

Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department Grundschulpädagogik

Allgemeine Grundschulpädagogik



## **MASTERARBEIT**

zur Erlangung des Grades Master of Education (M. Ed.) im Fach Lehramt für die Primarstufe an  
der Universität Potsdam

### **Der Zusammenhang von Einstellungsänderungen zum gemeinsamen Lernen und den Selbstwirksamkeitsänderungen von Kindern mit Unterstützungsbedarf**

Der Einfluss der Intervention “Soziale Entwicklung beim gemeinsamen  
Lernen“ in der Grundschule

Erstgutachterin: Dr. Stefanie Bosse

Zweitgutachterin: Ann-Kathrin Laufs

Eingereicht von:

Pia Justiz

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.  
Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.  
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Online veröffentlicht auf dem  
Publikationsserver der Universität Potsdam:  
<https://doi.org/10.25932/publishup-61161>  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-611614>

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	i
Tabellenverzeichnis .....	i
Abkürzungsverzeichnis .....	i
Zusammenfassung .....	ii
1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund.....	2
2.1 Gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht .....	2
2.1.1 Umsetzung in Brandenburg. ....	4
2.1.2 Unterstützungsbedarf Lernen. ....	7
2.1.3 Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung. ....	8
2.1.4 Unterstützungsbedarf Sprache. ....	9
2.2 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen .....	10
2.2.1 Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt. ....	10
2.2.2 Gemeinsamer Unterricht aus Sicht der Schüler:innen.....	13
2.3 Selbstwirksamkeit.....	17
2.3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext. ....	18
2.3.2 Soziale Selbstwirksamkeit.....	20
2.4 Zusammenhang von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Kontext Inklusion...	21
3. Ziele.....	23
4. Methodik.....	25
4.1 Design und Stichprobe.....	25
4.2 Vorgehen .....	28
4.2.1 Intervention.....	28
4.2.2 Variablen. ....	29
4.2.3 Maße. ....	31
4.3 Statistische Analysen .....	33
5. Ergebnisse.....	35
5.1 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen .....	36

5.2 Selbstwirksamkeit von Kindern mit Unterstützungsbedarf.....	38
5.3 Interventionseffekte auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit .....	40
6. Diskussion .....	43
6.1 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen .....	44
6.2 Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf .....	45
6.3 Interventionseffekte SEGEL.....	47
6.4 Limitationen.....	50
6.5 Implikationen.....	52
Literaturverzeichnis .....	55
Selbstständigkeitserklärung .....	61

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Interventionsplan SEGEL</i> .....	26
---	----

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Einstellungen zum gemeinsamen Lernen zu T1</i> .....	36
<i>Tabelle 2: Allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeit zu T1</i> .....	38
<i>Tabelle 3: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu T1 und T2 bei Kindern mit Unterstützungsbedarf</i> .....	40
<i>Tabelle 4: Differenz der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte von T2 zu T1</i> .....	42

## Abkürzungsverzeichnis

aSW	allgemeine Selbstwirksamkeit
EgL	Einstellungen zum gemeinsamen Lernen
EmSoz	emotionale und soziale Entwicklung
gSW	gruppenspezifische Selbstwirksamkeit
KMK	Kultusministerkonferenz
LS	Lernen und Sprache
LES	Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache
MBSJ	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg
UB	besonderer Unterstützungsbedarf
SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf

## Zusammenfassung

Der gemeinsame Unterricht im Land Brandenburg ist bestrebt, Schule inklusiv zu gestalten, um alle Schüler:innen individuell bestmöglich zu fördern. Die Perspektive der Kinder mit Unterstützungsbedarf auf den gemeinsamen Unterricht wurde bislang nur selten erhoben, häufig sind Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf eher Gegenstand der Untersuchungen. Mithilfe der Daten von  $N = 181$  Viert- und Fünftklässler:innen sollten die Fragen beantwortet werden, wie sich Kinder mit ( $n = 61$ ) und ohne ( $n = 120$ ) Unterstützungsbedarf bezüglich der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen unterscheiden, wie sich ihre allgemeine sowie gruppenspezifische Selbstwirksamkeit unterscheidet und verändert, wenn durch die Intervention „Soziale Entwicklung beim gemeinsamen Lernen“ eine Einstellungsverbesserung erreicht wurde. Dabei wurden die Kinder mit Unterstützungsbedarf nach den Gruppen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung ( $n = 28$ ) sowie Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache ( $n = 32$ ) unterschieden, um eine differenzierte Darstellung zu erreichen. Der Vergleich der Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen ergab signifikante Unterschiede in der allgemeinen Selbstwirksamkeit zugunsten der Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Der Vergleich der Mittelwertsunterschiede zu den Messzeitpunkten vor und nach der Intervention ergab eine signifikante Verbesserung der Einstellungen von Kindern mit Unterstützungsbedarf, wobei sich durch eine Regressionsanalyse zeigte, dass diese keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen hatte. Dennoch zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass der gemeinsame Unterricht aus Schüler:innenperspektive differenzierter untersucht werden muss und die personalen Kompetenzen von Kindern mit Unterstützungsbedarf gestärkt werden müssen.

## 1. Einleitung

In der aktuellen Inklusionsdebatte wird häufig über Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf gesprochen. Es wird nach Gelingensbedingungen der Inklusion geforscht (Spörer & Henke, 2015), es werden Konzepte für gemeinsames Lernen entwickelt (Landtag Brandenburg, 2017) und Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrkräfte ausgearbeitet (Rank, Frey & Munser-Kiefer, 2021), um die UN- bzw. Landesbeschlüsse umzusetzen und ein gleichberechtigtes inklusives Schulsystem zu erreichen. Selten wird jedoch über die Perspektive der betroffenen Kinder mit Unterstützungsbedarf berichtet. Es fehlen Studien, die die Einstellung zum gemeinsamen Lernen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf abbilden. Während ihre fachlichen Kompetenzen erhoben werden (Kojac, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017), ist jedoch unklar, wie sie sich bezüglich personaler Kompetenzen von ihren Mitschüler:innen ohne besonderen Unterstützungsbedarf unterscheiden. Eine bedeutende personale Kompetenz ist die Selbstwirksamkeit, die sowohl Schulleistung als auch schulisches Wohlbefinden beeinflusst (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und damit zu einer individuell gelungenen inklusiven Beschulung beitragen könnte. Bisherige Studien zielten entweder auf den Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ab (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015; Bosse, Jäntsich & Spörer, 2015) oder stellten die Perspektive von Schüler:innen auf Mitschüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Es stellen sich die Fragen, inwiefern sich Grundschüler:innen in Abhängigkeit ihres Unterstützungsbedarfes bezüglich der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden und inwiefern eine Intervention, die sich mit dem gemeinsamen Lernen, sozialen und personalen Kompetenzen beschäftigt, sich auf ihre Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt. Zur Beantwortung dieser Fragen wird zuerst die aktuelle Umsetzung von Inklusion im Land Brandenburg beschrieben, bevor die Konstrukte Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Kontext des gemeinsamen Lernens empirisch und theoretisch betrachtet werden. Daraus resultieren Ziele und Hypothesen der vorliegenden Arbeit, deren Ergebnisse im späteren Verlauf dargestellt sind. Vorher wird die Methodik beschrieben und die Hypothesen werden deskriptiv betrachtet und inferenzstatistisch geprüft. Zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden wurden vor allem t-Tests gerechnet. Um den Zusammenhang zwischen Einstellung zum gemeinsamen Lernen und allgemeiner Selbstwirksamkeit zu überprüfen, wurde sowohl eine Korrelationsanalyse als auch eine Regressionsanalyse angewandt. In der abschließenden

Diskussion werden die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingebettet und schulpraktische Implikationen abgeleitet.

## **2. Theoretischer und empirischer Hintergrund**

Durch die Auseinandersetzung mit der beschriebenen Thematik soll die Arbeit einen Beitrag zur gelungenen inklusiven Beschulung von Grundschulkindern auf individueller Ebene leisten. Im Folgenden wird die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) beschrieben, bevor die theoretischen und empirischen Hintergründe zu den Konstrukten Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Kontext Inklusion dargestellt werden.

### **2.1 Gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht**

2009 ist die UN - Behindertenrechtskonvention (UN - BRK) in Kraft getreten, bei der sich die Vertragsstaaten zu einem „integrative[n] Bildungssystem auf allen Ebenen“ mit dem Ziel „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ verpflichtet haben (Artikel 24). Die UN - BRK definiert allerdings keine Maßnahmen zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystem, die Umsetzung ist landesabhängig (Heimlich, 2020a). In Deutschland gab es ergänzend zum Sonderschulwesen bereits 1973 eine Empfehlung des deutschen Bildungsrates über einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Seitdem wurden erste integrative Ansätze ausgebaut und evaluiert (Quante, 2021). Die UN - BRK legte jedoch den Grundstein für eine inklusive Entwicklung des deutschen Bildungssystems. Während Integration die Eingliederung beziehungsweise den Zusammenschluss separierter Gruppen meint, zielt die Inklusion auf ein System ab, in dem eine Trennung nicht erforderlich ist und alle Personen gleichberechtigt teilhaben können (Heimlich, 2020a). Ein inklusives Bildungssystem beschult alle Kinder ohne Diskriminierung und ermöglicht durch einen individualisierten Unterricht schulische und gesellschaftliche Teilhabe. Bereits 1994 definierte die Kultusministerkonferenz (KMK) die sonderpädagogischen Förderbedarfe (SPF) als etwas, dass bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen ist, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (S. 5). Es wurden acht Förderschwerpunkte festgelegt, die bis heute gelten: Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, Sehen und andauernde Krankheit. Je nach inhaltlicher Ausrichtung des Förderbedarfs unterscheiden sich die Unterstützungsmaßnahmen, die das Kind benötigt, um

sich individuell optimal entwickeln zu können (KMK, 1994). Die meisten Schüler:innen mit einem SPF waren im Schuljahr 2020/2021 bundesweit im Schwerpunkt Lernen (39.9 %) verankert, gefolgt von emotionaler und sozialer (18.1 %) sowie geistiger Entwicklung (17.5 %). 10.4 % entfallen auf den SPF Sprache, die anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte lagen im einstelligen Prozentbereich (Klemm, 2022). Seit der UN - BRK und der damit einhergehenden Verpflichtung Deutschlands zu einem inklusiven Bildungssystem, das die gleichberechtigte Beschulung aller Kinder ermöglicht, haben die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Bemühungen unternommen, dieses umzusetzen. Es zeigt sich je nach Bundesland ein unterschiedliches Bild. Bundesweit lag im Schuljahr 2008/2009 die Förderquote, also die Anzahl der Schüler:innen mit einem SPF gemessen an der Anzahl aller Schüler:innen von der ersten bis zur neunten Klasse, bei 5.9 % (Klemm, 2022). Bis zum Schuljahr 2020/2021 ist sie auf 7.7 % gestiegen, was möglicherweise auf erhöhte diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Während 2008/2009 nur 18.6 % der Schüler:innen mit SPF im gemeinsamen Unterricht beschult wurden, waren es 2020/2021 44.7 % bundesweit, wobei das Saarland aus dieser Analyse ausgeschlossen ist, da keine Zahlen zur sonderpädagogischen Förderung gemeldet werden. Insgesamt ist also die Förderquote leicht gestiegen und die Exklusionsquote, die Anzahl der Schüler:innen mit SPF, die nicht inklusiv beschult werden, zurückgegangen (Klemm, 2022). In den ost- und norddeutschen Bundesländern ist die Exklusionsquote deutlich gesunken, während sie in den süddeutschen Bundesländern teilweise leicht gestiegen ist. Es zeigte sich in den vergangenen Jahren, dass Gymnasien und Realschulen sich kaum an der Umsetzung inklusiven Unterrichts beteiligten (Klemm, 2022). Der IQB - Bildungstrend (2016) verglich die Schulmotivation und Leistung von inklusiv beschulten Viertklässler:innen mit SPF und exklusiv beschulten Viertklässler:innen mit SPF für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES), da davon ausgegangen wurde, dass Schüler:innen dieser SPF die Testhefte eigenständig bearbeiten konnten (Kojac et al., 2017). Es zeigte sich, dass die Leistungen der inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF Lernen in fast allen Kompetenzbereichen am Ende der vierten Klasse höher waren als die der exklusiv beschulten Schüler:innen. Die Kinder mit SPF Sprache erlangten unabhängig von der Beschulung ähnliche Leistungen im sprachlichen Kompetenzbereich, aber im gemeinsamen Unterricht höhere mathematische Leistungen. Für Schüler:innen mit SPF emotionale und soziale Entwicklung ergaben sich nur signifikant bessere Leistungen im sprachlichen Kompetenzbereich Zuhören bei inklusiver Beschulung. Allerdings zeigte sich bei der Beschulung an Förderschulen unabhängig vom SPF ein signifikant höheres akademisches Selbstkonzept und ein erhöhtes Interesse an den unterschiedlichen Fächern, wobei diese

Werte je nach SPF unterschiedlich ausgeprägt waren. Insgesamt sind also die Leistungen von gemeinsam unterrichteten Kindern mit SPF besser, aber ihr akademisches Selbstkonzept und ihre Lernmotivation sind geringer als bei exklusiv unterrichteten Kindern, was möglicherweise auf soziale Vergleiche innerhalb der jeweiligen Klassengemeinschaft zurückzuführen ist (Kojac et al., 2017). Die vergleichsweise besseren Leistungen führen Kojac et al. (2017) auf anregendere Unterrichtssettings zurück. Die Autor:innen forderten, dass Lehrkräfte den gemeinsamen Unterricht so gestalten müssen, dass er neben der Kompetenzentwicklung auch die Motivation aller Schüler:innen fördert. Insgesamt zeigt sich, dass seit dem Inkrafttreten der UN - BRK in vielen Bundesländern inklusive Maßnahmen umgesetzt wurden, dennoch wurden im Schuljahr 2020/2021 bundesweit nur 44.7 % der Schüler:innen mit SPF in inklusiven Settings unterrichtet (Klemm, 2022). Wie der IQB - Bericht 2016 zeigt, wurden für die Primarstufe seit der UN - BRK bereits erste Erfolge erzielt, inklusiv unterrichtete Schüler:innen mit SPF LES zeigten höhere Kompetenzen als exklusiv unterrichtete Schüler:innen, wobei insbesondere Kinder mit SPF Lernen vom gemeinsamen Unterricht profitierten (Kojac et al., 2017).

**2.1.1 Umsetzung in Brandenburg.** Auch in Brandenburg folgten nach der UN - BRK unterschiedliche Bestrebungen zur Umsetzung des Beschlusses. 2011 wurde im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) ein Beirat für „Inklusive Bildung“ gebildet, der 2014 konkrete Empfehlungen ausgab (Bosse & Lambrecht, 2017). Eine Erhebung des Zustandes ergab, dass 2015 bereits 47.5 % der Kinder mit SPF inklusiv an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, damit lag das Land Brandenburg über dem bundesweiten Durchschnitt von 34 % (Landtag Brandenburg, 2017). Bis zum Schuljahr 2021/2022 konnte der Anteil an inklusiv unterrichteten Schüler:innen mit SPF jedoch nur auf 51.06 % gesteigert werden (KMK, 2022), wobei Zahlen zu den Förderschwerpunkten LES an Schulen des gemeinsamen Lernens fehlen. Diese Schulen basieren auf dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING), an dem 84 inklusive Grundschulen teilnahmen. Die Pilotschulen boten während der wissenschaftlichen Begleitung in den Schuljahren 2012/2013 und 2013/2014 inklusive Angebote für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung an. Aus dem Projekt wurden 35 Schulen für die begleitende Forschung ausgewählt, wobei insgesamt 62 Klassen der zweiten und dritten Jahrgangsstufe über zwei Schuljahre untersucht wurden (Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015). Das Ziel war die mathematische und sprachliche Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen sowie soziale und motivationale Faktoren zu erheben. Gleichzeitig wurden der Nutzen und die Wirksamkeit der

Fortbildungsangebote der Lehrkräfte evaluiert und schulische Merkmale, die zum Gelingen der Umsetzung inklusiven Lernens beitragen, erfasst. Die Erhebung der schüler:innenspezifischen Merkmale ergab, dass die gemeinsam beschulten Schüler:innen mit SPF und ohne SPF insgesamt niedrigere Kompetenzen aufwiesen als in der Normstichprobe, aber der Kompetenzzuwachs ähnlich hoch war, wobei sich die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit SPF und ohne SPF vergrößerten. Wie die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen mit SPF auf einer Förderschule ausgesehen hätte, konnte nicht beschrieben werden (Spörer et al., 2015). In der sozialen Integration und im Klassenklima ergaben sich für die Kinder mit SPF keine Nachteile, alle Kinder schätzten das Klassenklima eher positiv bzw. sehr positiv ein. Allerdings fühlten sich die Kinder mit SPF von den Lehrkräften weniger angenommen, das korrelierte mit ihrer Einschätzung des Klassenklimas, sodass davon auszugehen ist, dass die Beziehung der Lehrkräfte zu den Schüler:innen einen großen Einfluss auf ein förderliches Lernklima hat (Spörer et al., 2015). Bezüglich der Lehrkräfte ergab sich, dass das Professionswissen einen starken positiven Einfluss auf die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hatte, welche sich wiederum auf die Unterrichtsgestaltung auswirkten. Es kann daraus geschlossen werden, dass eine Stärkung des Wissens über Inklusion, individuelle Lernvoraussetzungen und den Umgang mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung und das Erleben der Lehrkräfte auswirkt (Spörer et al., 2015). Basierend auf den Ergebnissen von PING resultierten im Schuljahr 2017/2018 wie bereits erwähnt die „Schulen für Gemeinsames Lernen“, die auf dem Weg zu inklusiven Bildungsstätten sind. Die Grundlagen für die Gestaltung des gemeinsamen Lernens wurden im Landtag als Konzept „Gemeinsames Lernen in der Schule“ verabschiedet, das Konzept beruht auf den Maßnahmenpaketen, die nach dem UN - Beschluss im Dialog mit Brandenburger Bürger:innen entwickelt wurden (Landtag Brandenburg, 2017). Das Konzept spricht von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf, dieser Begriff bezieht sowohl die SPF LES ein, als auch weitere förderbedürftige Besonderheiten wie Teilleistungsstörungen oder Begabungen, dabei können diese entweder medizinisch oder pädagogisch diagnostiziert worden sein. Die Diagnostik soll weitestgehend über die Lehrkräfte erfolgen, den teilnehmenden Schulen werden pauschale Mittel bewilligt, die der Förderung dienen. Das im Konzept vereinbarte Ziel sieht vor, dass alle Schulen optimal ausgestattet werden, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen, dazu zählen sowohl räumliche als auch personelle Ressourcen sowie Unterstützung bei der Schulentwicklung und der Evaluation inklusiver Konzepte. Für die Grundschulen sieht das Konzept eine langfristige

Umgestaltung zu Schulen des gemeinsamen Lernens gemäß den Rahmenbedingungen des PING - Projekts vor, wobei die einzelnen Schulen allerdings in der Verantwortung für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung sind. Die Schulen müssen ein entsprechendes Konzept erarbeiten und im Schulprogramm verankern, bevor sie sich beim Land bewerben, um die Fördermittel zu erhalten. Die Teilnahme ist keinesfalls verpflichtend, sondern basiert auf der Annahme, dass die Schulen sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln und an einer Teilnahme interessiert sind (Landtag Brandenburg, 2017). Auf der unterrichtlichen Ebene bezieht sich das gemeinsame Lernen in diesem Fall vor allem auf das gemeinsame Lernen von Kindern ohne SPF und Kindern mit SPF Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung, sodass nicht von vollständiger Inklusion gesprochen werden kann. Bei dem gemeinsamen Lernen ist eine lernprozessbegleitende Diagnostik vorgesehen. Die Diagnostik umfasst drei unterschiedliche Stufen mit zugehörigem Material (Landtag Brandenburg, 2017). In einem ersten Schritt sollen alle Schüler:innen durch Lernstandsanalysen, Beobachtungen, Selbst - und Fremdeinschätzungen bezüglich ihrer Stärken und Schwächen analysiert werden, um einen binnendifferenzierten und individualisierten Unterricht zu ermöglichen. Auf der zweiten Stufe soll eine standardisierte Diagnostik der Kinder mit Besonderheiten stattfinden, wie beispielsweise Begabungen oder Teilleistungsstörungen, um ihnen gezielte Förderangebote unterbreiten zu können. In der dritten Stufe findet eine sonderpädagogische Differenzialdiagnostik bezüglich des sonderpädagogischen Förderbedarfs statt. Auf der schulischen Ebene wird außerdem eine Verfestigung von multiprofessionellen Teams angestrebt, die diese Diagnostik durchführen und Fördermaßnahmen anbieten können (Landtag Brandenburg, 2017). Neben dem gemeinsamen Lernen an allgemeinbildenden Schulen sieht das Konzept den Aufbau von Schwerpunktschulen vor, die sonderpädagogische Systeme wie Förderklassen und allgemeinbildende Schulen in einem Schulzentrum verbinden. An den Schwerpunktschulen soll es Angebote für alle Förderschwerpunkte geben, wobei auch unter bestimmten Bedingungen Förderschulen aufrechterhalten werden können (Landtag Brandenburg, 2017). Eine erste Evaluation des gemeinsamen Lernens fand während der Schuljahre 2018/2019 und 2019/2020 statt und wurde als mehrmalige Befragung von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften realisiert, die Evaluation hat eine positive Entwicklung ergeben (Spörer, Lenkeit, Hartmann, Ehlert & Knigge, 2023). Alle Schüler:innen der Primarstufe wurden trotz der heterogenen Ausgangslage so gefördert, dass sie im bundesweiten Vergleich ein durchschnittliches sprachliches und mathematisches Kompetenzniveau erreichten, auch wenn die Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf besser abschnitten als die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf. Die personalen Kompetenzen (Interesse und

schulisches Selbstkonzept) haben sich im Vergleich angenähert, allerdings waren Kinder mit Unterstützungsbedarf weiterhin weniger sozial integriert. Insgesamt zeichnete sich jedoch eine positive Entwicklung der fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen aller Kinder ab, wobei diese maßgeblich von der Unterrichtsqualität abhängig waren (Spörer et al., 2023). Der bildungspolitische Fokus liegt weiterhin auf den SPF Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, auch wenn für die Primarstufe perspektivisch ein inklusives Setting angestrebt wird. Die Förderschwerpunkte LES werden aus diesem Grund im Folgenden genauer beschrieben. Da im Rahmen des gemeinsamen Lernens nicht zwingend SPF festgestellt werden, ist es schwierig, detaillierte Zahlen zu erheben. Insgesamt wird jedoch bei ungefähr sechs Prozent der Kinder von einem besonderen Unterstützungsbedarf ausgegangen (Bosse & Lambrecht, 2017), wobei nach Klemm (2022) der Großteil der Kinder besondere Unterstützung im Lernen braucht, während sich vermutlich ähnliche Anteile auf die Unterstützungsbedarfe Sprache und emotionale und soziale Entwicklung verteilen.

**2.1.2 Unterstützungsbedarf Lernen.** Der Förderschwerpunkt Lernen beschreibt nach Heimlich (2020b) gravierende Lernschwierigkeiten, die die Person nicht selbstständig bewältigen kann. Lernschwierigkeiten meinen grundsätzlich die Anforderungen, die bei dem Kompetenzerwerb entstehen und sich auf den Prozess der Wissensaneignung, die Entwicklung praktischer Fähigkeiten oder die Steuerung des Lernprozesses beziehen. Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Anforderungen entstehen aus einem Geflecht verschiedener Faktoren. Sie können kognitive und körperliche Ursachen haben oder auf emotionale Zustände und erschwerte systemische Ursachen zurückgehen (Heimlich, 2020b). Nach Vorgaben des MBS (2018) kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen nur festgestellt werden, wenn ein:e Schüler:in in mehreren Schulfächern einen Rückstand von zwei bis drei Jahren aufweist und der IQ unterdurchschnittlich (1.5 - 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert) ist. Weitere Indikatoren können sprachliche Rückstände, Konzentrationsschwierigkeiten, soziale Probleme und fehlende Lernstrategien sein. Auch bisherige erfolglose Fördermaßnahmen und Rückstellungen in der Schullaufbahn können auf einen SPF Lernen hinweisen. Die sonderpädagogische Feststellung, wenn sie von den Eltern oder dem:der Schüler:in eingefordert wird, bedarf dennoch einer standardisierten Intelligenztestung und einer Testung der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen (MBS, 2018). Wenn die Diagnostik abgeschlossen wurde, lernen die Kinder nach einem gesonderten Rahmenlehrplan mit angepassten Kompetenzziele. Schüler:innen mit einem Unterstützungsbedarf Lernen, zeigen also gravierende Lernschwierigkeiten in

mehreren Fächern. Sie können in einem inklusiven differenzierten Unterricht durch handlungsorientierte und vielfältige Lernangebote, die alle Sinne ansprechen, feste Strukturen und Rituale sowie häufige motivierende Übungs- und Wiederholungsphasen gefördert werden (Heimlich, 2020b). Der Unterstützungsbedarf Lernen resultiert aus dem SPF Lernen, ist aber nicht zwingend auf die Diagnose des SPF angewiesen, sondern umfasst auch Kinder, die nach Einschätzung der Lehrkräfte schwerwiegende Schwierigkeiten oder auch Begabungen im Lernen aufweisen, darunter fallen auch etwaige Teilleistungsstörungen (Bosse & Lambrecht, 2017).

**2.1.3 Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung.** Der Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung beschreibt Kinder mit Störungen im Verhalten und Erleben (Stein, 2020). Meist äußern sich diese internalisierend und externalisierend im Umgang mit Mitschüler:innen oder Lehrkräften oder bei Situationen, die Frustration auslösen. Der Unterstützungsbedarf ist dementsprechend interdisziplinär verortet, da aus dem schulischen Umfeld Verbindungsbedarf zur Psychotherapie beziehungsweise Psychiatrie, Sozialpädagogik und gegebenenfalls auch zur Justiz bestehen kann (Stein, 2020). Typische Beispiele für einen Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung bilden psychische Erkrankungen wie Essstörungen, depressive Verstimmungen oder ADHS, wobei diese in Brandenburg nicht zwangsweise zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf führen (MBS, 2018). Nach Stein (2020) führen die Störungen im Erleben und Verhalten häufig zu schlechteren Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Lehrpersonen oder Mitschüler:innen, da viele betroffene Kinder sich entweder sozial abweisend verhalten oder im Umgang zu aggressivem Verhalten neigen. Auch andere Studien (de Boer et al., 2012, Bosse et al., 2018) bestätigten, dass Kinder ohne SPF negativere Einstellungen gegenüber Kindern mit einem SPF emotionale und soziale Entwicklung haben als gegenüber Kindern mit anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Nach der Handreichung des MBS (2018) wird bei einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zwischen entwicklungs- und situationsbedingten Auffälligkeiten unterschieden. Bei situationsbedingten Auffälligkeiten ist ein temporärer Handlungsbedarf nötig, um einer Verfestigung des Verhaltens entgegenzuwirken, dieser kann nach einer Person - Umfeld - Analyse erfolgen. Das MBS (2018) benennt auch Kinder mit fehlender Lernmotivation, Schulumüdigkeit, Schulabsentismus und Perspektivlosigkeit als förderbedürftig. Die Auffälligkeiten im sozialen Umgang oder der Entwicklung, im Ausdruck des Erlebens, und die Schwierigkeiten im Selbstkonzept sowie der Fähigkeit sich zu steuern, müssen für die Diagnose auch in

einem anderen Lebensbereich neben der Schule aufgetreten sein (MBSJ, 2018). Die Diagnostik durch ein außerschulisches Team kann erst erfolgen, nachdem alle schulischen Förderungsmaßnahmen erfolgt sind. Nach Stein (2020) sollten sich die Lehrkräfte im Umgang mit Schüler:innen mit einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung vor allem auf die pädagogische Seite ihres Berufs fokussieren und den Kindern mit Offenheit und Empathie gegenüber treten. Sie müssen außerdem in ihren Erwartungen und ihrer Struktur transparent sein. Um die Schüler:innen angemessen zu unterstützen, ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams und mit außerschulischen Kooperationspartner:innen unabdingbar (Stein, 2020). Weitere praktische Maßnahmen sind individuelle Lernpläne und dokumentative Interventionskonzepte (z.B. Verstärkerpläne), die in transparenter Absprache mit den Schüler:innen und ihren Erziehungsberechtigten erstellt werden sollten (MBSJ, 2018).

**2.1.4 Unterstützungsbedarf Sprache.** Der SPF Sprache bezieht sich auf Kinder, die Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung oder im Sprachgebrauch aufweisen. Auch phonologische Störungen fallen unter diesen Schwerpunkt (MBSJ, 2018). Kinder mit einem SPF Sprache fallen also durch Probleme in der Lautbildung, Atmung, einer Einschränkung des Wortschatzes, in der Satz - und Wortbildung sowie in der Kommunikation oder im Redefluss auf. Durch diese Einschränkungen entsteht ein großer subjektiver Leidensdruck, da die eigenen Bedürfnisse kaum artikuliert werden können und die soziale Kommunikation gestört ist. Für eine Diagnose muss nachgewiesen werden, dass schulbegleitende oder zeitlich begrenzte Fördermaßnahmen die Störung nicht beheben konnten, bevor ein Sprachstandserhebungstest durchgeführt wird. Eine HNO - ärztliche Untersuchung, eine Intelligenztestung und ein psychologisches Gutachten können ergänzend notwendig sein (MBSJ, 2018). Nach Mayer (2020) kann es sinnvoll sein, mögliche Störungsbilder im Klassenkontext zu enttabuisieren, um den betroffenen Kindern den Anschluss an ihre Mitschüler:innen zu erleichtern. Das häufigste Störungsbild im Bereich Sprache sind die spezifischen Spracherwerbsstörungen, die eine Prävalenz von sechs bis acht Prozent haben und sich sowohl in der Sprachproduktion auf allen Ebenen als auch im Sprachverständnis zeigen. Die wenig ausgeprägten Kommunikationsfähigkeiten oder die lautlichen Auffälligkeiten können die soziale Integration verhindern und führen gleichzeitig dazu, dass es den Kindern schwerer fällt ihre Bedürfnisse zu äußern (Mayer, 2020). Der Unterstützungsbedarf bezieht außerdem Teilleistungsstörungen ein, im Bereich Sprache sind das meist Lese-Rechtschreibungs-Störungen. Je nach Definition können hier auch Kinder verortet sein, die Deutsch als Fremdsprache lernen und einen temporären besonderen

Unterstützungsbedarf aufweisen. Schüler:innen mit einem Unterstützungsbedarf Sprache haben meist bei frühzeitiger Intervention gute Bildungschancen, zu der Intervention gehört sowohl die Förderung im schulischen Kontext als auch ein Anstreben außerschulischer Förderung, beispielsweise Logopädie. Im Unterricht können Lehrpersonen durch eine Anpassung ihrer eigenen Sprache in Tempo, Betonung und Wortwahl sowie das Nutzen vereinfachter Sprache, ohne jedoch den Inhalt zu reduzieren, auf Text- und Aufgabenebenen für Unterstützung sorgen. Auch Visualisierungen der Aufgaben, sowie eine explizite gemeinsame Wortschatzarbeit und eine produktive Fragenkultur tragen zur Förderung bei (Mayer, 2020).

## **2.2 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen**

Die Darstellung der sonderpädagogischen Förderbedarfe verdeutlicht, dass es ganz unterschiedliche Schwierigkeiten im Lernen, in der Kommunikation und im Erleben und Verhalten geben kann. Ein inklusiver Unterricht sollte neben der individuellen Förderung die Heterogenität der Schüler:innen auch als Chance begreifen und vermitteln (Heimlich, 2020a). Um zu ermitteln, inwiefern das gelingt, wird im Folgenden die Perspektive der Schüler:innen auf den gemeinsamen Unterricht dargestellt, wobei zuerst Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt erläutert werden.

**2.2.1 Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt.** Einstellungen werden in der Sozialpsychologie als veränderliche und konstruierbare Bewertungen eines Einstellungsobjekts definiert (Kessler & Fritsche, 2018). Einstellungsobjekte können sowohl einzelne Personen, Personengruppen, Institutionen als auch abstrakte Konstrukte sein. Im schulischen Kontext können sich Einstellungen beispielsweise auf einzelne Schulfächer beziehen, aber auch Bewertungen gegenüber Personengruppen wie Lehrkräften sind möglich. Diese Bewertungen können bezüglich ihrer positiven beziehungsweise negativen Ausprägung und ihrer starken beziehungsweise schwachen Intensität unterschieden werden (Löper, 2020). Einstellungen können einer kognitiven, einer affektiven und einer verhaltensbezogenen Ebene zugeordnet werden. Die kognitive Einstellungskomponente umfasst das subjektive Wissen über ein Einstellungsobjekt und darauf basierende Vorstellungen. Die affektive Komponente beschreibt die Emotionen, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden werden, diese können positiv oder negativ sein und sich dementsprechend in der Konfrontation mit dem Einstellungsobjekt durch Angst oder Freude oder ähnliche Gefühle äußern. Die verhaltensbezogene Komponente bezieht sich auf die Verhaltensintention, die aus der Einstellung entsteht, beispielsweise eine Vermeidung des Einstellungsobjektes (Löper, 2020). In der Sozialpsychologie wird in explizite und implizite

Einstellungen entschieden. Während die expliziten Einstellungen für eine Person zugänglich und reflektierbar sind, beruhen implizite Einstellungen meist auf vergangenen Erfahrungen und können sich nicht bewusst gemacht werden (Kessler & Fritsche, 2018). Explizite Einstellungen werden häufig über Likert - Skalen erfasst, bei der die Proband:innen ihre Zustimmung beziehungsweise Ablehnung zu einer Aussage kleinschrittig ausdrücken können. Allerdings können die Antworten aufgrund der sozialen Erwünschtheit verzerrt sein, da Proband:innen meist möglichst gesellschaftskonform antworten wollen. Implizite Einstellungen können nicht über die Einordnung einer Aussage überprüft werden, da sie den Personen nicht bewusst sind. Als Instrument zur Erhebung von impliziten Einstellungen eignen sich beispielsweise implizite Assoziationstests, bei denen die Reaktionszeiten in der Zuordnung von Begriffen und Bildern gemessen werden (Kessler & Fritsche, 2018). Die Erfassung von Einstellungen ist bedeutend, weil sie in einem gewissen Maße das Verhalten vorhersagen. Je situationsspezifischer sie sind, desto besser können sie das Verhalten für diese Situation vorhersagen. Allerdings betonen Ajzen und Fishben (1977, zit. nach Kessler & Fritsche, 2018) in ihrer Theorie des geplanten Verhaltens, dass Einstellungen nur die Verhaltensintention direkt beeinflussen, auf die auch subjektive Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle Einfluss haben, sodass der Einfluss der Einstellungen auf das direkte Verhalten weniger bedeutend sei als angenommen. Nach dieser Theorie wird jedoch jede Entscheidung bezüglich ihrer individuellen und sozialen Kosten und des jeweiligen Nutzens analysiert, was unrealistisch scheint. Die vorherrschende Kritik an der Theorie des geplanten Verhaltens ist also, dass nicht jede Entscheidung aktiv getroffen wird und sich insbesondere implizite Einstellungen wahrscheinlich dennoch auf das Verhalten auswirken können (Kessler & Fritsche, 2018).

Einstellungen sind keine stabilen Persönlichkeitseigenschaften und können durch äußere Einflüsse geändert werden, was insbesondere in der Bildung und in der politischen Arbeit interessant ist. Nach Garms-Homolová (2020) können Einstellungen entweder durch neue Einstellungen ersetzt werden, die Ausprägungsrichtung der Einstellung kann beeinflusst werden oder die Einstellungen einer Gruppe werden homogenisiert. Einstellungsänderungen geschehen in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Einstellungsobjekt, sie sind stets durch kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten begleitet (Strobe & Jonas, 1996). Insbesondere der persönliche Einbezug des Subjekts in die Argumentation, die zur Einstellungsänderung führen soll, ist hilfreich. Auch Garms-Homolová (2020) betont die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Einstellungsobjekt, zugleich ist allerdings auch relevant, von wem die Kommunikation ausgeht und für wie vertrauenswürdig der:die Sender:in erachtet wird. Petty und Cacioppa (1986) stellten das Elaboration - Likelihood -

Model auf, das zwei Überzeugungswege angibt, die auch von anderen Modellen aufgegriffen wurden. Die zentrale Route setzt voraus, dass eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung vorhanden ist und die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung stark ausgeprägt ist. Dann kann eine intensive Auseinandersetzung mit den Informationen stattfinden, nach der eine stabile Einstellungsänderung eintreten kann. Die Wahrscheinlichkeit der Einstellungsänderung wird erhöht, wenn die Informationen mit den subjektiven Überzeugungen übereinstimmen. Um die Motivation zu erhöhen, sollte die persönliche Involviertheit hergestellt werden (Strobe & Jonas, 1996). Die periphere Route geht von einer niedrigen Ausprägung der Motivation und der Fähigkeit der Informationsverarbeitung aus, was zu einer oberflächlichen Auseinandersetzung und damit zu einer instabilen Einstellungsänderung führt. Das heuristisch-systematische-Modell nach Chaiken (1989, zit. nach Grams-Homolová, 2020) greift diese beiden Wege ebenfalls auf, wobei der systematische Weg der zentralen Route entspricht. Der systematische Weg zur Einstellungsänderung umfasst allerdings auch die Vertrauenswürdigkeit des:der Sender:in und einen logischen Argumentationsaufbau, der vom Subjekt hohe kognitive Leistungen fordert (Garms-Homolová, 2020).

Eine Studie, die die Einstellungsänderung anhand unterschiedlicher Interventionsansätze untersuchte, stammt von Krahé und Altwasser (2006). Die Einstellungsobjekte waren in diesem Fall Menschen mit körperlicher Behinderung. Die Einstellungen wurden vor der Intervention, nach der Intervention und zu einem zweiten Termin nach drei Monaten mithilfe eines Fragebogens erhoben. Für die Intervention wurden drei Gruppen aus den 70 teilnehmenden Neuntklässler:innen gebildet. Die erste Gruppe erhielt eine kognitive Intervention, die aus einer zweiteiligen Unterrichtseinheit bestand und neben der Definition einer körperlichen Behinderung auch Interviews, Diskussionsfragen und Alltagsbeispiele umfasste. Die zweite Gruppe erhielt einen kombinierten Ansatz aus einer kognitiven und verhaltensorientierten Intervention, bei der sie neben einer theoretischen Sitzung auch mithilfe von paralympischen Sportler:innen Sportarten aus der Perspektive von Menschen mit körperlicher Behinderung ausführten. Die Kontrollgruppe erhielt keine Intervention. Beide Ansätze zielten auf die zentrale Route der Informationsverarbeitung ab, wobei auch die persönliche Involviertheit bei dem kombinierten Ansatz hergestellt wurde. Nach der Auswertung über eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich, dass die Einstellungen durch die Intervention mit dem kombinierten Ansatz langfristig verbessert werden konnten, allerdings wurden nur geringe Effektstärken berichtet. Die kognitive Intervention führte nicht zu signifikanten Einstellungsänderungen (Krahe & Altwasser, 2006).

Zusammenfassend sind Einstellungen also unterschiedlich ausgeprägte Bewertungen eines Einstellungsobjekts, die die Verhaltensintentionen einer Person beeinflussen. Einstellungen sind veränderbar, wobei Einstellungsänderung maßgeblich durch die Bereitschaft zur intensiven kognitiven Auseinandersetzung, einer persönlichen Involviertheit und die Kommunikation über das Einstellungsobjekt beeinflusst werden.

**2.2.2 Gemeinsamer Unterricht aus Sicht der Schüler:innen.** Da Einstellungen sowohl das Erleben als auch das Verhalten beeinflussen, sind die Einstellungen der Schüler:innen zur Inklusion für ihr eigenes schulisches Wohlbefinden und das Erleben ihrer Mitschüler:innen im Unterricht sehr bedeutsam. Die Perspektive der Schüler:innen auf den gemeinsamen Unterricht ist bisher wenig erforscht, während die Einstellungen zur Inklusion von Lehrkräften sehr gut untersucht sind (Urton et al., 2015; Bosse, et al., 2015). Aus Schüler:innenperspektive gibt es einige Studien zur Einstellung gegenüber Mitschüler:innen mit SPF, die den gemeinsamen Unterricht als Ausgangslage nehmen, dabei wird jedoch meist die Perspektive der Schüler:innen mit Förderstatus nicht berücksichtigt. Aus Sicht der Schüler:innen mit SPF wird eher die soziale Partizipation oder Leistung untersucht (beispielsweise Hartmann, Lenkeit, Ehlert, Knigge, & Spörer, 2022; Kojac et al., 2017). Im Folgenden werden die wichtigsten Untersuchungen zu den Einstellungen von Schüler:innen gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt.

De Boer et al. (2012) stellten in ihrem Review 20 internationale Studien zu den Einstellungen von Schüler:innen gegenüber Schüler:innen mit Förderbedarf dar, um die Einstellungen abzubilden, den Einfluss möglicher Variablen wie Geschlecht und Alter aufzuzeigen und den Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der sozialen Teilhabe der Kinder mit SPF darzustellen. Die Studien wurden zwischen 1998 und 2011 in international anerkannten Fachzeitschriften veröffentlicht und erfassten die Einstellungen von Grundschüler:innen gegenüber ihren Mitschüler:innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen in Regel- bzw. inklusiven Schulen mit psychometrisch robusten Verfahren. Die Förderbedarfe wurden dabei teilweise spezifiziert (z.B. körperliche Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten), umfassten aber auch generelle Zuschreibungen wie „Behinderung“. Die Ergebnisse der einzelnen Studien wurden zunächst in die drei Komponenten der Einstellungen unterteilt (affektiv, kognitiv und verhaltensbezogen), um dann gemäß der Mittelwerte als positiv, neutral oder negativ eingeordnet zu werden (de Boer et al., 2012). Die Mehrzahl der Studien zeigten, dass die Schüler:innen neutrale Einstellungen gegenüber Peers mit SPF haben, allerdings waren die Varianzen teilweise sehr hoch, sodass davon auszugehen ist, dass kleine Gruppen starke negative Einstellungen

gegenüber Schüler:innen mit SPF hatten. Bei einer differenzierten Betrachtung der sonderpädagogischen Förderbedarfe hat sich ergeben, dass die Einstellungen insbesondere Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, also mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, gegenüber negativ waren, was sich de Boer et al. (2012) durch den direkten Einfluss des Verhaltens auf die Mitschüler:innen erklärten. Geschlechts- und Alterseffekte auf die Einstellungen konnten bestätigt werden, Mädchen wiesen positivere Einstellungen als Jungen auf und in älteren Stichproben wurden ebenfalls positivere Effekte auf die Einstellungen gefunden. Auch die Erfahrung mit Kindern mit Behinderungen sowie das Wissen über Behinderungen hatten einen positiven Effekt auf die Einstellungen gegenüber Kindern mit SPF, die Autor:innen forderten aus diesem Grund Interventionen, die durch Aufklärung zur Einstellungsänderung führen können. Die Beziehung zwischen positiven Einstellungen der Mitschüler:innen und einer stärkeren sozialen Teilhabe konnte ebenfalls bestätigt werden, sodass die Einstellungen der Schüler:innen zur Inklusion wohl als Gelingensfaktor für eben diese einzuordnen sind (de Boer et al., 2012). Viele der zugezogenen Studien erfassten allerdings nicht die Einstellungen von Kindern mit Förderbedarf und bezogen sich meist nur auf die kognitive oder verhaltensbezogene Einstellungskomponente, sodass ein vollständiger Überblick über die Einstellungen nicht möglich war. Auch die meist fehlende Differenzierung der Förderbedarfe beziehungsweise die Fokussierung auf (körperliche) Behinderungen schränken die Erkenntnisse des Reviews ein, da gemeinsamer Unterricht sich auf weitere Heterogenitätsdimensionen bezieht (de Boer et al., 2012).

Im deutschsprachigen Raum gibt es ebenfalls nur wenige aktuelle Studien, die sich explizit auf die Einstellungen von Grundschüler:innen zum gemeinsamen Unterricht beziehen, was möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass Inklusion in einigen Bundesländern erst im letzten Jahrzehnt in den bildungspolitischen Fokus gerückt ist (Laßmann, 2020). Um den Mangel an validen Messinstrumenten, die alle Einstellungskomponenten erfassen, entgegenzuwirken, entwickelte Schwab (2015) einen Fragebogen, der die affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Einstellungen von Kindern gegenüber Kindern mit unterschiedlichen SPF (Lernen, Verhalten, geistige Entwicklung, körperlich - motorische Entwicklung) erfasst und untersuchte dabei auch die Einflussfaktoren auf die Einstellungen. Ausgehend von vorherigen Studien (u.a. de Boer et al., 2012) wollte Schwab (2015) alle Einstellungskomponenten von Schüler:innen mit und ohne Förderstatus gegenüber den einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfsgruppen differenzierter als bisher erfassen, wobei sie von positiven Einstellungen ausging. Mithilfe eines Fragebogens, der für jeden Förderbedarf ein Fallbeispiel gefolgt von sieben Items der

CATCH - Skala umfasst, die die einzelnen Einstellungskomponenten abbildeten, wurden 1115 Viert- und Siebtklässler:innen befragt. Nach dem Ausschluss eines Items aufgrund zu starker Abweichungen der Antworten zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF erwies sich die Skala als konsistent, reliabel und valide. Insgesamt wurden wie erwartet neutrale bis positive Einstellungen gegenüber Kindern mit SPF gefunden, allerdings konnte Schwab (2015) keine Alters- und Erfahrungseffekte nachweisen, was den Ergebnissen aus de Boer et al. (2012) widerspricht, diesbezüglich wäre eine Längsschnittuntersuchung notwendig. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede konnten repliziert werden. Der Förderstatus hatte hingegen keinen Effekt auf die Einstellungen, wobei nur 126 Kinder der Stichprobe einen diagnostizierten SPF aufwiesen.

Häufiger als die Einstellungen zur Inklusion wurde die soziale Integration von Kindern mit SPF untersucht. Crede, Wirthwein, Steinmayr und Bergold (2019) wollten insbesondere die Perspektive der Schüler:innen mit einem Förderstatus emotionale und soziale Entwicklung auf den gemeinsamen Unterricht erfassen, da diese laut vorherigen Studien (de Boer et al., 2012; Gerullis & Huber, 2016) am ehesten auf soziale Ablehnung stießen. Dafür untersuchten sie die Unterschiede in der Einstellung zur Schule, im schulischen Selbstkonzept, in der Wahrnehmung des Klassenklimas und in der sozialen Partizipation von 39 Zweit- und Drittklässler:innen mit einem diagnostizierten SPF emotionale und soziale Entwicklung und einer Vergleichsgruppe, die in einem Matching - Verfahren aus einer Gruppe von 834 Schüler:innen gezogen wurde. Basierend auf den Fragebogenantworten ergeben sich nach einer multivariaten Kovarianzanalyse folgende Unterschiede: Schüler:innen mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung wiesen ein deutlich niedrigeres schulisches Selbstkonzept auf und fühlten sich weniger integriert als ihre Mitschüler:innen ohne SPF. Außerdem nahmen sie das Klassenklima negativer wahr. In der Schuleinstellung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, was Crede et al. (2019) darauf zurückführen, dass die anderen Faktoren in der Wahrnehmung der Schüler:innen dem Einfluss der Mitschüler:innen unterlagen, während die Einstellung zur Schule auch durch die Lehrkräfte beeinflusst wurde. Allerdings stehen die meisten Lehrkräfte einer inklusiven Beschulung von Kindern mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung kritisch gegenüber, was gegen diese Erklärung spricht (Crede et al., 2019). Möglicherweise übertragen sich aber die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion auf die Schüler:innen, da Einstellungen auch durch Modelllernen verinnerlicht werden. Crede et al. (2019) forderten anhand der Ergebnisse ihrer Studie, dass die Zusammenfassung der sonderpädagogischen Förderbedarfe Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung in der Forschung kritisch zu sehen ist, da die Befunde differenziert

werden müssen, um praktische Implikationen zu erlauben. Die Befunde zum Klassenklima wurden von Hartmann et al. (2022) repliziert, auch sie wiesen in einer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Bullying, Klassenklima und der sozialen Integration von Kindern mit dem Förderstatus Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung nach, dass Kinder mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung das Klassenklima in inklusiven Unterrichtssettings negativer wahrnahmen, was möglicherweise Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden, Schuleinstellung und Schulleistungen hat. Bosse et al. (2018) und Laßmann (2020) betonten die Relevanz von Messinstrumenten, die eine Erfassung der Einstellungen zur Inklusion aus Schüler:innenperspektive ermöglicht, und sich nicht ausschließlich auf die Einstellung gegenüber Kindern mit SPF bezieht. Aus diesem Grund entwickelten Bosse et al. (2018) über drei Studien den Fragebogen „SEGEL“, der die Einstellungen von Kindern mit und ohne Förderbedarf zum gemeinsamen Lernen von Kindern ohne SPF und Kindern mit einem Förderbedarf in der emotionale und sozialen Entwicklung, im Lernen oder in der Sprache erfasst. Für jeden Bereich wurden Skalen entwickelt, die sich auf die strukturelle Unterrichtsorganisation (z.B. Nachteilsausgleiche), die soziale Integration und das schulische Wohlbefinden sowie gemeinsame Lernformen beziehen. Die einzelnen Items werden anhand vierstufiger Likertskalen beantwortet. In der finalen Erprobung des Fragebogens umfasste die Stichprobe 209 Fünftklässler:innen aus Brandenburger Grundschulen, von denen 18.7 % angaben, ein Kind mit Lernproblemen zu sein, sich 8.6 % als Kind mit Verhaltensproblemen einschätzten und 5.7 % einen SPF Sprache bei sich sahen. Mindestens 80 % der Befragten kannten Kinder mit Problemen im Lernen, der Sprache oder im Verhalten. Das Instrument „SEGEL“ erwies sich als valide, die Ergebnisse zeigten die gleichen Effekte wie vorherige Studien, die Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Lernen mit Kindern mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung waren negativer als gegenüber Kindern mit einem Förderbedarf Lernen oder Sprache. Alle befragten Schüler:innen lernten an inklusiven Grundschulen und die große Mehrheit gab an, dass sie Kinder mit SPF kannten, entsprechend den Ergebnissen aus de Boer et al. (2012) führten diese Erfahrungswerte zu positiveren Einstellungen als es bei Schüler:innen einer Regelschule der Fall wäre. Allerdings sind inklusive Grundschulen als Standard eine Zielsetzung des Landes Brandenburg (MBS, 2017), sodass diese Einschränkung eher zu zukunftsweisenden Implikationen bezüglich der Inklusion von Kindern mit einem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung führt.

Laßmann untersuchte (2020) die Einstellungsunterschiede zur Inklusion von 2984 deutschen und norwegischen Kindern und Jugendlichen anhand eines selbstentwickelten Fragebogens, Efi - kids. In Norwegen besuchen die meisten Kinder und Jugendlichen eine

inklusive Schule, während in Deutschland Bildungsstätten erst in den letzten zwei Jahrzehnten zu inklusiven Schulen umgestaltet werden - mit unterschiedlichen Anstrengungen und Erfolgen auf Länderebene und in Abhängigkeit der Schularten. Insgesamt zeigte sich, dass die Einstellungen zu Inklusion in beiden Ländern positiv waren, in Norwegen wurden allerdings signifikant höhere Werte gefunden. Laßmann untersuchte auch verschiedene Einflussfaktoren der Einstellungen, beispielsweise Selbstwirksamkeit (siehe 2.4) und prosoziales Verhalten. Insgesamt zeigt sich, dass bisher vor allem die Einstellungen von Schüler:innen zu Peers mit SPF erfasst wurden und diese auch weitestgehend positiv waren, wobei sich die Erfahrungen mit Kindern mit SPF, das Geschlecht und die Art des SPF auf die Einstellungen auswirkten. Die Einstellungen aller Kinder zur Inklusion wurden bisher nur wenig und unzureichend erfasst, aber Bosse et al. (2018) zeigten, dass die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen den Einstellungen zu Peers mit SPF ähneln.

### 2.3 Selbstwirksamkeit

Ein weiteres Konstrukt neben den Einstellungen, das die schulischen Leistungen und das Wohlbefinden der Schüler:innen beeinflusst, ist die Selbstwirksamkeit eines Kindes. Die Selbstwirksamkeit soll im Folgenden genauer erläutert werden und in den Kontext Schule theoretisch und empirisch eingebettet werden. Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Albert Bandura (1977, 1997) zurück. Er beschreibt Selbstwirksamkeit als innere Überzeugung, dass neue Situationen und Handlungen erfolgreich bewältigt werden können. Diese Situationen können nicht anhand routinierter Verhaltensweisen bewältigt werden, sondern sind mit einem subjektiven Anstrengungsempfinden verbunden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bandura beschreibt für diese Situationen eine Trennung von Erfolgs- und Wirksamkeitserwartungen, wobei Erfolgserwartungen die Handlungen, die zum Erfolg führen, umfassen, während Wirksamkeitserwartungen den Glauben in die eigene Bewältigung dieser Erwartungen beschreiben (Köller & Möller, 2018). Die Wirksamkeit beziehungsweise Selbstwirksamkeit setzt sich aus drei Komponenten zusammen, den *beliefs*, *capabilities* und *given attainments* (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Die *beliefs* spiegeln das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen wider, während *capabilities* die tatsächlich erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen umfassen. *Given attainments* meint die subjektiven Zielsetzungen und den daraus resultierenden Willen, Herausforderungen zu bestehen. Die subjektive Selbstwirksamkeit einer Person basiert auf bisherigen Bewältigungserfahrungen, also Erfolgs- und Misserfolgshandlungen in unbekanntem Situationen. Gleichzeitig können diese Erfahrungen auch nur über Modelllernen gewonnen

sein, außerdem wird die subjektive Selbstwirksamkeit durch Rückmeldungen von außen beeinflusst. Auch die eigenen körperlichen Zustände in unbekanntem Situationen beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen: Wird beispielsweise eine starke körperliche Erregung wahrgenommen, so fühlt sich die Person meist weniger kompetent (Köller & Möller, 2018). Die subjektiven Wirksamkeitserwartungen beeinflussen sowohl das Erfolgs- oder Misserfolgserleben als auch die Emotionen, Motivationen, Kognitionen und Handlungen einer Person (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

**2.3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext.** Im schulischen Kontext muss die allgemeine Selbstwirksamkeit vorerst vom schulischen Selbstkonzept abgegrenzt werden. Das schulische Selbstkonzept beschreibt die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten eines:einer Schüler:in. Es beruht auf dem Vergleich mit anderen Schüler:innen, den Einstellungen gegenüber der Schule und dem spezifischen Schulfach und der wahrgenommenen Kompetenz in diesem Fach (Köller & Möller, 2018). Das schulische Selbstkonzept ist die Folge der Vergleiche mit anderen Schüler:innen und dem Vergleich mit der eigenen Leistung in anderen Fächern oder in der Vergangenheit. Das schulische Selbstkonzept beschreibt die generalisierten Fähigkeiten eines Fachs, zum Beispiel das mathematische Selbstkonzept, während sich die Selbstwirksamkeit auf bestimmte Situationen und personelle Kompetenzen bezieht (Köller & Möller, 2018). Zu Schulbeginn sind die Selbsteinschätzungen der Kinder, die die Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben, häufig unrealistisch hoch, in der Grundschulzeit lernen die Kinder durch den Vergleich nach außen und mit eigenen Leistungen, ihre Kompetenzen realistischer einzuschätzen. In dieser Zeit können sich auch negative Selbstwirksamkeitserwartungen verfestigen, wenn die Schüler:innen häufig Misserfolge erleben oder ungünstige Attributionsstile entwickeln. Grundsätzlich ist die Selbstwirksamkeit am Ende der Grundschule eine stabile Überzeugung der jeweiligen Person (Köller & Möller, 2018). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gelten auch in der weiteren Bildungslaufbahn als aussagekräftiger Prädiktor für Leistungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person korrelieren nicht zwingend mit ihren tatsächlichen Fähigkeiten, beeinflussen aber dennoch den Erfolg der Person. Im schulischen Kontext ist damit häufig die Leistung in den einzelnen Fächern gemeint. Schüler:innen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen sind häufig zuversichtlicher in Bezug auf Klassenarbeiten und scheinen im Unterricht motivierter, ausdauernder und aufgabenorientierter als Schüler:innen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Das spiegelt sich auch in dem Review von Schunk (1995)

wider. Er benennt mehrere Forschungsergebnisse, die signifikant positive Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeit und Leistungen zeigen, unter anderem für die erweiterte Lese- und Schreibkompetenz sowie mathematische Problemlösekompetenzen. Basierend auf den positiven Forschungsergebnissen und der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1977) wurde 1995 in Deutschland der Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ gestartet, an dem sich zehn Schulen mit Sekundarstufe aus dem Bundesgebiet beteiligten (Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002). Die Schulen entwickelten eigenständige Konzepte zur Förderung der Selbstwirksamkeit, um das Leistungspotenzial und die Lernfreude auf Ebene der Schüler:innen und Lehrer:innen zu stärken. Außerdem wurden Fortbildungen durchgeführt und Kooperationen zwischen den Schulen angestrebt, um die Innovationen zu verbinden. Das Projekt wurde über drei Jahre wissenschaftlich begleitet und evaluiert, wobei die unterschiedlichen Konzepte und die heterogene Ausgangslage den Vergleich erschwerten. Zur Auswertung wurden sowohl interne qualitative Daten der Schulen genutzt als auch quantitative Daten, die aus einer dreimalig durchgeführten Fragebogenerhebung unter den Schüler:innen und Lehrkräften stammten (Mittag et al., 2002). Insgesamt sind die Ergebnisse kritisch zu betrachten, da es keine Kontrollgruppe gab und die einzelnen Schulen sehr unterschiedliche Ansätze wählten, jedoch zeigte sich über alle Schulen hinweg ein positives Bild. Bei der Mehrheit der Schüler:innen verbesserte sich über den Zeitraum die schulische Selbstwirksamkeit oder stagnierte auf einem bereits hohen Level, wobei in den untersuchten Altersgruppen die Selbstwirksamkeit bereits als eher stabil gilt. Auffällig war insbesondere der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und den mathematischen Leistungen, den die Clusteranalysen zeigten. Es scheint ein stärkerer Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Mathematikleistung zu herrschen als zwischen der Selbstwirksamkeit und anderen Fächern (Mittag et al., 2002). Außerdem wirkte die Selbstwirksamkeit auch im Allgemeinen auf die Leistung und die Lernfreude, was frühere Forschungsergebnisse bestätigte. Eine weitere Studie, die den Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Selbstwirksamkeit bestätigt, ist eine australische Längsschnittstudie, die 10 370 Achtklässler:innen nach Pisa 2003 über weitere acht Jahre empirisch begleitete (Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshall & Abduljabbar, 2014). Die quantitativen Daten wurden durch Korrelationsanalysen und Strukturgleichungsmodelle ausgewertet und ergaben, dass auf Basis der Selbstwirksamkeit in der achten Klasse eine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Person später ein Studium aufnehmen wird. Gleichzeitig sagt die mathematikbezogene Selbstwirksamkeit die Abschlussnote im Fach Mathematik mit einer mittleren Effektstärke zuverlässig vorher (Parker et al., 2014). Außerdem wirkt die Selbstwirksamkeit auch auf das schulische Wohlbefinden und das

Klassenklima. Quenzel und Jungkunz (2023) untersuchten unter anderem den Zusammenhang zwischen Partizipation von Schüler:innen als Bestandteil des Demokratielernens und den individuellen Persönlichkeitsfaktoren Selbstwirksamkeit und Empathieempfinden. Dabei fanden sie heraus, dass empfundene Partizipation sich über die Selbstwirksamkeit positiv auf das schulische Wohlbefinden, das Klassenklima und die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen auswirkt (Quenzel & Jungkunz, 2023). Die allgemeine Selbstwirksamkeit ist also ein wichtiger Prädiktor für die Leistungen von Schüler:innen und beeinflusst gleichzeitig das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen.

**2.3.2 Soziale Selbstwirksamkeit.** Satow (2002) definiert die soziale Selbstwirksamkeit als „das optimistische Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen angesichts schwieriger sozialer Konflikt- und Anforderungssituationen“ (S. 176). Für Schüler:innen bedeutet das vor allem das Durchsetzen der eigenen Bedürfnisse in einer Gruppe, Regulationsfähigkeiten im Umgang mit Frustration und Stress, sowie den Aufbau sozialer Beziehungen. Satow (2002) untersuchte den Einfluss des Klassenklimas auf die Selbstwirksamkeitsdynamik, wobei er diese als Zusammenspiel von allgemeiner, schulbezogener und sozialer Selbstwirksamkeit definierte. Im Rahmen des Modellprojektes „Selbstwirksame Schulen“ wurden 921 Schüler:innen der Sekundarstufe I zu drei Messzeitpunkten zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen und dem empfundenen Klassenklima befragt, wobei die Skala zur Erfassung der sozialen Selbstwirksamkeit sich als wenig reliabel erwiesen hat. Dennoch geben die Ergebnisse den Eindruck eines Zusammenhanges zwischen Klassenklima, sozialer und allgemeiner Selbstwirksamkeit wieder. In Klassen mit einem besonders förderlichen Klassenklima bestand eine Wechselwirkung zwischen der sozialen und allgemeinen Selbstwirksamkeit, während in den anderen Klassen die allgemeine Selbstwirksamkeit stark von der sozialen Selbstwirksamkeit beeinflusst wurde (Satow, 2002). Daraus kann geschlossen werden, dass eine Stärkung der sozialen Selbstwirksamkeit durch ein Kompetenzerleben in sozialen Situationen auch die allgemeine Selbstwirksamkeit von Schüler:innen positiv beeinflusst.

Pütz et al. (2011) beschreiben die soziale Selbstwirksamkeit als Vertrauen in die eigenen Kompetenzen im sozialen Kontext: die eigene Vermutung, neue soziale Situationen erfolgreich zu bewältigen und auch in Konflikten bestehen zu können. Konfliktlösungen innerhalb einer Gruppe zu finden, soziale Netze aufbauen und erhalten können, sowie in sozialen Situationen in der Lage sein, die eigenen Interessen durchzusetzen, entsprechen also den Anforderungen, die für eine hohe soziale Selbstwirksamkeit bewältigt werden müssen.

Diese Definition deckt sich mit der Definition nach Satow (2002). Pütz et al. (2011) untersuchten unter anderem die Auswirkungen von Schulklimafaktoren und sozialer Partizipation von Abiturient:innen im Kontext der Identitätsfindung in der Übergangsphase von Schule zur Hochschule im längsschnittlichen Forschungsprojekt „Übergänge“ der Universität Bielefeld. Das Projekt umfasste eine Stichprobe von 3111 Abiturient:innen aus dem Raum Ostwestfalen-Lippe, die zwischen 2006 und 2010 mehrmals befragt wurden. Pütz et al. (2011) fanden heraus, dass der empfundene Kompetenzerwerb einen starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler:innen hatte und die gegenseitige Unterstützung sowohl die soziale als auch die allgemeine Selbstwirksamkeit stärkte. Das Schulklima stand entgegen den Erwartungen in keinem Zusammenhang mit der sozialen Selbstwirksamkeit. Die individuell empfundene soziale Partizipation erhöhte die soziale Selbstwirksamkeit, daraus schlossen die Autor:innen, dass in der Praxis möglichst viele Partizipationsangebote geschaffen werden müssen (Pütz et al., 2011).

Insgesamt stellen die Forschungsergebnisse einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb, sozialer Partizipation, Integration und den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen heraus, der jedoch bisher nur im Kontext älterer Schüler:innen untersucht wurde, sodass eine Übertragung der Ergebnisse ohne empirische Überprüfung auf Grundschulkindern möglicherweise voreilig wäre.

#### **2.4 Zusammenhang von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Kontext Inklusion**

Für einen gelingenden inklusiven Unterricht, von dem alle Schüler:innen profitieren, gelten die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen als Prädiktor (de Boer et al., 2012). Gleichzeitig trägt auch die Selbstwirksamkeit zur schulischen Motivation bei und gilt ebenfalls als starker Prädiktor für Leistungen und Kompetenzen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Selbstwirksamkeit und Einstellungen wurden sowohl getrennt als auch gemeinsam bereits in verschiedenen Studien im Kontext der Inklusion betrachtet, meist wurde jedoch die Lehrer:innenperspektive erhoben. So fanden beispielsweise Bosse, Jäntsch und Spörer (2015) einen starken und zeitlich stabilen positiven Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Inklusion und lehrspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen im PING - Projekt, den auch Knigge et al. (2023) im Vergleich von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen im gemeinsamen Lernen in Brandenburg bestätigen konnten. Ähnliche Ergebnisse fanden auch Urton et al. (2015), die ebenfalls darauf hinwiesen, dass Trainings die Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion von Lehrkräften verbessern konnten. Eine Studie, die die Selbstwirksamkeit in inklusiven Settings aus der Schüler:innenperspektive inkludierte, ist die „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven

Förderarrangements“ (Schwinger, Trautner, Otterpohl, Lütje-Klose & Wild, 2020). Im Rahmen der Studie wurde die psychosoziale Entwicklung von 410 Kindern mit dem SPF Lernen untersucht. Dazu mussten die Grundschüler:innen innerhalb von zwei Jahren zu drei Messzeitpunkten einen Fragebogen ausfüllen, der unter anderem ihre Selbstwirksamkeitserwartungen mit vier Items erfasste. Im Vergleich zwischen exklusiv und inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF Lernen wiesen die exklusiv beschulten Schüler:innen zum ersten Messzeitpunkt einen leicht höheren Selbstwirksamkeitswert auf (Cohen's  $d = 0.22$ ), insgesamt konnten jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede ermittelt werden. Schwinger et al. (2020) betonten jedoch, dass alle teilnehmenden Schüler:innen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen aufwiesen, also alle Kinder zuversichtlich waren, die schulischen Anforderungen zu meistern.

Laßmann (2020) untersuchte die Einstellungen zur Inklusion mit den Zielen, ein Erhebungsinstrument für Kinder und Jugendliche zu entwickeln und einen Ländervergleich zwischen deutschen und norwegischen Kindern und Jugendlichen bezüglich ihrer Einstellungen zu inklusiven Unterrichtsmaßnahmen und den Einflussfaktoren auf die Einstellungen zu realisieren. Auf Basis vorheriger Forschungsergebnisse ging sie davon aus, dass die Einstellungen vom Alter, Geschlecht und dem bisherigen Kontakt zu Peers mit SPF sowie dem eigenen schulischen Wohlbefinden abhängig waren. Es wurde ein Instrument entwickelt, das unter anderem die Einstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis als auch die schulische Selbstwirksamkeit als Bestandteil des schulischen Wohlbefindens erfasste. Der Fragebogen wurde von 1902 deutschen Schüler:innen und 992 norwegischen Schüler:innen ausgefüllt, die die Sekundarstufe Eins (fünfte bis zehnte Klasse) besuchten (Laßmann, 2020). Die Analyse der Daten ergab, dass die schulische Selbstwirksamkeit vor allem von der Schulart abhängig war, Gymnasiast:innen wiesen höhere Selbstwirksamkeitswerte auf als Schüler:innen anderer Schularten, unabhängig vom Land. Nach Korrelationsanalysen konnte die Hypothese, dass eine hohe schulische Selbstwirksamkeit mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion einhergeht, teilweise bestätigt werden. Schüler:innen mit einer hohen Selbstwirksamkeit, wiesen tatsächlich positive Einstellungen zur Inklusion auf, die Einstellung zu adaptiven Unterstützungsmaßnahmen konnte mit einer mittleren Effektstärke durch die schulische Selbstwirksamkeit erklärt werden. Bei den deutschen Schüler:innen korrelierte eine negative schulische Selbstwirksamkeit mit negativen Einstellungsausprägungen, was Laßmann (2020) auf eine größere Sorge um die eigene schulische Leistung und Unterstützung und ein Gefühl der Ungerechtigkeit zurückführte. Es zeigte sich also ein Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit, auch wenn dieser nicht kausal

gedeutet werden konnte. Laßmann (2020) betonte, dass alle Variablen, die auf die Einstellungen wirkten, auch durch Interventionen beeinflusst werden könnten. Die Ergebnisse könnten durch die ähnlichen Ansätze des gemeinsamen Lernens in Brandenburg und der Umsetzung der Inklusion in Norwegen auf die Primarstufe in Brandenburg übertragbar sein, da auch in Norwegen keine Feststellung der SPF LES mehr stattfindet und pauschale Mittel für inklusive Lernsettings bereitgestellt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass verschiedene personale Faktoren wie Einstellungen und Selbstwirksamkeit auf das Gelingen der Inklusion Einfluss nehmen, gleichzeitig beeinflussen diese auch individuelle Leistungen und Wohlbefinden im schulischen Kontext.

### **3. Ziele**

Während der Zusammenhang zwischen den personalen Faktoren Einstellungen zum inklusiven Unterrichten und den Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften (z.B. Bosse et al., 2015), sowie die Einstellungen von Schüler:innen gegenüber ihren Peers mit SPF (u.a. de Boer et al., 2012) bereits häufig untersucht wurden, fehlt bisher weitestgehend die Perspektive der Kinder mit Unterstützungsbedarf auf den inklusiven Unterricht, obwohl sie ein bedeutender Gegenstand der Zielsetzung sind. In der vorliegenden Arbeit sollen sowohl die Einstellungen der Kinder mit Unterstützungsbedarf zum inklusiven Lernen dargestellt werden als auch ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in inklusiven Lernsettings. Selbstwirksamkeit ist ein Prädiktor für gute Schulleistungen, schulisches Wohlbefinden und psychische Gesundheit und steht im Zusammenhang mit der sozialen Integration einzelner Schüler:innen und dem Klassenklima (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Mittag et al., 2002; Quenzel & Jungkunz, 2023). Fokussiert wird jedoch der Zusammenhang zwischen Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder mit Unterstützungsbedarf, wobei insbesondere der Einfluss einer Intervention auf die Einstellungsänderungen und Selbstwirksamkeitsänderungen geprüft werden soll.

Es stellen sich die Fragen, inwiefern sich die Einstellungen der Kinder zum gemeinsamen Lernen in Abhängigkeit ihres Unterstützungsbedarfes unterscheiden, ob sie unterschiedliche Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen und inwiefern die Einstellungen als auch die Selbstwirksamkeit durch die Intervention verbessert werden können. Es werden Kinder mit Unterstützungsbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache betrachtet, im Gegensatz zu vorherigen Studien werden diese Förderbedarfe jedoch auch differenziert untersucht (Crede et al., 2019). Basierend auf den vorherigen Erkenntnissen (de Boer et al., 2012; Schwab, 2015; Schwinger et al., 2020) wird davon ausgegangen, dass insbesondere Kinder mit einem Unterstützungsbedarf emotionale und

soziale Entwicklung negative Einstellungen zum gemeinsamen Lernen sowie niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen als ihre Mitschüler:innen aufweisen. Insgesamt bettet sich die Arbeit in die Frage nach den Gelingensbedingungen für ein inklusives Schulsystem ein, wobei in der vorliegenden Arbeit personale Faktoren im Vordergrund stehen, die bislang im Zusammenhang mit Inklusion aus der Perspektive von Schüler:innen mit SPF wenig untersucht wurden. In Hinblick auf die Fragestellung werden folgende Hypothesen vor der Intervention (T1) überprüft:

**H1:** Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf weisen signifikant ( $p < .05$ ) negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen auf als Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf.

**H2:** Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung weisen signifikant ( $p < .05$ ) negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen auf als Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

**H3:** Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf weisen signifikant ( $p < .05$ ) niedrigere allgemeine Selbstwirksamkeitswerte auf als Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf.

**H4a:** Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung weisen signifikant ( $p < .05$ ) niedrigere allgemeine Selbstwirksamkeitswerte auf als Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

**H4b:** Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung weisen signifikant ( $p < .05$ ) niedrigere gruppenspezifische Selbstwirksamkeitswerte auf als Schüler:innen mit einem Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

**H5:** Die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf korrelieren signifikant positiv ( $p < .05$ ;  $r > .30$ ) mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler:innen.

Nach der Intervention (T2) werden die Einstellungsänderungen und der Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen mit weiteren Hypothesen untersucht. Außerdem soll geprüft werden, welche Schüler:innen besonders von der Intervention profitiert haben, wobei erwartet wird, dass sich insbesondere Kinder mit einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung bezüglich ihrer Einstellungen und personalen Kompetenzen entwickelt haben. In Hinblick auf die schlechte soziale Integration von

Kindern mit Unterstützungsbedarf bezüglich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird außerdem die Veränderung der sozialen Selbstwirksamkeit geprüft.

**H6a:** Die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf sind zu T2 signifikant positiver ( $p < .05$ ) als zu T1.

**H6b:** Die allgemeinen Selbstwirksamkeitswerte von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf sind zu T2 signifikant höher ( $p < .05$ ) als zu T1.

**H6c:** Die gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitswerte von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf sind zu T2 signifikant höher ( $p < .05$ ) als zu T1.

**H7:** Die Veränderung der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit Unterstützungsbedarf (H6a) ist ein signifikanter Prädiktor ( $p < .05$ ) für die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder mit Unterstützungsbedarf von T1 zu T2.

**H8a:** Der Anstieg der Einstellungswerte von T1 zu T2 bei einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist signifikant höher ( $p < .05$ ) als bei einem Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

**H8b:** Der Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeitswerte von T1 zu T2 bei einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist signifikant höher ( $p < .05$ ) als bei einem Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

**H8c:** Der Anstieg der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitswerte von T1 zu T2 bei einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist signifikant höher ( $p < .05$ ) als bei einem Unterstützungsbedarf Lernen oder Sprache.

## 4. Methodik

### 4.1 Design und Stichprobe

Die Daten zur Prüfung dieser Hypothesen entstammen dem Interventionsprojekt „Soziale Entwicklung beim gemeinsamen Lernen“ (SEGEL), das sich momentan in einer zweiten Erprobungsphase befindet. Die Daten wurden in den Schuljahren 2021/2022 und 2022/2023 an drei Brandenburger Grundschulen des gemeinsamen Lernens erhoben. Interventionen bieten eine zugängliche Chance, Einstellungen zu ändern oder anzugleichen (Krahé & Altwasser, 2006). Interventionen sind häufig als quasi - experimentelle Untersuchungen mit Messwiederholungen angelegt und dienen der Überprüfung von Maßnahmen (beispielsweise Medikamenten, Methoden etc.). Interventionen beschreiben

also nicht nur einen Zustand wie andere experimentelle Methoden, sondern führen aktiv zu Veränderungen und überprüfen die Wirksamkeit dieser (Döring, 2023). Das Projekt SEGEL wurde am Lehrstuhl der psychologischen Grundschulpädagogik der Universität Potsdam entwickelt, um im Kontext der Gelingensbedingungen eines inklusiven Schulsystems Grundschulklassen in Hinblick auf ihre sozialen und personalen Kompetenzen sowie soziale Einstellungen zum gemeinsamen Lernen zu fördern (Bosse & Spörer, 2022). Vorherige ähnliche Interventionsprojekte bezogen sich meist auf soziale Partizipation, Einstellungsänderungen oder personale Kompetenzen einzelner Schüler:innen, während SEGEL im Klassenkontext mit dem Ziel der Einstellungsverbesserung und der Stärkung sozialer und personaler Kompetenzen durchgeführt wird. In der ersten Erprobung bezog sich die Intervention vorrangig auf die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen, es zeigten sich allerdings nur geringe Interventionserfolge, sodass die Intervention überarbeitet und um soziale und personale Kompetenzen ergänzt wurde (Bosse & Spörer, 2022). Zur Einstellungsänderung wurde gemäß der zentralen Route (Petty & Cacioppa, 1986) beziehungsweise des systematischen Wegs (Garms-Homolová, 2020) eine intensive Auseinandersetzung mit Heterogenität, den Chancen von Unterschiedlichkeit, den eigenen Stärken und Schwächen sowie den Gemeinsamkeiten mit den Klassenkamerad:innen ermöglicht. Die Themen wurden mithilfe kooperativer Lernformen erarbeitet beziehungsweise vertieft, damit sollte eine starke persönliche Involviertheit hergestellt werden, die ebenfalls zu einer Einstellungsänderung beitragen kann (Strobe & Jonas, 1996).

Neben der Intervention gehörten zu dem Projekt ein begleitender Fragebogen, der die Einstellungen und Kompetenzen zu drei Messzeitpunkten erhob, sowie Materialien, die von den teilnehmenden Klassen über den Interventionszeitraum hinaus genutzt werden konnten.

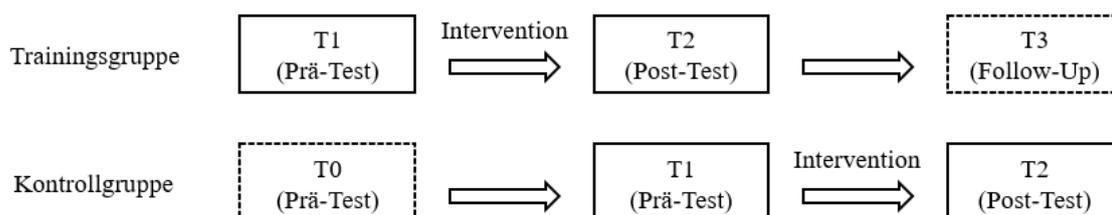


Abbildung 1.: Interventionsplan SEGEL. Verwendet wurden die Daten der vollständig umrandeten Messzeitpunkte.

Der Fragebogen wurde in den Trainingsgruppen zu drei Messzeitpunkten erhoben (siehe Abbildung 1), als Prä-Test vor der Intervention (T1), als Post-Test anschließend an die Intervention (T2) und Follow-Up-Untersuchung zwei bis drei Wochen nach der Intervention (T3). In den Kontrollgruppen wurden die Befragungen gleichzeitig durchgeführt, sodass sich ein Prä-, Prä-, Post-Design ergab. Die Kontrollklassen wurden zwei bis drei Wochen vor der Intervention befragt (T0), kurz vor der Intervention (T1) und anschließend an die Intervention (T2). In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten beider Gruppen verwendet, die sich auf die Messzeitpunkte T1 und T2 beziehen, welche also kurz vor beziehungsweise anschließend an die Intervention erhoben wurden (Abbildung 1). Durch die Zusammenfassung von Kontroll- und Trainingsgruppe konnte eine größere Stichprobe zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden.

Insgesamt wurden die Datensätze von 181 Schüler:innen untersucht, die zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Die Schüler:innen entstammen aus zehn vierten und fünften Klassen von drei unterschiedlichen inklusiven Grundschulen aus dem Potsdamer und Brandenburger Raum. Aufgrund der Verortung der Schulen im eher ländlichen Gebiet kann von einem durchschnittlich hohen sozioökonomischen Status der Schüler:innen ausgegangen werden, wobei dieser nicht explizit erhoben wurde. Die Schüler:innen waren zum ersten Messzeitpunkt zwischen 9.4 und 13.3 Jahren alt, im Mittel waren sie 10.5 Jahre alt. 51.4 % von ihnen waren weiblich, 48.1 % männlich und 0.6 % divers. Von den 181 Schüler:innen wiesen 16.6 % eine Einwanderungsgeschichte auf, was bedeutet, dass sie selbst, ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Zwei Drittel ( $n = 120$ ) der Schüler:innen gaben über die Selbsteinschätzung an, dass sie nicht über einen besonderen Unterstützungsbedarf verfügten. Ein Drittel ( $n = 61$ ) der Kinder gab einen oder mehrere Unterstützungsbedarfe an. Dieser Wert ist gemäß KMK (2022) nicht realistisch, allerdings werden in Brandenburg an den Schulen des gemeinsamen Lernens die Förderbedarfe LES nicht mehr erhoben und der Begriff des Unterstützungsbedarfes ist nach Bosse & Lambrecht (2017) weitergefasst und bezieht auch Teilleistungsstörungen und Begabungen ein. Insgesamt wird dennoch nur von einem Anteil von 6 % ausgegangen (Bosse & Lambrecht, 2017). In der Entwicklung des Instruments SEGEL wurden jedoch ähnliche Werte wie vorliegend über die Selbsteinschätzung erreicht (Bosse et al., 2018). Selbsteinschätzungen weisen den Vorteil auf, dass sie zum einen in der Erfassung ökonomisch sind und zum anderen aus der Perspektive der Proband:innen stammen, also die Innensicht aufzeigen, die sonst schwer zugänglich ist (Döring, 2023). Von 61 Kindern mit einem empfundenen Unterstützungsbedarf ordneten sich 41 Schüler:innen (67.2 %) dem Unterstützungsbedarf Lernen zu, davon waren 56.1 % weiblich, 41.5 % männlich und 2.4 %

divers. 28 Schüler:innen ordneten sich dem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung zu, wobei acht davon als zweiten Unterstützungsbedarf Lernen angaben und ein Kind auch den Unterstützungsbedarf Sprache angab. 67.9 % der Kinder waren männlich, 28.6 % weiblich und 3.6 % divers. 16 Schüler:innen gaben einen Unterstützungsbedarf Sprache an, wobei 12 von ihnen sich zusätzlich dem Unterstützungsbedarf Lernen zuordneten. 62.5 % von ihnen waren weiblich und 37.5 % männlich. Drei Kinder gaben Schwierigkeiten sowohl im Lernen, Verhalten (emotionale und soziale Entwicklung) und in der Sprache an.

## 4.2 Vorgehen

Im Folgenden wird die Intervention SEGEL (Bosse & Spörer, 2022) beschrieben, aus der die Daten stammen, bevor die nötigen statistischen Analysen aufbauend auf den Variablen und verwendeten Maßen erläutert werden, die zur Hypothesenprüfung notwendig waren.

**4.2.1 Intervention.** Die Intervention richtete sich wie beschrieben auf die sozialen Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Lernen, die personalen und sozialen Kompetenzen und wurde von Lehramtsstudierenden in zehnten und fünften Klassen, die inklusiv beschult wurden, in den Schuljahren 2021/2022 und 2022/2023 durchgeführt. Die Schüler:innen wurden zu drei Messzeitpunkten mit dem Erhebungsinstrument SEGEL zu ihren Einstellungen zum gemeinsamen Lernen sowie ihren personalen und sozialen Kompetenzen befragt (Bosse & Spörer, 2022). Die Teilnahme an den Befragungen und der Intervention war freiwillig und setzt sowohl das Einverständnis der Kinder als auch das der Erziehungsberechtigten voraus. Das Design ist in Abbildung 1 dargestellt.

Die Intervention beinhaltete sechs 90-minütige Termine, die zur Unterrichtszeit stattfanden, die Befragungen wurden ebenfalls in der Unterrichtszeit abgehalten. Die Sitzungen wurden durch geschulte Lehramtsstudierende durchgeführt, die jeweils zu zweit oder dritt waren und sich an einem Skript orientierten, um die Vergleichbarkeit und Objektivität innerhalb der Gruppen zu gewährleisten. Die sechs Termine bezogen sich auf die unterschiedlichen Ziele der Intervention und wiesen folgende Mottos auf: „Alle gleich - alle anders“, „Wohlfühlen in der Schule ist wichtig“, „Unterschiede sind erlaubt?!“, „Stärken herausfinden und für die Klasse nutzen“, „Gemeinsam lernen - das macht uns stark“ und „Wir sind eine Klasse“. Die Schüler:innen sollten Diversität als Chance begreifen und anhand ihrer eigenen Stärken und Schwächen feststellen, welche Unterstützung sie benötigen und welche Hilfen sie anbieten können. Zu Beginn und zum Ende jeder Sitzung füllten die Kinder ihr Begleitheft aus, das zusätzlich zum Fragebogen situationsspezifische

Merkmale (u.a. Stimmung, aktuelle Streitigkeiten) erfasst, diese Daten wurden jedoch nicht in der vorliegenden Arbeit verwendet. Jede Sitzung beinhaltete kooperative Lernformen, beispielsweise Gruppenarbeiten, und aktive Erarbeitungsphasen, in denen sich die Schüler:innen mit den Themen der Intervention auseinandersetzten. Am Ende wurde eine Take - Home - Message formuliert, die die jeweiligen Stunden abrundete. Im Rahmen der Intervention entwickelten die Schüler:innen in Gruppenarbeit fiktive neue Mitschüler:innen, deren körperliche, personale und soziale Merkmale sie frei gestalteten. Die Studierenden teilten den fiktiven Mitschüler:innen einen Unterstützungsbedarf zu. Die Schüler:innen erarbeiteten sich diese Unterstützungsbedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten am Beispiel der fiktiven Kinder in den folgenden Sitzungen, dadurch hatten sie einen lebensnahen und praktischen Bezug. Dieser ermöglichte es ihnen, sich intensiv mit dem Einstellungsobjekt (gemeinsames Lernen) auseinanderzusetzen. Dieser Aspekt involvierte sie persönlich und forderte sie gleichzeitig zur Perspektivübernahme auf (Garms-Homolová, 2020). Die kooperativen Arbeitsformen forderten soziale und personale Kompetenzen von den Schüler:innen, sie mussten in Gruppen gemeinsam Lösungen diskutieren und erarbeiten, sich selbst und andere bezüglich der Stärken einschätzen und konnten dabei nicht auf verfestigte Gruppenstrukturen zurückgreifen, sondern arbeiteten immer wieder mit neuen Klassenkamerad:innen zusammen. Dadurch fand gleichzeitig eine Förderung der sozialen Kompetenzen statt, die sich auch auf die personalen Kompetenzen, insbesondere die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit, auswirken sollte (Bosse & Spörer, 2022). Außerdem wurde durch spielerische Ansätze an sozialen Situationen gearbeitet, so musste sich die Klasse gemeinsam in einem Spiel von individuellen Startpunkten (dargestellt durch Zeitungspapier) auf einer kleinen Decke bewegen, sie mussten dafür gemeinschaftlich Lösungswege finden und einander helfen, auch das sollte eine Stärkung der allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit fördern. Durch weitere Erfolgserlebnisse (gegenseitige Hilfe, Präsentation von Arbeitsergebnissen, das Vertreten der eigenen Meinung in Diskussionen) wurde insbesondere die Selbstwirksamkeit gefördert. In den Sitzungen wurden außerdem Materialien erstellt, die die Klassen auch über die Intervention hinaus nutzen sollten, beispielsweise Rollenkarten für Gruppenarbeiten oder ein Basar, bei dem die Kinder anhand ihrer erarbeiteten individuellen Stärken einander Unterstützung anbieten konnten.

**4.2.2 Variablen.** In den Analysen (siehe 4.4) wurden lediglich die Messzeitpunkte T1 und T2 ausgewertet, die in allen Klassen vor bzw. anschließend an die Intervention stattfanden. Dadurch ist eine Darstellung der Einstellungen und Selbstwirksamkeit vor und

nach der Intervention möglich, wobei der mögliche Unterschied zwischen den Messzeitpunkten auf die Intervention zurückgeführt werden kann. Gemäß den Hypothesen wurden als abhängige Variablen die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen, die allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeit untersucht.

Die unabhängigen Variablen bestanden aus den Personengruppen, von denen unterschiedliche Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen erwartet wurden. Der Fragebogen erfasste, ob die Schüler:innen sich selbst als „Kind mit Schwierigkeiten im Lernen, Verhalten oder der Sprache“ einschätzen würden. Basierend auf der Selbsteinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt wurden Gruppen gebildet: Kinder ohne Unterstützungsbedarf, Kinder mit Unterstützungsbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache. Aus dieser Gruppenbildung ergibt sich für die unabhängige Variable „Unterstützungsbedarf“ ein nominales Skalenniveau. Es wurde der Messzeitpunkt nach der Intervention gewählt, weil die Schüler:innen im Rahmen der Intervention Wissen über die Unterstützungsbedarfe vermittelt bekommen haben und erwartet wurde, dass ihre Selbsteinschätzung im Sinne der Zuordnung zum Unterstützungsbedarf aufgrund des erworbenen Wissens realistischer war. Die Anmerkungen der Lehrkräfte über Teilleistungsstörungen, diagnostizierte und vermutete Förderbedarfe wurden zusätzlich beachtet, also auch Schüler:innen, die sich nicht als „Kind mit Schwierigkeiten“ einschätzten, aber laut der Klassenlehrkraft Kinder mit Unterstützungsbedarf sind, wurden als Kinder mit Unterstützungsbedarf gewertet. Alternativ hätten als Kriterium auch diagnostizierte SPF herangezogen werden können, aber da im Konzept des gemeinsamen Lernens keine Notwendigkeit des Feststellungsbedarf mehr besteht (Bosse & Lambrecht, 2017) und die Stichprobe dementsprechend wenig repräsentativ für die Gruppe der Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf ausgefallen wäre, wurde diese Möglichkeit verworfen. Die Selbsteinschätzung ermöglichte zugleich einen Eindruck der Innenperspektive der Schüler:innen, also darauf, wie sie sich und ihre Lern-, Sprach- bzw. Verhaltensprozesse wahrnehmen. In Hypothese 1 und 3 werden die Einstellungen bzw. allgemeine Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von einem vorhandenen Unterstützungsbedarf untersucht. Dementsprechend wurden alle Kinder mit einem oder mehreren Unterstützungsbedarfen als Kinder mit Unterstützungsbedarf definiert ( $n = 61$ ) und alle anderen als Kinder ohne Unterstützungsbedarf ( $n = 120$ ). In den Hypothesen 6a, 6b, 6c und 7 wurde nur die Gruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf betrachtet, als abhängiges Merkmal wurde die Veränderung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Gemäß Crede et al. (2019) und Hartmann (2022) ist eine differenzierte Betrachtung der Unterstützungsbedarfe LES in empirischen

Arbeiten dringend notwendig, deswegen untersuchten die Hypothesen 2, 4a, 4b, 8a, 8b und 8c die Einstellungen, allgemeine Selbstwirksamkeit und gruppenspezifische Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von den Unterstützungsbedarfen emotionale und soziale Entwicklung sowie Unterstützungsbedarf Lernen und Sprache. Bisherige Studien zeigten, dass insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung sozial weniger integriert waren (z.B. Gerullis & Huber, 2016) und Schüler:innen dem gemeinsamen Unterricht mit ihnen negativer gegenüber eingestellt sind als anderen Unterstützungsbedarfen (Bosse et al., 2018), während bisher keine Unterschiede zwischen den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache festgestellt wurden. Aufgrund dessen und wegen der kleinen Stichprobe der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf Sprache ( $n = 16$ ), von denen sich außerdem auch 12 Kinder dem Unterstützungsbedarf Lernen zuordneten, wurden diese beiden Unterstützungsbedarfe zusammengefasst. Die Gruppe Unterstützungsbedarf Lernen und Sprache (Unterstützungsbedarf LS) besteht also aus allen Kindern, die den Unterstützungsbedarf Lernen, Sprache oder beide Unterstützungsbedarfe angegeben haben ( $n = 33$ ). Dem gegenüber steht die Gruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung (Unterstützungsbedarf EmSoz), die aus den Schüler:innen besteht, die Schwierigkeiten im Verhalten angaben ( $n = 28$ ). Auch Schüler:innen, die einen Unterstützungsbedarf EmSoz und einen oder zwei weitere Unterstützungsbedarfe für sich selbst einschätzen, wurden der Gruppe Unterstützungsbedarf EmSoz zugeordnet, da gemäß Crede et al. (2019) davon auszugehen ist, dass insbesondere die Auffälligkeiten im Verhalten zu sozialen Ausgrenzungserfahrungen beitragen und sich dieser Unterstützungsbedarf dementsprechend auf die abhängigen Variablen am meisten auswirkte.

Insgesamt wurden für die Unterschiedshypothesen also die Variablen Einstellungen zum gemeinsamen Lernen, allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von den Variablen Unterstützungsbedarf vorhanden, Unterstützungsbedarf nicht vorhanden beziehungsweise Unterstützungsbedarf EmSoz und Unterstützungsbedarf LS analysiert. Für die Zusammenhangshypothese 5 wurden die Variablen allgemeine Selbstwirksamkeit und Einstellungen zum gemeinsamen Lernen (aller Kinder) betrachtet, während für die Zusammenhangshypothese 7 die Variable allgemeine Selbstwirksamkeit bei Unterstützungsbedarf vorhanden in Abhängigkeit der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit Unterstützungsbedarf beleuchtet wurde.

**4.2.3 Maße.** Der Fragebogen, den die Schüler:innen ausfüllten, umfasste 78 Items, von denen sich jeweils zehn Items auf die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen mit

Kindern mit Unterstützungsbedarf Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung bezogen und ob die Kinder sich selbst als Kind mit entsprechenden Schwierigkeiten einschätzen würden. Weitere drei Items bezogen sich auf die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder und vier Items bezogen sich auf soziale Selbstwirksamkeit. Die anderen Items erfassten weitere personale und soziale Kompetenzen. Die Items aller Skalen wurden auf einer vierstufigen Likertskala von „stimmt gar nicht“ (0) bis „stimmt genau“ (3) beantwortet, um der Tendenz zur Mitte vorzubeugen (Döring & Bortz, 2016). Jede Antwortmöglichkeit wurde zusätzlich durch ein Symbol verdeutlicht, beide negativen Antworten waren als großes und kleines Rechteck dargestellt, während beide positiven Antworten als großes beziehungsweise kleines Oval dargestellt wurden, das erleichterte das Ausfüllen des Fragebogens für die Kinder (Döring, 2023). Durch die Erfassung der Items über eine Likertskala ergibt sich ein metrisches Skalenniveau, das statistische Analysen ermöglicht (Döring, 2023).

Die verwendeten Maße zur Messung der Einstellungen war die Skala „Schülereinstellungen zum gemeinsamen Lernen“, die im Rahmen des Projektes SEGEL entwickelt wurde (Bosse et al., 2018). Sie umfasst drei Skalen mit jeweils zehn Items, die inhaltlich gleich sind, sich jedoch auf das gemeinsame Lernen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen beziehen, sowie die Selbsteinschätzung („Bist du selbst ein Kind mit solchen Schwierigkeiten beim Lernen?“, „Kennst du andere Kinder mit solchen Schwierigkeiten beim Lernen?“). Die jeweiligen Subskalen für die Unterstützungsbedarfe LES beinhalten Items zur strukturellen Unterrichtsorganisation, zum Beispiel Differenzierungsmaßnahmen (z.B.: „Es ist okay, wenn Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen viel Unterstützung von der Lehrerin oder dem Lehrer bekommen“), und Items zu gemeinsamen Lernformen (z.B.: „Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen können in einer Gruppenarbeit gut mitmachen“). In der Entwicklung des Fragebogens wurden die Skalen mit Cronbachs Alpha  $\alpha = .70$  bis  $.90$  angegeben, dementsprechend bilden die Skalen die Einstellungen der Befragten zum gemeinsamen Lernen reliabel ab (Bosse et al., 2018). Zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde die Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) genutzt, die mithilfe von drei Items die Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht (Beierlein, Kemper, Kovaleva & Rammstedt, 2014). Die Items beziehen sich auf die individuelle Erwartung an sich selbst, Probleme, schwierige Situationen und komplizierte Aufgaben durch eigene Fähigkeiten gut lösen zu können. Beierlein et al. (2014) gaben für ASKU McDonalds Omega mit  $\omega = .81$  bis  $.87$  an, dementsprechend ist von einer reliablen Erfassung der Selbstwirksamkeit auszugehen. Angelehnt an ASKU wurden im Projekt SEGEL vier Items für die gruppenspezifische

Selbstwirksamkeit entwickelt, die die sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen abbilden sollen. Dazu wurden die Items von ASKU entsprechend sozialer Situationen umformuliert (z.B. „Schwierige Situationen mit anderen Kindern kann ich gut lösen“), wobei zwei weitere Items abfragten, ob das Kind sich das auch ohne die Hilfe von Erwachsenen oder anderen Kindern zutraut.

### 4.3 Statistische Analysen

Sämtliche Analysen wurden mit SPSS (Version 27) durchgeführt. Vorerst wurden deskriptive Analysen der Variablen „Einstellungen zum gemeinsamen Lernen“, „allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ zu beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit von den Variablen „Unterstützungsbedarf“, „Unterstützungsbedarf EmSoz“ sowie „Unterstützungsbedarf LS“ durchgeführt. In den Analysen wurden Maße der zentralen Tendenz (Median und Mittelwert) als auch Dispersionsmaße (Spannweite, Varianz, Range) betrachtet. Die deskriptiven Analysen dienten der Beschreibung der Stichprobe und wiesen auf mögliche Erkenntnisse bezüglich der Unterschiede zwischen den Gruppen, die sich aus den unabhängigen Variablen ableiten, hin (Döring, 2023).

Als Maß der internen Konsistenz, die als Indikator für die Reliabilität einer Skala gilt, wurde für die Skalen „Einstellungen“, „allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ Cronbachs Alpha mit einem 95 % Konfidenzintervall berechnet. Cronbachs Alpha gilt ab  $\alpha = .70$  als akzeptabel und ab  $\alpha = .80$  als gut, in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung wird teilweise auch mit  $\alpha = .60$  gearbeitet, was hinsichtlich einer ausreichenden Reliabilität jedoch als fragwürdig einzuordnen ist (Tachtsoglou & König, 2017). Für die Skalen „allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ wurde zusätzlich McDonalds Omega berechnet, welches bei Kurzskalen als aussagekräftiger gilt, da es unsensibler gegenüber Verzerrungen ist. Für McDonalds Omega ( $\omega$ ) gelten die gleichen Grenzwerte wie für Cronbachs Alpha (Döring, 2023).

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden inferenzstatistische Verfahren verwendet. Für die Hypothesen, die sich auf die Variablen „Einstellungen zum gemeinsamen Lernen“, „allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ in Abhängigkeit von den Gruppen „Unterstützungsbedarf vorhanden“ und „Unterstützungsbedarf nicht vorhanden“ (H1, H3) beziehungsweise „Unterstützungsbedarf EmSoz“ und „Unterstützungsbedarf LS“ (H2, H4a, H4b, H8a, H8b, H8c) bezogen, wurden aufgrund der postulierten Unterschiede t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet,

wobei Mittelwertsunterschiede der Skalen verglichen wurden. Für die Hypothesen 8a, 8b und 8c wurden die Differenzen der Mittelwerte von T2 und T1 verglichen, um die Anstiege der Mittelwerte nach Gruppen gegenüberzustellen. Die Voraussetzungen für t-Tests für unabhängige Stichproben sind Varianzhomogenität der Gruppen sowie normalverteilte Werte. Auf Basis des zentralen Grenzwerttheorems kann ab einer Stichprobengröße  $n > 30$  Personen von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Bortz & Schuster, 2010). Die Normalverteilung wurde dennoch zusätzlich anhand der grafischen Darstellung der Verteilung der Werte jeder abhängigen Variable im Q-Q-Diagramm beurteilt, anhand der Darstellungen konnte von einer Normalverteilung der Werte aller abhängigen Variablen in allen Stichproben ausgegangen werden. Die Varianzhomogenität wurde jeweils über den Levene-Test berechnet. Wenn eine Varianzheterogenität vorlag ( $p < .05$  bei  $\alpha = .05$ ), wurden die Ergebnisse des Welch-Tests berichtet, der diese korrigiert. Für die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben beziehungsweise Welch-Tests wurde ein Signifikanzniveau von  $\alpha = .05$  festgelegt, sodass die Nullhypothesen nur bei  $p < .05$  verworfen werden konnten. Das Signifikanzniveau verringert die Wahrscheinlichkeit eines Alpha-Fehlers, also der irrtümlichen Ablehnung der Nullhypothese (Bortz & Schuster, 2010). Wenn die jeweilige Alternativhypothese beibehalten werden konnte, wurde Cohen's  $d$  interpretiert, welches die Effektstärke angibt. Bei  $d = 0.20$  wurde ein kleiner Effekt angenommen, bei  $d = 0.50$  ein moderater Effekt und ab  $d = 0.80$  ein starker Effekt (Bortz & Schuster, 2010). Für Hypothese 5, die einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und den Einstellungen zur Inklusion annahm, wurde eine Produkt-Moment-Korrelation gerechnet, die die Stärke eines Zusammenhangs zwischen zwei Variablen misst, ohne diesen Zusammenhang jedoch kausal zu benennen (Tachtsoglou & König, 2017). Auch hier galt die Voraussetzung der Normalverteilung, wobei diese wieder anhand der Q-Q-Diagramme angenommen werden konnte. Das Signifikanzniveau wurde auf  $\alpha = .05$  festgelegt, sodass die Nullhypothese ab  $p < .05$  verworfen werden konnte. Wenn die Alternativhypothese angenommen wurde, wurde die Effektstärke  $r$  interpretiert. Von einer kleinen positiven bzw. negativen Korrelation wurde ab  $r = 0.10$  bzw.  $r = -0.10$  ausgegangen, von einer mittleren Korrelation ab  $r = 0.30$  bzw.  $-0.30$  und einer großen Korrelation ab  $r = 0.50$  bzw.  $-0.50$  (Tachtsoglou & König, 2017). Für die Hypothesen zur Beschreibung des Interventionseffektes, die also einen Anstieg von T1 zu T2 der abhängigen Variablen „Einstellungen zum gemeinsamen Lernen“, „allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ postulierten, wurden auf Basis der gleichen Stichprobe („Unterstützungsbedarf vorhanden“) t-Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Auch diese setzten eine Normalverteilung der Werte voraus, wobei diese bereits zu Beginn der Analysen über die Q-Q-Diagramme angenommen wurde. Als

Signifikanzniveau wurde erneut  $\alpha = .05$  gewählt, wobei die Nullhypothesen, also keine Veränderung von T1 zu T2, beibehalten wird, wenn  $p > .05$  war. Die Alternativhypothese wurde angenommen, wenn  $p < .05$  war, dann wurde auch Cohen's  $d$  als Effektstärke interpretiert. Falls die Hypothese 6a, dass die Einstellungen bei Kindern mit Unterstützungsbedarf signifikant positiver geworden sind, bestätigt wurde, konnte zur Prüfung der Hypothese 7, die die Einstellungsänderung als Prädiktor für die allgemeine Selbstwirksamkeit postulierte, eine bivariate lineare Regression gerechnet werden. Diese würde die Ausprägung der abhängigen Variable (allgemeine Selbstwirksamkeit) auf eine unabhängige Variable (Einstellung) zurückführen (Tachtsoglou & König, 2017), wobei mit den Differenzwerten von T2 zu T1 für die Variablen gerechnet wurde. Auch hier griff das Signifikanzniveau von  $\alpha = .05$ , wobei die Nullhypothese verworfen wurde, wenn  $p < .05$  war. Im Falle dessen wurde der Regressionskoeffizient  $b$  interpretiert,  $b$  nimmt meist Werte zwischen -1 und 1 an, je weiter  $b$  von 0 entfernt ist, desto stärker ist der Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable (Bortz & Schuster, 2010).

Bei fehlenden Daten wurde von einem zufälligen Fehlen der Daten ausgegangen. Basierend auf dieser Annahme wurde für die t-Tests für abhängige bzw. t-Tests für unabhängige Stichproben und die Produkt-Moment-Korrelation der paarweise Fallausschluss gewählt, der alle Fälle in die Berechnung einbezieht, die über Daten für die jeweils geprüften Variablen verfügen, um eine zu starke Verkleinerung der Stichprobe, und damit eine verringerte Aussagekraft, zu umgehen (Raithel, 2008). Das führte zu unterschiedlichen Stichprobengrößen, die in den jeweiligen Analysen berichtet werden. Für die Regressionsanalyse wurde gemäß Jakobsen, Gluud, Wetterslev & Winkel (2017) eine complete case-Analyse (listenweiser Fallausschluss) gewählt, die nur Fälle einbezieht, bei denen die Daten für alle Variablen vollständig sind.

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Analysen vorgestellt, wobei zunächst auf die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und die personale Kompetenz der Selbstwirksamkeit eingegangen wird, bevor die Interventionseffekte analysiert werden. Hinsichtlich der internen Konsistenz der Skala „Einstellungen zum gemeinsamen Lernen“, die 30 Items umfasste, ergab sich Cronbachs Alpha zum ersten Messzeitpunkt ( $n = 166$ ) mit  $\alpha = .88$  und zum zweiten Messzeitpunkt ( $n = 170$ ) mit  $\alpha = .91$ . Die Skala weist damit eine hohe interne Konsistenz auf und ist dementsprechend in sehr gutem Maße reliabel (Tachtsoglou & König, 2017). Die Skala „allgemeine Selbstwirksamkeit“ wies zu T1 ( $n = 178$ ) ein Cronbachs Alpha von  $\alpha = .65$  und zu T2 ( $n = 181$ ) von  $\alpha = .74$  auf. Da die Skala nur

drei Items umfasste, wurde zusätzlich McDonalds Omega berechnet, welches die interne Konsistenz für Kurzskalen zuverlässiger berechnet (Döring, 2023). Zu T1 ergab McDonalds Omega  $\omega = .65$  und zu T2  $\omega = .75$ . Zu T1 war die interne Konsistenz der Skala „allgemeine Selbstwirksamkeit“ dementsprechend fragwürdig, während sie zu T2 akzeptabel war. Die unterschiedlichen Werte sind möglicherweise auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen zurückzuführen, die auf dem paarweisen Fallausschluss basieren. Die Analyse der internen Konsistenz ergab jedoch, dass Cronbachs Alpha nicht durch den Ausschluss eines Items erhöht werden konnte, sodass alle Items beibehalten wurden. Insgesamt wurde die interne Konsistenz und damit die Reliabilität der Skala als ausreichend betrachtet, auch weil die Skala in vielen empirischen Studien bereits zuverlässig eingesetzt wurde (Beierlein et al., 2014). Die Skala „gruppenspezifische Selbstwirksamkeit“ umfasste ebenfalls nur vier Items, weswegen sowohl Cronbachs Alpha als auch McDonalds Omega berechnet wurden. Zu T1 ( $n = 177$ ) betrug  $\alpha = .70$  und  $\omega = .70$ , zu T2 ( $n = 178$ ) betrug  $\alpha = .72$  und  $\omega = .73$ . Eine Verbesserung von Cronbachs Alpha konnte zum zweiten Messzeitpunkt nur durch den Ausschluss des Items „Ich traue mir zu, Probleme mit anderen Kindern ohne die Hilfe von anderen Kindern zu lösen“ ( $\alpha = .74$ ) erreicht werden, allerdings gelten  $\alpha$  und  $\omega = .70$  als akzeptabel (Tachtsoglou & König, 2017), sodass alle Items beibehalten wurden da das Item gemäß der Definition von gruppenspezifischer bzw. sozialer Selbstwirksamkeit nach Satow (2002) auch inhaltlich bedeutend war. Insgesamt waren die internen Konsistenzen aller Skalen ausreichend und somit die Reliabilität der Skalen sichergestellt, sodass die Hypothesen anhand der Skalenmittelwerte überprüft werden konnten.

## 5.1 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen

Vor der Prüfung der Hypothesen 1 und 2 erfolgte eine deskriptive Analyse der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen in Abhängigkeit vom Vorhandensein eines Unterstützungsbedarfs.

*Tabelle 1: Einstellungen zum gemeinsamen Lernen zu T1*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SEM</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>s<sup>2</sup></i>
Kein UB	110	1.93	0.03	1.86	0.93	2.83	0.35	0.13
UB gesamt	56	1.98	0.06	2.03	1.10	2.93	0.43	0.19
UB EmSoz	24	1.99	0.08	2.03	1.40	2.93	0.41	0.17
UB LS	32	1.98	0.08	2.01	1.10	2.77	0.46	0.21

*Anmerkung.* UB = Unterstützungsbedarf, *M* = Mittelwert, *SEM* = Standardfehler des Mittelwerts, *Md* = Median, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum, *SD* = Standardabweichung, *s<sup>2</sup>* = Varianz.

Es zeigt sich, dass die Mittelwerte aller Teilstichproben annähernd homogen ( $M = 1.93$  bis  $1.99$ ) sind. Auch der Median, der weniger anfällig für Ausreißer ist (Döring, 2023), entspricht weitestgehend dem Mittelwert und weicht zwischen den Gruppen mit Unterstützungsbedarf nur geringfügig ab, wobei er sich zwischen den Gruppen „UB gesamt“ und „Kein UB“ um  $0.17$  unterscheidet. Insgesamt haben die meisten Schüler:innen den Items auf der Skala „Einstellungen zum gemeinsamen Lernen“ zugestimmt, die geringe Standardabweichung (zwischen  $SD = 0.35$  und  $0.46$ ) weist auf eine hohe Konsistenz der Werte hin. Es zeigt sich jedoch auch, dass einige Kinder ohne Unterstützungsbedarf negativ gegenüber dem gemeinsamen Lernen eingestellt sind,  $Min = 0.93$ , was unter dem Wert  $1 =$  „stimmt kaum“ liegt. Das entspricht den Erkenntnissen von de Boer et al. (2012), die ebenfalls eine Minderheit gefunden haben, die eher bis stark negative Einstellungen gegenüber Kindern mit SPF hatte, wobei sich die vorliegenden Items auf inklusive Settings und das gemeinsame Lernen mit Kindern mit UB bezogen. Im Gesamtbild betrachtet scheint vor allem die Gruppe Unterstützungsbedarf EmSoz hohe Zustimmungswerte bezüglich der Einstellungen aufzuweisen ( $Min = 1.40$ ,  $Max = 2.93$ ,  $Md = 2.03$ ), was der Hypothese H2, die für Kinder mit Unterstützungsbedarf EmSoz niedrigere Einstellungswerte als für Kinder mit Unterstützungsbedarf LS annahm, widerspricht.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Mittelwerte inferenzstatistisch überprüft. Der Eindruck der allgemeinen Homogenität wird durch die t-Tests für unabhängige Stichproben bestätigt. Um zu überprüfen, ob sich Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer Einstellungen unterscheiden, wurde ein t-Test bzw. Welch-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Die beiden unabhängigen Variablen waren Unterstützungsbedarf vorhanden ( $n = 56$ ) und Unterstützungsbedarf nicht vorhanden ( $n = 110$ ), die Stichprobengröße variierte zur Gesamtstichprobe aufgrund des paarweisen Fallausschlusses. Es wurde der Welch-Test interpretiert, da die Voraussetzung der Varianzhomogenität laut Levene-Test ( $p = .04$ ) verletzt war. Der Welch-Test ergab  $t(92) = -0.76$ ,  $p = .45$ , aufgrund des Alpha Niveaus  $\alpha = .05$  muss die Nullhypothese, da keine Unterschiede vorhanden sind, beibehalten werden. Um die Einstellungsunterschiede zwischen den Gruppen Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 24$ ) und Unterstützungsbedarf LS ( $n = 32$ ) zu erfassen, wurde ebenfalls ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet, der trotz der geringen Stichprobengröße aufgrund der Normalverteilung, die durch die Q-Q-Diagramms ersichtlich wurde, möglich war. Auch die Varianzhomogenität war gegeben (Levene  $p = .38$ ), sodass die Ergebnisse des t-Tests interpretiert wurden. Mit  $t(54) = -0.10$ ,  $p = .94$ , bei einem gerichteten t-Test mit  $p = .47$ , bei  $\alpha = .05$ , muss ebenfalls die Nullhypothese beibehalten werden. Insgesamt müssen Hypothese 1 und Hypothese 2, die

Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf postulierten, aufgrund fehlender statistischer Signifikanz abgelehnt werden.

## 5.2 Selbstwirksamkeit von Kindern mit Unterstützungsbedarf

Vor der Prüfung der Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgte ebenfalls eine deskriptive Betrachtung in Abhängigkeit der Teilstichproben Unterstützungsbedarf nicht vorhanden, Unterstützungsbedarf vorhanden sowie Unterstützungsbedarf EmSoz und Unterstützungsbedarf LS, deren Ergebnisse in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

*Tabelle 2: Allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeit zu T1*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SEM</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>s<sup>2</sup></i>
aSW								
Kein UB	118	2.01	0.05	2.00	0.67	3.00	0.53	0.28
UB gesamt	60	1.84	0.08	2.00	0.00	3.00	0.61	0.37
UB EmSoz	28	1.83	0.10	2.00	0.67	3.00	0.55	0.30
UB LS	32	1.85	0.12	2.00	0.00	3.00	0.66	0.44
gSW								
Kein UB	120	2.27	0.04	2.25	1.25	3.00	0.45	0.20
UB gesamt	61	2.15	0.07	2.25	0.75	3.00	0.56	0.32
UB EmSoz	28	2.06	0.10	2.12	1.00	3.00	0.53	0.28
UB LS	33	2.23	0.10	2.50	0.75	3.00	0.59	0.34

*Anmerkung.* aSW = allgemeine Selbstwirksamkeit, gSW = gruppenspezifische Selbstwirksamkeit.

Insgesamt wirken die Lage- und Streuungsmaße über alle Gruppen relativ homogen und die Mittelwerte bezeugen eine grundsätzliche Zustimmung der Schüler:innen zu den Items ( $M = 2 =$  „stimmt ziemlich“). Die höchsten Werte bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen weisen stets die Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf auf ( $M = 2.01$  bzw.  $M = 2.27$ ) und sind im Mittel auch um 0.17 bzw. 0.12 höher als die der Kinder mit Unterstützungsbedarf. Der Median, welcher weniger anfällig für Ausreißer ist, ist für die allgemeine Selbstwirksamkeit für alle Teilstichproben gleich ( $Md = 2.00$ ), auch das zeigt, dass die Schüler:innen homogen geantwortet haben. Die Standardabweichung schwankte stärker als

bei den Einstellungen um den Mittelwert ( $SD$  zwischen 0.45 und 0.66), was auf eine breitere Verteilung der Werte hinweist. Bei der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit ist die Zustimmung der Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf und der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf LS höher als die der mit Unterstützungsbedarf EmSoz, was aufgrund des inhaltlichen Bezugs zwischen dem Unterstützungsbedarf EmSoz und der Skala gruppenspezifische Selbstwirksamkeit zu erwarten war. Die Eindrücke konnten durch die t-Tests bestätigt werden. Zwischen den Schüler:innen ohne ( $n = 118$ ) und mit ( $n = 60$ ) Unterstützungsbedarf stellten sich signifikante Unterschiede in den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen heraus. Der t-Test für unabhängige Stichproben, dessen Voraussetzung der Normalverteilung durch die Q-Q-Diagramme sowie die Voraussetzung der Varianzhomogenität durch den Levene-Test ( $p = .39$ ) bestätigt wurden, ergab mit  $t(176) = 3,19, p = .002$  einen signifikanten Effekt. Hypothese 3 kann bei einem Alpha - Niveau von  $\alpha = .05$  angenommen werden. Die Effektstärke wird mit Cohen's  $d$   $d = .56$  als moderater Effekt angenommen.

In Hypothese 5 wurde ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf ( $n = 56$ ) postuliert. Dieser sollte anhand einer Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson untersucht werden, die Hypothese muss jedoch aufgrund fehlender Signifikanz von  $r = .20, p = .14$  bei  $\alpha = .05$  abgelehnt werden.

Zur genaueren Differenzierung der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf wurden nach Crede et al. (2019) die Hypothesen 4a und 4b formuliert, die niedrigere allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen für Kinder mit Unterstützungsbedarf EmSoz postulierten als für Kinder mit Unterstützungsbedarf LS. Anhand der Deskriptiva (Tabelle 2) zeichnet sich ab, dass diese Hypothesen durch die t-Tests nicht bestätigt werden können, da die Mittelwerte nah beieinander liegen. Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde zum ersten Messzeitpunkt in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 28$ ) und LS ( $n = 32$ ) untersucht, wobei die Werte in beiden Gruppen laut Q-Q-Diagramm normalverteilt waren. Auch die Varianzhomogenität konnte durch den Levene-Test ( $p = .50$ ) bestätigt werden, weswegen der t-Test mit  $t(58) = 0.13, p = .89$  berichtet wird. Bei  $\alpha = .05$  muss die Hypothese 4a abgelehnt werden. Die gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen wurden ebenfalls zum ersten Messzeitpunkt in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 28$ ) und LS ( $n = 33$ ) betrachtet. Die Voraussetzungen der Normalverteilung (grafische Darstellung als Q-Q-Diagramm) und der Varianzhomogenität (Levene-Test,  $p = .65$ ) waren trotz geringer Stichprobengröße gegeben. Der t-Test wird mit  $t(59) = 1.19, p = .24$  berichtet, auch hier muss die Hypothese aufgrund

von  $\alpha = .05$  abgelehnt werden. Hypothese 4a und 4b, die Unterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen in Abhängigkeit des Unterstützungsbedarfes postulierten, können also nicht bestätigt werden.

Insgesamt zeigte sich nur ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen Unterstützungsbedarf vorhanden und nicht vorhanden bezüglich ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit, ansonsten unterschieden sich die Gruppen nicht signifikant bezüglich ihrer Einstellungen zum gemeinsamen Lernen oder der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit. Auch Hypothese 5, die einen Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf und ihren Einstellungen zum gemeinsamen Lernen annahm, muss aufgrund fehlender statistischer Signifikanz abgelehnt werden.

### 5.3 Interventionseffekte auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit

Im nächsten Schritt wurden die Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsänderung bei Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf zu T2 untersucht, um mögliche Interventionseffekte durch den Vergleich mit T1 abzubilden. Die deskriptive Analyse der Mittelwerte zu T2 ergab für die Einstellungen von Kindern mit Unterstützungsbedarf, dass diese im Mittel gestiegen waren, ebenso wie die allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, allerdings blieb der Median über die Messzeitpunkte gleich. Der geringe Anstieg der Varianz ist nur bei der allgemeinen Selbstwirksamkeit auffällig, hier scheinen die Werte mehr um den Mittelwert zu streuen, die Spannweite ( $R$ ) für die allgemeine Selbstwirksamkeit umfasst zu beiden Messzeitpunkten  $R = 3.0$ , also die gesamte Möglichkeit der Skala.

*Tabelle 3: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu T1 und T2 bei Kindern mit Unterstützungsbedarf*

	EgL T1	EgL T2	aSW T1	aSW T2	gSW T1	gSW T2
<i>n</i>	56	57	60	60	61	60
<i>M</i>	1.98	2.06	1.84	1.93	2.15	2.24
<i>MD</i>	2.03	2.00	2.00	2.00	2.25	2.25
<i>SD</i>	0.44	0.47	0.61	0.68	0.56	0.57
<i>s<sup>2</sup></i>	0.19	0.22	0.37	0.47	0.32	0.32

*Anmerkung.* EgL = Einstellungen zum gemeinsamen Lernen.

Die vollständige deskriptive Auswertung der Differenzwerte befindet sich in Tabelle 4. Um den Unterschied in den Einstellungs- bzw. Selbstwirksamkeitswerten bei Kindern mit Unterstützungsbedarf abzubilden, wurden t-Tests für abhängige Stichproben gerechnet, wobei die abhängigen Stichproben den Kindern mit Unterstützungsbedarf entspricht, die alle nötigen Items zu beiden Messzeitpunkten ausgefüllt haben (paarweiser Fallausschluss). Es wurden die Skalenmittelwerte zu T1 und T2 verglichen, um einen Interventionseffekt abzubilden. Hypothese 6a, wonach die Einstellungen von Kindern mit Unterstützungsbedarf von T1 zu T2 signifikant gestiegen seien, wurde für  $n = 52$  mit  $t(51) = -2.28, p = .03$  bei  $\alpha = .05$  bestätigt, nachdem die Normalverteilungsvoraussetzung des t-Tests durch das Q-Q-Diagramm ersichtlich wurde. Mit einer Effekstärke von Cohen's  $d = .35$  ergibt sich ein kleiner bis moderater Effekt, mit dem die Hypothese angenommen werden kann. Ein Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Kindern mit Unterstützungsbedarf ( $n = 60$ ) wurde ebenfalls mit einem t-Test für abhängige Stichproben überprüft, nachdem die Voraussetzung der Normalverteilung über die grafische Darstellung als Q-Q-Diagramm ersichtlich wurde. Mit  $t(59) = -1.02, p = .31$  bei  $\alpha = .05$  muss Hypothese 6b abgelehnt werden, der Unterschied in den Mittelwerten der allgemeinen Selbstwirksamkeit ist zwischen T1 und T2 nicht signifikant. Die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit wurde bei Kindern mit Unterstützungsbedarf ( $n = 60$ ) ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten überprüft, auch hier lag nach grafischer Darstellung eine Normalverteilung der Werte vor. Der t-Test für abhängige Stichproben ergab  $t(59) = -1.04, p = .16$ , bei  $\alpha = .05$  muss auch diese Hypothese abgelehnt werden.

Aufgrund der Bestätigung von Hypothese 6a, dass die Einstellungen gestiegen sind, wurde die Einstellungsänderung als signifikanter Prädiktor für die Änderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Kindern mit Unterstützungsbedarf ( $n = 51$ ) mithilfe einer linearen Regression auf Basis der Differenzwerte zwischen T2 und T1 untersucht, wobei die Einstellungsänderung als unabhängige Variable und die Änderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit als abhängige Variable galt. Um die Ergebnisse nicht zu verzerren, wurde gemäß Jakobsen et al. (2017) eine complete - case - Analyse gewählt, die bei weniger als 5 % fehlender Daten möglich ist. Die Hypothese muss aufgrund fehlender statistischer Signifikanz  $F(1,50) = 0.01, p = .93$  bei  $\alpha = .05$  verworfen werden.

In Hypothese 8a, 8b und 8c wurde äquivalent zu den Hypothesen 6a, 6b und 6c der Anstieg der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte von T1 zu T2 untersucht, wobei der Fokus auf den Unterschieden im Anstieg zwischen den Unterstützungsbedarfen lag. Insgesamt sollte durch die Hypothesen untersucht werden, ob die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf EmSoz besonders von der Intervention profitieren.

Tabelle 4: Differenz der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte von T2 zu T1

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SEM</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>s</i> <sup>2</sup>
EgL								
UB gesamt	52	0.11	0.04	0.10	-0.67	1.20	0.35	0.12
UB EmSoz	23	0.13	0.09	0.10	-0.67	1.20	0.42	0.18
UB LS	29	0.09	0.05	0.10	-0.47	0.63	0.29	0.09
aSW								
UB gesamt	60	0.08	0.08	0.00	-1.33	1.67	0.63	0.40
UB EmSoz	28	0.05	0.12	0.00	-1.33	1.67	0.66	0.44
UB LS	32	0.11	0.11	0.16	-1.33	1.33	0.61	0.37
gSW								
UB gesamt	60	0.09	0.06	0.25	-1.50	1.25	0.48	0.23
UB EmSoz	28	0.07	0.10	0.25	-1.50	1.00	0.56	0.31
UB LS	32	0.10	0.07	0.00	-1.00	1.25	0.41	0.17

In Tabelle 4 sind die deskriptiven Analysen der Differenzwerte von T2 zu T1 dargestellt. Es ist ersichtlich, dass die Steigung der Mittelwerte aller Variablen von T1 zu T2 eher gering und sehr homogen ist. Es zeigt sich, dass sich die Werte aller Konstrukte von T1 zu T2 sowohl negativ ( $Min = -1.50$ ) als auch, wie vermutet, positiv verändert haben ( $Max = 1.67$ ). Sowohl Mittelwerte als auch Mediane deuten an, dass die Veränderung eher positiv war, da  $M$  und  $Md \geq 0.00$ , der Effekt allerdings eher gering ausfiel ( $M$  zwischen 0.05 und 0.13,  $Md$  zwischen 0.00 und 0.25). Die größte Veränderung scheint sich bei den Einstellungen abzubilden ( $M = 0.11$ ,  $Md = 0.10$ ), bei denen gleichzeitig die Streuung der Werte um den Mittelwert am geringsten ist, sowie bei der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit ( $M = 0.09$ ,  $Md = 0.25$ ). Es wurde angenommen, dass die Einstellungen der Kinder mit Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 23$ ) signifikant mehr stiegen als die der Kinder mit Unterstützungsbedarf LS ( $n = 29$ ), dafür wurden die Mittelwerte der Differenz zwischen T2 und T1 in einem t-Test für unabhängige Stichproben verglichen. Die Normalverteilung der Daten wurde durch die grafische Darstellung in einem Q-Q-Diagramm und die Varianzhomogenität durch den Levene-Test ( $p = .12$ ) bestätigt. Das Alphaniveau lag bei  $\alpha = .05$ , mit  $t(50) = -0.40$ ,  $p = .69$  muss die Hypothese 8a abgelehnt werden. Auch ein einseitiger

t-Test für unabhängige Stichproben, der durch die gerichtete Hypothese möglich ist, ergab nach der Division von  $p = .69$  durch 2,  $p = .34$  ein statistisch nicht signifikantes Ergebnis. Der vermutete stärkere Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Kindern mit Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 28$ ) im Vergleich zu Kindern mit Unterstützungsbedarf LS ( $n = 32$ ) wurde nach Prüfung der Voraussetzungen ebenfalls durch einen t-Test für unabhängige Stichproben anhand der Differenzwerte von T2 zu T1 überprüft. Die Normalverteilung war laut Q-Q-Diagramm gegeben, der Levene-Test bestätigte die Varianzhomogenität ( $p = .68$ ). Bei  $\alpha = .05$  muss die Hypothese 8b mit  $t(58) = 0.41$ ,  $p = .68$  abgelehnt werden. Auch ein einseitiger t-Test für unabhängige Stichproben, der durch die gerichtete Hypothese möglich ist, ergab mit  $p = .34$  ein statistisch nicht signifikantes Ergebnis. Bezüglich der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit wurde ebenfalls ein signifikant höherer Anstieg von T1 zu T2 von Kindern mit Unterstützungsbedarf EmSoz ( $n = 28$ ) im Gegensatz zu Kindern mit Unterstützungsbedarf LS ( $n = 32$ ) erwartet. Nach Bestätigung der Normalverteilung durch ein Q-Q-Diagramm und der Varianzhomogenität durch den Levene-Test ( $p = .08$ ) wurde ein zweiseitiger t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, mit  $t(58) = 0.24$ ,  $p = .81$  bei  $\alpha = .05$  muss die Hypothese 8c ebenfalls abgelehnt werden. Ein einseitiger t-Test für unabhängige Stichproben ergab mit  $p = .40$  ein statistisch nicht signifikantes Ergebnis.

Insgesamt war nur die Einstellungsänderung von T1 ( $n = 56$ ,  $M = 1.98$ ,  $SD = 0.44$ ) zu T2 ( $n = 57$ ,  $M = 2.06$ ,  $SD = 0.47$ ) bei Kindern mit Unterstützungsbedarf mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke  $t(51) = -2.28$ ,  $p = 0.03$ ,  $d = .35$  statistisch signifikant, wobei diese weder zwischen den Gruppen EmSoz und LS unterschiedlich war, noch eine Änderung der Selbstwirksamkeit vorhersagte.

## 6. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob sich Grundschüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) in ihren Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und allgemeinen sowie gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von ihren Peers unterscheiden. Zugleich wurden die Interventionseffekte der Intervention SEGEL auf ihre Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Diese Untersuchungen sollten dazu beitragen, die Perspektive der Kinder mit Unterstützungsbedarf auf einen gemeinsamen Unterricht darzustellen, da diese bislang meistens als Einstellungsobjekt und nicht als Subjekt erfasst wurden (de Boer et al., 2012; Bosse et al., 2018). Die Selbstwirksamkeit wurde untersucht, da sie als starker Prädiktor für den schulischen Lernerfolg gilt (Schwarzer

& Jerusalem, 2002; Parker et al., 2014) und im Zusammenhang mit den Einstellungen zur Schule bzw. zur Inklusion steht (Laßmann, 2020). Insgesamt sollte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen Unterrichts leisten, indem die Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Kindern mit Unterstützungsbedarf differenziert nach Art des Unterstützungsbedarfs und das Wirken der Intervention darauf betrachtet wurden.

## **6.1 Einstellungen zum gemeinsamen Lernen**

Basierend auf dem Forschungsstand wurde die Hypothese 1 aufgestellt, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen aufweisen als Kinder ohne Unterstützungsbedarf, da sie in inklusiven Kontexten ein negatives schulisches Selbstkonzept haben und ihr schulisches Wohlbefinden weniger ausgeprägt ist (Kojac et al., 2017). Um die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf weiter zu differenzieren, wurde Hypothese 2 aufgestellt, in der vermutet wurde, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen aufweisen als Kinder mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache, da sich in vorherigen Studien herausgestellt hatte, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung sich häufig weniger sozial integriert fühlten als ihre Peers (Crede et al., 2019). In der deskriptiven Analyse wurde ersichtlich, dass die Mittelwerte der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen zu T1 sich zwischen allen Schüler:innen kaum unterschieden und die Werte auch eng um die jeweiligen Mittelwerte streuten. Entgegen den Erwartungen wiesen die Kinder mit einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung den höchsten Mittelwert und Median auf. Insgesamt sind die Zustimmungswerte zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf eher hoch, dennoch weisen die Deskriptiva auch daraufhin, dass es einige Schüler:innen gab, die eine negative Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Lernen hatten. H1, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen haben als Kinder ohne Unterstützungsbedarf, konnte inferenzstatistisch nicht bestätigt werden,  $t(92) = -0.76, p = .45$ . Es scheint keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu geben. Auch H2, die für Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung negativere Einstellungen zum gemeinsamen Lernen voraussagte als für Kinder mit Unterstützungsbedarf Lernen und Sprache, konnte nicht bestätigt werden,  $t(54) = -0.10, p = .94$  (bei einseitiger Testung  $p = .47$ ). Nach Döring (2023) spricht die Ablehnung der Alternativhypothese nicht grundsätzlich für die Annahme der Nullhypothese, da ein nicht signifikantes Ergebnis unter anderem auf eine zu geringe Teststärke zurückgeführt werden kann, dennoch müssen die H1 und H2

durch die vorliegenden Analysen zurückgewiesen werden. Es scheint keine Einstellungsunterschiede zum gemeinsamen Lernen zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf bzw. zwischen verschiedenen Unterstützungsbedarfen zu geben. Diese erwartungswidrigen Ergebnisse könnten möglicherweise auch auf die stark unterschiedlichen Stichprobengrößen zurückzuführen sein. Die hohen Zustimmungswerte zeigen, dass die meisten Schüler:innen dem gemeinsamen Lernen positiv gegenüberstehen und die Vorteile dessen verinnerlicht haben, dennoch wurden nur explizite Einstellungen gemessen, da eine Erfassung von impliziten Einstellungen über einen Fragebogen nicht möglich ist (Kessler & Fritsche, 2018). Die Antworten könnten also durch das Bedürfnis sozial erwünscht zu antworten verzerrt sein.

## **6.2 Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf**

Auch bezüglich der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde erwartet, dass die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf niedrigere Werte aufweisen als ihre Peers ohne Unterstützungsbedarf (H3). Wie bei den Einstellungen wurde angenommen, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung niedrigere allgemeine (H4a) bzw. gruppenspezifische (H4b) Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen als Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache. In den deskriptiven Analysen wirkten die Gruppen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung bzw. Lernen und Sprache bezüglich ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit eher homogen, während die Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf höhere Selbstwirksamkeitswerte im Mittel aufwiesen als Kinder mit Unterstützungsbedarf. Der Median lag für alle Gruppen bei  $Md = 2.00$ , was insgesamt eine hohe Zustimmung darstellt. Die Range der Werte zeigt jedoch neben der Standardabweichung auf, dass die Werte breit gestreut sind. Der t-Test bestätigt die wahrgenommenen Unterschiede. Das Vorhandensein eines Unterstützungsbedarfes hat einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen, da die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf niedrigere Selbstwirksamkeitswerte ( $n = 60, M = 1.84, SD = 0.61$ ) als die Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf ( $n = 118, M = 2.01, SD = 0.45$ ),  $t(176) = 3,19, p = .002$  aufweisen. Die Bestätigung von H3 zeigt also auf, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht nur weniger sozial integriert sind (Gerullis & Huber, 2016; Crede et al. 2019), sondern auch, dass ihre personalen Kompetenzen weniger stark ausgeprägt sind als bei ihren Peers. Mit Cohen's  $d = .56$  besteht sogar ein moderater bis starker Effekt. Da die Selbstwirksamkeit als Prädiktor für Schulleistungen und schulisches Wohlbefinden gilt (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Parker et al., 2014; Quenzel & Jungkunz, 2023), führt dieser Befund zu praktischen Implikationen. Gemäß Schwinger et al. (2020)

zeigen jedoch die Werte auch, dass insgesamt gute Selbstwirksamkeitserwartungen bei allen Schüler:innen vorhanden sind, was erfreulich ist, da die Selbstwirksamkeit zum Ende der Grundschulzeit als stabil gilt (Köller & Möller, 2018).

Zur Differenzierung der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf wurden Hypothesen 4a und 4b aufgestellt, die niedrigere allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung postulierten als bei Kindern mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache. Die deskriptiven Analysen zeigten, dass bezüglich der allgemeinen Selbstwirksamkeit die Mittelwerte der Gruppen sehr homogen waren, während sie bezüglich der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit voneinander abwichen. Bezüglich der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit wiesen die Kinder mit Unterstützungsbedarf Lernen höhere Werte auf als Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Die deskriptiven Analysen zeigten, dass die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit bei Kindern mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung schwächer ausfiel als ihre allgemeine Selbstwirksamkeit. Das war insofern zu erwarten, weil die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit Überzeugungen abfragte, die im direkten Zusammenhang mit verhaltensbezogenen Schwierigkeiten stehen, die ein Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung verursachen kann, beispielsweise Probleme in der Konfliktlösung, unangemessene Kommunikationsstrategien oder ähnliches. Beide Hypothesen müssen jedoch aufgrund fehlender statistischer Signifikanz zurückgewiesen werden. Zwischen Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung und den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache scheint es keine Unterschiede bezüglich ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeit,  $t(58) = 0.13, p = .89$ , und ihrer gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit,  $t(59) = 1.19, p = .24$ , zu geben. Die Ergebnisse sind insbesondere bezüglich der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit erwartungswidrig, da Pütz et al. (2011) einen Zusammenhang zwischen sozialer Integration, die bei Kindern mit einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung häufig schlechter ausfällt (Crede et al., 2019), und sozialer Selbstwirksamkeit, die gruppenspezifischer Selbstwirksamkeit entspricht, zeigen konnten. Die Diskrepanz zu den Ergebnissen von Pütz et al. (2011) lässt sich möglicherweise durch die Limitationen der vorliegenden Arbeit erklären (siehe 6.4).

In Hypothese 5 wurde ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf formuliert. Eine Korrelationsanalyse konnte diesen Zusammenhang für Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht bestätigen,  $r = .20, p = .14$ ,

sodass die Hypothese abgelehnt werden muss. Laßmann (2020) konnte einen Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit nachweisen, allerdings fiel dieser Zusammenhang insbesondere bei Kindern mit negativen Einstellungen auf. In der vorliegenden Arbeit waren die Zustimmungswerte zum gemeinsamen Lernen eher hoch, sodass sich das möglicherweise auf den Zusammenhang auswirkte. Möglicherweise korrelieren auch nur negative Einstellungen zum gemeinsamen Lernen mit allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen. Außerdem schloss die Analyse von Laßmann (2020) auch Schüler:innen ohne Unterstützungsbedarf ein und untersuchte eine höhere Altersgruppe, sodass der Unterschied in den Ergebnissen auch auf die unterschiedlichen Stichproben zurückzuführen sein kann. Die Ergebnisse sind dennoch auch in Hinblick auf den häufig bestätigten starken Zusammenhang zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Kontext Inklusion erwartungswidrig. Bosse et al. (2015) fanden diesen Zusammenhang auch bei Lehrkräften an Brandenburger Grundschulen, die sich am PING - Projekt beteiligten, allerdings untersuchten sie den Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der bereichsspezifischen lehrbezogenen Selbstwirksamkeit, sodass in der vorliegenden Untersuchung möglicherweise eine Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit der Kinder zu anderen Ergebnissen geführt hätte.

### **6.3 Interventionseffekte SEGEL**

Um die praktische Relevanz zu erhöhen, wurde auch die Veränderung der Einstellungen zum gemeinsamen Lernen und die der Selbstwirksamkeit von Kindern mit Unterstützungsbedarf durch die Intervention SEGEL untersucht. Die deskriptiven Analysen ergaben, dass im Mittel sowohl die Einstellungs- als auch die allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitswerte von T1 zu T2 leicht gestiegen waren, wobei der Median gleichgeblieben oder leicht gesunken ist. Der Anstieg der Mittelwerte ist also möglicherweise auf vereinzelte Ausreißer zurückzuführen, deren Werte durch die Intervention stark gestiegen sind. Eine inferenzstatistische Überprüfung ergab, dass nur die Einstellungen sich signifikant verändert haben, wobei gemäß den Mittelwerten von einer positiven Veränderung ausgegangen wird. Hypothese 6a, die einen signifikanten Anstieg der Einstellungswerte von Kindern mit Unterstützungsbedarf T1 zu T2 postulierte, konnte bestätigt werden,  $t(51) = -2.28$ ,  $p = 0.3$ . Mit Cohen's  $d = .35$  ist von einem kleinen bis moderaten Interventionseffekt auszugehen. Hypothesen 6b und 6c, die einen Anstieg der allgemeinen bzw. gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit formulierten, wurden statistisch nicht signifikant. Es scheint, als würde die Intervention keinen Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf verursachen,  $t(59) = -1.02$ ,

$p = .31$ . Die Intervention scheint ebenso die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf nicht zu beeinflussen,  $t(59) = -1.04$ ,  $p = .16$ . Bosse und Spörer (2022) entwickelten die Intervention, um sowohl eine Einstellungsänderung herbeizuführen als auch personale und soziale Kompetenzen zu stärken. Für Kinder mit Unterstützungsbedarf zeigte sich, dass die Intervention bei ihnen zu einer Einstellungsänderung führte, aber die personale Kompetenz der Selbstwirksamkeit nicht erhöht werden konnte. Die Einstellungsänderung war zu erwarten, da die Intervention gemäß dem Modell von Petty und Cacioppa (1986) die zentrale Route der Einstellungsänderung forderte, die Teilnehmenden mussten sich intensiv und unter persönlichem Einbezug mit den Themen gemeinsames Lernen, sonderpädagogische Förderschwerpunkte, individuelle Stärken und Schwächen sowie Klassenzusammenhalt auseinandersetzen. Aufgrund des erweiterten Wissens, der persönlichen Involviertheit und dem hergestellten Kontakt zu Kindern mit Förderbedarf ist von einer langfristig stabilen Einstellungsänderung auszugehen (Petty & Cacioppa, 1986). Die Selbstwirksamkeit wurde durch die Intervention nicht beeinflusst, das könnte an dem Alter der Teilnehmenden gelegen haben. Zum Ende der Grundschulzeit ist die Selbstwirksamkeit bereits eine stabile Überzeugung (Köller & Möller, 2018), die nicht leicht veränderbar ist. Die Schüler:innen befanden sich in der vierten bzw. fünften Jahrgangsstufe, sodass ihre Selbstwirksamkeit vermutlich bereits verfestigt hat, die Intervention könnte aufgrund ihrer Kürze dementsprechend nicht ausreichend gewesen sein, um eine Veränderung zu erzeugen.

Zur Prüfung von Hypothese 7 wurde mittels einer Regressionsanalyse untersucht, inwiefern die Einstellungsänderung als Prädiktor für einen Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Kindern mit Unterstützungsbedarf zu sehen ist. Obwohl sich die Einstellungen änderten, die Selbstwirksamkeit jedoch nicht signifikant erhöht wurde, wurde die Analyse durchgeführt. Es zeigte sich jedoch, dass der potenzielle Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht ( $R^2 = 0.00$ ) durch ihre Einstellungsänderung zum gemeinsamen Lernen erklärt wird,  $F(1,50) = 0.01$ ,  $p = .93$ .

Um den Forderungen nach einer differenzierten Betrachtung der oft gemeinsam untersuchten Unterstützungsbedarfe LES gerecht zu werden (Crede et al, 2019; Hartmann et al., 2022), wurden die Veränderungen der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen auch in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf untersucht. Die deskriptiven Analysen zeigten sowohl im Mittelwert als auch Median für alle Merkmale leichte positive Steigerungen, allerdings gab es sowohl positive als auch negative Veränderungen, das deutet auf einen geringen Interventionseffekt hin. H8a postulierte dabei, dass die Einstellungswerte von Schüler:innen mit einem

Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung mehr gestiegen sind als die von Kindern mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache. Die inferenzstatistische Auswertung konnte keinen signifikanten Effekt feststellen,  $t(50) = -0.40, p = .69$ . Kinder mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung scheinen sich also in der Veränderung der Einstellungen nicht von Kindern mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache zu unterscheiden. Auch bezüglich der Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (H8b) konnte kein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden,  $t(58) = 0.41, p = .68$ . H8c nahm einen Unterschied im Anstieg der gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf an, auch dieser konnte nicht bestätigt werden,  $t(58) = 0.24, p = .81$ . Die Überprüfung der Hypothesen zeigte also, dass die Intervention erwartungswidrig keinen unterschiedlichen Effekt in der Stärke des Anstieges der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Kindern mit Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung bzw. Lernen und Sprache hatte.

Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die gebildeten Gruppen aufgrund einer Selbsteinschätzung entstanden sind, während in anderen Studien (u.a. de Boer et al, 2012 & Crede et al., 2019) Kinder mit diagnostizierten Förderbedarfen untersucht wurden. Die Selbsteinschätzung kann dazu geführt haben, dass die Gruppen „Kinder mit Unterstützungsbedarf“ und „Kinder ohne Unterstützungsbedarf“ sich ähnlicher waren, als dies in vorherigen Studien der Fall war, da auch Kinder mit weniger ausgeprägten Schwierigkeiten in den Förderbedarfen LES der Gruppe „Kinder mit Unterstützungsbedarf“ zugeordnet wurden. Insgesamt zeigten sich wenig Unterschiede zwischen den Schüler:innen mit besonderem Unterstützungsbedarf und ihren Peers ohne Unterstützungsbedarf bezüglich ihrer Einstellungen zum gemeinsamen Lernen sowie ihren allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die meisten Schüler:innen wiesen unabhängig vom Vorhandensein bzw. der Art des Unterstützungsbedarfes gute allgemeine und gruppenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf und schienen dem gemeinsamen Lernen positiv gegenüber eingestellt zu sein, dennoch konnte die Intervention SEGEL diese bereits hohen Einstellungswerte von Kindern mit Unterstützungsbedarf weiter verbessern. Das empfundene Vorhandensein eines Unterstützungsbedarfes wirkt sich jedoch negativ auf die allgemeine Selbstwirksamkeit auf, die sowohl Leistungen als auch Wohlbefinden im schulischen Kontext beeinflusst. Die Art des Unterstützungsbedarfes beeinflusst die Selbstwirksamkeit nicht. Die Intervention SEGEL führte nicht zu einer Veränderung der allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf, sodass sich ihre Selbstwirksamkeitserwartungen nicht denen ihrer Peers ohne besonderen Unterstützungsbedarf angleichen. Der erwartete

Zusammenhang zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Kontext Inklusion konnte nicht nachgewiesen werden.

#### **6.4 Limitationen**

Diese größtenteils erwartungswidrigen Ergebnisse können möglicherweise durch die methodischen Limitationen der Arbeit erklärt werden. Zum einen wurde eine relativ kleine Stichprobe an Kindern mit Unterstützungsbedarf untersucht, von denen auch jeweils unterschiedlich große Teilstichproben in die Analysen einbezogen wurden, jedoch war stets eine Normalverteilung gegeben. Um die Stichprobe in der Größe zu erhalten, wurden beide ursprünglichen Gruppen untersucht, sodass keine Kontrollgruppe in die Analysen einbezogen wurde, was möglicherweise zu fälschlichen Annahmen führen könnte. Zum anderen war das Kriterium für den Unterstützungsbedarf neben der Einschätzung der Lehrkräfte die Selbsteinschätzung der Schüler:innen. Etwa 30 % der Stichprobe haben angegeben, einen oder mehrere Unterstützungsbedarfe zu haben, das liegt weit über den erwarteten Zahlen, im Allgemeinen wird etwa bei 6 % der Schüler:innen einer Klasse ein Unterstützungsbedarf erwartet (Bosse & Lambrecht, 2017). Möglicherweise ist das auf die Formulierung im Fragebogen zurückzuführen, dort wird gefragt, ob die Kinder sich selbst als Kind mit Schwierigkeiten im Lernen bzw. Verhalten bzw. Sprache sehen. Dafür spricht auch, dass in der Entwicklung des Instruments SEGEL ähnliche Selbsteinschätzungswerte gefunden wurden (Bosse et al., 2018). Andererseits kann auch ein unvollständiges Wissen über die Bedeutung dessen zu einer Fehleinschätzung geführt haben, wobei nur die Selbsteinschätzung nach der Intervention als Kriterium herangezogen wurde, sodass die Schüler:innen bereits explizites Wissen über die sonderpädagogischen Förderbedarfe vermittelt bekommen haben. Eine weitere mögliche Erklärung wäre, dass die Schüler:innen individuelle Schwierigkeiten aufgrund sozialer Vergleiche wahrnahmen und angaben oder über ein negatives schulisches Selbstkonzept verfügten, welches zu einer fälschlichen Beantwortung führte, dennoch wird die Wahrnehmung der Schüler:innen Auswirkungen auf ihre Einstellungen und insbesondere auf ihre Selbstwirksamkeit haben. Insgesamt erscheint es also trotzdem sinnvoll, den selbstberichteten Unterstützungsbedarf als Kriterium für Gelingensbedingungen der Inklusion zu nutzen, da er die Heterogenität der Schüler:innen breiter abbildet als diagnostizierte Förderbedarfe und Inklusion die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen in ihrer ganzen Heterogenität ermöglichen soll (Heimlich, 2020a). Die Selbsteinschätzung führte allerdings dazu, dass viele Kinder mehrere Unterstützungsbedarfe angaben, beispielsweise Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Die Gruppen Lernen und Sprache wurden aufgrund der Mehrzahl der

Überschneidungen zusammengefasst, während alle Kinder, die einen Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung angaben, zu dieser Gruppe gezählt wurden, da aufgrund dessen die größten Effekte erwartet wurden (Crede et al., 2019; Hartmann et al., 2020). Die erwarteten Gruppeneffekte konnten nicht nachgewiesen werden, was möglicherweise auf die Überschneidungen in den Gruppen zurückzuführen ist. Neben der Auswahl der Stichprobe bzw. Teilstichproben, die nicht repräsentativ sind, können auch inhaltliche Limitationen kritisiert werden. Der Fragebogen erfasste keine schulbezogene Selbstwirksamkeit, die nach Satow (2002) als stärkerer Prädiktor für schulische Leistung gilt als die allgemeine Selbstwirksamkeit, die erfasst wurde. Allerdings ist eine schulbezogene Selbstwirksamkeit nur wenig trennscharf zum schulischen Selbstkonzept, das ebenfalls erfasst wurde, jedoch in die vorliegenden Analysen nicht einfluss. Außerdem erfasst die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit hauptsächlich *beliefs* (Pütz et al., 2011), während die anderen Komponenten nicht einbezogen wurden. Die Analysen bezogen sich zudem nur auf zwei Messzeitpunkte, sodass langfristige Interventionseffekte nicht abgebildet werden konnten und die Ergebnisse nur einen Querschnitt darstellen. Möglicherweise beruhen die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt auch nur auf kurzfristigen Trainingseffekten, allerdings spricht die Befolgung der Theorie der Einstellungsänderung dagegen (Garms-Homolová, 2020), da ein persönlicher Bezug hergestellt wurde und die Schüler:innen sich intensiv mit dem Einstellungsgegenstand auseinandersetzten. Zum Vergleich, ob die Intervention die Veränderung zwischen T1 (vor der Intervention) und T2 (nach der Intervention) hervorrief oder Alternativerklärungen wirken, fehlte allerdings die Auswertung einer Kontrollgruppe, da in die Analysen nur Schüler:innen einbezogen wurden, die zwischen T1 und T2 an der Intervention teilnahmen, um eine möglichst große heterogene Stichprobe zu erhalten.

Bei der Erfassung der allgemeinen und gruppenspezifischen Selbstwirksamkeit wiesen die Skalen nur eine akzeptable interne Konsistenz auf, wobei die interne Konsistenz der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ zum ersten Messzeitpunkt mit McDonalds Omega  $\omega = .65$  noch unter dem kritischen Wert von  $\omega = .70$  lag, sodass die Reliabilität der Skala infrage gestellt werden kann (Döring, 2023). Andererseits wurde die Skala bereits in mehreren Studien zuverlässig verwendet (Beierlein et al., 2014) und nach Tachtsoglou und König (2017) ist auch eine interne Konsistenz ab  $\omega = .60$  in der sozialwissenschaftlichen Forschung gebräuchlich. Aus diesem Grund wurde die Skala in der gleichen Form beibehalten. In den Analysen folgte für alle Hypothesen, außer H7, die mittels Regressionsanalyse getestet wurde, ein paarweiser Fallausschluss, der es ermöglichte, dass die Stichprobengröße möglichst groß und die Aussagekraft damit erhalten blieb, indem nur die Schüler:innen ausgeschlossen wurden, die die getesteten Skalen nicht vollständig

beantwortet hatten (Raithel, 2008). Für die einzelnen Analysen ergaben sich dadurch allerdings abweichende Stichprobengrößen, die weniger vergleichbar sind. Für die Regressionsanalyse wurde gemäß Jakobsen et al. (2017) eine complete - case - Analyse gewählt, die möglich war, da weniger als 5 % der Daten fehlten. Es wurden dementsprechend alle Fälle ausgeschlossen, bei denen Daten fehlten, um eine Verzerrung in der Berechnung der Regression zu vermeiden. Beide Strategien basieren auf der Annahme, dass die Daten zufällig fehlen, wenn viele Datenausfälle aufgetreten wären, wäre eine Imputation der fehlenden Daten sinnvoller gewesen. Die Annahme als solche führt allerdings auch dazu, dass mögliche Gründe für die Nichtbeantwortung von Items vernachlässigt werden, sodass die Ergebnisse verzerrt sind (Döring, 2023). In der Regressionsanalyse wurden außerdem Kontrollvariablen vernachlässigt, wobei Geschlecht und Alter nach der Boer et al. (2012) Einfluss auf Einstellungen zur Inklusion bzw. gegenüber Kindern mit Förderbedarf haben. In nachfolgenden Untersuchungen sollten diese und möglicherweise weitere Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

## **6.5 Implikationen**

Neben der Berücksichtigung von Kontrollvariablen gibt es weitere theoretische und praxisbezogene Implikationen, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ableiten. In Bezug auf die Einstellungen hat sich herausgestellt, dass es zwischen den Gruppen Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf keine Unterschiede in der Einstellung zum gemeinsamen Lernen zu geben scheint. Die erfassten Einstellungen waren größtenteils positiv. Diese Ergebnisse sollten durch weitere Untersuchungen in Bezug auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe, Altersgruppen und Schularten differenziert werden, um die Perspektive der Kinder mit Unterstützungsbedarf ganzheitlich darzustellen. In der vorliegenden Arbeit wurde allerdings nicht wie in vorherigen Studien (z.B. de Boer et al., 2012) nach unterschiedlichen Einstellungsobjekten unterschieden, also die Einstellungen zu den einzelnen Förderbedarfen, auch diese könnten aus der Perspektive von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf dargestellt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Dafür könnten die einzelnen Subskalen des Instrumentes SEGEL in ähnlicher Form wie vorliegend ausgewertet werden. Bezüglich der Selbstwirksamkeit hat sich ergeben, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf signifikant schlechtere allgemeine Selbstwirksamkeitswerte aufweisen als ihre Peers ohne Unterstützungsbedarf. Auch an dieser Stelle wäre durch nachfolgende Untersuchungen mit größerer Stichprobe und verschiedenen Altersklassen eine Ausdifferenzierung in Bezug auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe nötig, wobei diese sich hier nicht unterschieden. Die gruppenspezifische Selbstwirksamkeit wies

keine Unterschiede auf, wurde allerdings in vorherigen Studien bisher auch wenig untersucht, sodass das Konstrukt allgemein besser erforscht werden müsste, um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. In anderen Studien (z.B. Laßmann, 2020) korrelierten Selbstwirksamkeit und Einstellungen zur Inklusion signifikant, während in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang nachgewiesen werden konnte. In Hinblick auf die gelingende Inklusion aller Schüler:innen sollten diese unterschiedlichen Ergebnisse weiterverfolgt werden. Die Deskriptiva wiesen darauf hin, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeit bei Kindern ohne Unterstützungsbedarf zusammenhängen, möglicherweise könnte dieser Zusammenhang untersucht werden und dadurch auch beantwortet werden, warum sie bei Kindern mit Unterstützungsbedarf nicht korrelieren. Die Intervention ergab, dass sich die Einstellungen aller Kinder zum gemeinsamen Lernen verbessert haben. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf haben sich jedoch nicht verbessert. Da diese jedoch als ein starker Prädiktor für schulisches Wohlbefinden und Schulleistungen gelten (Schwarzer & Jerusalem, 2002), sollte die Intervention angepasst werden. Außerdem sollten die Interventionseffekte durch längsschnittliche Untersuchungen evaluiert werden.

Aus dem Befund bezüglich der Unterschiede in der Selbstwirksamkeit von Schüler:innen ohne bzw. mit besonderem Unterstützungsbedarf muss abgeleitet werden, dass insbesondere die Selbstwirksamkeit von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Schulalltag gefördert werden muss, beispielsweise durch das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen im Klassenkontext oder beim Lernen. Nach Pütz et al. (2011) führt auch empfundene Partizipation zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung, sodass Partizipationsmöglichkeiten nicht nur im Sinne des Demokratielernens (Quenzel & Jungkunz, 2023) geschaffen werden müssen, sondern auch über die allgemeine Selbstwirksamkeit als Förderung für Selbstvertrauen, Leistung und Wohlbefinden dienen können. Nach Köller und Möller (2018) ist die Selbstwirksamkeit am Ende der Primarstufe eine stabile Überzeugung, während sie am Anfang der ersten Klasse noch leicht veränderlich ist und sich in den ersten Schuljahren ausprägt. Die Schuljahre in der Primarstufe sind also der entscheidende Zeitraum für die Entwicklung möglichst positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die in vielen Lebensbereichen zu besseren Leistungen führen und als Prädiktor für schulisches Wohlbefinden und psychische Gesundheit gelten (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Außerdem kann aus den Befunden abgeleitet werden, dass das Einsetzen der Intervention für alle Schüler:innen sinnvoll ist, um ihre Einstellungen zum gemeinsamen Lernen zu verbessern, auch wenn die Einstellungswerte schon positiv waren. Insgesamt müssen die personalen Kompetenzen von Kindern mit besonderem

Unterstützungsbedarf unabhängig von der Art des Unterstützungsbedarfes und Einstellungen zum gemeinsamen Lernen gestärkt werden, um die praktische Umsetzung der Inklusion passgenau voranzutreiben. Die Intervention SEGEL bietet vorerst einen zugänglichen Ansatz zur Einstellungsänderung. Abschließend zeigten die Analysen auch, dass das gemeinsame Lernen auf breite Zustimmung unter allen Schüler:innen stößt, woraus sich ableiten lässt, dass die Schüler:innen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen Inklusion begrüßen.

## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2014). *Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала*. Verfügbar unter: [https://zis.gesis.org/skala/Beierlein-Kovaleva-Kemper-Rammstedt-Allgemeine-Selbstwirksamkeit-Kurzskala-\(ASKU\)](https://zis.gesis.org/skala/Beierlein-Kovaleva-Kemper-Rammstedt-Allgemeine-Selbstwirksamkeit-Kurzskala-(ASKU)).
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Bosse, S., Jäntsch, C. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In: Bosse, S., Dumont, H., Friedrich, K., Gronostaj, A., Henke, T., Koch, H. et al. (Hrsg.). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg: Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“* (S. 137-154). Potsdam: LISUM.
- Bosse, S. & Lambrecht, J. (2017). Brandenburg - mit dem gemeinsamen Unterricht auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, 1-17.
- Bosse, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H. & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule: Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(4), 329-345.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2022). Die Entwicklung einer unterrichtsintegrierten Intervention zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen und zur Verbesserung sozialer Einstellungen im gemeinsamen Unterricht. In: T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.). *Sonderpädagogik - zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 379-368). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- 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, 207-221.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Garms-Homolová, V. (2020). *Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung*. Berlin: Springer.
- Gerullis, A. & Huber, C. (2016). Soziale Distanz in inklusiven Settings (SoDiS): Entwicklung und erste Validierung von Items zur Messung sozialer Distanz von Grundschulkindern zu Kindern mit Behinderungen und Auffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(4), 327-345.
- Hartmann, A., N. (2022). Klassenklima und Bullyingerfahrungen im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen in inklusiven Klassen. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 139-153.
- Heimlich, A. (2020a). Einleitung: Inklusion als Leitbild - Vielfalt der Wege. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion* (S. 245-248). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2020b). Förderschwerpunkt Lernen. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion* (S. 73-83). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jakobsen, J. C., Gluud, C., Wetterslev, J. & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputation be used for handling missing data in randomised clinical trials. *BMC Medical Research Methodology*, 17, 162-172.
- Kessler, T. & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köller, O. & Möller, J. (2018). Selbstwirksamkeit. In: D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 757-763). (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Knigge, M., Kobs, S., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J. & Spörer, N. (2023). Fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit professionsbezogener

- Merkmale von Lehrkräften. In: J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.). *Schulische Inklusion auf dem Weg: Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 105-114). Münster, New York: Waxmann.
- Krahé, B. & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kojac, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, Weirich, S. & N. Haag (Hrsg.). *IQB - Bildungstrend 2016* (S. 302-3016). Münster, New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf).
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>.
- Landtag Brandenburg (2017). *Gemeinsames Lernen in der Schule*. Verfügbar unter: <https://www.vds-in-brandenburg.de/images/pdf/Drucksache-Landeskonzept-Gemeinsames-Lernen-in-Schule.pdf>.
- Laßmann, S. (2020). *Einstellungen zu Inklusion bei Kindern und Jugendlichen - eine komparative Studie in Deutschland und Norwegen* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. Opus PHHD.
- Löper, M. F. (2020). *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer, A. (2020). Förderschwerpunkt Sprache. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion* (S. 97-106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2018). *Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens*. Potsdam: MBSJ Pressestelle.
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 145-173). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (44)*.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S. & Abduljabbar, A. S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34, 29-48.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion - Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. & Lojeswki, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In: P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule - Hochschule* (S. 139-189). Wiesbaden: Springer VS.
- Quante, A. (2021). Inklusion verstehen - Grundbegriffe. In: Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (Hrsg.). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 17-42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Quenzel, G. & Jungkunz, S. (2023). Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse: Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In: G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.). *Bildung und Partizipation* (S. 229-238). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Raithel, S. (2008). *Quantitative Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 174-191). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (44)*.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 177-187.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (44).
- Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 12 (1), 64-78.
- Spörer, N. & Henke, T. (2015). Gelingenbedingungen inklusiven Lernens: Einflüsse individueller und kontextueller Merkmale auf die fachliche und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. In: Bosse, S., Dumont, H., Friedrich, K., Gronostaj, A., Henke, T., Koch, H. et al. (Hrsg.). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg - Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“* (S. 233-260). Potsdam: LISUM.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ - Zusammenfassung der Befunde und Fazit zur Begleituntersuchung. In: Bosse, S., Dumont, H., Friedrich, K., Gronostaj, A., Henke, T., Koch, H. et al. (Hrsg.). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg - Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“* (S. 261-270). Potsdam: LISUM.
- Spörer, N., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A. & Knigge, M. (2023). Gemeinsames Lernen im Land Brandenburg: Zusammenfassung der Befunde und Fazit. In: J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.). *Schulische Inklusion auf dem Weg - Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 129-136). Münster, New York: Waxmann.
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.). *Studienbuch Inklusion* (S. 20-29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stroebe, W. & Jonas, K. (1996). Grundsätze des Einstellungserwerbs und Strategien der Einstellungsänderung. In: W. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.). *Sozialpsychologie - Eine Einführung* (S. 253 - 292). (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler: Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 1-11.
- Vereinte Nationen (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf).

### **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich, Pia Justiz, die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Zuhilfenahme anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Die „Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis für Studierende an der Universität Potsdam (Plagiatsrichtlinie) - Vom 20. Oktober 2010“, im Internet unter <http://uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite7.pdf>, habe ich zur Kenntnis genommen.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meinen ersten Versuch.