

Empirische Sonderpädagogik, 2022, Nr. 2, S. 123-138
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas und der sozialen Partizipation von Schüler*innen mit kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen

*Sergej Wüthrich, Caroline Sahli Lozano, Loredana Torchetti
& Michelle Lüthi*

Pädagogische Hochschule Bern

Zusammenfassung

Eine der größten Herausforderungen in inklusiven Schulklassen ist die oftmals schlechtere soziale Partizipation von Schüler*innen mit einer Behinderung im Vergleich zu ihren Peers ohne Behinderung. Bei der sozialen Partizipation spielen nicht nur individuelle, sondern auch kontextuelle Faktoren wie Klassennormen und das Klassenklima eine Rolle. Die vorliegende Studie untersucht Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas in 54 Grundschulklassen mit 1099 Schüler*innen auf verschiedene Aspekte der sozialen Partizipation der Risikogruppe von Schüler*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung mittels latenter Mehrebenenanalysen. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass diese Schüler*innen in einem soziometrischen Peer-Rating-Verfahren weniger Interaktions- und mehr Ablehnungsratings erhalten, und dass sie sich sozial schlechter integriert fühlen als ihre Mitschüler*innen. Analog zu früheren Befunden erweist sich das peerbezogene Klassenklima als wichtiger Faktor, indem Schüler*innen in Klassen mit einem guten Klima insgesamt weniger Ablehnung erfahren und sich sozial besser integriert fühlen. Ein gutes Klima geht zudem mit einer Ausnivellierung der Unterschiede in der Ablehnung zwischen Schüler*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung und ihren Mitschüler*innen einher. Für die Interaktionen hingegen wurden keine solche Zusammenhänge gefunden. Lehrpersonen sollten sich daher neben dem Fokus auf ein gutes Klassenklima auch darum bemühen, Schüler*innen mit einer Behinderung aktiv in die Klassengemeinschaft einzubinden.

Schlüsselwörter: Klassenklima, soziale Integration, Behinderung, besonderer Förderbedarf, Schüler*innenbeziehungen

Relationships between peer-related classroom climate and social participation of students with cognitive and social-emotional disabilities

Abstract

One of the biggest challenges in inclusive classrooms is the often poor social participation of students with disabilities compared to their peers without disabilities. In addition to individual factors, contextual factors such as class norms and classroom climate play an important role in this regard. The present study investigates relationships of peer-related class climate in 54 elementary school classrooms with 1099 students on different aspects of social participation of the at-risk group of students with a cognitive or social-emotional disability using latent multilevel analyses. As expected, these students receive fewer interaction and more rejection ratings in a sociometric peer rating procedure, and they feel less socially integrated than their peers. Analogous to previous findings, peer-related class climate proves to be an important factor, in that a good climate is generally associated with less rejection and higher perceived social integration of students. A good climate is also associated with a reduction in the differences in rejection between students with a cognitive or social-emotional impairment and their peers. However, for interactions, no such relationships were found. Teachers should therefore not only focus on classroom climate, but also strive to actively integrate students with disabilities into the classroom community.

Keywords: classroom climate, social integration, disability, special educational needs, peer relations

Grundgedanke schulischer Inklusion ist die bestmögliche Förderung der individuellen akademischen, sozialen und persönlichen Entwicklung aller Kinder in einem gemeinsamen Unterricht. Für die soziale Entwicklung ist ein wichtiges Argument, dass Schüler*innen mit einer Behinderung so die Möglichkeit erhalten, in einem regulären Schulumfeld von anderen Kindern zu lernen und Freundschaften zu knüpfen. Zahlreiche Forschungsbefunde zeigen aber, dass gerade die soziale Partizipation von Schüler*innen mit einer Behinderung eine der größten Herausforderungen darstellt. Kontextuelle Einflussfaktoren wie das Lehrpersonenverhalten, die Klassennormen und Klassendynamiken spielen hier eine wichtige Rolle (Farmer et al., 2018). Vielversprechend sind Befunde im Bereich der Schüler*innenbeziehungen, die positive Zusammenhänge zwischen einem guten Klima und der sozialen Partizipation der Schüler*innen, insbesondere jener mit einer Behinderung, aufzeigen (Krawinkel et

al., 2017; Zurbriggen et al., 2021). Darauf aufbauend untersucht die vorliegende Studie Zusammenhänge zwischen dem peer-bezogenen Klassenklima und der sozialen Partizipation von Schüler*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung.

Soziale Partizipation von Schüler*innen mit einer Behinderung

Koster et al. (2009) fassen anhand eines umfangreichen Literaturreviews unterschiedliche Teilaspekte der sozialen Teilhabe von Schüler*innen mit einer Behinderung unter dem Konstrukt «soziale Partizipation» zusammen. Dazu zählen sie 1) Kontakte / Interaktionen (z.B. Anzahl und Dauer gemeinsamer Aktivitäten wie zusammen reden, spielen, arbeiten sowie gegenseitige Kontaktaufnahmen), 2) Akzeptanz durch Peers (z.B. von Peers gemocht, abgelehnt, unterstützt oder gemobbt zu werden), 3) Freundschaften (Freundschaftsnetzwerke

und gegenseitige Freundschaftsnennungen) und 4) die selbsteingeschätzte soziale Integration (z.B. wahrgenommene Akzeptanz durch Peers, soziales Selbstkonzept, Gefühl von Zugehörigkeit oder Isolation). Die ersten drei Aspekte werden häufig mittels soziometrischer Verfahren untersucht, die z.B. Kontakthäufigkeiten, soziale Präferenz (Positiv- bzw. Negativwahlen) und reziproke Freundschaftsnennungen erfassen, während die selbstwahrgenommene soziale Integration über Selbstberichte der Schüler*innen erhoben wird (vgl. Avramidis et al., 2018; Bossaert et al., 2013; Coie et al., 1982; Krawinkel et al., 2017). Die Berücksichtigung der Mehrdimensionalität des Konstrukts ermöglicht es, Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten differenzierter untersuchen zu können: So müssen Schüler*innen, die viel mit anderen interagieren, nicht zwangsläufig auch akzeptiert sein und umgekehrt (vgl. «kontroverser» bzw. «vernachlässigter» Status; Coie et al., 1982), und Schüler*innen, die über wenige (aber gute) Freundschaften verfügen, sich nicht unbedingt schlecht integriert fühlen (Avramidis et al., 2018). Vergangene Studien haben dabei immer wieder gezeigt, dass Schüler*innen mit einer Behinderung oftmals weniger beachtet und häufiger abgelehnt werden, weniger Freunde haben und sich tendenziell sozial schlechter integriert fühlen als Schüler*innen ohne Behinderung (vgl. Schürer, 2020; Schwab, 2018 für Reviews). Dabei spielt vor allem die Art der Behinderung eine Rolle: So sind beispielsweise die Einstellungen von Peers gegenüber Mitschüler*innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) oder einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) generell negativer als gegenüber Schüler*innen mit einer Lernbehinderung oder sensorischen / motorischen Einschränkungen (z.B. Schwab, 2015; Symes & Humphrey, 2010). Wenig überraschend sind es deshalb besonders die erstgenannten Gruppen, die weniger akzeptiert werden, weniger Freunde haben und sich sozial schlechter integriert fühlen als ihre

Peers (de Boer & Pijl, 2016; Garrote, 2016; Park et al., 2020; Zurbriggen & Venetz, 2016). Bisherige Untersuchungen haben vor allem individuelle Faktoren untersucht und konnten zeigen, dass geringere soziale Kompetenzen und Verhaltensprobleme bei diesen Schüler*innengruppen einen Teil dieser Befunde erklären (Odom et al., 2006; Schwab et al., 2013). Daneben spielen aber auch gruppenspezifische Prozesse eine wichtige Rolle, auf die Lehrpersonen einen maßgeblichen Einfluss haben, z.B. durch die Gestaltung eines inklusiven, sozial-emotional supportiven Klassenklimas (Farmer et al., 2018).

Zusammenhänge des Klassenklimas mit der sozialen Partizipation

Positive Auswirkungen eines unterstützenden Klassenklimas auf die akademische und sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen wurden vielfach nachgewiesen (vgl. Wang et al., 2020). Das Konstrukt des Klassenklimas umfasst im weitesten Sinne die erlebte Lernumwelt der Schüler*innen und subsumiert Aspekte wie die Qualität der Unterrichtsvermittlung, die Beziehung der Lehrperson zu den Schüler*innen und die Klassenführung (Wang et al., 2020) sowie auch die Lernhaltungen der Schüler*innen und die Beziehungen unter den Schüler*innen (Eder, 2018). Letzterer Aspekt steht im Fokus dieser Untersuchung. Als «peerbezogenes Klassenklima» bezeichnen wir, in Anlehnung an Eder (2002) und frühere Studien (Krawinkel et al., 2017), die von den Schüler*innen geteilte Wahrnehmung der Qualität der sozialen Beziehungen (in Bezug auf Aspekte wie Gemeinschaft und Rivalität, Hilfsbereitschaft, Aggression und Ausgrenzung) unter den Schüler*innen der Klasse. Inhaltlich ähnlich und für das peerbezogene Klassenklima relevant sind deskriptive Klassennormen, die allgemein vorherrschende Verhaltensweisen der Schüler*innen beschreiben (Chang, 2004; Laninga-Wijnen et al., 2021), jedoch im Vergleich zum Klassenklima nicht zwingend einen

emotional-evaluativen Bezugscharakter haben müssen (Eder, 2002) und überwiegend als Kontexteffekte untersucht werden (z.B. wie viele der Schüler*innen aggressives, zurückgezogenes oder prosoziales Verhalten aufweisen; vgl. Chang, 2004; Laninga-Wijnen et al., 2021; zur Unterscheidung von Klima- und Kontexteffekten siehe Marsh et al., 2012). Bei der Untersuchung solcher Klassennormen steht dabei meist die Frage im Vordergrund, wie diese mit individuellen Verhaltensweisen interagieren bzw. zu individueller Ablehnung oder Akzeptanz führen (Individual-Group Similarity; Wright et al., 1986). Studien zeigten beispielsweise, dass in Schulklassen mit häufigem Problem- bzw. Aggressionsverhalten der Schüler*innen aggressives Verhalten normalisiert bzw. eher sozial akzeptiert wird (Chang, 2004; Rohlf et al., 2016; Stormshak et al., 1999). Solche Klassennormen könnten insbesondere für Schüler*innen mit kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen relevant sein, da diese häufiger normabweichendes Verhalten zeigen und häufiger abgelehnt werden (Mikami et al., 2010). Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas mit der sozialen Partizipation wurden hingegen noch wenig untersucht. Wenn, dann zeigten sich mehrheitlich positive Beziehungen, spezifisch auch für Schüler*innen mit einer Behinderung. Beispielsweise zeigten Gasser et al. in ihrer Studie mit 61 Grundschulklassen (5./6. Klassenstufe), dass ein inklusiveres Klassenklima die Ausschlussabsicht von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen über den Verlauf eines Jahres reduzieren kann (Gasser et al., 2018). Garrote (2016) beobachtete in ihrer Studie an 20 Grundschulklassen (1.-3. Klassenstufe) mit integrierten Schüler*innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, dass diese in Klassen mit vielen Freundschaften und geringerer durchschnittlicher Ablehnung ebenfalls eher Freundschaftsnennungen erhielten. Zwei weitere Studien untersuchten explizit Zusammenhänge zwischen dem peerbezogenen Klassenklima und verschiedenen Aspekten sozialer Partizipation: In der Studie

von Krawinkel et al. (2017) mit 30 inklusiven Grundschulklassen (3./4. Klassenstufe) aus Deutschland wurden Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas mit der Akzeptanz- und Ablehnung (erhaltene positive bzw. negative Peer-Nominationen) und der subjektiven Einschätzung der sozialen Integration der Schüler*innen mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf untersucht. Dieselben Fragestellungen (allerdings ohne negative Peer-Nominationen) wurden von Zurbriggen et al. (2021) mit 31 inklusiven Schulklassen (4. und 7. Klassenstufe) aus Österreich untersucht. Hierbei zeigten sich bezüglich des Zusammenhangs von peerbezogenem Klima und subjektiver sozialer Integration der Schüler*innen widersprüchliche Befunde, indem Krawinkel et al. (2017) einen generell positiven Zusammenhang fanden, Zurbriggen et al. (2021) hingegen einen negativen. Interessanterweise zeigten sich Moderationseffekte: Besonders Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wurden in Klassen mit gutem Klima weniger abgelehnt (Krawinkel et al., 2017) und fühlten sich sozial besser integriert (Zurbriggen et al., 2021; nicht aber bei Krawinkel et al., 2017). Erklären lässt sich dies möglicherweise über Klassennormen: In Klassen mit gutem Klima wird Ausgrenzung eher als Normverstoß wahrgenommen, wovon insbesondere jene Schüler*innen profitieren könnten, die sonst eher Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden. Ein gutes peerbezogenes Klassenklima könnte also die häufig beobachteten negativen Konsequenzen einer Behinderung in Bezug auf die soziale Partizipation ausgleichen. Dies scheint aber nicht auf alle Aspekte gleichermaßen zuzutreffen, was die Bedeutung der Differenzierung unterschiedlicher Dimensionen sozialer Partizipation unterstreicht: so zeigte sich in beiden Studien kein Zusammenhang des Klassenklimas mit der Anzahl Freundschaftsnennungen bzw. positiver Wahlen unter den Schüler*innen, weder generell noch spezifisch für Schüler*innen mit einer Behinderung.

Möglicherweise werden Schüler*innen mit einer Behinderung in Klassen mit gutem Klima zwar insgesamt weniger aktiv abgelehnt, aber nicht unbedingt stärker eingebunden. Theoretisch könnte ein positiveres Klima sogar zu einer geringeren Akzeptanz von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen als Interaktionspartner*innen führen, da Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich stärker auffallen bzw. stärker von der wahrgenommenen Norm abweichen (vgl. Chang, 2004; Rohlf et al., 2016; Stormshak et al., 1999). Vor diesem Hintergrund und den relativ kleinen Stichproben (20 Schulklassen bei Garrote, 2016; 30 bei Krawinkel et al., 2017; 31 bei Zurbriggen et al., 2021) ist die Befundlage daher noch bedingt aussagekräftig. Zudem untersuchten sowohl Krawinkel et al. als auch Zurbriggen et al. eine relativ heterogene Schüler*innenschaft (mit Behinderungen in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, etc.).

Ziel der Studie und Hypothesen

Mit der vorliegenden Studie sollen Zusammenhänge von peerbezogenem Klassenklima und Aspekten der sozialen Partizipation an einer größeren Stichprobe (54 Grundschulklassen) untersucht und vor allem auf Schüler*innen mit einem erhöhten Risiko sozialer Ausgrenzung aufgrund einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung fokussiert werden. Ausgehend von den bisherigen Befunden erwarten wir, dass diese Schüler*innen weniger soziale Interaktionen erhalten (Hypothese H1a), mehr Ablehnung erfahren (H1b) und sich sozial schlechter integriert fühlen (H1c) als ihre Peers. Im Hinblick auf das Klassenklima ist die bisherige Befundlage weniger eindeutig (vgl. Diskrepanzen bei Krawinkel et al., 2017 und Zurbriggen et al., 2021); frühere Studien zu aggressiven Klassennormen sprechen allerdings eher dafür, dass aggressive Verhaltensnormen in einem negativen Zusammenhang mit dem wahrge-

nommenen Klassenklima, dem Zugehörigkeitsgefühl und dem sozialen Selbstkonzept der Schüler*innen steht (Laninga-Wijnen et al., 2021). Entsprechend erwarten wir, dass ein gutes peerbezogenes Klima mit mehr sozialen Interaktionen (H2a), weniger Ablehnung (H2b) und mehr wahrgenommener Integration (H2c) der Schüler*innen einhergeht. Schließlich erwarten wir aufgrund der Befunde von Krawinkel et al. (2017) und Zurbriggen et al. (2021) einen moderierenden Effekt des Klassenklimas auf den Zusammenhang zwischen einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung und der sozialen Partizipation, indem insbesondere diese Schüler*innen bei einem guten Klima weniger Ablehnung erfahren (H3b) und sich sozial besser integriert fühlen (H3c). Demgegenüber könnte das Klassenklima nicht nur einen positiven, sondern vor dem Hintergrund möglicher Normeffekte auch einen negativen moderierenden Effekt auf die Interaktionshäufigkeit mit diesen Schüler*innen haben (H3a).

Methodik

Zur Analyse der Forschungsfragen wurden Daten des ersten Befragungszeitpunkts (Baseline-Messung) eines aktuell laufenden Interventionsprojekts zur Förderung der Akzeptanz von Vielfalt bei Grundschulkindern verwendet. Es handelt sich entsprechend um eine Sekundäranalyse bestehender Daten.

Stichprobe

Insgesamt 54 Grundschulklassen (3. bis 6. Klasse) mit $N = 1099$ Schüler*innen nahmen an der Studie teil. Jahrgangübergreifende Schulklassen waren häufig vertreten (53.7%) und der Anteil junger Lehrperson war relativ hoch: 29 (53.7%) waren 30 Jahre oder jünger und 17 (31.5%) hatten nicht mehr als drei Jahre Unterrichtserfahrung. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen betrug 10.8 ($SD = 1.18$) Jahre, die durch-

schnittliche Klassengröße 20.4 ($SD = 3.1$) Schüler*innen, davon 53.6% Jungen. Gemäß Lehrpersonenangaben lag bei 82 (7.5%) der Schüler*innen mindestens eine der folgenden Diagnosen vor: kognitive Beeinträchtigung mit $IQ < 70$ ($n = 19$, 1.7%), ASS ($n = 15$, 1.4%), ADHS ($n = 55$, 5%). Diese Schüler*innen wurden für die vorliegende Untersuchung zur Gruppe mit erhöhtem Risiko für soziale Ausgrenzung aufgrund einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung zusammengefasst (KB/ASS/ADHS). In 45 der 54 Schulklassen kamen Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS vor (max. 6, $M = 1.52$, $SD = 1.31$).

Messinstrumente

Soziodemographische Variablen

Die Variablen Alter, Geschlecht und Herkunft (als Proxyvariable für Risikofaktoren im Bereich Schulleistung und sozioökonomischem Status) wurden erfasst und – sofern sich signifikante Zusammenhänge mit Aspekten der sozialen Partizipation ergaben – als Kontrollvariablen in die Analysemodelle aufgenommen um für eine mögliche Konfundierung mit der Gruppenzugehörigkeit (kognitive oder sozial-emotionale Beeinträchtigung) zu kontrollieren. Eine familiäre Herkunft bzw. Migration aus einem strukturschwachen Land (MigSSL) wurde für Schüler*innen definiert, wenn entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil in einem strukturschwachen Land mit in der Schweiz erhöhtem Einwanderungsanteil (Portugal, Türkei, Länder des Balkans, Sri Lanka; Beck & Jäpel, 2019) oder Entwicklungsland (OECD, 2020) geboren wurde. 15.3% der Schüler*innen erfüllten diese Kriterien.

Kriteriumsvariablen

In Anlehnung an die Kategorisierung von Koster et al. (2009) wurden drei Aspekte der sozialen Partizipation der Schüler*innen in den Schulklassen erhoben. Die Häufig-

keit von sozialen Interaktionen und die Akzeptanz bzw. Ablehnung durch die Peers wurden mithilfe eines soziometrischen Rating-Verfahrens (SOZIO; Eckhart, 2012; vgl. Krüger, 1976) operationalisiert, und die selbsteingeschätzte soziale Integration anhand der Subskala zur sozialen Integration des Kurzfragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration (KFDI; Venetz et al., 2014).

Im SOZIO-Verfahren beurteilen die Schüler*innen die Beziehungen zu ihren Peers anhand zweier Frage-Items bezüglich «Sprechen» («wie häufig sprichst du mit X?») und «Ärgern» («wie häufig ärgerst du dich über X?») auf einer 5-stufigen Ratingskala von 1 («fast nie; z.B. einmal pro Woche oder noch weniger») bis 5 («sehr viel; z.B. täglich in der Pause oder vor oder nach der Schule»). Gemäß Krüger (1976, S. 32-35) dient «Sprechen» hierbei als Indikator für die freiwillige Interaktion in Form des gemeinsamen Tuns (zusammen arbeiten, spielen und austauschen) und «Ärgern» als Indikator für Abstoßung oder des nicht-leiden-Könnens. Das SOZIO-Verfahren weist eine hohe Test-Retest Reliabilität ($r > .8$ über einen Zeitraum von 2 Wochen) sowie eine hohe konvergente Validität mit ähnlichen Konstrukten anderer soziometrischer Verfahren auf (Anliker, 2017). Die jeweils erhaltenen Ratings wurden für alle Schüler*innen aufsummiert und durch die Gesamtzahl an den max. möglichen Ratings dividiert, mit einem theoretischen Wertebereich zwischen 0 und 1. In Anlehnung an Koster et al. (2009) wurden die von den Peers erhaltenen Sprechratings als Indikator für Interaktionen und die erhaltenen Ärgerratings als Indikator für die Ablehnung durch die Peers gewertet.

Die Subskala soziale Integration des KFDI bestand aus vier Aussagen (z.B. «Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse»), die die Schüler*innen anhand einer 4-stufigen Likertskala von 1=«stimmt gar nicht» bis 4=«stimmt genau» beurteilten. Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der Items betrug $\alpha = .73$.

Prädiktorvariablen

Prädiktorvariablen sind der Status der Schüler*innen (KB/ASS/ADHS ja oder nein) und das peerbezogene Klassenklima. Das peerbezogene Klassenklima wurde in Anlehnung an die Subskala «Klassenklima» aus dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003) operationalisiert, wobei sechs Items zum Thema «Ausgrenzen» (z.B. «Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen») und «Aggression» (z.B. «Meine Mitschüler*innen lachen über Schüler*innen, die anders sind») selektioniert wurden. Die Aussagen wurden anhand einer 4-stufigen Likertskala von 1=«stimmt gar nicht» bis 4=«stimmt genau» beurteilt ($\alpha = .77$) und so gepoolt, dass höhere Werte ein positiveres Klima repräsentieren.

Statistische Analysen

Aufgrund der hierarchischen Struktur der Daten (Schüler*innen in Klassen), wurden die Fragestellungen mittels Multilevel-Analysen überprüft. Zusätzlich wurde der «doubly latent» Strukturgleichungsansatz (Marsh et al., 2012) implementiert: Einerseits wurde das Konstrukt Klassenklima zwecks Messfehlerbereinigung latent modelliert, andererseits wurden die auf L1 (Level 1) erhobenen Einschätzungen der Schüler*innen zum Klassenklima zu einem auf L2 (Level 2) latent aggregierten Klassenmittelwert zusammengefasst. Zur Überprüfung der ersten Fragestellung (Zusammenhang der kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung mit der sozialen Partizipation) und der zweiten Fragestellung (Zusammenhang des L2-Klassenklimas mit der sozialen Partizipation) wurden Random Intercept Modelle berechnet (Modelle 1 bzw. M1). Für die dritte Fragestellung (moderiert das L2-Klassenklima den Zusammenhang zwischen Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS und sozialer Partizipation?) wurden die Crosslevel-Interaktionen bei Random

Intercept und Random Slope Modellen überprüft (Modelle 2 bzw. M2). Für jede der drei Kriteriumsvariablen der sozialen Partizipation wurde je eine Analyse durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde auf $p = .05$ festgelegt, wobei bei gerichteten Hypothesen einseitig und bei ungerichteten Hypothesen zweiseitig getestet wurde.

Die Intraklassenkorrelation (ICC) betrug für die Kriteriumsvariable Interaktionen $\rho = .20$, für Ablehnung $\rho = .18$ und für die selbsteingeschätzte soziale Integration $\rho = .05$, was die Anwendung von Multilevel-Analysen bedingt (Heck & Thomas, 2015). Der ICC für Klassenklima belief sich auf $\rho = .22$. Der als Maß für die Reliabilität von Gruppenmittelwerten geltende ICC2 mit einem $\rho = .84$ kann als gut beurteilt werden (Marsh et al., 2012).

Um die Prädiktorvariable Klassenklima latent zu modellieren, wurden zwei Parcels gebildet, jedes mit je drei Items der Subskalen Aggression bzw. Ausgrenzung. Die metrische Invarianz über die Levels hinweg war gegeben.

Bezüglich Modellgüte wurde die Empfehlung von Sadikaj et al. (2019) befolgt: Da zur Überprüfung der Crosslevel-Interaktionen ein Random Slope spezifiziert wurde und bei solchen Modellen (aufgrund der zwischen den Schulklassen variierenden Varianz-Kovarianzstruktur) die bei Strukturgleichungsmodellen üblichen Modellgütekriterien nicht berechnet werden, wurde der Modellfit zunächst in einem Modell ohne Random Slope beurteilt. Mittels Likelihood-Ratio-Test wurde dann überprüft, ob das Hinzufügen des Random Slope gerechtfertigt ist. Zur Beurteilung der Modellgüte wurden levelspezifische Gütekriterien berechnet (Ryu, 2014). Dabei wurden der CFI (cut-off $\geq .90$), der RMSEA ($\leq .06$) und der SRMR ($\leq .08$) betrachtet (Hu & Bentler, 1999). Die Erklärungskraft (R^2) der Gesamtheit der Prädiktoren wurde ermittelt, indem die Residualvarianzen auf L1 und L2 der Endmodelle in Beziehung gesetzt wurden zur Variabilität der Kriteriumsvariablen auf L1 und L2 der jeweiligen Nullmodelle (R^2

nach Snijders und Bosker, siehe LaHuis et al., 2014).

Für die Analysen wurden als Kontrollvariablen auf L1 das Geschlecht und die Herkunft (MigSSL) der Schüler*innen aufgenommen, während auf L2 die Klassengröße berücksichtigt wurde, um für eine mögliche Konfundierung von Interaktionsdichte und Klassengröße zu kontrollieren.

Dichotome Variablen wurden dummykodiert. Die L1-Variablen wurden am jeweiligen Klassenmittelwert zentriert, die L2-Variable am Mittelwert der Gesamtstichprobe. Eine Ausnahme bildet das Klassenklima: Durch die simultane latente Modellierung auf L1 und L2 wurde dieses Konstrukt implizit schon am Klassenmittelwert zentriert und das L2-Konstrukt bildete den von den L1-Ratings unabhängige latente Klassenmittelwert ab – die Notwendigkeit der expliziten Zentrierung entfiel (Marsh et al., 2012).

Signifikante Crosslevel-Interaktionen wurden grafisch dargestellt und durch Simple Slope Tests ergänzt. Zusätzlich wurde das R^2 der Crosslevel-Interaktion ermittelt, indem die Varianz des Random Slopes mit und ohne Interaktionsterm verglichen wurde (LaHuis et al., 2014).

Um den fehlenden Werten Rechnung zu tragen, wurde der Full-Information-Maximum-Likelihood (FIML) Ansatz angewendet, wobei der robuste Schätzer Robust Maximum Likelihood (MLR) verwendet wurde. Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Mplus 8.6 (Muthén & Muthén, 1998), die Simple Slope Test mit dem Onlinerechner von Preacher et al. (2006) durchgeführt.

Ergebnisse

In Tabelle 1 finden sich die deskriptiven Statistiken der in der Studie untersuchten Variablen. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung (Hypothesen H1a-c; soziale Partizipation von Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS) und der zweiten Fragestellung (Hypothesen H2a-c; Zusammenhänge des Klassenklimas mit der sozialen Partizipation der Schüler*innen) wurden für jede der drei Kriteriumsvariablen der sozialen Partizipation Random Intercept Modelle analysiert (Tabelle 2, Modelle M1). Der Fit war bei allen drei Modellen zufriedenstellend.

Wie erwartet erwies sich der Status der Schüler*innen bei allen drei Kriteriumsvariablen als signifikanter Prädiktor: Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS erhielten weniger Interaktionen ($b = -0.08$, $p < .001$; H1a), mehr Ablehnung ($b = 0.07$, $p < .001$; H1b) und erlebten sich als sozial weniger integriert als die übrigen Schüler*innen ($b = -0.16$, $p = .006$; H1c). Weiter erwiesen sich das Geschlecht sowie ein Migrationshintergrund (MigSSL) als bedeutsame Kontrollvariablen. Die Einschätzungen des Klassenklimas wurde zwar auf L1 erhoben und als solche im Modell berücksichtigt, dienten aber in erster Linie der Bildung des auf L2 latent aggregierten Klassenmittelwerts und sind hier als individuelle Abweichung von der gemeinsamen Wahrnehmung des Klassenklimas zu verstehen (Marsh et al., 2012). Hier zeigten sich systematische Abweichungen, wonach individuell positivere Wahrnehmungen des Klassenklimas mit mehr erhaltenen Interaktionen und weniger Ablehnung sowie mit höherer selbsteingeschätzter sozialer Integration einhergingen. Entgegen der Erwartung erwies sich das Klassenklima auf L2 nicht als signifikanter Prädiktor der Interaktionen in einer Klasse ($b = 0.04$, $p = .175$; H2a), hingegen war es erwartungskonform negativ mit der Ablehnung ($b = -0.09$, $p = .008$; H2b) und positiv mit der selbsteingeschätzten sozialen Integration einer Klasse assoziiert ($b = 0.22$, $p = .006$; H2c).

Tabelle 1
Deskriptive Statistiken der Untersuchungsvariablen

	<i>M</i> <i>n</i>	<i>SD</i> %	<i>N</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Interaktionen	0.49	0.11	1099		-.12	.41	.20	.10	.18	.02	-.05
(2) Ablehnung	0.19	0.13	1099	-.20		-.44	-.41	.00	-.05	.02	.05
(3) Selbsteing. Integration	3.38	0.60	1018	.30	-.29		.44	.11	.01	.13	-.05
(4) Klassenklima (L1)	3.01	0.60	987	.15	-.22	.33		-.12	.24	-.09	-.17
(5) Alter	10.8	1.2	979	.02	.02	.02	-.06		-.18	.27	-.02
(6) Geschlecht (weiblich)	515	47%	1099	-.09	-.25	-.00	.06	-.04		.13	-.20
(7) MigSSL (ja)	168	17%	992	-.06	.09	-.01	.00	.15	.05		-.01
(8) KB/ASS/ADHS (ja)	82	7.5%	1099	-.18	.16	-.10	-.08	.05	-.09	-.05	

Anmerkungen: L1-Korrelationen befinden sich unterhalb sowie L2-Korrelationen oberhalb der Diagonalen. Signifikante Korrelationskoeffizienten mit $p < .05$ (zweiseitig) sind fett gedruckt. Bei dichotomen Variablen werden in den Spalten *M* und *SD* die Anzahl Fälle respektive Prozente der angegebenen Kategorie kursiv berichtet. Die Koeffizienten entsprechen: bei zwei metrischen Variablen Pearson-Korrelationen, bei einer metrischen und einer dichotomen Variablen punkt-biserialen Korrelationen und bei zwei dichotomen Variablen Phi-Koeffizienten. MigSSL = Migrationshintergrund aus strukturschwachem Land, KB/ASS/ADHS = Kognitive oder sozial-emotionale Beeinträchtigung.

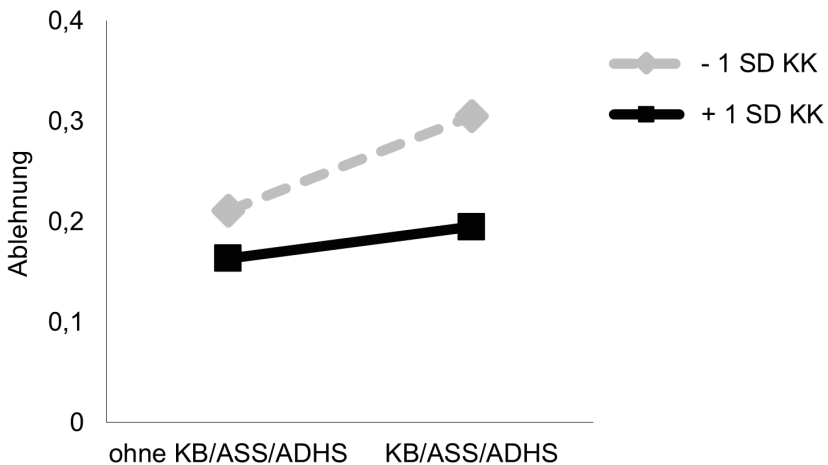


Abbildung 1
*Ablehnung von Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung (KB/ASS/ADHS) in Abhängigkeit des L2-Klassenklimas (KK)*

Tabelle 2
 Ergebnisse des strukturellen Teils der latenten Multilevel-Analysen zur Voraussage von Interaktionen, Ablehnung und selbsteingeschätzter Integration

	Interaktionen		Ablehnung		Selbsteingeschätzte Integration	
	M1: <i>b</i> (SE)	M2: <i>b</i> (SE)	M1: <i>b</i> (SE)	M2: <i>b</i> (SE)	M1: <i>b</i> (SE)	M2: <i>b</i> (SE)
L1						
Geschlecht (weiblich)	-0.03** (0.01)	-0.03* (0.01)	-0.06*** (0.01)	-0.06*** (0.01)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.03)
MigSSL (ja)	-0.03* (0.01)	-0.03* (0.01)	0.05*** (0.01)	0.05*** (0.01)	-0.06 (0.04)	-0.06 (0.04)
Klassenklima (Individualwert)	0.04*** (0.01)	0.04** (0.01)	-0.05*** (0.02)	-0.05*** (0.01)	0.45*** (0.06)	0.45*** (0.06)
KB/ASS/ADHS (ja)	-0.08*** (0.01)	-0.08*** (0.01)	0.07*** (.02)	0.06*** (0.02)	-0.16** (0.06)	-0.15* (0.06)
L2						
Klassengröße	-0.01*** (0.00)	-0.01*** (0.00)	-0.00 (0.00)	-0.00 (0.00)	-0.00 (.01)	-0.00 (0.01)
Klassenklima (Klassenwert)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)	-0.09** (0.04)	-0.09** (0.04)	0.22** (0.08)	0.22** (0.08)
KB/ASS/ADHS * Klassenklima		-0.09 (0.06)		-0.12 [†] (0.07)		0.28 [†] (0.17)
Varianzkomponenten						
Residualvarianz L1	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	0.19*** (0.02)	0.19*** (0.02)
Residualvarianz L2	0.00*** (0.00)	0.00*** (0.00)	0.00** (0.00)	0.00** (0.00)	0.01** (0.00)	0.01** (0.00)
Residualvarianz RS		0.00 (0.00)		0.00 (0.00)		0.01 (0.08)

Anmerkungen: Die Koeffizienten sind unstandardisiert. [†] $p \leq .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. p -Werte zweiseitig. N_{L1} = 1099 Schüler*innen, N_{L2} = 54 Klassen. L1 = Level 1; L2 = Level 2; RS = Random Slope, MigSSL = Migrationshintergrund aus strukturschwachem Land, KB/ASS/ADHS = Kognitive oder sozial-emotionale Beeinträchtigung. *Interaktionen* Modellgüte: L1 $X^2_{L1}(8) = 29.60$ $p < .001$; CFI_{L1} = 0.895; RMSEA_{L1} = 0.050; SRMR_{L1} = 0.044; L2 $X^2_{L2}(3) = 1.957$, $p = .581$; CFI_{L2} = 1.000; RMSEA_{L2} = 0.000; SRMR_{L2} = 0.034. *Ablehnung* Modellgüte: L1 $X^2_{L1}(8) = 28.09$, $p < .001$; CFI_{L1} = 0.928; RMSEA_{L1} = 0.048; SRMR_{L1} = 0.043; L2 $X^2_{L2}(2) = 1.706$, $p = .428$; CFI_{L2} = 1.000; RMSEA_{L2} = 0.000; SRMR_{L2} = 0.027. *Selbsteingeschätzte Integration* Modellgüte: L1 $X^2_{L1}(8) = 29.37$, $p < .001$; CFI_{L1} = 0.917; RMSEA_{L1} = 0.049; SRMR_{L1} = 0.043; L2 $X^2_{L2}(3) = 2.02$, $p = .568$; CFI_{L2} = 1.000; RMSEA_{L2} = 0.000; SRMR_{L2} = 0.033. $R^2_{L1} = .15$; $R^2_{L2} = .17$; $R^2_{RS} = .20$.

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung (Hypothesen 3a-c; Moderation des Zusammenhangs zwischen L1-KB/ASS/ADHS und sozialer Partizipation durch das L2-Klassenklima) wurden die Crosslevel-Interaktionsterme (KB/ASS/ADHS * L2-Klassenklima) im Rahmen von Random Intercept und Random Slope Analysen betrachtet. Likelihood-Ratio-Tests wiesen darauf hin, dass die jeweiligen Random Slopes gerechtfertigt waren. Bei den drei Kriteriumsvariablen zeigten sich gemischte Ergebnisse (Tabelle 2, Modelle M2): Während bei Ablehnung der Interaktionsterm in erwarteter Richtung signifikant ausfiel ($b = -0.12$, $p = .036$, einseitig; H3b), zeigte sich bei der selbsteingeschätzten sozialen Integration ein Trend in erwarteter Richtung ($b = .28$, $p = .05$, einseitig; H3c). Hingegen moderierte das Klassenklima die Interaktionen nicht signifikant ($b = -.09$, $p = .112$; H3a). Abbildung 1 zeigt die signifikante Interaktion bezüglich Ablehnung. Während bei schlechterem L2-Klassenklima Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS hier mehr Ablehnung erhielten als die anderen Schüler*innen ($b = 0.09$, $SE = 0.03$, $p < .001$), bestand bei gutem Klassenklima kein signifikanter Unterschied mehr ($b = 0.03$, $SE = .02$, $p = .123$). Die Crosslevel-Interaktion erklärte 30% der Varianz im Random Slope bzw. der Unterschiede zwischen den Klassen im Zusammenhang zwischen KB/ASS/ADHS und Ablehnung.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern das peerbezogene Klassenklima mit Aspekten der sozialen Partizipation der Schüler*innen zusammenhängt, und dies insbesondere mit Fokus auf Schüler*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung. Wie erwartet zeigte sich, dass Schüler*innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, einer ASS oder einer ADHS deutlich weniger Interaktionen erhielten, mehr Ablehnung erfuhren und sich sozial schlechter integriert

fühlten als ihre Mitschüler*innen. Darüber hinaus zeigte sich aber auch, dass ein positives peerbezogenes Klassenklima generell mit geringerer Ablehnung und einer höheren wahrgenommenen sozialen Integration der Schüler*innen einhergeht, wovon auch Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS profitieren. Letzterer Befund repliziert die Ergebnisse von Krawinkel et al. (2017), steht aber in Widerspruch zu den Ergebnissen von Zurbriggen et al. (2021), die einen negativen Zusammenhang des Klassenklimas mit der selbsteingeschätzten sozialen Integration der Schüler*innen fanden, und einen möglichen within-group-Effekt vermuteten (je besser das Klima, desto kritischer die Beurteilung der eigenen sozialen Integration). Möglicherweise könnte für diesen abweichenden Befund die Klassenkomposition eine Rolle spielen, da in dieser Studie Grundschulklassen mit einem sehr hohen Anteil an Schüler*innen mit einer Behinderung (19.1%) untersucht wurden. Entgegen unseren Annahmen zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang des peerbezogenen Klassenklimas mit der Häufigkeit der Interaktionen. Entsprechend scheint das Klassenklima stärker mit der Häufigkeit von Ablehnung oder der selbsteingeschätzten sozialen Integration in Verbindung zu stehen als mit der Interaktionsdichte. Einen Einfluss hatte hier aber möglicherweise auch die Operationalisierung des Klassenklimas, das hauptsächlich über die Aspekte Ausgrenzung und Aggression erhoben wurde. Neben dem generellen Zusammenhang eines guten Klassenklimas mit weniger Ablehnung und mehr wahrgenommener Integration zeigten sich zudem Interaktionen des Klassenklimas und der sozialen Partizipation von Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS: In Schulklassen mit einem positiven Klima mit geringerer berichteter Ausgrenzung nivellierten sich die Unterschiede und Schüler*innen mit einer KB/ASS/ADHS wurden hier nicht stärker abgelehnt als ihre Mitschüler*innen. Ein ähnlicher Befund ließ sich zumindest trendweise bei der selbsteingeschätzten sozialen Integration ausmachen. Insgesamt

werden damit frühere Befunde unterstützt, die nahelegen, dass insbesondere Schüler*innen mit einer Behinderung von einem guten peerbezogenen Klassenklima profitieren. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass dies nicht für alle Aspekte sozialer Partizipation gleichermaßen gilt: Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS erhalten signifikant weniger Interaktionen als ihre Mitschüler*innen, unabhängig vom Klassenklima. Es ist denkbar, dass Schüler*innen mit KB/ASS/ADHS auch in Klassen mit gutem Klima weiterhin als Mitglieder einer Outgroup betrachtet werden, da geringere soziale Kompetenzen und Verhaltensprobleme hier stärker als normabweichend wahrgenommen werden, und Sympathien und Interaktionen eher der Ingroup vorbehalten bleiben (Juvonen et al., 2019). Solche Vermutungen bleiben aber spekulativ, da sich generell kein signifikanter Zusammenhang des Klassenklimas mit den Interaktionen zeigte und sich auch kein moderierender Effekt für den Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit nachweisen ließ.

Offen bleibt sowohl in dieser als auch früheren Studien die Frage nach den spezifischen Wechselwirkungen, für die längsschnittliche Untersuchungen notwendig wären: Führt ein positiveres Klima zu weniger Ablehnung insbesondere von Schüler*innen mit einer Behinderung? Oder nehmen die Schüler*innen die Peerbeziehungen als positiver wahr, weil insbesondere Schüler*innen mit Behinderung weniger abgelehnt werden? Selbst wenn sich eine positive Wirkung des peerbezogenen Klassenklimas nachweisen ließe, erscheint es vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde wichtig, Mechanismen zu identifizieren, die nicht nur zu geringerer Ablehnung, sondern auch zu mehr Interaktionen mit Schüler*innen mit einer Behinderung führen. Aus Lehrpersonensicht sollte der Fokus neben der Förderung eines guten Klassenklimas z.B. auch darin liegen, Schüler*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung wo immer möglich in die Klassengemeinschaft

einzubinden, inklusives Verhalten unter den Mitschüler*innen zu fördern, positives Sozialverhalten der Schüler*innen zu verstärken und negatives Verhalten nicht öffentlich, sondern diskret zu korrigieren, um negative Stigmatisierungen zu verhindern (Mikami et al., 2020).

Limitationen

Sowohl in früheren als auch in dieser Studie wurden Schüler*innen einer sehr heterogenen Gruppe fokussiert. Zwar wurde gezielt eine Subgruppe mit erhöhtem Risiko sozialer Ausgrenzung untersucht, diese stellt aber immer noch eine sehr heterogene Gruppe dar und bestand überwiegend aus Schüler*innen mit ADHS. Unterschiede in der sozial-emotionalen Entwicklung und der kognitiven Leistungsfähigkeit können sich auch unterschiedlich auf verschiedene Aspekte der sozialen Partizipation auswirken, insbesondere auch in der Wechselwirkung mit dem Klima und den Klassennormen unter den Mitschüler*innen. Zudem lassen sich die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf andere Altersgruppen übertragen; während im Kindesalter beispielweise Beliebtheit oft mit Sympathie einhergeht, werden soziale Dynamiken im Jugendalter komplexer und sozialer Einfluss gewinnt an Bedeutung im Hinblick auf den sozialen Status (Pouwels et al., 2018). Zu beachten ist auch, dass Kontakte / Interaktionen über ein soziometrisches Maß erhoben wurden, das vor allem die Schüler*innenwahrnehmung abbildet und daher nur als Proxyvariable für die tatsächliche Interaktionshäufigkeit angesehen werden kann. Und schließlich stellt insbesondere die Prüfung von reliablen Interaktionseffekten hohe Anforderungen an die Stichprobengröße. Post-hoc Poweranalysen der Interaktionsbefunde mit Monte Carlo Simulationen zeigten, dass die erreichte Power mit .46 (Interaktionen), .51 (Ablehnung) und .22 (selbstwahrgenommene Integration) bescheiden ausfiel, wobei für Befunde dieser Größenordnung und bei einer Power von .80 und $\alpha = .05$ mindestens 110 Klas-

sen benötigt würden. Gerade im Bereich sonderpädagogischer Fragestellungen ist es meist schwierig, solch große Stichproben zu erreichen, umso wichtiger ist daher die Replikation solcher Befunde. Wie erwähnt lassen sich aufgrund des Querschnittsdesigns keine Aussagen zu kausalen Zusammenhängen machen. Längsschnittlich angelegte Studien mit größeren Stichproben, differenzierterer Betrachtung der Behinderungsart der Schüler*innen und stufenübergreifenden Analysen wären vor diesem Hintergrund besonders aufschlussreich.

Literaturverzeichnis


- Anliker, B. (2017). *Zur Messbarkeit sozialer Beziehungen in Schulklassen: Überprüfung des soziometrischen Verfahrens SOZIO* [Dissertationsschrift, Universität Bern]. Bern Open Repository and Information System. <https://boris.unibe.ch/107577/>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491–522). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1952–1956. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.147>
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology, 40*(5), 691–702. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- de Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research, 109*(3), 325–332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- Eckhart, M. (2012). Soziale Integrationsprozesse in Schulklassen: Methodische Annäherungen und Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse sozialer Prozesse in Schulklassen (Sozio). In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 136–147). Klinkhardt.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft, 30*(3), 213–229. <https://doi.org/10.25656/01:7686>
- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Psychologie Verlags Union.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education, 39*(3), 177–192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 67–80.


- Gasser, L., Grütter, J., & Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of School Psychology, 71*, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.005>
- Heck, R., & Thomas, S. L. (2015). *An Introduction to Multilevel Modeling Techniques*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746494>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist, 54*(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik, 3*, 277–295.
- Krüger, H.-P. (1976). *Soziometrie in der Schule: Verfahren u. Ergebnisse zu sozialen Determinanten d. Schülerpersönlichkeit*. Beltz.
- LaHuis, D. M., Hartman, M. J., Hakoyama, S., & Clark, P. C. (2014). Explained Variance Measures for Multilevel Models. *Organizational Research Methods, 17*(4), 433–451. <https://doi.org/10.1177/1094428114541701>
- Laniga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Mainhard, T., & Cillessen, A. H. N. (2021). The Role of Aggressive Peer Norms in Elementary School Children's Perceptions of Classroom Peer Climate and School Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(8), 1582–1600. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01432-0>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist, 47*(2), 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social Context Influences on Children's Rejection by Their Peers: Context of Peer Rejection. *Child Development Perspectives, 4*(2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H., & Evans, S. W. (2020). Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: Does Teacher Use Predict Students' Sociometric Ratings? *School Mental Health, 12*(2), 250–264. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09352-y>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807–823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- OECD. (2020). *DAC List of ODA Recipients*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2020-flows.pdf>

- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J., & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and Factors Associated with School Bullying in Students with Autism Spectrum Disorder: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Yonsei Medical Journal*, 61(11), 909. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational Tools for Probing Interactions in Multiple Linear Regression, Multilevel Modeling, and Latent Curve Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.3102/10769986031004437>
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Rohlf, H., Krahé, B., & Busching, R. (2016). The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: A two-wave multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 58, 57–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.002>
- Ryu, E. (2014). Model fit evaluation in multilevel structural equation models. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00081>
- Sadikaj, G., Wright, A. G. C., Dunkley, D., Zuroff, D., & Moskowitz, D. S. (2019). *Multilevel Structural Equation Modeling for Intensive Longitudinal Data: A Practical Guide for Personality Researchers* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/hwj9r>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 295–319.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(4), 177–187. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000134>
- Schwab, S. (2018). Inklusion und soziale Partizipation -Einblicke in die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–90). W. Kohlhammer Verlag.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494. <https://doi.org/10.1177/0143034310382496>
- Venez, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99–113.

- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536.
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98–112.

AutorInnenhinweis

 Sergej Wüthrich
<https://orcid.org/0000-0002-3301-8587>

 Caroline Sahli Lozano
<https://orcid.org/0000-0002-3957-8745>

Korrespondenzadresse:

Dr. Sergej Wüthrich
 Pädagogische Hochschule Bern
 Institut für Forschung, Entwicklung und
 Evaluation
 Fabrikstrasse 8
 CH-3012
sergej.wuethrich@phbern.ch

Erstmals eingereicht am 29.06.2021

Letzte Überarbeitung eingereicht am
 19.4.2022

Angenommen am 25.5.2022