

# Zweitveröffentlichung



Labsch, Amelie; Külker, Lena; Grosche, Michael

## Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I : Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler\*innen und Merkmale der Lehrkräfte?

Datum der Zweitveröffentlichung: 07.04.2025

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1073841

### Erstveröffentlichung

Labsch, Amelie; Külker, Lena; Grosche, Michael (2025): Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I : Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler\*innen und Merkmale der Lehrkräfte?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE, Berlin ; Heidelberg: Springer, Jg. 28, Nr. 1, S. 5–27, doi: 10.1007/s11618-024-01261-4.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

# Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I – Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler\*innen und Merkmale der Lehrkräfte?

Amelie Labsch  · Lena Külker  · Michael Grosche 

Eingegangen: 6. März 2023 / Überarbeitet: 22. März 2024 / Angenommen: 17. April 2024 / Online publiziert: 27. August 2024  
© The Author(s) 2024

**Zusammenfassung** Soziale Partizipation aller Schüler\*innen ist ein wichtiges Ziel schulischer Inklusion. Laut Rahmenkonzept zu Heterogenität im Unterricht sind dafür einerseits individuelle Schüler\*innenmerkmale und andererseits solche ihrer Lehrkräfte zentral. Allerdings zeigt sich mehrheitlich, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) weniger sozial partizipieren als ihre Mitschüler\*innen. Obwohl vereinzelt belegt wurde, dass dieser Unterschied bei positiver Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion geringer ausfällt, dienen Lehrkraftmerkmale nur selten zur Erklärung von sozialer Partizipation. Zudem wird das Konstrukt meist unterschiedlich operationalisiert und selten wird ein umfängliches Bild über verschiedene Dimensionen sozialer Partizipation erhoben. Der Beitrag betrachtet daher, wie Schüler\*innen mit und ohne SPF in inklusiven Klassen ihre soziale Partizipation über die Dimensionen „Kontakte/Interaktionen“, „Akzeptanz/Unterstützung“, „Freundschaft/Beziehung“ und „Selbstwahrnehmung der Partizipation“ einschätzen und welche Rolle dabei Merkmale ihrer Lehrkräfte spielen. Erwartet wird, (1) dass Schüler\*innen mit SPF weniger sozial partizipieren als diejenigen ohne SPF, (2) dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion, ein hohes Verantwortungsgefühl gegenüber ihren Schüler\*innen sowie eine hohe inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit mit mehr sozialer Partizipation einhergehen und (3) diese zugleich den Unterschied zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF

---

✉ Amelie Labsch

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [amelie.labsch@lifbi.de](mailto:amelie.labsch@lifbi.de)

Lena Külker

Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [lena.kuelker@hu-berlin.de](mailto:lena.kuelker@hu-berlin.de)

Prof. Dr. Michael Grosche

Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: [michael.grosche@uni-wuppertal.de](mailto:michael.grosche@uni-wuppertal.de)

verringern. Analysegrundlage sind u.a. Daten von Schüler\*innen mit und ohne SPF der 7. Klasse des INSIDE-Projekts ( $n=1506$ , davon  $n=170$  mit SPF aus 331 Klassen). Mehrebenenanalytisch betrachtet schätzen Schüler\*innen mit SPF ihre soziale Partizipation auf beinahe allen Dimensionen geringer ein als diejenigen ohne SPF. Die Lehrkraftmerkmale erklären diese Effekte nicht. Zudem wirkt nur die Einstellung der Lehrkräfte differenziell: Hypothesenkonträr berichten Schüler\*innen mit SPF bei höherer Einstellung gegenüber Inklusion von weniger Kontakten/Interaktionen zu Gleichaltrigen. Die Ergebnisse werden diskutiert und interpretiert.

**Schlüsselwörter** Soziale Partizipation · Inklusion · Sonderpädagogische Förderbedarfe · Lehrkraftmerkmale · Sekundarstufe I

### **Self-assessment of social participation of students in lower secondary education—What role do special educational needs and teacher characteristics play?**

**Abstract** Social participation of all students is an important goal of school inclusion. According to the framework concept on heterogeneity in the classroom, individual student characteristics on the one hand and those of their teachers on the other are central to this. However, the majority of students with special educational needs (SEN) participate less socially than their peers. Although there is some evidence that, this difference is smaller when teachers have a positive attitude towards inclusion, teacher characteristics are rarely used to explain social participation. Moreover, the construct is usually operationalized differently and a comprehensive picture of different dimensions of social participation is rarely collected. This paper therefore considers how students with and without SEN in inclusive classes assess their social participation across the dimensions of “contacts/interactions”, “acceptance/support”, “friendship/relationship”, and “self-perception of participation”, and what role characteristics of their teachers play in this. It is expected, that (1) students with SEN participate less socially than those without SEN, (2) teachers’ positive attitudes towards inclusion, high sense of responsibility towards their students, and high inclusion-related self-efficacy are associated with more social participation, and (3) these simultaneously reduce the difference between students with and without SEN. The analysis is based on data from students with and without SEN in the 7th grade of the INSIDE project ( $n=1506$ , of which  $n=170$  with SPU from 331 classes). Multilevel analyses show, that students with SEN rate their social participation lower than those without SEN on almost all dimensions. Teacher characteristics do not explain these effects. Moreover, only teacher attitudes have a differential effect: hypothesis-contrary, students with SEN report less contact/interactions with peers when teachers’ attitudes towards inclusion are higher. The results are discussed and interpreted.

**Keywords** Social participation · Inclusion · Special educational needs · Teacher characteristics · Lower secondary education

## 1 Theoretischer Hintergrund und Problemstellung

Der gemeinsame Schulbesuch soll Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (SPF) die Möglichkeit bieten, ungeachtet ihrer individuellen Ausgangslagen an allen schulischen Prozessen zu partizipieren (Farrell 2000; Koster et al. 2009a; Norwich 2008; Sirem und Çatal 2022). Entsprechend ist die soziale Partizipation aller Schüler\*innen eine wichtige Aufgabe inklusiver Schulen und ein zentrales Definitionsmerkmal schulischer Inklusion (Grosche und Lüke 2020; Koster et al. 2009a).

Allerdings berichten Schüler\*innen mit SPF in inklusiven Klassen weitgehend, dass sie weniger sozial partizipieren als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF (Crede et al. 2019; Huber und Wilbert 2012; für einen Überblick siehe Schürer 2020).

Das vom Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke 2009) ausgehende Rahmenkonzept zu Heterogenität im Unterricht (Gräsel et al. 2017) räumt Lehrkräften eine wesentliche Rolle für die Gestaltung von Lerngelegenheiten und letztlich für verschiedene Outcomes auf Schüler\*innenebene wie etwa sozialer Partizipation ein. Dabei lehnen sich diese Modelle an Lehrkräfte-Kompetenzmodelle an, die verschiedene Bereiche wie etwa das Professionswissen aber auch die Einstellung der Lehrkraft als bedeutsame Merkmale der Lehrkraft für den Lernerfolg der Schüler\*innen postulieren (Baumert und Kunter 2011). Diese Modelle berücksichtigen, dass Schüler\*innen als Ergebnis von Unterricht sowohl fachliche als auch überfachliche Outcomes (weiter-)entwickeln, indem sie unterrichtliche Angebote ihrer Lehrkräfte individuell nutzen. In diesen Modellen hängen entsprechende Outcomes (wie soziale Partizipation) auf der einen Seite von individuellen Merkmalen der Lernenden, etwa dem familiären Hintergrund, dem individuellen Lernpotenzial und eventuell vorliegenden SPF der Schüler\*innen, und auf der anderen Seite von individuellen Handlungskompetenzen der Lehrkräften, wie z. B. ihren Überzeugungen sowie ihren Einstellungen und Verhaltensweisen, ab (Gräsel et al. 2017; Helmke 2009, 2015). Im Rahmenkonzept zu Heterogenität im Unterricht wird explizit hervorgehoben, dass sich u. a. die familiären und leistungsbezogenen Ausgangslagen der Schüler\*innen einer Klasse deutlich voneinander unterscheiden und Lehrkräfte bei der Gestaltung ihrer Angebote darauf eingehen sollten. Das heißt, hier wird besonders berücksichtigt, wie Lehrkräfte dafür sorgen können, dass alle Schüler\*innen gleichermaßen vom Unterricht profitieren können, etwa durch differenzierte Lerngelegenheiten, die für alle Schüler\*innen unabhängig von ihrem individuellen Lernpotenzial zugänglich sind. Wie Schüler\*innen diese Angebote wiederum nutzen, wird von individuellen Merkmalen wie etwa Geschlecht, Migrationshintergrund oder auch SPF beeinflusst. Ein spezifisches Outcome der Nutzung des Lernangebots ist die soziale Partizipation (Gräsel et al. 2017).

Doch obwohl die Modelle die Rolle von Lehrkräften für die soziale Partizipation auf Schüler\*innenebene theoretisch zentral darstellen, fehlen empirische Studien, die oben dargestellte Annahmen untersuchen. Bislang überwiegen Studien, die sich allein auf Merkmale und Eigenschaften der Schüler\*innen mit und ohne SPF konzentrieren (Krawinkel et al. 2017), und nur vereinzelt wurde festgehalten, dass die soziale Partizipation von Schüler\*innen mit SPF höher ausfällt, je positiver Lehrkräfte gegenüber Inklusion eingestellt sind (Heyder et al. 2020). Dieser

Forschungslücke widmet sich der vorliegende Beitrag und beantwortet die Forschungsfragen, wie Schüler\*innen mit und ohne SPF in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I ihre soziale Partizipation einschätzen und welche Rolle dabei Merkmale ihrer Lehrkräfte spielen. Die Ergebnisse können Erkenntnisse zur Gestaltung schulischer Inklusion liefern und darlegen, welche Bedeutung Lehrkräfte für die soziale Partizipation ihrer Schüler\*innen spielen. Im Fokus stehen dabei Schüler\*innen mit und ohne SPF, die gemeinsam in Klassen lernen. Diese Klassen werden im Folgenden als inklusive Klassen bezeichnet, weil im Rahmen des vorliegenden Artikels schulische Inklusion im Sinne einer Platzierungsdefinition (Göransson und Nilholm 2014) als gemeinsamer Unterrichtsbesuch betrachtet wurde und das Erreichen von sozialer Partizipation als inklusiv bezeichnet wird. Hingegen gehen wir weniger auf dort umgesetzte inklusive Unterrichtspraktiken o. ä. ein.

## 2 Soziale Partizipation

In einem Literaturreview arbeiteten Koster et al. (2009a) die wesentlichen Merkmale sozialer Partizipation heraus. Sie halten fest, dass empirische Studien rund um das soziale Miteinander von Kindern und Jugendliche häufig Konstrukte untersuchen, die sich teilweise inhaltlich überschneiden, aber dennoch unterschiedlich benannt werden. So resümieren sie, dass es sich bei sozialer Partizipation um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das Aspekte wie bestehende Freundschaften, Interaktionen, länger anhaltende Beziehungen zu Gleichaltrigen, der soziale Status in der Klasse bzw. die Akzeptanz durch Gleichaltrige, gemeinsames Spielen/gemeinsame Aktivitäten u. ä. umfasst. Da allerdings in bisherigen Studien in der Regel verschiedene bzw. nur einzelne Aspekte sozialer Partizipation erfasst wurden, ist eine Vergleichbarkeit und Diskussion der Ergebnisse nur unzureichend möglich. Entsprechend plädieren Koster et al. (2009a) dafür, die verwendeten unterschiedlichen Operationalisierungen sozialer Partizipation zusammenzuführen und leiten aus der Literatur vier verwandte, aber theoretisch unterscheidbare Dimensionen ab, die für eine gelungene soziale Partizipation von Schüler\*innen mit SPF essenziell sind: (1) *das Vorhandensein von positiven Kontakten/Interaktionen untereinander*, (2) *die Akzeptanz aller Schüler\*innen durch die Mitschüler\*innen*, (3) *die positiven Beziehungen/Freundschaften zwischen ihnen* sowie (4) *die individuelle Wahrnehmung, von Mitschüler\*innen akzeptiert zu werden*. Jede Dimension fokussiert dabei auf einen konkreten Schwerpunkt. So stehen bei der ersten Dimension der Einbezug in bzw. der Ausschluss von gemeinsamen Aktivitäten mit Mitschüler\*innen im Vordergrund (*Kontakte/Interaktionen (1)*). Die zweite Dimension (*Akzeptanz/Anerkennung (2)*) konzentriert sich darauf, dass Mitschüler\*innen die Möglichkeiten und Fähigkeiten von Schüler\*innen mit und ohne SPF akzeptieren und anerkennen. Die Dimension *Freundschaft/Beziehung (3)* nimmt das Vorhandensein wechselseitiger Freundschaften und das Eingebundensein in Freundesnetzwerke in den Blick und schließlich zielt die *Selbstwahrnehmung (4)* auf die subjektiven Emotionen der Schüler\*innen in Hinblick auf ihre soziale Partizipation in der Schulklasse ab (Koster et al. 2009a, b). Die Stärke des vierdimensionalen Modells liegt darin, dass mit den einzelnen Dimensionen jeweils verschiedene inhaltliche Aspekte des sozialen Miteinanders zwischen

Schüler\*innen betrachtet werden, die sich sowohl auf das eigene Erleben als auch auf die sozialen Kontakte in der Klasse beziehen. So ermöglicht das Modell, differenzierter zu erfassen, wie sich Schüler\*innen mit und ohne SPF in ihrer Klasse sozial positionieren, fühlen und wahrnehmen und letztlich an welchen Stellen pädagogisches Personal konkret Unterstützung anbieten kann bzw. sollte.

Aus diesen theoretischen Überlegungen haben Koster et al. (2009b) einen Fragebogen entwickelt, in dem Lehrkräfte kind-individuell die soziale Partizipation ihrer Schüler\*innen einschätzen können. Dieser Fragebogen wurde auf den deutschsprachigen Raum übertragen (Schwab 2015) und letztlich auf die Kindperspektive adaptiert (Külker et al. 2021). In allen Arbeiten lässt sich die theoretische Unterscheidung der vier Dimensionen empirisch nachweisen.

### **3 Vier Dimensionen sozialer Partizipation in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen von Schüler\*innen mit und ohne SPF**

Wie Schüler\*innen mit SPF im inklusiven Unterricht ihre soziale Partizipation wahrnehmen, ist bislang tendenziell als negativ beantwortet worden. Zudem wurden in den meisten Studien jeweils nur einzelne Dimensionen der sozialen Partizipation betrachtet und eher selten das Gesamtkonstrukt, wie Koster et al. (2009a) es vorschlagen.

Hinsichtlich der Dimensionen *Kontakte/Interaktionen (1)* und *Freundschaften/Beziehungen (3)* zeigt sich bspw., dass das Freundesnetzwerk von Schüler\*innen mit SPF weniger ausgebaut ist als das Gleichaltriger ohne SPF, weil sie sowohl soziometrischen Nominierungen (Bossaert et al. 2015; Frostad et al. 2011; Zurbriggen et al. 2021) als auch Selbsteinschätzungen (Schwab 2016; Zurbriggen et al. 2021) zufolge weniger Freund\*innen bzw. weniger stabile Peerbeziehungen haben. Außerdem besteht ein negativer Zusammenhang zwischen ihrer sozialen Unsicherheit und der Einschätzung ihrer soziometrisch erhobenen Beziehungen bzw. Freundschaften (Weber et al. 2021).

Bzgl. der Dimension *Akzeptanz durch die Klasse (2)* wird durch soziometrische Wahlverfahren deutlich, dass Schüler\*innen mit SPF unter Gleichaltrigen weniger beliebt sind (Avramidis 2013; Frostad und Pijl 2007; Nowicki 2003; Pijl et al. 2008) und auch ein negativer Zusammenhang zwischen ihrer sozialen Unsicherheit und ihrer Wahrnehmung, wie sie in der Klasse akzeptiert werden, besteht (Weber et al. 2021). Darüber hinaus lassen sich bei Kröske (2020) geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen sozialen Zugehörigkeit in der Klasse und dem Unterstützungsangebot der Mitschüler\*innen im Unterricht finden, indem Jungen ihre soziale Zugehörigkeit und ihre empfundene Unterstützung geringer einschätzen als Mädchen. Der sozioökonomische Status hingegen korreliert positiv mit der sozialen Zugehörigkeit und dem Unterstützungsangebot durch die Mitschüler\*innen. Doch wiederum diejenigen Schüler\*innen, die zu Hause nicht deutsch sprechen, schätzen ihre Zugehörigkeit geringer ein als Gleichaltrige, die zu Hause deutsch sprechen.

Zudem zeigt eine Vielzahl an Studien hinsichtlich der *Selbstwahrnehmung der Partizipation (4)*, dass Schüler\*innen mit SPF selbst das Gefühl haben, weniger

sozial integriert zu sein als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF (Bossaert et al. 2015; Heyder et al. 2020; Huber und Wilbert 2012; Nowicki 2003; Schwab 2016; Zurbruggen et al. 2021). Vereinzelt lassen sich aber auch keine Unterschiede in der Beliebtheit der Schüler\*innen mit und ohne SPF über ihre soziale Position (Koster et al. 2007) und der Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation (Henke et al. 2017; Koster et al. 2009b) feststellen. Auch Lehrkräfte berichten eher, dass diejenigen Schüler\*innen mit geringeren Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten – ungeachtet vom Förderstatus – weniger sozial integriert sind (Sarimski 2019).

Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass bestimmte Merkmale der Schüler\*innen, wie SPF oder Migrationshintergrund, das Risiko erhöhen, von sozialer Ausgrenzung betroffen zu sein.

#### 4 Vier Dimensionen sozialer Partizipation in Abhängigkeit von Lehrkraftmerkmalen

Die besondere Rolle von Lehrkräften hinsichtlich der sozialen Partizipation ihrer Schüler\*innen besteht darin, dass sie hinsichtlich sozialer Verhaltensweisen als eine Referenz für ihre Schüler\*innen dienen (Feinman 1992). Sie nehmen eine soziale Vorbildfunktion ein, indem sich Schüler\*innen an den Reaktionen und Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte orientieren (Chang 2003), ihre Einstellungen wahrnehmen und diese auf den eigenen sozialen Umgang mit ihren Mitschüler\*innen übertragen (Huber 2011; Webster und Foschi 1992). So ist anzunehmen, dass individuelle Einstellungen von Lehrkräften sowie ihr Umgang mit einzelnen Schüler\*innen dazu beitragen, wie Schüler\*innen untereinander interagieren und sie ihre soziale Partizipation wahrnehmen. Zudem beschreibt beispielsweise das COACTIV-Kompetenzmodell (Baumert und Kunter 2011), neben Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, Motivation sowie Selbstregulation als wesentliche Kompetenzen von Lehrkräften, um guten Unterricht entwickeln und anbieten zu können. Hier wird verdeutlicht, dass Überzeugungen, Werthaltungen und Zielvorstellungen von Lehrkräften wesentlich dazu beitragen, wie Schüler\*innen lernen. Davon kann abgeleitet werden, dass Lehrkräfte die Schüler\*innen umso stärker fördern, je positiver sie dem unterrichtlichen Konzept gegenüber eingestellt sind und je stärker sie an ihre eigenen Fähig- und Fertigkeiten zur Umsetzung unterrichtlicher Angebote glauben. Unter dem Rahmenkonzept im Umgang mit Heterogenität (Gräsel et al. 2017) kann für den gemeinsamen Unterricht in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Baumert und Kunter 2011) sowie der Theorie sozialer Referenzierung (Feinman 1992) also davon ausgegangen werden, dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion, individuelle Wertschätzung gegenüber allen Schüler\*innen sowie eine hohe Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten, inklusiven Unterricht anbieten zu können, zentrale Voraussetzungen für eine erfolgreiche soziale Partizipation aller Schüler\*innen sind.

Einstellungen sind die „psychologische Tendenz, einen bestimmten Einstellungsgegenstand [...] auf der Basis einer *summativen* Bewertung kognitiver, affektiver und behavioraler Informationen als eher positiv oder negativ zu beurteilen“ (Bruns et al. 2023, S. 317). Hinsichtlich der Dimension *Akzeptanz durch die Klasse* (2)

berichten Schüler\*innen von größerer Zufriedenheit und weniger Reibung in der Klasse, wenn sie von Lehrkräften mit einer sehr positiven Einstellung gegenüber Inklusion unterrichtet werden (Monsen et al. 2014; Monsen und Frederickson 2004). Bzgl. der *Selbstwahrnehmung der Partizipation (4)* zeigt sich, dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion Unterschiede in der sozialen Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF verringern kann (Heyder et al. 2020). Avemarie und Hintermair (2020) fanden allerdings keine Zusammenhänge zwischen der selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation von Schüler\*innen und den Einstellungen von Lehrkräften.

Als inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften wird die persönliche Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Schüler\*innen inklusiv unterrichten zu können, verstanden (Bosse und Spörer 2014). Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit fördern ihre Schüler\*innen gezielter, mit ihren Gleichaltrigen in Kontakt zu treten (Almog und Shechtman 2007; Ryan und Mathews 2022) und beziehen ihre Schüler\*innen mehr in ihren Unterricht ein als diejenigen mit einer niedrigeren inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (Woodcock et al. 2022). Grütter und Meyer (2014) finden zudem in einer soziometrischen Erhebung, dass Beziehungen zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF positiv von einem selbstsicheren Umgang beim inklusiven Unterrichten der Lehrkräfte profitieren (*Selbstwahrnehmung der Partizipation (4)*).

Das Verantwortungsgefühl von Lehrkräften gegenüber den individuellen Schüler\*innen beschreibt ein Gefühl der inneren Verpflichtung, gewisse Ergebnisse zu erreichen bzw. zu vermeiden. Hierunter fällt u. a. die persönliche Beziehung zu ihren Schüler\*innen (Lauermann und Karabenick 2013). Gerade wie Lehrkräfte diese gestalten und pflegen, spielt für die soziale Partizipation von Schüler\*innen eine bedeutende Rolle. So zeigt sich, dass die generelle Sympathie – die als Indiz für eine enge Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen gesehen werden kann – von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen positiv mit ihrer sozialen Position in der Klasse bzw. ihrer sozialen Partizipation assoziiert ist (Huber 2011). Zugleich findet Chang (2003), dass sich Schüler\*innen unter Gleichaltrigen akzeptierter fühlen, wenn sich Lehrkräfte ihnen gegenüber unterstützend und fürsorglich verhalten (*Selbstwahrnehmung der Partizipation (4)*). Außerdem stehen die Präferenz von Lehrkräften gegenüber einzelnen Schüler\*innen sowie positives Feedback in einem positiven Zusammenhang mit der soziometrisch erhobenen sowie selbsteingeschätzten Peer-Akzeptanz und den sozialen Beziehungen in der Klasse (*Akzeptanz durch die Klasse (2)*).

Diese Lehrkraftmerkmale könnten nun nicht nur eine allgemein positive Wirkung auf alle Schüler\*innen, sondern sogar eine spezifisch abmildernde Wirkung auf die bisher vorrangig negative beschriebene soziale Partizipation von Schüler\*innen mit SPF haben. Ob sich solche abmildernden Puffereffekte für diese Lehrkraftmerkmale tatsächlich nachweisen lassen, wurde jedoch bisher kaum erforscht.

## 5 Forschungsdesiderate

Zusammenfassend zeigen zahlreiche Untersuchungen einerseits, dass Schüler\*innen mit SPF in inklusiven Klassen weniger sozial partizipieren als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF. Andererseits wurden in der Regel nur einzelne Facetten sozialer Partizipation betrachtet und nicht das Gesamtkonstrukt nach Koster et al. (2009a), deren Operationalisierung zudem recht unterschiedlich ausf. Meist kommen soziometrische Verfahren zur Bestimmung der sozialen Position einzelner Schüler\*innen innerhalb einer Klasse zum Einsatz (z. B. Huber und Wilbert 2012), die allerdings je nach gewähltem Netzwerkmaß zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können (Grütter et al. 2015; Kulawiak und Wilbert 2020). Alternativ schätzen Lehrkräfte die soziale Partizipation stellvertretend ein (Schwab 2015). Einschätzungen zur sozialen Partizipation aus Sicht der Schüler\*innen selbst werden eher seltener eingesetzt und wenn dann kommen etablierte Fragebögen wie bspw. der FEES (Rauer und Schuck 2003) zum Einsatz, die allerdings nicht alle vier Dimensionen sozialer Partizipation adäquat erfassen. Entsprechend fehlt es an der Sichtweise der Schüler\*innen, wie sie die einzelnen Dimensionen des Konstrukts der sozialen Partizipation selbst bewerten (Külker et al. 2021).

Als weiteres Forschungsdesiderat ist zu nennen, dass die meisten Studien im Grundschulbereich stattfanden. Da in den ersten Schuljahren überwiegend eine Lehrkraft Bezugsperson für Schüler\*innen über verschiedene Fächer hinweg ist, in der Sekundarstufe allerdings mehrere Lehrkräfte mit den Schüler\*innen je nach Unterrichtsfach in Kontakt stehen, ist folglich fraglich, ob die Ergebnisse auf den Sekundarbereich übertragbar sind (Heyder et al. 2020).

Zudem liegen kaum Studien vor, die den Abpuffer-Effekt von Lehrkraftmerkmalen auf die soziale Partizipation im inklusiven Unterricht differenziert betrachten. Ganz besonders fehlen Studien, die solche Abpuffer-Effekte von Lehrkraftmerkmalen spezifisch für Schüler\*innen mit SPF prüfen.

## 6 Forschungsfragen und Hypothesen

Um die genannten Lücken des Forschungsstands zu schließen, werden die folgenden zwei Forschungsfragen für alle vier Dimensionen der sozialen Partizipation beantwortet:

1. Wie schätzen Schüler\*innen mit und ohne SPF, die in inklusiven Klassen lernen, ihre soziale Partizipation ein? Erwartet wird, dass Schüler\*innen mit SPF ihre soziale Partizipation geringer einschätzen als Schüler\*innen ohne SPF – selbst unter Kontrolle weiterer individueller Merkmale (Hypothese 1).
2. Wie hängen die Einstellung gegenüber Inklusion, die inklusive Selbstwirksamkeitserwartung und das Verantwortungsgefühl von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen mit der Einschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF in inklusiven Klassen zusammen? Es wird angenommen, dass positive Ausprägungen dieser drei Variablen mit einer besseren sozialen Partizipation der Schüler\*innen mit und ohne SPF einhergehen (Hypothese 2.1). In

Ermangelung weiter Studien prüfen wir den differenziellen Abpuffer-Effekt explorativ und möchten untersuchen, inwieweit die soziale Partizipation gerade von Schüler\*innen mit SPF durch ihre Lehrkräfte unterstützt werden kann. Es wird angenommen, dass sich bei höheren Einschätzungen der Lehrkräfte (Einstellung, Selbstwirksamkeitserwartungen, Verantwortungsgefühl) die Unterschiede in der sozialen Partizipation von Schüler\*innen mit SPF im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPF reduzieren könnten (Hypothese 2.2).

## 7 Methode

### 7.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden Daten des INSIDE-Projekts verwendet (Schmitt et al. 2020). In der fortlaufenden Längsschnittstudie werden Schüler\*innen mit und ohne SPF über die Sekundarstufe I in 14 Bundesländern Deutschlands begleitet. Erstmals nahmen im Frühsommer 2019  $N=3899$  Schüler\*innen mit und ohne SPF in der 6. Jahrgangsstufe freiwillig teil (Kohorte 1). Auch ihre Klassenlehrkräfte wurden um das Ausfüllen eines Fragebogens gebeten. Um das Analysepotenzial der Studie zu erhöhen, wurde im Frühsommer 2020 erneut dasselbe Erhebungsprogramm in der 6. Klassenstufe gestartet (Kohorte 2;  $N=755$ ). Für die Analysen werden Daten des zweiten Messzeitpunktes von beiden Kohorten verwendet. Die Befragungen fanden während oder kurz nach den coronabedingten Schulschließungen in Deutschland statt. Die Schüler\*innen der ersten Kohorte konnten daher erst nach den Sommerferien zu Beginn der Klassenstufe 8 (Herbst 2020) statt zum Schuljahresende der 7. Klassenstufe befragt werden. Für die Schüler\*innen der zweiten Kohorte konnte die Befragung wie vorgesehen zum Ende der Klassenstufe 7 erfolgen (Sommer 2021) (Schmitt et al. 2023).

In die Analysen wurden diejenigen  $n=1506$  Schüler\*innen (Kohorte 1:  $n=1282$ , Kohorte 2:  $n=224$ ) einbezogen, für die gültige Angaben zur sozialen Partizipation vorlagen (Alter  $M=13,00$ ;  $SD=0,65$ ; weiblich=ca. 49%). Davon wurden  $n=170$  Schüler\*innen mit SPF identifiziert (ca. 11%), die nach Angaben der Schule entweder SPF in den verschiedenen Bereichen aufweisen und/oder sonderpädagogische Förderung unabhängig von einem amtlich-diagnostizierten Förderstatus erhalten. Der Großteil dieser Schüler\*innen hat einen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache (insgesamt rund 71%, hiervon Lernen=ca. 66%, emotionale und soziale Entwicklung=ca. 30%, Sprache=ca. 17%<sup>1</sup>). Rund 14% haben einen anderen Förderschwerpunkt (ggf. zusätzlich zu einem der oben genannten Förderschwerpunkte) und zu rund 15% fehlen die Angaben, welche Förderschwerpunkte vorliegen. Weitere Informationen zu den teilnehmenden Schüler\*innen finden sich in Tab. 1. Die Schüler\*innen stammen aus  $N=331$  Klassen. Aufgrund der freiwilligen Studienteilnahme konnten in den meisten Fällen nicht alle Schüler\*innen einer Klasse befragt werden. Durchschnittlich haben pro Klasse 4,5 Schüler\*innen ( $Min=1$ ;  $Max=21$ ) an der Befragung

<sup>1</sup> Mit eingeschlossen sind hierbei auch Fälle, die mehreren Förderschwerpunkten zugeordnet werden.

**Tab. 1** Stichprobenmerkmale

	Insgesamt: $n = 1506$ Schüler*innen in 331 Klassen		$n = 1336$ Schüler*innen ohne SPF		$n = 170$ Schüler*innen mit SPF	
Anteil weiblich	49,14%		50,94%		35,29%	
Anteil MIG	29,02%		29,21%		27,65%	
–	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SES (HISEI) ( <i>Min</i> = 14,21; <i>Max</i> = 88,96)	57,35	19,43	57,90	18,93	53,62	22,37

SPF sonderpädagogischer Förderbedarf, MIG Migrationshintergrund, SES Sozioökonomischer Status, HISEI Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

teilgenommen (vgl. Tab. 1). Details der Stichprobenziehung können bei Schmitt et al. (2023) nachgelesen werden.

## 7.2 Instrumente

**Abhängige Variablen** Wir erfassten die vier Dimensionen sozialer Partizipation nach Koster et al. (2009a) aus der Selbstsicht der Schüler\*innen durch einen Fragebogen (Külker et al. 2021). Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse mit den vorliegenden Daten kann die vierdimensionale Struktur des Instruments wie theoretisch angenommen repliziert werden (CFI = 0,98; TLI = 0,97; RMSEA = 0,04; SRMR<sub>within</sub> = 0,03). Entsprechend wurde die soziale Partizipation von Schüler\*innen über elf Items auf einer Likert-Skala von 1 *trifft gar nicht zu* bis 4 *trifft völlig zu*, die den vier Dimensionen sozialer Partizipation zugeordnet werden, gemessen:

- Kontakte/Interaktionen (2 Items:  $\alpha = 0,73$ ; Beispielitem: „*Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.*“)
- Akzeptanz/Unterstützung (4 Items:  $\alpha = 0,82$ ; Beispielitem: „*Wenn wir in der Klasse gemeinsam an etwas arbeiten, was ich nicht sofort verstehe, erklären es mir meine Mitschülerinnen und Mitschüler nochmal.*“)
- Freundschaften/Beziehungen (3 Items:  $\alpha = 0,89$ ; Beispielitem: „*Meine Mitschülerinnen und Mitschüler verabreden sich mit mir nach der Schule.*“)
- Selbstwahrnehmung der Partizipation (2 Items:  $\alpha = 0,71$ , Beispielitem: „*Ich fühle mich als Teil der Klasse.*“)

**Unabhängige Variablen** Auf Ebene der Schüler\*innen wurde als unabhängige Variable der SPF berücksichtigt. Es wurden diejenigen Schüler\*innen als Schüler\*innen mit SPF kategorisiert, von denen die Schule entweder eine Angabe zu einem amtlich diagnostizierten SPF machte, und/oder angab, dass die Schüler\*innen unabhängig von einer off ziellen Diagnose sonderpädagogische Förderung erhalten.

Auf Ebene der Lehrkräfte wurde ihre *Einstellung gegenüber einem inklusiven Schulsystem* in die Analysen aufgenommen, die über sechs Items der Kurzversion der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS-K, Bruns et al. 2023) erhoben wurde (Beispielitem: „*Ich vermute, dass ein solches inklusives Schulsystem den Unterricht für alle Kinder verbessern könnte.*“). Die etablierte einfaktorielle Struktur wurde auch im vorliegenden Datensatz

repliziert ( $\alpha=0,91$ ). Die *inklusive Selbstwirksamkeitserwartung* wurde über sieben Items nach dem Instrument von Bosse und Spörer (2014) abgebildet (Beispielitem: „*Ich traue mir zu, den Unterricht so zu organisieren und zu gestalten, dass auch Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ zum Ziel kommen.*“). Auch hier lässt sich mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse die einfaktorielle Struktur replizieren ( $\alpha=0,82$ ). Schließlich ging als Lehrkraftmerkmal das *Verantwortungsgefühl gegenüber den Schüler\*innen* über fünf Items in die Analysen ein. Dafür wurde die Teacher Responsibility Scale (Lauermann und Karabenick 2013) eingesetzt. Für die Analysen wurde nur die Subskala *Verantwortung hinsichtlich der Beziehung zu Schüler\*innen* verwendet (Beispielitem: „*Ich fühle mich persönlich verantwortlich dafür, sicherzustellen, dass jede und jeder meiner Schülerinnen und Schüler weiß, dass sie bzw. er sich auf mich verlassen kann, wenn Hilfe nötig ist.*“). Konfirmatorisch zeigten sich auch hier gute Modellwerte und die einfaktorielle Struktur konnte bestätigt werden ( $\alpha=0,71$ ). Die Items der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitserwartungsskala wurden über eine vierstufige Likert-Skala von 1 *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 *stimme voll und ganz zu* erhoben. Die Items der Skala des Verantwortungsgefühls wurden ebenfalls vierstufig von 1 *überhaupt nicht verantwortlich* bis 4 *gänzlich verantwortlich* abgefragt.

**Kontrollvariablen** Als Kontrollvariablen fungierten *Geschlecht*, *Migrationshintergrund* (MIG) und *sozioökonomischer Status* (SES) der Schüler\*innen. Als Schüler\*innen mit MIG wurden diejenigen kategorisiert, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Als Klassifizierung des SES der Schüler\*innen ging über Angaben der Eltern der Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI; Ganzeboom et al. 1992) in die Analysen ein.

Aufgrund der bereits genannten coronabedingten Verschiebung des Erhebungszeitpunktes wurden Design-Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen. Um zu berücksichtigen, dass Schüler\*innen während der Schulschließungen anders als gewohnt Unterricht erlebten und damit auch Kontakte zu ihren Lehrkräften und Mitschüler\*innen, wurde die *Wahrnehmung der Kontaktmöglichkeiten zu Lehrkräften und Mitschüler\*innen* während dieser Zeit kontrolliert. Es wurde jeweils über ein Item gefragt, wie gut die Schüler\*innen den Kontakt zu ihren Lehrkräften und ihren Mitschüler\*innen während der Zeit der Schulschließungen empfanden (1 *ich hatte keinen Kontakt* bis 4 *besser als sonst*). Tendenziell schätzen die Schüler\*innen den Kontakt zu Mitschüler\*innen ( $M=2,89$ ;  $SD=0,91$ ) und auch zu Lehrkräften ( $M=2,27$ ;  $SD=0,82$ ) leicht besser als während des regulären Unterrichts ein.

### 7.3 Statistische Analysen

Da die Schüler\*innen in Klassen und dementsprechend zu Lehrkräften geclustert sind, die abhängige Variable als vierdimensionales Konstrukt erhoben wurde und weil der Fokus u. a. auf einem geteilten Effekt eines Merkmales auf Individual- und Klassenebene auf Schüler\*innen einer Klasse (z. B. SPF der Schüler\*innen und Einstellung der Lehrkraft) liegt, wurden doubly latent models in Mehrebenenregressionsanalysen (Marsh et al. 2012) modelliert (H1, H2.1). Mit diesem Verfahren wird berücksichtigt, dass Schüler\*innen einer Klasse respektive Lehrkraft ihre

soziale Partizipation ähnlicher einschätzen als über verschiedene Klassen hinweg ( $0,04 < ICC1 < 0,13$ ). Um differenzielle Zusammenhänge der Lehrkraftmerkmale für Schüler\*innen mit und ohne SPF zu schätzen (H2.2), wurden außerdem Cross-Level-Interaktionen aufgenommen. Da die bayesianische Schätzung von latenten Interaktionsmodellen die Maximum-Likelihood-Schätzung übertrifft (Asparouhov und Muthén 2020), wurden diese Modelle bayesianisch berechnet. Berichtet werden die daraus resultierenden unstandardisierten B-Koeffizienten.

Darüber hinaus wurden Effektstärken (ES) nach Marsh et al. (2009) berechnet. Diese schlagen als konservativste Berechnung eine Standardisierung im Verhältnis zur Gesamtvarianz als auch an den Gesamtvarianzen auf Level 1 und 2 vor (Marsh et al. 2009). Alle Analysen wurden mit der Software Mplus Version 8.8 (Muthén und Muthén 1998–2017) durchgeführt. Sofern Skalen über mehrere Items abgebildet wurden, wurden sie in den Analysen latent modelliert. So auch die vier Dimensionen sozialer Partizipation, die erwartungskonform latent zwischen 0,59 und 0,88 korrelierten. Missings wurden mittels Full Information Likelihood-Schätzer berücksichtigt. Einzig für den SES wurden Angaben verwendet, die mittels Multivariate Imputation by Chained Equations (MICE) (van Buuren 2007) imputiert wurden. Der HISEI wurde z-standardisiert.

## 8 Ergebnisse

Zuerst wurde untersucht, wie Schüler\*innen mit und ohne SPF, die in inklusiven Klassen lernen, ihre soziale Partizipation einschätzen (H1). Hierzu wurde der Haupteffekt des Vorliegens eines SPF auf alle vier Dimensionen sozialer Partizipation unter Kontrolle der individuellen Merkmale Geschlecht, SES und MIG sowie der Fragen nach den Kontakten zu Mitschüler\*innen und Lehrkräften während der coronabedingten Schulschließungen geschätzt (CFI=0,97; TLI=0,96; RMSEA=0,03; SRMR<sub>within</sub>=0,03; AIC=46.303,71; BIC=46.824,79; vgl. Tab. 2a, M1). Demnach berichten Schüler\*innen mit SPF eine signifikant geringere soziale Partizipation in den Dimensionen Kontakte/Interaktionen ( $B=-0,22$ ;  $p=0,001$ ;  $ES=-0,22$ ), Freundschaft ( $B=-0,31$ ;  $p=0,000$ ;  $ES=-0,22$ ) und Selbstwahrnehmung ( $B=-0,19$ ;  $p=0,007$ ;  $ES=-0,16$ ). Hinsichtlich der Dimension Akzeptanz besteht kein signifikanter Unterschied für das Vorliegen eines SPF ( $B=-0,07$ ;  $p=0,198$ ;  $ES=-0,08$ ). Zusätzlich schätzen Jungen in drei von vier abhängigen Variablen ihre Partizipation signifikant geringer ein als Mädchen. Der SES hängt nur mit der Dimension Kontakte/Interaktionen signifikant zusammen. Außerdem bewerten Schüler\*innen ihre soziale Partizipation in allen vier Dimensionen besser, je besser sie die Kontakte zu den Mitschüler\*innen und den Lehrkräften während der coronabedingten Schulschließungen empfanden.

Danach wurde geprüft, inwieweit die Einstellung gegenüber Inklusion, die inklusive Selbstwirksamkeitserwartung und das Verantwortungsgefühl von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen mit der Einschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen *mit* und *ohne* SPF in inklusiven Klassen zusammenhängen (H2.1). In Modell 2 (CFI=0,96; TLI=0,95; RMSEA=0,03; SRMR<sub>within</sub>=0,03; AIC=52.267,85; BIC=53.113,29; vgl. Tab. 2b, M2) wurden entsprechend die

**Tab. 2a** Multivariate Vorhersage der Dimensionen sozialer Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF

MI		Kontakte/Interaktionen	Akzeptanz Klasse	Freundschaft/Beziehung	Selbstwahrnehmung
		<i>B (SE) p</i>	<i>B (SE) p</i>	<i>B (SE) p</i>	<i>B (SE) p</i>
<i>Level 1</i>					
Geschlecht		<b>-0,14 (0,03) 0,000</b>	<b>-0,07 (0,03) 0,012</b>	-0,05 (0,05) 0,326	<b>-0,17 (0,04) 0,000</b>
HISEI		<b>0,07 (0,03) 0,042</b>	0,02 (0,03) 0,420	0,06 (0,04) 0,156	0,03 (0,04) 0,453
MIG		0,02 (0,04) 0,559	0,06 (0,03) 0,098	-0,06 (0,06) 0,322	0,07 (0,05) 0,172
Corona-Kontakt LK		<b>0,08 (0,03) 0,004</b>	<b>0,11 (0,03) 0,000</b>	<b>0,08 (0,03) 0,025</b>	<b>0,09 (0,03) 0,008</b>
Corona-Kontakt Peers		<b>0,08 (0,03) 0,001</b>	<b>0,08 (0,03) 0,000</b>	<b>0,18 (0,03) 0,000</b>	<b>0,13 (0,03) 0,000</b>
SPF		<b>-0,22 (0,07) 0,001</b>	-0,07 (0,03) 0,198	<b>-0,31 (0,03) 0,000</b>	<b>-0,19 (0,07) 0,007</b>
<i>Level 2</i>					
SWE LK		-	-	-	-
Einstellungen LK		-	-	-	-
Verantwortung LK		-	-	-	-
SPF × SWE		-	-	-	-
SPF × Einstellungen		-	-	-	-
SPF × Verantwortung LK		-	-	-	-
<i>R<sup>2</sup> Individualebene</i>		0,07	0,06	0,06	0,06
<i>R<sup>2</sup> Klassenebene</i>		-	-	-	-

*Anmerkung.* Geschlecht: 0 = nicht weiblich, 1 = weiblich; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; SPF: 0 = kein SPF, 1 = SPF  
 LK Lehrkraft, SWE inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit, *Verantwortung LK* Verantwortungsgefühl Lehrkräfte gegenüber Schüler\*innen, *R<sup>2</sup>* Aufgeklärte Varianz, berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten und Standardfehler in Klammern sowie die *p*-Werte

**Tab. 2b** Multivariate Vorhersage der Dimensionen sozialer Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF

	Kontakte/Interaktionen <i>B (SE) p</i>	Akzeptanz Klasse <i>B (SE) p</i>	Freundschaft/Beziehung <i>B (SE) p</i>	Selbstwahrnehmung <i>B (SE) p</i>
<i>M2</i>				
<i>Level 1</i>				
Geschlecht	<b>-0,14 (0,03) 0,000</b>	<b>-0,08 (0,03) 0,007</b>	-0,06 (0,05) 0,244	<b>-0,16 (0,04) 0,000</b>
HISEI	<b>0,07 (0,03) 0,043</b>	0,02 (0,03) 0,416	0,06 (0,04) 0,165	0,03 (0,04) 0,482
MIG	0,02 (0,04) 0,650	0,05 (0,03) 0,178	-0,07 (0,06) 0,252	0,07 (0,05) 0,172
Corona-Kontakt LK	<b>0,07 (0,03) 0,005</b>	<b>0,10 (0,03) 0,000</b>	<b>0,06 (0,03) 0,025</b>	<b>0,08 (0,03) 0,009</b>
Corona-Kontakt Peers	<b>0,08 (0,02) 0,001</b>	<b>0,07 (0,02) 0,000</b>	<b>0,15 (0,03) 0,000</b>	<b>0,13 (0,03) 0,000</b>
SPF	<b>-0,22 (0,06) 0,001</b>	-0,07 (0,05) 0,144	<b>-0,32 (0,08) 0,000</b>	<b>-0,18 (0,07) 0,008</b>
<i>Level 2</i>				
SWE LK	0,05 (0,04) 0,210	0,01 (0,03) 0,670	-0,01 (0,04) 0,857	0,01 (0,04) 0,929
Einstellungen LK	0,01 (0,03) 0,767	0,03 (0,03) 0,308	0,03 (0,04) 0,359	0,01 (0,04) 0,942
Verantwortung LK	-0,03 (0,03) 0,523	0,03 (0,03) 0,401	0,04 (0,04) 0,322	0,04 (0,05) 0,323
SPF × SWE	–	–	–	–
SPF × Einstellungen	–	–	–	–
SPF × Verantwortung LK	–	–	–	–
<i>R</i> <sup>2</sup> Individualebene	0,07	0,05	0,05	0,06
<i>R</i> <sup>2</sup> Klassenebene	0,06	0,11	0,08	0,06

*Anmerkung.* Geschlecht: 0 = nicht weiblich, 1 = weiblich; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; SPF: 0 = kein SPF, 1 = SPF  
 LK Lehrkraft, SWE inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit, Verantwortung LK Verantwortungsgefühl Lehrkräfte gegenüber Schüler\*innen, R<sup>2</sup> = Aufgeklärte Varianz, berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten und Standardfehler in Klammern sowie die *p*-Werte

**Tab. 2e** Multivariate Vorhersage der Dimensionen sozialer Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF

	Kontakte/Interaktionen <i>B (SE) p</i>	Akzeptanz Klasse <i>B (SE) p</i>	Freundschaft/Beziehung <i>B (SE) p</i>	Selbstwahrnehmung <i>B (SE) p</i>
<b>M3</b>				
<i>Level 1</i>				
Geschlecht	<b>-0,14 (0,04) 0,000</b>	<b>-0,08 (0,03) 0,008</b>	-0,06 (0,05) 0,156	<b>-0,16 (0,04) 0,000</b>
HISEI	<b>0,07 (0,03) 0,036</b>	0,07 (0,04) 0,276	0,05 (0,04) 0,142	0,03 (0,04) 0,129
MIG	0,03 (0,04) 0,493	0,03 (0,04) 0,172	-0,07 (0,06) 0,142	0,07 (0,05) 0,195
Corona-Kontakt LK	<b>0,08 (0,03) 0,001</b>	<b>0,08 (0,03) 0,000</b>	<b>0,06 (0,03) 0,015</b>	<b>0,08 (0,03) 0,003</b>
Corona-Kontakt Peers	<b>0,08 (0,02) 0,000</b>	<b>0,08 (0,02) 0,000</b>	<b>0,16 (0,03) 0,000</b>	<b>0,13 (0,03) 0,000</b>
SPF	<b>-0,21 (0,07) 0,004</b>	-0,07 (0,05) 0,149	<b>-0,34 (0,09) 0,000</b>	<b>-0,19 (0,07) 0,014</b>
<i>Level 2</i>				
SWE LK	0,04 (0,05) 0,184	-0,01 (0,03) 0,416	-0,02 (0,04) 0,392	0,01 (0,04) 0,427
Einstellungen LK	0,03 (0,03) 0,238	0,04 (0,02) 0,144	0,04 (0,04) 0,188	0,01 (0,04) 0,343
Verantwortung LK	-0,04 (0,04) 0,212	0,03 (0,03) 0,191	0,04 (0,04) 0,244	0,02 (0,04) 0,157
SPF × SWE	0,07 (0,09) 0,336	0,08 (0,42) 0,257	0,18 (0,13) 0,117	-0,02 (0,09) 0,415
SPF × Einstellungen	<b>-0,19 (0,09) 0,036</b>	0,07 (0,11) 0,092	-0,13 (0,12) 0,217	-0,12 (0,10) 0,136
SPF × Verantwortung LK	0,13 (0,12) 0,219	0,10 (0,67) 0,365	0,01 (0,13) 0,492	0,19 (0,13) 0,085
<i>R<sup>2</sup> Individualebene</i>	—	—	—	—
<i>R<sup>2</sup> Klassenebene</i>	—	—	—	—

*Anmerkung.* Geschlecht: 0 = nicht weiblich, 1 = weiblich; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; SPF: 0 = kein SPF, 1 = SPF  
 LK Lehrkraft, SWE inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit, *Verantwortung LK* Verantwortungsgefühl Lehrkräfte gegenüber Schüler\*innen, *R<sup>2</sup>* Aufgeklärte Varianz, berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten und Standardfehler in Klammern sowie die *p*-Werte; für M3 wird aufgrund der bayesianischen Modellierung kein *R<sup>2</sup>* ausgegeben

benannten Lehrkraftmerkmale aufgenommen. Das grundsätzliche Befundmuster mit den Merkmalen der Schüler\*innen ändert sich bei diesem Schritt nicht bzw. lediglich in den Koeffizienten marginal. Auf Lehrkräftebene liegen keine Zusammenhänge mit der sozialen Partizipation der Schüler\*innen vor. Demnach hängen weder die Einstellung gegenüber Inklusion, die inklusive Selbstwirksamkeitserwartung noch das Verantwortungsgefühl von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler\*innen mit der Einschätzung der sozialen Partizipation der Schüler\*innen zusammen. Es sei aber anzumerken, dass die Tendenzen der Effekte hierbei positiv sind (einzige Ausnahme: Zusammenhang zwischen Verantwortungsgefühl der Lehrkraft und der Dimension Kontakte/Interaktionen). Die Spannweite der Effektstärken liegt von  $-0,08$  bis  $0,16$  im niedrigen Bereich. Insgesamt bleibt somit zu konstatieren, dass die Einschätzung der Schüler\*innen *mit* und *ohne* SPF aller Dimensionen sozialer Partizipation unabhängig von den betrachteten Lehrkraftmerkmalen ist.

Anschließend wurde geprüft, ob die Merkmale der Lehrkräfte jeweils für Schüler\*innen *mit* und *ohne* SPF unterschiedlich bedeutsam sind (H2.2). In Modell 3 (AIC = 51.441,47; BIC = 52.382,50<sup>2</sup>; vgl. Tab. 2c, M3) sind die Haupteffekte der drei Variablen auf Lehrkräftebene für die Gruppe der Schüler\*innen *ohne* SPF zu interpretieren. Demnach steht keine der Variablen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Dimensionen der sozialen Partizipation von Schüler\*innen *ohne* SPF.

Die Unterschiede zwischen den Effekten von Schüler\*innen *mit* und *ohne* SPF sind über die jeweiligen Interaktionsterme abgebildet. Dabei bestehen überwiegend keine signifikanten Unterschiede in der sozialen Partizipation von Schüler\*innen *mit* SPF und Schüler\*innen *ohne* SPF. Es zeigt sich einzig ein signifikant negativer Interaktionseffekt zwischen der Lehrkräfte-Einstellung gegenüber Inklusion und der Dimension Kontakte/Interaktionen ( $B = -0,19$ ;  $p = 0,036$ ;  $ES = -0,26$ ). Das bedeutet, dass bei Schüler\*innen *mit* SPF der Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften und den Kontakten/Interaktionen signifikant geringer ausfällt als bei Kindern *ohne* SPF und Schüler\*innen *mit* SPF ihre eigenen Kontakte/Interaktionen im Mittel geringer einschätzen, wenn ihre Lehrkräfte eine positive Einstellung zu Inklusion berichten.

## 9 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, wie Schüler\*innen mit und ohne SPF ihre soziale Partizipation selbst einschätzen und ob Lehrkraftmerkmale negative Effekte der sozialen Partizipation abpuffern können.

Bisherige Studien zeigen überwiegend, dass Schüler\*innen mit SPF sowohl aus Selbst- als auch aus Fremdperspektive weniger sozial partizipieren als ihre Gleichaltrigen ohne SPF (z. B. Crede et al. 2019; Huber und Wilbert 2012; Schwab 2016). Dieser Befund konnte auch in der vorliegenden Studie repliziert werden, diesmal jedoch unter Kontrolle individueller Merkmale der Schüler\*innen und unter Berücksichtigung von Kontaktmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen so-

<sup>2</sup> Aufgrund der Modellierung liegen für Modell 3 lediglich der AIC- und BIC-Wert vor.

wie Schüler\*innen untereinander während der coronabedingten Schulschließungen (H1). Die Effektstärken unterstreichen die praktische Relevanz des Vorliegens eines SPF auf die untersuchten Dimensionen sozialer Partizipation. Demnach berichten Schüler\*innen mit SPF von weniger Kontakten/Interaktionen und Freundschaften/Beziehungen und einer negativeren Selbstwahrnehmung ihrer sozialen Partizipation. Folglich empfinden die hier befragten Schüler\*innen mit SPF im inklusiven Unterricht, dass sie weniger Kontakte zu Gleichaltrigen und weniger Freundschaften haben sowie insgesamt weniger partizipieren als ihre Peers. Diese Befunde stimmen z. B. mit den Ergebnissen von Bossaert et al. (2015), Zurbriggen et al. (2021) und Schwab (2016) überein. Einzig ihre Akzeptanz durch die Klasse schätzen sie ähnlich ein wie Gleichaltrige ohne SPF. So nehmen Schüler\*innen mit SPF wahr, dass ihre Peers genauso für sie eintreten wie für Schüler\*innen ohne SPF. Dies deckt sich nicht mit bisherigen soziometrischen Erkenntnissen über die soziale Position von Schüler\*innen mit SPF (z. B. Frostad und Pijl 2007; Pijl et al. 2008). Inklusionspädagogisch ist einerseits erfreulich, dass Schüler\*innen mit SPF in dieser Studie von ihren Peers genauso akzeptiert werden wie Schüler\*innen ohne SPF. Andererseits kann jedoch vermutet werden, dass Schüler\*innen mit SPF vielleicht mehr Unterstützung benötigen und daher sogar ein signifikant positiver Vorteil inklusionspädagogisch wünschenswert wäre.

Zudem wurde geprüft, ob Lehrkräfte die soziale Partizipation der Schüler\*innen mit und ohne SPF durch eine positive Einstellung gegenüber Inklusion, eine hohe inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und ein hohes Verantwortungsgefühl gegenüber ihren Schüler\*innen begünstigen können (H2.1). Diesbezüglich sind keine bedeutsamen Zusammenhänge erkennbar. Auch die überwiegenden sehr kleinen Effektstärken unterstreichen dies. So scheinen die nicht signifikanten Ergebnisse zumindest nicht mit einer fehlenden Power der zugrundeliegenden Stichprobe zusammenzuhängen. Die über das Rahmenmodell zum Umgang mit Heterogenität (Gräsel et al. 2017) sowie die Theorie sozialer Referenzierungsprozesse (Feinman 1992) identifizierten Merkmale von Lehrkräften leisten in der vorliegenden Studie also keinen entscheidenden Beitrag dazu, wie Schüler\*innen mit und ohne SPF ihre soziale Partizipation einschätzen. Wie die Einstellung, die Selbstwirksamkeitserwartung und das Verantwortungsgefühl der unterrichtenden Lehrkraft ausfällt, spielt hier also keine Rolle für die Wahrnehmung der sozialen Partizipation hinsichtlich der vier Dimensionen von Schüler\*innen mit und ohne SPF in inklusiven Klassen. Die bislang eher positiven Zusammenhänge bspw. hinsichtlich der Einstellungen von Lehrkräften und der sozialen Partizipation ihrer Schüler\*innen (Monsen et al. 2014; Monsen und Frederickson 2004) lassen sich also nicht für die Sekundarstufe replizieren. Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I nicht mehr so stark als zentrale soziale Referenz für Jugendliche fungieren, an denen sie ihr soziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen (mit und ohne SPF) orientieren (Feinman 1992; Huber 2011; Webster und Foschi 1992). Dies könnte daran liegen, dass sie in der Sekundarstufe I im Gegensatz zur Grundschule mit mehreren Lehrkräften als Bezugspersonen und nicht nur einzelnen konfrontiert sind oder sie in der Adoleszenz weniger Vorbilder für den Umgang mit Peers benötigen.

Zuletzt wurde betrachtet, ob sich diese Merkmale von Lehrkräften differenziell auf die soziale Partizipation von Schüler\*innen mit und ohne SPF auswirken. Explo-

rativ wurde geprüft, ob sich die negativen Effekte der geringen sozialen Partizipation durch die betrachteten Lehrkraftmerkmale reduzieren (H2.2). Hinsichtlich der meisten Lehrkraftmerkmale und Dimensionen sozialer Partizipation sind für die betrachtete Stichprobe keine Effekte auszumachen, was den Effektstärken nach zu beurteilen aber nicht auf ein Power-Problem der verwendeten Stichprobe zurückzuführen ist. Entsprechend können bestehende Unterschiede zwischen den Schüler\*innengruppen hier nicht durch Merkmale ihrer Lehrkräfte reduziert werden. Es wurde einzig ein differenzieller Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion und der Einschätzung der Schüler\*innen mit SPF hinsichtlich der Dimension Kontakte/Interaktionen gefunden – jedoch hypothesenkonträr. Demnach hängt eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion mit noch weniger Kontakten und Interaktionen von Schüler\*innen mit SPF mit ihren Peers zusammen. Es lassen sich also keine Hinweise auf Abmilderung der Unterschiede in der sozialen Partizipation zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF wie bei Heyder et al. (2020) erkennen.

Dieser Befund ist kontraintuitiv und weder inklusionstheoretisch noch einstellungstheoretisch erklärbar. Zwar fanden auch Zurbruggen et al. (2021) einen solchen paradoxen Effekt des Klassenklimas auf die soziale Partizipation. Aber eigentlich wird davon ausgegangen, dass positive Einstellungen zu Inklusion wichtig sind, um die Heterogenität aller Schüler\*innen anzuerkennen (Freer 2021) und soziale Partizipation für alle Schüler\*innen zu erreichen, damit sie sich als wertvolle Mitglieder einer Schulgemeinschaft begreifen (Farrell 2000; Gräsel et al. 2017). Der hypothesenkonträre Befund scheint dieser Annahme zu widersprechen. Über die Gründe für diesen Widerspruch kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Vielleicht führt eine zu positive Einstellung zu einer ‚Verbesonderung‘ der Schüler\*innen mit SPF, sodass sie im Unterricht häufig hervorgehoben werden und somit ihr Attribut als ‚Anders‘ überbetont wird, was dann Kontakte und Interaktionen reduzieren könnte. Dies mag vielleicht daran liegen, dass viele Lehrkräfte zwar positiv gegenüber Inklusion eingestellt sind, sich aber dennoch nicht bereit fühlen, in inklusiven Klassen zu unterrichten und Schüler\*innen mit SPF in den Unterricht bzw. die Klassengemeinschaft einzubinden (Avramidis und Norwich 2002; Gebhardt et al. 2015; Sharma et al. 2015). Auch denkbar ist, dass sie trotz positiver Einstellung den Bedürfnissen der Schüler\*innen aufgrund von mangelnden Ressourcen etc. nicht gerecht werden und dadurch die Unterrichtsqualitätsmerkmale, wie u. a. konstruktive Unterstützung, welche zu positiverer sozialer Partizipation bei den Schüler\*innen führen können, nicht so ausgeprägt sind (Decristan et al. 2022). Aber bevor der Befund weitergehend interpretiert werden kann, sollte unbedingt eine Replikation mit Längsschnittdaten sowie mit anderen Operationalisierungen erfolgen.

Aus den Ergebnissen sollte nun aber nicht geschlussfolgert werden, dass die betrachteten Lehrkraftmerkmale irrelevant seien für inklusiven Unterricht und soziale Partizipation. Vielmehr sollte genauer theoretisch erklärt werden, unter welchen Voraussetzungen und über welche Mechanismen bestimmte Merkmale der Lehrkräfte die soziale Partizipation der Schüler\*innen beeinflussen könnten. Hierzu wäre eine Theorie zu entwickeln, die die recht distalen Lehrkraftmerkmale mit konkreten Unterrichtshandlungen in Verbindung bringen, die wiederum die soziale Partizipation der Schüler\*innen beeinflussen könnten.

## 10 Limitationen

Insgesamt sind die Befunde wenig ermutigend. Die häufig replizierte selbstwahrgenommene geringere soziale Partizipation von Schüler\*innen mit SPF zeigt sich in der Sekundarstufe I (erneut) – ohne jedoch Ansatzpunkte zur positiven Beeinflussung zumindest auf Lehrkräfteebene finden zu können. Einschränkend muss jedoch berücksichtigt werden, dass die hier gewählten Lehrkraftmerkmale recht distal vom Outcome auf Schüler\*innenebene waren, was zumindest die Null-Effekte erklären könnte. Proximaler wäre z. B. das Anbieten von individueller Förderung, was aber bei Zurbriggen et al. (2021) ebenfalls nicht zu einer Erhöhung sozialer Partizipation führte. Auch ist unklar, wie intensiv der Kontakt der Lehrkräfte zu den Schüler\*innen war. Diesbezüglich gilt auch der Erhebungszeitpunkt kritisch zu reflektieren, da die Erhebungen während oder kurz nach den coronabedingten Schulschließungen stattfanden. Schulen und Lehrkräfte sind sehr unterschiedliche Wege gegangen, um während dieser Zeit sowohl Kontakt zu ihren Schüler\*innen zu halten als auch den Kontakt unter den Schüler\*innen anzuregen (Goldan et al. 2020). Allerdings fällt auch auf, dass gerade Eltern von Schüler\*innen mit SPF während dieser Zeit Lernprozesse mehr unterstützen mussten als üblich (Nusser 2021). In der vorliegenden Studie gaben die Schüler\*innen zwar an, dass der Kontakt zu ihren Lehrkräften und Mitschüler\*innen während der Schulschließungen tendenziell eher gut war, allerdings muss auch von einer nachhaltigen Wirkung der sozialen Isolation auf die soziale Partizipation ausgegangen werden.

Außerdem sollte bei der Interpretation der Ergebnisse der Studie berücksichtigt werden, dass häufig nur wenige Schüler\*innen pro Klasse teilgenommen haben und die Einschätzungen somit teilweise auf Einzelmeinungen pro Klasse beruhen. Interessant wäre daher, neben den Selbsteinschätzungen von Lehrkräften, Merkmale des Unterrichts (z. B. wahrgenommene Unterstützung der Schüler\*innen durch die Lehrkraft) oder das Klassenklima sowie die Schüler\*innen-Lehrkräftebeziehung zu berücksichtigen, um zu prüfen, ob Lehrkräfte mit positiven Einstellungen eine entsprechend positive Lernumgebung für alle Schüler\*innen gestalten, was letztlich in sozialer Partizipation resultiert.

Aufgrund von niedrigen Fallzahlen pro sonderpädagogischem Förderbereich musste außerdem darauf verzichtet werden, die Analysen einzeln nach den Förderschwerpunkten der Schüler\*innen durchzuführen. Denkbar ist allerdings, dass etwa Schüler\*innen mit SPF im Bereich Lernen ihre soziale Partizipation anders einschätzen als diejenigen mit SPF im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. So wäre ein längsschnittlicher Blick auf die Entwicklung der sozialen Partizipation unter Differenzierung der Förderschwerpunkte der Schüler\*innen mit SPF in zukünftiger Forschung wünschenswert.

Nichtsdestotrotz kann aus der vorliegenden Arbeit der Schluss gezogen werden, dass Schüler\*innen mit SPF zwar ihre soziale Partizipation über verschiedene Dimensionen geringer einschätzen als ihre Peers ohne SPF, sie sich allerdings von ihren Mitschüler\*innen im Klassenverbund wertgeschätzt fühlen.

**Förderung** Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter den Förderkennzeichen IN1503A, IN1503B, IN1503C und IN1503D gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Interessenkonflikt** A. Labsch, L. Külker und M. Grosche geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2020). Bayesian estimation of single and multilevel models with latent variable interactions. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(2), 314–328. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1761808>.
- Avemarie, L., & Hintermair, M. (2020). Soziale Teilhabe und Lebensqualität von inklusiv beschulten Kindern mit Hörschädigung aus der Perspektive von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), 223–240. <https://doi.org/10.25656/01:21609>.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (1. Auf., S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Bossaert, G., Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Bruns, G., Lüke, T., Gresch, C., & Grosche, M. (2023). Untersuchung der Einstellung zu Inklusion: Validierung und faktorenanalytische Überprüfung einer Kurzversion der PREIS-Skala. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 315–333. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00389-3>.
- van Buuren, S. (2007). Multiple imputation of discrete and continuous data by fully conditional specification. *Statistical methods in medical research*, 16(3), 219–242. <https://doi.org/10.1177/0962280206074463>.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child development*, 74(2), 535–548.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>.

- Decristan, J., Fauth, B., & Kunter, M. (2022). Die Bedeutung individueller Merkmale und konstruktiver Unterstützung der Lehrkraft für die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 85–100. <https://doi.org/10.25656/01.25239>.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>.
- Feinman, S. (Hrsg.). (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Boston: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9>.
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>.
- Frostad, P., Mjaavatt, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>.
- Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229.
- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Langsam vermisste ich die Schule* (S. 189–201). Münster: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.
- Gräsel, C., Decristan, J., & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 195–206.
- Grosche, M., & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl & M. Grosche (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (1. Aufl., S. 29–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Grütter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(7), 481–494. <https://doi.org/10.1111/jasp.12240>.
- Grütter, J., Meyer, B., & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 65. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d>.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449–474. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>.
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*. <https://doi.org/10.25656/01.9315>.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/08856250601082265>.

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & van Houten, E. (2009a). 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>.
- Koster, M., Timmerman, M.E., Nakken, H., Pijl, S.J., & van Houten, E.J. (2009b). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools: Examination of a Teacher Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 277–295.
- Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 243–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>.
- Kulawiak, P.R., & Wilbert, J. (2020). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group: the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 127–145. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1621830>.
- Külker, L., Labsch, A., & Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 312–327. <https://doi.org/10.25656/01:24108>.
- Lauermann, F., & Karabenick, S.A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthén, B., & Nagengast, B. (2009). Doubly-Latent Models of School Contextual Effects: Integrating Multilevel and Structural Equation Approaches to Control Measurement and Sampling Error. *Multivariate Behavioral Research*, 44(6), 764–802. <https://doi.org/10.1080/00273170903333665>.
- 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>.
- Monsen, J.J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129–142.
- Monsen, J.J., Ewing, D.L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>.
- Muthén, L., & Muthén, B. (2017). *Mplus user's guide: eighth edition*.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>.
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188.
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures—How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>.
- Pijl, S.J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>.
- Rauer, W., & Schuck, K.D. (2003). *FEES 3–4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Belz Test.
- Ryan, A., & Mathews, E.S. (2022). Teacher self-efficacy of primary school teachers working in Irish ASD classes. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 249–263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872996>.
- Sarimski, K. (2019). Soziale Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom. Eine explorative Studie zur Sicht der Lehrkräfte. *Empirische Sonderpädagogik*, 11, 148–159.
- Schmitt, M., Roßbach, H.-G., Gresch, C., Stanat, P., Böhme, K., & Grosche, M. (2020). Projekt: Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE). *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 199–202. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.30>.
- Schmitt, M., Gresch, C., & Labsch, A. (2023). Challenges in sampling students with and without special educational needs in inclusive settings. *Survey Methods: Insights from the Field*. <https://doi.org/10.13094/SMIF-2023-00011>.

- 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*, 12(4), 295–319.
- Schwab, S. (2015). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 234–245. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art27d>.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>.
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6>.
- Sirem, Ö., & Çatal, T. (2022). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>.
- Weber, S., Nicolay, P., & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>.
- Webster, M., & Foschi, M. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Hrsg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (S. 269–294). Boston: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9_11).
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.
- 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*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.