

Amelie Labsch, Monja Schmitt, Lena Nusser & Marianne Schüpbach

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?

Zusammenfassung

Vergleiche in sozialen Interaktionen sind zentral für das individuelle Selbstwertgefühl. Inwiefern heterogene Bezugsgruppen hinsichtlich sozialen und ethnischen, aber auch körperlichen, geistigen und kognitiven Merkmalen und Voraussetzungen, wie sie nicht erst seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Klassen des allgemeinen Bildungssystems zu finden sind, das Selbstwertgefühl bedingen, ist noch unzureichend beantwortet. Qualitative Studien zeigen bislang, dass Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) selbstwertförderliche Erfahrungen machen, sobald sie eine inklusive Umgebung besuchen. Quantitative Arbeiten deuten dagegen auf einen negativen Zusammenhang zwischen inklusivem Lernkontext und individuellem Selbstwertgefühl hin. Allerdings wurden in bisherigen Arbeiten meist nur Merkmale des Lernkontextes oder des Individuums als Prädiktoren herangezogen. Mit Daten des Nationalen Bildungspanels wird daher untersucht, ob Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse an Regelschulen und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF unter Kontrolle individueller und kontextueller Merkmale bestehen. Mehrebenenanalysen zeigen, dass Schüler:innen ohne SPF generell und auch bei einer zunehmend inklusiven Klassenkomposition von einem geringeren Selbstwertgefühl berichten als Peers in Klassen ohne Schüler:innen mit SPF. Dieser Zusammenhang besteht nicht mehr, sobald für den besuchten Bildungsgang und die sozioökonomische Klassenkomposition kontrolliert wird.

Amelie Labsch, M. A. (Korrespondenzautorin) · Dr. Monja Schmitt · Dr. Lena Nusser, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Abteilung Kompetenzen, Persönlichkeit, Lernumwelt, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg
E-Mail: amelie.labsch@lifbi.de
monja.schmitt@lifbi.de
lena.nusser@lifbi.de

Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Schlagworte

Selbstwertgefühl, Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf, Klassenkomposition

Is There an Association Between Attending an Inclusive Educational Setting and the Self-Esteem of Students Without Special Educational Needs?

Abstract

Comparisons in social interactions are central to the individual self-esteem. The extent to which heterogeneous reference groups in terms of social and ethnic, but also physical, mental and cognitive characteristics and prerequisites, as they can be found in classes of the general education system not only since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with disabilities, determine self-esteem, is still insufficiently answered. Qualitative studies have so far shown that students without special educational needs (SEN) gain self-esteem promoting experiences as soon as they attend inclusive environments. However, quantitative ones indicate a negative association between inclusive learning environment and individual self-esteem. Up to now, mainly either characteristics of the environment or of the individual have been used as predictors. Data of the National Educational Panel Study are used to examine whether there is an association between attending an inclusive class in regular schools and the self-esteem of students without SEN under control of individual and contextual characteristics. Multilevel analyses show, that in general and in terms of an increasingly inclusive class composition students without SEN report lower self-esteem than peers attending classes without students with SEN do. This association no longer exists as soon as course of education and socioeconomic class composition are controlled.

Keywords

self-esteem, inclusion, special educational needs, class composition

1. Problemstellung

In Anlehnung an Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse (1954) strebt der Mensch danach, u. a. sich selbst, die eigenen Eigenschaften, Fähigkeiten sowie Merkmale und Meinungen stetig zu evaluieren und zu bewerten. Dies erfolgt zu großen Teilen in sozialen Kontakten, Interaktionen und Vergleichsprozessen (Tesser, 1986). Gerade in der Pubertät sind Rückmeldungen aus Vergleichsprozessen u. a. von Peers entscheidend für das eigene Selbstbild (Rosenberg, 1965; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und fördern wiederum den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls (Berndt, 1996; Keefe & Berndt, 1996). Das Selbstwertgefühl wiederum steht mit vielen Bereichen der individuellen Entwicklung in Zusammenhang, u. a.

mit akademischen Leistungen (Helmke, 1992), weshalb es sich im pädagogischen Kontext lohnt, näher darauf einzugehen.

Gelegenheit für soziale Vergleiche mit Peers wird Kindern und Jugendlichen insbesondere in der Schule geboten. Zudem wird durch die Zuteilung von Schüler:innen zu formal strukturierten Schulklassen bzw. Lerngruppen automatisch eine Bezugsgruppe für soziale Vergleiche und die Herausbildung u. a. des Selbstwertgefühls festgelegt (Dalbert & Stöber, 2008; Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szusdziara, 1976). Nach Übertritt in die Sekundarstufe I in segregierte Schulformen bzw. Bildungsgänge mögen sich die Schüler:innen innerhalb eines strukturierten Settings hinsichtlich Aspekten wie Leistung oder sozioökonomischer Hintergrund ähnlicher sein als noch in der Primarstufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dennoch unterscheiden sie sich in ihren kognitiven Fähigkeiten sowie sozialen und ethnischen Merkmalen voneinander und bilden heterogene Lerngruppen und Klassenverbände. Zudem besuchen nicht erst seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und solche ohne Diagnose, die aber sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung erhalten (Piezunka, Gresch, Sälzer & Kroth, 2016), gemeinsam mit Schüler:innen ohne entsprechende Förder- bzw. Unterstützungsbedarfe allgemeine Regelschulen. Das bedeutet, dass die Bezugsgruppe für soziale Vergleiche nicht nur hinsichtlich individuellem sozialen und ethnischen Hintergrund sowie kognitiven Fähigkeiten heterogen¹ ist. In Klassen, in denen Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden, treffen zudem Kinder mit den unterschiedlichsten körperlichen, geistigen und kognitiven Merkmalen und Voraussetzungen aufeinander, die jeweils als Bezugsgruppe für die Entwicklung und Festigung des individuellen Selbstwertgefühls fungieren können.

Dass ein gemeinsamer Unterrichtsbesuch von Schüler:innen mit und ohne SPF mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen zusammenhängen kann, wurde bislang in der Forschung nur unzureichend berücksichtigt, insbesondere nicht, welche Vergleichspotenziale damit für Schüler:innen ohne SPF einhergehen. Deshalb widmet sich der Beitrag der Frage, ob Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Klasse an Regelschulen, in der Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden – im Folgenden begriffen als Inklusionsklassen² –, und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF bestehen.

1 Heterogenität wird hier als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde, 2012, S. 532) verstanden. Als Dimensionen von Heterogenität, die in Schule und Unterricht auftreten können, gelten demnach alle Unterschiedlichkeiten, die im „Prozess des Vergleichs entstehen“ (Budde, 2012, S. 532), bspw. Soziokultur (z. B. Geschlecht, Ethnie), Alter, Leistung, Behinderung und besondere Unterstützungsbedarfe (Budde, 2015).

2 Im Beitrag werden Klassen an Regelschulen, die Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam besuchen, und solchen, in denen keine Schüler:innen mit SPF anwesend sind, verglichen. Aus Gründen der Lesbarkeit werden dafür die Bezeichnungen *Inklusions-* und *Regelklasse* herangezogen. Den Autor:innen ist bewusst, dass eine solche Kategorisierung im Sinne eines inklusiven Bildungssystems für alle dem Verständnis eines weiten Inklusionsbegriffs widerspricht. Diese Operationalisierung zielt aber bereits auf die Analyse-

2. Genese des individuellen Selbstwertgefühls

Das individuelle Selbstwertgefühl wird überwiegend als ein dem Selbstkonzept zugeordnetes Konstrukt bzw. als eine Form des generellen Selbstkonzepts verstanden. Dem Selbstkonzept wird eine hierarchische Struktur zugrunde gelegt, wonach es in eine akademische und nicht akademische Dimension untergliedert ist. Während sich die akademische Dimension auf eine bereichsspezifische und kognitive Evaluation der eigenen Leistungsfähigkeit bezieht, beschreibt die nicht akademische eher emotionale, soziale und physische Bewertungen der eigenen Person (zsf. Möller & Trautwein, 2009; Shavelson et al., 1976). Das Selbstwertgefühl dagegen umfasst die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Vorstellungen einer Person sowie affektiv-evaluative Einstellungen und Emotionen sich selbst gegenüber. Es ist somit eher als bereichsübergreifende Bewertungen der Person zu verstehen und spiegelt die Akzeptanz der eigenen Person wider (zsf. Möller & Trautwein, 2009; zsf. Moschner & Dickhäuser, 2010; Rosenberg, 1965; Shavelson et al., 1976; Trautwein, 2003).

Nach der Selbstwerterhaltungstheorie (Tesser, 1986, 1988) sorgen soziale Vergleichs- und Reflexionsprozesse für die Genese des Selbstwertgefühls. Diese wiederum sind maßgeblich von der sozialen Bezugsgruppe abhängig, innerhalb derer sich Individuen vergleichen (Tesser, 1986; Tesser, Pilkington & McIntosh, 1989). Dementsprechend entwickeln Menschen ihr Selbstwertgefühl nach der Bewertung der Fähigkeiten von Personen aus ihrer sozialen Umgebung im Vergleich zu den eigenen Fähigkeiten. Vergleicht sich ein Individuum mit einer Person mit starken Fähigkeiten, werden die eigenen Fähigkeiten in der anschließenden Reflexion als schwach bewertet und das Selbstwertgefühl negativ beeinflusst. Resultiert aus dem Vergleich mit einer anderen Person allerdings, dass die eigenen Fähigkeiten stärker ausgeprägt sind, können sie in der Reflexion als besser bewertet werden, was sich wiederum positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Darüber hinaus wird das Ergebnis des Vergleichs und anschließender Reflexion von der individuellen Relevanz der Dimension sowie der psychologischen Nähe der Vergleichsperson bestimmt. Das heißt, dass sich die Personen nahe stehen müssen und die Dimensionen, in denen Fähigkeiten miteinander verglichen werden, für das Individuum wichtig sein müssen. Ist beides gegeben, wirkt sich der Vergleichsprozess entweder positiv oder negativ auf das individuelle Selbstwertgefühl aus (Tesser, 1988).

Die systematischen Zusammenhänge zwischen Vergleichs- und Reflexionsprozess, Relevanz einer Dimension und psychologischer Nähe zur Vergleichsperson (Tesser, 1988) bedeuten, dass sich das Selbstwertgefühl in sozialen Kontexten, unter bestimmten Bedingungen oder im individuellen Entwicklungsprozess ändern kann (Dalbert & Stöber, 2008; Robins & Trzesniewski, 2005). Sobald sich bspw. während des Vergleichs- oder Reflexionsprozesses die Nähe zur Vergleichsperson

potentiale der Studie ab, in der ausschließlich auf die Kategorie *diagnostizierter SPF* zurückgegriffen werden kann und bspw. keine Schüler:innen berücksichtigt werden können, die ohne diagnostizierten SPF sonderpädagogisch gefördert werden oder besondere Unterstützung erhalten (Piezunka et al., 2016).

oder die Leistung der anderen Person verändert, wird auch das Ergebnis der Vergleichs- und Reflexionsprozesse anders ausfallen.

Mechanismen, die im weiteren Kontext zur Genese des Selbstwertgefühls stehen, sind der *basking-in-reflected-glory*-Effekt (Cialdini et al., 1976; Cialdini & Richardson, 1980) und der *big-fish-little-pond*-Effekt (BFLPE; Marsh, 1987). Bei Ersterem kann der Erfolg einer nahestehenden Person nach Reflexionsprozessen zu einer positiven Selbstbewertung führen, indem sich das Individuum den Erfolg der anderen Person selbst zuschreibt. Im Gegensatz zu Prozessen der Selbstwerterhaltungstheorie zielt dieser Mechanismus aber eher auf eine Darstellung der Person nach außen ab und nicht auf die individuelle Bewertung der eigenen Person (Tesser, 1988). Nach Tesser (1988) liegt dies u. a. daran, dass die Relevanz einer Dimension und das daran anschließende Ergebnis aus Vergleichs- und Reflexionsprozessen nicht berücksichtigt wird, weshalb auch kein Ergebnis für das eigene Selbstwertgefühl folgen kann. Beim BFLPE hingegen zeigt sich insbesondere im Kontext der akademischen Selbstkonzeptforschung, dass das individuelle akademische Selbstkonzept nicht nur von der eigenen Leistung, sondern auch der der sozialen Bezugsgruppe abhängig ist. Demnach bewerten Menschen ihre Leistungen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich und bspw. leistungsstärkere Menschen ihr akademisches Selbstkonzept besser, wenn sie sich in einer eher leistungsschwächeren Umgebung befinden und umgekehrt (Marsh, Trautwein, Lüdtke & Köller, 2008; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006). Nachgewiesen wurde der BFLPE für verschiedene Bereiche des akademischen Selbstkonzepts, bspw. für das mathematische Selbstkonzept von Schüler:innen mit und ohne SPF in inklusiven Schulsettings (Nusser & Wolter, 2016). Allerdings fokussiert der BFLPE eben auf Leistungsaspekte eines Individuums und nicht auf eine generelle und bereichsübergreifende Beurteilung der eigenen Person. Da beiden Effekten andere Wirkmechanismen zugrunde liegen als die, die hier untersucht werden können (s. u.), wird nicht näher darauf eingegangen.

3. Forschungsstand

3.1 Zusammenhänge zwischen Individuum, Kontext und Selbstwertgefühl

Aus der Selbstwerterhaltungstheorie kann abgeleitet werden, dass soziale Vergleichsprozesse einerseits von individuellen Merkmalen und Fähigkeiten, über die sich Menschen miteinander vergleichen, und andererseits von sozialen Kontexten einschließlich der Bezugsgruppen, innerhalb derer Vergleiche stattfinden, beeinflusst werden. Daher sollten sowohl Merkmale und Gegebenheiten auf *individueller* als auch *kontextueller Ebene* für die Entwicklung des Selbstwertgefühls betrachtet werden.

Einerseits unterscheidet sich das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen aufgrund individueller Merkmale voneinander. Bspw. berichten Jungen insbesondere ab der Adoleszenz eher von einem höheren Selbstwertgefühl als Mädchen (Fend et al., 1976; Jachmann, 1999). Auch Kinder und Jugendliche mit höherem sozioökonomischem Status (SES) zeigen höheres Selbstwertgefühl als diejenigen mit einem niedrigeren SES (Fend et al., 1976). Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (MIG) fällt zumeist geringer aus als das derjenigen ohne MIG (Herwartz-Emden & Küffner, 2006).

Andererseits weisen Individuen in bestimmten Kontexten unterschiedliche Selbstwertgefühle auf. So steht die Gesamtheit der Lernumgebung inklusive aller Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten der darin vorkommenden Kinder und Jugendlichen mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen in Zusammenhang. Damit gilt auch die besuchte Schulform als Vergleichskontext. Jonkmann (2009) findet bspw. in einer Untersuchung zu Störtypen im Unterricht mehr Schüler:innen mit einem geringeren Selbstwertgefühl an Hauptschulen als an Gymnasien. Schulformen des höheren Bildungswegs wie etwa Gymnasien oder äquivalente Bildungsgänge an Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden zudem überwiegend von Schüler:innen mit höherem SES besucht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), die in der Regel von einem hohen Selbstwertgefühl berichten (Fend et al., 1976). Außerdem liegt ein negativer Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Schulkomposition und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen vor, insbesondere dann, wenn Schüler:innen mit niedrigem SES in Schulen mit Kindern mit hohem SES lernen (Crosnoe, 2009). Auch die ethnische Schul- bzw. Klassenkomposition ist mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen assoziiert. Gerade Schüler:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund zeigen höheres Selbstwertgefühl, wenn sie Schulen oder Klassen mit einer entsprechend hohen ethnischen Komposition besuchen oder die Komposition der ethnischen Mehrheit gering ist (Gray-Little & Hafdahl, 2000; Juvonen, Nishina & Graham, 2006; zsf. Thijs & Verkuyten, 2017; Verkuyten & Thijs, 2004).

Bislang werden in der Forschung sowohl auf Individual- als auch auf Kontextebene überwiegend soziale und ethnische Merkmale der Kinder und Jugendlichen als Prädiktoren des Selbstwertgefühls betrachtet. Zudem werden auf kontextueller Ebene zumeist aggregierte Individualmerkmale berücksichtigt, von denen ein Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl erwartbar ist. Wie eingangs erwähnt, sollte allerdings berücksichtigt werden, dass die Bezugsgruppe aufgrund des gemeinsamen Unterrichtsbesuchs von Schüler:innen mit und ohne SPF an allgemeinen Schulen für alle Schüler:innen hinsichtlich körperlicher, geistiger und kognitiver Merkmale und Voraussetzungen heterogen ist. Inwiefern Zusammenhänge zwischen dem gemeinsamen Unterrichtsbesuch und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF vorliegen, wird im Folgenden betrachtet.

3.2 Zusammenhänge zwischen inklusivem Bildungskontext und Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF

Schüler:innen mit SPF lernen im inklusiven Bildungskontext u. a. hinsichtlich des Leistungsspektrums einer Klasse in einer deutlich heterogeneren Umgebung als an Förderschulen. Wenn sie sich mit ihren Peers ohne SPF in der Klasse vergleichen, nehmen sie sich bspw. durch den Leistungsunterschied als weniger begabt wahr und schätzen ihr Selbstwertgefühl geringer ein (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Nusser & Wolter, 2016; Ruijs, Peetsma & van der Veen, 2010).

Demgegenüber ist anzunehmen, dass derartige Vergleiche für Schüler:innen ohne SPF in einem inklusiven Kontext positiv und selbstwertförderlich ausgehen können (Bear, Clever & Proctor, 1991; Ruijs, van der Veen & Peetsma, 2010; Wills, 1981). Voeltz und Brennan (1984) finden in einer qualitativen Untersuchung, dass Schüler:innen ohne SPF häufig von einem gesteigerten Selbstwertgefühl berichten, wenn sie mit Freund:innen mit SPF zusammen sind. Sie begründen dies damit, dass sie sich um jemanden kümmern können. Entsprechend nehmen sie sich durch den Umgang miteinander eher als Helfer:innen und als „Peer-Tutor:innen“ wahr, wodurch sie ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln können (Murray-Seeger, 1989, S. 86). Werden Eltern von Schüler:innen ohne SPF nach dem Selbstbild ihrer Kinder gefragt, berichten sie von positiven Erlebnissen ihrer Kinder und ca. 30 % von einem gesteigerten Selbstwertgefühl, seit diese Inklusionsklassen besuchen. Die Mehrheit der Eltern stellt jedoch keine Unterschiede fest (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004).

Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es einen generellen Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen gibt. Eine quantitative Untersuchung von Bear und Kolleg:innen (1991) deutet dagegen darauf hin, dass zwar insgesamt Jungen in Inklusionsklassen von einem höheren Selbstwertgefühl als Mädchen berichten, aber kein genereller Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- oder Regelklassen vorliegt. Weil Jungen vermehrt einen SPF aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010), hätten Mädchen stattdessen weniger die Möglichkeit, sich mit gleichgeschlechtlichen Peers zu vergleichen, die einen SPF aufweisen, und erleben folglich die positive Selbstbewertung seltener. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Schüler:innen mit SPF häufig einen geringeren SES haben als diejenigen ohne SPF (Henke et al., 2017). Demeris und Kolleg:innen (2007) finden zudem, dass der SES auf Schulebene und die Anzahl an Schüler:innen mit SPF negativ korrelieren. Die Untersuchung zeigt außerdem, dass die Anzahl an Schüler:innen mit SPF pro Klasse in keinem signifikanten Verhältnis mit den durchschnittlichen Klassenleistungen steht, wohl aber der SES auf Schulebene. Vor dem Hintergrund, dass Schüler:innen mit SPF in der Regel einen geringeren SES haben als ihre Peers ohne SPF, stellt sich die Frage, ob auch in Bezug auf das Selbstwertgefühl Effekte über den SES der Schüler:innen und nicht über das Merkmal eines SPF vermittelt werden.

Wird außerdem das Inklusionssetting hinsichtlich der inklusiven Klassenkomposition näher betrachtet, ergeben sich uneinheitliche Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl. Bspw. berichten Schüler:innen ohne SPF in Inklusionsklassen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit SPF von geringerem Selbstwertgefühl als diejenigen, die Klassen mit ein oder zwei Schüler:innen mit SPF besuchen (Daniel & King, 1997). Auch Gottfried (2014) findet einen ähnlichen Zusammenhang in seiner Untersuchung, in der das Selbstwertgefühl als Dimension internalisierenden Problemverhaltens erfasst wird. Schüler:innen ohne SPF zeigen Letzteres stärker, je mehr Schüler:innen mit SPF in ihren Klassen anwesend sind. Demgegenüber finden Ruijs und Kolleg:innen (2010) zunächst keinen grundlegenden Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen, auch dann nicht, wenn sie die verschiedenen Förderbedarfe der Schüler:innen mit SPF einbeziehen. Sobald aber die inklusive Klassenkomposition berücksichtigt wird, berichten Schüler:innen ohne SPF in Klassen mit einem Anteil von über 10 % an Schüler:innen mit SPF von einem gesteigerten Selbstwertgefühl. Die Autor:innen der Studie führen dies darauf zurück, dass Schüler:innen ohne SPF im Vergleich mit Schüler:innen mit SPF positiv abschneiden und sich begabter fühlen und dadurch ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln.

4. Forschungsfrage und Hypothesen

Ausgehend von der Selbstwerterhaltungstheorie kann angenommen werden, dass Vergleichs- und Reflexionsprozesse zwischen Schüler:innen ohne SPF und ihren Mitschüler:innen mit SPF selbstwertförderlich für Schüler:innen ohne SPF ausgehen können. Das bedeutet, dass Schüler:innen ohne SPF ggf. stärkere Fähigkeiten besitzen als ihre Peers mit SPF, wodurch ein Vergleich mit positivem Ergebnis möglich ist (Wills, 1981). Die Reflexion dieses Vergleichs führt dann wiederum dazu, dass Schüler:innen ohne SPF ihre Fähigkeiten als besser bewerten, wodurch sich ihr Selbstwertgefühl stärkt.

Diese Annahme geht mit dem bisherigen qualitativen Forschungsstand einher, der auf einen generellen positiven Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusionsklasse hindeutet. Durch die Unterstützung, die Schüler:innen ohne SPF ihren Mitschüler:innen mit SPF entgegenbringen, dem Erfahrungsschatz, den sie dabei aufbauen, und positiven Rückmeldungen, die sie von Gleichaltrigen erhalten, scheinen selbstwertförderliche Vergleichs- und Reflexionsprozesse stattzufinden. Dem steht allerdings die quantitative Befundlage entgegen, die überwiegend zeigt, dass gerade die Klassenkomposition aus Schüler:innen mit und ohne SPF negative Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF hat. In Anlehnung an die Selbstwerterhaltungstheorie stellt sich die Frage, ob dieser negative Zusammenhang damit begründet werden kann, dass sich Schüler:innen mit und ohne SPF psychologisch

gesehen nicht nahe genug stehen, sodass Schüler:innen mit SPF für Schüler:innen ohne SPF nicht als Vergleichsperson fungieren, oder ob sie keine gemeinsam relevanten Dimensionen finden, über die Vergleichs- und Reflexionsprozesse ablaufen können. Aus dem Forschungsstand kann die Frage abgeleitet werden, ob andere Merkmale auf individueller und kontextueller Ebene für die negativen Zusammenhänge verantwortlich sind, indem bspw. die Klassenkomposition das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF bedingt.

Der Forschungsstand ist insofern zu limitieren, dass in den dargestellten Befunden überwiegend Merkmale entweder auf individueller oder auf kontextueller Ebene als Prädiktoren des Selbstwertgefühls von Schüler:innen berücksichtigt werden. Zudem stammen die qualitativen Befunde überwiegend aus Arbeiten, die auf Klassenebene auf Einzelfällen basieren und deren Aktualität aufgrund des Erhebungszeitraums ggf. nicht mehr der zeitgemäßen inklusiven Praxis im Schulalltag entspricht. Dies ermöglicht auch keine Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Mechanismen, die zur Genese des Selbstwertgefühls von Schüler:innen ohne SPF stattfinden. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit durchaus ein genereller und kompositionsbezogener Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen angenommen, der allerdings zulasten des Inklusionssettings negativ ausfällt. Es wird untersucht, ob der Besuch einer Inklusionsklasse negativ mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF assoziiert ist, auch wenn die Klassen- und Individualebenen gleichzeitig einbezogen werden und für Individualmerkmale der Schüler:innen (Geschlecht, SES, MIG) und Merkmale des Lernkontexts (inklusive, sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition, besuchter Bildungsgang) kontrolliert wird. Aus dem theoretischen und empirischen Hintergrund lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H1 Schüler:innen ohne SPF zeigen unter Kontrolle individueller Merkmale in Inklusionsklassen generell ein geringeres Selbstwertgefühl als Gleichaltrige in Regelklassen.
- H2 Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF fällt in Inklusionsklassen auch dann generell niedriger aus als in Regelklassen, wenn zusätzlich für den besuchten Bildungsgang kontrolliert wird.
- H3 Schüler:innen ohne SPF berichten auch unter Kontrolle individueller Merkmale von einem geringeren Selbstwertgefühl, je höher der Anteil an inkludierten Schüler:innen mit SPF ist.
- H4 Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF fällt unter zusätzlicher Kontrolle des besuchten Bildungsgangs geringer aus, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind.
- H5 Der negative Zusammenhang zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF zeigt sich auch, wenn für die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition kontrolliert wird.

5. Methode

5.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Daten der Startkohorte 3 des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011)³ genutzt. An der ersten papierbasierten Erhebung im Schulkontext in der fünften Jahrgangsstufe nahmen $N = 5753$ Schüler:innen freiwillig teil, für die ihre Eltern eine schriftliche Einwilligung gaben. Individualmerkmale wie der SES der Schüler:innen wurden in einer telefonischen Elternbefragung erfasst, Kontextmerkmale zum Schul- und Unterrichtsgeschehen ebenfalls in einer papierbasierten Befragung der Lehrkräfte.

Der Datensatz bietet die Möglichkeit, zwischen Schüler:innen ohne SPF, die Inklusionsklassen besuchen, und denjenigen in Regelklassen zu vergleichen. Als Inklusionsklassen werden solche definiert, in denen laut Angabe der Klassenlehrkraft mindestens ein:e Schüler:in mit einem diagnostizierten SPF anwesend ist. Als Regelklassen gelten entsprechend solche, die von keinen Schüler:innen mit SPF besucht werden. Schüler:innen mit einem diagnostizierten SPF wurden aus den Analysen ausgeschlossen. An den NEPS-Erhebungen der Startkohorte 3 an Regelschulen nahmen Schüler:innen mit Förderbedarfen u. a. in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und Autismus teil. Schüler:innen mit einem SPF im Bereich Lernen bilden dabei die größte Gruppe (ca. 30%). Diese konnten mittels einer Angabe ihrer Klassenlehrkräfte identifiziert werden ($n = 124$).

In die Auswertung gingen nur solche Fälle ein, die aufgrund der vorliegenden Lehrkraftangabe zur Anwesenheit von Schüler:innen mit SPF in den Klassen eindeutig Inklusions- oder Regelklassen zugeordnet werden konnten, die nicht an Förder- bzw. Sonderschulen und nicht in einem sechsstufigen Primarschulsystem unterrichtet wurden. Fälle, über die keine Hintergrundinformationen aus der Elternbefragung vorlagen, sowie die, die Missings in den relevanten Variablen aufwiesen, wurden in den Analysen nicht berücksichtigt. Von einer Imputation wurde abgesehen, da die Missings in der vorliegenden Stichprobe nicht auf einen systematischen Ausfall hinsichtlich fehlender Informationen zum besuchten Schulsetting durch die Lehrkraft oder zu Hintergrundinformationen durch die Eltern hindeuten. So konnten letztlich Daten von $n = 1713$ Schüler:innen ohne SPF in 221 Klassen für die Analysen berücksichtigt werden, von denen etwa 20% Inklusionsklassen besuchten. Aufgrund der Freiwilligkeit der Studie nahmen nicht immer alle Schüler:innen einer Klasse an der Längsschnitt-Studie NEPS teil (Steinhauer, Aß-

3 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 5, doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

mann, Zinn, Goßmann & Rässler, 2015). Durchschnittlich beteiligten sich in der vorliegenden Stichprobe acht Schüler:innen ohne SPF einer Schulklasse an der Erhebung.

5.2 Instrumente

5.2.1 Abhängige Variable

Das *Selbstwertgefühl* wurde mit dem Kurzinstrument der Selbstwertkala nach Rosenberg (1965) von Collani und Herzberg (2003a, 2003b) abgebildet. Schüler:innen beantworteten dabei auf einer fünfstufigen Likert-Skala von *trifft gar nicht zu* (1) bis *trifft völlig zu* (5) insgesamt zehn positiv und negativ formulierte Items (bspw. „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“; Wohlkinger, Bayer & Ditton, 2016). Die Skala weist eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .79$). Für weitere Analysen wurde aus den Items eine Summenskala gebildet. Durchschnittlich betrachtet schätzen Schüler:innen ohne SPF ihr Selbstwertgefühl hoch ein ($M = 39.94$; $SD = 6.47$; $Min = 10$; $Max = 50$).

5.2.2 Unabhängige Variablen

Zur Identifikation des Lernkontextes als Inklusions- oder Regelklasse wurde die Angabe der Klassenlehrkräfte herangezogen. Diese gaben an, ob, und wenn ja, wie viele Schüler:innen ihrer Klasse einen diagnostizierten SPF aufweisen. Die Lehrkräfte differenzierten bei dieser Abfrage nicht zwischen den Förderbereichen in den Klassen, sondern gaben nur einen Wert pro Klasse über alle Förderbereiche an. Mit dieser Angabe liegen Informationen über den gesamten Klassenkontext vor. Diese Information erlaubt es, sowohl mit einer Dummy-Variablen zwischen *Inklusions-* oder *Regelklasse* generell zu unterscheiden, als auch die metrische Angabe zum prozentualen Anteil an Schüler:innen mit SPF als *inklusive Klassenkomposition* in die Analysen einzubeziehen. Eine Differenzierung der Analysen nach den in Inklusionsklassen vertretenen Förderschwerpunkten war aufgrund der Abfrage der inklusiven Klassenkomposition über alle Förderschwerpunkte hinweg nicht möglich, weshalb die sehr heterogene Gruppe der Schüler:innen mit SPF als Gesamtkontextmerkmal gesehen werden musste.

5.2.3 Kontrollvariablen

Auf individueller Ebene wurde für Geschlecht, MIG sowie SES der Schüler:innen ohne SPF kontrolliert. Das Geschlecht wurde von den Klassenlehrkräften gelistet, während die Angaben zum SES und MIG aus der telefonischen Elternbefragung stammen. Als Schüler:innen mit MIG wurden jene kategorisiert, von denen

mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Zur Klassifizierung des SES wurde der Highest International Socioeconomic Status (HISEI; Ganzeboom, 2010) gebildet. Auf kontextueller Ebene gingen die *sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition* in die Analysen ein. Auch hier wurden die Klassenlehrkräfte halboffen gefragt, wie viele Kinder mit MIG, also von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, und niedrigem SES in den Klassen sind. Diese Angaben erlauben es ebenfalls, Aussagen über den gesamten Klassenkontext zu treffen. Auf kontextueller Ebene wurde auch der besuchte *Bildungsgang* als Kontrollvariable berücksichtigt. Dieser ging als Dummy-Variable mit den Ausprägungen „Gymnasium“ und „Andere“ in die Analysen ein. Unter der Ausprägung „Gymnasium“ wurde sowohl das Gymnasium selbst, als auch der gymnasiale Zweig an einer Gesamtschule bzw. Schule mit mehreren Bildungsgängen kategorisiert. Im Folgenden werden unter gymnasialer Bildungsgang beide Varianten angesprochen. Unter „Andere“ fallen somit die traditionell segregierten Schulformen wie Haupt- bzw. Mittelschule oder Realschule, aber auch die jeweiligen entsprechenden Bildungsgänge an anderen Schulformen.

Wie sich die Stichprobe hinsichtlich der Merkmale auf individueller Ebene zusammensetzt, ist in Tabelle 1 dargestellt. Tabelle 2 ist zu entnehmen, wie sich die Klassenkomposition auf kontextueller Ebene hinsichtlich oben genannter Merkmale für die Stichprobe ergibt.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale auf individueller Ebene

	Gesamtstichprobe ($N = 1713$)	Schüler:innen ohne SPF in Inklusionsklas- sen ($n = 337$)	Schüler:innen ohne SPF in Regelklassen ($n = 1376$)
Anteil weiblich	47.17%	47.48%	47.09%
Anteil MIG	17.40%	12.46%	18.60%
HISEI	$M = 55.60$; $SD = 20.29$; $Min = 11.74$; $Max = 88.96$	$M = 50.91$; $SD = 19.89$; $Min = 14.21$; $Max = 88.70$	$M = 56.75$; $SD = 20.23$; $Min = 11.74$; $Max = 88.96$
Anteil nicht gymnasialer Bildungsgang	48.45%	79.53%	40.84%

Anmerkungen. SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; MIG = Migrationshintergrund; HISEI = Highest International Socioeconomic Status.

Tabelle 2: Merkmale der Klassenkomposition auf kontextueller Ebene

	Gesamtstichprobe	Inklusionsklasse	Regelklasse
Schüler:innen mit SPF/ Klasse in %	$M = 1.67;$ $SD = 4.71;$ $Min = 0;$ $Max = 40$	$M = 8.47;$ $SD = 7.43;$ $Min = 3;$ $Max = 40$	--
Schüler:innen mit MIG/ Klasse in %	$M = 19.01;$ $SD = 18.30;$ $Min = 0;$ $Max = 97$	$M = 16.74;$ $SD = 18.83;$ $Min = 0;$ $Max = 94$	$M = 19.58;$ $SD = 18.13;$ $Min = 0;$ $Max = 97$
Schüler:innen mit niedrigem SES/Klasse in %	$M = 21.66;$ $SD = 20.11;$ $Min = 0;$ $Max = 100$	$M = 26.28;$ $SD = 25.32;$ $Min = 0;$ $Max = 100$	$M = 20.20;$ $SD = 17.94;$ $Min = 0;$ $Max = 100$

Anmerkungen. SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; MIG = Migrationshintergrund; SES = sozio-ökonomischer Status.

5.3 Statistische Analysen

Die angenommenen Individual- und Kontexteffekte auf das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF wurden mehrebenenanalytisch mit der Statistiksoftware Stata 15 analysiert. In Mehrebenenanalysen kann berücksichtigt werden, dass eine Stichprobe in Gruppen geclustert ist, innerhalb derer sich Individuen hinsichtlich bestimmter Merkmalsausprägungen ähnlicher sind als über die Gruppen hinweg. Entsprechend wird in Mehrebenenanalysen nicht von einer Unabhängigkeit der Beobachtungen ausgegangen, wodurch der Standardfehler nicht über- oder unterschätzt wird. Geprüft wird die Abhängigkeit der Beobachtungen mithilfe der Intra-klassen-Korrelation (ICC), über die angegeben wird, wie hoch der Anteil an aufgeklärter Varianz ist, der auf die betrachtete Gruppenebene zurückzuführen ist. Das bedeutet für den vorliegenden Fall, dass erwartet wird, dass die Varianz im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF einer Klasse geringer ist als zwischen den Klassen, u. a. weil sie unter gleichen Bedingungen lernen. Zudem können in Mehrebenenanalysen Variablen aus unterschiedlichen Hierarchieebenen pro betrachteter Gruppe einbezogen werden. Das Verfahren erlaubt es bspw., Angaben aus einer übergeordneten Ebene (Level) für jedes Individuum der Stichprobe zu disaggregieren (und umgekehrt). Damit ist es möglich, Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Analyseebenen zu betrachten. Ersteres bedeutet inhaltlich, dass angenommen wird, dass sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen nicht unterscheiden. Letzteres bildet in sogenannten Cross-Level-Effekten ab, ob sich Individuen zwischen den spezifizierten Gruppen unterscheiden (für einen Überblick siehe Hox, 2010). Folglich kann mit dieser Methode untersucht werden, ob Unterschiede im Selbstwertgefühl der Schüler:innen auf der untersten Hierarchieebene mit Merkmalen auf derselben Ebene (Individualmerkmale) oder auf der

übergeordneten Ebene (Kontextebene: hier Schulklasse) wie dem Besuch einer Inklusions- oder Regelklasse zusammenhängen.

Zunächst wurde geprüft, ob unter Kontrolle individueller Merkmale auf Level 1 (Geschlecht, HISEI, MIG) ein genereller Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen vorliegt (H1). Dazu wurde ein Cross-Level-Effekt spezifiziert, indem die unabhängige Variable über den Lernkontext, ob es sich um eine Inklusions- oder Regelklasse handelt, als Dummy-Variable auf Level 2 in die Analyse aufgenommen wurde.

Um sicherzustellen, dass dieser Unterschied auf dem Besuch einer Inklusionsklasse über alle Bildungsgänge hinweg besteht (H2), wurde im nächsten Schritt ein weiterer Cross-Level-Effekt betrachtet und der Zusammenhang zwischen dem besuchten Bildungsgang und dem Selbstwertgefühl analysiert. Mittels eines Cross-Level-Interaktionseffekts wurde zudem geprüft, ob das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF über alle Bildungsgänge hinweg mit dem Besuch einer Inklusionsklasse als Kontextmerkmal auf Level 2 assoziiert ist.

Anschließend wurde betrachtet, ob statt eines generellen Unterschieds im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF ein Zusammenhang zur inklusiven Klassenkomposition vorliegt (H3). Dazu wurde statt der Dummy-Variable die metrische Variable zur inklusiven Klassenkomposition in die Analysen auf Level 2 einbezogen und ein Cross-Level-Effekt spezifiziert.

Ob die inklusive Klassenkomposition über alle Bildungsgänge hinweg mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen assoziiert ist (H4), wurde daraufhin durch Kontrolle für den besuchten Bildungsgang mittels Cross-Level-Effekt überprüft. Erneut wurde mithilfe eines Cross-Level-Interaktionseffekts aus Bildungsgang und inklusiver Klassenkomposition betrachtet, ob der Zusammenhang über alle Bildungsgänge hinweg gilt.

Um ausschließen zu können, dass die ggf. vorliegenden Zusammenhänge zwischen dem inklusiven Lernkontext und dem Selbstwertgefühl auf weiteren Kontextmerkmalen beruhen (H5), wurde weiter für die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition als metrische Variablen auf Level 2 mithilfe von Cross-Level-Effekten kontrolliert.

In den Analysen wurde der prozentuale Anteil der Variablen der sozioökonomischen, ethnischen und inklusiven Klassenkomposition in Bezug auf die tatsächliche Klassengröße verwendet. Dies garantiert, dass die Klassenkomposition nicht durch unterschiedliche Klassengrößen verzerrt wird. Diese Variablen sowie die (quasi-)metrische Variable HISEI wurden z-standardisiert, um die Effekte innerhalb eines Modells und zwischen den Modellen vergleichen zu können.

6. Ergebnisse

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Besuch einer Inklusionsklasse und Selbstwertgefühl

Selbstwertgefühl	Mo	M1	M2	M3
Level 1				
Geschlecht		.32 (.31)	.29 (.31)	.29 (.31)
HISEI		.93* (.16)	.74* (.17)	.74* (.17)
MIG		-.01 (.41)	-.03 (.41)	-.04 (.41)
Level 2				
Besuch einer Inklusionsklasse		-.98* (.44)	-.46 (.45)	-.71 (.52)
Bildungsgang			1.54* (.38)	1.40* (.41)
Besuch einer Inklusionsklasse × Bildungsgang				.91 (1.00)
Konstante	39.82*	39.91*	39.05*	39.13*
ICC	.06			
<i>n</i>	1713	1713	1713	1713
Loglikelihood	-5619.49	-5599.39	-5591.25	-5590.84
AIC	11 244.98	11 212.78	11 198.50	11 199.68
BIC	11 261.31	11 250.90	11 242.07	11 248.69

Anmerkungen. HISEI = Highest International Socioeconomic Status; MIG = Migrationshintergrund; ICC = Intraklassen-Korrelation; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf.

Kodierung Besuch einer Inklusionsklasse: 0 = Regelklasse ohne Schüler:innen mit SPF,

1 = Inklusionsklasse mit Schüler:innen mit SPF; Geschlecht: 0 = Jungen, 1 = Mädchen; MIG:

0 = kein MIG, 1 = MIG; Bildungsgang: 0 = andere, 1 = gymnasialer Bildungsgang. Berichtet werden

unstandardisierte *B*-Koeffizienten (Standardfehler in Klammern).

* $p < .05$.

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Merkmalen der Klassenkomposition und Selbstwertgefühl

Selbstwertgefühl	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Level 1						
Geschlecht	.29 (.31)	.27 (.31)	.26 (.31)	.28 (.32)	-.06 (.44)	-.06 (.43)
HISEI	.92* (.16)	.73* (.17)	.73* (.17)	.72* (.17)	.53* (.23)	.53* (.23)
MIG	-.01 (.41)	-.05 (.41)	-.05 (.41)	-.01 (.45)	-.21 (.57)	-.11 (.59)
Level 2						
Inklusive Klassenkomposition	-.73* (.27)	-.51+ (.27)	-.63* (.29)	-.62* (.29)	.15 (.34)	.10 (.35)
Bildungsgang		1.50* (.37)	1.60* (.38)	1.72* (.44)	1.94* (.57)	1.97* (.57)
Inklusive Klassenkomposition × Bildungsgang			.73 (.73)	.79 (1.08)	.05 (1.32)	.11 (1.32)
Ethnische Klassenkomposition				-.07 (.19)		-.17 (.29)
Sozioökonomische Klassenkomposition					-.53+ (.28)	-.41 (.34)
Konstante	39.70*	38.97*	38.98*	38.93*	38.88*	38.88*
n	1713	1713	1713	1595	850	850
Loglikelihood	-5598.17	-5589.95	-5589.45	-5202.82	-2770.15	-2769.97
AIC	11 210.33	11 195.91	11 196.89	10 425.63	5560.30	5561.94
BIC	11 248.45	11 239.47	11 245.91	10 479.38	5607.76	5614.13

Anmerkungen. HISEI = Highest International Socioeconomic Status; MIG = Migrationshintergrund. Kodierung Geschlecht: 0 = Jungen, 1 = Mädchen; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; Bildungsgang: 0 = andere, 1 = gymnasialer Bildungsgang; inklusive Klassenkomposition: Range 0–40%; soziale Klassenkomposition: Range 0–100%; ethnische Klassenkomposition: Range 0–97%. Berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten (Standardfehler in Klammern).

+ $p < .10$. * $p < .05$.

Durch die Klassenzugehörigkeit können 6 % der Varianz (ICC) im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF aufgeklärt werden. Das heißt, ein Teil des empfundenen Selbstwertgefühls ist nicht durch Merkmale der Kinder und Jugendlichen selbst, sondern durch den Besuch einer Inklusions- oder Regelklasse erklärbar (vgl. Tabelle 3).

In M1 ist der in H1 angenommene generelle negative Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF ersichtlich. Schüler:innen ohne SPF schätzen demnach unter Kontrolle von individuellen Merkmalen ihr Selbstwertgefühl geringer ein, wenn sie Inklusionsklassen besuchen ($B = -.98$, $p = .03$). Dabei zeigt sich für die Kontrollvariab-

le HISEI ein signifikanter Effekt ($B = .93, p < .001$), nicht aber für das Geschlecht ($B = .32, p = .30$) und den MIG ($B = -.01, p = .99$).

Der in H2 erwartete negative Effekt des Inklusionssettings ist nicht mehr erkennbar, wenn für den besuchten Bildungsgang kontrolliert wird. Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF unterscheidet sich nicht mehr zwischen Inklusions- und Regelklassen (M2: $B = -.46, p = .30$). Stattdessen zeigen Schüler:innen ohne SPF, die einen gymnasialen Bildungsgang besuchen, generell höheres Selbstwertgefühl als diejenigen an anderen Bildungsgängen ($B = 1.54, p < .001$). Bei Zunahme des Interaktionsterms Bildungsgang \times Besuch einer Inklusionsklasse in M3 erweist sich weder dieser als signifikant ($B = .91, p = .36$), noch der Haupteffekt der Variable Besuch einer Inklusionsklasse ($B = -.71, p = .18$). Es besteht also kein Zusammenhang mehr zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusionsklasse, sobald für den Bildungsgang kontrolliert wird.

Im nächsten Schritt wurde statt der Dummy-Variable Besuch einer Inklusionsklasse die metrische Variable zur inklusiven Klassenkomposition in die Modelle aufgenommen (H3). Damit wird betrachtet, ob statt eines generellen Zusammenhangs eine Assoziation zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl vorliegt. Es ist ein negativer Zusammenhang erkennbar, wonach Schüler:innen ohne SPF unabhängig von individuellen Merkmalen ihr Selbstwertgefühl geringer einschätzen, je mehr Schüler:innen mit SPF mit ihnen in den Klassen sind (M4: $B = -.73, p = .007$).

In Modell 5 wurde zusätzlich für den Bildungsgang kontrolliert (H4). Auch unter Berücksichtigung dessen ist die inklusive Klassenkomposition negativ mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF assoziiert (M5: $B = -.51, p = .06$). M6 zeigt schließlich, dass nur Schüler:innen ohne SPF, die keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, von einem niedrigeren Selbstwertgefühl berichten, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen inkludiert sind ($B = -.63, p = .03$; Haupteffekt der Variablen inklusive Klassenkomposition), während dieser Effekt an gymnasialen Bildungsgängen nicht signifikant ist ($B = -.73, p = .31$; Interaktionseffekt).

Schließlich wurden als weitere Merkmale des Lernkontextes die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition in die Analysen einbezogen (H5). In M7 ist erkennbar, dass die inklusive Klassenkomposition negativ mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF assoziiert ist, auch dann, wenn für die ethnische Klassenkomposition kontrolliert wird ($B = -.62, p = .04$). Das heißt, unabhängig davon, wie viele Kinder mit einem MIG in den Klassen lernen, Schüler:innen ohne SPF berichten von einem geringeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Sobald allerdings die sozioökonomische Klassenkomposition berücksichtigt wird, besteht kein negativer Zusammenhang mehr zwischen dem Selbstwertgefühl und der inklusiven Klassenkomposition (M8: $B = .15, p = .66$). Entsprechend zeigen Schüler:innen ohne SPF geringeres Selbstwertgefühl, je mehr Kinder mit niedrigem SES in den Klassen anwesend sind ($B = -.53, p = .06$), unabhängig davon, wie viele Schüler:innen mit SPF die Klas-

se besuchen. Sobald allerdings beide Kompositionsmerkmale simultan im Modell berücksichtigt werden, ist dieser Effekt nicht mehr erkennbar (M9). Stattdessen schätzen lediglich Schüler:innen ohne SPF an gymnasialen Bildungsgängen ihr Selbstwertgefühl höher ein ($B = 1.97, p = .001$), unabhängig von den verschiedenen Merkmalen der Klassenkomposition, also auch von der inklusiven sowie sozioökonomischen Klassenkomposition.

7. Fazit

7.1 Diskussion

Mit dem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob der Besuch einer Inklusionsklasse mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF über individuelle Merkmale und solche des Lernkontextes assoziiert ist.

Bezüglich der kontextuellen Ebene liegen in den vorliegenden Analysen negative Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusions- im Vergleich zu einer Regelklasse vor. Dies zeigt sich auch unter Kontrolle von Merkmalen auf individueller Ebene (Geschlecht, SES und MIG). Da ein generell negativer Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF gefunden wurde, kann H1 bestätigt werden. Wenn auch bisher in qualitativen Befunden eher eine positive Wirkung einer inklusiven Lernumgebung dargestellt wurde (Murray-Seegert, 1989; Voeltz & Brennan, 1984), sind die hier berichteten Ergebnisse in die quantitative Befundlage einzureihen. Unter weiterer Berücksichtigung des Bildungsgangs besteht zumindest kein genereller Unterschied mehr im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen. Folglich ist H2 hier abzulehnen.

Außerdem fällt das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF niedriger aus, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Aufgrund des negativen Zusammenhangs zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl kann H3 bestätigt werden. Die Befunde gehen mit den Ergebnissen von Gottfried (2014) und Bear und Kolleg:innen (1991) einher. Bei zusätzlicher Kontrolle des Bildungsgangs berichten allerdings alle Schüler:innen ohne SPF, die keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, von einem niedrigeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Da dieser Effekt nicht über alle Bildungsgänge hinweg gleichermaßen auftritt, kann H4 nicht bestätigt werden.

Wird zusätzlich für weitere Merkmale der Klassenkomposition kontrolliert, verändert sich das Bild. Die ethnische Klassenkomposition kann nicht als Erklärung des negativen Zusammenhangs zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF herangezogen werden. Sobald allerdings für die sozioökonomische Klassenkomposition kontrolliert wird, berich-

ten Schüler:innen ohne SPF nicht von einem geringeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen inkludiert sind, sondern je mehr Schüler:innen mit niedrigem SES anwesend sind. Entsprechend kann H5 nicht bestätigt werden. Dieser Befund lässt sich mit den Ergebnissen von Crosnoe (2009) in Zusammenhang bringen, dass eine hohe sozioökonomische Schulkomposition das Selbstwertgefühl insbesondere von Kindern mit niedrigem SES beeinträchtigt. Zudem zeigt sich hier wie bei Demeris und Kolleg:innen (2007), dass der SES auch auf Individualebene als Prädiktor gegenüber dem SPF von Mitschüler:innen überwiegt. Dabei stellt sich die Frage, ob sich die niedrige sozioökonomische Komposition aufgrund der anwesenden Schüler:innen mit SPF, die durchschnittlich betrachtet einen niedrigeren SES haben als ihre Peers ohne SPF (Henke et al., 2017), ergibt. Dem kann insofern begegnet werden, dass rund 1.7% der Schüler:innen mit SPF die betrachteten Klassen bzw. 8.5% Inklusionsklassen besuchen. Da diese auf viele Inklusionsklassen aufgeteilt sind, ist nicht anzunehmen, dass der negative Zusammenhang ausschließlich über diese Gruppe zustande kommt. Allerdings kann hierbei auch der besuchte Bildungsgang Erklärung liefern, da bereits bekannt ist, dass Schüler:innen mit niedrigem Selbstwertgefühl an Schulen niedriger Bildungsgänge zu finden sind. Das heißt, dass gerade an Schulen niedriger Bildungsgänge darauf geachtet werden sollte, wie Inklusionsklassen an den Schulen generell gebildet werden. Die vorliegenden Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass in Inklusionsklassen zu viele Heterogenitätsmerkmale – hier: Inklusion und niedriger SES der Schüler:innen – aufeinander treffen, die ggf. selbstwertförderliche Vergleiche hindern und folglich das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF beeinträchtigen können. Dies sollte bei der Bildung von Klassen und der Verteilung von Schüler:innen mit SPF über die Jahrgänge hinweg berücksichtigt werden.

Eine weitere Erklärung für diesen Zusammenhang könnte das Unterrichtsgeschehen sein. Es ist anzunehmen, dass in Inklusionsklassen, in denen Schüler:innen mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und Anforderungen lernen, eine stark individualisierte Betreuung der Schüler:innen durch die Lehrkraft erforderlich ist. Einerseits könnte dadurch weniger zeitliche Zuwendung zu den Schüler:innen ohne SPF stattfinden, wodurch sie sich weniger durch ihre Lehrkräfte beachtet und angenommen fühlen. Dies könnte sich insgesamt negativ auf die Wahrnehmung der eigenen Person auswirken und in einem geringen Selbstwertgefühl ausdrücken. Andererseits ist es möglich, dass individualisierte Unterrichtsformen bspw. durch Unterricht in Kleingruppen oder differenzierte Aufgaben weniger Möglichkeiten zu einem Vergleich mit der ggf. weniger begabten Gruppe bieten. Dadurch wird den Schüler:innen ohne SPF möglicherweise der eingangs beschriebene Vergleich mit der weniger begabten Gruppe erschwert und sie machen weniger von den in der Literatur beschriebenen Erfahrungen als Tutor:in, als helfende Person. Es ist auch möglich, dass sie den Schüler:innen mit SPF psychologisch gesehen nicht nahe genug stehen und sie sie nicht als Vergleichsperson wahrnehmen oder dass sie keine gemeinsame Dimension finden, über die sie sich miteinander vergleichen können. Entsprechend bleiben auch die positive Resonanz der sozialen

Umgebung, selbstwerterhöhende Vergleichsprozesse (Tesser, 1986) und die Festigung in einem hohen Selbstwertgefühl aus.

Damit stellt sich die Frage, wie insbesondere inklusiver Unterricht gestaltet sein sollte, um den strukturell bedingten Nachteil des inklusiven Lernkontextes für das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF aufzufangen. Da über den Formcharakter des Lernens auch fachübergreifende Wirkungen stattfinden, spielen bspw. Lehr-Lernmethoden eine bedeutende Rolle. Etwa kooperative Lernprozesse, die Interaktionen zwischen den Schüler:innen anregen (z. B. peer-tutoring), sind zentral für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Dabei werden Gleichaltrige zu Problemlöser:innen, die sich gegenseitig unterstützen und etwas vermitteln. Dies bietet die Möglichkeit, positive Rückmeldung für das eigene Selbstwertgefühl zu erfahren. Zugleich wird bspw. die Integration von Schüler:innen mit SPF gefördert (Slavin, 1995).

7.2 Limitationen

Bei dieser Studie liegen gewisse Limitationen vor. So fand die Befragung in der fünften Jahrgangsstufe ungefähr zwei Monate nach Übergang in die weiterführende Schule statt. Daher liegt einerseits keine Ausgangsmessung des Selbstwertgefühls der Schüler:innen ohne SPF vor, weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich dieses bereits während der Grundschulzeit gefestigt hat und durch das vermeintlich neue Setting an der weiterführenden Schule nicht beeinflusst wird. Andererseits ist genau die gegenteilige Wirkung denkbar, indem die Schüler:innen durch Konfrontation mit einer noch neuen Bezugsgruppe und der veränderten Lernumgebung eine Art Einbruch des Selbstwertgefühls erlebt haben (Robins & Trzesniewski, 2005). Außerdem ist hier zu bedenken, dass die verwendete Stichprobe möglicherweise aufgrund der freiwilligen Teilnahme insgesamt und hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls selektiv ist. Um diese Punkte berücksichtigen zu können, bedürfte es einer längsschnittlichen Untersuchung und einer Vollerhebung auf Klassenebene.

Zudem können keine Einblicke in direkte Mechanismen von Vergleichs- und Reflexionsprozessen zwischen den Schüler:innen einbezogen werden. Das heißt auch, dass hier das objektive Maß eines diagnostizierten SPF zur Unterscheidung der Schüler:innen mit und ohne SPF herangezogen werden musste und nicht auf die subjektive Wahrnehmung von (unterschiedlichen) Eigenschaften und Merkmalen der Individuen (mit SPF) zurückgegriffen werden konnte. Es ist durchaus denkbar, dass sich die Schüler:innen nicht über das Maß eines diagnostizierten SPF miteinander vergleichen, sondern über andere Unterschiedlichkeiten in den Fähigkeiten. Dies drückt sich möglicherweise auch in der geringen ICC der Modelle aus, indem der Großteil der Varianz eben nicht auf Klassen-, sondern auf Schüler:innenebene liegt. Das heißt, in folgenden Untersuchungen sollten neben der kontextuellen Ebene weitere Merkmale zur Klasse und den Mitschüler:innen

aus Schüler:innenperspektive erhoben werden, die zur Aufklärung der Varianz im Selbstwertgefühl beitragen.

Weiter ist anzuführen, dass keine Unterscheidung nach den in den Klassen vertretenen Förderschwerpunkten vorgenommen werden konnte. Wenn der negative Effekt der inklusiven Klassenkomposition über alle Förderschwerpunkte hinweg auch durch die sozioökonomische Klassenkomposition erklärt werden kann, ist durchaus denkbar, dass die Art der vertretenen Förderschwerpunkte für die Schüler:innen ohne SPF mit gewissen Vergleichs- und Reflexionsprozessen einhergehen, die wiederum ihr Selbstwertgefühl bedingen. So ist beispielsweise anzunehmen, dass für Schüler:innen ohne SPF gerade Lernrückstände, wie sie häufig Schüler:innen mit SPF Lernen aufweisen, oder Verhaltensauffälligkeiten, wie sie überwiegend Schüler:innen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben werden, mit differenzierten Eindrücken für soziale Vergleichen einhergehen (siehe im weiteren Sinne dazu Kuhl, Kocaj & Stanat, 2020). Dies gilt es in zukünftigen Studien mit Informationen zur inklusiven Klassenkomposition nach den einzelnen Förderschwerpunkten nachzuholen.

Auf die Unterrichtskonzeption in den Schulklassen der teilnehmenden Schüler:innen konnte ebenfalls nicht eingegangen werden. Dafür beinhalten die NEPS-Daten insgesamt zu wenige Informationen über strukturelle und inhaltliche Gestaltung(smöglichkeiten), die zur inhaltlichen Aufklärung des negativen Effekts beitragen könnten. So konnte bspw. nicht berücksichtigt werden, in welchem zeitlichen Umfang die Schüler:innen mit SPF in den regulären Unterricht einbezogen werden oder welche Lehr-Lernmethoden Lehrkräfte einsetzen. Dies mag auch an der Aktualität der Daten liegen, da diese bereits kurz nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erhoben wurden, zu einem Zeitpunkt, zu dem wohl noch keine fundamentalen Änderungen der Unterrichtsgestaltung etc. stattgefunden haben. Dies beinhaltet auch, dass nicht zwischen verschiedenen Formen von inklusiver Bildung an den Schulen unterschieden werden konnte, also nicht darauf eingegangen werden konnte, dass durchaus regionale Unterschiede in der Gestaltung von Inklusion zwischen Schulen, Schulformen und Bundesländern existieren. Aufgrund des Erhebungszeitpunktes zu Beginn des Schuljahres lagen außerdem nur Schulnoten aus der Grundschule vor, weshalb diese trotz zentraler Aussagekraft für das Selbstwertgefühl nicht berücksichtigt wurden (Covington, 1992).

Daher gilt es in weiteren Untersuchungen, die Bildungsbiografie der Schüler:innen ohne SPF, die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Unterricht, sowie die Beziehung zwischen den Schüler:innen einer Klasse und ihren Lehrkräften zu berücksichtigen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bertelsmann.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bear, G. G., Clever, A. & Proctor, W. A. (1991). Self-perception of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. *Journal of Special Education, 24*(4), 409–426. <https://doi.org/10.1177/002246699102400403>
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The company they keep. Friendships in childhood and adolescence* (Cambridge studies in social and emotional development, S. 346–365). Cambridge University Press.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a life-long process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 14). VS.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 522–540.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen, G. Rissler & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–39). Beltz Juventa.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory. Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(3), 366–375. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.3.366>
- Cialdini, R. B. & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management. Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 406–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.406>
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003a). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*(1), 3–7. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.1.3>
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003b). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*(1), 9–22. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.1.9>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Crosnoe, R. (2009). Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American Sociological Review, 74*(5), 709–730. <https://doi.org/10.1177/000312240907400502>
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2008). Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 905–925). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_37
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, Student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research, 91*(2), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A.-K. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 30*(3), 609–627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (DfES Research Report No. 578). Department for Education and Skills.

- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Váth-Szusdzara, R. (1976). *Sozialisations-effekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Beltz.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Ganzeboom, H. B. (2010, 6. August). *Questions and answers about ISEI-08*. Verfügbar unter <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <https://doi.org/10.3102/0162373713493130>
- Gray-Little, B. & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: a quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 26–54. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.26>
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Hogrefe.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Herwartz-Emden, L. & Küffner, D. (2006). Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), 240–254. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0020-5>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Jachmann, M. (1999). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes von Laborschüler(innen) – Eine Längsschnittanalyse. In M. Jachmann & G. Weingart (Hrsg.), *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie* (Impuls, Bd. 33, S. 127–151). Laborschule Bielefeld.
- Jonkmann, K. (2009). *Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x>
- Keefe, K. & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129. <https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kuhl, P., Kocaj, A. & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge zwischen einem gemeinsamen Unterricht und kognitiven und non-kognitiven Outcomes von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 45, 1–26. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000283>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs. Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510–524. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.510>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_8
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarb. und erw. Aufl., S. 760–767). Beltz.

- Murray-Seegert, C. (1989). *Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school*. Brookes.
- Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Schulsettings. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 130–143.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(62), 190–211.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U. & Lojewski, 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. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (Schule und Gesellschaft, Bd. 54, S. 139–189). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_5
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Ruijs, N., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/00131910903469551>
- Ruijs, N., van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept. validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston.
- Steinhauer, H. W., Aßmann, C., Zinn, S., Goßmann, S. & Rässler, S. (2015). Sampling and weighting cohort samples in institutional contexts. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 9(2), 131–157. <https://doi.org/10.1007/s11943-015-0162-0>
- Tesser, A. (1986). Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (S. 435–464). Guilford.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 181–227. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- Tesser, A., Pilkington, C. J. & McIntosh, W. D. (1989). Self-evaluation maintenance and the mediation role of emotions. The perception of friends and strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 442–456. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.442>
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2017). Promoting positive self-esteem in ethnic minority students: The role of school and classroom context. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Hrsg.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (S. 325–342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_20

- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 36). Waxmann.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation. Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788–806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67, 253–281. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000032339.86520.5f>
- Voeltz, L. M. & Brennan, J. (1984). Analysis of interactions between nonhandicapped and severely handicapped peers using multiple measures. In J. M. Berg (Hrsg.), *Perspectives and progress in mental retardation* (Bd. 1, S. 61–72). University Park Press.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wohlkinger, F., Bayer, M. & Ditton, H. (2016). Measuring self-concept in the NEPS. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological issues of longitudinal surveys. The example of the National Educational Panel Study* (S. 181–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_11