

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Lernenden
mit sonderpädagogischem Förderbedarf – eine Metaanalyse

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Anna Müller, geb. am 27.06.1987 in Magdeburg

aus Rostock

Rostock, 2021

Gutachterin/Gutachter:

Prof. Dr. Katja Koch, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Prof. Dr. Henri Julius, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Prof. Dr. Tanja Jungmann, Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Jahr der Einreichung: 2021

Jahr der Verteidigung: 2021

Zusammenfassung

Die Wahl des Beschulungsortes für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann für ihre weitere Entwicklung, ihre Bildungschancen und die gesellschaftliche Partizipation maßgeblich sein. Argumentationen zum Für und Wider von Gemeinsamen Unterricht sollten auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Ausgehend vom bio-ökologischen Modell (Bronfenbrenner & Morris, 1998) ist anzunehmen, dass Umweltsysteme und somit auch das Schulsetting die Entwicklung von Kindern stark beeinflussen. Das Selbstkonzept als Teil der persönlichen Entwicklung und entscheidender Faktor für die Kompetenzentwicklung (u. a. Dickhäuser, 2006, S. 5; Marsh, 2005, S. 120; Shavelson and Bolus, 1981, S. 1) wird in der vorliegenden Arbeit fokussiert. Die bisherige Forschungslage zum Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheint widersprüchlich. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Effekte des Beschulungsortes auf das schulbezogene Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu untersuchen. Dabei wird durch eine Metaanalyse geprüft, ob das Schulsetting an sich das Selbstkonzept beeinflusst oder ob Variablen bestimmt werden können, die den Effekt entsprechend moderieren. Für die Metaanalyse werden 24 Studien aus den Jahren 1990 bis 2019 in englischer und deutscher Sprache untersucht, in denen das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen und jenen im Gemeinsamen Unterricht verglichen wird. Aufgrund der Fokussierung auf die Untersuchung möglicher Moderatorvariablen wird für die Metaanalyse ein explorativer Ansatz verfolgt und entsprechend das Random-Effects-Modell für die Berechnungen genutzt.

Die Ergebnisse bestätigen keinen Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept. Die jeweilige Datenbasis des akademischen, sozialen sowie emotionalen Selbstkonzepts ist heterogen. Aufgrund fehlender Informationen innerhalb der Primärstudien können nur Ergebnisse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept sowie zur Klassenzusammensetzung als Hinweise für einen möglichen Einfluss auf den Effekt interpretiert werden. Proximale Prozesse innerhalb der Klasse sind als wesentliche Einflussfaktoren zu vermuten.

Schlagwörter: Selbstkonzept, Schulsetting, Gemeinsamer Unterricht, Inklusion, Integration, sonderpädagogischer Förderbedarf, Metaanalyse, Random-Effects-Modell

Abstract

The school placement of youth with special educational needs can be decisive for their further development, their educational opportunities and participation in society. Arguments for the pros and cons of a mainstream setting for students with special educational needs should be based on well-founded scientific knowledge. Based on the bio-ecological model (Bronfenbrenner & Morris, 1998) it can be assumed that environmental systems and thus also the school setting strongly influence children's development. Self-concept as a part of personal development and a crucial factor for competence development (e.g., Dickhäuser, 2006, p. 5; Marsh, 2005, p. 120; Shavelson and Bolus, 1981, p. 1) is the focus of this paper. The current research on the influence of the school placement on the self-concept of learners with special educational needs appears contradictory. The present work aims to examine the effects of school placement on the school-related self-concept of students with special educational needs. A meta-analysis will be conducted to determine whether the school setting itself influences the self-concept or whether variables can be determined that moderate the effects accordingly. For the meta-analysis, 24 studies from 1990 to 2019 in English and German are being examined comparing the self-concept of students with special educational needs in special schools and those in mainstream education. Due to the focus on the investigation of possible moderator variables, an exploratory approach is taken for the meta-analysis, and accordingly, the random effects model is used for the calculations.

The results do not confirm an effect of the school placement on the global self-concept. The respective data basis of the academic, social, as well as emotional self-concept is heterogeneous. Due to a lack of information within the primary studies, only results on the specific special education needs concerning the social self-concept as well as the class composition can be interpreted as indications of a possible influence on the effect. Proximal processes within the class are to be assumed as the main influencing factors.

Keywords: self-concept, school placement, mainstream education, inclusion, special education needs, meta-analysis, random effects model

Inhalt

Zusammenfassung	II
Abstract	III
Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis	XI
Abkürzungsverzeichnis	XVII
1 Einleitung	1
2 Umwelt und Entwicklung	4
2.1 Umwelt als organisiertes System	6
2.2 Inklusion als organisiertes, ökologisches System	13
3 Behinderungsbegriff.....	25
3.1 Behinderung aus öko-systemischer Perspektive	25
3.2 Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs	27
3.2.1 Kognition	31
3.2.2 Emotional-soziale Entwicklung.....	35
3.2.3 Sprachentwicklung	37
3.2.4 Sinnesbeeinträchtigungen	38
3.2.5 Körperlich-motorische Entwicklung	42
4 Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern.....	44
4.1 Gemeinsamer Unterricht aus nationaler Perspektive	44
4.2 Gemeinsamer Unterricht aus internationaler Perspektive.....	48

4.3 Theoretische Bedingungen eines gelingenden Gemeinsamen Unterrichts	52
4.4 Fazit zur Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts.....	57
5 Selbstkonzept als Teil menschlicher Entwicklung.....	58
5.1 Theoretische Grundannahmen zum Selbst.....	59
5.2 Begriffsbestimmung des Selbstkonzepts	62
5.3 Strukturmodelle des Selbstkonzepts	63
5.3.1 Das akademische Selbstkonzept.....	68
5.3.2 Das soziale Selbstkonzept	69
5.3.3 Das emotionale Selbstkonzept	70
5.4 Informationsquellen für die Entwicklung des Selbstkonzepts.....	71
5.5 Determinanten des Selbstkonzepts	73
5.5.1 Setting als Einflussfaktor	74
5.5.2 Stigmatisierende Prozesse als mögliche Einflussfaktoren	75
5.5.3 Spezifische Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept	78
5.5.4 Spezifische Einflussfaktoren auf das soziale Selbstkonzept.....	81
5.5.5 Spezifische Einflussfaktoren auf das emotionale Selbstkonzept	83
5.6 Entwicklung des Selbstkonzepts.....	84
5.7 Fazit.....	85
6 Forschungsstand zum Einfluss des Schulsettings auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	87
7 Ziel- und Fragestellung	94
8 Methodik.....	99
8.1 Vorgehen Systematisches Review	99

8.2 Probleme im metaanalytischen Arbeitsprozess und passende Strategien	100
8.2.1 „Apple and Oranges“-Problem.....	100
8.2.2 Publication-Bias	101
8.2.3 „Garbage in, garbage out“-Problem	102
8.2.4 Abhängigkeitsproblem	103
8.3 Definitionen der Ein- und Ausschlusskriterien.....	104
8.4 Literaturrecherche	107
8.6 Kodierung	113
8.7 Statistische Analysen	115
8.7.1 Extraktion von Effektstärken	116
8.7.2 Zugrunde gelegtes Effekt-Modell	116
8.7.3 Publikationsverzerrung.....	117
8.7.4 Heterogenitätsprüfung	118
8.7.5 Aufklärung der Heterogenität und Moderatorvariablen-Analyse	120
9 Deskriptive Ergebnisse.....	122
9.1 Erfasste Selbstkonzepte und Erhebungsinstrumente der ausgewählten Studien	122
9.2 Design der Studien.....	130
9.3 Eigenschaften der Stichproben	130
9.3.1 Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler.....	131
9.3.2 Schul- und klasseninterne Eigenschaften.....	132
9.3.3 Zusammenfassung der Eigenschaften	135
10 Metaanalytische Ergebnisse.....	140
10.1 Globales Selbstkonzept.....	140
10.1.1 Heterogenität	140

10.1.2 Publikationsverzerrung.....	141
10.1.3 Gesamteffekt	142
10.1.4 Subgruppenanalyse.....	143
10.2 Akademisches Selbstkonzept.....	150
10.2.1 Heterogenität	150
10.2.2 Publikationsverzerrung.....	153
10.2.3 Subgruppenanalyse.....	153
10.3 Soziales Selbstkonzept.....	161
10.3.1 Heterogenität	161
10.3.2 Publikationsverzerrung.....	164
10.3.3 Gesamteffekt	165
10.3.4 Subgruppenanalyse.....	166
10.4 Emotionales Selbstkonzept.....	175
10.4.1 Heterogenität	175
10.4.2 Publikationsverzerrung.....	177
10.4.3 Subgruppenanalyse.....	178
10.5 Zusammenfassung.....	182
11 Diskussion.....	185
11.1 Methodenkritik.....	186
11.2 Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf	190
11.2.1 Diskussion der Ergebnisse zum globalen Selbstkonzept	190
11.2.2 Diskussion der Ergebnisse zum akademischen Selbstkonzept	192
11.2.3 Diskussion der Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept.....	194
11.2.4 Diskussion der Ergebnisse zum emotionalen Selbstkonzept	196

11.3 Moderatorvariablen.....	197
11.4 Problematisierung der Datenlage sowie Implikationen für die Bildungsforschung	201
12 Fazit.....	204
Literatur	209
Anhang.....	XVIII
Anhang A: Weitere Analysen und Tabellen zum globalen Selbstkonzept	XVIII
Anhang B: Weitere Analysen und Tabellen zum akademischen Selbstkonzept	XXIV
Anhang C: Weitere Analysen und Tabellen zum sozialen Selbstkonzept.....	XXXV
Anhang D: Weitere Analysen und Tabellen zum emotionalen Selbstkonzept	XLIX
Curriculum Vitae.....	LVI

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Bio-ökologisches Modell nach Bronfenbrenner und Morris (1998).....	9
<i>Abbildung 2.</i> Ebenen schulischer Inklusion im bio-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1993) (Anderson et al., 2014; Odom et al., 1996; Odom et al., 2004)	15
<i>Abbildung 3.</i> Ebenen der Inklusion im bio-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1993).....	24
<i>Abbildung 4.</i> Strukturmodelle des Selbstkonzepts (nach Marsh & Hattie, 1996, S. 40).....	65
<i>Abbildung 5.</i> Hierarchisch und multidimensional organisiertes Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, S. 413)	66
<i>Abbildung 6.</i> Originales akademisches Selbstkonzeptmodell (A) nach Shavelson et al. (1976, S. 413) und das modifizierte akademische Selbstkonzeptmodell (B) nach Marsh, Byrne und Shavelson (1988, S. 378)	69
<i>Abbildung 7.</i> Erweiterte Version des Sozialen Selbstkonzepts von Shavelson et al. (1976) (nach Byrne & Shavelson, 1996, zitiert nach Byrne, 1996, S. 28).....	70
<i>Abbildung 8.</i> Übersicht der Literaturrecherche	111
<i>Abbildung 9.</i> Forest-Plot der Primäreffekte zum globalen Selbstkonzept inklusive des Gesamteffekts (grün)	140
<i>Abbildung 10.</i> Normal-Quantil-Plot zu den Effekten der Beschulungsart auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf....	142
<i>Abbildung 11.</i> Forest-Plot der Primäreffekte zum akademischen Selbstkonzept.....	150
<i>Abbildung 12.</i> Galbraith-Plot der Primäreffekte zum akademischen Selbstkonzept.....	152
<i>Abbildung 13.</i> Funnel-Plot zur Darstellung möglicher Publication-Bias der Effekte des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	153
<i>Abbildung 14.</i> Forest-Plot der Ergebnisse der Effekte des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	163
<i>Abbildung 15.</i> Galbraith-Plot der Primäreffekte zum sozialen Selbstkonzept	164
<i>Abbildung 16.</i> Funnel-Plot der Primäreffekte zum sozialen Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes	165
<i>Abbildung 17.</i> Forest-Plot zum sozialen Selbstkonzept auf der Basis der getrimmten Studienlage	166
<i>Abbildung 18.</i> Forest-Plot der Primäreffekte des emotionalen Selbstkonzepts.....	175

<i>Abbildung 19.</i> Galbraith-Plot der Primäreffekte des emotionalen Selbstkonzepts	176
<i>Abbildung 20.</i> Normal-Quantil-Plot der Primäreffekte der Beschulungsart auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	177
<i>Abbildung 21.</i> Funnel-Plot der Primäreffekte zum emotionalen Selbstkonzept inklusive der integrierten Punkt aus dem Trim-and-Fill-Verfahren Trim-and-Fill.....	178
<i>Abbildung A.22.</i> Galbraith-Plot der Primäreffekte des globalen Selbstkonzepts	XIXX

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Paraphrasierung der rechtlichen Definitionen "Special Education Needs" (SEN) und beispielhafte Zuordnung einzelner Länder auf der Datengrundlage der European Agency for Development in Special Needs Education (2012)</i>	30
Tabelle 2 <i>Ausschnitte aus der tabellarischen Übersicht der Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen eines inklusiven Unterrichts (i. S. eines Gemeinsamen Unterrichts) aus Baumert & Vierbuchen, 2018 (S. 528 f.)</i>	56
Tabelle 3 <i>Qualitative Reviews und Metaanalysen mit Vergleichen zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in separativen Settings und im Gemeinsamen Unterricht</i>	88
Tabelle 4 <i>Mögliche Variablen, die den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen</i>	92
Tabelle 5 <i>Übersicht der Ein- und Ausschlusskriterien</i>	106
Tabelle 6 <i>Übersicht der verwendeten Suchbegriffe</i>	108
Tabelle 7 <i>Haupteigenschaften der ausgewählten Studien für die Metaanalyse</i>	112
Tabelle 8 <i>Dimensionen des Selbstkonzepts, Erhebungsinstrumente, Vergleiche sowie Eigenschaften der untersuchten Schülergruppen und Klassen der ausgewählten Studien für die Metaanalyse</i>	127
Tabelle 9 <i>Zuordnung der in den Primärstudien enthaltenen Informationen zu den Ebenen des ökologischen Entwicklungsmodells</i>	138
Tabelle 10 <i>Primäreffekte für das globale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen und der kombinierten Effektstärke</i>	141
Tabelle 11 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	144
Tabelle 12 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	146
Tabelle 13 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept ohne die Kategorie GU inkl. Varianzanalysen</i>	147
Tabelle 14 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	148

Tabelle 15 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	149
Tabelle 16 <i>Primäreffekte für das akademische Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen</i>	151
Tabelle 17 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	154
Tabelle 18 <i>Zusammenfassung Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	155
Tabelle 19 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	156
Tabelle 20 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inklusive der Berechnungen zur Varianz (ohne die Subgruppe Gemeinsamer Unterricht)</i>	157
Tabelle 21 <i>Ergebnisse der Subgruppe Team in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	158
Tabelle 22 <i>Ergebnisse der Subgruppe pädagogische Unterstützung inkl. Team in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	159
Tabelle 23 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	160
Tabelle 24 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	161
Tabelle 25 <i>Primäreffekte für das soziale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen</i>	162
Tabelle 26 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inklusive der Analysen zur Varianz</i>	167
Tabelle 27 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes inklusive der Analysen zur Varianz</i>	168
Tabelle 28 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	169
Tabelle 29 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	170

Tabelle 30 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inkl. der Varianzanalysen</i>	171
Tabelle 31 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	172
Tabelle 32 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	173
Tabelle 33 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	173
Tabelle 34 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug zum sozialen Selbstkonzept auf Grundlage der getrimmten Datenbasis inkl. Varianzanalyse für die Subgruppen FDI und Piers Harris</i>	174
Tabelle 35 <i>Primäreffekte für das emotionale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen</i>	176
Tabelle 36 <i>Subgruppenanalyse zum Förderschwerpunkt bezüglich des emotionalen Selbstkonzepts</i>	179
Tabelle 37 <i>Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	180
Tabelle 38 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	180
Tabelle 39 <i>Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder in der Regelklasse in Bezug auf emotionale Selbstkonzept</i>	181
Tabelle 40 <i>Ergebnisse der Subgruppe FDI in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i> ..	182
Tabelle 41 <i>Zusammenfassung der metaanalytischen Ergebnisse</i>	184
Tabelle A.42 <i>Primäreffekte für das globale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen und der kombinierten Effektstärke unter Ausschluss der Primärstudie von Mrug & Wallander (2002)</i>	XVIII
Tabelle A.43 <i>Varianzanalysen zur Subgruppenanalyse des spezifischen Förderschwerpunkts in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	XIX
Tabelle A.44 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	XX

Tabelle A.45 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept ohne die Kategorie GU inkl. Varianzanalysen</i>	XXI
Tabelle A.46 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf globale Selbstkonzept</i>	XXII
Tabelle A.47 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	XXIII
Tabelle A.48 <i>Varianzanalysen zur Subgruppenanalyse des Erhebungsinstruments in Bezug auf das globale Selbstkonzept</i>	XXIII
Tabelle B.49 <i>Primäreffekte für das akademische Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes</i>	XXIV
Tabelle B.50 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen</i>	XXV
Tabelle B.51 <i>Zusammengefasste Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept sowie Varianzanalysen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes</i>	XXVI
Tabelle B.52 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen</i>	XXVII
Tabelle B.53 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes</i>	XXVIII
Tabelle B.54 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	XXIX
Tabelle B.55 <i>Angepasste Altersstruktur (Kind \leq 13 Jahre \geq Jugendliche) beispielhaft berechnet an der Datenbasis zum akademischen Selbstkonzept</i>	XXX
Tabelle B.56 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule in Bezug auf das akademische Selbstkonzept sowie Varianzanalysen</i>	XXXI
Tabelle B.57 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	XXXII

Tabelle B.58 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das akademische Selbstkonzept</i>	XXXIII
Tabelle B.59 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen</i>	XXXIV
Tabelle C.60 <i>Primäreffekte für das soziale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes</i>	XXXV
Tabelle C.61 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inklusive der Analysen zur Varianz</i>	XXXVI
Tabelle C.62 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes inklusive der Analysen zur Varianz</i>	XXXVII
Tabelle C.63 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XXXVIII
Tabelle C.64 <i>Varianzanalysen der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XXXIX
Tabelle C.65 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage der getrimmten Datenbasis inkl. Analysen zur Varianz</i>	XL
Tabelle C.66 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLI
Tabelle C.67 <i>Varianzanalysen der Subgruppenanalyse Modelle der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLII
Tabelle C.68 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLIII
Tabelle C.69 <i>Varianzanalysen der Subgruppenanalyse der Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLIV
Tabelle C.70 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLV
Tabelle C.71 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLVI
Tabelle C.72 <i>Varianzanalysen der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept</i>	XLVII

Tabelle C.73 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept mit den Werten des FDI aus der Primärstudie Schab (2014)</i>	XLVIII
Tabelle D.74 <i>Primäreffekte für das emotionale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes</i>	XLIX
Tabelle D.75 <i>Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	L
Tabelle D.76 <i>Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	LI
Tabelle D.77 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	LII
Tabelle D.78 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	LIII
Tabelle D.79 <i>Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept</i>	LIV

Abkürzungsverzeichnis

BFLP-Effekt	big-fish-little-pond-Effekt
BRK	Behindertenrechtskonvention
FDI	Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6 (Haeberlin et al., 1989)
FE-Modell	Fixed-Effect-Modell
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IQ	Intelligenzquotient
KMK	Ständige Kultusministerkonferenz
RE-Modell	Random-Effects-Modell
SDQ	Self-Discription-Questionnaire (Marsh, 1992)
SEN	special education needs
WHO	Weltgesundheitsorganisation/World Health Organisation

1 Einleitung

Auch wenn die bewusste Gestaltung eines Gemeinsamen Unterrichts für behinderte und nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler seine Anfänge bereits in den 1980er Jahren hat, ist die Relevanz in den letzten drei Jahrzehnten in der Forschung, Politik und Praxis enorm gestiegen¹. Mit dem Erscheinen der Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2006 bekam das Thema erstmals eine besondere politische Relevanz. Ab diesem Zeitpunkt entwickelte sich um den Gemeinsamen Unterricht eine Debatte, die Speck (2010, S. 7) als „hoch aufgeladen mit z. T. gegensätzlichen Emotionen“ beschreibt und die Jantzen (2017, S. 51) wie folgt zusammenfasst: „Es sieht so aus, als sei mit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention (BRK) 2006 und ihrer Ratifizierung im Deutschen Bundestag im Dezember 2008 ein Glaubenskrieg entbrannt, in dem jede Partei für sich in Anspruch nimmt, das Gute zu repräsentieren.“

Entscheidungen bezüglich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen sollten nicht auf der Grundlage von Glaubensfragen getroffen werden, sondern vielmehr auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Dabei sollten realistische Ziele und Erwartungen an den Gemeinsamen Unterricht gestellt werden, deren Umsetzung sich an empirischen Befunden orientieren muss und auch die Grenzen eines solchen Unterrichts berücksichtigt (Ahrbeck, 2017, S. 5). Abseits von ideologischen Standpunkten muss sich der Gemeinsame Unterricht demnach an seinen Erfolgen hinsichtlich der Ziele von Unterricht messen lassen. „Ein Vergleich der Effekte inklusiver Beschulung und separierender Beschulung auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf dient einer differenzierten wissenschaftlichen Diskussion“ (Ellinger & Stein, 2012, S. 86).

Ziele der Institution Schule sind unter anderem der Erwerb von Qualifikationen sowie die Integration der Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft, verbunden mit der Vermittlung ihrer grundlegenden Werte und Normen. Schule ist aber auch ein Ort der Begegnung, der soziale Erfahrungskontexte bereithält, die sich auf die psychischen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler auswirken (Fend, 2008). „Die Arbeit in Bildungsinstitutionen ist somit Arbeit an der psychischen Formgebung des Menschen. [...] Das Bildungswesen ‚produziert‘ seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen, es ‚erzeugt‘ Wertorientierungen und Fähigkeiten“ (Fend, 2008, S. 30). Teil dieser „seelischen Strukturen“ ist das Selbstkonzept.

¹ Irmtraud Schnell (2006) gibt einen Überblick über die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts von den 1980er Jahren bis zu den frühen 2000er Jahren.

So ist ein Ziel von Unterricht, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu fördern, was sich in verschiedenen Rahmenplänen wiederfindet (z. B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 3, 8; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2014, S. 15, 17).

Die Bedeutung des Selbstkonzepts wird besonders dadurch ersichtlich, dass es in einem Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung steht (u. a. Dickhäuser, 2006, S. 5; Marsh, 2005, S. 120; Shavelson & Bolus, 1981, S. 1). „Fähigkeitsselbstkonzepte haben [...] nicht nur einen Wert an sich, sondern können über verschiedene vermittelnde Mechanismen Lernprozesse begünstigen oder erschweren“ (Dickhäuser, 2006, S. 5). Eine Person vertraut grundsätzlich ihrer Selbstbewertung, wodurch diese Vorstellungen über sich selbst kaum hinterfragt werden. Sie dienen als Basis dafür, neue Erfahrungen dort einzuordnen (Laskowski, 2000, S. 22). Schülerinnen und Schüler nehmen in vielfältigen Situationen ihre eigene Leistung, ihre Stärken und Schwächen wahr und bewerten diese auf der Grundlage verschiedener Informationen. Merkmale von Kontexten, wie zum Beispiel das Setting einer Klasse, können das Selbstkonzept wesentlich beeinflussen. Erfahrungen innerhalb dieses Settings können, wenn sie von der Person als bedeutungsvoll empfunden werden, grundlegend für die Bewertung des Selbst sein (Hellmich & Günther, 2011, S. 21; Trautwein, 2003, S. 52 f.; Helmke, 1991).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Effekte des Beschulungsortes auf das schulbezogene Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu untersuchen. Da jedes Setting ganz spezifische Herausforderungen an die Person stellt, soll untersucht werden:

Beeinflusst der Beschulungsort im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts oder eines separativen Schulsettings das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Dabei sollte der Fokus sowohl auf einem übergeordneten System in Form des Schulsettings liegen, als auch Variablen innerhalb der Schule oder Klasse berücksichtigen, die möglicherweise den Effekt beeinflussen. Notwendig für die Bearbeitung eines solchen Forschungsziels ist die Frage nach der Homogenität der zu untersuchenden Studienlage:

Stellt die Stichprobe der Untersuchungen, in denen das globale / akademische / soziale / emotionale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht und im separierenden Setting verglichen wurde, eine homogene Gruppe dar?

Ausgehend von dieser grundlegenden Frage wird explorativ untersucht:

Welche Faktoren moderieren den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept?

Grundlegend für die Untersuchung der Forschungsfragen ist die Bedeutung der Umwelt für die Entwicklung des Menschen, die ausführlich im 2. Kapitel dargestellt wird. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf Bronfenbrenners Theorien zur Ökologie der menschlichen Entwicklung sowie auf der Rekonzeptualisierung des bio-ökologischen Modells in Bezug auf schulische Inklusion. Darauf aufbauend wird im 3. Kapitel der Behinderungsbegriff aus öko-systemischer Perspektive betrachtet und anschließend der sonderpädagogische Förderbedarf definiert. Das 4. Kapitel dient der Darstellung des Gemeinsamen Unterrichts aus nationaler sowie internationaler Perspektive. Ebenso werden theoretische Gelingensbedingungen für den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskutiert. In einem anschließenden Fazit werden vor allem grundsätzliche Schwierigkeiten in der Definition des Gemeinsamen Unterrichts herausgestellt sowie Rückbezüge zum bio-ökologischen Modell hergestellt, um angesprochene Aspekte angemessen einzuordnen. Das Selbstkonzept als Teil der persönlichen Entwicklung wird im 5. Kapitel ausführlich hinsichtlich der theoretischen Grundannahmen, Definitionen sowie der Strukturmodelle dargestellt, wobei dem multidimensionalen und hierarchischen Modell in der Darstellung ein besonderer Fokus zukommt. In der Darstellung werden ebenso die Informationsquellen und mögliche Determinanten des Selbstkonzepts sowie die Entwicklung über die Kindheit und Jugendzeit berücksichtigt. Im Fazit werden neben einer Zusammenfassung grundlegender Aspekte des Selbstkonzepts auch Rückbezüge zur Bedeutung und zum Einfluss der Umwelt hergestellt.

Die im 6. Kapitel folgende Darstellung des Forschungsstands zum Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt, dass es in diesem Themenfeld vor allem an aktuellen Metaanalysen über mehrere Förderschwerpunkte hinweg fehlt. Bisher wurde weniger beleuchtet, inwiefern

schul- und klasseninterne Variablen den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen sowie den bisherigen Erkenntnissen aus dem Forschungsstand werden Zielstellung sowie Fragestellungen und Hypothesen im 7. Kapitel abgeleitet. Anschließend wird die Methodik beschrieben, wobei explizit auf eine transparente Darstellung der Entscheidungen im metaanalytischen Prozess und insbesondere der Literaturrecherche, der Ein- und Ausschlusskriterien sowie des Kodierprozesses geachtet wird. Im 9. Kapitel folgt eine deskriptive Ergebnisauswertung, im 10. Kapitel die Darstellung der Ergebnisse der metaanalytischen Berechnungen. Die Ergebnisse werden im 11. Kapitel interpretiert und in den Kontext der theoretischen Fundierung dieser Arbeit eingeordnet sowie im Bezug zum Forschungsstand reflektiert. Im anschließenden Fazit werden die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst sowie Implikationen für die Forschung und Praxis abgeleitet.

Auch wenn die vorliegende Arbeit im Speziellen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf respektive mit Behinderungen fokussiert, soll an dieser Stelle klar herausgestellt werden, dass im internationalen, pädagogischen Diskurs in Bezug auf Inklusion, inklusive Beschulung oder Gemeinsamen Unterricht diverse Aspekte eingeschlossen werden. Dabei geht es um Unterschiede hinsichtlich „Geschlechterrollen, kulturelle[r] Hintergründe, soziale[r] Milieus, sexuelle[r] Orientierungen, Erstsprachen, körperliche[r] Behinderungen und mehr [...] [und den] damit verbundenen gesellschaftlich konstruierten Zuschreibungen“ (Hinz, 2010, S. 59). Durch die Einschränkung der Zielgruppe in der vorliegenden Arbeit wird nur ein Ausschnitt der Debatte betrachtet.

2 Umwelt und Entwicklung

Die interindividuellen Differenzen in der Persönlichkeit sowie dem Erleben und Verhalten von Menschen können im erheblichen Maße auf genetische Varianz zurückgeführt werden (Lang & Neyer, 2016, S. 173). Gleichwohl können geteilte und ungeteilte Umwelten ebenfalls zur Erklärung von Persönlichkeitsunterschieden beitragen. Überlegungen gehen auch dahin, dass die anlagebedingten Einflüsse durch spezifische Umweltbedingungen moderiert werden können, da Menschen grundsätzlich in der Lage sind, sich auf spezifische Bedingungen in der Umwelt anzupassen (Lang & Neyer, 2016, S. 173). Im transaktionalen Modell der Persönlichkeitsentwicklung wird von einem wechselseitigen Einfluss von Person- und

Umweltgegebenheiten ausgegangen. In diesem Sinne „lassen sich menschliche Individuen als evolutionär entwickelte psychophysische Lebewesen begreifen, die sich aktiv mit den jeweils aktuell wirkenden natürlichen und soziokulturellen Lebensbedingungen auseinandersetzen und auf diese Weise die konkrete Ausformung ihrer Persönlichkeit und deren Entwicklung selbst gestalten“ (Schneewind, 2005, S. 40).

Aus psychologischer Perspektive wird die Umwelt des Menschen als die Summe aller externen Bedingungen definiert, die Einfluss auf sein Erleben und Verhalten nehmen. Die persönliche Umwelt beschreibt die Situationen, denen ein Mensch direkt ausgesetzt ist. Dessen Faktoren sind proximale Variablen. Hinzu kommen Umweltvariablen, die nicht in direktem Bezug zum Individuum stehen, aber dennoch die persönliche Umwelt beeinflussen (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 238, 242). Verschiedene Kontexte wie die Kultur, kleinere soziale Gruppen, Verhaltenssysteme oder auch das Kind selbst beeinflussen die menschliche Entwicklung in verschiedener Weise (Pianta, 1999, S. 25). Das Leben ist durch eine Vielzahl von Institutionen und deren Regeln, wie den gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollenverständnissen geprägt. Diese können als Ausdruck der kulturellen Entwicklung der Menschen verstanden werden. Werte und Normen nehmen Einfluss auf das gesellschaftliche Zusammenleben, auf politische Strukturen und letztlich auf das individuelle Erleben und Verhalten (Hellbrück & Kals, 2012, S. 15). Entsprechend beschreibt Kornadt (2010):

Kultur wird als Produkt und zugleich als Voraussetzung menschlicher Handlungen (als letztlich geistiger Prozess) gesehen. Und indem Kultur auch Voraussetzung von Handlungen ist [*sic*] wird sie auch als unausweichliche Bedingung der menschlichen Entwicklung und damit der menschlichen Existenz schlechthin verstanden. (S. 29)

Das kulturelle Wissen der sozialen Gemeinschaft strukturiert die Umwelt, in der Kinder aufwachsen. Indem die Kultur zum Gegenstand von Interaktionsprozessen zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft wird, wirkt sie sich auf die Entwicklung aus und ist somit Bestandteil von Erklärungstheorien kindlicher Entwicklung (Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 26).

Das ökologische Gedankengut entstand bereits im 19. Jahrhundert in den Naturwissenschaften unter dem Anspruch, Interaktionen zwischen Lebewesen und äußeren Bedingungen – der Ökologie – zu untersuchen. Die komplexen Vorgänge zwischen der Umgebung, der vom Subjekt wahrgenommenen Umwelt und die Auswirkungen auf das Lebewesen stellte Jacob von Uexküll 1921 erstmalig dar. Dieses Grundprinzip liegt den heutigen entwicklungsökologischen Ansätzen zugrunde (Dippelhofer-Stiem, 2015, S. 251 f.). Aufbauend auf dem

Konzept von Kurt Lewins *Organismus-Umwelt-Interaktion* wird heute in der Entwicklungspsychologie eine interaktionistische Sichtweise bevorzugt, die die Verbindung von Individuum und Umwelt in den Mittelpunkt stellt (Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 28 f.). Stabilität sowie Wandel von Entwicklung lässt sich durch die Interaktion und wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt erklären. Die Person als handelndes Subjekt gestaltet die eigene Entwicklung maßgeblich mit. In der Entwicklungspsychologie ist ein wachsendes Interesse zu beobachten, welchen Einfluss kulturell vorstrukturierte Kontexte auf die Entwicklung haben und wie sie diese beeinflussen (Lechner & Silbereisen, 2015, S. 97, 103; Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 29).

Als grundlegende Theorie, die eben diesen Zusammenhang von Umwelt und Verhalten aufgreift, wird im Folgenden die Behavior-Setting-Theorie nach Barker vorgestellt. Darauf aufbauend wird erläutert, wie die Umwelt als ein strukturiertes System zu verstehen ist. Hierbei wird die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner in den Fokus gerückt, der ein Modell zur Struktur der Umwelt vorgeschlagen hat. Dieses Modell wird anschließend für die Erklärung der Struktur schulischer Inklusion angewendet.

2.1 Umwelt als organisiertes System

Lewin stellt verschiedene Umweltfaktoren in Beziehung zu menschlichem Verhalten. In den Beschreibungen zu Umgebungskonzepten werden häufig Objekte und Raummerkmale benannt, um den „Lebensraum“ von Personen zu beschreiben. Ausgehend von den Überlegungen Kurt Lewins setzt Barker daran an, seinen Forschungsschwerpunkt von der künstlichen Kontrolle und Isolierung der Verhaltensparameter abzuwenden und das Verhalten in realen Situationen mit all der Komplexität der Faktoren zu untersuchen, die es prägen. In den Forschungen rund um Barker werden der Einfluss der Umwelt auf das Verhalten und die Entwicklung von Menschen betrachtet (Popov & Chompalov, 2012, S. 19). In vielen Fällen gelingt es Barker, das Verhalten von Personen auf Situationen zurückzuführen bzw. das Verhalten auf der Grundlage bestimmter Situationen vorherzusagen (Popov & Chompalov, 2012, S. 19). Der Theorie liegt die Perspektive zugrunde, menschliches Handeln zusammen mit den unmittelbaren Umgebungsfaktoren zu erfassen und beides als einen sich wechselseitig bedingenden Verbund zu betrachten (Kaminski, 2008, S. 336). Diese Verbindung von Handeln und Umgebung wird als synomorph angesehen, was Barker (1963) folgendermaßen verdeutlicht:

We can trace the round of events in which behavior is involved from distal objects in the ecological environment (say a fly ball in a baseball game) to proximal events at receptor surfaces (the image of approaching ball on the retinas); to afferent, central and efferent processes within the silent intrapersonal sector of circuit (e.g., perceiving the approaching ball); to molecular acts (e.g., raising the hands) and finally to molar actions which alter the ecological environment (catching the ball). (S. 19).

Barker prägte den Begriff *behavior setting* als ein Muster von Verhalten und Milieu. Dabei umgibt das Milieu das Verhalten und ist synomorph (Barker, 1968, S. 18 f.), sodass die Beziehung zwischen dem Verhalten, welches die meisten Menschen in einer bestimmten Situation zeigen, und der charakteristischen Struktur der Situation erklärt werden kann (Popov & Chompalov, 2012, S. 19).

Die Struktur der *behavior settings* umfasst Aspekte des Raums, der Zeit und des Ortes sowie eine Vielzahl von Entitäten und Ereignissen (wie Personen, Objekte, Verhalten, andere Prozesse) (Barker, 1968, S. 18 f.). Die einzelnen Komponenten bilden ein begrenztes Muster, das klar von anderen Mustern außerhalb der Grenze des *behavior settings* unterschieden werden kann (Popov & Chompalov, 2012, S. 20). Die verschiedenen Settings haben spezifische soziale und kulturelle Definitionen, die sich aus den beabsichtigten Zwecken, der Art der Personen, die sie verwenden, den stattfindenden Aktivitäten und ihren Ergebnissen ergeben (Popov & Chompalov, 2012, S. 21 f.).

Eine mögliche Struktur der Umwelt beschreibt Urie Bronfenbrenner 1979 in einem grundlegenden theoretischen Modell, das zur Ausdifferenzierung dieser Perspektive beiträgt. Es wird angenommen, dass die Umwelt in Teilsysteme differenziert werden kann, die hierarchisch organisiert und miteinander verbunden sind. Die Individuum-Umwelt-Interaktion wird in einem organisierten System sozialer Kontexte interpretiert. Bronfenbrenner ist ein Vertreter der Entwicklungspsychologie, der die Entwicklung „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ definiert (Bronfenbrenner, 1993, S. 19). Das Modell umfasst vier Hauptkomponenten:

- (1) *Individuum-Umwelt-Interaktionen* stehen im Mittelpunkt von Bronfenbrenners Modell und werden als proximale Prozesse bezeichnet. Entwicklung wird durch Interaktionen zwischen Personen, einer Person und einem Gegenstand oder einer Person und einem Symbol befördert. Dazu zählen Situationen, in denen beispielsweise ein Baby gefüttert oder getröstet wird, mit einem Kind gespielt wird oder mehrere Kinder miteinander spielen, ein Buch gelesen wird oder sich jemand mit Gegenständen beschäftigt, die durch die Kultur gegeben sind (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S.

- 996). Person und Umwelt bilden dabei eine dynamische Einheit, die durch ihre wechselseitige Beeinflussung geprägt ist (Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 36).
- (2) *Das Individuum* verfügt über spezifische Verhaltenstendenzen wie zum Beispiel Neugier oder Kontaktfreudigkeit, welche sich förderlich auf die Individuum-Umwelt-Interaktionen auswirken kann. Ebenso können bestimmte Verhaltenstendenzen wie Impulsivität, Aggressivität oder Interessenlosigkeit für Interaktionen hinderlich sein (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 995; Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 36 f.). Auch persönliche Ressourcen wie erworbene Fähigkeiten oder biologische Voraussetzungen entscheiden darüber, wie sich die Interaktion mit der Umwelt gestaltet (Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 37).
- (3) Grundlegend ist die Perspektive auf verschiedene *Kontexte*. Eine Person bewegt sich nicht in der einen Umwelt, sondern wird in verschiedenen Kontexten aktiv, die miteinander in Zusammenhang stehen (Bronfenbrenner, 1993). Im ökologischen Ansatz wird die These vertreten, dass die Umwelt, wie sie wahrgenommen wird und nicht wie sie in der objektiven Realität sein könnte, die Entwicklung eines Menschen maßgeblich beeinflusst (Bronfenbrenner, 1993, S. 20).
- (4) Das Chronosystem bezieht den *Zeitfaktor* in der Entwicklung ein. Zum einen können Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene und Auswirkungen auf das Individuum dargestellt werden. Ebenso ist eine Berücksichtigung der Zeit auf anderen Ebenen möglich, wodurch beispielsweise Übergänge in verschiedenen Lebenswelten (Übergang Kindergarten und Schule) und dessen Auswirkungen abgebildet werden können (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 995 f., 1019 f.; Ahnert & Haßelbeck, 2014, S. 38).

In dieser Übersicht der Hauptkomponenten wird deutlich, dass in Bronfenbrenners Theorie Grundsätze der Entwicklung wiederzufinden sind, die auch Barkers Theorie zugrunde liegen. Auch Bronfenbrenner selbst stellt die Arbeit rund um Barker als bemerkenswert für die „psychische Ökologie“ der Kindheit heraus und verdeutlicht, dass seine eigene Arbeit auf eben diesen Forschungen aufbaut, auch wenn er teilweise andere und neue Schwerpunkte setzt (Bronfenbrenner, 1993, S. 63 f.). Als wesentliche Neuerung hebt Bronfenbrenner zwei Aspekte hervor:

- a) die Betrachtung von Tätigkeiten in ihrem zwischenmenschlichen Kontext
- b) Eigenschaften von Personen sowie die Umwelt werden begrifflich als Systeme gefasst (Bronfenbrenner, 1993, S. 64).

In der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung wird davon ausgegangen, dass eine fortschreitende wechselseitige Anpassung zwischen dem sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner Umwelt stattfindet. Dieser Prozess wird von den Lebensbereichen der Personen und den Beziehungen in diesen Lebensbereichen sowie von größeren Kontexten beeinflusst. Das bedeutet, dass nicht nur die Entwicklung der Person durch die Umwelt beeinflusst wird, sondern dass sich eine dynamische Einheit entwickelt, in der auch die sich entwickelnde Person Einfluss auf die Umwelt nimmt. Die gesamte Umwelt der Person entspricht verschiedenen Lebensbereichen, die miteinander in Beziehung stehen und weiteren äußeren Einflüssen, die nicht direkt zu den Lebensbereichen der Person gehören. Die Umwelt wird als ein komplexes System mit einer ineinander verschachtelten Anordnung von Strukturen verstanden. Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet (Bronfenbrenner, 1993, S. 37 f.) (siehe Abbildung 1).

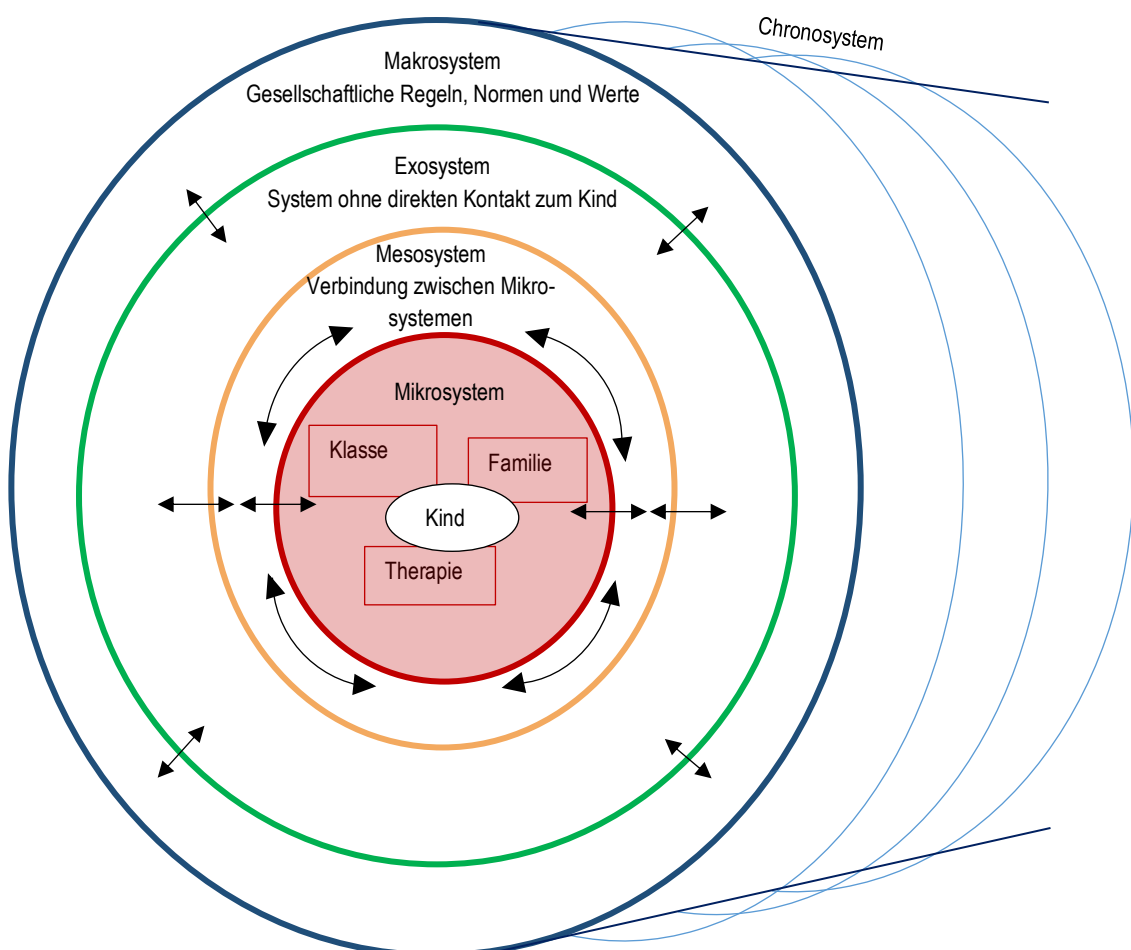


Abbildung 1. Bio-ökologisches Modell nach Bronfenbrenner und Morris (1998)

Bronfenbrenner und Morris (1998) erweitern das Modell durch die Betrachtung der *bio-psychologischen Merkmale* einer Person, worunter beispielsweise mentale, emotionale und physische Ressourcen sowie Charaktereigenschaften gezählt werden. Das Kind wird demnach ebenso als ein System angesehen: Die Entwicklungsbereiche des Kindes sind nicht unabhängig voneinander, vielmehr sind sie Teile eines organisierten, dynamischen Prozesses und beeinflussen die Entstehung und Aufrechterhaltung proximaler Prozesse (Pianta, 1999, S. 31; Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 1009). Spezielle Attribute wie z. B. Impulsivität, die Tendenz zur Initiierung von Prozessen, die Bereitschaft sofortige Befriedigung aufzuschieben, Aufmerksamkeit oder auch die Kontrolle über Emotionen und Verhalten können die proximalen Prozesse befördern oder behindern (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 1009).

Die Lebenswelten der Personen sind *Mikrosysteme*, in denen sie sich bewegen und in denen direkte Interaktionen stattfinden. Zum Mikrosystem zählen alle diesem System zugehörigen Personen und ihre Beziehungen untereinander. Elemente dieser Struktur sind Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen (Bronfenbrenner, 1993, S. 23, 38). Diese Lebenswelten sind zum Beispiel die Familie oder die Schulklasse.

Bronfenbrenner stellt heraus, dass die von der Person wahrgenommenen Prozesse, Beziehungen und Interaktionen entscheidend für die Entwicklung sind. Es ist weniger eine objektive als die subjektiv wahrgenommene Realität, die das Verhalten wirksam steuert (Bronfenbrenner, 1993, S. 40).

Innerhalb dieser Mikrosysteme gibt es Dyaden, Beziehungen zwischen zwei Personen. „Eine Beziehung besteht, wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt“ (Bronfenbrenner, 1993, S. 71). Einer Dyade wird ein entscheidender Entwicklungseinfluss zugeschrieben und sie wird als Grundbaustein eines Mikrosystems angesehen, das die Bildung von größeren Strukturen wie Triaden etc. ermöglicht. Die Entwicklung einer Person würde in dem Maße begünstigt, wie die gemeinsame Tätigkeit und die daraus entstehende Beziehung zwischen den Personen sich entwickelt.

Bronfenbrenner vertritt die These, dass bei einer Analyse des Mikrosystems das gesamte System mit allen Beteiligten und wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen erfasst werden muss. Dabei wird der indirekte Einfluss Dritter als Effekt zweiter Ordnung betrachtet (Bronfenbrenner, 1993, S. 72 f.).

Morale Tätigkeiten sind entscheidende Faktoren des Mikrosystems, die die Entwicklung eines Kindes beeinflussen, da sie Verhaltensweisen verstetigen. Sie bezeichnen Tätigkeitsmuster einer Person, „die durch zeitliche Kontinuität definiert sind und regelmäßig durchgeführt werden“ (Beer, 2007, S. 47). Entsprechend ist die Übernahme konstanter Rollen ein Einflussfaktor für Entwicklung und kann verlässliche Beziehungsstrukturen (Dyaden) positiv beeinflussen. Durch den direkten Bezug zu den Interaktionspartnern, die verlässlichen Rollenstrukturen und konstanten Beziehungen werden Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Umwelt gegeben (Beer, 2007, S. 47 f.).

Da proximale Prozesse als Kernpunkte des Modells angesehen werden, rückt die bedeutende Rolle von Beziehungen für die Entwicklung von Kindern in den Mittelpunkt. Zwischenmenschliche Beziehungen haben eine Schlüsselrolle für die Regulierung kindlichen Verhaltens in Mikrosystemen inne (Pianta, 1999, S. 29). Entwicklungseffiziente proximale Prozesse basieren auf Reziprozität und können die Entwicklung beider Individuen beeinflussen (Pianta, 1999, S. 29). In diesem Zusammenhang wird deutlich, inwiefern die Beziehung zu Bezugspersonen, wie beispielsweise einer Lehrkraft, Auswirkungen auf die Position des Kindes als Lernender haben kann (Stivaros, 2007, S. 91). Proximale Prozesse sind ausschließlich den Mikrosystemen zuzuordnen, die wiederum Bestandteil übergeordneter distaler Umweltkontexte sind (Schneewind, 2005, S. 45).

Diese Lebenswelten, an denen die Person aktiv beteiligt ist, stehen in Beziehung zueinander und werden auf dieser Ebene als *Mesosysteme* verstanden, die die Entwicklung einer Person ebenso beeinflussen können. Das setzt eine Beteiligung der Person an verschiedenen Lebensbereichen voraus. Sobald eine Person ein neues Mikrosystem betritt (z. B. zum Schuleintritt), entsteht ein Mesosystem (Bronfenbrenner, 1993, S. 40 f.). Zwischen den Lebenswelten findet eine Kommunikation in Form von Gesprächen oder schriftlichen Botschaften statt. Dadurch oder auch aus Quellen außerhalb des Lebensbereichs (Bücher, Internet) werden Kenntnisse über den anderen Lebensbereich gewonnen (Bronfenbrenner, 1993, S. 200). Beispielsweise ist ein Kind bereits in der Schule und erhält außerhalb der Klassensettings Therapien. Je nachdem wie die Beziehung zwischen beiden Mikrosystemen gestaltet ist, kann sich dieses Mesosystem positiv auf die Entwicklung auswirken (Bronfenbrenner, 1993, S. 202). Wenn Mikrosysteme divergierende Werte befürworten, entstehen Spannungen. Das Kind erlebt zwischenmenschlichen Druck als Folge des Versuchs, mit den unterschiedlichen Werten der Mikrosysteme zurechtzukommen (Stivaros, 2007, S. 94).

Exosysteme stellen Lebensbereiche dar, denen die sich entwickelnde Person nicht direkt angehört, in denen aber Ereignisse stattfinden, die ihre Lebenswelt beeinflussen (Bronfenbrenner, 1993, S. 42). Exosysteme üben ihren Einfluss auf die kindliche Entwicklung über zwei Wege aus: über die aktive Beteiligung von wichtigen Bezugspersonen, wie einem Familienmitglied, Freund, Lehrer usw. oder durch Entscheidungen von Institutionen, die letztlich die Bedingungen der Familie, Schule und das Leben in der Gemeinschaft beeinflussen (Stivaros, 2007, S. 95). Der Einfluss eines Exosystems vollzieht sich in zwei Schritten: Im ersten finden Prozesse im externen Bereich statt, die zu Prozessen im Mikrosystem führen. In einem zweiten Schritt tragen die Prozesse im Mikrosystem auch zu Entwicklungsveränderungen bei der Person bei. Auf höheren Ebenen, denen das Individuum nicht angehört, können Fortbildungen der Lehrkräfte ebenso dazuzählen wie Entscheidungen in Schulämtern, Stundenkontingente für präventive oder Interventionsmaßnahmen und Ähnliches (Mays, 2014, S. 32 f.).

Makrosysteme sind übergreifende Muster, die sich in den Systemen niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso-, Exosysteme) wiederfinden. Sie definieren sich über die grundsätzliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung, die einer (Sub-) Kultur angehören sowie über die Weltanschauungen und Ideologien dieser. Es lassen sich bestimmte Muster zwischen ähnlichen Lebenswelten wiederfinden. Beispiele dafür wären das Verhältnis von arm und reich, damit in Zusammenhang stehende Wohn- und Arbeitsverhältnisse oder schichtbedingte Unterschiede in Sozialisationspraktiken (Bronfenbrenner, 1993, S. 24, 42). Auch Schulstrukturen wie das in Deutschland gegliederte Schul- und Förderschulsystem beziehungsweise die Vorgabe der Öffnung der allgemeinen Schule für alle Kinder und Jugendlichen lassen sich dieser Ebene zuordnen (Mays, 2014, S. 33).

Das bio-ökologische Modell nimmt den Einfluss proximaler Prozesse auf die menschliche Entwicklung an und stellt diese in Abhängigkeit zu den charakteristischen Merkmalen der *Person*, den unmittelbaren und entfernteren *Umweltkontexten* und den Zeiträumen, in denen proximale Prozesse stattfinden und variieren (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 994 f.). Die Dimension der Zeit (*Chronosystem*) ist die letzte Komponente des Modells. Sie bezieht sich auf die Kontinuität beziehungsweise Diskontinuität proximaler Prozesse ebenso wie auf längere Zeitperioden und Veränderungen auf höheren Ebenen. Durch die zeitliche Komponente wird die Entwicklung bedacht, also hinzukommende Fähigkeiten und Veränderungen in den Merkmalen der Person bis hin zu sich wandelnden Normen und Erwartungen auf

gesellschaftlicher Ebene innerhalb einer Generation oder auch über Generationen hinweg (Bronfenbrenner & Morris, 1998, S. 1019-1021).

Die verschiedenen Kontexte des Modells beeinflussen sich gegenseitig, was Pianta (1999) beispielhaft am Klassenkontext verdeutlicht:

These groups [small social groups] are concerned with the regulation of the individual child's behavior, and a large part of their activity toward the child is oriented toward the the goal of producing individuals who adequately fulfill roles in the larger social structure (culture). For example, classroom teachers have the international goal of regulating children's behavior within the school and of helping the child become a functional member of society. (S. 28)

Entwicklung kann angemessen erfasst werden, wenn die Wechselwirkung zwischen „der genetischen Ausstattung des Individuums, der neuronalen und physiologischen Aktivität des Organismus, den Prozessen des subjektiven Erlebens und Verhaltens sowie den vielschichtigen physischen, sozialen und kulturellen Kontexten einschließlich ihres historischen Wandels“ bedacht wird (Lechner & Silbereisen, 2015, S. 108 f.).

Das Kind steht nur in den Mikrosystemen in einem proximalen Austausch mit der Umwelt und den Bezugspersonen. In den anderen Systemen sind die Einflüsse distal, da sie durch die verbindenden Systeme vermittelt werden. Die Auswirkung ist also indirekt. Auch wenn alle Systeme Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen, sind nach diesem Modell die proximalen Prozesse im Mikrosystem entscheidender als die distalen Strukturen der anderen Systeme (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 246).

Im Zusammenhang mit anerkannten mehrdimensionalen Selbstkonzeptmodellen und dem Wissen zu Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept dient das ökologische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner als logische Basis. Dieses Modell ermöglicht eine strukturierte Auswahl von Umweltebenen und gibt Anregungen für eine Analyse der Zusammenhänge von Elementen und Systemen (Dippelhofer-Stiem, 2015, S. 258).

2.2 Inklusion als organisiertes, ökologisches System

Inklusion, Integration, inklusive Schulbildung und ähnliche Begriffe werden in wissenschaftlichen Diskursen, der Bildungsforschung, Politik und Schulprogrammen in vielfältigster Weise genutzt. Dabei können sich die Bedeutung hinter den Begriffen und die möglichen

Definitionen grundsätzlich voneinander unterscheiden bzw. verschiedene Ebenen eines komplexen Konstrukts betreffen (u. a. Behns & Koch, 2017). Die vielfältigen Diskurse (z. B. Wocken, 2010; Grosche, 2015; Koch, 2015), in denen die Bedeutung von Inklusion debattiert wird, haben durchaus ihre Berechtigung und sind notwendig in der wissenschaftlichen Diskurskultur – doch der schiereren Masse an Definitionen von und Perspektiven auf Inklusion muss im wissenschaftlichen Diskurs systematisch begegnet werden, um Operationalisierungen für die Forschung zu ermöglichen.

Inklusion ist ein soziales Konstrukt und beruht auf Beziehungen zwischen Menschen und gesellschaftlichen Systemen, die zu dem werden, was beobachtet und was als Inklusion bezeichnet werden kann. In Anbetracht der sozialen Natur von Inklusion muss jeder Versuch, entweder das Konstrukt als Ganzes oder Aspekte davon zu untersuchen, die Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen, gesellschaftlichen Systemen und verschiedenen Kontexten berücksichtigen (Anderson, Boyle & Deppeler, 2014, S. 27).

In der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung wird anerkannt, dass die Entwicklung von Individuen innerhalb größerer gesellschaftlicher Systeme stattfindet. Bronfenbrenner stellt durch seine Theorie einen Rahmen zur Verfügung, um Faktoren, die innerhalb dieser verschiedenen Systeme liegen, zu beschreiben und zu untersuchen. Auf der Grundlage der ökologischen Theorie werden Aspekte schulischer Inklusion aus Sicht der Schülerinnen und Schüler geordnet und eine angemessene Grundlage der Kategorisierung angeboten.

In Anlehnung an das theoretische Konzept von Bronfenbrenner und der Rekonzeptualisierung bezogen auf Inklusion (u. a. Anderson et al., 2014; Odom et al., 1996; Odom et al., 2004) kann eine grobe Kategorisierung schulischer Inklusion, wie in Abbildung 2 ersichtlich, festgelegt werden. Alles, was innerhalb und zwischen jedem der fünf Systeme geschieht, all die getroffenen Entscheidungen und Handlungen sollten unter der Voraussetzung getroffen werden, dass es dem Lernenden zugutekommt. Dafür treten drei Faktoren in der Literatur häufig auf, wenn auch in unterschiedlicher Form und unter dem Deckmantel unterschiedlicher Terminologie (Anderson et al., 2014, S. 25). Diese werden in keiner bestimmten Reihenfolge dargestellt und es wird keinem Faktor ein größerer Wert zugeschrieben.

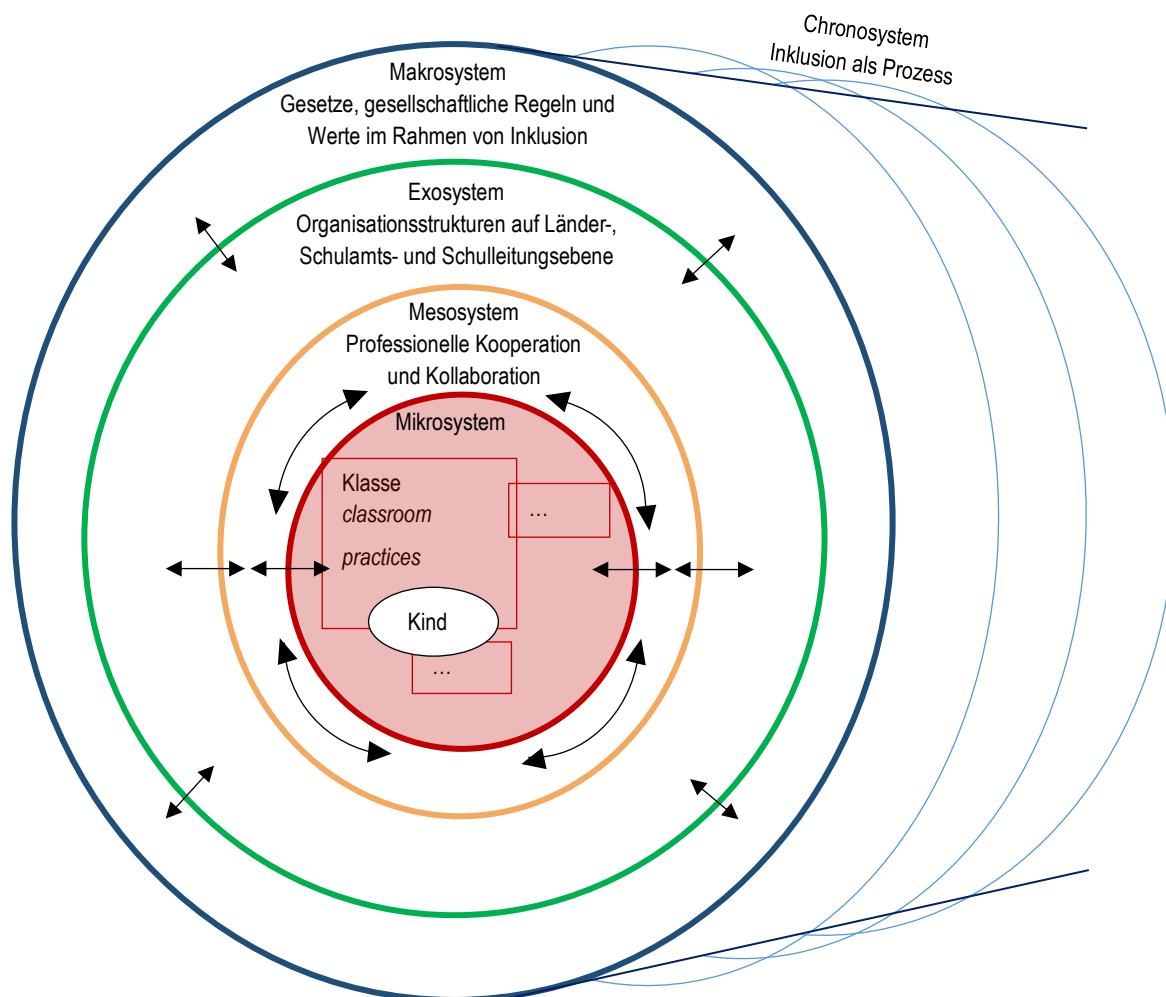


Abbildung 2. Ebenen schulischer Inklusion im bio-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1993) (Anderson et al., 2014; Odom et al., 1996; Odom et al., 2004)

- (1) Die Teilhabe und Partizipation des Lernenden meint die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit allen schulischen Aspekten und die vielfältigen Erfahrungen in gemeinsamen, kooperativen formalen und informellen Lernaktivitäten.
- (2) Die bestmögliche Leistung aller Lernenden meint weniger einen festgeschriebenen Score, der erreicht werden muss. Vielmehr wird damit die Förderung der bestmöglichen, individuellen Leistung durch angepasste Lernziele und angemessene Bewertung beschrieben.
- (3) Der Wert der Person beschreibt die Wertschätzung und Anerkennung, die jedem Lernenden zuteilt wird. Wertschätzung wird durch Handlungen und Beziehungen mit anderen demonstriert.

(Anderson et al., 2014, S. 25)

Partizipation, Leistung und Werte spiegeln sich in verschiedenen Faktoren wider, die innerhalb verschiedener Systeme des ökologischen Modells wiederzufinden sind. Darum werden im Folgenden die einzelnen Systeme mit dahinterliegenden Aspekten konkretisiert, um ein Bild schulischer Inklusion als strukturierte Umwelt zu entwerfen.

Person als biologisches System

Im Modell wird vom Kind als *biologisches System* ausgegangen, das durch Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch kognitive Voraussetzungen die proximalen Prozesse und damit die Entwicklung beeinflusst. Innerhalb proximaler Prozesse muss das Kind immer wieder auf sein Repertoire an bio-ökologischen Ressourcen zurückgreifen und beeinflusst damit diese Prozesse. Einerseits gehören dazu Merkmale wie Impulsivität, Explosivität, die Unfähigkeit, eine Befriedigung aufzuschieben, oder in extremerer Form der Bereitschaft zu Aggression und Gewalt. Auf der anderen Seite stehen solche Attribute wie Unaufmerksamkeit, mangelndes Interesse an der eigenen Umgebung, Gefühle der Unsicherheit, Schüchternheit oder eine allgemeine Tendenz, Aktivitäten zu vermeiden. Personen mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen würden es als schwierig empfinden, sich auf proximale Prozesse einzulassen, die über längere Zeit andauern und zunehmend komplexere Muster wechselseitiger Interaktion erfordern (Bronfenbrenner und Morris, 1998, S. 1009).

Unter anderem gehören auch die Art und Schwere von Beeinträchtigungen zu den Einflussfaktoren auf proximale Prozesse (Odom et al., 2004, S. 19).

Mikrosystem

Das Mikrosystem als klar abgrenzbarer Lebensraum des Kindes mit direkten Individuum-Umwelt-Interaktionen ist die Schulklasse, die Familie oder auch der Freundeskreis. Im Fokus der weiteren Betrachtungen steht das Mikrosystem *Klasse*. Alle Beziehungen, Verhaltensweisen der Individuen und die Gestaltung der Lernumgebung und sonderpädagogischen Förderung gehören zu den *classroom practices* (Odom et al., 1996, S. 23; Odom et al., 2002, S. 27). Dazu zählen materielle Merkmale des Klassensystems wie die Ausgestaltung des Klassenraums, angebotene Aktivitäten, Zeitpläne, Routinen sowie die Anzahl der Kinder und Erwachsenen in einer Klasse. Hinzu kommt, wie sich die sozialen Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Klasse gestalten (Odom et al., 1996, S. 23; Odom et al., 2002, S. 27 f.;

Anderson et al., 2014, S. 29). Denn diese sind grundlegend für die sozialen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Klasse sammeln (Odom et al., 1996, S. 23). Die Schülerpartizipation innerhalb des Klassengefüges wird definiert durch die Art und den Grad des sozialen Austauschs, die Beteiligung an und die Gestaltung von Aktivitäten, Routinen und Ritualen (Odom et al., 2002, S. 28).

Die individuellen Merkmale der Lehrperson(en), wie z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Fähigkeiten, spiegeln sich in ihren Verhaltensweisen wider und gestalten so Interaktionsprozesse innerhalb der Klasse und damit die Entwicklung des Kindes maßgeblich mit (Anderson et al., 2014, S. 30; Odom et al., 2004, 21 f., S. 30 f.).

In der Anpassung des ökologischen Modells auf Inklusion in der frühen Bildung nennt Heimlich (2013) entwicklungsdiagnostische Prozesse zur Identifizierung von Lernbarrieren und der Anpassung von Lernsituationen (S. 26). Dieser Aspekt kann offenkundig auf inklusive Prozesse im schulischen Rahmen übertragen werden. In der Literatur wird auf diesen Aspekt in besonderer Weise in Form der Mehrebenenprävention (z. B. Voß et al. 2016, S. 18) oder der prozessgeleiteten Diagnostik (z. B. Wocken, 2011, S. 98; Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“, 2012, S. 83) verwiesen.

Innerhalb der Klasse können verschiedene Formen sonderpädagogischer Unterstützung Anwendung finden, die vor allem in der Verantwortung der Lehrkräfte liegen – ausgehend davon wie die Lehrkraftbesetzung in der Klasse auf höherer Ebene geplant wurde. Odom et al. (2004, S. 21) unterscheiden auf der Ebene des Mikrosystems folgende Modelle sonderpädagogischer Unterstützung innerhalb der Klasse:

- *itinerant-direct* – 1zu1-Betreuung des Kindes durch eine sonderpädagogische Lehrkraft ohne den direkten Austausch oder Zielabstimmung mit der Klassenlehrkraft
- *itinerant-collaborativ* – 1zu1-Betreuung des Kindes durch eine sonderpädagogische Lehrkraft mit professioneller Absprache mit der Klassenlehrkraft
- *team-teaching* – geteilte Unterrichtsverantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Regellehrkraft
 - mit Hauptverantwortung beim Regellehrer
 - mit Hauptverantwortung bei der sonderpädagogischen Lehrkraft
- *inclusive activities* – tägliche Aktivitäten zum Teil in separierten Klassen/Kleingruppen und zum Teil in inklusiven Klassen

Mesosystem

Bronfenbrenner (1993) beschreibt das Mesosystem als Wechselbeziehungen zwischen Settings, in denen sich das Individuum bewegt (Bronfenbrenner, 1993, S. 41). Das Mesosystem unterscheidet sich von den anderen Systemen darin, dass es eine Vorstellung davon gibt, die Verbindungen und Beziehungen zwischen den Mikrosystemen aufzuschlüsseln. Sie wirken nicht als statische, sondern als dynamische Einflüsse auf den Lernenden im Zentrum des Rahmens (Anderson et al., 2014, S. 28 f.). Demnach gehören dazu sozialräumliche Förder- und Unterstützungsstrukturen zwischen schulischen und außerschulischen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie Kooperationen und Kollaborationen zwischen verschiedenen Fachkräften, die mit dem Kind arbeiten (Odom et al. 2004, S. 32, 36). Konkret können darunter Fachberatungen oder ein organisatorisch-administrativer Service verstanden werden. Verschiedene Aspekte dieser Ebene können die positiven Entwicklungseffekte beim Individuum verstärken, z. B. wenn „Rollenanforderungen in verschiedenen Lebensbereichen [mit] einander vereinbar“ sind, „ihr kultureller Hintergrund die Bildung und das Fortbestehen kontextübergreifender Dyaden“ fördert, „die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die verbindende Person in beiden Lebensbereichen aufnimmt, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen“ fördern oder auch eine persönliche Kommunikation zwischen den Lebensbereichen stattfindet (Bronfenbrenner, 1993, S. 202-205).

Exosystem

Die Faktoren im Exosystem sind keine der unmittelbaren Umgebung der Schülerin oder des Schülers, beeinflussen aber dennoch die Lernerfahrungen und die Entwicklung, indem verwaltungsrechtliche Aspekte und richtungsweisende Entscheidungen zur Umsetzung der UN-BRK auf ministerialer und Schulamtsebene (bzw. vergleichbaren Institutionen in anderen Staaten) getroffen werden (Anderson et al., 2014, S. 29). So wirken jene Institutionen, die vor allem über organisatorische Strukturen entscheiden oder in denen politische Entscheidungen auf Landes- oder Schulamtsebene getroffen werden, auf das Mikrosystem der Klasse (Odom et al., 1996, S. 23). Konkret beziehen sich diese Entscheidungen auf die Struktur des Bildungssystems, Ressourcenallokation und Unterstützungsstrukturen.

Schulische Führungsstrukturen, der Einsatz und die Aufgaben von Lehrkräften und anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie schulweite Richtlinien für die Pra-

xis und die konkrete Organisation sonderpädagogischer Förderung werden auf Schulleitungsebene bzw. in Abhängigkeit von hierarchischen Strukturen oder kollaborativen Strukturen auf der Ebene des Schulkollegiums getroffen (Anderson et al., 2014, S. 29).

Faktoren, die im Exosystem verortet werden, betreffen schulübergreifende Praktiken oder die strukturellen Domänen der Schulleitung und beeinflussen das Mikrosystem – die Domäne der Lehrkraft. Durch vorgegebene Stundenpläne, Ressourcenzuweisungen oder Klassenzusammensetzungen können Prozesse, die pädagogische Praxis oder das Sozialgefüge innerhalb der Klasse beeinflusst werden (Anderson et al., 2014, S. 30).

Makrosystem

Auf der Ebene des Makrosystems können Gesetzesgrundlagen oder gesellschaftliche Werte und Normen ausgemacht werden, die die anderen Ebenen maßgeblich beeinflussen. Das Makrosystem, als umfassendes System auf höherer Ebene, hat nicht eine verantwortliche Person für einen Faktor. Diese Faktoren werden durch globale und nationale Kontexte wie vorgeschriebene Lehrpläne, berufliche Standards des Lehrpersonals, politische Einflüsse und ähnliches bestimmt. Das Makrosystem umfasst Faktoren, die außerhalb der Umwelt der Schule liegen, aber trotz dessen die inneren Systeme beeinflussen und folglich auch das Individuum im Zentrum (Anderson et al., 2014, S. 29 f.).

Grundsätzlich gelten die allgemeinen Menschenrechte auch für Personen mit Behinderungen. In einer Studie, die von den Vereinten Nationen in Auftrag gegeben wurde, wurde deutlich, dass die Rechte von Menschen mit Behinderungen nur unzureichend geschützt und berücksichtigt würden (Quinn & Degener, 2002). Das aus diesem Missstand heraus entwickelte „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) bekräftigt zum einen die allgemeinen Menschenrechte auch für behinderte Personen. Zum anderen werden speziell auf die Lebenssituation behinderter Menschen abgestimmte Regelungen getroffen (Praetor Intermedia, n. d.). Die UN-BRK wurde 2009 in Deutschland ratifiziert. Grundlegend ist die volle und gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Behinderungen an Teilen des gesellschaftlichen Lebens. Artikel 24 bezieht sich konkret auf die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler am allgemeinen Unterricht in Form eines „inclusive education system“. Es gilt die grundsätzliche Forderung nach der Möglichkeit, allen Schülerinnen und Schülern Zugang zum inklusiven Schulsystem zu gewährleisten. Für eine bestmögliche Entwicklung müssen angemessene Vorkehrungen

für die Unterrichtung geschaffen und notwendige Unterstützung beim Lernen angeboten werden. In der UN-BRK sind verschiedene Beispiele einer angemessenen Vorkehrung für eine gleichberechtigte Teilhabe formuliert, die neben der Zusicherung des Erlernens lebenspraktischer Fertigkeiten auch kommunikative Aspekte wie alternative und ergänzende Kommunikationsmöglichkeiten betreffen. Entsprechende Vorkehrungen müssen auch durch passend ausgebildete Lehrkräfte sichergestellt werden (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 21 f.).

Durch die BRK (2009) werden die allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung eingefordert - in einer Konsequenz wie es bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorkam. Durch die BRK wurde eine rechtliche Grundlage für die Öffnung der allgemeinen Schulen für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen. Während vorher der gemeinsame Unterricht vor allem „an den guten Willen, an Humanität und Freiwilligkeit [appellierte]“, stellt sich durch die BRK nicht mehr die Frage, da Gemeinsamer Unterricht zum einklagbaren Recht wird (Wocken, 2011, S. 74).

Ausgehend von dieser rechtlichen Grundlage stellt das Bildungssystem einen Rahmen für schulische Inklusion. Diskutiert wird allerdings, ob die Formulierung der BRK die Interpretation zulässt, dass Förderschulen geschlossen oder sogar das gegliederte Schulsystem aufgegeben werden müsste. So betont beispielsweise Ahrbeck (2014, S. 7), dass lediglich die grundsätzliche Möglichkeit eines Besuchs der allgemeinen Schule für alle Kinder und Jugendlichen gegeben sein muss. Den Schluss, Förderschulen zu schließen, sieht er in der Konvention nicht bestätigt und bezieht sich auf Artikel 5 der BRK, in dem hervorgehoben wird, dass besondere Maßnahmen, die zur Gleichberechtigung beitragen, nicht als Diskriminierung gesehen werden dürfen. Förderschulen interpretiert Ahrbeck (2014, S. 7) als diese *besonderen Maßnahmen*. Dem gegenüber stehen Argumentationen, die darauf hinausführen, dass Inklusion nicht mit einem gegliederten Schulsystem oder zumindest nicht mit dem Förderschulsystem neben einem allgemeinen Bildungssystem zu vereinbaren wäre. So verdeutlicht unter anderem Preuss-Lausitz (2013) in seinem Aufsatz „Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?“, dass vor allem der Wunsch nach und der Glaube an (vermeintlich) homogene Lerngruppen eine starke Ausdifferenzierung des Schulsystems zur Folge hat. Wocken (u. a. 2011) unterstreicht die Überflüssigkeit eines gegliederten Schulsystems auf der Basis, dass jede Schule sich angemessen auf die Schülerschaft einstellen muss und die Schülerinnen und Schüler wiederum keine „Integrationsfähigkeit“ für den Besuch einer bestimmten Schule nachweisen müssen. Damit

wird auf die von der UN-BRK geforderten angemessenen Vorkehrungen verwiesen, die von der Schule zu leisten sind.

Die Abkehr von systemischer Differenzierung in Form eines Förderschulsystems und/oder eines mehrgliedrigen Schulsystems ist ein nicht auf Bundesebene geregelter Aspekt. Aufgrund des deutschen föderalen Bildungssystems werden diese Auswirkungen auf Länderebene sichtbar. Präzisere Vorgaben zur Umsetzung schulischer Inklusion werden durch die von den Regierungen der einzelnen Bundesländer herausgegebenen Regelungen, Aktionspläne und Verwaltungsvorschriften geregelt.

Neben den gesetzlichen Grundlagen sind im Makrosystem gesellschaftliche Werte und Normen verankert, die einen werteorientierten Rahmen von Inklusion schaffen. Die gleichberechtigte Partizipation aller Menschen fußt auf der Anerkennung und Wertschätzung jedes Individuums (Fornfeld, 2008, S. 143). „Semantisch gesehen umfasst ‚Anerkennen‘ Bedeutungen wie Erkennen, [...] Akzeptieren, Geltenlassen, Respektieren, Willkommenheißen und Lieben“ (Dederich, 2013, S. 214). Der Terminus kann auch als eine Haltung von Menschen oder Institutionen sowie als Handlungstyp – beispielsweise als Akt von Zustimmung oder Wertschätzung – betrachtet werden. Anerkennung kann interpretiert werden als die Wahrnehmung eines Menschen als jemand Bestimmten, das Zollen von Respekt und die Erbringung von Wertschätzung gegenüber diesem Menschen (Dederich, 2013, S. 214 f.). Es können nach Honneth drei Formen der Anerkennung unterschieden werden: Die emotionale Zuwendung legt den Grundstein „eines [...] leibgebundenen Selbstvertrauens“ und betrifft jene Beziehungen, in denen „einander Gefühle besonderer Wertschätzung“ entgegengebracht werden (Honneth, 1990, S. 1049). Diese Form der Anerkennung ist auf einen sehr kleinen Personenkreis beschränkt (Honneth, 1990, S. 1049). Die zweite Form der Anerkennung erklärt sich aus einem Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung, „in dem der Einzelne sich aus dem Blickwinkel seiner Interaktionspartner als ein ihnen gleichberechtigter Träger von Rechten zu begreifen lernt“ (Honneth, 1990, S. 1049 f.). Diese Form ist durch einen kognitiven Charakter geprägt, da es um eine wechselseitige Anerkennung des Anderen als Rechtsperson geht, was auf gemeinsamem Wissen zu den geltenden Normen aufbaut. Das Subjekt kann aus dieser Anerkennungsform heraus eine elementare Selbstachtung aufbauen. „[Es] vermag sich als eine Person zu betrachten, die allen anderen Mitgliedern seines Gemeinwesens die Eigenschaften eines moralisch zurechnungsfähigen Aktors teilt“ (Honneth, 1990, S. 1050). Darunter fällt auch die Sicherung der gleichberechtigten Teilhabe (Katzenbach, 2004, S. 131).

Die dritte Anerkennungsform ist ein „Verhältnis der solidarischen Zustimmung zu alternativen Lebensweisen“ (Honneth, 1990, S. 1050). Grunlegend ist eine wechselseitige Anteilnahme an der Lebenswelt des Anderen und die gegenseitige soziale Wertschätzung, die an gemeinsamen Werten orientieren (Honneth, 1990, S. 1051). Kritisch sei angemerkt, dass Anerkennung als wechselseitiges Konstrukt Menschen mit schweren geistigen Behinderungen oder im Koma aus diesem Verhältnis ausschließt. Dementsprechend dürfe Anerkennung nicht auf dieses Prinzip reduziert werden, sondern müsse auf eine „so und nicht anders“ identifizierende Festlegung des Anderen verzichten (Dederich, n. d., Kap. 3).

Diese Perspektive auf Anerkennung trifft die Idee der *egalitären Differenz*, die Annedore Prengel (2001) in das Konstrukt Inklusion hat einfließen lassen. Das Begriffspaar wird als sich gegenseitig ergänzend beschrieben, indem beide Kategorien „zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen“ beitragen (Prengel, 2001, S. 93). Es werden vielfältige Lebensweisen und Differenzen zwischen den Menschen anerkannt, ohne diese in eine wertende Hierarchie zu überführen (Prengel, 2001, S. 93).

Aspin (2007) definiert Anerkennung ähnlich und hebt hervor, dass sie durch Handlungen und Beziehungen mit anderen demonstriert wird. Ein Wert an sich lässt sich anhand der Verhaltensweisen der Menschen beobachten und muss entsprechend im Mikrosystem wiederzufinden sein.

Chronosystem

Das Chronosystem als zeitliche Determinante schulischer Inklusion umfasst Inklusion als einen dynamischen und sich entwickelnden Prozess. Die zeitliche Perspektive bietet die Gelegenheit zur Reflexion, Reform und Entwicklung der Faktoren, die in den einzelnen Systemen sitzen (Anderson et al., 2014, S. 28). Andererseits bezieht das System die zeitliche Veränderung oder Stabilität der sich entwickelnden Person mit ein (Bronfenbrenner, 1993, S. 61 f.).

Wie das Mesosystem unterscheidet sich dieses System von den anderen. Es berücksichtigt die Bewegung der Zeit und die Auswirkung auf den Lernenden. Da die Ökologie des inklusiven Bildungsrahmens mit dem Lernenden in seinem Zentrum gestaltet wurde, wird der Zeitrahmen in Abhängigkeit zum Lernenden interpretiert (Anderson et al., 2014, S. 28, 30).

Im *Index für Inklusion* wird besonders der Aspekt des nichtendenden Prozesses herausgestellt. Dieser Prozess bezieht sich vor allem auf den fortlaufenden Lernprozess und die zunehmende Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. Dazu gehört die ständige Reflexion über potentielle Barrieren des Lernens und der Partizipation (Boban & Hinz, 2003, S. 10). Ebenso fasst auch Ziemer (2017, S. 101) Inklusion als keinen herzustellenden Idealzustand oder eine Qualitätsstufe auf. Vielmehr sei Inklusion ein Orientierungsrahmen eines „humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens“ (Ziemer, 2017, S. 101).

Eine Übersicht der ausführlicher beschriebenen Ebenen des bio-ökologischen Modells in Bezug auf Inklusion ist der Abbildung 3 zu entnehmen.

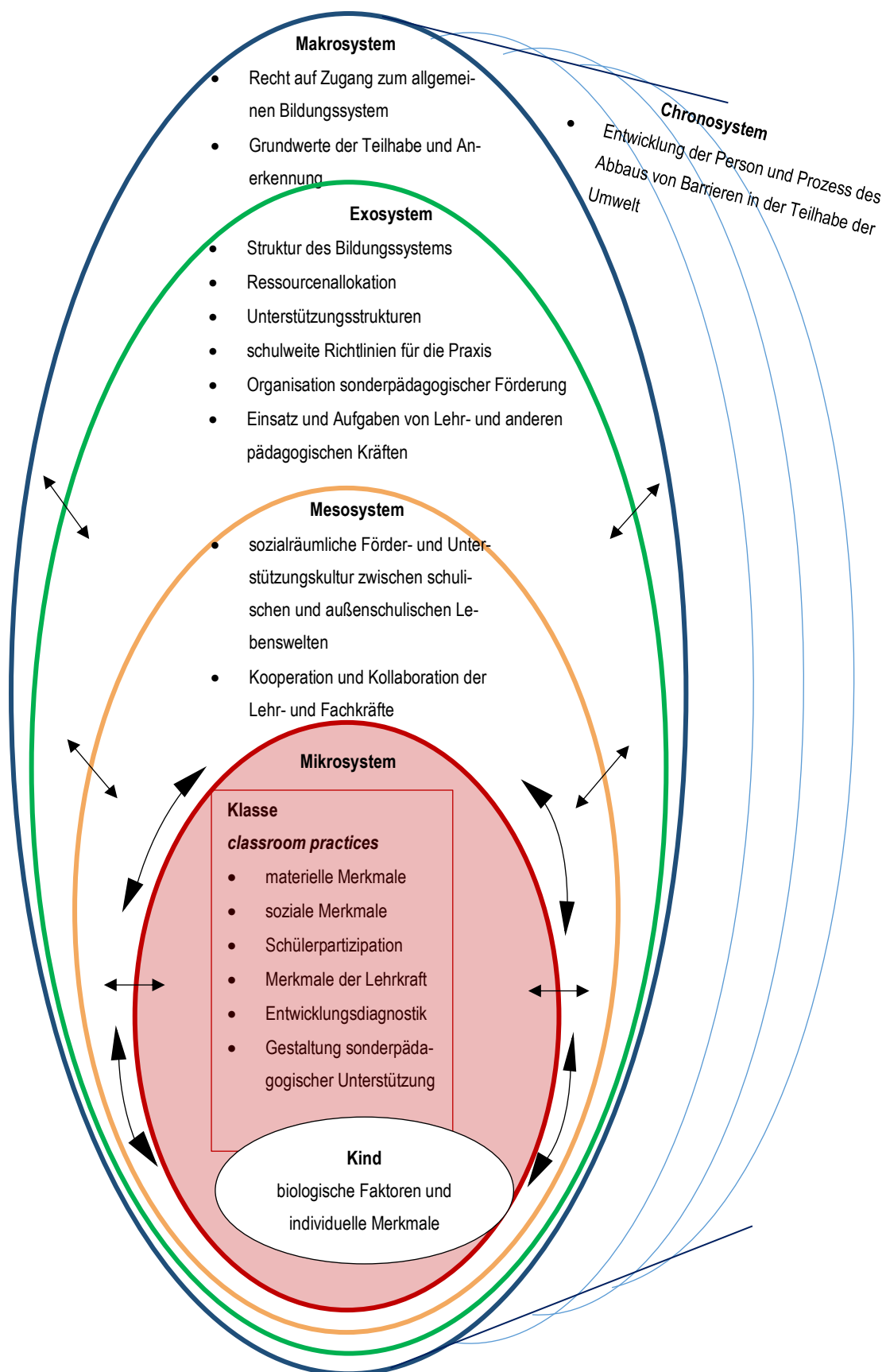


Abbildung 3. Ebenen der Inklusion im bio-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1993)

3 Behinderungsbegriff

Der Darstellung der Entwicklung eines gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern sollen Überlegungen zu einer Definition des Behinderungsbegriffs aus öko-systemischer Perspektive vorausgehen. Hierbei geht es vor allem um eine definitorische Unterscheidung der Gruppen *behinderte Schülerinnen und Schüler* und *nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler*. Ebenso erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Kategorien von Förderbedarfen zu beschreiben, die im Allgemeinen zur Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zugrunde gelegt werden. Denn auch heute noch ist der Behinderungsbegriff respektive die offizielle Diagnose *sonderpädagogischer Förderbedarf* – trotz der Erweiterung einer medizinisch geprägten Definition um weitere Perspektiven – mit der Sonderpädagogik eng verbunden, da ihre pädagogischen Hilfen im Bildungssystem und entsprechende Ressourcen im Wesentlichen an dieses Konstrukt gebunden sind (u. a. Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 18; Powell & Pfahl, 2012, S. 727).

3.1 Behinderung aus öko-systemischer Perspektive

Die Definition des Behinderungsbegriffs gelingt nur in unzureichendem Maße, da der Terminus nicht eindeutig von Nichtbehinderungen abgrenzbar ist und gleichzeitig „als Abweichungsbegriff (auf dem Wege der Etikettierung und Zuschreibung) konstitutiv vom Definierer abhängig ist“ (Speck, 1991, S. 103). Wissenschaftlich gesehen gibt es keinen einheitlichen Behinderungsbegriff, was zur Folge hat, dass verschiedene Definitionen letztlich unterschiedliche Auswirkungen auf eine betroffene Person haben (Sander, 1999, S. 99). Das wird insbesondere anhand der verschiedenen Paradigmen deutlich: Behinderung kann in Anlehnung an Hensle & Vernooij (2000, S. 18) als personenorientiertes, interaktionistisches, systemtheoretisches und politökonomisches Paradigma verstanden werden. Dabei wird grundlegend davon ausgegangen, dass verschiedene Zugänge zu verschiedenen Generalisierungen in Bezug auf eine wissenschaftliche Theorie führen.

Behinderung entspricht dem

- personenorientierten Paradigma, wenn „Behinderung als medizinische Kategorie, als medizinisch fassbare[r] Sachverhalt, im Sinne von organischer Störung“ gesehen wird (Hensle & Vernooij, 2000, S. 19). Durch diese (verkürzte) Sichtweise wird eine Schädigung der Person und ein Defekt als persönliches Merkmal angenommen (Hensle & Vernooij, 2000, S. 19).

- interaktionistischen Paradigma, wenn eine Zuschreibung von sozialen Erwartungen zu einem Etikett wird (Hensle, 1982, S. 20) und Behinderung demnach „ein von sozialen Reaktionen herbeigeführter Status“ ist (Hensle & Vernooij, 2000, S. 19).
- systemtheoretischen Paradigma, wenn das Ergebnis schulischer Leistungsdifferenzierung als Systemfolge betrachtet wird (Hensle, 1982, S. 20) und damit „Behinderung als mehr oder weniger gerechtfertigte Ausdifferenzierung innerhalb eines Gesellschafts- und insbesondere eines Bildungs- und Ausbildungssystems“ ist (Hensle & Vernooij, 2000, S. 20).
- gesellschaftstheoretischen Paradigma, wenn Behinderung als gesellschaftlich gemachtes Produkt verstanden wird (Hensle, 1982, S. 20) und beispielsweise „Behinderte in besonderen Schulen für minderqualifizierte und ebenso bezahlte Arbeit aus[ge]bildet“ werden (Hensle & Vernooij, 2000, S. 20).

Nach Cloerkes 1997 (S. 10 f.) stehen sich die oben genannten Paradigmen konkurrierend gegenüber. Bezugnehmend auf Kobi 1977 (S. 12) stellen Hensle und Vernooij (2000, S. 21) heraus, dass Paradigma und Modelle zwar in engem Zusammenhang stehen, aber sich erst durch eine bestimmte Sichtweise (Paradigma) bestimmte Handlungsweisen (Modelle) ergeben.

Die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)“ wird als Krankheits-Folge-Modell angesehen, das Behinderung auf den Ebenen

- Impairment
- Disability
- Handicap

einordnet (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2021a). Dieses Modell – grundlegend bestimmt vom personenorientierten Paradigma – orientiert sich vor allem an einer medizinischen Kategorie (impairment) und ordnet einen Defekt als ein persönliches und individuelles Merkmal zu. Soziale Folgen (handicap) werden zwar betrachtet. Allerdings finden gesellschaftliche Zusammenhänge oder die Relativität von Behinderung aufgrund personaler oder sozialer Faktoren keine Beachtung (Hensle & Vernooij, 2000, S. 19).

In den 90er Jahren begann ein Umdenken und damit einhergehend eine Überarbeitung des Klassifikationsmodells. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte 2004 die endgültige Fassung des „International Classification of Functioning, Disability and Health“

(ICF). Der grundlegend veränderte Behinderungsbegriff wird nicht allein einer Person zugeschrieben. Ziel ist eine Klassifikation von Komponenten von Gesundheit. Krankheitsfolgen werden unter Berücksichtigung verschiedener Kontextfaktoren beschrieben, die miteinander in Wechselwirkung stehen (DIMDI, 2021a). Unter Einbeziehung der personeneigenen Körperfunktionen, Körperstrukturen, der Aktivitäten, Partizipation sowie Umweltfaktoren wird eine mehrperspektivische Sichtweise auf das Konstrukt Behinderung eingenommen.

Durch das Modell der ICF und dessen Komponenten gelingt es, diese oben genannten Zugangsweisen miteinander in Verbindung zu setzen. Die Klassifikation folgt einem biopscho-sozialen Ansatz, wodurch eine Synthese unterschiedlicher Perspektiven von Gesundheit und Behinderung auf individueller, biologischer und sozialer Ebene angeboten wird (DIMDI, 2005, S. 24 f., 171). Aus dieser Betrachtungsweise heraus kann das Konstrukt Behinderung auch im öko-systemischen Modell von Bronfenbrenner interpretiert werden. Behinderung wird in der ICF als „Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt“ gesehen, womit individuelle Lebenssituationen, Einflüsse der Umwelt in Form von Kontextfaktoren, Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe sowie deren Wechselwirkungen untereinander berücksichtigt werden (DIMDI, 2005, S. 171). Diese Betrachtungsweise steht im Einklang mit den verschiedenen Systemen im öko-systemischen Modell: Sowohl die Person im Zentrum des Modells (personenbezogene Faktoren, Körperfunktionen und -strukturen), Kontextfaktoren, die sich den umgebenden Systemen zuordnen lassen sowie die Wechselwirkungen, welche durch die anderen Ebenen verdeutlicht werden, sind in diesem Modell wiederzufinden. Dementsprechend kann Behinderung auf der Basis des öko-systemischen Modells unter Berücksichtigung der Person-Umwelt-Interaktion interpretiert werden. Eine Behinderung ist somit keine logische Folge eines Gesundheitsproblems und kein unveränderlicher, rein biologisch begründeter Defekt.

3.2 Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Beim Konstrukt des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* wird das Dilemma einer Definition des Begriffs Behinderung aus verschiedenen theoretischen Zugängen offensichtlich. Der früher gebrauchte Begriff *Sonderschulbedürftigkeit* wurde durch den des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* ersetzt, wodurch „zu Gunsten von individueller Förderung auf die herkömmliche Behinderungszuschreibung in Form von unveränderlichen Persönlichkeits-

merkmalen, Eigenschaftszuschreibungen wie z. B.: der Schüler ist ‚lernbehindert‘, ist ‚geistigbehindert‘, verzichtet [...]“ wird (Eberwein, 2008, S. 22). Durch die Änderung der Begriffe sollte, ganz im Sinne der WHO-Definition, von Behinderung als einem ausschließlich personenorientierten Paradigma abgerückt werden. Aufgrund der Individualität besitzt jedes Kind einen individuellen Förderbedarf. Die Grenze zu ziehen zu einem zusätzlichen, sonderpädagogischen Förderbedarf, gelingt nur schwer und erscheint äußerst konstruiert (Eberwein, 2008, S. 22 f.). Der Begriff dient vorrangig im schulischen Bereich als Etikett für Kinder und Jugendliche, das mit gewissen Folgen – sowohl positiver als auch negativer Natur – einhergeht. So ist der sonderpädagogische Förderbedarf „die Voraussetzung für zusätzliche Lehrerstunden in den unterschiedlichen Integrationsmodellen“ (Obolenski, 2001, S. 76). Es geht um die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen und Maßnahmen, die nicht allein an individuelle Lernvoraussetzungen gebunden sind, sondern in Verbindung mit einer Diagnose zur Verfügung gestellt werden. Dabei führt nicht jede Lernbarriere zur Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Folgt man der Argumentation von Biermann und Goetze (2005, S. 12), schließt der Begriff *sonderpädagogischer Förderbedarf* alle Schülerinnen und Schüler mit Risikobelastungen ein, bei denen ein Lernen unter erschwerten Bedingungen erfolgt. Dieser Darstellung liegt eine weite Interpretation des Begriffs zugrunde, was beispielsweise durch einen Blick auf die Empfehlungen der Ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) verdeutlicht wird, in denen ein engerer Begriff nahegelegt wird. Nach den Vorgaben der KMK werden die Förderschwerpunkte Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung sowie Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler unterschieden (KMK, 2017, S. 254). Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist demnach bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in einer Weise beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2017, S. 256). Dies erfolgt auf der Grundlage einer umfänglichen Diagnostik zur Ermittlung eines individuellen Förderbedarfs sowie für Entscheidungen zu Bildungsgang und Förderort (KMK, 2017, S. 256). Durch die Festschreibung von Förderschwerpunkten, fallen Lernbarrieren raus, die beispielweise nur über eine gewisse Zeit existieren ebenso wie diese, die diagnostisch keinem der genannten Förderschwerpunkte zuzuordnen sind. Was national bzw. auch im internationalen Kontext darunter zu verstehen ist, wird in den Folgepunkten detailliert aufgeschlüsselt.

Neben den konkret benannten Förderbedarfen ist eine Gegenüberstellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des international gebräuchlichen Oberbegriffs *Special Education Needs* (SEN) notwendig. In einer Literaturanalyse stellt Kiuppis (2014) heraus, dass der Begriff durch *besondere pädagogische Bedürfnisse* ins Deutsche übersetzt werden müsse. Allerdings habe sich in der deutschsprachigen Literatur eher der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf etabliert. Es wird auf eine analytische Trennung der besonderen pädagogischen und der sonderpädagogischen Bedürfnisse verwiesen. Dabei werden besondere pädagogische Bedürfnisse in einem weiteren Sinne definiert, sonderpädagogische Bedürfnisse in einem engeren Sinn. Beim Begriff SEN kann einerseits auf Personen verwiesen werden, die besondere Bedürfnisse aufgrund von Einschränkungen haben (weiter Begriff) oder denen andererseits ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostisch unterstellt wird (Kiuppis, 2014, S. 139). Grundsätzlich könnten in der weiten Betrachtungsweise potentiell alle Schülerinnen und Schüler unter bestimmten Bedingungen, vielleicht auch nur zeitweise, besondere pädagogische Bedürfnisse haben. In der zweiten Lesart ist eine offizielle Diagnose grundlegendes Kriterium (Kiuppis, 2014, S. 140).

International ist der Begriff SEN gebräuchlich, wird allerdings in den verschiedenen Staaten unterschiedlich ausgelegt. Die *European Agency of Special Needs and Inclusive Education* ist eine unabhängige Organisation, die als Plattform für die Zusammenarbeit der Bildungsministerien der Mitgliedsstaaten für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung dient. Unter anderen liefert die Organisation Daten hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den verschiedenen Schulformen bzw. stellt diese gesammelt gegenüber. Mit Hilfe dieser Sammlungen ist es möglich, einen Überblick über die Definitionen von sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. SEN aus verschiedenen Ländern aufzuschlüsseln.

Es gibt Länder, die sonderpädagogischen Förderbedarf in zwei Kategorien teilen, in Polen sind es beispielsweise mehr als zehn. In den meisten Ländern werden zwischen sechs und zehn Arten sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschieden. Liechtenstein wiederum unterscheidet nur die Art der Unterstützung, nicht den Förderbedarf an sich. Die Zahlen, wie viele Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekommen, ist zwischen den Ländern uneinheitlich und variieren zwischen 1 % (z. B. Griechenland) bis 10% (z. B. Estland oder Finnland). Hieran spiegeln sich Unterschiede in der Definition von SEN, der Gesetzgebung, den Feststellungsverfahren oder Finanzierungsvereinbarungen wider (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 11).

In der Tabelle 1 erscheinen Paraphrasen, die in den Definitionen von SEN der einzelnen Länder wiederzufinden sind. Dabei wird deutlich, dass einerseits offizielle Diagnosen in Form eines festgeschriebenen Förderbedarfs nötig sind, um entsprechende Förderung zu erhalten. In anderen Ländern ist es möglich, von einer solchen Förderung zu profitieren, wenn grundsätzlich Problemlagen auftreten, die in Entwicklung und Lernen behindern – auch ohne offizielle Diagnose. In verschiedenen Definitionen taucht der Aspekt auf, dass die Entwicklung durch die allgemeine Schulbildung dauerhaft oder aber auch über einen gewissen Zeitraum nicht gewährleistet werden kann. Teilweise wird auch explizit Hochbegabung zu den SEN gezählt. Die meisten Länder, wie auch Deutschland, nutzen nicht nur das Label SEN/sonderpädagogischer Förderbedarf, sondern untergliedern in festgeschriebene Förderschwerpunkte – wobei, wie erwähnt, die Anzahl differiert. Die einzelnen Förderschwerpunkte werden in den nächsten Unterpunkten genauer betrachtet.

Tabelle 1 Paraphrasierung der rechtlichen Definitionen "Special Education Needs" (SEN) und beispielhafte Zuordnung einzelner Länder auf der Datengrundlage der European Agency for Development in Special Needs Education (2012)

Paraphrasen	Beispielstaaten
Die Ziele des nationalen Curriculums können ohne besondere Regelung nicht erreicht werden.	Österreich
persönliche Entwicklung kann vorübergehend oder dauerhaft in einer Regelschule nur unzureichend gewährleistet werden: Kind/Jugendlicher kann nicht von allg. Schulbildung profitieren	Belgien, Zypern, Tschechien, Dänemark, Estonia, Finnland, Island, Irland, Norwegen, Lettland, Litauen, Polen
offizielle Diagnose oder auch ohne offizielle Diagnose, aber mit besonderen Schwierigkeiten/Problemlagen Orientierung am ICF	Österreich, Estonia, Finnland, Schweden, Portugal, Polen
besondere Förderung im Rahmen einer Behinderung (rechtliche Definition einer Behinderung) / offizielle Diagnose	Deutschland, Norwegen, Lettland, Spanien Frankreich, Island, Slowenien, Slowakei, Luxemburg
sowohl aufgrund von Beeinträchtigungen als auch vorübergehenden Lernschwierigkeiten	Deutschland, Griechenland, Polen, Schweden
explizit Hochbegabung	Griechenland, Litauen, Slowakei, Polen
klar definierte Förderschwerpunkte	Belgien, Tschechien, Dänemark, Deutschland, Ungarn, Irland, Italien, Niederlande, Malta, Slowenien, Polen
Ausschluss von geringer schulischer Leistung oder problematischer Zweitsprachentwicklung	Griechenland

Die Forschung hinsichtlich der Auswirkungen von Umweltfaktoren auf die Entwicklung von Menschen mit Behinderung ist aufgrund der sehr unterschiedlichen Arten von Behinderung anspruchsvoll. In der Bildungsforschung wird zum Teil ohne weitere Erklärungen allgemein von *Kindern mit Förderbedarf* bzw. SEN geschrieben, was impliziert, dass die Unterschiede zwischen verschiedenen Behinderungsarten oder Förderbedarfen marginal wären. Jedoch gestaltet sich die Situation von Kindern mit beispielsweise einer körperlichen Beeinträchtigung anders als von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung (Ellinger & Stein, 2012, S. 86). Dementsprechend werden die Förderschwerpunkte im kognitiven Bereich, der emotional-sozialen Entwicklung, im Bereich Sprache, den Sinnesbeeinträchtigungen und in der körperlich-motorischen Entwicklung im Folgenden genauer aufgeschlüsselt.

3.2.1 Kognition

In Deutschland stellt die Schülerschaft mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen die größte Gruppe unter den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf dar (Autorengruppe Berichterstattung, 2014, S. 9). Dazu zählen nicht die Schülerinnen und Schüler, denen nach *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10* (ICD-10) eine Lese- und Rechtschreibstörung oder eine Rechenstörung diagnostiziert wurde.

Die KMK (2002) definierte den Förderschwerpunkt Lernen wie folgt:

Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteilwerden. (S. 2)

Inwiefern eine Beziehung zwischen Individuum und Umwelt erschwert ist und wie sich das auf die Erreichung der Ziele der Lehrpläne auswirkt, bleibt unklar. Eine Aktualisierung der Empfehlungen für diesen Förderschwerpunkt erfolgte 2019. Hier wurde der Förderbedarf Lernen wie folgt definiert:

Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit,

Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann. (KMK, 2019, S. 5)

Auffällig wird dies in der Regel, wenn die Kinder mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen konfrontiert werden und Mindeststandards und Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht erreichen (KMK, 2019, S. 6).

Diese Definition und auch die in der Veröffentlichung folgenden Ansätze für das pädagogische Handeln sind wesentlich genauer als die bisherigen Empfehlungen der KMK.

Grundsätzlich ist der Förderbedarf Lernen allerdings recht schwammig definiert, weil keine medizinischen Indikatoren auszumachen sind (Grünke & Grosche, 2014, S. 78). Es gibt aber Kinder und Jugendliche, deren Leistungen hinter den schulischen Erwartungen und Standards zurückliegen – wie auch in den aktuellen Empfehlungen der KMK hervorgehoben wird. Grünke & Grosche (2014) setzen folgende Kriterien festgestellt an:

- „sie [die Lernrückstände] betragen mindestens zwei bis drei Schuljahre;
- sie betreffen mehrere Unterrichtsfächer (v. a. Deutsch und Mathematik)
- sie persistieren über mehrere Jahre
- sie sind nicht Folge eines unzureichenden Lernangebots, sondern stehen in Zusammenhang mit Rückständen in der allgemeinen Intelligenz (der IQ liegt zwischen der ersten und dritten Standardabweichung, also bei den meisten Tests zwischen 55 und 85);
- sie können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden.“
(S. 78)

Im gleichen Sammelband findet sich ein Artikel zur Allgemeinen Lernschwäche (Kombinierte Schulleistungsstörung nach ICD-10) von Lauth (2014). In der ICD-10 ist klar formuliert, dass es sich dabei um „eine schlecht definierte Restkategorie handelt“ (DIMDI, 2021b, F81-). Beschrieben wird diese Lernschwäche – oder nach ICD-10 kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten – durch gravierende Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, die „nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder unangemessene Beschulung erklärbar“ sind (DIMDI, 2021b, F81-). Durch die Formulierung „nicht allein“ wird hier eine Intelligenzminderung nicht ausgeschlossen, wie es bei einer Lese- und Rechtschreibstörung der Fall ist, bei der ein Vergleich zwischen tatsächlicher Leistung und erwarteter

Leistung, die in Abhängigkeit zum Intelligenzquotienten (IQ) steht, gezogen wird. Nach den Forschungskriterien des ICD-10 wird ein IQ von mind. 70 festgelegt. Auch Steinhausen (2019, S. 70, 167) führt für eine Lernbehinderung den IQ-Bereich zwischen 70 und 85 an. Die Abgrenzung des Begriffs Lernbehinderung, wie ihn Grünke und Grosche (2014) definiert haben, zu dem der Allgemeinen Lernschwäche/Schulleistungsschwäche (Lauth, 2014; ICD-10, Steinhausen, 2019) erscheint nicht klar und eindeutig. Es ist hier anzunehmen, dass Grünke und Grosche (2014) bei der Lernbehinderung das Spektrum der leichten Intelligenzminderung nach ICD 10 (IQ 50-69) einbezogen haben.

Kretschmann (2007) oder auch Klauer und Lauth (1997) haben die Begriffe partielle (oder bereichsspezifische) Lernstörung und generalisierte (oder umfassend-allgemeine) Lernstörung vorgeschlagen, um eine Differenzierung zu verdeutlichen. Steinhausen (2019) grenzt eine Lernstörung (im Sinne einer spezifischen Lernstörung) von der Lernbehinderung (im Sinne eines allgemein erniedrigten Leistungsvermögens) ab. Strobel und Warnke (2007) schlagen nach der Klassifikation durch das Multiaxiale Klassifikationsschema eine Unterscheidung zwischen den *umschriebenen Entwicklungsstörungen* (nach ICD-10) und der *Intelligenzminderung* vor. So gehören zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen nach ICD-10 Entwicklungsstörungen im Rechnen, Lesen und/oder Schreiben. In Anlehnung an die Achse III *Intelligenzminderung* des Multiaxialen Klassifikationsschemas wird die Lernbehinderung als eine allgemeine Minderbegabung beschrieben. „Der normative Bezug kommt in der Definition zum Ausdruck, dass die Lernbehinderung auf der IQ-Rangskala zwischen den Durchschnittsbereich (IQ 85-114) und dem Bereich der leichten geistigen Behinderung (IQ 50-70) anzusiedeln ist.“ (Strobel & Warnke, 2007, S. 67 f.)

Ähnlich wie von Kretschmann (2007) vorgeschlagen, werden im Englischen zur Spezifizierung die Begriffe *Specific Learning Disability/Disorder* und *General Learning Disability/Disorder* genutzt. In Studien, die in englischer Sprache veröffentlicht wurden, wird der allgemeine Begriff Learning Disability (LD) i. d. R. für spezifische Lernstörungen genutzt. Der Begriff der geistigen Behinderung wird von der WHO definiert als „eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz)“ (WHO-Regionalbüro für Europa, 2018, Absatz 1). Als grundlegende Kriterien einer geistigen Behinderung werden sowohl durch die WHO, die American Association of Mental Deficiency

als auch die ICD-11 folgende Punkte genannt: eine unterdurchschnittliche allgemeine Intelligenz, die während der Entwicklungsperiode entsteht, sowie Auswirkungen auf das adaptive Verhalten (Steinhausen, 2010, S. 73; Steinhausen, 2019, S. 69). Die Betonung der Entwicklungsperiode stellt die Wertigkeit der Kinder- und Jugendzeit für die Entstehung einer geistigen Behinderung heraus (Steinhausen, 2019, S. 69).

Die ICD-10 definiert eine Intelligenzstörung und bezieht sich auf die verzögerte oder unvollständige Entwicklung geistiger Fähigkeiten, wodurch Fertigkeiten in den Bereichen Kognition, Sprache, motorische und soziale Kompetenzen eingeschränkt sind. Anhand von standardisierten Intelligenztests und einer zusätzlichen Einschätzung der sozialen Anpassung werde der Schweregrad der Intelligenzstörung festgestellt. Steinhausen (2019, S. 70), stellt aktuelle Differenzierungen der Schweregrade unter Berücksichtigung der ICD-11 mit leichten Abweichungen zur bisher üblichen Einteilung vor. Unterschieden werden eine

- leichte Intelligenzminderung mit einem IQ-Wert zwischen 70-55 (zuvor 70-50), Schwierigkeiten im Lernen sowie Erwerb und Verständnis komplexer Sprache, einem guten Maß an Selbstständigkeit und Unabhängigkeit
- mittelgradige geistige Behinderung mit einem IQ-Wert zwischen 54-40 (zuvor 49-35), einer deutlichen Entwicklungsverzögerung im Kindesalter, einer ausreichenden Kommunikationsfähigkeit sowie eines gewissen Maßes an Unabhängigkeit, wobei mehrheitlich familiäre und institutionelle Fürsorge notwendig ist
- schwere Intelligenzminderung mit einem IQ-Wert <40 (zuvor 34-20), begrenzten sprachlichen Fertigkeiten sowie die Notwendigkeit einer andauernden Unterstützung
- schwerste Intelligenzminderung mit einem IQ >40 (zuvor >20), wobei massive Beeinträchtigungen in der eigenen Versorgung, Kommunikation und Beweglichkeit festzustellen sind und entsprechende Unterstützung notwendig ist.

(Steinhausen, 2019, S. 70)

Die Unterscheidung der schweren und schwersten Intelligenzminderung oder geistigen Behinderung erfolgt nicht mehr am IQ-Wert, da entsprechende Tests nicht mehr hinlänglich differenzieren. Die Diagnostik erfolgt am adaptiven Verhalten. Aufgrund der Schwierigkeit genau zwischen den drei Gruppen eines IQs >55 zu differenzieren, werden diese Gruppen auch als schwere geistige Behinderung zusammengefasst. Zusätzlich werde in der ICD-11 die Kategorie 6A00.4 „für eine provisorische Zuschreibung der Störung [eingeführt], wenn bei jungen Kindern oder aus anderen Gründen eine genaue Untersuchung der Intelligenz oder des adaptiven Verhaltens nicht möglich ist.“ (Steinhausen, 2019, S. 70).

Die KMK verzichtet auf eine strenge Definition geistiger Behinderung, spricht allgemein von Beeinträchtigungen im Bereich der geistigen Entwicklungen, „eingeeengten Möglichkeiten der psychisch-geistigen Entwicklung“ sowie „veränderten Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsformen“, die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Umfeld haben (KMK, 1998, Kapitel 1.1).

In Anlehnung an die vorherigen Ausführungen soll zentral an dieser Stelle festgehalten werden, dass Probleme in der Erfüllung schulischer Standards, die das Lesen, Schreiben und Rechnen betreffen – im Sinne einer allgemeinen und umfassenden Lernstörung – sowie mit einer grenzwertigen Intelligenz (IQ 70-85) einhergehen (im Englischen oft als *borderline* beschrieben) als eine Subkategorie dem Oberbegriff kognitive Beeinträchtigung unterstellt werden.

Als weitere Subkategorie soll die geistige Behinderung – im Sinne einer leichten bis schweren Intelligenzminderung mit entsprechenden Einschränkungen in Bereichen Kognition, Sprache, motorische und soziale Kompetenzen – dem Oberbegriff kognitive Beeinträchtigung unterstellt werden.

3.2.2 Emotional-soziale Entwicklung

Dieser Förderschwerpunkt subsummiert Kinder und Jugendliche, denen Verhaltensstörungen (oder ähnliche Termini) zugeschrieben werden. Eine eindeutige Bestimmung dessen ist schwierig möglich und es bleibt letztlich bei einer sehr weiten Definition: Kinder und Jugendliche, „die ihrer Umwelt Schwierigkeiten machen und mit sich selbst Schwierigkeiten haben“ (Myschker & Stein, 2014, S. 46). In der breiten Diskussion um eine Definition werden als zentrale Merkmale die Betonung und Wahrnehmung der Diskrepanz der gezeigten Verhaltensweisen zur erwarteten Norm akzeptiert (Hillenbrand, 2008, S. 10). Unter dem Begriff Verhaltensstörung wird in einer engen Sichtweise nicht jedes abweichende Verhalten gefasst; die Schwierigkeiten müssen länger andauernd sein und sind nicht punktuell, sondern treten unter verschiedenen Bedingungen in verschiedenen Situationen auf. Diese langanhaltende Problemkonstellation beeinträchtigt das individuelle und soziale Leben, so dass die Entwicklung, das Lernen, die Unabhängigkeit sowie Selbstverwirklichung gefährdet sind. Dem kann durch passende Hilfen und die Eliminierung von Störfaktoren entgegengewirkt werden (Myschker & Stein, 2014, S. 48).

In den internationalen Klassifikationssystemen wird der Terminus Verhaltensstörung nur als übergeordneter Begriff genutzt, unter dem verschiedene Störungsbilder detailliert ausgeschlüsselt werden. Das Spektrum, was beispielsweise im ICD-10 darunter zusammengefasst wird (F00-F99), reicht von psychischen und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen (F10-F19), über Persönlichkeitsstörungen (F60-F69) wie z. B. Störungen der Geschlechtsidentität (F64), hin zu Intelligenz- (F70-F79) und Entwicklungsstörungen (F80-F89) (DIMDI, 2021b).

Die KMK stellt den Kern des Förderbedarfs in diesem Bereich als eine unbewältigte innere Problematik und Folge einer gestörten Person-Umwelt-Beziehung dar, die Beeinträchtigungen in den Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Folge haben; diese Situation kann in der allgemeinen Schule ohne Unterstützung und zusätzliche Fördermaßnahmen nicht aufgefangen werden (KMK, 2000, S. 10). Dabei werden Schwierigkeiten beim emotionalen Erleben und sozialen Handeln, die Selbststeuerung sowie der eigene Umgang mit Störungen im Erleben und Verhalten einbezogen (KMK, 2000, S. 3).

Für den pädagogischen Bereich liegen keine strengen Klassifikationssysteme wie die ICD-10 vor. So sind in der Beurteilung von Förderbedarfen vor allem Kinder und Jugendliche in ihrer Individualität zu betrachten, was möglicherweise die sehr offenen Definitionsversuche als ausreichend erscheinend lässt (Stein & Müller, 2015, S. 31). Der Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung wird bei Kindern und Jugendlichen vergeben, die über einen langandauernden Zeitraum Verhaltensweisen zeigen, die einen enormen Leidensdruck für die Person und/oder ihre Umwelt hervorrufen, sich auf die Entwicklung auswirken und denen letztlich der allgemeine Unterricht auch unter Zuhilfenahme externer Angebote nicht gerecht werden kann (KMK, 2000, S. 10).

Kritisch wird die Problematik gesehen, dass eine Definition einer Verhaltensstörung eine Norm voraussetzt, von der das Verhalten als abweichend wahrgenommen wird. Dadurch deutet sich an, dass der Begriff sozial konstruiert ist, da Normen grundsätzlich von historischen und kulturellen Gegebenheiten abhängig und damit ein relatives Phänomen sind (Stein & Müller, 2015, S. 29 f.). Die Definition ist vom Bezugsmaßstab anhängig: Wird ein Verhalten als auffällig in Bezug zum gewöhnlichen Verhalten der Person wahrgenommen, wird ein individueller Bezugsrahmen hergestellt. Ein intraindividueller Bezugsrahmen ist ein Vergleich mit der Person selbst. Dem gegenüber steht ein interindividueller Bezugsrahmen, der den Vergleich zu anderen Personen oder einer Art Durchschnitt zieht. Oder zum dritten

kann der Leidensdruck der Person oder des Umfelds als Maßstab herangezogen werden (Stein & Müller, 2015, S. 29). Zur Beurteilung von Verhalten sollte man sich des Bezugsrahmens und der Kriterien, die zur Beurteilung genutzt werden, bewusst sein (Stein & Müller, 2015, S. 30).

3.2.3 Sprachentwicklung

In den ersten zwei bis drei Lebensjahren ist die Sprachentwicklung bei Kindern extrem variabel. Von einer Sprachentwicklungsverzögerung wird gesprochen, wenn das Sprechen ausbleibt, verlangsamt nach dem 18. Lebensmonat einsetzt oder sich das Sprechen bis zum dritten Lebensjahr nicht altersgemäß entwickelt hat. Ungefähr 35 bis 50 % der Kinder, die verlangsamt oder spät mit dem Sprechen beginnen, sind sogenannte Late Bloomer, die ihre ersten Worte knapp vor dem zweiten Geburtstag sprechen und bis zum dritten Geburtstag den Rückstand ohne zusätzliche Maßnahmen wieder aufholen. Die andere Hälfte der Kinder, deren Sprache sich verzögert entwickelt, zeigen später Sprachentwicklungsstörungen, die behandelt werden müssen (Loh, 2017, S. 330; Schulz, 2007, S. 185).

Sprachentwicklungsstörungen werden kategorisiert in primäre (Spezifische) und sekundäre Sprachentwicklungsstörungen. Bei der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung ist die Sprache ohne erkenntliche Ursache gestört und lässt sich nicht auf eine Grunderkrankung zurückführen. Dabei können Probleme in der Phonetik und Phonologie, der Lexik und Semantik, der Morphologie und Syntax sowie der Pragmatik vorkommen. Sekundäre Sprachstörungen sind Folgeerscheinungen einer zugrundeliegenden Ursache wie sensorische Beeinträchtigungen, erkennbare neurologische Schädigungen, genetische Syndrome oder Intelligenzminderung (Loh, 2017, S. 332).

Die Spezifische Sprachentwicklungsstörung ist kein homogenes Störungsbild, da verschiedene Teilbereiche der Sprachverarbeitung und -produktion betroffen sein können (Schecker et al., 2007, S. 195).

In der ICD-10 werden umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache klassifiziert in Artikulationsstörungen, expressive Sprachstörungen, rezektive Sprachstörungen, erworbene Aphasien sowie sonstige Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache (DIMDI, 2021b, F80-). Diese Unterteilung dient einer gewissen Standardisierung, wird der Komplexität des Störungsbildes aber nicht gerecht. Die Sprachentwicklung ist oft auf verschiedenen Sprachebenen gestört und in vielen Fällen sind ebenso nicht-sprachliche

Entwicklungsbereiche betroffen. So wird von einem Symptomkomplex gesprochen (Füssenich, 2012, S. 331 f.).

Störungen in der pragmatischen Sprachebene führen dazu, dass Kinder ihre kommunikativen Bedürfnisse (z. B. Fragen stellen oder Bitten äußern) nicht ausdrücken können, Schwierigkeiten in der sprachlichen Strukturierung von Handlungssituationen haben sowie kaum adressatenbezogen sprechen. Besteht vorrangig eine semantische Störung, wird diese durch einen reduzierten Wortschatz deutlich. Problematisch ist, dass die Kinder oft nicht nachfragen, sich wenig mitteilen und Ersetzungen aus dem gleichen semantischen Feld nutzen, wodurch sie die sprachlichen Fähigkeiten nicht erweitern. Kinder mit Sprachstörungen auf der grammatischen Ebene zeigen oft einen verspäteten oder inkonstant verlaufenden Grammatikerwerb und beschränken sich auf die Nutzung weniger Satztypen. Bei Störungen im Bereich der Phonetik werden aufgrund von Problemen bei der Mundmotorik bestimmte Laute gar nicht oder nicht korrekt gebildet. Das hat keine Auswirkungen auf den Bedeutungsgehalt eines Lautes. Sigmatismus ist ein geläufiges Störungsbild, was den phonetischen Störungen zugeordnet wird. Kann ein Laut isoliert gebildet werden, wird aber falsch verwendet (Lautverwendungsstörung), hat das Auswirkungen auf die Bedeutung des Wortes. Hierbei handelt es sich dann um eine Phonologische Störung (Füssenich, 2012, S. 332 f.). Die KMK (1998) sieht die Einschränkungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache in den kommunikativen und repräsentationalen Funktionen sowie in der Vergegenständlichung von Sprache. „Nicht gelingende Sprachhandlungen können [...] verschieden und unterschiedlich komplex begründet und ausgeprägt sein und in Wechselwirkung treten mit allen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung, Interaktion, dem Erleben und dem Lernen.“ (KMK, 1998, S. 2) Die Sprachwissenschaft wird als Bezugsdisziplin herangezogen, um das Spektrum sprachlicher Beeinträchtigungen in Abhängigkeit zu den o. g. Sprachebenen näher zu fassen.

3.2.4 Sinnesbeeinträchtigungen

Erkenntnisgewinn wird durch sinnliche Wahrnehmungen gefördert. Ungeklärt sind Fragen hinsichtlich der Gewichtung und Verbindung verschiedener Sinneswahrnehmungen, die zu diesen Erkenntnissen führen und inwiefern ausfallende sinnliche Informationen durch andere Sinnesmodalitäten kompensiert werden können (Hofer, 2017, S. 17). Sinnesbeeinträchtigungen in der Sonderpädagogik werden in die Bereiche Hören und Sehen gegliedert.

Zu der Gruppe *hörgeschädigter Menschen* gehören schwerhörige, gehörlose und ertaubte Personen sowie solche, die ein Cochlea-Implantat tragen. Klar voneinander abzugrenzen sind eine medizinische Definition einer Hörschädigung zu einer pädagogischen Definition. Während aus der medizinischen Sicht grundsätzlich jede Minderung der Hörleistung oder Funktionsstörung des Hörorgans als Hörbehinderung erfasst wird, beschränkt sich die pädagogische Sicht darauf, die Problematik auf Auswirkungen von Individuum und Umwelt auf den Betroffenen zu interpretieren.

Unterschieden wird ebenfalls gehörlos sein und sich der kulturellen Minderheit der Gehörlosen angehörig zu fühlen. Aufgrund der eigenen Sprache und der eigenen Kultur wird beispielsweise in der amerikanischen Literatur zwischen „deaf“ im Sinne der Hörschädigung an sich und „Deaf“ im Sinne der Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft unterschieden (Leonhardt, 2010, S. 22 f.).

Um aus medizinischer Sicht den Grad der Behinderung oder die Minderung der Erwerbsfähigkeit genau festzulegen, wird der prozentuale Hörverlust beider Ohren zusammengefasst:

- 20 % Grad der Behinderung für einseitige Taubheit
- 80 % Grad der Behinderung für beidseitige Taubheit
- von 20 bis 40 % Grad der Behinderung für beidseitige mittelgradige Schwerhörigkeit
- von 40 bis 60 % Grad der Behinderung für beidseitige hochgradige Schwerhörigkeit (Brusis, 2019, S. 156)

Den tatsächlichen Grad der Behinderung zu bestimmen, ist aufgrund eines fehlenden objektiven Maßes schwierig. Hierzu wird allein die medizinische Perspektive herangezogen. Soziale Aspekte der Teilhabe werden dabei ausgeblendet.

Abhängig vom betroffenen Teil des Hörsystems werden verschiedene Arten von Hörstörungen unterschieden:

- Eine Schallleitungsstörung tritt auf, wenn das äußere Ohr, der Gehörgang oder das Mittelohr betroffen ist. Dadurch werden Töne leiser oder gedämpft wahrgenommen, was zu Sprachentwicklungsstörungen bei jüngeren Kindern oder bei späterem Erwerb zur verschlechterten Aussprache führen kann.
- Eine Schallempfindungsstörung, bei der einzelne Töne verzerrt oder gar nicht wahrgenommen werden, wird durch eine Beeinträchtigung des Innenohres verursacht.

- Sind Areale im Gehirn betroffen, die auditive Informationen verarbeiten, wird eine „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“ angenommen (Loh, 2017, S. 307)

Trotz der Verbesserung von Quantität und Qualität des Hörens bei Einsatz eines Hörgerätes ist das Hören nicht mit dem von Personen ohne Funktionsstörung des Hörorgans vergleichbar (Leonhardt, 2010, S. 23).

Zu 95 % werden Hörstörungen im Kindesalter bis zum zweiten Lebensjahr ausgelöst: Prä- oder perinatale Ursachen sind beispielsweise genetische Defekte, Infektionen während der Schwangerschaft oder Sauerstoffmangel während einer schweren Geburt. Nach der Geburt können im ersten Lebensjahr aufgrund von Mittelohrentzündungen, Masern, Unfällen und anderen Krankheiten Hörstörungen die Folge sein (Loh, 2017, S. 306). Ein wesentlicher Unterschied zu den anderen 5 % ist darin zu sehen, ob das Kind hörend sozialisiert wurde oder die Hörstörungen erst im späteren Entwicklungsverlauf aufgetreten sind (Leonhardt, 2019, S. 75).

Aus pädagogischer Sicht werden zur spezifischen Beurteilung des Förderbedarfs zum einen die individuellen Hörkapazitäten einbezogen, zum anderen die Fähigkeiten zur verbalen Kommunikation und die Verwendung von Gebärdensprache (Leonhardt, 2019, S. 74).

Im Bereich *Sehen* werden physiologische Aspekte mit primär aufnehmenden Funktionen von zerebralen Aspekten mit verarbeitenden Funktionen unterschieden. Physiologisches Sehen kann durch Kurz- und Weitsichtigkeit beeinträchtigt sein, was wiederum durch Linsen korrigiert werden kann. Aufgrund von Problemen beim Auflösungsvermögen ist das scharfe Sehen beeinträchtigt. Dadurch kann die Lesefähigkeit wegen der gestörten Trennschärfe beim Erkennen von Buchstaben und Wörtern erschwert sein. Des Weiteren ist ein Verlust des Farbsehens aufgrund eines vollständigen Ausfalls des Sehens im Zentrum der Netzhaut möglich. Bei funktionsfähigem Netzhautzentrum mit starken Einschränkungen des Gesichtsfeldes in der Peripherie können farbliche und formale Details gut erkannt werden, hingegen ist die Einbettung in das große Ganze, der Überblick, erschwert. Dortige Einschränkungen betreffen auch die Zellen, die für schwarz-weißes Sehen und Sehen bei schwachem Licht zuständig sind, was zur Nachtblindheit und Orientierungsproblemen bei schwacher Beleuchtung führen kann. Weiterhin ist Sehen immer mit angemessenen Bewegungen der Augenmuskeln verbunden. Zusammenfassend formuliert müssen die visuellen Fähigkeiten

Sehschärfe, Gesichtsfeld, Motilität, Hirnfunktion sowie Licht- und Farbaufnahme aufeinander abgestimmt sein (Hofer, 2017, S. 18 ff.). Die zerebralen Funktionen betreffen die Sehverarbeitungsprozesse im Gehirn. Lichtsignale werden als elektrische Impulse zu den Fasern des Sehnervs geleitet und auf verschiedenen Bahnen zu den zentralnervösen Strukturen des Mittel- und Zwischenhirns und weiter zu den visuellen Rindengebieten der Okzipitallappen. Die Weiterleitung in die hinteren Scheitellappen ermöglicht eine Gesamteinschätzung des Eindrucks und das Herausfiltern relevanter Informationen. Der Temporallappen dient als visueller Speicher, der das Wiedererkennen von Gesehenem ermöglicht. Die Verarbeitung von visuellen Informationen ist sehr komplex, da mindestens dreißig Zentren im Gehirn daran beteiligt sind. Dabei verläuft die Informationsverarbeitung parallel nebeneinander, seriell in einer Abfolge oder auch hierarchisch. Hinzu kommt, dass die Verarbeitungssysteme wechselseitig miteinander verbunden sind und auch in natürlichen Bedingungen nie isolierte Objekte wahrgenommen werden, sondern Figuren eingebettet in einen Hintergrund (Hofer, 2017, S. 24 ff.).

Blindheit und Sehbeeinträchtigung werden oft unter den Begriff „Sehschädigung“ zusammengefasst. Dabei leitet sich der Schweregrad von der Sehschärfe (Visus) ab. Zusätzlich werden Funktionsbeeinträchtigungen wie der Ausfall des Gesichtsfeldes, Motilitätsstörungen (Beweglichkeit der Augenmuskeln) u. Ä. festgehalten.

Die genauen Abgrenzungen und Benennungen der Schweregrade unterscheiden sich international. Die Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft (DOG) unterscheidet Sehbehinderungen (Visus 0,3-0,05), hochgradige Sehbehinderungen (Visus 0,05-0,02) und Blindheit (Visus > 0,02) (Berufsverband der Augenärzte e.V. & Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft e.V., 2011). Die ICD unterteilt die Sehbehinderung in binokulare und monokulare Beeinträchtigung, sowie in verschiedene Schweregrade, die abhängig von der Sehschärfe mit bestmöglicher Korrektur sind (DIMDI, 2021b, H54-).

Aus pädagogischer Perspektive wird Blindheit einerseits an der begrenzten bzw. wegfallenden Lichtwahrnehmung festgemacht sowie an der fehlenden räumlichen Orientierung und Mobilität ohne technische Hilfsmittel. Hinzu kommt der Aspekt, dass visuelle Informationen gar nicht oder nur teilweise in begrenztem Maße für Lern- und Wahrnehmungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Sehbeeinträchtigte Schüler sind entsprechend auf optische und elektronische Hilfsmittel zur Unterstützung noch vorhandenen Sehvermögens bzw. auf kompensatorische Nutzung auditiver und taktiler Hilfsmittel, Medien und Strategien angewiesen (Hofer, 2017, S. 30 f.).

Zu den okulär bedingten kommen zerebral bedingte Sehbeeinträchtigungen hinzu. Dazu zählen Schädigungen des visuellen Systems, das hinter der Sehnervenkreuzung liegt und in allen Routen und Strukturen des Gehirns verortet sein kann, die an der Verarbeitung visueller Informationen beteiligt sind. Zerebral bedingte Sehbeeinträchtigungen sind eine Folgeerscheinung von geschädigten Körperstrukturen und entsprechend sind die Störungen individuell hinsichtlich der Ausprägung, Kombination sowie des Schweregrads und lassen sich schwer zu den okulär bedingten Schädigungen abgrenzen. Diagnostisch und definitorisch ist der Begriff *zerebral bedingte Sehbeeinträchtigungen* schwer fassbar (Hofer, 2017, S. 33 f.). Die Kernsymptomatik ist eine zeitlich und umfangmäßig begrenzte visuelle Aufmerksamkeit, eine eingeschränkte simultane Erfassung und Verarbeitung visueller Reize sowie die Instabilität der Sehfähigkeiten im Tagesverlauf bzw. in verschiedenartigen Situationen oder an unterschiedlichen Orten (Hofer, 2017, S. 34).

Wie auch bei einer Hörschädigung ist auch beim Förderbedarf Sehen neben der Art und Schwere der Schädigung pädagogisch relevant, ob eine Person blind geboren wurde oder die Erblindung erst im Laufe des Lebens eingetreten ist. Konnte die Person das Sehen für die motorische Entwicklung nutzen? Hat sie eine Vorstellung von räumlichen Dimensionen? (Walthes, 2014, S. 18)

3.2.5 Körperlich-motorische Entwicklung

Ein besonderer Förderbedarf im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung ergibt sich durch eine von Geburt an oder später erworbene Schädigung, die den Stütz- und Bewegungsapparat, innere Organe oder ihre Funktion beeinträchtigen. Dies kann Auswirkungen auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung und Selbstverwirklichung der Person haben (Leyendecker, 2000, S. 22; Bergeest & Boenisch, 2019, S. 20). Zu unterscheiden sind Funktionsausfälle und Funktionsstörungen, Folgewirkungen der Störung in Form von erschwerter Entwicklung und sozialer Teilhabe. Bei entsprechender Diagnostik wird mit der medizinischen Stellungnahme begonnen, der sich eine sozialrechtliche Definition anschließt (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 99).

Ursachen von Körperbehinderungen werden in drei Gruppen unterteilt:

a) „Schädigungen von Gehirn- und Rückenmark“

Bei dieser häufigsten Ursache bilden die zerebralen Bewegungsstörungen die größte Gruppe. Hauptsymptom ist eine veränderte Muskelspannung, bei der sowohl Grob- als auch Feinmotorik betroffen ist. Schädigungen des Rückenmarks führen zu inkompletten oder kompletten Querschnittslähmungen, wobei das Ausmaß davon abhängt, in welcher Höhe der Wirbelsäule die Schädigung vorliegt (Leyendecker, 2005, S. 86 f.).

b) „Schädigungen der Muskulatur und des Knochengengerüsts“

Meist erblich bedingt sind Muskelerkrankungen, die das Muskelgewebe selbst befallen. Ausprägungen und Verläufe sind sehr unterschiedlich; in der schwersten Form wird Muskelgewebe bis zur völligen Funktionsunfähigkeit abgebaut. Schädigungen, die das Skelettsystem betreffen, können Missbildungen oder der Verlust von Gliedmaßen sein sowie Fehlstellungen und Versteifungen der Gelenke. Ebenso werden hier die Glasknochenkrankheit, verschiedene Fehlstellungen der Wirbelsäule oder extreme Wachstumsstörungen kategorisiert (Leyendecker, 2005, S. 88 f.).

c) „Schädigungen durch chronische Krankheit oder Fehlfunktion der Organe“

In dieser Gruppe werden unter anderem Krankheiten wie Hämophilie, Herzerkrankungen, chronische Nierenleiden, schwere Hauterkrankungen oder Krebserkrankungen zusammengefasst (Leyendecker, 2005, S. 89).

Eine weitere Erscheinungsform motorischer Behinderungen sind *Umschriebene Entwicklungsstörungen motorischer Funktionen* (Leyendecker, 2005, S. 108 f.). Sie beginnen im Kleinkindalter, zeigen einen stetigen Verlauf und sind mit der biologischen Reifung des zentralen Nervensystems verbunden. Meistens sind die sprachlichen sowie die visuell-räumlichen Fähigkeiten und die Bewegungskoordination betroffen. Zu dieser Störung gehören entwicklungsbedingte Koordinationsstörungen, umschriebene Entwicklungsstörungen der Grobmotorik, Fein- und Graphomotorik, Mundmotorik sowie der motorischen Funktionen, die nicht näher bezeichnet sind (DIMDI, 2021b, F82-).

Die Förderbedürfnisse der betroffenen Kinder werden grundsätzlich durch die Besonderheiten der körperlichen Entwicklung und des Krankheitszustands geprägt. Aus pädagogischer Sicht besteht durch die vorrangige Zugrundelegung eines medizinischen Modells die Gefahr, in eine „Gesundungs- und Wiederherstellungsfalle“ zu tappen und Förderbedürfnisse, die auf Emanzipation und Selbstverwirklichung zielen, aus dem Blick zu verlieren (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 100).

Aufgrund einer körperlichen Schädigung wird primär oder sekundär die Bewegungsfähigkeit beeinträchtigt, was in unterschiedlichem Maße zu Verhaltenseinschränkungen führen und auch in die Bereiche Wahrnehmung, Intelligenz, Lernen und Kommunikation greifen kann (Leyendecker, 2005, S. 93 f.). Schädigungen der Bewegungsfähigkeit könnten zu einem eingeschränkten Erfahrungsraum führen und auch zu limitierten Möglichkeiten, die Umwelt zu erkunden (Exploration). Bei spastischen Lähmungen kommen oft sensorische Behinderungen dazu, wodurch weitere Aufnahmemöglichkeiten bei der Exploration betroffen sind. Werden weniger sensumotorische Erfahrungen gemacht, wirkt sich das auf die räumliche Wahrnehmung und grundlegende Selbstwahrnehmung und -entwicklung aus (Leyendecker, 2005, S. 95 f.).

Eine körperliche Beeinträchtigung, die nicht auf eine Hirnschädigung zurückzuführen ist, hat keine Auswirkungen auf die allgemeine Intelligenz. Es sind allerdings Schwankungen in Teilleistungen zu erkennen: Eine geringere praktische Intelligenz wird oft durch verbale Fähigkeiten kompensiert. Teilweise werden Diskrepanzen zwischen dem gemessenen IQ und den Schulen Leistungen entdeckt. Körperbehinderungen aufgrund von Hirnschädigungen gehen oft mit einer Intelligenzminderung einher. Grundsätzlich kann davon aber nicht ausgegangen werden: Personen mit einer zerebralen Bewegungsstörung sind zu einem Viertel normal intelligent. Ein Viertel zeigt eine Intelligenz im Bereich einer Lernbehinderung, die Hälfte hat eine mittelgradige oder schwere Intelligenzminderung (Leyendecker, 2005, S. 96 f.).

4 Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern

Auf der Grundlage der Definition eines Behinderungsbegriffs wird folgend die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts aus nationaler und internationaler Perspektive dargestellt sowie mögliche theoretische Gelingensbedingungen beschrieben. Dieses Kapitel zeigt so einerseits die Umsetzungsvorgaben seitens der Länder und stellt diese den theoretischen Überlegungen von Bildungswissenschaftlern gegenüber.

4.1 Gemeinsamer Unterricht aus nationaler Perspektive

Die Rahmenbedingungen und die Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts in Deutschland werden in den Bundesländern festgelegt. Die KMK trägt mit den bundesweiten Vorgaben in

einem gewissen Maß zur Vereinheitlichung bei. Das System des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen wurde bereits 1994 vorgeschlagen und dessen Ausbau 2010 von der KMK bekräftigt. Hierbei wurde unter anderem die Umgestaltung von Förderschulen in Kompetenz-/ Förderzentren als mögliche Unterstützung der Regelschulen vorgeschlagen sowie die Möglichkeit dargestellt, Förderschulen für Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung zu öffnen oder aber sie zu schließen (KMK, 2010). Genaue Vorgaben zum Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts oder Empfehlungen für die konsistente Umsetzung wurden nicht gegeben (u. a. Dietze, 2012, S. 30; Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, 2014).

Die KMK hat 2016 statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen von 2005 bis 2014 ausgewertet, wodurch ein Überblick geschaffen werden sollte, wie viele Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und an welchen Schulformen sie unterrichtet werden. Die größte Gruppe stellen 2014 die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen dar. Für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist ein Anstieg von 80 % in den Jahren 2005 bis 2014 festzustellen; 2014 sind es 16 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerschaft) ist von 5.7 % im Jahr 2005 auf 7.0 % im Jahr 2014 gestiegen (KMK, 2016, S. XIV). Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, haben sich über die Jahre kaum verändert. Im Jahr 2014 betrug sie gemessen an der Gesamtschülerzahl 4.6 % (KMK, 2016, S. XVI). Es ist der Trend zu beobachten, dass in den allgemeinen Schulen immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Laut Statistik der KMK (2016) wurden 2005 noch 14.5 % aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht beschult, 2014 waren es 34.1 % (KMK, 2016, S. XVIII). Verhältnismäßig werden vor allem Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in Regelklassen unterrichtet (2014: 47.4 % Förderschulen, 52.6 % allg. Schulen). Auch wenn über die Jahre ein leichter Anstieg von Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf geistige Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht zu verzeichnen ist, besuchen sie vorrangig Förderschulen (2014: 91.2 % Förderschulen; 8.8 % allg. Schulen) (KMK, 2016, S. XX, 5).

Gebhardt, Sälzer und Tretter (2014) haben sich bemüht, die statistischen Daten der einzelnen Bundesländer auszuwerten und die Integrationsquote für die Jahre 2007/08 bis 2011/12 zu berechnen. In allen Bundesländern ist ein Trend zu erkennen, mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht zu beschulen. Dieser Trend ist mehr oder weniger stark in einzelnen Ländern ausgeprägt. In einigen Ländern wie Schleswig-Holstein oder Bremen war die Quote von Anfang höher als beispielsweise in Sachsen-Anhalt oder Bayern, die 2011/12 nicht an die Ausgangslage von Schleswig-Holstein 2007/08 heranreichten.

Aus solchen Daten lassen sich keine Informationen zum Integrationsmodell ableiten. Gebhardt et al. (2014) stellen sehr deutlich heraus, dass es in Deutschland eine Vielzahl an Modellen für Gemeinsamen Unterricht gibt, die allerdings kaum transparent gemacht werden, wodurch ein bundesweiter Vergleich der gegenwärtigen Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts kaum möglich ist. Es kann sich sowohl um Einzelintegration als auch um mehrere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse handeln (Gebhardt et al., 2014, Absatz 1).

Aufgrund des föderalen Systems und eher beschränkten Vorgaben der KMK sind die integrativen Modelle von den länderspezifischen Schulgesetzen und Vorgaben abhängig. Hinzu kommt, dass genaue Beschreibungen des vorherrschenden Modells des Gemeinsamen Unterrichts nicht in allen Ländern spezifisch formuliert und veröffentlicht sind. Gebhardt et al. (2014) haben sich an einer bundesweiten Übersicht der Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts versucht, dafür die Schulgesetze systematisch ausgewertet und Experten der jeweiligen Bundesländer befragt. Gesetzlich wird in einzelnen Bundesländern dem Gemeinsamen Unterricht gegenüber einer Förderschule der Vorzug gegeben (z. B. Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin, Brandenburg und Hamburg). Entscheidend kann das Eltern-Wahlrecht sein, das in manchen Bundesländern durch einen Ressourcen- oder Finanzierungsvorbehalt eingeschränkt ist (z. B. Berlin). In manchen Bundesländern wird der Gemeinsame Unterricht über Modellregionen oder Modellschulen eingeführt. In Bayern wird der gemeinsame Unterricht dem Unterricht in einer Förderschule gleichgestellt – eine inklusive Beschulung sei auch an einer Förderschule möglich (Gebhardt et al., 2014, Kapitel *Ergebnisse*).

In allen Bundesländern gibt es sowohl Modelle, in denen lediglich ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse beschult wird, als auch Modelle mit mehreren Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Weiterhin gibt es in allen Bundesländern Modellschulen, die ein spezifisches (aber nicht näher bezeichnetes) Modell Gemeinsamen

Unterrichts umsetzen. Fast überall steht es den Schulen frei, entsprechende Konzepte anzubieten. Das Saarland und Schleswig-Holstein verpflichten alle Schulen im Bedarfsfall Gemeinsamen Unterricht anzubieten. Zu den genauen Ressourcen, wie z.B. die Stundenanzahl von Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, wurden eher ungenaue und zurückhaltende Antworten gegeben. Die Stunden der mobilen Dienste (zu denen Angaben vorhanden sind) variieren: Zum Teil bekommen alle Regelschulen pauschal einen allgemeinen Stundenpool (z. B. Thüringen 0,5-2 h) oder in Brandenburg ausgewiesene *Inklusionsschulen* mit 5 % Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 3,5 zusätzliche Stunden. In manchen Bundesländern wird Team-Teaching als fester Bestandteil unterrichtlicher Unterstützung in der Regeschule vorgesehen. Diese Angaben sind noch sehr überschaubar und es fehlt noch immer an einer klaren und auch vor allem aktuellen (!) Übersicht der Modelle Gemeinsamen Unterrichts, die derzeit in der Bunderepublik, umgesetzt werden (Gebhardt et al., 2014, Kapitel *Ergebnisse*).

Recherchiert man die aktuellen Konzepte in den Ländern, findet man vereinzelt sehr differenzierte und genaue Informationen zu den Plänen und Umsetzungen. Sachsen-Anhalt (Landesschulamt Sachsen-Anhalt, n. d.) stellt in einem 25-seitigen Papier ein konkretes Konzept zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts vor, das nicht nur einige wenige Modellschulen betrifft, sondern sich auf alle Schulen des Landes bezieht. Hier werden Aspekte einer sonderpädagogischen Grundversorgung an Regelschulen sowie ein zusätzlicher Stundenpool für sonderpädagogische Förderung thematisiert, eine Fortbildungsstrategie für Lehrkräfte festgesetzt sowie Regelungen zur Diagnostik und Beratung getroffen. Gleichzeitig werden die Förderzentren als parallele Strukturen zu Regelschulen hervorgehoben.

Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) hat 2017 die „Inklusionsstrategie“ des Landes überblickshaft veröffentlicht. In den einleitenden Worten, wie man zu dieser Strategie gekommen sei, wird betont, dass man sich bewusst für einen zurückhaltenden Weg entschieden habe und die Strategie bis 2023 verfolgt würde (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2017, S. 6). Konkrete Entwicklungskonzepte für einzelne Bildungsbereiche enthält die Strategie aber nicht. Man hält sich auch zurück hinsichtlich konkreter Stundenkontingente, gewährt aber dafür zusätzliche Lehrerstellen für verschiedene Bildungsbereiche, die dann entsprechend flexibel eingesetzt werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2017, S. 9). Für bestimmte Förderschwerpunkte sollen Förderschulen erhalten bleiben, bei anderen wird auf Gemeinsamen Unterricht

gesetzt. Hierfür wird ein konkretes Förderkonzept vorgeschlagen. Wie auch in Sachsen gehört eine Fortbildungsstrategie für die Lehrkräfte zum Konzept.

Diese zwei Beispiele verdeutlichen, dass in einigen Bundesländern Strukturen zur Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts geschaffen worden sind oder werden. Dies ist nicht in allen Bundesländern so klar ersichtlich. Es lassen sich aus solchen Länderkonzepten aber keine konkreten Modelle ableiten. Strukturen wie die Ausgestaltung der Kooperation zwischen Fachkräften, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse oder die Balance zwischen innerer und äußerer Differenzierung werden auf der Schul- und Klassenebene geschaffen.

4.2 Gemeinsamer Unterricht aus internationaler Perspektive

Die Daten der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und Inklusion zeigen, dass alle Mitgliedsstaaten inklusive Bildung und Erziehung als bildungspolitisches Ziel ausweisen und zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Bildungsmöglichkeiten im Gemeinsamen Unterricht geboten werden. Die Art der Umsetzung und der Umfang gehen in den einzelnen Staaten aber auseinander. Wie bereits bei der Begriffsbestimmung von sonderpädagogischem Förderbedarf angesprochen, differieren die Definitionen und damit auch die Zielgruppen in den einzelnen Ländern. Und so wird international der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlich begegnet (Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018, S. 7). Festzuhalten ist, dass in keinem der erfassten Staaten ein System existiert, in dem ausschließlich Gemeinsamer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler angeboten wird. Ein sonderpädagogisches Angebot, das separierend umgesetzt wird, bieten alle Länder an. Das kann in Form von separierenden Schulen oder Klassen sowie separaten Unterrichtsstunden sein. Für welche und wie viele Schülerinnen und Schüler das System in welchem Umfang genutzt wird, ist sehr unterschiedlich (Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, 2018, S. 8).

Folgende drei grundsätzlichen Systeme können unterschieden werden:

a) „one-track“ - Einheitssystem

Kinder und Jugendliche mit allen Arten von Behinderung werden an einer gemeinsamen Schule mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung unterrichtet. Dieses System wird z. B. in Spanien, Griechenland oder Italien umgesetzt.

b) „two-track“ – zweigleisiges System

Bei diesem Modell existieren zwei Systeme nebeneinander – üblicherweise werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen unterrichtet, alle anderen an Regelschulen.

c) „multi-track“ – Kombinationssystem

Neben den Systemen der Regelschule und Sonderschule laufen weitere Inklusionsansätze nebenher. In Abhängigkeit zu den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen wird entsprechende sonderpädagogische Unterstützung in unterschiedlichem Maß separierender Formen angeboten. Beispielsweise Dänemark, Frankreich, Irland, Luxemburg, Polen oder Litauen gehören in diese Gruppe.

(Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 8)

Die eindeutige Zuordnung einzelner Länder in eines der drei Systeme fällt nicht immer leicht, da sich durch gesetzliche Veränderungen diese Systeme weiterentwickeln. Deutschland wurde über Jahre dem two-track-System zugeordnet. Die Veränderungen seit den 2000er Jahren legen aber eher ein Kombinationssystem nahe (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 8).

Es scheint eine hohe Korrelation zwischen dem Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in segregierenden Settings und der Bevölkerungsdichte des Landes zu bestehen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 1998, nach Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 12). Vermutet wird, dass eine Sonderbeschulung von Kindern und Jugendlichen für Länder mit einer niedrigen Bevölkerungsdichte vor allem Nachteile hat: Es wären Schülertransporte über weite Strecken in andere Dörfer und Städte notwendig, was ein zeitraubender Faktor ist und worunter die sozialen Kontakte in der Umgebung der Kinder leiden. Solche Lösungen wären wohl auch weniger kosteneffektiv als eine inklusive Beschulung. Hingegen sind in Ländern mit hoher Bevölkerungsdichte die Entfernungen kleiner und die separierende Beschulung vermutlich auch kosteneffektiver. Unterschiede lassen sich aber auch durch eine lange Geschichte inklusiver Bildungspolitik und Praxis erklären (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 12).

Ein weiterer Trend seit den 2000er Jahren ist die Umwandlung von Sonderschulen in Förderzentren. Verschiedene Länder haben begonnen, Netzwerke in Form von Förderzentren

aufzubauen, die für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in den Regelschulen zuständig sind, Beratungstätigkeiten übernehmen, Unterrichtsmaterialien entwickeln und auch Einzelförderungen für Schülerinnen und Schüler anbieten. In einigen Ländern beispielsweise Dänemark oder Norwegen ist diese Praxis schon über Jahre bewährt (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 13).

Grundsätzlich erscheint in Ländern, die ein stark ausgebautes Sonderschulsystem haben oder hatten, der Prozess zum Gemeinsamen Unterricht schwieriger. Einerseits ist die Kooperation dieser beiden Systeme notwendig, um den Prozess voranzutreiben. Andererseits besteht für das System der Sonderschule die Gefahr, sich selbst überflüssig zu machen. Gleichzeitig waren Regelschulen bisher in der Situation, Probleme auf das Sonderschulsystem abschieben zu können. Durch die Schaffung von Förderzentren verändern sich die Aufgaben der Sonderschullehrkräfte, von einer klaren Klassenlehrkraft hin zu unterstützenden Tätigkeiten und als Ressource für das Regelschulsystem (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 13 f., 17).

Bei der Art der Unterstützung durch Sonderpädagogen kristallisieren sich zwei Ansätze heraus: Entweder gibt es im Kollegium der Regelschule selbst eine qualifizierte Fachkraft, die die sonderpädagogische Unterstützung leistet. Oder es nehmen externe Fachkräfte die Schlüsselrolle ein, die zumeist an Förderzentren angestellt sind. In den meisten Ländern herrscht eines der Modelle vor, in Schweden beispielsweise existieren beide Modelle nebeneinander (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 32). In verschiedenen Ländern wird neben den sonderpädagogischen Lehrkräften auch weitere externe Unterstützung in Form sozialer Dienste, Therapeuten oder Psychologen genutzt. Inwiefern externe Dienste und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für das Regelschulsystem unterstützend tätig werden, ist auch wieder von Staat zu Staat verschieden. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung (2003) hat eine Übersicht zur Art der Unterstützung durch Fachkräfte und externen Dienste für die einzelnen Staaten aufgeschlüsselt. In den meisten Ländern unterstützen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die entweder an der Regelschule angestellt sind oder aber über ein Förderzentrum (oder ähnliche Struktur) für verschiedene Regelschulen tätig sind. Sie sind wie eine Art mobiler Dienst eingesetzt. Die konkreten Arbeitsweisen sind unterschiedlich beschrieben: von Einzel- und Gruppenförderungen, beratende Tätigkeiten, Gestaltung angepasster Unterrichtsmaterialien bis hin zur Beteiligung im allgemeinen Unterricht und der Übernahme regulärer Aufgaben einer Klassenlehrkraft. Insbesondere der psychologische Dienst ist für eine spezielle Diagnostik der Schülerinnen und Schüler sowie für

eine Beratung der Lehrkräfte und Eltern zuständig zu sein (Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung, 2003, S. 33 ff.).

Zusätzlich zu diesen Europäischen Eindrücken der Gestaltung sonderpädagogischer Förderung soll beispielhaft das System in den USA im Überblick beschrieben werden.

In den USA wird die Bildungspolitik und entsprechende Gesetze durch die einzelnen Bundesstaaten bestimmt. Es herrscht ein ähnlich föderales System wie in Deutschland (Bürli, 2009, S. 22). Der Grundaufbau des Systems ist aber einheitlich: Es gibt ein primäres Bildungsangebot (vergleichbar mit den Grundschulen), ein sekundäres Bildungsangebot (vergleichbar mit den weiterführenden Schulen) und ein tertiäres Bildungsangebot (Fachschulen, Berufsschulen und Hochschulen) (Walter-Close, 2012, S. 113 f.). Im Jahr 1975 wurde ein Gesetz erlassen, welches Menschen mit Behinderungen ein Recht auf unentgeltliche und angemessene Bildung einräumt (u. a. Felder, 2018, S. 191). Das System sonderpädagogischer Förderung in den USA hat weniger in Förderschulen, sondern vor allem in Förderklassen stattgefunden, die an allgemeine Schulen angegliedert waren (Powell, 2013, S. 139).

Im amerikanischen System besuchen über 90 % der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen allgemeine Schulen. Von diesen verbringen 65 % den überwiegenden Teil des Schultages (80 % oder mehr) im Gemeinsamen Unterricht. Unterschiede, wie viel Zeit am Tag die Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Unterricht verbringen, steht in Abhängigkeit zur Behinderungsart (National Center for Education Statistics, 2021, Abs. 6). „Eine Full Inklusion ist im Rahmen einer mehr als 40jährigen Integrations- und Inklusionstradition also bisher nicht erreicht worden“ (Felder, 2018, S. 191).

Die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wird durch einen individuellen Förderplan strukturiert, in dem Förderziele sowie Methoden festgelegt werden und der als eine Art Vertrag zwischen Eltern und Schule fungiert. Dabei kommen den Eltern und Kindern verschiedene Rechte zu, wie beispielsweise ein Vorrang der Beschulung in einer Regelschule und ein Mitspracherecht in Bezug auf die Art und den Umfang von Fördermaßnahmen. Die Eltern sind Teil des Teams, das eine Entscheidung über die Schulwahl fällt. Grundsätzlich sollte die Schulwahl an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert sein und immer wieder überprüft werden (American Psychological Association, 2021). Um eine angepasste, individuelle Förderung zu gewährleisten, „wird somit ein Kontinuum an Möglichkeiten, das von einer Regelklassenplatzierung über Ressourcen-Räume/zeitweises Pull-out, Sonderklassen, Sonderschulen bis hin zu Heimschulen geht, angeboten“ (Felder, 2018, S. 192). Grundsätzlich soll aber dem Prinzip gefolgt werden, dass Kinder mit

Behinderungen – soweit wie möglich – mit Kindern ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet werden (Felder, 2018, S. 192 f.) Es werden nicht pauschal Förderstunden vergeben, sondern im Rahmen des Förderplans der individuelle Förderbedarf mit genauen zeitlichen und personellen Ressourcen bemessen (Felder, 2018, S. 192).

Kritisch betrachtet wird, dass Kinder und Jugendliche zum Teil nicht die Förderung erhalten, die ihnen per Gesetz zustehen würde. Zum einen werden solche Probleme durch die Kostenfrage erzeugt. Zum anderen sei die Durchsetzung der Rechte gegenüber den Schulbezirken teilweise mühsam (Colker, 2013).

4.3 Theoretische Bedingungen eines gelingenden Gemeinsamen Unterrichts

In den vorherigen Punkten standen eher die bildungspolitischen Entwicklungen Gemeinsamen Unterrichts sowie organisatorische Strukturen einzelner Länder bzw. deren rechtliche Situation bzgl. des Gemeinsamen Unterrichts und sonderpädagogischen Förderbedarfs im Fokus. An dieser Stelle soll beleuchtet werden, welche Bedingungen für einen gelingenden Gemeinsamen Unterricht im pädagogischen Kontext theoretisch diskutiert werden.

Bei entsprechenden Recherchen stößt man in der Regel direkt auf den *Index für Inklusion*, der im Original von Booth und Ainscow (2002) entwickelt und für den deutschen Sprachraum übersetzt und adaptiert wurde. Der Index ist entwickelt worden, um als grundlegendes Material für die Schulentwicklung genutzt zu werden. In seiner Struktur werden drei entscheidende Dimensionen genannt (Booth et al., 2019):

- a) Inklusive Kulturen schaffen: Schaffen einer Gemeinschaft mit gemeinsamen Werten, pädagogischen Leitlinien und inklusiven Grundhaltungen
- b) Inklusive Strukturen etablieren: Anpassung von Curricula und Lehrplänen, bewusstmachen von Barrieren, Ressourcen und Unterstützung
- c) Inklusive Praktiken entwickeln: Entwicklung von Lernprozessen, „die die inklusiven Werte und Strukturen der Schule widerspiegeln“ (S. 64)

Die Punkte werden im Index genau beschrieben und mit Hilfe von Indikatoren und Leitfragen ausdifferenziert. Im Wesentlichen wird der Fokus auf ein Leitbild der Schule gelenkt, das sich an der Wertschätzung aller Akteure im System orientiert und das die Grundlage jeglicher Arbeit innerhalb der Schule sein soll. Ausgehend von dieser Kultur, werden pas-

sende Maßnahmen auf der Schulebene festgelegt (im Sinne des Exosystems nach Bronfenbrenner) sowie konkrete Praktiken innerhalb der Klassen (im Sinne des Mikrosystems nach Bronfenbrenner).

Hinz (2010) verdeutlicht die wesentlichen Gelingensbedingungen anhand von vier Kategorien, die sich auch am oben schon beschriebenen *Index für Inklusion* orientieren und um den Punkt der Lehrerbildung noch erweitert wurden:

- a) Als *Inklusive Kultur* wird die Haltung verstanden, Heterogenität als gewinnbringend und bereichernd wahrzunehmen. Reflexionsprozessen gelten dabei als grundlegende Voraussetzung, die es ermöglichen divergentes Denken zuzulassen und eine Multiperspektivität zu fördern. Dieser Aspekt wird für die Lehrkräfte untereinander, die Klassen sowie in der Elternarbeit angenommen (Hinz, 2010, S. 60).
- b) Unter *Inklusiven Strukturen* werden auf einer strukturellen Ebene Kooperationen in den Blick genommen. Der gemeinsame Unterricht wird hier als ein Konstrukt aufgefasst, bei dem nicht mehr eine Lehrkraft für eine Klasse verantwortlich ist. Es wird „aufgrund der höheren Komplexität unterschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten“ die Zusammenarbeit verschiedener Professionen vorausgesetzt (Hinz, 2010, S. 60 f.). Es geht dabei um Fragen der Art von Kooperationen sowie um die Art der Unterstützung, die ohne Stigmatisierungen auskommt, „nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“ (Hinz, 2010, S. 61) erfolgt.
- c) *Inklusive Praktiken* beziehen sich auf die Gestaltung von Unterricht, in dem die Heterogenität systematisch für das gemeinsame Lernen in der Gruppe sowie für individuelle Lernprozesse genutzt wird. Dabei spielen sowohl didaktische Prinzipien in der Unterrichtsgestaltung eine Rolle als auch der Einsatz kooperativer Lernformen, Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung sowie der sinnvolle Einsatz von vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen (Hinz, 2010, S. 61).
- d) Die *Ausbildung von Lehrkräften* wird als ein entscheidender Zeitpunkt markiert, an dem sowohl in den Bildungswissenschaften als in den Fachdidaktiken zentrale Themen im Umgang mit Heterogenität fokussiert werden müssen (Hinz, 2010, S. 62).

Annedore Prengel (2015) zeigt auf, inwiefern die Unterscheidung verschiedener Handlungsebenen des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen hilfreich für Analyse sein kann.

- a) Auf der *institutionellen Ebene* werden Aspekte angesiedelt, die die Institutionen selbst und deren Entscheidungsgewalten betreffen. Beispielsweise geht es dabei um die Öffnung von wohnortnahen Kitas und Schulen für ausnahmslos alle Kinder, Kooperationen zwischen Institutionen, Elternarbeit, zusätzliche pädagogische Unterstützung der Einrichtungen, mögliche/notwendige Strukturen äußerer Differenzierung oder „die zeitlich flexible individuelle Vergabe von aller Bildungsabschlüsse in Einklang mit den individuell erreichten Leistungsständen in den Sekundarstufen“ (Prenzel, 2015, S. 32).
- b) Auf der *professionellen Ebene* werden alle Arten der Kooperationen in multiprofessionellen Teams zusammengefasst, wobei sowohl die Teamarbeit im internen Kollegium als auch die Zusammenarbeit mit externen Experten aufgeführt wird.
- c) „Zur relationalen Ebene gehören: anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehungen; feinfühlig Bindungen besonders für traumatisierte Kinder; Aufmerksamkeit der Erwachsenen für die Peer-Beziehungen und für soziales Lernen“ (Prenzel, 2015, S. 33).
- d) „Zur didaktischen Ebene gehören: die Kombination von zwei Säulen, eine obligatorische Säule mit einem individualisierungsfähigen, von Erwachsenen verantworteten Kerncurriculum und eine fakultative Säule mit Freiheiten für Projekte zu den Themen und Interessen der Lernenden, verbunden mit in die alltägliche Didaktik eingelassenen didaktisch-diagnostischen Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte, um für die individuellen Lernausgangslagen passende Lernmaterialien anbieten und Lerngelegenheiten gestalten zu können“ (Prenzel, 2015, S. 33).
- e) „Zur bildungspolitischen Ebene gehören: ausreichende Ausstattung mit Ressourcen; ausreichende Aus- und Fortbildung der beteiligten pädagogischen Berufe; systematische Implementation und Qualitätssicherung“ (Prenzel, 2015, S. 33).

Diese hier aufgeführten Gelingensbedingungen für Gemeinsamen Unterricht sind beispielhaft für eine Vielzahl von Auflistungen, die ähnlich beschrieben, teilweise anders strukturiert werden. Sie beruhen nicht auf empirischen Studienergebnissen, wurden aber an verschiedenen Modellschulen in verschiedener Art und Weise umgesetzt und zeigten an diesen Modellschulen Erfolge, wodurch davon eine Art Best Practice abgeleitet wird. Ebenso haben einige Bundesländer bestimmte Aspekte flächendeckend in den Institutionen verankert.²

² Eine beispielhafte Auflistung verschiedener Modellprojekte gibt Prenzel (2015, S. 34).

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt (Baumert & Vierbuchen, 2018) mit verschiedenen Akteuren aus Forschung und Praxis wurden Gelingensbedingungen erarbeitet, die sich noch differenzierter auf den konkreten Unterricht beziehen und somit ausgewählte Aspekte des Mikrosystems *Klasse* verstärkt betrachten. Sie orientieren sich an fünf Grundbegriffen, die sie ihrer Arbeit zugrunde legen:

- a) *Haltung* „der im schulischen Kontext professionell tätigen“, die auf Gleichberechtigung, Wertschätzung und Anerkennung beruht (Baumert & Vierbuchen, 2018, S. 527)
- b) *Gemeinschaft und Kooperation* im Sinne einer Ganztagschule, Partizipation aller Schulmitglieder und eines demokratischen Grundkonzepts
- c) *Ressourcen* im Sinne einer personellen und strukturellen Anpassung an die Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft, mit angemessener Unterstützung durch Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und anderer Fachkräfte sowie die Er- und Überarbeitung eines Curriculums
- d) *Barrierefreiheit* im Hinblick auf physikalische, kommunikative sowie soziale Barrieren
- e) *Kommunikation* im Sinne einer Reflexion des eigenen Sprachverhaltens, die sich positiv auf das Schul- und Klassenklima sowie die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt
(Baumert & Vierbuchen, 2018, S. 527)

Die Gelingensbedingungen selbst wurden mit Hilfe der Merkmale guten Unterrichts (Helmke, 2015; Meyer, 2014) strukturiert. Grundsätzlich lehnen die erarbeiteten Gelingensbedingungen eng an den Beschreibungen der Merkmale guten Unterrichts an. In einigen Punkten wird verstärkt auf die Besonderheiten Gemeinsamen Unterrichts eingegangen, was an einigen Beispielen aus den Ergebnissen verdeutlicht werden soll (Tabelle 2).

Tabelle 2 Ausschnitte aus der tabellarischen Übersicht der Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen eines inklusiven Unterrichts (i. S. eines Gemeinsamen Unterrichts) aus Baumert & Vierbuchen, 2018 (S. 528 f.)

Merkmal	Indikatoren
Klassenführung	Die gegebene Vielfalt wird als Ressource genutzt.
Lernförderliches Klassenklima	Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt. Eine positive Grundhaltung zu heterogenem Lernen und Lernergebnissen wird gefördert.
Schüler- und Kompetenzorientierung	Die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden als Ressource genutzt.
Sprache und Sprachensensibilität	Die Sprache ist gendersensibel, wertschätzend und unterstützt ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima. Sie ist frei von Beleidigungen und Diskriminierungen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich den Bedeutungen von Sprache bewusst und sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler dahingehend.
Individuelles Fördern	Lehrerinnen und Lehrer erfassen den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler evidenzbasiert. Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam individuelle Lern- und Bildungsbedarfe. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau.
Interne Kooperation	Der Unterricht erfolgt kooperativ. (Co-Teaching/Team-Teaching) Der Unterricht wird gemeinsam von multiprofessionellen Fachkräften und Schülerinnen und Schüler geplant, durchgeführt und reflektiert.
Individuelle und transparente Leistungserwartung	Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach individueller und kriterienorientierter Bezugsnorm.

In diesen Auszügen wird deutlich, dass Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität sich durch die erarbeiteten Punkte hindurchziehen. Dabei geht um Leistungsheterogenität und um den Umgang damit, es geht um Heterogenität der Geschlechter („Sprache ist gendersensibel“) und einer grundlegend wertschätzenden Haltung menschlicher Vielfalt gegenüber („frei von Beleidigungen und Diskriminierungen“, „Alle [...] werden wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt.“) (Baumert & Vierbuchen, 2018, S. 528 f.).

Auch wenn beispielsweise im *Index für Inklusion* auch Indikatoren für eine inklusive Praxis im Unterricht gegeben werden, stellen Baumert und Vierbuchen (2018) konkretere Aspekte dar, die die proximalen Prozesse der Klasse betreffen.

4.4 Fazit zur Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts

Die Darstellung der internationalen und nationalen Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts verdeutlicht die verschiedenen Vorstellungen eines Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen. Im Hinblick auf die nationale Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts wurde deutlich, dass sich die föderalen Strukturen hinsichtlich der Bildung auch in der Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts widerspiegeln. Es wird international und auch innerhalb Deutschlands auf verschiedene Strukturen gesetzt, die Forderungen der UN-BRK bezüglich der schulischen Bildung umzusetzen. Bezogen auf das ökologische Modell von Bronfenbrenner lassen sich aus bildungspolitischen Konzepten nur Aspekte der Makroebene herausarbeiten. Da sich aber selbst diese Aspekte noch sehr unterscheiden, ist es in der Bildungsforschung notwendig, neben diesen übergeordneten und eher groben Strukturen auch die Aspekte der untergeordneten Ebenen zu erfassen. Im letzten Punkt konnte anhand einer beispielhaften Zusammenstellung der in der Theorie diskutierten Gelingensbedingungen für Gemeinsamen Unterricht verdeutlicht werden, dass insbesondere Aspekte auf

- der Exoebene im Sinne der Schulebene,
- der Mesoebene im Sinne von Kooperationen zwischen den Lehrkräften einer Klasse sowie mit außenstehenden Fachkräften
- und der Mikroebene im Sinne aller Strukturen und proximalen Prozesse innerhalb der Klasse

verstärkt geachtet werden sollte. In diesen Punkten werden sehr unterschiedliche Herangehensweisen und Konzepte deutlich. Um Aussagen zur den Auswirkungen Gemeinsamen Unterrichts treffen oder inhaltlich sinnvolle Vergleiche anstellen zu können, erscheint es zwingend notwendig innerhalb der Bildungsforschung die jeweils untersuchten Modelle vielschichtig zu erfassen und darzustellen.

5 Selbstkonzept als Teil menschlicher Entwicklung

In den bisherigen Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde der Einfluss der Umgebung auf die Entwicklung eines Menschen ausführlich beschrieben. Als Teil der persönlichen Entwicklung soll im Folgenden das Selbstkonzept fokussiert werden. Dabei wird ebenfalls herausgestellt, welche Rolle die Umwelt bei dieser Entwicklung einnimmt.

William James beschrieb schon 1890 das Selbst als ein Subjekt („I“), das erkennt, und gleichzeitig als Objekt („me“), über das Erkenntnis gewonnen wird, wobei das Objekt in der heutigen Forschung vor allem als Selbstkonzept untersucht wird. Das Objekt als eine Art Repräsentation unseres selbstbezogenen Wissens kann nur durch das Subjekt erworben werden, wodurch beide nicht unabhängig voneinander existieren (Filipp & Mayer, 2005, S. 266).

Selbstbezogenes Wissen und selbstbezogene Überzeugungen werden in der realen und/oder symbolischen Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst gewonnen. Aufbau und Wandel des Selbstkonzepts sind konstruktive Akte. Das Selbstkonzept zu einem bestimmten Zeitpunkt ist das jeweilige Resultat der Verarbeitung bisheriger Erfahrungen. (Buff, 1991, S. 100)

Die Schule stellt für Kinder und Jugendliche einen bedeutsamen sozialen Handlungs- und Erfahrungsraum dar, der sie in ihrer Bildung, Sozialisation und Identitätsentwicklung prägt und in dem sie mit Selektion und sozialer Allokation konfrontiert werden (Engelhardt, 2014, S. 81). „Unterschiede im Klassenklima, in der Unterrichtsgestaltung, in der Schülerbeurteilung usw. können die Entwicklung insbesondere schulnaher Aspekte des Selbstkonzepts, aber auch das individuelle Wohlbefinden und die physische Gesundheit ganz allgemein in spezifischer Weise beeinflussen“ (Buff, 1991, S. 101).

Neben der Förderung mathematischer, schriftsprachlicher oder anderer domänenspezifischer Kompetenzen ist die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung ein grundlegendes Ziel schulischer Bildung. Dazu gehören beispielsweise der Umgang mit Emotionen, mit Erfolgen oder auch Misserfolgen und die Herausbildung eines eigenen Kompetenzbewusstseins (u. a. Hellmich, 2011, S. 11; Hellmich & Günther, 2011, S. 19; Shavelson & Bolus, 1981, S. 1).

Für eine Darstellung des Selbstkonzepts als ein Teil der menschlichen Entwicklung wird zuerst das Selbstkonzept definiert und von nahestehenden Begriffen abgegrenzt. Die Struktur des Selbstkonzepts wird anhand verschiedener Modelle dargestellt, wobei ein Fokus auf das mehrdimensionale und hierarchische Selbstkonzeptmodell gelegt wird, da es als nach-

gewiesen gilt und in verschiedenen Aspekten erweitert wurde. Anschließend werden Informationsquellen und verschiedene Faktoren beschrieben, die Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzepts nehmen.

5.1 Theoretische Grundannahmen zum Selbst

Wissen über die eigene Person basiert – wie auch das Wissen über Gegenstände und andere Personen – auf Erfahrungen und ist damit ein Ergebnis menschlicher Informationsverarbeitung (Filipp, 1993, S. 130).

Der Selbstkonzeptforschung kann ein epistemologisches Subjektmodell zugrunde gelegt werden, wenn angenommen wird, dass Menschen sich „selbst zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und Wahrnehmung machen und zwischen ihren Erfahrungen und ihrer Person einen sinndeutenden (Rück)Bezug [herstellen können] [...]. Menschen verfügen über kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person“ (Filipp, 1993, S. 129). Voraussetzung dafür ist die Annahme, dass eine Person zwischen Ich und Außenwelt unterscheiden kann und dass der Aufbau eines konzeptuellen Systems Vorteile für die Person mit sich bringt (Epstein, 1993, S. 17 f.).

Der Mensch organisiert Erfahrungen in konzeptuellen Systemen, indem Verknüpfungen zwischen Ereignissen geschaffen werden. Diese Verknüpfungen werden in weiteren Punkten miteinander verbunden, wodurch ein äußerst differenziertes und organisiertes Konstruktsystem aller bisher gemachten Erfahrungen entsteht. Jede Person erschafft durch diese individuelle Konstruktion eine eigene Wirklichkeit (Filipp, 1993, S. 130; Epstein, 1993, S. 16). In diesem System werden Ereignisse mit affektiven Wahrnehmungen wie Schmerz und Freude verbunden. Grundsätzlich sind Menschen „bestrebt [...], durch ihr Verhalten Positives zu erleben und Schmerz zu vermeiden“ (Epstein, 1993, S. 15). Ziel ist die „Konstruktion eines konzeptuellen Systems in der Weise, daß [*sic*] über vorhersehbare Zeitspannen eine optimale Lust-Unlust-Balance gewährleistet ist. Offenbar ist dies gar nicht so leicht, da das Streben nach positiver Erfahrung und Einsicht in die Realität häufig miteinander unvereinbar scheinen“ (Epstein, 1993, S. 16). Dies gilt ebenso für die schwierige Vereinbarkeit von kurzfristigem und langfristigem Glück.

Die individuelle, subjektive Wirklichkeit besteht aus Theorien zur eigenen Person, zur Umwelt sowie zur Wechselwirkung dieser beiden. Dabei ist sich das Individuum dieser Theorien oft nicht bewusst, sie sind eine „unbeabsichtigte“ Konstruktion aus der Person-Umwelt-

Interaktion (Epstein, 1993, S. 16 f.). Sie liefern die Möglichkeit, „Erfahrungsdaten zu assimilieren, die Lust-Unlust-Balance über vorhersehbare Zeiträume zu maximieren und das Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten“ (Epstein, 1993, S. 17). Ansätze von beispielsweise Cooley und Mead stützen die Annahmen, dass das Selbstsystem einer Person Verhaltensstrategien liefert, mit Hilfe derer es soziale Anerkennung bekommen kann (Epstein, 1993, S. 17). Philipp (1993, S. 144) versteht Menschen als „naive Handlungstheoretiker“, die subjektive, selbstbezogene Theorien in allen Phasen des Handlungsprozesses nutzen. Situationen werden subjektiv definiert und es werden subjektive Einschätzungen zu Handlungsvoraussetzungen getroffen. Handlungsziele werden demnach mit Handlungsmitteln verknüpft, wobei auf bisher gespeicherte selbstbezogene Informationen zurückgegriffen wird, die mögliche Optionen darlegen (Filipp, 1993, S. 145).

Die Person generiert mittels dieser Wissensbestände über sich selbst und ihrer aktuellen Situationsdefinition ein System von naiv-psychologischen ‚wenn-dann‘- oder ‚um-zu‘-Aussagen (vgl. Laucken 1974). Je subjektiv ‚wahrer‘ und ‚gesicherter‘ diese Aussagen sind, um so *[sic]* stärker ist das Erlebnis der Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Handlungsausgängen (sensu Abramson et al. 1978) und um so *[sic]* wohler müsste sich entsprechend die Person fühlen. (Filipp, 1993, S. 145)

Die Realisationsphase der Handlung vollzieht sich weitestgehend ohne selbstbezogene Gedanken, wobei bei Unterbrechungen eben solche Informationen zur Korrektur herangezogen werden. Entscheidend sind selbstbezogene Informationen wiederum bei der Interpretation von Handlungsausgängen und Klärung von möglichen Ursachen. Indem das Individuum in der Interpretationsphase selbstbezogene Informationen abrufen, wird ein Bezugsrahmen geschaffen, der die situativen und/oder personalen Umstände und Besonderheiten der einzelnen Situation fokussiert (Filipp, 1993, S. 145 f.). Den vorhandenen Selbstbewertungen vertraut eine Person und setzt sie als Tatsachen voraus (Laskowski, 2000, S. 22 f.). Bei besonders subjektiv bedeutsamen oder erwartungswidrigen Handlungsergebnissen, wird die Interpretation neuer Informationen wichtig (Filipp, 1993, S. 145 f.). „In dem Maße, in dem eine Person die Lösungstauglichkeit bzw. Ineffizienz ihrer Handlungsmittel erlebt, in dem Maße wird sie auch ihre selbstbezogenen Kognitionen bezüglich des Handlungsbereiches ändern und dies als neue selbstbezogene Informationen verarbeiten.“ (Filipp, 1993, S. 146) Relativierend sei angemerkt, dass Menschen nicht jede einzelne Handlung strikt planen und mit Hilfe von selbstbezogenen Informationen abwägen. Weder die Bedingungen ihrer Handlungen noch Handlungstheorien sind den Menschen in den Situationen bewusst (Filipp, 1993, S. 146).

Die Aufrechterhaltung des Selbstsystems und das Streben nach positiver Selbstwertschätzung können als Grundbedürfnisse angenommen werden. Grundsätzlich können spezifische Elemente des Selbstkonzepts über Lernvorgänge angepasst werden - in Form eines natürlichen Adaptionsprozesses (Epstein, 1993, S. 21). Konzeptuelle Veränderungen im System sind so nicht ohne weiteres möglich, „da das konzeptuelle System qua Assimilation bestimmt, was gelernt wird. Bevor ein unzureichend organisiertes System grundlegend reorganisiert werden kann, muß [*sic*] es notwendigerweise zusammenbrechen“ (Epstein, 1993, S. 21). Gefahren für das Selbstkonzept können jegliche Erfahrungen sein, welche nicht dem konzeptuellen System entsprechen. Bei einer Bedrohung des Selbstsystems können zum Schutz Abwehrmechanismen entwickelt werden. Möglich ist eine Einengung des Systems: „Die Person verschließt sich neuen Informationen, klammert sich in rigider Weise an vorgeschriebene Verhaltens- und Denkstrategien, verliert emotionale Spontaneität und versucht, Forderungen an das Selbstsystem zur Assimilation neuer Daten auf jede mögliche Weise zu reduzieren“ (Epstein, 1993, S. 21). Auch Abwehrmechanismen wie „Verleugnung, Projektion und Rationalisierung“ sind bekannt (Epstein, 1993, S. 21).

Epstein (1993) verdeutlicht eine enge Verbindung einer Selbsttheorie und der Emotionen. So ist in den frühen Entwicklungsjahren, die Selbsttheorie den Emotionen untergeordnet. Das Verhältnis dreht sich mit fortschreitender Entwicklung, wodurch Emotionen über das konzeptuelle System erlebt werden. Durch die Einbettung neuer Erfahrungen in die Selbsttheorie, können positive Gefühlszustände erlebt werden. Ebenso können Gefühle der Angst entstehen, wenn die Selbsttheorie die Assimilation neuer Informationen oder die Selbsttheorie bedroht wird (Epstein, 1993, S. 22). In der Entwicklung steht die Person vor dem Konflikt, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen zu zeigen und sich selbst von neuen Seiten zu erleben, was als bedrohlich und angsteinflößend wahrgenommen werden kann. Nur bei einer Assimilation dieser neuen Informationen wird es möglich, dass sich diese bedrohliche Situation in einen positiven Gefühlszustand verändert, wodurch die Anfälligkeit für Bedrohungen des Selbstsystems auch reduziert und das Selbst sogar gestärkt werden kann. Dabei ist das Maß der Bedrohung und damit der Angst entscheidend. Eine optimale Entwicklung ist wahrscheinlich, wenn sich das Individuum sicher fühlt und neue Erfahrungen als Herausforderung und nicht als Angstquelle empfindet. Emotionen sind eng mit den Kognitionen verbunden. Nicht die Ereignisse selbst rufen Emotionen hervor, sondern die Interpretation der Ereignisse durch das Individuum. Selbstkonzepte sind eine wesentliche Quelle von Emotionen und Einflussfaktoren für affektive Reaktionen (Epstein, 1993, S. 22 f.).

5.2 Begriffsbestimmung des Selbstkonzepts

Das gesamte Wissen über die eigene Person ist in einem System gespeichert, das der Person mehr oder weniger bewusst ist. Dieses System kann als die kognitive Repräsentation der eigenen Person angenommen werden und ist durch alle bisherigen, für das Individuum bedeutsamen Erfahrungen entstanden und wird dadurch weiter gespeist (u. a. Epstein, 1993; Filipp, 1993, Shavelson & Bolus, 1981, S. 1). „Damit rückt die Annahme des Selbstkonzepts als Persönlichkeitsmerkmal in den Hintergrund zugunsten kognitiver Prozesse wie Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstzweifel etc., die unter dem Begriff der selbstbezogenen Kognitionen zusammengefaßt [*sic*] werden.“ (Jerusalem, 1993, S. 3) Die *Selbstwahrnehmung* als grundlegender Prozess des Selbstkonzepts beschreibt Mummendey (2006) als Prozess der Wahrnehmung sowie auch der Beurteilung persönlicher Eigenschaften (S. 42). So sei das *Beurteilen* ein psychologischer Vorgang, bei dem etwas Wahrgenommenes oder Erinnerungtes sprachlich bezeichnet wird, wobei von einem Wahrnehmungsurteil gesprochen wird (Mummendey, 2006, S. 52). Die Selbstwahrnehmung setzt voraus, sich selbst als Objekt wahrnehmen zu können. Eine Person erschließt sich in vielen Situationen selbstbezogene Informationen über die Beobachtung sowie die Beurteilung aller Erlebnisse mit sich selbst und der Umwelt (Mummendey, 2006, S. 42). Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse lassen sich kaum von affektiven Prozessen trennen, vielmehr begleiten und färben sie kognitive Prozesse. Dinge, die wahrgenommen oder erinnert werden, werden als gut oder schlecht – oder auch Graustufen dazwischen – empfunden. In jedem Fall findet eine Bewertung dessen statt (Mummendey, 2006, S. 53). Mit der Wahrnehmung eines Objekts geht eine Bewertung einher, wodurch man sich auch bei der Selbstwahrnehmung in irgendeiner Hinsicht selbst beurteilt und evaluiert („fleißiger Schüler“, „talentierter Sportler“). Urteile entstehen häufig als Ergebnis eines Vergleichs. Auch sich selbst kann eine Person nur in Relation zu etwas wahrnehmen und beurteilen - im Vergleich zu anderen Personen, zur eigenen Entwicklung, zum Idealselbst (Mummendey, 2006, S. 53).

Das *Selbstkonzept* kann als Resultat der Selbstwahrnehmung angesehen werden, geformt durch die Erfahrungen mit und Interpretation von seiner oder ihrer Umwelt. Das Selbstkonzept ist ein hypothetisches Konstrukt (Filipp, 1993, S. 148), das potentiell nützlich ist, um das Verhalten einer Person zu verstehen oder vorherzusagen. Denn die Wahrnehmung seiner selbst beeinflusst das Verhalten einer Person und gleichzeitig beeinflussen Verhaltensweisen und Rückmeldungen dazu das Selbstkonzept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 411).

Die selbstbezogenen Informationen werden in assoziativen Netzwerken gespeichert, wobei jede Information einen Knoten darstellt, der wiederum mit anderen verbunden ist (Mummendey, 2006, S. 133).

Unter dem Einfluss verschiedener theoretischer Strömungen haben sich Definitionen selbstbezogener Konzepte herausgebildet, die mit der Selbstwahrnehmung einhergehen und zum Teil klar abgrenzbar sind, sich zum Teil aber überschneiden. Die Vielfalt dieser Konzepte entsprechen nicht einer Vielfalt verschiedener Untersuchungsgegenstände, sondern spiegeln andere Kategorisierungen und Gruppierungen psychischer Vorgänge wider (Mummendey, 2006, S. 61). Für die kognitive Repräsentation des Selbst, der Wahrnehmung und Beurteilung eigener Fähigkeiten, Gefühle und Eigenschaften werden – sowohl in der deutsch- als auch englischsprachigen Literatur – häufig ähnliche Begriffe genutzt wie Selbstbild, Selbstwahrnehmung, Selbst etc. Im Umgang und der Auswertung entsprechender Literatur muss vor allem auf das zugrundeliegende Begriffsverständnis fokussiert werden (Hellmich & Günther, 2011, S. 20).

5.3 Strukturmodelle des Selbstkonzepts

Es wurden bisher verschiedene Strukturen vom Selbstkonzept vorlegt, die wiederum verdeutlichen, dass es sich um ein Konzept höherer Ordnung handelt, welches verschiedene Aspekte und Kategorien der Selbstwahrnehmung einschließt (Shavelson et al., 1976, S. 412).

Bei eindimensionalen Selbstkonzeptmodellen (siehe Abbildung 4 a) (general-factor-model) wird von nebeneinanderstehenden Teilkonzepten ausgegangen, die einander nicht über- oder untergeordnet sind. Ein einziges gemeinsames Konzept fasst diese Teilbereiche zusammen bzw. dominiert diese. Es kann durch einfache Addition verschiedener Teilbereiche auf ein globales Selbstkonzept geschlossen werden (Mummendey, 2006, S. 205; Marsh & Hattie, 1996, S. 42). Beispielsweise stehen verschiedene akademische (fähigkeitsbezogene) und soziale Selbstkonzepte nebeneinander, die direkt vom globalen Selbstkonzept zusammengefasst werden. Untersuchungen zeigen, dass in Messungen und statistischen Analysen die Eindimensionalität kaum haltbar ist (Marsh & Hattie, 1996, S. 44). Forschungen, die auf diesem Modell beruhen oder Instrumente wie beispielsweise die *Self-Esteem-Scale* von Rosenberg (1965) nutzen, stehen vor einem Dilemma (Marsh & Hattie, 1996, S. 44). Dass aber prinzipiell ein globales Selbstkonzept plausibel ist, wird im Folgenden erläutert.

Sowohl das Modell unabhängiger Faktoren als auch das korrelierender Faktoren (siehe Abbildung 4 b) und c) gehen von einem multidimensionalen Konstrukt aus, unterscheiden sich aber hinsichtlich der Annahme, ob die Teilkonzepte miteinander korrelieren. Eine strenge Annahme des Modells unabhängiger Faktoren nimmt an, dass die Teilbereiche in keiner Weise miteinander in Beziehung stehen bzw. – aus gemäßigter Perspektive – „weitestgehend“ nicht miteinander korrelieren. In diesem Modell wird auch kein übergeordnetes Selbstkonzept angenommen. In der heutigen Forschung wird von diesem Modell zumindest in seiner strengen Auslegung Abstand genommen (Marsh & Hattie, 1996, S. 44 f.). Marsh und Hattie (1996) fassen zusammen, dass grundsätzlich von einer Multidimensionalität auszugehen ist und durch verschiedene Studien auch Korrelationen zwischen den Teilkonzepten nachgewiesen werden konnten (Marsh & Hattie, 1996, S. 45).

Mehrdimensionale und hierarchische Modelle (siehe Abbildung 4 e) enthalten in gewisser Hinsicht grundlegende Aspekte der anderen Modelle. Wie im eindimensionalen Modell wird eine globale Komponente an der Spitze der Hierarchie angenommen. Dementsprechend wird die Annahme einer strengen hierarchischen Struktur unterstützt. Andererseits werden multidimensionale, unabhängige Teilselbstkonzepte angenommen, die auf einer Ebene nebeneinanderstehen.

Multidimensionale und hierarchische Modelle sind grundsätzlich mit den anderen Strukturmodellen vereinbar bzw. widersprechen diesen zumindest nicht und können in den Grundzügen nicht widerlegt werden (Marsh & Hattie, 1996).

Das Modell von Shavelson et al. (1976) (siehe Abbildung 5) kann durch seine Multidimensionalität und hierarchische Struktur als richtungsweisend betrachtet werden. Die Autoren legen ein Modell vor, dass empirisch überprüfbar ist und als Gesamtheit sowie in Teilen verschiedentlich bestätigt und anerkannt wurde (Mummendey, 2006, S. 207; Byrne, 1996, S. 23, 240, Shavelson & Bolus, 1981). Verschiedene Weiterentwicklungen legen dieses Modell als Basis zugrunde (Byrne, 1996, S. 23).

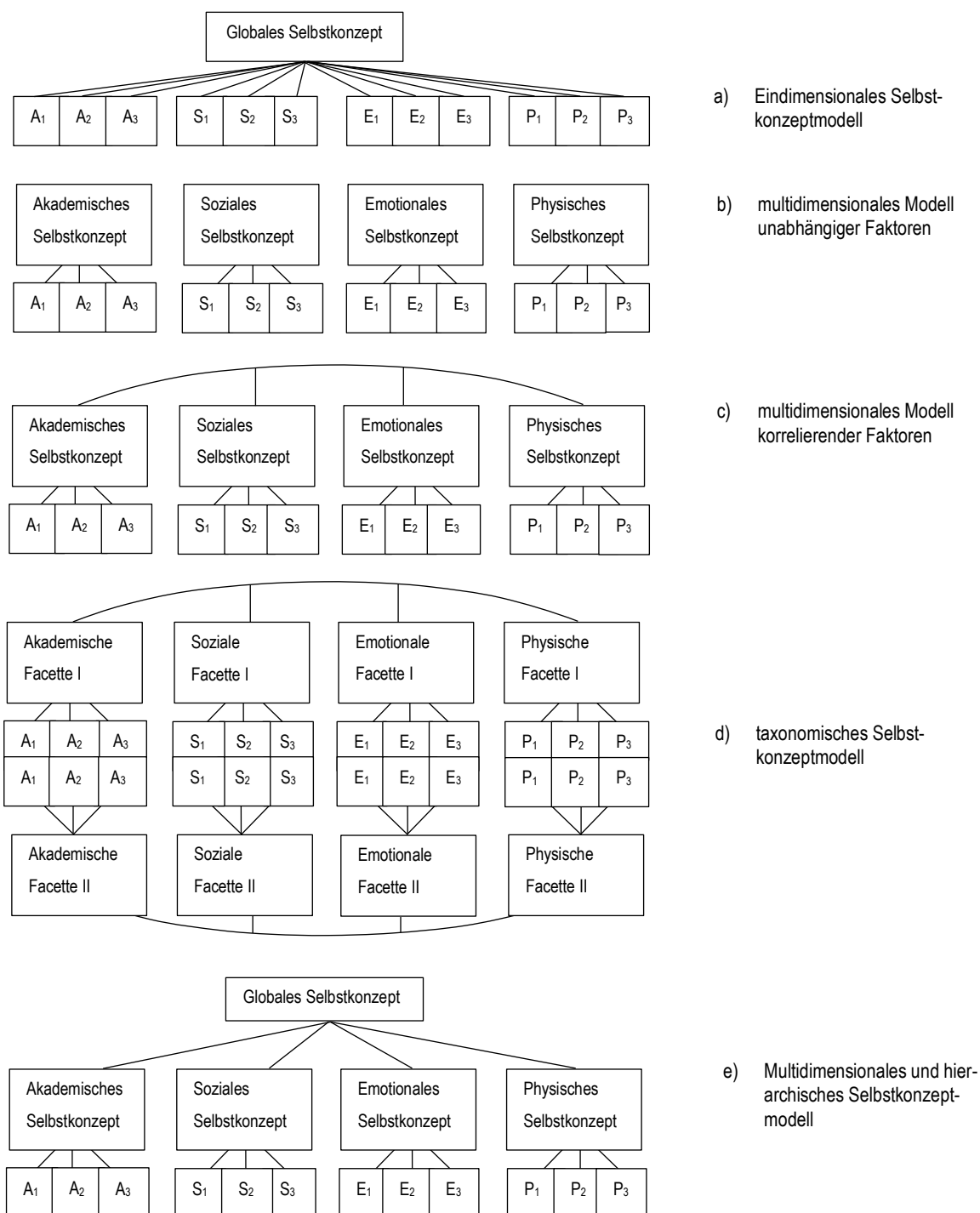


Abbildung 4. Strukturmodelle des Selbstkonzepts (nach Marsh & Hattie, 1996, S. 40)

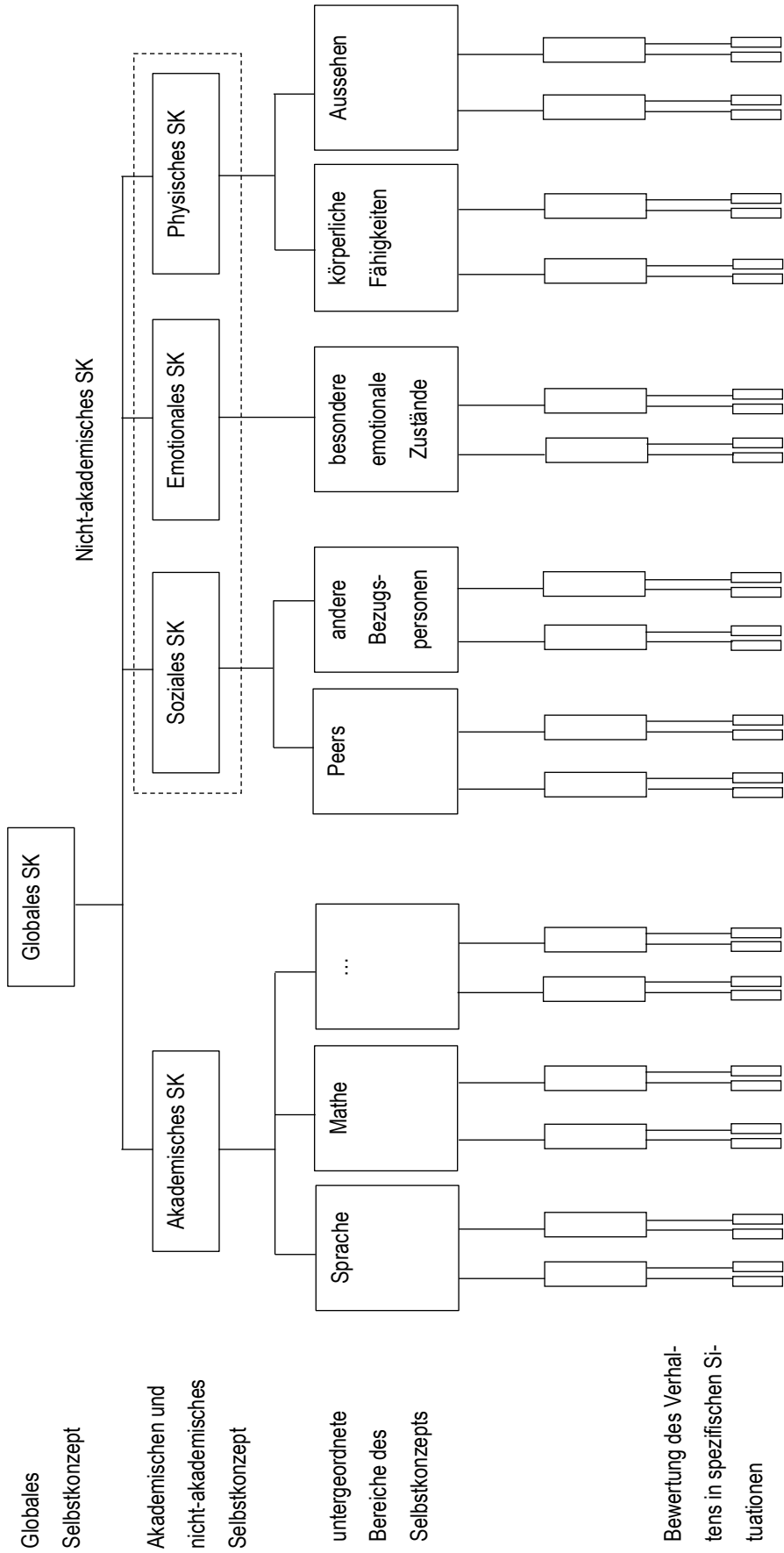


Abbildung 5. Hierarchisch und multidimensional organisiertes Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, S. 413)

Shavelson et al. (1976) gehen davon aus, dass das Selbstkonzept aufgrund der Fülle an Informationen über sich selbst, in Kategorien organisiert oder strukturiert ist. Diese Struktur drückt sich durch verschiedene Facetten des Selbstkonzepts aus, die ein selbstreferentielles Kategoriensystem darstellten. Damit ist das Konstrukt des Selbstkonzepts als multidimensional anzunehmen. Dem akademischen (schulischen; *academic* meint nicht nur den universitären Rahmen) Selbstkonzept steht das nicht-akademische Selbstkonzept gegenüber. Auch auf den unteren Ebenen lassen sich verschiedene Facetten des Selbstkonzepts unterscheiden. Die Teilkonzepte korrelieren miteinander, können aber dennoch als separate Konstrukte interpretiert werden (Shavelson & Bolus, 1981, S. 31; Byrne, 1996, S. 23).

Als Konsequenz der nachgewiesenen Multidimensionalität wird auch für Testinstrumente eine multidimensionale Struktur entwickelt, die nur in ihrer Gesamtheit zu einem globalen Wert zusammengefasst werden kann (Byrne, 1996, S. 240).

Weiterhin gehen Shavelson et al. (1976) von einer Hierarchie in der Struktur des Selbstkonzepts aus. Ein allgemeines Selbstkonzept (auch globales Selbstkonzept genannt) steht dabei an der Spitze der Hierarchie und gliedert sich in das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept. Dabei wird beim akademischen Selbstkonzept von einer Gliederung in verschiedene Schulfächer wie Mathematik, Muttersprache, Fremdsprache etc. ausgegangen. Das nicht-akademische Selbstkonzept beinhaltet das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept, die sich jeweils wiederum in spezifischere Facetten unterteilen lassen. Spezifische Situationen werden in einzelne Facetten kategorisiert und entsprechend den Bereichen des Selbstkonzepts zugeordnet (Shavelson et al., 1976, S. 412 f.). Absteigend mit der Hierarchie sinkt die Stabilität des Selbstkonzepts. Während das globale Selbstkonzept an der Spitze der Hierarchie als weitestgehend stabil angenommen wird, sind die unteren Bereiche der Hierarchie zunehmend situationsspezifischer und werden instabiler bzw. wandelbarer. An der Basis der Hierarchie variiert das Selbstkonzept sehr stark in der jeweiligen spezifischen Situation. Veränderungen auf den unteren Level werden abgemildert durch Konzeptualisierungen auf den höheren Ebenen. Änderungen auf höheren Ebenen bedürfen etlicher veränderter situationsspezifischer Facetten (Shavelson et al., 1976, S. 412-414). Shavelson und Bolus (1981) zeigten in einer Untersuchung, dass das globale Selbstkonzept stärker mit dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept korreliert, als mit dem Selbstkonzept in einzelnen Unterrichtsfächern wie dem mathematischen Selbstkonzept und noch weniger mit einzelnen Schulnoten. Das akademische Selbstkonzept korrelierte am stärksten mit den schulfachspezifischen Selbstkonzepten; schulfachspezifische Selbstkonzepte korrelieren

stärker mit Zensuren aus dem jeweils spezifischen Unterrichtsfach als mit Zensuren aus anderen Fächern. Mit zunehmendem Alter werden die Strukturen des Selbstkonzepts feiner. Beispielsweise kommen mehr Unterrichtsfächer hinzu, die mit dem akademischen Selbstkonzept korrelieren. Byrne (1996) bestätigt diese Hierarchie durch die Analyse verschiedener Untersuchungsergebnisse.

Die Dimensionen des Selbstkonzepts auf der zweiten Ebene des Modells nach Shavelson et al. (1976) sollen im Folgenden spezifischer beschrieben werden. Dabei liegt der Fokus auf dem akademischen sowie auf dem sozialen und emotionalen Selbstkonzept als „nicht-akademischer Bereich“, die auch in der vorliegenden Metaanalyse explizit betrachtet werden. Diese drei Aspekte können als wesentliche Dimensionen selbstbezogener Kognitionen betrachtet werden, die vor allem in schulischen Bereich als besonders relevant anzusehen sind (Haeberlin et al., 1989, S. 12).

5.3.1 Das akademische Selbstkonzept

In einer Weiterentwicklung von Marsh, Byrne und Shavelson (1988) wird deutlich, dass das mathematische Selbstkonzept und das verbale Selbstkonzept als separate Konstrukte aufzufassen sind, die mit verschiedenen Unterrichtsfächern verschieden stark korrelieren (siehe Abbildung 6). Dabei nimmt das allgemeine schulische Selbstkonzept eine weniger bedeutende Rolle ein als im ursprünglichen Modell von Shavelson et al. (1976). Entsprechende Modellannahmen konnten zum Teil bestätigt werden (Marsh & Hau, 2004; Wästlund, Norlander & Archer, 2001). Es ist also von separaten Konstrukten im verbalen und mathematischen Bereich trotz hoher Korrelationen auszugehen (Möller & Köller, 2004, S. 20). Studien, bei denen eine große Zahl fachspezifischer Facetten des Selbstkonzepts untersucht wurden, zeigen wiederum deutliche Zusammenhänge und sprechen damit für ein übergeordnetes akademisches Selbstkonzept (z. B. Marsh, 1990). In aktuelleren Studien wird die Annahme eines übergeordneten, akademischen Selbstkonzept unterstützt, dem ein mathematisches sowie ein verbales Selbstkonzept untergeordnet werden, die sich dann in weitere fachliche Dimensionen spezifizieren (z. B. Brunner et al., 2010; Schmidt et al., 2017).

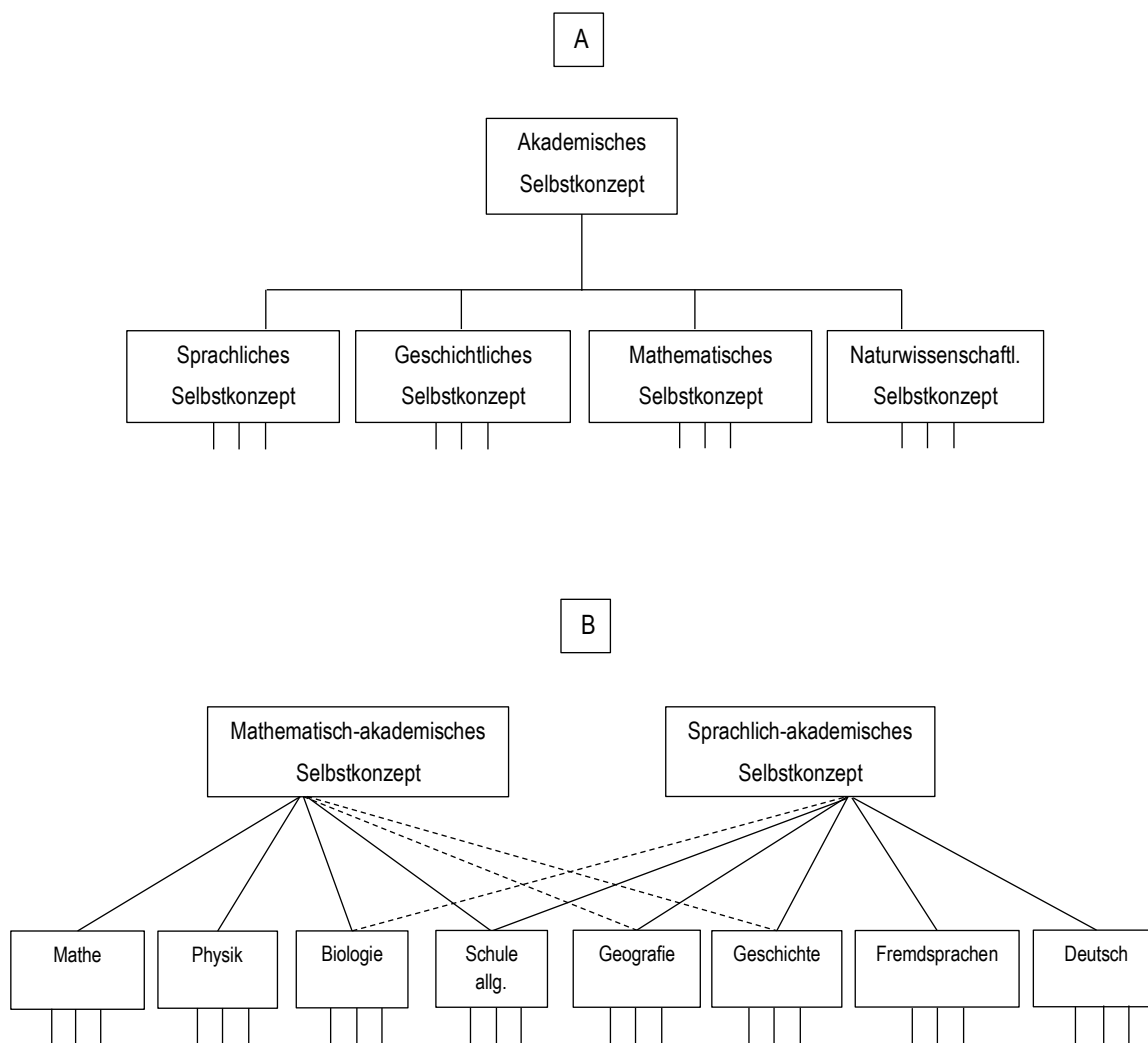


Abbildung 6. Originales akademisches Selbstkonzeptmodell (A) nach Shavelson et al. (1976, S. 413) und das modifizierte akademische Selbstkonzeptmodell (B) nach Marsh, Byrne und Shavelson (1988, S. 378)

5.3.2 Das soziale Selbstkonzept

Eine weitere Weiterentwicklung des ursprünglichen Modells betrifft das soziale Selbstkonzept. Dieses Konstrukt wurde in Bezug auf die Vor-, frühe und späte Adoleszenz untersucht. Das soziale Selbstkonzept spaltet sich in einen schulischen Bereich, wozu die Facetten von Beziehungen zu Lehrkräften auf der einen Seite sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern auf der anderen Seite gehören und in einen familiären Bereich, wozu die Beziehung zu den Eltern und Geschwistern zählen (Byrne, 1996, S. 26 f.) (siehe Abbildung 7).

Auch hierbei konnte nachgewiesen werden, dass sich das soziale Selbstkonzept mit zunehmendem Alter spezifiziert (Byrne, 1996, S. 28 f.). Das soziale Selbstkonzept kann zum einen

als die Wahrnehmung der eigenen sozialen Fähigkeiten definiert werden. Zum anderen finden sich auch Definitionen bezüglich der Wahrnehmung einer Person: Wie sehr mögen mich andere Menschen? Es können Überlappungen beider Definitionen aufgezeigt werden: Personen, die sich als sozial akzeptiert wahrnehmen, schreiben sich auch eher gute soziale Fähigkeiten zu. Es stellt sich allerdings die berechtigte Frage: Akzeptiert von wem? Menschen können sich in verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich akzeptiert fühlen. Wohingegen die sozialen Fähigkeiten weniger von einer spezifischen Gruppe abhängig erscheinen. Vorrangig wird in Studien die Definition der sozialen Akzeptanz genutzt (Berndt & Burgy, 1996, S. 172), was auch mit dem Modell von Shavelson et al. (1976) vereinbar ist. Diese ist eng an den Kontext gebunden, der dann in jeweiligen Studien beachtet werden muss. Beispielsweise lassen sich Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept im Umfeld der Schule nicht zwangsläufig auf familiäre oder Freizeitkontexte übertragen.

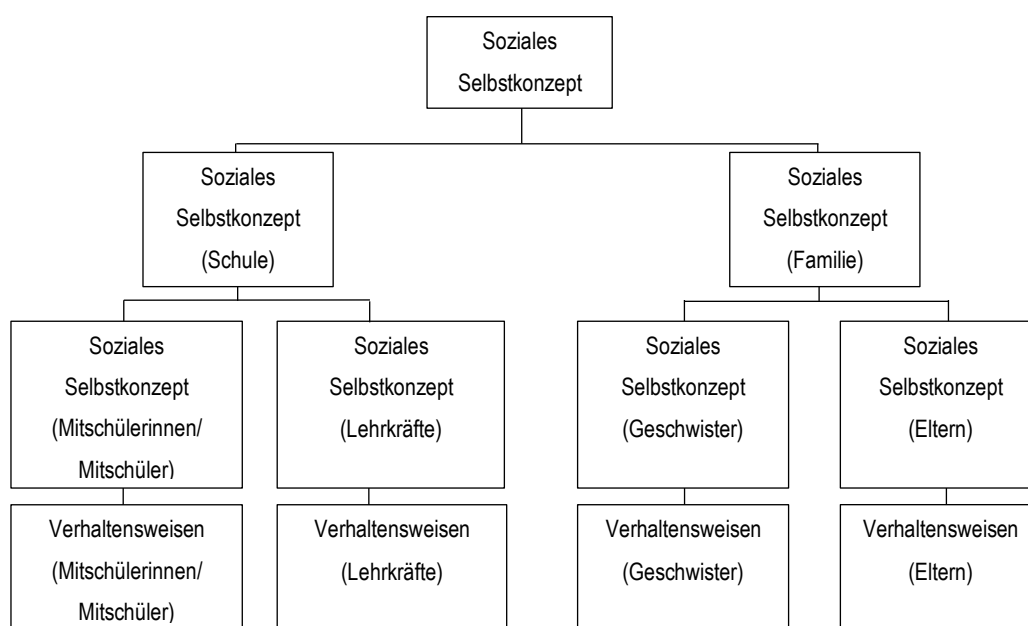


Abbildung 7. Erweiterte Version des Sozialen Selbstkonzepts von Shavelson et al. (1976) (nach Byrne & Shavelson, 1996, zitiert nach Byrne, 1996, S. 28).

5.3.3 Das emotionale Selbstkonzept

Das emotionale Selbstkonzept bezieht sich auf die Gefühlszustände einer Person (Shavelson et al., 1976, S. 413). Haeberlin et al. (1989) sprechen im schulischen Kontext vom gefühlsmäßigen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr schulisches Umfeld (S. 13).

Das emotionale Selbstkonzept erscheint in der Forschung als unterrepräsentierte Dimension. Durch eine Weiterentwicklung des Selbstkonzeptmodells von Song und Hattie (1984) wurde deutlich, dass hinsichtlich des emotionalen Selbstkonzepts auch eine andere Perspektive möglich ist. Marsh und Hattie (1996) fassen die wesentlichen Veränderungen in dem Modell bezüglich der non-akademischen Seite wie folgt zusammen: Auf der non-akademischen Seite werden zwei Faktoren zweiter Ordnung vorgeschlagen – das soziale Selbstkonzept sowie die Selbstachtung/Selbstdarstellung (im Original self-regard/presentation of self). Die Selbstachtung/Selbstdarstellung wurde in Bezug auf die Faktoren erster Ordnung des physischen Selbstkonzepts definiert, die das physische Erscheinungsbild und das Selbstvertrauen betonten, das sich wiederum auf das emotionale Selbstkonzept im ursprünglichen Modell von Shavelson et al. (1976) bezieht, sich aber auch mit dem globalen Selbstkonzept überschneidet (S. 61 f.).

5.4 Informationsquellen für die Entwicklung des Selbstkonzepts

Das Selbstkonzept leitet sich aus den Reaktionen von Personen auf Situationen ab, wobei die Situationen und Reaktionen körperlich als auch symbolisch sein können. Die individuellen und vielfältigen Erfahrungen bilden die „Datengrundlage“, auf die sich die Wahrnehmung der eigenen Person stützt (Shavelson et al., 1976, S. 411). Da jede Person fortlaufend Erfahrungen mit sich selbst und der Umwelt macht, sind Individuum-Umwelt-Interaktionen eine stetige Informationsquelle für das Selbst (Eggert, Reichenbach & Bode, 2003, S. 15). Zur Reduzierung der Komplexität, Strukturierung und Organisation dieser Erfahrungen kodiert eine Person in einfachere Kategorien. Die Einteilung in bestimmte Kategorien gibt den Erfahrungen eine entsprechende Bedeutung. Über die besonderen Kategoriensysteme reflektiert eine Person umfänglich über sich selbst (Shavelson et al., 1976, S. 412). Dabei tragen vor allem jene Informationen zur Entwicklung des Selbstkonzepts bei, die eine emotionale Bedeutsamkeit für die Person haben (Eggert, Reichenbach & Bode, 2003, S. 15; Epstein, 1993, S. 22 f.).

Die Informationsquellen lassen sich in *direkte*, *indirekte*, *komparative*, *reflexive* und *ideationale* Prädikatzuweisungen einteilen (Filipp & Mayer, 2005, S. 267, Filipp, 1993, S. 132). Die ersten Informationen erhalten Menschen aus *direkten* sprachlichen Informationen über sich selbst durch andere Personen, indem diese ihnen Merkmale zuschreiben (Filipp & Mayer, 2005, S. 267). So hebt der Lehrer in der Schule den Fleiß hervor, die Freunde bestätigen

die Eigenschaft, ein schneller Läufer zu sein und die Tante lobt das zuvorkommende Verhalten – dies sind Beispiele für direkte Prädikatzuweisungen in Form von verbalen Interaktionen (Filipp, 1993, S. 132). Diese direkten Prädikatzuweisungen sind im Gegensatz zu anderen Formen eher selten. Solche Äußerungen setzen ein gewisses Maß an Vertrautheit voraus und entstehen in Situationen, in denen Höflichkeitsnormen eine weniger präasente Rolle spielen (Filipp, 1993, S. 134).

Indirekte Merkmalszuschreibungen bedürfen einer Interpretation: Man kann Informationen über sich selbst durch das Verhalten anderer Personen erschließen und vermuten, was andere über einen denken (Filipp & Mayer, 2005, S. 267). Dabei ist zu beachten, dass es sich nicht um objektive Rückmeldungen handelt, die Einfluss nehmen. Selbstbezogene Kognitionen entstehen durch subjektive Interpretationen der Situationen - also der subjektiven Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens und der Leistungsbeurteilung (Jerusalem, 1993, S. 3; Filipp, 1993, S. 134). Die Person muss dabei zum einen das Verhalten des Gegenübers beobachten und mit den Meinungen, Absichten und Einstellungen der Person verknüpfen. Im nächsten Schritt müssen darauf spezifische, selbstbezogene Informationen abgeleitet werden. Dabei kann angenommen werden, dass die Interpretationen in Abhängigkeit zu bereits ausgebildeten Selbstkonzepten stehen. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die betreffende Person das Interaktionsverhalten der Umgebung mit beeinflusst und dementsprechend von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen werden muss (Filipp, 1993, S. 135).

Dabei spielen elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugen, die den Kindern vermittelt werden, eine ebenso große Rolle für die eigene Kompetenzwahrnehmung der Kinder und ihre Leistungen wie beispielsweise Schulnoten. Es wird allerdings vermutet, dass der Effekt im Laufe der Adoleszenz abnimmt (Buff, Reusser, Dinkelmann & Steiner, 2011, S. 222 f.).

Neben der durch die Umwelt unmittelbar bereitgestellten Informationen stellen Menschen Vergleiche zwischen sich und anderen an und nehmen dadurch selbst *komparative* Prädikatzuweisungen vor. Innerhalb eines Bezugsrahmens vergleichen Menschen Fähigkeiten, Meinungen, Eigenschaften mit denen anderer (Filipp & Mayer, 2005, S. 267 f.). Die Bewertung der eigenen Eigenschaften steht bei diesen Prädikatzuweisungen in Abhängigkeit zur Bezugsgruppe, an der sich die Person orientieren muss oder kann, was bedeutet, dass es zum einen um die Bezugsgruppe an sich geht und zum anderen um die konkreten Personen, die als Vergleich herangezogen werden (Filipp, 1993, S. 136).

Darüber hinaus können Merkmale *reflexiv* erschlossen werden, „indem Menschen aus der Selbstbeobachtung ihres Tuns, aber auch aus ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen erschließen, ‚wer sie sind‘ und so einen Strom (*selbst-*) *reflexiver* Merkmalszuschreibungen generieren.“ (Markierung durch Autoren, Filipp & Mayer, 2005, S. 268)

Mit zunehmender Reflexionskompetenz „können Individuen sich zudem entscheiden, ‚was für ein Mensch‘ sie sein wollen, sein sollten oder werden wollen. Im Zuge solcher Reflexionsprozesse werden *ideationale Merkmalszuweisungen* in das selbstbezogene Wissenssystem integriert“ (Filipp & Mayer, 2005, S. 268). Menschen sind in der Lage, über sich selbst nachzudenken und können Selbsterfahrungen als „memozeptive Informationen“ (Filipp, 1975, zitiert nach Filipp, 1993, S. 138) abrufen, wodurch neue selbstbezogene Informationen generiert werden. Sie können sich auf der einen Seite retrospektiv betrachten. Andererseits ist es auch möglich, ein Zukunftsmodell für sich selbst zu entwerfen, das als idealtypische oder Wunschvorstellung von sich selbst dient (Filipp, 1993, S. 139).

Den selbstbezogenen Informationen kann eine „Prädominanz“ gegenüber anderen zugeordnet werden (Filipp, 1993, S. 140). Abhängig vom Inhalt der selbstbezogenen Information kann eine Steigerung der Aufmerksamkeit oder aber eine Abwehr vermutet werden – vorausgesetzt, dass die Information von der Person auch als selbstbezogen interpretiert wird. Als eindeutig selbstbezogene Informationen können der Name einer Person sowie direkte Prädikatszuweisungen angesehen werden. Andere Informationen können situationsabhängig verschieden klassifiziert werden (Filipp, 1993, S. 140). Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass nicht vorausgesagt werden kann, wie sich Informationen auf das Selbstkonzept auswirken. Es handelt sich um konstruktive Prozesse, bei denen individuelle „Strategien und Formen der Enkodierung selbstbezogener Informationen berücksichtigt werden“ müssen (Filipp, 1993, S. 140 f.).

5.5 Determinanten des Selbstkonzepts

Ausgehend von diesen Quellen, aus denen das Individuum Informationen für seine Selbstreflexion sammelt, werden im Folgenden verschiedene Faktoren dargestellt, die das Selbstkonzept beeinflussen. Dabei wird im Speziellen auf Faktoren für einzelne Dimensionen des Selbstkonzepts eingegangen.

5.5.1 Setting als Einflussfaktor

Der hier verwendete Begriff des Settings lehnt an die Theorie von Barker an und orientiert sich am Modell von Bronfenbrenner in Bezug auf das Mikrosystem (siehe Kapitel 2).

Die Selbstkonzeptgenese beschreibt eine Entwicklung des Selbstkonzepts, bei dem sich das innere Modell aufgrund von Entwicklungsschritten immer weiter differenziert, wodurch sukzessive ein höheres Entwicklungsniveau erreicht wird. Demgegenüber steht ein Modell, bei dem der Kontext die ausschlaggebende Determinante ist, aufgrund dessen sich das Selbstkonzept entwickelt (Trautwein, 2003, S. 52).

Entsprechend des Modells von Shavelson et al. (1976) wird angenommen, dass selbstbezogene Bewertungen eines Individuums „das Ergebnis aus verschiedenen Begegnungen, Situationen, Herausforderung oder internalen/externalen Vergleichsprozessen über die bisherige Lebensspanne“ sind (Hellmich & Günther, 2011, S. 21). Dies sind die situationalen Anteile des Selbstkonzepts. Daraus entwickeln sich dispositionale Anteile des Selbstkonzepts - wie die Person sich grundsätzlich bezüglich ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften einschätzt und beurteilt. Allerdings stellen verschiedene Situationen sowie Settings jeweils andere Herausforderungen oder Erwartungen an das Individuum. Eine Schülerin kann grundsätzlich ihre sprachlichen Fähigkeiten als sehr gut einschätzen. In einer Situation, in der sie einen sprachlich sehr anspruchsvollen Text liest, der ihr aufgrund ihrer momentanen Gefühlslage (z. B. erschöpft, unkonzentriert), ungünstigen Rahmenbedingungen (z. B. laute Geräuschkulisse) oder eines fehlenden Fachwortschatzes zur Thematik des Textes als kaum verständlich erscheint, könnte sie an ihren sprachlichen Fähigkeiten zweifeln. Daraus resultierend zeigt sie wenig Motivation, die Aufgaben zum Text zu lösen (Hellmich & Günther, 2011, S. 21).

Kinder und Jugendliche gehören zu verschiedenen Mikrosystemen wie der Familie, der Schule oder dem Freundeskreis. Das Setting unterscheidet sich hinsichtlich der spezifischen Anforderungen und Erwartungen (Trautwein, 2003, S. 52 f.). Da die Umwelt die Vergleichsgruppe stellt, kann angenommen werden, dass sich die Selbstbewertung verschiebt, je nachdem ob man sich einer stärkeren oder schwächeren Gruppe befindet. Der Wechsel von der Grundschule an weiterführende Schulen geht mit einer neuen Zusammensetzung der Schülerschaft einher. An einem Gymnasium kommen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zusammen, wodurch die Vergleichsgruppe eine andere ist als an einer Hauptschule, in der

die Vergleichsgruppe aus leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern besteht. Anhand dieses Effekts werden kontextuelle Einflüsse besonders verdeutlicht werden. Ein identischer Mechanismus führt bei verschiedenen Personen zu entgegengesetzten Ergebnissen, da die Veränderung unterschiedlich erlebt wird (Trautwein, 2003, S. 53).

Entscheidende Wechsel in neue Mikrosysteme, wie der Schuleintritt oder Schulwechsel, stellen einen wichtigen Wechsel eines Settings dar, der mit neuen Bezugspersonen, Vergleichsgruppen, Anforderungen und Erwartungen einhergeht (Helmke, 1991).

Im Mikrosystem können verschiedenen Variablen ausgemacht werden, die die proximalen Prozesse beeinflussen und damit potentiell zu emotional bedeutsamen Erfahrungen beitragen, die das Selbstkonzept beeinflussen können. Im Folgenden sollen solche Variablen und die Bedeutung für die Entwicklung des Selbstkonzept näher beschrieben werden.

5.5.2 Stigmatisierende Prozesse als mögliche Einflussfaktoren

Stigmatisierungen sind spezifische Formen der Fremd- und Selbstzuweisungen. Ein Stigma steht also im Bezug zu einer Eigenschaft, „die zutiefst diskreditierend ist [...]“ (Goffman, 1975, S. 11).

Die eigene Identität wird mit möglichen sowie realen Stigmatisierungen konfrontiert. Hierbei kann nicht zwischen eindeutigen Gruppen „Stigmatisierte“ und „Normale“ unterschieden werden, da jeder sich in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeiten in einer der beiden Positionen wiederfinden kann (Goffman, 1975, S. 160 f., Engelhardt, 2014, S. 82 f.). Es wird von einer wechselseitigen Identitätszuweisung innerhalb von Interaktionen ausgegangen (Goffman, 1975, S. 9). Das Stigma als soziales Phänomen wird von Goffman (1975) zwischen einer (vorausgesetzten) Norm und der praktizierten oder wahrgenommenen Wirklichkeit verortet. Im Alltag ist ein Abweichen der Identität als praktizierter oder wahrgenommener Wirklichkeit von der vorausgesetzten Norm die Regel – bis zu einer gewissen Toleranzgrenze. Eine negative Abweichung über das tolerierte Maß hinaus wird sich auf die betroffene Person als Stigma auswirken. Ein solches Stigma führt zur Ausgrenzung und Diskreditierung der Person, wodurch ihr soziale Anerkennung entzogen wird und die Identität beschädigt werden kann. Stigmata entstehen aufgrund körperlicher Eigenschaften oder Beeinträchtigungen, psychosozialen Eigenschaften oder Verhaltensweisen sowie der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen wie Ethnien oder Religionsgemeinschaften. Merkmal eines

Stigmas ist die Verbindung eines ausgewiesenen Einzelmerkmals der Abweichung mit einer Vielzahl negativer Eigenschaften, die Ursachen zuschreiben oder die Minderwertigkeit bzw. Gefährlichkeit einer Person vermeintlich begründen (Goffman, 1975, S. 12 ff.). Hervorzuheben ist, „dass das Stigma nicht ein Merkmal der Eigenschaften und Verhaltensweisen der Person ist, sondern dass den Eigenschaften und Verhaltensweisen das Merkmal des Stigmas erst durch den Rückgriff auf (vorausgesetzte) normative Normalitätsvorstellungen zugewiesen wird“ (Engelhardt, 2014, S. 85).

Dementsprechend können bestimmte Eigenschaften in Abhängigkeit zu den Normen des jeweiligen soziokulturellen Kontextes positiv oder negativ bewertet werden. Auch im kulturellen Wandel können Eigenschaften, die vormals zu einem Stigma führten, zur Normalität werden oder andersherum. Die Stigmatisierung erfolgt über andere Personen oder durch das Individuum selbst in Form einer Selbststigmatisierung (Engelhardt, 2014, S. 85, Hohmeier, 1975, Abs. 4).

Die Entstehung wird durch den strukturellen oder den prozessualen Ansatz erklärt. Beim strukturellen Ansatz wird das „Anderssein“ an sich als Grund für die Entstehung eines Stigmas gesehen. Er unterliegt der Annahme, dass eindeutig feststellbar sei, ob ein abweichendes Verhalten vorliegt und somit das Kriterium einer Normverletzung gelte. Die Norm und deren mögliche Verletzung sei objektiv fassbar (Cloerkes, 1997, S. 137). Problematisch wird angemerkt, dass bei diesem Ansatz Normen nicht hinterfragt werden und ihnen eine universelle Gültigkeit zugeschrieben wird, wodurch die Relativität von Normen ausgeblendet wird (Cloerkes, 1997, S. 138).

Der prozessuale Ansatz erklärt die sozialen Reaktionen als Auslöser für Devianz, wodurch nicht das Individuum an sich, sondern die Zuschreibungen von außen in den Fokus gerückt werden (Cloerkes, 1997, S. 140). Durch die Berücksichtigung von Relativität von Normen sowie gesellschaftlichen Prozessen wird der prozessuale Ansatz bevorzugt.

Ausgehend vom prozessualen Ansatz ist das Spektrum, wie im Alltag mit Abweichungen umgegangen wird, sehr breit. Diese Umgangsweisen können zu Stigmatisierungen führen, wobei es entscheidend ist, wie die Interaktionen zwischen Personen auf der Position der „Normalen“ und der Personen auf der Position der „Abweichler“ verlaufen. „Normale“ können dabei durch Verhaltensweisen z. B. in Form von Missachtung, formeller und informeller Sanktionierung oder durch ignorieren zu Stigmatisierungen beitragen (Engelhardt, 2014, S. 86). Problematisch sind die Stigmatisierungen insofern, als dass sie auf gesellschaftlicher Ebene zu Diskriminierungen, dem Verlust des Status und Aussonderung führen können

(Hohmeier, 1975, Abs. 16-18). Auf der Mikroebene können proximale Prozesse durch den Halo-Effekt mit einer Fokussierung auf das Stigma negativ beeinflusst werden. So kann es zu einer Überlagerung von zuvor positiv wahrgenommenen Eigenschaften kommen (Hohmeier, 1975, Abs. 19).

Normative Vorstellungen im Mikrosystem Schule sind breit gefächert und über die gesellschaftlich-kulturelle Entwicklung haben sie deutlich ausgeweitet. Zum Teil können hier unterschiedliche normative Vorstellungen aufeinandertreffen, wodurch Spannungen und Konflikte entstehen. Zu unterscheiden ist die offizielle Normsetzung von der alltäglichen Normenpraxis, die in weiten Teilen übereinstimmen kann, sich aber auch in latenter oder offener Weise unterscheiden kann (Engelhardt, 2014, S. 98 f.).

Die Übergänge zwischen dem, was jeweils als eigentlich anzustrebende ‚ideale‘ [...] Formen der Identität von Schülern und Lehrern anzusehen ist, zu dem, was als harmlose ‚normale‘ und vorübergehende Abweichung [...] akzeptiert wird, zu dem, was schließlich als schwerwiegende Abweichung grundsätzlich abgelehnt wird, sind fließend. (Engelhardt, 2014, S. 99)

Aus diesem Grund sind reale oder potentielle Stigmatisierungen von Schülerinnen und Schülern als auch Lehrkräften allgegenwärtig im schulischen Alltag (Engelhardt, 2014, S. 99). Tillmann (2010, S. 195) formulierte, dass die Schülerinnen und Schüler immer zwischen „hinreichender Anpassung und kalkulierten Normenverstößen“ balancieren. Bei der Gefahr, einer realen oder potentiellen Stigmatisierung ausgesetzt zu sein, spielen die Interaktionsprozesse sowie die Erwartungen und Wahrnehmungen der Interaktionspartner eine entscheidende Rolle. Die Prozesse im Mikrosystem der Klasse können Kinder fördern, anerkennen, ihnen helfen oder aber sie abwerten und diskreditieren. Diese Selbsterfahrungen beeinflussen, wie oben dargestellt, die Identität und damit das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler (Engelhardt, 2014, S. 99 f.). Die Organisation von Lernen sowie Leistungsüberprüfung und -bewertung richten sich oft an einer formalen Standardisierung aus. Dadurch kann ein Rahmen geschaffen werden, in dem die eigene Entwicklung und Individualität positiv wahrgenommen wird; andererseits kann ein solcher Rahmen von Standards negativ wahrgenommen werden, indem eine Schülerin oder ein Schüler erlebt, was ihr/ihm nicht gelingt oder wo sie/er sich nicht einbringen kann (Engelhardt, 2014, S. 103). Abschlüssen, die Zuweisung zu Förderschulen – im Prinzip jede Selektion im Bildungssystem aufgrund von Differenz- und Defizitzuschreibungen – wird als institutionelle Diskriminierung gefasst. Dabei sind institutionelle und strukturelle Hintergründe für eine Sonderbeschulung zu beachten

und weniger die individuellen Leistungsprobleme oder Passungsprobleme zu bestehenden Strukturen (Drucks & Bauer, 2014, S. 585). An diesen Prozessen werden aufgrund von Abweichungen von Normvorstellungen Stigmatisierungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen deutlich, da Ursachen für die Diskrepanz von Normvorstellungen und realem Verhalten einseitig auf schülerseitige Passungsprobleme und Leistungsdefizite zurückgeführt werden – wechselseitige Interaktionsprozesse finden dabei keine Beachtung (Drucks & Bauer, 2014, S. 599). Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs steht in Abhängigkeit zu Vergleichen mit biologischen, kognitiven und sozialen Standards und der Feststellung, ob Schülerinnen und Schüler den erwarteten Leistungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen entsprechen. Damit verbunden ist die Zuweisung von Ressourcen (Powell & Pfahl, 2012, S. 728).

Bei diesen Perspektiven kann festgehalten werden, dass in jedem Fall das Umfeld grundlegend die Gefährdung eines positiven Selbstkonzepts mitbestimmt. Stigmatisierung wird durch Interaktionserfahrungen im direkten Kontakt oder durch institutionelle Bedingungen erfahren. Die Schule ist für Schülerinnen und Schüler eine Lebenswelt, in der sie Bildung erfahren und sich innerhalb einer festen sozialen Gruppe bewegen, in der sie aber auch Selektion und soziale Allokation erleben. Die Institution Schule ist klar von der außerschulischen Welt abgegrenzt und erfüllt speziell ihr zugewiesene Aufgaben. Der Lebensraum Schule wird sowohl durch die Mitglieder beeinflusst, die zu verschiedenen Mikrosystemen gehören, sowie auf höherer Ebene auch indirekt von der außerschulischen Sozial- und Kulturwelt (siehe Kapitel 2). Somit ist die Schule ein Ort, in dem sich komplexe Erfahrungs- und Interaktionszusammenhänge widerspiegeln und der die Identitätsbildung grundlegend beeinflusst.

5.5.3 Spezifische Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept

Dickhäuser (2006, S. 6) fasst die grundsätzlichen Erkenntnisse der Forschung zum Fähigkeitsselbstkonzept in zwei Punkten zusammen: Die vorangegangene Leistung und damit verbundene Erfahrungen beeinflussen das Fähigkeitsselbstkonzept – hier wird vom *skill-development*-Ansatz ausgegangen. Andererseits ist der Prozess auch in die gegenläufige Richtung nachgewiesen: Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst das Erleben und Verhalten -

self enhancement. Dickhäuser (2006, S. 6) hebt allerdings hervor, „dass wesentliche Mechanismen von skill development- und self enhancement-Prozessen unklar sind.“

Die Erfahrungen in Leistungssituationen und deren Interpretation werden als Basis für das akademische Selbstkonzept angesehen. Das Internal/External Frame of Reference Modell nach Marsh (1986) geht vom Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) aus und beschreibt die Interpretation der Leistungserfahrungen unter der Bezugnahme verschiedener Referenzrahmen.

- (1) Einerseits wird von Vergleichen mit den eigenen Leistungen in anderen Fächern ausgegangen (internal) sowie vorhergehenden Leistungen (Reciprocal Internal/External Frame of Reference Modell) (u. a. Möller & Köller, 2004, S. 20). Der Vergleich unter Anwendung der individuellen Bezugsnorm kann positive Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept haben (u. a. Lüdtke & Köller, 2002; Rheinberg & Fries, 2010, S. 64).
- (2) Andererseits werden soziale Vergleiche (external) der eigenen Leistung mit der Leistung der Mitschüler zur Interpretation herangezogen (Möller & Köller, 2004, S. 20). Unter diesem Aspekt wird der Big-Fish-little-Pond-Effekt (BFLP-Effekt) als zentrale Theorie angesehen. Marsh (1987, 2005) beschrieb diesen Bezugsgruppeneffekt als einen Vergleich der eigenen Leistung zu der eigenen, direkten Bezugsgruppe, was in den meisten Fällen die Mitschülerinnen und Mitschüler sind. Je nachdem wie stark die Klasse ist, kommt es zu einem Abwärts- oder Aufwärtsvergleich, wodurch sich unterschiedliche Effekte auf das Selbstkonzept beobachten lassen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im kognitiven Bereich würden – so die Vermutung – im Gemeinsamen Unterricht ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept entwickeln als im separativen Setting.

Das Konstrukt gilt als sehr robust und wurde im nationalen wie auch internationalen Raum nachgewiesen (u. a. Marsh & Hau, 2004; Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006). Ebenso wird aber von einem Reflected-Glory-Effekt gesprochen, bei dem ein positiver Assimilationseffekt beschrieben wird, wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Klasse oder Schule mit hohem Leistungsniveau besucht. Es wird hierbei eine Reduzierung der Diskrepanz der eigenen, schwächeren Leistung zur Leistungsstärke der Klasse angenommen, wodurch das akademische Selbstkonzept aufgewertet wird. Dieses Prinzip sei vor allem in Klassen (wie z. B. Leistungskursen)

ersichtlich (Trautwein, Köller, Lüdtke & Baumert, 2005). Der Effekt ist auch in die andere Richtung zu beobachten: Sind sich Schülerinnen und Schüler darüber bewusst, dass sie selbst eine Förderschule besuchen, die einen zweifelhaften Ruf oder deren Schüler als weniger leistungsstark gelten, wirke sich das negativ auf das akademische Selbstkonzept aus (Müller, 2019, S. 41).

- (3) Auch ein kriterialer Bezugsrahmen wird als Bezugsrahmen zur Interpretation der eigenen Leistung angenommen und somit als Quelle für Informationen zum Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2020, S. 197). Hierbei wird die eigene Leistung mit objektiven, sachlich festgesetzten Kriterien verglichen und interpretiert.

In Rückbezug auf Bronfenbrenners Entwicklungsmodell sowie der Behaviour-Setting-Theorie nach Barker sollte die Dominanz des sozialen Bezugsrahmens zumindest nicht als gesetzt angesehen werden. Es ist mit Sicherheit der am stärksten untersuchte Aspekt, der auch – wie oben erwähnt – als robust gilt. Allerdings liegt es auch in der Hand der Lehrkräfte, welcher Bezugsrahmen für die Beurteilung von Schülerleistungen in der Klasse in den Fokus gerückt wird und wie die Wahl eines Bezugsrahmens mögliche Entwicklungen in der Lern- und Leistungsmotivation sowie des Selbstkonzepts beeinflusst (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 99; Dickhäuser, Schöne, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2002, S. 7, 21). Die Art, wie über Leistungen Einzelner im Klassenverband gesprochen wird oder aber an welchen Maßstäben eine Leistung durch die Lehrkraft beurteilt wird, sollte nicht außer Acht gelassen werden (u. a. Möller & Trautwein, 2020, S. 202). So zeigten beispielweise Jerusalem und Schwarzer (1991, S. 124), dass ein negatives Klassenklima und Konkurrenzdruck – durchaus geprägt durch das Verhalten der Lehrkräfte – mit einer geringeren Erfolgszuversicht oder auch einer Leistungsangst einhergeht. Dabei seien jüngere Schülerinnen und Schüler abhängiger von Einflüssen innerhalb des Systems der Klasse.

Besonders weit erforscht wurden komparative Prozesse in Bezug zum akademischen Selbstkonzept. Schülerinnen und Schüler mit gleichen Schulleistungen können sich in ihren Selbstkonzepten unterscheiden, in Abhängigkeit zu ihren Referenzrahmen. Eine wichtige Quelle für vergleichende Informationen sind die Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler im gleichen Kontext. Sehr ausführlich hat dieses Phänomen Marsh in verschiedenen Studien unter dem Begriff BFLP-Effekt untersucht. Zusammenfassend hat er festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler, die Schulen mit einem hohen Leistungsniveau besuchen, ein niedrige-

res akademisches Selbstkonzept haben als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an Schulen mit niedrigerem Leistungsniveau (Marsh & Hattie, 1996, S. 65). Diese Vergleiche konnten schon in der Grundschulzeit nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler stützten Ihre Aussagen zu eigenen Stärken und Schwächen ebenso auf Informationen, die sie selbst direkt betreffen, wie auch auf soziale Vergleichsinformationen. Die Kinder nehmen durch leistungsbezogene Rückmeldungen nicht nur die eigenen Fähigkeiten wahr, sondern ordnen ihre Leistungsposition auch im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein (u. a. Gabriel, Kastens, Poloczek, Schoreit & Lipowsky, 2010; Möller, Kuska & Zaunbauer, 2011; Zeinz, 2011).

Weiterhin kann ein innerer Referenzrahmen das akademische Selbstkonzept beeinflussen, indem eine Person die Leistungen in dem einen Fach mit jenen in einem anderen Fach vergleicht. Dieser Referenzrahmen wurde hinsichtlich des akademischen Selbstkonzepts nachgewiesen, kann in seiner Grundkonzeption aber auf andere Facetten des Selbstkonzepts übertragen werden (Marsh & Hattie, 1996, S. 65). Es handelt sich hierbei um selbst-reflexive Merkmalszuschreibungen, die aus Selbstbeobachtungen des eigenen Verhaltens gewonnen werden und die über die gesamte Entwicklung des Menschen eine nicht versiegende Informationsquelle sind (Filipp & Mayer, 2005, S. 267 f.). Sowohl der externale als auch der internale Bezugsrahmen für Vergleichsprozesse gelten als weitgehend unbestritten (Moschner, 2001, S. 630).

5.5.4 Spezifische Einflussfaktoren auf das soziale Selbstkonzept

Es wird angenommen, dass das soziale Selbstkonzept im Kontext Schule auf den Ebenen der Schule, der Klasse und des Individuums reguliert wird. Die Bedeutung des außerschulischen Kontextes sollte grundsätzlich nicht unterschätzt werden (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 209). Aufgrund der Fokussierung des schulischen Bereichs liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf den möglichen schulischen Einflussfaktoren auf das soziale Selbstkonzept. Auf der Schulebene werden Aspekte der Schulkultur als Prädiktor für das soziale Selbstkonzept angenommen, wobei damit „fachübergreifende Leitziele einer Schule“ gemeint sind (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 228). Konkret werden dabei die Werte einer Schule beschrieben: z. B. die Hervorhebung kommunikativer oder die Betonung leistungsorientierter Aspekte wie Fleiß (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 211).

Die Ergebnisse von Hascher und Neuenschwander (2011, S. 223) zeigen, „dass die Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts zwar vor allem von proximalen Bedingungen abhing, der Bezugskontext der Schule aber auch einflussreich war.“ Es sind Hinweise darauf zu erkennen, dass die Schulkultur mit dem sozialen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Lehrkräfte zusammenhängt – das soziale Selbstkonzept in Bezug auf die Mitschülerinnen und Mitschüler scheint davon weniger tangiert zu sein (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 223, 226).

Die Schulklasse wird als eine konstruierte, soziale Einheit angenommen, „weil sich Schulklassen nicht spontan bilden, sondern nach formellen Kriterien zusammengesetzt werden“ (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 212). „Jede Klasse wird – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – zur Bezugsgruppe für die Schüler/innen, zu einer Gruppe also, die das eigene Verhalten mehr oder weniger beeinflusst“ (Ulich, 2001, S. 53). Beck und Scholz (1995) verdeutlichen die Vordergründigkeit sozialer Beziehungen im gesamten Schulalltag: „Wichtige Themen wie Konkurrenz, Liebe und Sexualität, Freundschaftsbeziehungen wirken in jedes Unterrichtsthema hinein, durchziehen den gesamten Schulalltag, sowohl bei der Arbeit an den Gruppentischen als auch beim Spiel und in der Pause.“ (S. 77). Bereits in den ersten Schuljahren wird die Peergroup für das eigene Verhalten bedeutsam (Beck & Scholz, 1995, S. 78). Petillon (1991, S. 186) stellt in seiner Arbeit heraus, dass besonders die Sozialereignisse mit Mitschülerinnen und Mitschülern emotional bedeutsam für Kinder sind. Emotional bedeutsame Ereignisse werden in das Selbstkonzept aufgenommen. Dabei können positive Ereignisse wie Freundschaften ebenso bedeutsam sein wie Konkurrenzverhalten, Eifersucht, sozialer Ausschluss sowie Aggressionen und Konflikte in der Klasse (Ulich, 2001, S. 54 f.). Auch wenn die Lehrkräfte weniger Einfluss auf Freundschaften an sich haben, kann ihre Unterrichtsarbeit durch den Einsatz kooperativer Sozialformen und die Reduktion von Konkurrenz aber grundsätzlich Beziehungen in der Klasse fördern (Ulich, 2001, S. 73). Hascher und Neuenschwander (2011, S. 226) zeigen, dass „bei der Erklärung des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowohl Prozesse zwischen Gleichaltrigen als auch Kriterien des Lehrerverhaltens zu berücksichtigen“ sind. „Die Aspekte des sozialen Selbstkonzepts gegenüber den Lehrpersonen wurden signifikant durch die untersuchten Indikatoren des Unterrichtsstils, Fürsorge und fehlender Leistungsdruck erklärt“ (Hascher & Neuenschwander 2011, S. 226).

In einem Review stellen Berndt und Burgy (1996) heraus, dass die aktuelle Peer-Akzeptanz und das soziale Selbstkonzept in Zusammenhang stehen. Es ließen sich aufgrund der Ergebnisse am Anfang eines Schuljahres Schlüsse auf die soziale Akzeptanz und das soziale Selbstkonzept im Verlauf des Schuljahres voraussagen. Weiterhin wird der Einfluss des eigenen Verhaltens auf die Peer-Akzeptanz verdeutlicht: Aggressives, massiv störendes und unsoziales Verhalten führt häufig zur Ausgrenzung. Besonders schüchterne und zurückhaltende Kinder sind oft „unsichtbar“ und gehen im Klassenverband unter. Da das soziale Selbstkonzept mit der Peer-Akzeptanz zusammenhängt, kann auch von einem Zusammenhang mit dem eigenen Verhalten ausgegangen werden (Berndt & Burgy, 1996, S. 200).

Nach der Theorie des vorliegenden Selbstkonzeptmodells hängen verschiedene Facetten des Selbstkonzepts mit den jeweils situationsspezifischen Verhaltensweisen zusammen. Beispielsweise sollte das soziale Selbstkonzept hauptsächlich mit sozialen Erfolgen zusammenhängen und weniger mit der schulischen Leistung in Unterrichtsfächern. Korrelationen zwischen dem sozialen Selbstkonzept und der akademischen Leistung sind kaum zu finden. Pädagogen zeigten sich allerdings besonders besorgt über das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit ungewöhnlich hohen oder niedrigen schulischen Leistungen. Diese Bedenken schienen unbegründet, da solche Zusammenhänge in verschiedenen Studien nicht eindeutig nachgewiesen werden konnten und nur minimale Effekte festgestellt werden konnten. Die Autoren machen aber deutlich, dass inkonsistente Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Es wird eine Studie herausgestellt, die nachgewiesen hat, dass nicht alle Kinder mit einem sehr niedrigen Leistungsniveau ein niedrigeres soziales Selbstkonzept haben, nur solche, die als lernbehindert klassifiziert wurden (Berndt und Burgy, 1996, S. 200 f.). Somit ist die Frage zu stellen, inwiefern eine Etikettierung indirekte Informationen für das Selbstkonzept liefert und so das Selbstkonzept beeinflussen kann.

5.5.5 Spezifische Einflussfaktoren auf das emotionale Selbstkonzept

Ulich (2001, S. 73) fasst auf der Grundlage einer Untersuchung von Czerwenka et al. (1990) zusammen: „Schüler/innen, die zu anderen positive Beziehungen haben, fühlen sich in der Schule wohler und schätzen die Schule insofern besser ein als die Schüler/innen ohne Freundschaften.“

Dieser sehr überschaubare Abschnitt zeigt, wie wenig das emotionale Selbstkonzept untersucht wurde. Schon die oben genannte Definition ist im Gegensatz zu denen des akademischen und sozialen Selbstkonzepts allgemeiner formuliert. Klarer Schwerpunkt der Untersuchungen scheinen die Dimensionen des akademischen und sozialen Selbstkonzepts zu sein.

5.6 Entwicklung des Selbstkonzepts

Shavelson et al. (1976) haben in ihrem vorlegten Modell die Entwicklung des Selbstkonzepts nicht herausgearbeitet. Sie haben aber die Hypothese aufgestellt, dass sich über die Kindheit und das Jugendalter hinweg immer definitere Facetten des Selbstkonzepts herausbilden. Harter (1983, S. 309) verdeutlicht, dass das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter der Kinder immer abstrakter wird.

Vorläufer eines Selbstkonzepts als kognitive Repräsentation der eigenen Person stellt die Fähigkeit dar, sich selbst im Spiegel oder auf Fotos zu erkennen. Ab drei Jahren gelingt es Kindern, die eigene Person anhand von Eigenschaften zu beschreiben (Roebbers, 2007, S. 383). Das Selbstkonzept ist im Kindesalter noch recht einfach sowie unrealistisch positiv ausgeprägt und beschränkt sich auf beobachtbare Merkmale (z. B. „Ich kann Seilspringen.“, „Ich habe einen Bruder.“). Da sich mit zunehmendem Alter das Selbstkonzept immer weiter ausdifferenziert, werden kognitive und emotionale Aspekte wie auch Beurteilungen und Bewertungen der eigenen Person für den Aufbau des Selbstkonzepts herangezogen (Mummendey, 2006, S. 95; Roebbers, 2007, S. 383 f.).

Das Selbstkonzept der frühen Kindheit ist noch geprägt von einem „Alles-oder-nichts“-Denken, durch das das Kind sich nicht als Person mit gegensätzlichen Eigenschaften erlebt. Es sieht sich zu diesem Zeitpunkt weniger vergleichend zu anderen, weshalb die Selbstbeurteilung unkritisch und positiv ausfällt. Mit dem Eintritt ins Schulalter entwickeln sich die Strukturen des Selbstkonzepts weiter, indem beispielsweise zeitliche Differenzierungen, Bewertungen durch andere wahrgenommen oder erste Vergleiche zu anderen gezogen werden. Die Reaktionen von anderen Personen auf das eigene Verhalten werden für das Individuum bedeutsam, ebenso wie vorgegebene Normen von Personen, die für das Individuum bedeutsam sind (Mummendey, 2006, S. 98). Durch die Fähigkeit, soziale Vergleiche vorzunehmen – bedingt durch kognitive Entwicklungsfortschritte des Kindes –, „weicht die unrealistische Selbstbeschreibung allmählich einem differenzierteren und angemesseneren Selbstbild“ (Roebbers, 2007, S. 384).

In der mittleren und späten Kindheit beschreiben sich Kinder mit übergeordneten Merkmalen, nehmen differenzierter gegensätzliche Merkmale der eigenen Person wahr („Manchmal bin ich traurig, meistens aber fröhlich.“), Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeiten entwickeln sich und Informationen für das eigene Selbstkonzept werden zunehmend aus sozialen Vergleichen gezogen (Mummendey, 2006, S. 99).

Die Selbstkonzeptualisierung verbunden mit der Identitätsentwicklung wird als entscheidendes Thema des Jugendalters angesehen. Im Jugendalter bildet sich die Fähigkeit zum abstrakten Denken aus, wodurch Selbstbeschreibungen durch abstrakte Eigenschaften, wie Gefühle, Einstellungen und Werthaltungen, ergänzt werden (Roebbers, 2007, S. 384). Neben den Eigenschaften wird auch über die Denkprozesse an sich reflektiert: „These not only allow the adolescent to think abstractly about his or her attributes, behaviors, emotions, and motives, but to reflect on thought itself“ (Harter, 1983, S. 309).

Geschlechtsunterschiede lassen sich hinsichtlich des Körper selbstkonzepts ausmachen. Beim globalen Selbstkonzept können entsprechende Unterschiede nicht bestätigt werden. In den Fokus rücken akademische Selbstkonzepte und die Vorstellung über die berufliche Zukunft (Mummendey, 2006, S. 100). Dabei nimmt die schulische Lebenswelt entscheidenden Einfluss, wobei dies nicht ausschließlich über die Leistungen oder deren Bewertung durch Noten geschieht. Im frühen Jugendalter sind oft Generalisierungen vorherrschend („Ich bin intelligent.“), die mit der Zeit aber mehr und mehr differenziert („Mathematische Berechnungen kann ich gut lösen. Sprachlich kann ich mich aber nicht so gut ausdrücken.“) und situationsbezogen gewertet werden („Grundsätzlich bin ich freundlich zu Menschen, aber bei meinen Lehrern kann ich manchmal ganz schön zickig sein.“). Die Meinungen anderer Personen, soziale Vergleiche und die Informationen, die das Individuum über sich selbst daraus ziehen kann, werden entscheidend für das Selbstkonzept. Auch die Vergleiche mit einem Idealselbst nehmen an Bedeutung zu und können für manche Jugendliche wichtiger als soziale Vergleiche sein (Mummendey, 2006, S. 101).

5.7 Fazit

Das Selbstkonzept gilt als kognitive Repräsentation der eigenen Person. Es setzt sich aus den bisherigen, für das Individuum bedeutsamen Erfahrungen zusammen und entwickelt sich durch sie auch weiter (u. a. Epstein, 1993; Filipp, 1993, S. 129, Shavelson & Bolus, 1981, S. 1).

Es wird von einem multidimensionalen und hierarchischen Selbstkonzeptmodell ausgegangen, an dessen Spitze ein globales Selbstkonzept steht, das sich in verschiedene Dimensionen aufgliedert (Shavelson et al., 1976). Die Dimensionen des akademischen, sozialen und emotionalen Selbstkonzepts können als eigenständige Konstrukte nachgewiesen werden, korrelieren aber miteinander (Shavelson & Bolus, 1981, S. 31; Byrne, 1996, S. 23). Die einzelnen Dimensionen gliedern sich immer feiner/spezifischer auf. Am Boden des Modells werden spezifische Situationen angenommen, in denen Selbstbewertungen stattfinden. Emotionale bedeutsame Situationen werden in das Selbstkonzept bzw. die spezifische Dimension des Selbstkonzepts aufgenommen (Shavelson et al., 1976, S. 412-414).

In diesen spezifischen Situationen können verschiedene Informationsquellen für selbstkonzeptrelevante Erfahrungen ausgemacht werden: direkte, indirekte, komparative, reflexive und ideationale Prädikatzuweisungen (Filipp, 1993, S. 132; Filipp & Mayer, 2005, S. 267).

Das Selbstkonzept wird wesentlich von den Merkmalen eines Kontexts bzw. eines Settings i. S. von Barker beeinflusst. Grundlegend für die Bewertungen des Selbst werden Ereignisse in diesen Settings angenommen, die für das Individuum emotional relevant erscheinen. Ein Setting stellt spezifische Herausforderungen an das Individuum und ist geprägt von spezifischen Mustern, Situationen, Abläufen und Handlungen der beteiligten Personen (Hellmich & Günther, 2011, S. 21; Trautwein, 2003, S. 52 f.; Helmke, 1991, S. 83).

Stigmatisierungen werden als spezifische Formen der Fremd- und Selbstzuweisungen angenommen (Goffman, 1975, S. 11), die durch verschiedene proximale Prozesse innerhalb eines Kontextes oder aber auch durch institutionelle Bedingungen hervorgerufen werden können. Als spezifische Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept gelten Vergleichsprozesse der eigenen Leistung mit der vorhergehenden Leistung oder der Leistung in anderen Fächern sowie mit einem kriterialen Bezugsrahmen (Möller & Köller, 2004, S. 20; Möller & Trautwein, 2020, S. 197). Weiterhin gelten soziale Vergleiche hinsichtlich der Leistung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept (BFLP-Effekt) (u. a. Möller & Köller, 2004, S. 20; Marsh, 1987; Marsh, 2005). Es wird hervorgehoben, dass der Umgang mit Leistungen, die Kommunikation darüber sowie der gewählte Bezugsrahmen (Bezugsnorm) durch die Arbeit der Lehrkraft in der Klasse bestimmt wird (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 99).

Als Einflussfaktoren auf das soziale Selbstkonzept werden vorrangig proximale Bedingungen angenommen (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 223). So werden Sozialereignisse

mit Mitschülerinnen und Mitschülern als emotional bedeutsam eingeschätzt, womit sie wesentlich für die Bewertung des Selbst sind (Petillon, 1991, S. 186). Ebenso kann das Lehrerverhalten in Form von Fürsorge, Unterrichtsstil oder durch den kooperativer Sozialformen als Einflussfaktor angenommen werden (Hascher & Neuenschwander 2011, S. 226; Ulich, 2001, S. 54 f.). Das eigene soziale Verhalten kann indirekt Auswirkungen auf das soziale Selbstkonzept haben, da das Verhalten die Peer-Akzeptanz beeinflusst, die wiederum Einfluss auf das soziale Selbstkonzept ausübt (Berndt & Burgy, 1996, S. 200). In einem gewissen Rahmen können auf der Schulebene Aspekte der Schulkultur als Einflussfaktoren angenommen werden, die sich auf das Schul- und Klassenklima auswirken (Hascher & Neuenschwander, 2011, S. 211, 223, 228).

6 Forschungsstand zum Einfluss des Schulsettings auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ein Teil der Übersichtsarbeiten oder auch expliziten Metaanalysen aus den letzten Jahrzehnten, die sich mit dem Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auseinandersetzen, fokussiert (ausschließlich) auf den Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne (u. a. Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001; Kluwin, Stinson & Colarossi, 2002; Zeleke, 2004; Ruijs & Peetsma, 2009). In einigen Reviews werden – mit gewissen Schwerpunktsetzungen – auch die Effekte des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst (Goetze, 1990; Perusin, 1998; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Bless, 2000; Bear, Minke & Manning, 2002; Elbaum, 2002; Lindsay, 2007; Bless & Mohr, 2007; Ellinger & Stein, 2012; Prince & Hadwin, 2013; Maiano et al., 2019). Eine Übersicht ist der Tabelle 3 zu entnehmen.

Vorrangig stehen dabei Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. Learning Disabilities im Fokus (Haeberlin et al., 1999; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Bear et al., 2002; Elbaum, 2002; Maiano et al., 2019). Ellinger und Stein (2012) sowie Goetze (1990) konzentrieren sich in ihrer Übersicht auf den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Allerdings wurde die schwierige Forschungslage insbesondere bei Ellinger und Stein (2012) deutlich: Es konnten keine Studien gefunden werden, die eindeutig und

ausschließlich das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt untersuchten. So wurden Studien einbezogen, die sich allgemein auf *SEN* oder den sogenannten Trias der „leichten“ Formen (Sprache, Lernen, emotional-soziale Entwicklung) beziehen. Außerdem wurde auf Studien aus dem Förderschwerpunkt Lernen zurückgegriffen mit der Begründung einer starken Verschränkung beider Förderschwerpunkte.

Tabelle 3 *Qualitative Reviews und Metaanalysen mit Vergleichen zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in separativen Settings und im Gemeinsamen Unterricht*

Übersichtsarbeit	SPF	Ergebnisse
Bear et al., 2002	L/LD	höheres SK im separativen Setting; aber Heterogenität zwischen den Studien festgestellt -> Annahme weiterer moderierender Effekte
Bless, 2000	L/LD	eher höheres SK im separativen Setting, eindeutige Ergebnisse beim akad. SK
Bless & Mohr, 2007	L/LD	höheres SK im separativen Setting, eine Studie kein Effekt
Elbaum, 2002	L/LD	keine Unterschiede
Ellinger & Stein, 2012	esE/SEN	uneinheitlich; zumeist höheres SK im separativen Setting; eindeutigere Ergebnisse beim akad. SK
Goetze, 1990	esE	höheres SK im separativen Setting
Haeberlin et al., 1999	L	höheres akademisches SK im separativen Setting – Rückführung auf Bezugsgruppeneffekte verschiedentlich nachgewiesen Abnahme der Werte in den höheren Klassenstufen der Sonderschulen – Rückführung auf etikettierende Wirkung und Vergleich mit anderen Bezugsgruppen außerhalb der eigenen Schule
Lindsay, 2007	SEN	keine Unterschiede
Maiano et al., 2019	L/LD	höheres SK im separativen Setting
Perusin, 1998	SEN	nicht eindeutig
Prince & Hadwin, 2013	SEN	klare Ergebnisse beim akad. SK

Anmerkungen. SPF: sonderpädagogischer Förderbedarf, L/LD: Lernen/Learning Disabilities, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: Special Education Needs, SK: Selbstkonzept.

Perusin (1998), Lindsay (2007) sowie Prince und Hadwin (2013) untersuchten Arbeiten zum Label SEN. Es zeigt sich, dass größtenteils bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in separativen Settings ein höheres Selbstkonzept als bei jenen an Regelschulen nachgewiesen werden kann (Goetze, 1990; Haeberlin et al., 1999; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Bear et al., 2002; Maiano, 2019). Gleichzeitig zitieren Bless und Mohr (2007) eine Studie, in der kein Unterschied bei den Effekten des Beschulungsortes auf das

Selbstkonzept gefunden wurde. Im Gegensatz zu der starken Hypothese, dass das Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im separativen Setting positiver sei, formulieren es Perusin (1998) sowie Ellinger und Stein (2012) etwas zurückhaltender: Einige Ergebnisse legen es nahe, dass sich eine separierende Beschulung günstiger auf das Selbstkonzept auswirke – insbesondere beim akademischen Selbstkonzept. Eindeutig könne aber kein Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept festgestellt werden, die Ergebnisse seien uneinheitlich. Insgesamt werden in sechs Übersichtsarbeiten Studien zitiert, die keinen Unterschied im Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regel- und an Sonderschulen gefunden haben (Bless & Mohr, 2007; Elbaum, 2002; Perusin, 1998; Ellinger & Stein, 2012; Lindsay, 2007, Prince & Hadwin, 2013), wobei sich Bless und Mohr (2007), Ellinger und Stein (2012), Prince und Hadwin (2013) sowie Lindsay (2007) auf die Übersichtsarbeit von Elbaum (2002) beziehen sowie Ellinger und Stein (2012) auf die Studie von Lindsay (2007). Es wird sehr deutlich, dass sich die Übersichtsarbeiten mit den Metaanalysen überschneiden.

Bear et al. (2002) deuten in ihrer Metaanalyse zum Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit Learning Disabilities an, dass innerhalb ihrer Analysen zur Relevanz des Beschulungsortes eine starke Heterogenität zwischen den Studien zu finden ist, die darauf hindeutet, dass weitere Moderatoren oder Ausreißer für diese Heterogenität verantwortlich sind. In dieser Metaanalyse erklärt die Nutzung verschiedener methodischer Instrumente teilweise die Heterogenität der Studien (Bear et al., 2002, S. 418).

Prince und Hadwin (2013) betonen, dass trotz des Fehlens eines klaren Zusammenhangs zwischen Beschulungsort und der Selbstwahrnehmung die Beschulung in einem bestimmten Bildungsbereich durchaus Auswirkungen auf einzelne Schülerinnen und Schüler haben kann. Unter anderem sind Unterschiede ersichtlich, wenn einzelne Dimensionen des Selbstkonzepts untersucht werden. Bless (2000) und Haeberlin et al. (1999) legen klarere Ergebnisse für das akademische Selbstkonzept vor: Bei Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen ist es höher als bei jenen mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Regelschulen. Auch Ellinger und Stein (2012) sowie Prince und Hadwin (2013) verweisen auf Ergebnisse, in denen Unterschiede vor allem im akademischen Selbstkonzept zu finden sind.

Goetze (1990) fasst zusammen, dass das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen höher ausfällt, da die Schülerinnen und Schüler ihren „sozialen Standort innerhalb einer vergleichbaren Gruppe“ finden (S.

834). Dabei betont er, dass diese Schulen quasi eine Art Schonraum sind und der Gemeinsame Unterricht die Möglichkeit eines Vergleichs mit einer realen Bezugsgruppe darstellt (Goetze 1990, S. 834). Allerdings weisen Haeblerlin et al. (1999) darauf hin, dass in den Abschlussstufen der Sonderschulen die Werte des Selbstkonzepts abnehmen. In verschiedenen Studien konnten die Werte des akademischen Selbstkonzepts auf Bezugsgruppeneffekte zurückgeführt werden (Haeblerlin et al., 1999, S. 96-100). In den höheren Klassen – so die Vermutung – würde die Bezugsgruppe über die eigene Klasse und Schule hinaus ausgedehnt, wodurch auch Regelschülerinnen und -schüler als Vergleichsgruppen herangezogen werden würden (Haeblerlin et al., 1999, S. 96). Dieser Vergleich über die Bezugsgruppe hinaus und den damit verbundenen sinkenden Werten des Selbstkonzepts könnten auch auf stigmatisierende Prozesse als mögliche Einflussfaktoren zurückgeführt werden – im Sinne einer intentionellen Stigmatisierung (siehe Punkt 4.5.2).

Bless (2000) zeigt anhand von drei Einzelstudien, dass das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen zum Ende der Schulzeit sinkt. Hier wird ebenfalls das Argument angeführt, dass durch den Bezugsgruppeneffekt ein anfänglich positiveres Selbstkonzept aufrechterhalten wird. Am Ende der Schulzeit wird anscheinend nicht mehr die eigene Klasse, sondern ein breiteres Spektrum der Schülerschaft als Vergleichsgruppe herangezogen. Dass eine Teilintegration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Bezugsgruppe zu vergrößern scheint, resümieren Haeblerlin et al. (1999) auf der Grundlage der Studienauswertungen:

Sobald Schüler einer Sonderklasse teilintegriert, d.h. nicht mehr total getrennt von den Regelklassenschülern, unterrichtet werden, scheint die Wirksamkeit des Schonraums ‚Sonderschule‘ außer Kraft zu treten; die Schüler der Regelschule scheinen dann zu ihrer Vergleichsgruppe zu werden, wobei ihr Status als Sonderschüler erhalten bleibt. (S. 102)

Die Schülerinnen und Schüler im teil-integrierten Unterricht schätzen sich negativer ein als jene an Sonderschulen (Haeblerlin et al., 1999, S. 102).

Die Modelle sonderpädagogischer Förderung und deren Einfluss auf das Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern werden in weiteren Übersichtsarbeiten aufgegriffen, wobei in den Details unterschiedliche Ergebnisse deutlich werden. Die Vergrößerung der Bezugsgruppe wird von Pijl, Skaalvik & Skaalvik (2010) positiver interpretiert, wobei sie diese Ausführungen auf eine Neuordnung des gemeinsamen Unterrichts anwenden und damit weitere

Einflussvariablen auf das Selbstkonzept in Betracht ziehen: Würden Klassen zusammengestellt werden, in denen eine kleinere Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine größere ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam beschult werden, würde für erstere ein größerer Bezugsrahmen entstehen. Die Referenzgruppe wäre heterogener, was sich positiv auf die persönliche Entwicklung auswirken könnte (Pijl et al., 2010, S. 66). Diese Argumentation spricht gegen die Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ebenso wird die Möglichkeit zur flexiblen Unterrichtsgestaltung durch ein Ressource-Room-Setting als förderlich angesehen, da dies von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewünscht sei (Pijl et al., 2010, S. 66 f.). In einer Betrachtung von Studien aus dem amerikanischen Raum zu verschiedenen Modellen sonderpädagogischer Förderung zeigen Heaberlin et al. (1999, S. 103-105) übergreifend, dass eine Kombination aus Gemeinsamem Unterricht und Phasen in Kleingruppen lernschächerer Schülerinnen und Schüler sich positiv auf das Selbstkonzept auswirken kann. Sie resümieren auf der Grundlage der Auswertung der Studien, dass der Umfang der sonderpädagogischen Förderung im Ressource Room ein Einflussfaktor sein könnte. Dabei gehen sie davon aus, dass eine umfangreichere Förderung im Ressource Room-Setting sich positiv auswirke. Es wird hervorgehoben, dass der Förderunterricht im Ressource Room nicht als Einzelförderung konzipiert sein sollte, um eben jene Effekte des erweiterten Bezugsrahmens zu erreichen. Der Ressource Room könne so den Schonraum der Sonderschulen widerspiegeln und die Bezugsgruppe passend erweitern (Haerberlin et al., 1999, S. 105 f.)

In verschiedenen Arbeiten sind weitere Variablen zu finden, die den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept beeinflussen könnten. Grundsätzlich kann sich eine sonderpädagogische Unterstützung in Form einer zusätzlichen halben Stelle positiv auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern im Gemeinsamen Unterricht auswirken (Bleidick, 1999). Prince und Hadwin (2013) führen allgemein aus, dass durch qualitative Erhebungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern deutlich wird, dass sie starke Präferenzen für die eine oder andere Beschulungsart haben (S. 253). Das deutet an, dass nicht alle grundsätzlich einen Beschulungsort bevorzugen. Perusin (1998) verdeutlicht, dass grundsätzlich passende Bedingungen, wie eine ausgebildete Lehrkraft und entgegenkommende Aktivitäten, einen erfolgreichen Gemeinsamen Unterricht begünstigen.

Bless (2000) sieht die Gründe für ein negatives Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den intellektuellen Fertigkeiten sowie damit verbundenen Verhaltensschwierigkeiten. Davon ausgehend werden Ansätze wie ein Social Skill Training und Konzepte kooperativen Lernens als erfolgversprechend angesehen, um einem negativen Selbstkonzept entgegen zu wirken. Auch in der weiterführenden Übersichtsarbeit von Bless und Mohr (2007) werden verschiedene Interventionen benannt, die sich positiv auf das akademische Selbstkonzept auswirken: So würden beispielsweise im Grundschulbereich Lernhilfen oder auch das Lehrerurteil entsprechend Einfluss haben. Den Einfluss des Lehrerurteils auf die Beurteilung der eigenen Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Learning Disabilities konnten auch Bear, Minke, Griffin und Deemer (1998) nachweisen. In Übersicht sind die Ergebnisse zu den Einflussfaktoren in der Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4 Mögliche Variablen, die den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen

Studie	SPF	Ergebnis
Bear et al., 1998	LD	Einfluss des Lehrerurteils auf die Beurteilung der eigenen Leistung, Vermutung der Relevanz verschiedener Moderatorvariablen
Bless, 2000	L/LD	Social Skill-Training und kooperatives Lernen könnten sich positiv auf Entwicklung auswirken
Bless & Mohr, 2007	L/LD	Interventionen im GU könnten sich positiv auf akad. SK auswirken (z. B. Lernhilfen)
Bleidick, 1999	SEN	Unterstützung durch zusätzliche sonderpädagogische Stelle wirke positiv auf akad. SK
Haeberlin et al., 1999	L	unterschiedliche Ergebnisse zwischen Modellen sonderpädagogischer Förderung
Perusin, 1998	SEN	passende Bedingungen begünstigen erfolgreichen GU
Pijl et al., 2010	SEN	<ul style="list-style-type: none"> - neue Mischung im GU: kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit SEN, größere ohne SEN, um ersteren breiteren Bezugsrahmen zu bieten - Schülerinnen und Schüler mit SEN bevorzugen eine Unterrichtung im separativen Setting für einen Teil des Schultages
Prince & Hadwin, 2013	SEN	Schüler/innen zeigen verschiedene Präferenzen für den einen oder anderen Beschulungsort – individuelle Gründe vermutet

Anmerkungen. SPF: sonderpädagogischer Förderbedarf, L/LD: Lernen/Learning Disabilities, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: Special Education Needs, SK: Selbstkonzept, GU: Gemeinsamer Unterricht.

Es stellt sich die Frage, ob in Bezug auf das akademische Selbstkonzept ein positives einem realistischeren Selbstkonzept vorgezogen wird. Trautwein und Lüdtke (2005) resümieren dazu, dass Strukturen im konkreten Unterricht als gewichtiger Einflussfaktor nicht gegenüber institutionellen Strukturen vergessen werden dürften (S. 139). Kornmann (2005) sieht dabei die Hervorhebung individueller Lernfortschritte und Beurteilung in einem individuellen Bezugsrahmen als geeignet, ein optimistisches sowie realistisches Selbstkonzept zu unterstützen (S. 129).

Aus den bisher veröffentlichten Übersichtsarbeiten lassen sich grundlegende Aspekte mitnehmen, die in der weiteren Forschung bedacht werden sollten: Es wird in etlichen Studien allgemein vom Selbstkonzept gesprochen, spezifiziert wird vor allem das akademische Selbstkonzept.

Bisher standen vorrangig Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Learning Disabilities im Fokus der Untersuchungen. Weniger Beachtung fanden andere Förderschwerpunkte oder eine Betrachtung über alle Förderschwerpunkte hinweg. So wurde bisher nicht geprüft, ob der Förderschwerpunkt als möglicher Einflussfaktor bedacht werden muss.

Es wird deutlich, dass vorwiegend ein Vorteil des separierenden Settings gesehen wird, wobei sich dieser insbesondere auf das akademische Selbstkonzept bezieht. Teilweise werden keine Unterschiede zwischen dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Settings deutlich.

Die Studienlage erscheint nicht eindeutig in Bezug auf den Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es ist anzunehmen, dass die Studienlage an sich heterogen ist und verschiedene Einflussvariablen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu vermuten sind. Dies unterstreicht auch die Metaanalyse von Bear et al. (2002), die auf die Relevanz weiterer Moderatorvariablen hinweisen sowie die Analyse der Modelle sonderpädagogischer Förderung in der Arbeit von Haeberlin et al. (1999).

Klasseninterne Faktoren wie das Klassenklima oder auch ein damit verbundener Einsatz verschiedener Referenzrahmen für Leistungsrückmeldungen, der Einsatz kooperativer Sozialformen sowie der Umgang mit Klassifizierungen von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht wurden nicht explizit als Einflussfaktoren betrachtet.

7 Ziel- und Fragestellung

Ausgehend von der theoretischen Darstellung ist davon auszugehen, dass der Beschulungsort einen Einfluss auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat. Allerdings kann theoretisch nicht eindeutig geklärt werden, ob dieser Einfluss schon durch ein übergeordnetes System gegeben ist oder bestimmende Variablen im Unterricht selbst – im Mikrosystem der Klasse – zu suchen sind. Auch die bisherigen Übersichtsarbeiten liefern keine eindeutigen Ergebnisse in Bezug auf das globale und das soziale Selbstkonzept. Einzig das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen/Learning Disabilities scheint im Gemeinsamen Unterricht niedriger zu sein als bei den Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (siehe Kapitel 6).

Ziel der Arbeit ist es, die Effekte des Beschulungsortes auf das schulbezogene Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzubilden, woraus sich die Hauptfrage der vorliegenden Arbeit ergibt:

Beeinflusst der Beschulungsort im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts oder eines separativen Schulsettings das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Es ist zu klären, ob das Schulsetting im Sinne einer Sonderschule/-klasse oder eines Gemeinsamen Unterrichts an sich das Selbstkonzept beeinflusst oder ob Variablen herausgearbeitet werden können, die bestimmten Ebenen des öko-systemischen Modells nach Bronfenbrenner (siehe Kapitel 2) zuzuordnen sind und die die Effekte entsprechend moderieren. Dazu ist es notwendig, die Frage nach der Homogenität der Studienlage zu klären. Eine Zusammenfassung der verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzepts wäre unzulässig. Wie bereits dargestellt, korrelieren die Dimensionen auf der zweiten Ebene des Modells nach Shavelson et al. (1976) miteinander, sind aber als eigenständige Konstrukte aufzufassen (siehe Kapitel 5.3). Entsprechend wird für jede Dimension des Selbstkonzepts separat die Forschungsfrage untersucht:

1. Stellt die Stichprobe der Untersuchungen, in denen das globale / akademische / soziale / emotionale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem

Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht und im separierenden Setting verglichen wird, eine homogene Gruppe dar?

Aufgrund der nicht einheitlichen Forschungslage (siehe Kapitel 6) können folgende Hypothesen abgeleitet werden.

- 1.1 Die Stichprobe der Untersuchungen ist hinsichtlich des *globalen* Selbstkonzepts heterogen.
- 1.2 Die Stichprobe der Untersuchungen ist hinsichtlich des *akademischen* Selbstkonzepts heterogen.
- 1.3 Die Stichprobe der Untersuchungen ist hinsichtlich des *sozialen* Selbstkonzepts heterogen.
- 1.4 Die Stichprobe der Untersuchungen ist hinsichtlich des *emotionalen* Selbstkonzepts heterogen.

Entsprechend dieser Hypothesen wäre es nicht zulässig, einen Gesamteffekt für die einzelnen Dimensionen des Selbstkonzepts zu berechnen. Darum wird über eine Subgruppenanalyse versucht, die Heterogenität zu reduzieren und Hinweise auf Moderatorvariablen zu finden. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage:

2. Welche Faktoren moderieren den Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept?

Für das *globale Selbstkonzept* kann auf relativ wenige Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden. Hier wird vor allem auf die Aspekte fokussiert, denen im Allgemeinen ein Einfluss auf das Selbstkonzept im schulischen Kontext zugesprochen wird. Dabei werden einerseits Aspekte der Stichprobe der einzelnen Studien berücksichtigt, die sich auf die Person der Schülerinnen und Schüler beziehen (Förderschwerpunkt und Alter) sowie schul- und klasseninterne Faktoren. Andererseits wird auch aus methodischer Sicht das Erhebungsinstrument als Variable kontrolliert, da zumindest Bear et al. (2002, S. 418) Unterschiede teilweise durch verschiedene Erhebungsinstrumente erklären konnten (siehe Kapitel 6).

Hypothesen:

- 2.1 Der Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

- 2.2 Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.3 Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.4 Die Kooperation des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.5 Das Klassenklima beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.6 Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.
- 2.7 Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Das *akademische Selbstkonzept* erscheint in höherem Maße von schulischen Leistungen und dem BFLP-Effekt abhängig zu sein (siehe Kapitel 5.5.3 und Kapitel 6). Entsprechend liegt die Vermutung nahe, dass ein Förderschwerpunkt, der vor allem durch kognitive Defizite definiert wird, mit einem niedrigeren Selbstkonzept jener Schülerinnen und Schüler an Regelschulen als an Förderschulen einhergeht. Das Alter der Schülerinnen und Schüler könnte insofern interessant sein, als dass in den höheren Klassenstufen der Förderschulen sinkende Werte für das akademische Selbstkonzept zu beobachten sind (siehe Kapitel 6). Grundsätzlich werden neben dem Förderbedarf jene Variablen kontrolliert, die allgemein als Einflussfaktoren für das Selbstkonzept gelten sowie aus methodischer Sicht das in den Studien genutzte Erhebungsinstrument.

- 2.8 Der Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

- 2.9 Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.10 Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.11 Die Kooperation des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.12 Zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.13 Das Klassenklima beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.14 Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.
- 2.15 Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Verhaltensauffälligkeiten – insbesondere aggressives Verhalten – führt zu Ablehnung und damit zu einem schwierigeren sozialen Stand in der Klasse. Da das *soziale Selbstkonzept* sich auf der einen Seite auf die eigenen sozialen Fähigkeiten und auf der anderen Seite auf die Einschätzung des eigenen sozialen Stands bezieht, ist hier ein Zusammenhang zwischen bestimmten, negativ konnotierten Verhaltensweisen und dem sozialen Selbstkonzept anzunehmen (siehe Punkt 5.5.4 und Kapitel 6). Auch für das soziale Selbstkonzept werden die Variablen kontrolliert, die allgemein hin als Einflussfaktoren angenommen werden.

- 2.16 Der Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

- 2.17 Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.18 Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.19 Die Kooperation des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.20 Das Klassenklima beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- 2.21 Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.
- 2.22 Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Hinsichtlich des *emotionalen Selbstkonzepts* erscheint die Forschungslage sehr dünn. Daher wird hier explorativ vorgegangen. Hypothesen lassen sich nicht ableiten, weshalb an dieser Stelle die Forschungsfrage offengehalten wird.

Welche Variablen moderieren den Einfluss auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die für die anderen Dimensionen des Selbstkonzepts herausgearbeiteten Variablen in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept betrachtet.

8 Methodik

Durch eine Metaanalyse soll ein umfassender Blick auf den Effekt der Beschulungsart im Sinne eines separierenden Settings oder des Gemeinamen Unterrichts auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt werden. Um Variablen zu finden, die möglicherweise diesen Effekt moderieren, stützt sich die vorliegende Metaanalyse auf ein exploratives Vorgehen. Denn dadurch können „moderierende Einflüsse von Kontextbedingungen in komplexen Handlungsfeldern“ (Pant, 2014, S. 84) herausgearbeitet werden. Dieses konzeptionelle Vorgehen geht mit bestimmten Entscheidungen einher, wie beispielsweise einer weniger rigorosen Auswahlstrategie hinsichtlich der Konstruktdefinitionen oder der methodischen Qualität von Primärstudien. Solche Entscheidungen und vorherige Abwägungen werden in diesem Kapitel transparent und theoriegestützt beschrieben.

8.1 Vorgehen Systematisches Review

Mit Hilfe eines systematischen Literaturreviews wird ein Überblick zur explizit formulierten Thematik gegeben und einzelne Studien werden in einem größeren Forschungskontext beleuchtet. Es basiert auf zuvor klar definierten Kriterien zur Literatursuche und zur anschließenden Auswahl passender Studien. Deren Festlegung erscheint als subjektives Element des Forschungsprozesses. Aufgrund der klar definierten Entscheidungen wird der Forschungsprozess aber transparent und nachvollziehbar gestaltet (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009, S. xxiii). Ein Survey als spezifische Form eines Literaturreviews kann Aufschluss über die Praxis des Forschungsfelds geben und stellt dar, welche methodischen Entscheidungen in verschiedenen Studien getroffen wurden, welche Vorgehensweisen gängig sind oder welche Trends in Form von bestimmten Treatments fokussiert wurden (Card, 2012, S. 6).

Ein Kernelement des systematischen Reviews ist die Metaanalyse, wodurch eine statistische Synthese der Daten ermöglicht wird. Die statistische Analyse bietet einen transparenten und objektiven Rahmen für die Ergebnisdiskussion (Borenstein et al., 2009, S. xxiii).

Für diese Arbeit erscheinen die Vorgehensweisen in Kombination miteinander sinnvoll. In der deskriptiven Ergebnisauswertung wird in Form eines Surveys ein Überblick über die Studienlage gegeben und auf a) Forschungsschwerpunkte innerhalb der Studienlage sowie b) methodische Besonderheiten inklusive der Wahl der Erhebungsinstrumente fokussiert.

Durch die Metaanalyse werden zum einen die Ergebnisse mehrerer Einzelstudien zu einem integrierten Gesamtergebnis verrechnet und zum anderen wird der Einfluss von Moderatorvariablen, die aus den Primärstudien abgeleitet werden können, untersucht. Ziel der Analyse ist es, zur theoretischen Differenzierung der Ergebnisse beizutragen (Urban & Fiebig, 2015) und eine statistische Effektgrößenschätzung für das Phänomen geben zu können (Döring & Bortz, 2016, S. 899).

8.2 Probleme im metaanalytischen Arbeitsprozess und passende Strategien

Metaanalysen müssen verschiedenen Bedenken und Kritikpunkten standhalten. Dabei geht es um unzulässige Zusammenfassungen von Studien, die verschiedene Konstrukte untersuchen, eines möglicherweise unvollständigen Bildes der Studienlage oder auch um qualitative Mängel in den Primärstudien. Im Folgenden werden diese problematischen Punkte im metaanalytischen Forschungsprozess beschrieben und es werden Strategien dargestellt, wie diesen Aspekten begegnet wird.

8.2.1 „Apple and Oranges“-Problem

Das „Apple and Oranges“-Problem meint ein grundsätzliches Uniformitätsproblem, das beim Vorgehen metaanalytischer Datenauswertung bedacht werden muss. Dieses Problem entsteht durch eine Zusammenfassung sehr heterogener Studien und damit einem metaphorischen Vergleich von „Äpfeln und Orangen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 903). Dieser Kritik muss insofern entgegengewirkt werden, als dass klare Ein- und Ausschlusskriterien festgelegt werden. Die Primärstudien werden danach ausgewählt, ob sie den zugrunde gelegten Konstrukten entsprechen, ähnliche Populationen untersucht haben und sich letztlich methodisch und inhaltlich ähnlich genug sind, um sie miteinander zu vergleichen. Andererseits ist es in der Praxis nahezu unmöglich, exakt identische Studien zusammenzufassen, da sich Studien in der Realität immer ein Stück weit voneinander unterscheiden. Zum anderen kann eben die Metanalyse Informationen dazu liefern, welcher Gesamteffekt bei leicht variierenden Studien entsteht (Döring und Bortz, 2016, S. 903). Diese Kritik des Uniformitätsproblems richtet sich nicht prinzipiell gegen eine Metaanalyse, sondern gegen ein unsauberes Vorgehen der Analysten bzw. zu weiten Einschlusskriterien für Primärstudien (Card, 2012, S. 25).

Grundsätzlich werden in allen Studien die Konstrukte des Selbstkonzepts, des Gemeinsamen Unterrichts sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der theoretischen Fundierung dieser Arbeit abgeglichen. Die verschiedenen Teilselbstkonzepte (Äpfel und Orangen) werden in separaten Berechnungen berücksichtigt. Modelle des Gemeinsamen Unterrichts sind nicht grundsätzlich als verschiedene Konstrukte zu verstehen, sondern bilden die Variabilität innerhalb der Studienlage ab. Innerhalb einer Subgruppenanalyse ist es möglich zu überprüfen, wie viel Einfluss diese Variationen haben. Ebenso wird hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs verfahren: Die verschiedenen Förderschwerpunkte können durch eine Subgruppenanalyse separat betrachtet werden.

8.2.2 Publication-Bias

Bei einer Metaanalyse muss die Möglichkeit bedacht werden, dass die Primärstudien nicht repräsentativ für alle durchgeführten Studien sind (Card, 2012, S. 26). Studien, die keine signifikanten oder theoriekonformen Ergebnisse aufweisen, werden oft nicht veröffentlicht – sei es durch die Ablehnung durch Gutachter oder weil die Forschenden selbst von einer Veröffentlichung absehen (Döring & Bortz, 2016, S. 901). Daneben können auch andere Gründe dazu führen, dass bestimmte Forschungsarbeiten nicht veröffentlicht werden und so das Bild in der Metaanalyse verzerrt wird. Hier entstehen Publikation-Bias, Verzerrung. Eine andere Ursache für diese Publikationsverzerrungen ist die Tatsache, dass Forscher in Artikeln die signifikanten Ergebnisse in den Fokus rücken und nicht-signifikante Ergebnisse weniger prominent darstellen. Das wirkt sich auf die Schlagwörter und Titel der Veröffentlichungen aus. Entsprechend werden die Artikel in einer stark spezifischen Literaturrecherche nicht gefunden. Diesem Punkt wird durch eine eher weite Auswahl der Suchbegriffe bzw. der Nutzung angelegener Begriffe ein Stück weit entgegengewirkt (Card, 2012, S. 257 ff.). Es geht hierbei nicht um das Problem, dass bei der Literaturrecherche eventuell eine Studie übersehen wird, sondern dass systematisch Studien mit nicht-signifikanten/theoriekonträren Ergebnissen unterrepräsentiert sind. Es kann also angenommen werden, dass bei einer vorliegenden Publikationsverzerrung in der Metaanalyse ein stärkerer Gesamteffekt geschätzt wird, als wenn alle Studien hätten aufgenommen werden können (Card, 2012, S. 257 ff.). Diesen Verzerrungen ist kaum entgegenzuwirken, da es auf der grundlegenden Art und Weise beruht, wie wissenschaftliche Ergebnisse produziert und vor allem publiziert werden (Schulze, 2007, S. 100).

Im weiteren Sinn werden zu dieser Problematik jegliche Verzerrungen durch die Literaturrecherche gezählt. Das betrifft zeitliche und sprachliche Einschränkungen und damit verbunden auch begrenzte Kulturkreise (Döring & Bortz, 2016, S. 906 f.).

Durch einen Funnel-Plot kann eine Verzerrung abgeschätzt werden. Diese Trichtergrafiken sind im Endeffekt Streudiagramme der Effektgrößen der Primärstudien in Relation zu ihrer Stichprobe. Bei annähernder Symmetrie kann die Verzerrung als gering eingeschätzt werden (Döring & Bortz, 2016, S. 907 f.). Wie u. a. von Card (2012, S. 257 ff.) vorgeschlagen, werden die Suchbegriffe relativ weit gewählt sowie angelehnte Begriffe für die Recherche genutzt. Dadurch wird es vermutlich zu einer sehr großen Anzahl von Ergebnissen kommen, die sich durch die genaue Betrachtung und Analyse wiederum stark reduzieren wird. In den Themenfeldern *Selbstkonzept*, *sonderpädagogischen Förderbedarfs* sowie *Gemeinsamer Unterricht* kursieren verschiedene Fachtermini, die definitorisch nahe beieinanderliegen. Ebenso werden verschiedene Begriffe für dasselbe Konstrukt genutzt. Um eine größtmögliche Anzahl an Primärstudien in der Schnittmenge dieser Themenfelder zu finden, erscheint ein Vorgehen mit weit angelegten Suchbegriffen und einer weniger rigorosen Auswahlstrategie für die vorliegende Metaanalyse sinnvoll. Dieses Vorgehen passt zu dem gewählten explorativen Ansatz der Metaanalyse mit dem Ziel, mögliche Moderatoren herauszuarbeiten (Pant, 2014, S. 84 f.).

In dieser Arbeit bestehen durchaus sprachliche Einschränkungen (Reduzierung auf deutsch- und englischsprachige Ergebnisse; siehe Ein- und Ausschlusskriterien). Diese Aspekte sollten bei der Bewertung der Aussagekraft der Metaanalyse bedacht werden. Die zeitlichen Einschränkungen sind hier weniger stark zu werten, da in die Analyse drei Jahrzehnte eingeschlossen wurden (siehe Ein- und Ausschlusskriterien), die die wesentliche Zeitspanne des Ausbaus des Gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen darstellen.

8.2.3 „Garbage in, garbage out“-Problem

Beim „Garbage in, garbage out“-Problem besteht die Kritik darin, dass Studien mit weniger guter Methodik eingeschlossen werden und dadurch die Qualität der Metaanalyse weniger gut ist. Grundsätzlich ist es legitim, Studien, die die Mindeststandards nicht erfüllen, auszu-

schließen (Döring & Bortz, 2016, S. 903). Alle Studien auszuschließen, die keinen sogenannten Goldstandard erfüllen, ist für eine Metaanalyse nicht zielführend. Die Studienzahl im Bereich der Bildungsforschung würde so stark minimiert, dass ein Vergleich bzw. die Zusammenfassung dieser Studienausswahl kaum informativ wären. Die Studienzahl wird erhöht, wenn Studien aufgenommen werden, die den einen oder anderen methodischen Fehler enthalten. In diesem Sinn wird der Argumentation von Card (2012) gefolgt: “[...] most fields benefit more from an imperfect meta-analysis than no meta-analysis at all, provided that you appropriately describe the limits of the conclusions of your review” (S. 27).

Zum zweiten kann der prinzipielle Ausschluss von Studien, die keinen Goldstandard erfüllen, zu Publication-Bias führen. Eine wesentlich elegantere Lösung ist, dem „Garbage in, garbage out“-Problem mit der Moderatorvariablen-Analyse zu begegnen: Studien, die in einem Punkt methodisch weniger gut sind, können als Subgruppe zusammengefasst werden. Dadurch kann überprüft werden, ob und in welchem Maße sich dieser Aspekt wirklich auf die Effektstärke auswirkt (Card, 2012, S. 27).

In dieser Metaanalyse wurden somit Studien ausgeschlossen, die notwendige Werte für Effektstärken nicht erfasst, nicht veröffentlicht und auch auf Nachfrage nicht zugänglich gemacht haben (siehe Ein- und Ausschlusskriterien). Des Weiteren werden die Testinstrumente der einzelnen Studien in einer Subgruppenanalyse einzelnen betrachtet, um ggf. Hinweise auf Moderatoreffekte zu finden (vorausgesetzt, dass eine Häufung bei der Wahl der Instrumente zu beobachten ist) oder sie werden nach Ihrer Güte beurteilt und analysiert. Die Stichprobengröße einzelner Studien wird durch eine Gewichtung bei den Berechnungen berücksichtigt, was eher empfohlen wird als eine Gewichtung nach der methodischen Qualität oder anderen inhaltlichen Gesichtspunkten (Rustenbach, 2003, S. 129).

8.2.4 Abhängigkeitsproblem

Wenn in einer Studie mehrere Ergebnisse aus nicht-unabhängigen Stichproben resultieren, entsteht ein Abhängigkeitsproblem (Hussy, 2013, S. 162). Grundsätzlich darf eine Studie nur einmal in der Metaanalyse auftauchen. Allerdings können Studien theoretisch mehrere Effektstärken liefern, die für eine Metaanalyse bedeutsam sein könnten. Unproblematisch ist es, wenn in einer Studie Ergebnisse von unabhängigen Stichproben präsentiert werden. Beispielweise könnten die Untersuchung einmal im Grundschulbereich und einmal in der

weiterführenden Schule durchgeführt werden. Ergebnisse beider Teiluntersuchungen dürften für die Metaanalyse genutzt werden.

„[...] ,wenn eine einzelne Primärstudie viele Teilergebnisse (Effektgrößen) beisteuert, kann die durchschnittliche Effektgröße, das Hauptergebnis der Metaanalyse, stark verzerrt sein. Die Beschränkung auf eine Effektgröße pro Studie kann manchmal das Problem lösen“ (Hussy, 2013, S. 162). Denkbar ist, dass Studien verschiedene Modelle sonderpädagogischer Förderung miteinander vergleichen. So könnte ein Vergleich zwischen einem separierenden Setting und zwei verschiedenen Ansätzen sonderpädagogischer Förderung an der Regelschule auch zwei verschiedene Effektgrößen liefern. Die Gruppe im separierenden Setting bleibt bestehen, wodurch die Ergebnisse nicht von völlig unabhängigen Stichproben stammen.

Eine mögliche Lösung wäre – wie oben beschrieben –, lediglich ein Ergebnis für die Metaanalyse zu nutzen. Problematisch dabei wäre, dass die Wahl rein subjektiv getroffen wird und durch die Ausblendung einer Effektgröße das Hauptergebnis der Metaanalyse ebenso verzerrt werden könnte. Im Falle von explorativen Metaanalysen weist Rustenbach (2003, S. 114) bei dieser Lösung auf einen großen Datenverlust hin. Die Aufnahme von mehreren Effektgrößen aus einer Studie ist grundsätzlich möglich und kann auch äußerst wertvoll in der Analyse und Interpretation sein (Rosenthal & DiMatteo, 2001, S. 67). Aus diesem Grund erscheint die Aufnahme der im Beispiel genannten beiden Effektgrößen sinnvoll. Ein möglicher adäquater Umgang mit dieser Problematik wäre eine entsprechende Subgruppenanalyse (Rosenthal & DiMatteo, 2001, S. 67). Dadurch ist es dann sogar möglich zu beurteilen, ob verschiedene Modelle sonderpädagogischer Förderung zu signifikant anderen Ergebnissen führen. Die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen den Modellen sonderpädagogischer Förderung und die Einteilung in entsprechende Subgruppen kann wesentlich zum Verständnis und zur Aufklärung der möglichen Heterogenität innerhalb der Studienlage beitragen.

Entscheidend für die Präsentation und Interpretation der Ergebnisse stellt ein transparenter Umgang mit der Abhängigkeit entsprechender Effektgrößen dar (Rosenthal & DiMatteo, 2001, S. 67).

8.3 Definitionen der Ein- und Ausschlusskriterien

Die präzise Formulierung der Kriterien reduziert die Subjektivität der Auswahl der Primärstudien und macht das Vorgehen transparent (Card, 2012, S. 38). Bei einer Metaanalyse

müssen Kriterien definiert werden, die es ermöglichen, inhaltlich und methodisch ähnliche Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammenzufassen. Dabei ist es nicht möglich und auch nicht wünschenswert, identische Studien in die Metaanalyse aufzunehmen. Durch die Metaanalyse soll ein Gesamteffekt ermittelt werden, der sich aus leicht variierenden Studien ergibt (Döring & Bortz, 2016, S. 903).

Kriterien zum Ein- bzw. Ausschluss von Primärstudien werden hinsichtlich der abhängigen und unabhängigen Variablen, der Studienteilnehmer, der Methodik und weiterer allgemeiner Aspekte festgelegt.

Eine Spezifizierung der Variablen ergibt sich aus den zuvor dargestellten theoretischen Konzepten. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass sich die festgelegten Spezifizierungen mit denen der Primärstudien decken (Eisend, 2014, S. 6). Die Herausforderung ist es, gleiche Konstrukte (oder solche, die ähnlich genug sind) zu identifizieren, auch wenn in den Studien verschiedene Begriffe verwendet werden (Card, 2012, S. 39).

Die *abhängige Variable* ist das Selbstkonzept, das an dem Modell von Shavelson et al. (1976) orientiert ist und daran anlehnend auch definiert wird (siehe Kapitel 5.3). Es werden auf oberster Ebene das globale Selbstkonzept, wie auch auf zweiter Ebene das akademische, soziale und emotionale Selbstkonzept als Einschlusskriterien einbezogen. Diese können als grundlegende Dimensionen angesehen werden, die als pädagogische Ziele im Rahmen von Schule verfolgt werden (Haerberlin et al., 1989, S. 12). So wird dem physischen Selbstkonzept diese Rolle nicht in dem Maße zugesprochen, weshalb es in dieser Arbeit nicht untersucht wird. Es wird auf eine grundsätzliche Vereinbarkeit des Selbstkonzeptmodells von Shavelson et al. (1976) mit den spezifischen Begriffen und Definitionen der Primärstudien geachtet.

Grundsätzlich sollen in den Studien Vergleiche zwischen verschiedenen Schulsettings angestellt werden. Für die Auswahl der Studien wird als *unabhängige Variable* lediglich das Merkmal angenommen, dass beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler mit nicht-beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern gemeinsam beschult werden. Es wird davon ausgegangen, dass in den Studien Schulen ausgesucht wurden, die dieses Merkmal erfüllen, auch wenn nur die Begriffe „Inklusion“, „inklusive“ oder „Gemeinsamer Unterricht“ in den Veröffentlichungen genutzt werden, ohne theoretische Beschreibung der Konstrukte oder mit nur unzureichenden Stichprobenbeschreibungen, in denen eben nicht explizit die Rahmenbedingungen der Schulen und Klassen benannt werden. Diese weite Definition schließt verschie-

dene Umsetzungsformen ein, die bei der Kodierung enger spezifiziert werden. Bei der Kontrollgruppe muss es sich um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf handeln, die in separierenden Settings lernen.

Als *Studienteilnehmer* werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf definiert. In Deutschland wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen nicht auf eine Lese-Rechtschreibstörung oder Dyskalkulie bezogen (siehe Kapitel 3.2.1), entsprechend werden diese umschriebenen Lernstörungen ausgeschlossen. Werden Schülerinnen und Schüler mit Learning Disability untersucht, können die Studien nur aufgenommen werden, wenn Schülerinnen oder Schüler mit General Learning Disability ausdrücklich ausgewiesen sind. Bei der Kodierung wird spezifischer zwischen den Förderbedarfen unterschieden.

Tabelle 5 Übersicht der Ein- und Ausschlusskriterien

Einschlusskriterium	Ausschlusskriterium
Erfassung des globalen, akademischen, sozialen und/oder emotionalen Selbstkonzepts	Erfassung untergeordneter Dimensionen des akademischen Selbstkonzepts, z. B. mathematisches Selbstkonzept
Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus dem gemeinsamen Unterricht und aus separierenden Settings	fehlender schulischer Kontext, spezielle Programme
Stichprobe: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Stichprobe: Schülerinnen und Schüler mit umschriebenen Lernstörungen
Primärstudien mit quantitativen Ergebnissen	theoretische, konzeptionelle oder empirisch qualitative Arbeiten
Veröffentlichung der Daten, die zur metaanalytischen Auswertung notwendig sind (Mittelwerte, Standardabweichungen)	fehlende Daten, die zur metaanalytischen Auswertung notwendig sind (Mittelwerte, Standardabweichungen), die auch nach der Kontaktierung der Autoren nicht nachgereicht wurden
Veröffentlichungen in englischer oder deutscher Sprache	
Veröffentlichungen ab 1990 bis 2019	

Die *methodischen Kriterien* beziehen sich auf die statistisch relevanten Informationen, die die Primärstudien liefern müssen. Da in einer Metanalyse nur empirisch quantitative Arbeiten ausgewertet werden können, ist eine Integration von theoretischen oder konzeptionellen Arbeiten oder auch von Ergebnissen qualitativer Untersuchungen nicht möglich (Eisend, 2014, S. 2).

Es wurden Arbeiten in englischer und deutscher Sprache einbezogen. So besteht die Chance, auch Studien einzubeziehen, die in Ländern mit anderen Nationalsprachen durchgeführt, aber in englischer Sprache veröffentlicht wurden. Da in den letzten drei Jahrzehnten der Gemeinsame Unterricht immer größere Bedeutung erlangte, werden Studien einbezogen, die zwischen 1990 und 2019 veröffentlicht wurden.

Eine verkürzte Übersicht, der eben dargestellten Ein- und Ausschlusskriterien ist in Tabelle 5 nachzuvollziehen.

8.4 Literaturrecherche

Für die Literaturrecherche in den elektronischen Datenbanken *PsychINFO*, *Eric*, *FIS* und *ProQuest Dissertations & Theses* werden Suchbegriffe festgelegt (siehe Tabelle 6), die mithilfe der Booleschen Operatoren kombiniert werden. Die Suchbegriffe können den Kategorien *Selbstkonzept*, *Inklusion* und *Förderbedarf* zugeordnet werden. Zur Recherche wird die Kategorie *Selbstkonzept* mit einer der beiden anderen Kategorien kombiniert. Das Gleiche gilt für die englischen Suchbegriffe. Die deutschen und englischen Suchbegriffe leiten sich aus den aktuellen sowie den zum Teil auch theoretisch veralteten Fachtermini sowie verwandten Themengebieten ab.

Bei der Wahl der Suchbegriffe und deren Kombination steht man vor der Herausforderung, den passenden Weg zwischen Präzision und Vollständigkeit zu finden. Ziel ist zum einen eine möglichst präzise Suchstrategie, um die Fülle an Ergebnissen zu überblicken. Andererseits darf die Einschränkung nicht zu eng sein: Es müssen ebenfalls Studien gefunden werden, deren Thema die Fragestellung der Metaanalyse nur streift, die aber dennoch die notwendigen Informationen liefern, um aufgenommen zu werden (Card, 2012, S. 44 f.).

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, liegen manche Konstrukte nahe beieinander und/oder es gibt unterschiedliche Definitionen für Fachtermini. Die Suchbegriffe werden entsprechend weit festgelegt und erst bei der Durchsicht der Veröffentlichungen werden die Konstrukte hinsichtlich der Vergleichbarkeit überprüft. Ebenso wird es hinsichtlich der Zielgruppe gehandhabt. Die Suchbegriffe werden für englischsprachige Veröffentlichungen nicht eins zu eins übersetzt. Beispielsweise ist eine Spezifizierung der Suchbegriffe im Feld *Selbstkonzept* nicht notwendig, da diese Begriffe im Englischen nicht für das Konstrukt *Selbstkonzept* oder Teile dessen genutzt werden. Andererseits wird z. B. für englischsprachige Veröffentlichungen *low achievement* genutzt, um dadurch Studien zu finden,

die Schüler im unteren Grenzbereich der Intelligenz untersucht haben. Da es den Förderschwerpunkt Lernen, wie er im deutschen Sprachraum verstanden wird, im internationalen Sprachgebrauch nicht gibt, erscheint das Vorgehen passend, um entsprechende Studien zu finden. Andererseits sind passende Studien eventuell auch unter dem Begriff *learning disabilities* zu finden, wenn es sich um Studienteilnehmer handelt, die die Kategorie *general learning disabilities* erfüllen.

Wurden weitere Schlagwörter durch die Recherche in den Suchmaschinen gefunden, die zuvor nicht bedacht wurden, wurde erneut auch mit Hilfe dieser nach weiteren Ergebnissen gesucht.

Tabelle 6 Übersicht der verwendeten Suchbegriffe

	Selbstkonzept	Inklusion	Förderbedarf
allgemein	Selbstkonzept, Selbstbild	Inklusion, Integration (inkl. aller Wortarten und Wortteile, z. B. inklusiv)	Förderbedarf, Förderschwerpunkt, Förderschüler, Sonderschüler, Hilfsschüler, Behinderung, Beeinträchtigung
Spezifizierung	leistungsbezogene, soziale, emotionale Integration; Wohlbefinden	Gemeinsamer Unterricht (GU), Schule, Beschulung	Verhalten, kognitive Behinderung, geistige Behinderung, Lernbehinderung, Lernbeeinträchtigung Hörschädigung, Hörbeeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung, Sehschädigung, blind
	self-concept	inclusion	SEN
allgemein	self-concept, self-perception, self-esteem, psychosocial development	inclusion, integration (inkl. aller Wortarten und Wortteile, z. B. inclusive)	special education (needs), special support, disability, disabled, impairment
Spezifizierung		general education, regular school(s), mainstream setting/education, separate schools	emotional disturbances, behavioral problems, deaf, hearing, blind, visual impairment, low achievement/achieving, learning disabilities

Weiterhin wurde bei der Recherche innerhalb der gefundenen Literatur in den jeweiligen Literaturverzeichnissen nach weiteren passenden Primärstudien gesucht (i. S. des Schneeballprinzips), wobei dies keine weiteren Ergebnisse in englischer oder deutscher Sprache hervorbrachte.

Da es als unwahrscheinlich angesehen werden kann, Zugriff auf alle nicht-publizierten Arbeiten (graue Literatur) zu erhalten, wird dieser Teil der Recherche bewusst eingegrenzt (Döring & Bortz, 2016, S. 907). Es wird davon Abstand genommen vereinzelte, willkürlich herausgegriffene, unpublizierte Arbeiten wie Poster oder Vortragstexte in die Metaanalyse aufzunehmen. Es ist durchaus möglich und legitim, Dissertationen, die der grauen Literatur zuzuordnen sind, ebenfalls in die Recherche einzubeziehen, sofern sie in Datenbanken katalogisiert und zugänglich sind (Döring & Bortz, 2016, S. 907). Mit Hilfe der Datenbank *ProQuest Dissertations & Theses* wird explizit nach passenden Dissertationen gesucht.

Mit Hilfe von Citavi wird die Literatur systematisiert, indem die Artikel nachvollziehbar kategorisiert und aussortiert werden:

- (0) Bereits bei der Recherche in den Datenbanken werden der Zeitraum und die Sprache der Veröffentlichung festgelegt.

Die folgenden Zahlen sind um Dopplungen von Studien bereinigt, die im Arbeitsprozess aussortiert wurden.

- (1) Im ersten Schritt werden anhand der Titel und (wenn direkt zugänglich) der Abstracts Veröffentlichungen aufgenommen. Dazu werden die inhaltlichen Ein- und Ausschlusskriterien zum Selbstkonzept sowie zur Stichprobe (Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) herangezogen, wobei diese in diesem Schritt noch weniger streng anlegt werden. Es soll keine passende Studie verloren gehen.

Es können so 271 Einträge bei Citavi katalogisiert werden.

- (2) Die Einträge werden bereinigt, Sammelbände der Artikel – diese tauchen automatisch als zusätzliche Quelle in Citavi auf – sowie Übersichtsarbeiten werden in eigene Order verschoben.

Es bleiben 241 Einträge.

- (3) Als nächstes werden alle Veröffentlichungen durch das Lesen *a) der Abstracts, b) der Stichprobenbeschreibung, c) der Beschreibungen der Konstrukte* danach kategorisiert, ob es sich um eigenständige Studien handelt und die inhaltlichen Kriterien erfüllt werden. Des Weiteren wird bereits an dieser Stelle überprüft, inwieweit mehrere Veröffentlichungen auf dieselbe Studie zurückzuführen sind. Dieser Teilschritt muss öfter wiederholt werden, da erst im Laufe des intensiven, teils mehrfachen Lesens und der Kategorisierung solche Fälle ersichtlich werden. Der Ausschluss einer Veröffentlichung wird durch die Zuordnung zu einem der folgenden Gründe dargestellt: ausschließlicher Bezug Lese-Rechtschreibstörung bzw. Dyskalkulie, Überprüfung eines

speziellen Programms/einer speziellen Förderung sowie fehlender Schulbezug. Die Studien, die aus anderen Gründen aussortiert werden, werden mit einer Bemerkung zum Grund des Ausschlusses zusammen in einen Ordner verschoben. Weitere Gründe sind beispielsweise, dass nach intensiver Recherche festgestellt wurde, dass die untersuchten Konstrukte nicht ähnlich genug und damit nicht vergleichbar sind. Weitere befinden sich nicht auf einer Kategorienebene: Beispielsweise wird das akademische Selbstkonzept in drei potentiellen Studien domänenspezifisch für Deutsch und/oder Mathematik erfasst. Demnach wird es nicht auf der zweiten Ebene des Selbstkonzeptmodells erfasst, sondern auf einer untergeordneten Ebene für das akademische Selbstkonzept. Dies ist für die Einschlusskriterien nicht passend und kann mit den anderen Daten so nicht verrechnet werden.

Es sind für ein mögliches Review 111 Veröffentlichungen gelistet.

- (4) Im nächsten Schritt werden die Studien danach kategorisiert, welche Vergleichsgruppen erfasst wurden. Nur Studien, die sowohl Daten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem separativen Setting (Sonderschule oder Sonderklasse) als auch in (mindestens) einem Modell des Gemeinsamen Unterrichts erfasst haben, können zur Berechnung der Metaanalyse genutzt werden. Es wird hierbei nicht kategorisiert, ob zusätzlich noch Daten von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf berichtet werden. Allerdings sind einige Studien darunter, die ausschließlich den Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und jenen ohne untersucht haben ($n = 59$). Hinzu kommen Studien, die sich darauf beschränkt haben, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht ($n = 8$) oder an Förderschulen ($n = 18$) in den Blick zu nehmen. Somit fehlt eine entsprechende Vergleichsgruppe.
- (5) Alle 26 übrig gebliebenen Studien eignen sich nach inhaltlichen Kriterien grundsätzlich zur Beantwortung der Forschungsfrage. Um metanalytisch die Effekte überprüfen zu können, werden mit Hilfe der methodischen Ein- und Ausschlusskriterien Primärstudien ausgewählt, die sich für eine solche Analyse eignen. Erscheint die Studie nach methodischen Kriterien geeignet, fehlen aber notwendige Daten, sollen die Autorinnen und Autoren angeschrieben werden. In einem von zwei Fällen war das erfolgreich und es wurde der komplette Datensatz zur Verfügung gestellt. In einem anderen Fall fiel nach intensiver Analyse des Beitrags auf, dass die Vergleichsdaten der Schülerinnen

und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen nicht selbst erhoben wurden. Es wurden lediglich Daten aus den Veröffentlichungen zum Erhebungsinstrument als Vergleichsgruppe hinzugezogen.

Nach dem Durchlaufen dieser Schritte, die in Abbildung 8 übersichtlich dargestellt sind, können für die Metaanalyse können 24 Studien ausgewählt werden.

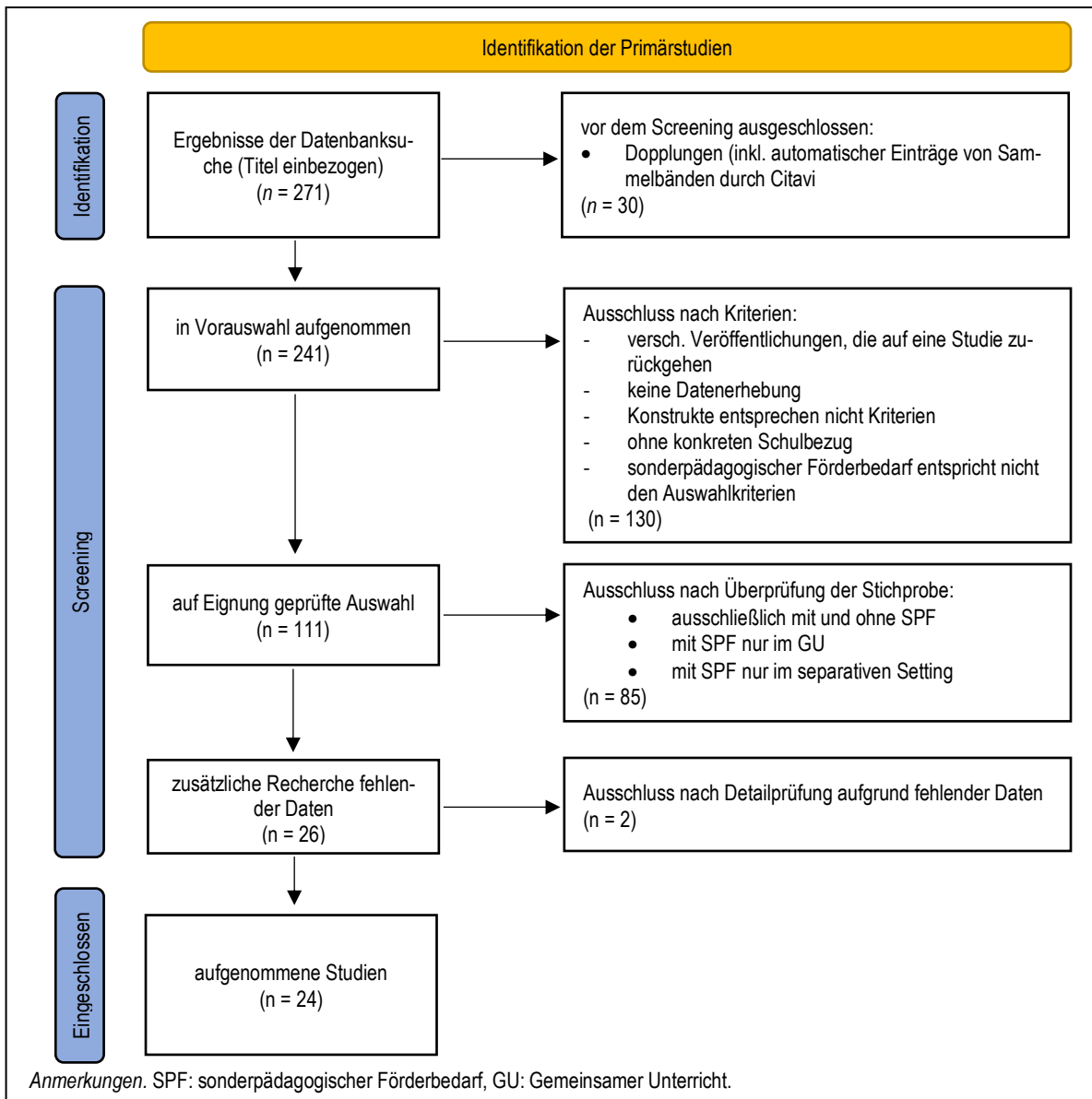


Abbildung 8. Übersicht der Literaturrecherche

8.5 Stichprobe

Eine Übersicht der aufgenommenen Primärstudien mit der Art der Publikation, dem Land der Durchführung der Studie sowie der Stichprobengrößen ist der Tabelle 7 zu entnehmen.

Eine der 24 Veröffentlichungen (Eshel, Katz, Gilat & Nagler, 1994) liefert zwei unabhängige Datensätze (zwei Altersbereiche), wodurch diese doppelt aufgeführt wird.

Tabelle 7 *Haupteigenschaften der ausgewählten Studien für die Metaanalyse*

Studie	Art	Land	<i>N</i>	inkl. <i>n</i>	separ. <i>n</i>
Adams, 2012	Diss	USA	30	15	15
Bakker & Bosman, 2003	Art	Niederlande	191	42	149
Bakker et al., 2007	Art	Niederlande	287	74	213
Battista, 1999	Diss	USA	38	25	13
Berman, 2000	Diss	USA	51	26	25
Chisolm, 2013	Diss	USA	140	70	70
Eshel et al., 1994 _{kind}	Art	Israel	67	34	33
Eshel et al., 1994 _{adol}	Art	Israel	41	21	20
Gronmo & Augestad, 2000	Art	Norwegen	20	8	12
Gurp, 2001	Art	Kanada	81	54	27
Lesar & Smrtnik-Vitulic, 2014	Art	Slowenien	80	45	35
Mrug & Wallander, 2002	Art	Tschechien	65	14	51
Mulat et al., 2019	Art	Äthiopien	41	18	23
Müller, 2019	M	Deutschland	230	56	174
Rossmann et al., 2011	Art	Deutschland	108	52	56
Sauer et al., 2007	Art	Deutschland	670	154	516
Schmidt, 2000	Art	Slowenien	40	19	21
Schwab, 2014	Art	Österreich	43	32	11
Senicar & Grum, 2012	Art	Slowenien	105	35	70
Szumski & Karwowski, 2015	Art	Polen	605	410	195
Venez et al., 2012	M	Schweiz	194	95	99
Vetter et al., 2010	Art	Deutschland	54	23	31
Weber & Freund, 2017	Art	Deutschland	521	153	368
Westling Allodi, 2000	Art	Schweden	76	61	15
Wild et al., 2015	Art	Deutschland	421	238	183
			4199	1774	2425

Anmerkungen. Art: Artikel, M: Monografie, Diss: Dissertationen. Eshel et al., 1994_{kind}: Altersspanne 9 bis 12 Jahre, Eshel et al., 1994_{adol}: Altersspanne 14-17 Jahre.

Zwei Arbeiten aus den 1990ern passen zu den Einschlusskriterien der Metaanalyse, wobei aus der Veröffentlichung von Eshel et al. (1994) je ein Datensatz aus dem Grundschulbereich und einer aus dem Bereich der weiterführenden Schulen verrechnet werden können. Aus den folgenden Jahrzehnten stammen die meisten Arbeiten, es konnten zehn Arbeiten aus den 2000er Jahren und zwölf Arbeiten aus den 2010er Jahren aufgenommen werden. Das Sample

repräsentiert alle Jahrzehnte, wobei ab den 2000er Jahren mehr passende Veröffentlichungen gefunden wurden.

Bei vier Veröffentlichungen handelt es sich um Dissertationen. Als Artikel konnten 19 Arbeiten erfasst werden. Dissertationen und Artikel stammen aus allen Jahrzehnten. Die zwei Monografien wurden in den 2010er Jahren veröffentlicht.

Der überwiegende Teil ($n = 17$) der Studien stammt aus Europa. Weitere Länder sind die USA, Kanada, Israel und Äthiopien.

Die Gesamtstichprobe ist mit $N = 4199$ festzulegen. Davon besuchen $n = 1774$ Schülerinnen und Schüler den Gemeinsamen Unterricht, $n = 2425$ lernen in separierenden Settings (siehe Tabelle 7).

8.6 Kodierung

Alle Studien, die in die Analyse aufgenommen werden, werden systematisch gelesen, wobei die verwertbaren Daten kodiert und so zusammengeführt werden.

Das Selbstkonzept wird in Anlehnung an die oben ausgeführten theoretischen Darstellungen nach Shavelson et al. (1976) kodiert als globales Selbstkonzept (glob), akademisches Selbstkonzept (akad), soziales Selbstkonzept (soz) sowie emotionales Selbstkonzept (emot). Ist ein Teilselbstkonzept nicht eindeutig an dem Modell angelehnt, wird den Beschreibungen der theoretischen Modelle in der Veröffentlichung gefolgt bzw. wird überprüft, welche theoretische Grundlage dem genutzten Instrument zugrunde liegt. Entsprechend wird das Teilselbstkonzept abgeleitet. Wenn von vorn herein das soziale, emotionale, akademische oder globale Selbstkonzept als solches benannt wird, wird überprüft, ob das zugrundeliegende Modell den theoretischen Überlegungen von Shavelson et al. (1976) entspricht oder an dieses angelehnt ist. Eventuell abweichende Bezeichnungen in den Primärstudien werden für die Metaanalyse mit oben genannten Bezeichnungen vereinheitlicht.

Welches Erhebungsinstrument in der Studie für das Konstrukt genutzt wird, kann Aufschluss darüber geben, inwieweit bestimmte Ergebnisse auf eben dieses zurückzuführen sind. Die Erhebungsinstrumente werden weder kodiert noch übergeordneten Gruppen zugeordnet. Es werden lediglich verschiedene Auflagen der Instrumente als ein Instrument zusammengefasst.

Hinsichtlich der Stichprobe werden die Stichprobengröße, Altersangaben (ggf. Klassenstufen) und der sonderpädagogische Förderbedarf (allgemein SEN, kognitive Entwicklung

[kog³], emotional-soziale Entwicklung [esE], Sprache [S], Hören [Hör], Sehen [Seh], körperlich-motorische Entwicklung [kmE]) kodiert.

Durch die Unterscheidung von Modellen sonderpädagogischer Unterstützung lässt sich ein Bild davon zeichnen, wie die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zumindest örtlich und zeitlich) in ihre Stammklasse eingebunden sind. So findet bei einer ausschließlichen Beschulung im Gemeinsamen Unterricht (GU^a) keine zusätzliche, örtlich getrennte Förderung statt. Im Resource-Room-Setting (RR) verbringen die Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit im Gemeinsamen Unterricht, zusätzlich wird ihnen eine sonderpädagogische Förderung außerhalb der Stammklasse angeboten. Kooperationsklassen (KK) sind eigenständige Klassen, in denen ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Gemeinsame Zeiten, wie bestimmte Unterrichtsstunden und Projekte mit einer Regelklasse sind fest in den Schullalltag eingeplant. Studien, in denen die sonderpädagogische Unterstützung im Gemeinsamen Unterricht nicht näher beschrieben wird, können nur allgemein als *Gemeinsamer Unterricht* kategorisiert werden. Separative Settings sind Sonderklassen (SK), die an Regelschulen angebunden sind, oder eigenständige Sonderschulen (SoS).

Die hier aufgeführten Kodierungen sind teilweise abgeleitet aus den Informationen, die die Studien geliefert haben und sind entsprechend induktiv entstanden.

In den Übersichtsarbeiten wird teilweise verdeutlicht, dass auch schul- und klasseninterne Faktoren als Einflussvariablen vermutet werden können. Neben dem oben genannten Modell sonderpädagogischer Förderung erscheint die Lehrkraftbesetzung innerhalb einer Klasse bzw. die pädagogische Unterstützung als ein wesentliches Merkmal. Besonders interessant wären hierbei Kooperationsformen oder Verantwortlichkeiten sowie die Frage nach der Art der Unterstützung (zweite Lehrkraft, pädagogische Mitarbeiterin/Mitarbeiter, psychologischer Dienst etc.). Dieses Feld erscheint sehr breit, gleichzeitig ist an dieser Stelle schon absehbar, dass teilweise diese Punkte in den Veröffentlichungen weniger explizit in den Fokus gerückt wurden. Die Kodierungen müssen an dieser Stelle sehr breit gehalten werden, aber gleichzeitig Spezifizierungen ermöglichen. So wird einerseits erfasst, ob die Lehrkräfte

³ Später wird der Förderbedarf klar als *Lernen* auftauchen. Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde in den vorliegenden Arbeiten nicht untersucht. In der deskriptiven Ergebnisdarstellung wird darauf eingegangen.

als festes Team in einer Klasse arbeiten (Team), der Lehrkraft eine pädagogische Unterstützung an die Seite gestellt wird (päd. Unterstützung) oder sie allein im Gemeinsamen Unterricht sind. Problematisch erscheint, dass der Code *pädagogische Unterstützung* nicht zwingend ausschließt, dass innerhalb der Klasse ein gleichberechtigtes Team arbeitet. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden. Zusätzlich kann, wenn die Studien expliziter in ihren Beschreibungen sind, dokumentiert werden, wie die Kooperation gestaltet wird oder wie Verantwortlichkeiten aufgeteilt werden. Kooperation wird frei beschrieben, ohne einen zuvor festgelegten Code.

Vereinzelt werden Hinweise des Einflusses der Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen deutlich. Hier wäre grundsätzlich eine Moderatoranalyse denkbar, die darauf abzielt aufzuzeigen, wie sich die Ergebnisse verändern, je mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse sind. Da eine konkrete Anzahl vermutlich nur für Einzelstudien klar bestimmbar ist, soll an dieser ein Vergleich der Einzelintegration versus mindestens zwei Kinder (mehrere) mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen.

Als klasseninterner Faktor wäre das Klassenklima als möglicher Analyseschwerpunkt auszumachen. Hierbei müssten in den Studien Erhebungen dazu stattgefunden haben, die sich letzten Endes in positives Klassenklima oder negatives Klassenklima unterscheiden lassen. Dass dies bei vielen Studien der Fall ist, ist zu bezweifeln. Es erscheint hier sinnvoller, vorerst die Aspekte zu notieren, die in den Studien erfasst wurden und mit dem Klima in Zusammenhang stehen: wie z. B. Kommunikation in der Klasse, Aspekte von Wertschätzung und Anerkennung, demokratische Prozesse. Dies birgt natürlich das Risiko, dass die Untersuchung dieser Hypothese vorerst auf eine deskriptive Analyse reduziert bleibt.

8.7 Statistische Analysen

Die statistischen Analysen folgen bei einer Metaanalyse in der Regel einer klassischen Abfolge. Vor den eigentlichen Berechnungen besteht die Notwendigkeit, die Effektstärken aus den Studien zu extrahieren und in ein einheitliches, standardisiertes Maß umzuwandeln. Ebenfalls muss ein Effekt-Modell festgelegt werden, nach dem die Berechnungen durchgeführt werden. In den folgenden Ausführungen zu den statistischen Berechnungen werden sowohl diese Vorüberlegungen als auch die klassischen Schritte der Metaanalyse thematisiert: die Berechnung des Gesamteffekts, Heterogenitätsanalysen, die Überprüfung der Pub-

likationsverzerrung (Publication-Bias), Subgruppenanalysen zur Aufklärung möglicher Heterogenität und die Moderatoranalyse. In den folgenden Unterpunkten werden diese Aspekte detailliert beschrieben.

Für die Berechnungen wird das Analyseprogramm *Meta-Essentials* genutzt, was unter anderem von Suurmond, Rhee und Hak (2017) als für diese Forschungszwecke hilfreich und angemessen eingestuft wird.

8.7.1 Extraktion von Effektstärken

Die Extraktion der Effektstärken aus den Primärstudien erfolgt durch die Mittelwerte und Standardabweichungen.

Als Effektstärke (ES) wird allen Studien Hedges' g als standardisiertes Gruppendifferenzmaß zugrunde gelegt. Larry Hedges schlägt eine Korrektur mit gepoolter Standardabweichung für verschieden große Stichproben für das vergleichbare Maß Cohens d vor (u. a. Borenstein et al., 2009, S. 26).

$$g = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

Für das Maß Hedges' g kann in Anlehnung an die Interpretationsvorschläge von Cohen (1988, S. 285-287) angenommen werden: kleiner Effekt ab 0.2, mittlerer Effekt ab 0.5, großer Effekt ab 0.8. Die Effekte können dabei auch negativ sein, was für einen Effekt in die umgekehrte Richtung spricht.

8.7.2 Zugrunde gelegtes Effekt-Modell

Nach dem Fixed-Effect-Modell (FE-Modell) wird angenommen, „dass eine Effektstärke den wahren Populationswert misst und lediglich aufgrund eines stichprobenbedingten Zufallsfehlers davon abweichen kann.“ (Eisend, 2014, S. 48) Der Gesamteffekt kann aber nach diesem Modell nur berechnet werden, wenn vorher die Homogenität der Studienlage nachgewiesen werden konnte bzw. wenn überhaupt von Homogenität auszugehen ist. In der Bildungsforschung werden komplexe Lehr-Lernprozesse untersucht, bei denen – insbesondere über einen Klassen- oder Schulvergleich hinaus – nicht von identischen Bedingungen aus-

zugehen ist und entsprechend unterschiedliche Populationseffekte gemessen werden. Es erscheint plausibel, der Metanalyse aufgrund dieser konzeptionellen Bedingungen das Random-Effects-Modell (RE-Modell) zugrunde zu legen. „Das RE geht davon aus, dass die Effektstärken auf der Basis eines Stichprobenfehlers (V_i) sowie auf der Basis von Unterschieden zwischen den Untersuchungen (V_θ) variieren“ (Eisend, 2014, S. 48 f.). Die Gewichte im RE-Modell sind dadurch als ausbalancierter zu werten und es kann von realistischeren Annahmen bezüglich der Varianz ausgegangen werden. Damit einher geht aber eben eine größere Varianz und entsprechend größere Konfidenzintervalle als im FE-Modell (Eisend, 2014, S. 49, 51).

Bei der Integration dieser Effektstärken nach dem RE-Modell werden die Stichprobenfehler (v_i) der einzelnen Studien und die Unterschiede zwischen den Untersuchungen (v_θ) beim Gewichtungsfaktor w_i^* einbezogen (Eisend, 2014, S. 48f.). Die Berechnung des Gesamteffekts \overline{ES} erfolgt über die Formel (Eisend, 2014, S. 49):

$$\overline{ES} = \frac{\sum_{i=1}^k w_i^* * ES_i}{\sum_{i=1}^k w_i^*}$$

$$\text{mit } w_i^* = \frac{1}{v_i^*}$$

$$\text{mit } v_i^* = v_\theta + v_i$$

$$\text{mit } v_i = \frac{1}{(n_i-3)}$$

$$\text{mit } v_\theta = \tau^2 = \frac{Q-df}{C}$$

$$\text{mit } C = \sum w_i - \frac{\sum w_i^2}{\sum w_i}$$

8.7.3 Publikationsverzerrung

Die Analyse einer Publikationsverzerrung „wird zumeist explorativ über graphische Verfahren erreicht. Aufgrund des weitaus größeren Stichprobenfehlers kleiner Primärstudien ist für Studieneffekte unter geringen Stichprobenumfängen eine größere Effektvariabilität zu erwarten“ (Rustenbach, 2003, S. 238). In einem Funnel-Plot (Streudiagramm) kann die Beziehung zwischen Studieneffekten und Stichprobenumfängen dargestellt werden, wodurch in einer Grafik ohne Publikationsverzerrung eine Art umgekehrter Trichter entstehen würde.

Bei einer Normalverteilung der Studienergebnisse wäre eine Symmetrie erkennbar (u. a. Rustenbach, 2003, S. 238; Döring & Bortz, 2016, S. 907). Ist diese Symmetrie nicht gegeben, kann ein Trim-and-fill-Verfahren durchgeführt werden: Dies ist ein „auf dem Funnel-Plot basierendes Imputationsverfahren, [...] [dass] eine vom Publication-Bias bereinigte Effektgrößenschätzung“ liefert (Döring & Bortz, 2016, S. 909). Im ersten Schritt werden die Extremwerte der einen Seite mit dem Ziel ausgeschlossen, einen symmetrischen Funnel-Plot zu erzeugen, wodurch anschließend ein Gesamteffekt berechnet wird. Die dadurch eingeschränkte Varianz wird wiederum angepasst, indem die alten Werte wieder hinzugefügt sowie „durch einen spiegelsymmetrischen Wert ergänzt“ werden (Döring & Bortz, 2016, S. 909).

Alternativ kann ein Normal-Quantil-Plot zur Beurteilung herangezogen werden. Bei geringer Primärstudienanzahl ist es wahrscheinlicher, eine Publikationsverzerrung zu erkennen (Wang & Bushman 1998, S. 51 f.). „Im Normal-Quantil-Plot werden die beobachteten Studieneffekte gegen die erwarteten Quantile der Standardnormalverteilung abgetragen“ (Rustenbach, 2003, S. 239). Eine Normalverteilung wäre durch die Verteilung der einzelnen Effekte auf einer Geraden zu erkennen (Rustenbach, 2003, S. 239).

Die Interpretation der Publication Bias ist allerdings nur bei einer weitestgehend homogenen Datenbasis sinnvoll und es sollte ggf. eine Subgruppenanalyse vorangestellt werden (Hak, Rhee & Suurmond, 2018, S. 20).

8.7.4 Heterogenitätsprüfung

Ein akzeptabler Schätzwert des Gesamteffekts kann nur angenommen werden, wenn die Studienlage und damit die Effektstärken homogen sind (u. a. Eisend, 2014, S. 46). In einem Forest-Plot können die Effektstärken und Konfidenzintervalle der Primärstudien dargestellt werden. Dabei sind die Lage der Effektstärken der Primärstudien sowie die Überlappung der Konfidenzintervalle zu beurteilen. „Liegen die Schätzwerte der Primärstudien eng beieinander und überschneiden sich die Konfidenzintervalle bei jeweils zwischen den Studien vergleichbarer Breite, kann mit diesem subjektiven Eindruck vorerst eine homogene Studienlage unterstellt werden“ (Knippschild, Baulig & Krummenauer, 2015, S. 225). Eine hetero-

gene Studienlage zeigt weit auseinanderliegende Schätzwerte, die Konfidenzintervalle überschneiden sich nur teilweise. Diese Annahmen gründen auf dem rein subjektiven Eindruck und können nur erste Hinweise geben (Knippschild et al., 2015, S. 225). Demzufolge ist ein Homogenitätstest notwendig, der die ersten Eindrücke bestätigen kann – eine quantitative Beschreibung der Heterogenität ist nötig. Dazu werden die Heterogenitätsmaße Cochrans Q sowie I^2 nach Higgins und Thompson berechnet (Knippschild et al., 2015, S. 226).

Das Testverfahren für Q folgt der Logik des Varianzvergleichs. Diese Homogenitätsprüfung beruht auf einer χ^2 -Verteilung mit $k - 1$ Freiheitsgraden, wobei k die Anzahl der Effektstärken darstellt (Eisend 2014, S. 46).

$$Q = \sum_{i=1}^k w_i ES_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^k w_i ES_i)^2}{\sum_{i=1}^k w_i}$$

mit $w_i = \frac{1}{v_i}$

Daraus kann ein Signifikanztest abgeleitet werden, der – sofern der p-Wert klein genug ist ($p_Q \leq .05$) – auf eine eindeutige Heterogenität zwischen den Primärstudien hinweisen kann (Knippschild et al., 2015, S. 226). Das Ausmaß der Heterogenität, „das Verhältnis der Varianz zwischen den Untersuchungen im Verhältnis zur Gesamtvarianz“ (Eisend 2014, S. 47), kann durch I^2 berechnet werden:

$$I^2 = \left(\frac{Q - df}{Q} \right) * 100\%$$

mit Q siehe oben

Dieses Maß ist „auf einen Wertebereich zwischen 0 und 100 % normiert“ (Knippschild et al., 2015, S. 226). Wenn $I^2 < 25$ % ist, kann von Homogenität ausgegangen werden. Liegt I^2 bei 50% kann eine moderate Varianz, ab 75 % eine hohe Varianz angenommen werden (Eisend, 2014, S. 48). Andernorts findet man Angaben, dass bei 30 bis 60 % von moderater Heterogenität ausgegangen werden sollte (Deeks, Higgins, Altman, 2019, S. 259). Ab $I^2 = 50$ % wird von der Schätzung eines Gesamteffekts abgeraten (Knippschild et al., 2015, S. 228). Für die vorliegende Metaanalyse wird die Grenze von $I^2 = 25$ % für eine homogene Studienlage angenommen sowie bis $I^2 = 49$ % eine niedrige Heterogenität, bei der noch ein Gesamteffekt geschätzt wird.

8.7.5 Aufklärung der Heterogenität und Moderatorvariablen-Analyse

Eine Aufklärung der Heterogenität ist in einem ersten Schritt über eine systematische Exklusion von Ausreißern möglich (Eisend, 2004, S. 14). Ein Extremwert wird als solcher definiert, wenn sein Ausschluss zu einer bedeutenden Reduktion der Heterogenität führt (Rustenbach, 2003, S. 140). Ein Galbraith Plot kann ebenfalls die Heterogenität visualisieren und auf mögliche Ausreißer hinweisen (Bax et al., 2009, S. 250 f.; Anzures-Cabrera & Higgins, 2010, S. 71). Die y-Achse zeigt die Effektgröße geteilt durch ihren Standardfehler (z-Score), die x-Achse die Umkehrung des Standardfehlers. Die Primärstudien werden durch einzelne Punkte dargestellt. Eine Regressionslinie verläuft zentral durch das Diagramm, parallel dazu erzeugen zwei Linien in einem Abstand von zwei Standardabweichungen ein Intervall (Bax et al., 2009, S. 250 f.). Die vertikale Streuung von Punkten in einem Galbraith-Diagramm spiegelt das Ausmaß der Heterogenität wider (Anzures-Cabrera & Higgins, 2010, S. 72).

Lediglich eine Exklusion von Extremwerten wird als suboptimal eingeschätzt, da diese in jedem Fall zur Veränderung des Gesamteffekts und der Effektverteilung führt. Entgegen einer künstlich herbeigeführten Verteilungsasymmetrie wird vorgeschlagen, eine „getrimmte Exklusion“ durchzuführen (Rustenbach, 2003, S. 142). „[F]ür jeden Extremwert wird simultan der extremste Effekt der gegenüberliegenden Verteilungsseite exkludiert“ (Rustenbach, 2003, S. 142). Es werden dafür die höchsten 10 % und die niedrigsten 10 % der Primäreffekte ausgeschlossen (Hedges & Olkin, 1985, S. 250). Dabei wird allerdings die Problematik betont, dass durch dieses Vorgehen, der natürliche Variationsbereich künstlich eingeschränkt wird. Auch andere Verfahren wie das Winsorizing extremer Effekte (Lipsey & Wilson, 2001, zitiert nach Rustenbach, 2003, S. 142) werden als Möglichkeiten diskutiert, führen aber ebenso zu einer künstlichen Variationsbeschränkung (Rustenbach, 2003, S. 142). Es wird ein klarer Vorzug in der Identifikation von inhaltlichen und methodischen Variablen gesehen, die die Varianz zwischen den Werten aufklären. Dabei werden die einzelnen Effekte in Subgruppen eingeteilt, durch die die Heterogenität reduziert werden kann – sollten sie bedeutsam sein. In jedem Fall sollten Extremwerte nicht unkommentiert ausgeschlossen werden. Die Untersuchung spezifischer Merkmale der Primärstudien, die Extremwerte liefern, kann die Befundlage in ein anderes Licht rücken und ggf. zu neuen Erkenntnissen oder Impulsen für die Forschung führen (Rustenbach, 2003, S. 142 f.).

Da inhaltliche sowie methodische Aspekte für die Aufklärung der Heterogenität vorgezogen werden sollten, kann alternativ eine Subgruppenanalyse durchgeführt. Dafür werden die einzelnen Primäreffekte in Subgruppen aufgeteilt, die zuvor inhaltlich oder methodisch begründet wurden. Bestenfalls wird dadurch die Heterogenität innerhalb der jeweiligen Subgruppe reduziert (Eisend, 2014, S. 51). Dass die Variablen als bedeutsam eingestuft werden können, erfordert zusätzlich einen signifikanten Unterschied ($p \leq .05$) zwischen den kombinierten Effektstärken der Subgruppen (Eisend, 2014, S. 51). Die Aufklärung der Heterogenität zielt hier gleichsam auf die Identifikation von Moderatorvariablen ab: „Eine Moderatorvariable unterteilt die k Studien in p **homogene Subgruppen**, wenn a) Q_{zw} signifikant ist [...] und b) Q_{in} **nicht-signifikant** ist“ (Markierungen durch die Autorin und den Autoren; Döring & Bortz, 2016, S. 922). Es wird allerdings ebenso darauf hingewiesen, dass eine ausreichende Teststärke vorhanden sein muss – diese kann bei einer geringen Studienanzahl innerhalb einer Subgruppe zu gering ausfallen (Döring & Bortz, 2016, S. 922). Als alternatives Maß wird in der Literatur I^2 vorgeschlagen, da es unabhängig von der Studienanzahl ist. Aufgrund der Tatsache, dass die einzelnen Subgruppen eine unterschiedliche Anzahl an Primärstudien umfassen, ist es ratsam, sich auf dieses Maß zu beziehen, um das Ausmaß an Heterogenität zwischen den Subgruppen bestimmen zu können (Preuß, 2013, S. 20 f.).

Herausgehoben werden sollte die Tatsache, dass die Berechnung einer kombinierten Effektstärke der Subgruppen nur sinnvoll ist, wenn innerhalb einer Subgruppe Homogenität herrscht – andernfalls ist eine Berechnung des integrierten Effekts nicht zulässig (Hak et al., 2018, S. 14).

Grundsätzlich unterscheidet sich das Vorgehen bei der Analyse der Moderatorvariablen in Abhängigkeit davon, ob es sich um eine kategoriale Variable (begrenzte Anzahl von Ausprägungen, z. B. der Förderschwerpunkt) oder eine kontinuierliche Variable (z. B. zeitliche Angaben wie das Alter von Schülerinnen und Schülern) handelt. Die zu untersuchenden Variablen der Arbeit sind kategorial, da – im Hinblick auf die Informationen aus den Studien (siehe Kapitel 9 Deskriptive Ergebnisse) – auch das Alter lediglich in *Grundschule* und *weiterführende Schule* eingeteilt werden und eine begrenzte Anzahl von Subgruppen entsteht. Kategoriale Moderatorvariablen können wie oben dargestellt mit Hilfe einer Varianzanalyse verglichen werden (Eisend 2014, S. 51).

Hierfür wird ein Q-Test durchgeführt, der Auskunft über einen Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten gibt und damit die Bedeutung der potenziellen Moderatorvariable überprüft. Dieser wird ebenso für FE-Modelle verwendet, wobei beim RE-Modell die entsprechenden Gewichte der Effektstärken (w^*) bedacht werden müssen. Dabei muss beachtet werden, dass die Berechnung nur funktioniert, wenn dieselbe Gewichtung zur Berechnung des Gesamteffekts wie auch der integrierten Effekte der Subgruppen genutzt wird (Borenstein et al., 2009, S. 167).

9 Deskriptive Ergebnisse

In der folgenden Darstellung deskriptiver Ergebnisse werden die Informationen beschrieben, die aus den einzelnen Studien gewonnen werden können. Dabei liegt unter anderem ein Schwerpunkt auf den Erklärungen zur Zuordnung einzelner Informationen zu den entsprechenden Kategorien des Kodiersystems.

In Tabelle 8 werden die Haupteigenschaften der ausgewählten Studien hinsichtlich der erhobenen Dimension des Selbstkonzepts und des dazu genutzten Erhebungsinstruments sowie weitere in den Stichprobenbeschreibungen dargestellte Eigenschaften der Schülerschaft und der Klassen zusammengefasst. Die Eigenschaften werden in den folgenden Kapiteln beschrieben und zueinander ins Verhältnis gesetzt.

9.1 Erfasste Selbstkonzepte und Erhebungsinstrumente der ausgewählten Studien

Das globale Selbstkonzept wird in zehn Studien erfasst. Bei den untergeordneten Dimensionen wird am häufigsten das soziale Selbstkonzept ($n = 21$) erfasst, in 19⁴ Arbeiten das akademische Selbstkonzept und in zehn Arbeiten das emotionale Selbstkonzept.

Die genutzten Fragebögen sind nicht einheitlich. Allen gemein ist, dass sie ausschließlich von den Schülerinnen und Schülern selbst beantwortet wurden. Der in der Schweiz entwickelte *Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)* von Haerberlin, Moser, Bless & Klaghofer (1989) wird sieben Mal in Studien verschiedener

⁴ Eshel et al. (1994) taucht in den Übersichten zweifach auf, da in dieser Veröffentlichung die Ergebnisse von zwei unabhängigen Untersuchungen mit unabhängigen Datensätzen, einer aus dem Grundschulbereich sowie einer aus der weiterführenden Schule, dargestellt werden.

europäischer Länder eingesetzt. Der Fragebogen stellt im Titel weniger Bezug zu Selbstkonzepten her, als es in den grundlegenden Theorien deutlich wird. So wird beispielsweise bei der Skala *leistungsmotivationale Integration* auf den Begriff *Begabungskonzept* verwiesen. Die Autoren erklären, dass „derartige Selbsteinschätzungen [...] bezugsgruppenabhängige subjektive Theorien über die eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Leistungsbereichen [darstellen]“ (Haerberlin et al., 1989, S. 18). Auch Rossmann et al. (2011) und Zurbriggen (2016, S.101) betonen diese Sichtweise sehr deutlich. Ebenso sind die Skalen *soziale Integration* und *emotionale Integration* mit den Konstrukten des sozialen Selbstkonzepts und des emotionalen Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) zu vergleichen.

Die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers & Harris, 1963; Piers, Harris & Herzberg, 2002; Piers, Shemmassian, Herzberg & Harris, 2018) wurde über die Jahrzehnte in aktualisierten Versionen neu aufgelegt. Unabhängig von der Version wird dieses Erhebungsinstrument dreimal in den USA genutzt. Dabei wird das globale Selbstkonzept erfasst. Es können zwei Subskalen mit den Dimensionen des akademischen und sozialen Selbstkonzepts gleichgesetzt werden.

Der *Self-Description-Questionnaire (SDQ)* (Marsh, 1990) wird dreimal verwendet – das einzige Erhebungsinstrument, das sowohl in Europa, Nordamerika als auch Afrika eingesetzt wurde. Der SDQ wurde für verschiedene Altersklassen herausgegeben und spiegelt die Mehrdimensionalität des Selbstkonzepts wider. Relevante Ergebnisse mit diesem Instrument sind für das akademische und das soziale sowie das globale Selbstkonzept als übergeordnetes Konzept zu finden (Gurp, 2001; Senicar & Grum, 2012; Mulat, Lehtomäki & Savolainen, 2019).

Die *Harter-Skalen (SPPC - Self-Perception Profile for adolescents)* (Harter, 1985) liefern u. a. Ergebnisse zum *globalen Selbstwertgefühl*. Es wird als Faktor höherer Ordnung über den anderen getesteten Selbstkonzepten gesehen und ist somit vergleichbar mit dem globalen Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976). Schwab erfasst mit einer modifizierten Version der Harter-Skalen (u. a. Harter, 1985) das *Selbstkonzept der Peerakzeptanz*, mit dem FDI (Haerberlin et. al, 1989) die soziale Integration. Beides lässt sich in den Grundzügen dem sozialen Selbstkonzept zuordnen. Auch wenn aus Studien mehrere Werte für die Metaanalyse genutzt werden, beziehen sie sich entweder auf verschiedene Dimensionen des Selbstkonzepts oder sie beziehen sich auf zwei verschiedene Teilgruppen der gesamten Stichprobe. Da das hier nicht der Fall ist, kann nur ein Ergebnis aufgenommen werden. Beide Versionen wurden von Schwab modifiziert. Die interne Konsistenz liegt beim FDI bei $\alpha = .76$, bei den

Harter-Skalen bei $\alpha = .75$ (Schwab, 2014, S. 118). Beide liegen damit im akzeptablen Bereich. Es ist absolut diskutabel, welcher Wert mit welchem Instrument in die vorliegende Analyse aufgenommen werden sollte. Der FDI 4-6 hat einen klaren Schwerpunkt des sozialen Selbstkonzepts bezüglich der Klasse (z. B. „Ich bin sehr gerne mit meinen Mitschülern zusammen.“ Haeberlin et al., 1989, S. 16), wohingegen die Harter-Skalen nicht den klaren Klassenbezug haben (z. B. „Ich finde es schwer, Freunde zu finden.“ Schwab, 2014, S. 118). Viele der klassischen Verfahren, wie z. B. der SDQ oder der Piers Harris, haben einen weniger starken Klassenbezug. Es werden oft allgemeiner *peers relations* abgefragt. So wird für die Analysen das Ergebnis der Harter-Skalen genutzt, um ggf. eine homogenere Datenbasis zu erzeugen. Zur Kontrolle wird die Subgruppenanalyse ebenfalls mit den Werten aus dem FDI (Haeberlin et al., 1989) durchgeführt.

Die anderen genutzten Fragebögen kommen nicht wiederholt vor bzw. wurden teilweise genau für diese Studien entwickelt oder aus verschiedenen Instrumenten kombiniert. Sie entsprechen mehr oder weniger dem Modell von Shavelson et al. (1976), wodurch teilweise nur einzelne Dimensionen in die Auswertung aufgenommen werden können. Allerdings ist das auch bei etablierten Instrumenten der Fall. Die einzelnen Instrumente werden im Folgenden kurz benannt, für die Metaanalyse aber als *andere* kodiert. Für die Berechnungen wird dann der Fokus auf die häufig verwendeten Erhebungsinstrumente gelegt.

Der *Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen* erfasst die selbst erlebte soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration von Schülerinnen und Schülern (Waligora, 2003, S. 139). Wild et al. (2015) nutzen einen Teilfragebogen, um das soziale Selbstkonzept zu erfassen.

Mit Hilfe der *Self-Esteem-Scale* von Lamovec (1994) können vier Dimensionen des Selbstwertgefühls erfasst werden. In den Ausführungen von Lesar und Smrtnik Vitulic (2014) wird deutlich, dass eine davon mit dem sozialen Selbstkonzept nach dem Modell von Shavelson et al. (1976) gleichgesetzt werden kann, eine zweite mit dem emotionalen Selbstkonzept.

Der *Personality Assessment Questionnaire* von Rohner (verwendet von Mrug & Wallander, 2002) erfasst grundsätzlich Aspekte des Selbstkonzepts, allerdings sind die Skalen schwierig mit dem Modell nach Shavelson et al. (1976) in Zusammenhang zu bringen. Lediglich die Teilskala *Negative Self-Esteem* zeigt durch Aussagen wie z. B. „I like myself“ (Mrug & Wallander, 2002, S. 274), dass es mit dem globalen Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) verglichen werden kann. Da die Einheitlichkeit der Konstrukte nicht eindeutig ist, wird die Heterogenitätsanalyse zusätzlich ohne diese Primärstudie durchgeführt.

Bakker et al. (2007) verwenden für die Erhebung einen selbstentwickelten Fragebogen für das Selbstbild, der aus 23 Fragen besteht. Davon wurden einige explizit für die Studie entwickelt, andere aus der niederländischen Version der *Harter-Skalen* (Veerman, Straathof, Treffers, van der Berg & Ten Brink, 1997, zitiert nach Bakker et al., 2007) und der *Loneliness Scale* von Asher, Hymel und Renshaw (1984, zitiert nach Bakker et al., 2007) übernommen. Es werden vier Dimensionen erfasst, wobei die Dimensionen nicht explizit erläutert werden. „Relationships with classmates“ (Bakker et al., 2007, S. 50) und „Feeling of competence“ (Bakker et al., 2007, S. 50) können aus dem Kontext des Textes heraus als soziales und akademisches Selbstkonzept interpretiert werden.

Die von Bakker und Bosman (2003) verwendete *The self-image scale* erfasst Überzeugungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Schulverhaltens und ihrer Schuleinstellungen. Der Fragebogen wurde aus der *School Vragenlijst* von Smits und Vorst (1991, zitiert nach Bakker & Bosman, 2003, S. 9) und aus der Niederländischen Version der *Harter-Skalen* zusammengestellt (Bakker & Bosman, 2003, S. 9). Die Dimensionen des emotionalen Selbstkonzepts sowie des sozialen Selbstkonzepts entsprechen der theoretischen Basis der vorliegenden Arbeit.

Berman (2000) verwendet die *Multidimensional Self-Concept Scale* (Byrne, 1996), die in ihren Grundzügen dem Modell nach Shavelson et al. (1976) entspricht. Die Ergebnisse zum sozialen sowie zum akademischen Selbstkonzept können für die vorliegende Metaanalyse genutzt werden.

Eshel et al. (1994) verwenden eine Kombination von Subskalen zum *personal, social and familial self-esteem* nach Fitts (1965, zitiert nach Eshel et al., 1994), sowie einer gekürzten Version der *academic self-image scale* nach Minkovich et al. (1980, zitiert nach Eshel et al., 1994, S. 190). In der Teilstudie für den Grundschulbereich liegen Unstimmigkeiten in den vorgestellten Zahlen vor. Einzig die für das akademische Selbstkonzept werden im Text explizit hervorgehoben, so dass sie als Quelle für diese Dimension genutzt werden. In der zweiten Teilstudie stechen keine Widersprüche hervor. Es können die Ergebnisse zum akademischen, sozialen und globalen Selbstkonzept genutzt werden.

Müller (2019) verwendet eine modifizierte Form der *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* nach Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2012), wodurch mit Hilfe der Items, die auf verschiedene Referenzrahmen abzielen, das akademische Selbstkonzept erfasst wird (Müller, 2019, S. 92 f.).

Weber und Freund (2017) nutzen einen von ihnen entwickelten Fragebogen (*FEMS*), der sich strukturell sowie hinsichtlich der Skalenkonstruktion an verschiedenen etablierten Instrumenten orientiert (Weber & Freund, 2016, S. 17 f.). Die Skala des *Generellen schulischen Selbstkonzepts* kann dem akademischen Selbstkonzept zugeordnet werden, die Skala *Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung* entspricht dem sozialen Selbstkonzept.

Das Instrument *This is me* dient der Erfassung des globalen Selbstkonzepts sowie verschiedener Dimensionen des Selbstkonzepts. Die Beschreibungen dessen (Westling Allodi, 2000, S. 72) lehnen an das globale, akademische, soziale und emotionale Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) an.

Tabelle 8 Dimensionen des Selbstkonzepts, Erhebungsinstrumente, Vergleiche sowie Eigenschaften der untersuchten Schülergruppen und Klassen der ausgewählten Studien für die Metaanalyse

Autor	N	inkl. n	separ. n	Selbstkonzept	Erhebungsinstrument	Vergleich	Alter (Jahre)	FSP	Kooperation	Einzelintegration (Anzahl)
Adams, 2012	30	15	15	glob	Piers-Harris SCS	RR, SoS(r)	weiterf (10-19)	Hören	k. A.	k. A.
Bakker & Bosman, 2003	191	42	149	soz, emot	The self-image scale	RR, SoS	gemischt (7-13)	Lernen	Päd. U	k. A.
Bakker et al., 2007	287	74	213	akad, soz	Kombination versch. Skalen	RR, SoS	gemischt (9-12)	Lernen	k. A.	k. A.
Battista, 1999	38	25	13	glob, akad, soz	Piers-Harris SCS	GU ^a , RR, SK	weiterf (6. Klasse)	SEN	Team/Päd. U	mehrere (3-4)
Berman, 2000	51	26	25	akad, soz	MSCS	RR, SK	weiterf (11-13)	Lernen	Team	mehrere (6)
Chisolm, 2013	140	70	70	glob, akad, soz	Piers-Harris SCS	GU, SK	weiterf (Grade 6-8)	esE	Päd. U	mehrere
Eshel et al., 1994 _{kind}	67	34	33	akad	Kombination versch. Items	GU ^a , SK	gemischt (9-12)	Lernen	k. A.	k. A.
Eshel et al., 1994 _{adol}	41	21	20	glob, akad, soz	Kombination versch. Items	GU ^a , SK	weiterf (14-17)	Lernen	k. A.	k. A.
Gronmo & Augestad, 2000	20	8	12	glob, soz	SPPC	GU, SoS	weiterf (13-16)	Sehen	k. A.	k. A.
Gurp, 2001	81	54	27	glob, akad, soz	SDQ	RR, KK, SoS	weiterf. (-)	Hören	Päd. U	k. A./mehrere

Autor	N	inkl. n	separ. n	Selbstkonzept	Erhebungsinstrument	Vergleich	Alter (Jahre)	FSP	Kooperation	Einzelintegration (Anzahl)	
Lesar & Smrtnik-Vitulic, 2014	80	45	35	soz, emot	Self-Esteem Scale	GU, SoS	weiterf (11-24)	Hören	Päd. U	k. A.	
Mrug & Wallander, 2002	65	14	51	glob	Personality Assessment Questionnaire	GU, SoS	weiterf (11-20)	kmE	k. A.	k. A.	
Mulat et al., 2019	41	18	23	akad, soz	SDQ	GU ^a , SoS	weiterf (10-19)	Hören	Einzel	k. A.	
Müller, 2019	230	56	174	akad	SESSKO (reduziert)	GU, SoS	weiterf (10-14)	esE	k. A.	k. A.	
Rossmann et al., 2011	108	52	56	akad, soz, emot	FDI 4-6	RR, SoS	weiterf (11-17)	Lernen	k. A.	k. A.	
Sauer et al., 2007	670	154	516	akad, soz, emot	FDI 4-6	GU, SoS	weiterf (11-17)	Lernen	Päd. U	k. A.	
Schmidt, 2000	40	19	21	akad, soz, emot	FDI 4-6	GU, SoS	Kind (Kl. 4)	Lernen	Päd. U	k. A.	
Schwab, 2014	43	32	11	glob, akad, soz, emot	FDI 4-6 adaptiert	SPPC adaptiert	GU, SoS	weiterf (Kl. 7)	Lernen	Päd. U	mehrere (4-6)
Senicar & Grum, 2012	105	35	70	glob, akad, soz	SDQ	GU, SoS	weiterf (-)	SEN	Päd. U	k. A.	
Szumski & Karwowski, 2015	605	410	195	akad, soz, emot	FDI 4-6 SSASC	GU, SoS	gemischt (9-13)	Lernen	k. A.	k. A.	
Venez et al., 2012	194	95	99	akad, soz, emot	FDI 4-6	GU, SoS/SK*	weiterf (10-17)	SEN	Team/Päd. U*	gemischt*	
Vetter et al., 2010	54	23	31	akad, soz, emot	FDI 4-6	GU/KK, SoS	Kind	Hören	Päd. U	gemischt*	

Autor	N	inkl. n	separ. n	Selbstkonzept	Erhebungsinstrument	Vergleich	Alter (Jahre) (Kl. 1-4)	FSP	Kooperation	Einzelintegration (Anzahl)
Weber & Freund, 2017	521	153	368	akad, soz	FEMS	GU, SK	weiterf (Kl. 5-10)	Lernen	k. A.	k. A.
Westling Allodi, 2000	76	61	15	glob, akad, soz, emot	This is me	GU ^a , RR, KK, SK	gemischt (9-13)	SEN	Päd. U	k. A./mehrere
Wild et al., 2015	421	238	183	soz	FEES	GU, GU/KoZ, SoS	Kind (8-11)	Lernen	Team/päd. U	k. A.
	4199	1774	2425							

Anmerkungen. inkl: inklusives Setting/Gemeinsamer Unterricht, separ.: separierendes Setting/Sonderschule oder -klasse.

Selbstkonzept – glob: globales Selbstkonzept. akad: akademisches Selbstkonzept. soz: soziales Selbstkonzept. emot – emotionales Selbstkonzept.

Erhebungsinstrument – FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haeberlin et al., 1989), FEES: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (Rauer & Schuck, 2003), FEMS: Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten (Weber & Freund, 2016), MSCS: Multidimensional Self-Concept Scale (Rotatori, 1994), Piers Harris SCS: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002), SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992), SESSKO: Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (Schöne et al., 2012), SPPC: Self-Perception Profile for adolescents (u.a. Harter, 1985).

Vergleich – GU: Gemeinsamer Unterricht, wobei Zeit o. sonderpädagogischer Unterstützung nicht ersichtlich ist, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, die überwiegend in Kleingruppen unterrichtet werden und in festgelegten Zeiten im Gemeinsamen Unterricht sind, GU/KoZ: Gemeinsamer Unterricht mit Unterstützung durch Personen aus dem Kompetenzzentrum, RR: Ressource Room, überwiegend gemeinsamer Unterricht, zusätzliche, örtlich getrennte Einzel- oder Kleingruppenförderung, SK: Sonderklasse, SoS: Sonderschule.

Alter – weiterf.: weiterführend

e Schule

FSP: Förderschwerpunkt, kmE: körperlich-motorische Entwicklung, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: special education needs.

Kooperation – k. A.: keine Angabe, Einzel: Einzelarbeit, päd. U: sonderpädagogische Unterstützung, Team: Lehrerteam;

Einzelintegration – mehrere: mehrere Kinder mit einem FSP im GU, *Aspekte in der Beschreibung aufgeschlüsselt, diese wurden aber bei den Berechnungen nicht mehr unterschieden.

9.2 Design der Studien

Überwiegend wurden Klassen mit Gemeinsamen Unterricht (inkl. Ressource Room-Settings) mit Sonderschulen bzw. Sonderklassen verglichen. Durch den Vergleich von mehr als zwei Schulsetting wird in fünf Studien zusätzlich eine deutlichere Unterscheidung der Modelle sonderpädagogischer Unterstützung möglich:

- a) Vergleich der Art und Intensität sonderpädagogischer Unterstützung: (1) indirekte Unterstützung in Form einer Assistentkraft für die Klasse, (2) Unterstützung klassenintern im Bedarfsfall, (3) individuell zeitbegrenzte, projektartige sonderpädagogische Unterstützung, (4) regel- und planmäßige sonderpädagogische Unterstützung, (5) Kooperationsklassen, (6) separierende Sonderklassen (Westling Allodi, 2000)
- b) Vergleich von Gruppen mit Gemeinsamen Unterricht, deren sonderpädagogische Förderung ausschließlich unterrichtsintegriert oder additiv stattfindet sowie Sonderschulen (Battista, 1999)
- c) Vergleich von Klassen mit Gemeinsamen Unterricht mit Lehrerteams aus Grund- und Förderschullehrkräften mit Klassen, die eine externe sonderpädagogische Unterstützung von Lehrkräften eines Kompetenzzentrums erhalten sowie Sonderschulen (Wild et al., 2015)
- d) Kooperationsklassen, Gemeinsamer Unterricht und Sonderschulen (Gurp, 2001)
- e) Vergleich separierender Settings mit und ohne Internatsanbindung sowie Klassen mit Gemeinsamen Unterricht (Mrug & Wallander, 2002)

Die Studien, die mehr als zwei Gruppen miteinander in Vergleich gesetzt haben, werden mehrfach aufgeführt, um die Unterschiede zwischen den Modellen sonderpädagogischer Förderung herauszustellen. Es wird davon abgesehen, nur ein Ergebnis aus einer Primärstudie zu nutzen, da dadurch der Informationsgehalt künstlich eingeschränkt wird.

9.3 Eigenschaften der Stichproben

In diesem Punkt werden die Eigenschaften der Stichproben der Primärstudien in Bezug auf Personenmerkmale (Alter und Förderschwerpunkt der Schülerinnen und Schüler) sowie hinsichtlich der schul- und klassenbezogenen Merkmale beschrieben. Dabei wird vor allem herausgestellt, welche Aspekte in den verschiedenen Veröffentlichungen beleuchtet werden und welche in einer Metaanalyse ausgewertet werden können. Zusammenfassend wird am Ende

dargestellt, auf welche Aspekte sich in den Primärstudien verstärkt konzentriert wird und inwiefern eine metaanalytische Auswertung der dargestellten Hypothesen möglich ist bzw. inwiefern die Auswertung eingeschränkt werden muss.

9.3.1 Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler

Die Altersbereiche sind in den Studien weit gestreut und umfassen nur selten einzelne Klassenstufen (Battista, 1999; Schmidt, 2000; Schwab, 2014). In der bisherigen Forschung wird thematisiert, dass in den Abschlussklassen der Förderschulen sinkende Selbstkonzepte zu beobachten sind (siehe Kapitel 6). In den vorliegenden Veröffentlichungen können keine konkreten Ergebnisse ausschließlich für die Abschlussklassen herausgearbeitet werden. Aufgrund dessen und der breiten Altersspannen in den Primärstudien erscheint es für die vorliegende Arbeit sinnvoll, größere Altersspannen gegenüberzustellen. Dazu bietet es sich an, den Grundschulbereich und den Bereich der weiterführenden Schulen zu vergleichen und so zumindest Hinweise darauf zu erhalten, ob das Alter ein möglicher Einflussfaktor sein kann. Aus dem Grundschulbereich (<10 Jahre) sind drei Primärstudien mit einer Stichprobe von $n = 515$. In 17 Arbeiten, mit einer Stichprobe von $n = 2458$, war die Schülerinnen und Schüler älter als zehn Jahre. In fünf Studien ist der Altersbereich gemischt bzw. fließend über die Altersgrenze von zehn Jahren hinweg. Die entsprechend angepassten Kodierungen sind der Tabelle zu entnehmen.

In vier Studien wird kein spezifischer Förderschwerpunkt bzw. werden verschiedene Schwerpunkte erfasst, die in den Berechnungen aber nicht unterschieden werden. Dementsprechend beläuft sich die Stichprobe bei SEN auf $n = 413$. Der Förderschwerpunkt kognitive Entwicklung ist Schwerpunkt in zwölf Veröffentlichungen und umfasst eine Stichprobe von $n = 3045$. Dabei wird allerdings deutlich, dass diese Arbeiten nicht auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fokussieren, sondern klar dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen sind. Entsprechend wird in den folgenden Auswertungen (wie auch schon in der Tabelle 8) Lernen für die Kodierung genutzt. Diese Eingrenzung sollte für die Analyse vorteilhaft sein.

In zwei Arbeiten wird das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung erfasst – mit insgesamt $n = 370$ Studienteilneh-

mern. Im Bereich Sprache wurden keine Veröffentlichungen gefunden. Sinnesbeeinträchtigungen werden in sechs Studien fokussiert (fünf zum Förderschwerpunkt Hören, eine zum Förderschwerpunkt Sehen) mit insgesamt $n = 306$ Teilnehmern (Förderschwerpunkt Hören $n = 286$, Förderschwerpunkt Sehen $n = 20$). Eine Arbeit untersucht den Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung, die Stichprobengröße beläuft sich auf $n = 65$.

Venez et al. (2012) untersuchen vier Vergleichsgruppen: Eine Schülergruppe hat einen festgestellten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und besuchte Sonderklassen oder Sonderschulen. Die drei Gruppen stammen aus Regelklassen. Eine dieser Gruppen erhält sonderpädagogische Unterstützung aufgrund eines schulintern oder extern erstellten Gutachtens. Die Schülerinnen und Schüler der anderen beiden Gruppen sind nicht offiziell diagnostiziert. Für die Metaanalyse werden die Ergebnisse der Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit offizieller Diagnose genutzt.

9.3.2 Schul- und klasseninterne Eigenschaften

Als schulinterne Faktoren wird das Modell sonderpädagogischer Förderung angenommen, da die Entscheidung auf Schulebene angesetzt werden kann, auch wenn die Auswirkungen – z. B. wieviel Zeit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse verbringen – natürlich im Mikrosystem der Klasse festgestellt werden. Da aber genaue Informationen wie diese Zeitangaben nicht vorhanden sind, wird das Modell auf höherer Ebene erfasst.

In 14 Primärstudien wird verdeutlicht, dass Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen stattfindet – die Art der sonderpädagogischen Förderung, das Verhältnis von integrierter und additiver Förderung wird nicht weiter beschrieben. Wild et al. (2015) beschreiben neben Klassen mit Gemeinsamen Unterricht, die pädagogische Unterstützung durch Ressourcen der eigenen Schule erhalten, ebenso Klassen, die sonderpädagogische Unterstützung aus Kompetenzzentren ehemaliger Förderschulen erhalten. Es wird deutlich, dass hier das Konzept der sonderpädagogischen Förderung nicht starr geplant ist. Hier wird bei den Regelklassen vor allem darin unterschieden, in denen einen vorrangig im Team aus Regel- und Förderschullehrkraft unterrichtet wird, bei anderen kommt eine Förderschullehrkraft aus einem Kompetenzzentrum und fokussiert vor allem diagnostische und beratende Prozesse sowie die individuelle Förderung. In anderen Veröffentlichungen der Belief-Studie, zu der auch Wild et al. (2015) zählt, wird herausgehoben, „[d]ass über

die organisatorisch gemeinsame Unterrichtung hinaus auf der Ebene des pädagogischen Handelns in allen Schulformen sowohl inkludierende als auch exkludierende Praktiken in Bezug auf unterschiedliche Differenzlinien vorzufinden sein können [...]“ (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018, S. 110). Beide Settings können demnach nicht eindeutig einem der in dieser Arbeit festgelegten Settings zugeordnet werden, womit beide allgemein mit *Gemeinsamem Unterricht* kategorisiert werden.

Bei Vetter, Löhle, Bengel und Burger (2010) werden Kooperationsklassen beschrieben, bei denen feste Stunden im Gemeinsamen Unterricht stattfinden sowie andere Stunden in Kleingruppen. Es werden ebenfalls Klassen beschrieben, in denen überwiegend Gemeinsamer Unterricht stattfindet. Beide Varianten werden allerdings als *Klassen mit Gemeinsamem Unterricht* bei den Berechnungen zusammengezählt. In elf Studien fehlen Angaben dazu, welchem Modell sonderpädagogischer Förderung die Klassen zuzuordnen sind.

In vier Studien sind Vergleichsgruppen zu finden, in denen ausschließlich Gemeinsamer Unterricht angeboten wird. Bei Eshel et al. (1994) ist dies allerdings bedingt durch die Tatsache, dass entsprechende Schülerinnen und Schüler keinen Platz in Sonderklassen bekommen haben, weil diese Klassen schon ausgelastet waren, bzw. boten ihre Schulen keine solcher Sonderklassen an.

Dass zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung bereitsteht, wird lediglich in 14 Studien deutlich. In vier dieser Veröffentlichungen wird explizit herausgestellt, dass diese durch ein Lehrerteam realisiert wird (Battista, 1999: Team in der Teilstichprobe des Gemeinsamen Unterrichts; Berman, 2000: 1/3 des Schultages ist eine zusätzliche [sonderpädagogische] Lehrkraft mit in der Klasse; Venetz et al., 2012: zum Teil Doppelbesetzung der Lehrkräfte in den Klassen – bei Berechnungen wird Variable nicht bedacht; Wild et al., 2015: Team aus Grund- und Förderschullehrkräften). Wünschenswert sind genaue Angaben zur Kooperation, zu Verantwortlichkeiten oder aber der Art der Unterstützung. Bei Wild et al. (2015) wurden zwei Unterstützungsformen unterschieden: In der einen Teilstichprobe arbeiten zwei Lehrkräfte fest zusammen, in der anderen werden sie durch Kolleginnen und Kollegen eines Förderzentrums unterstützt. Im zweiten Fall sind es demnach keine festen Mitglieder der Stammschule, die zusammenarbeiten – der Schwerpunkt liegt auf einer „Serviceleistung für Kinder mit ausgewiesenen Förder- oder Präventionsbedarfen in den Bereichen Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung“ (Wild et al., 2015, S. 14).

Allein der Fakt, dass pädagogische Unterstützung in irgendeiner Form vorhanden ist, ist nicht genügend operationalisiert, um eine klare Aussage zum Einfluss der Kooperationsform

herzuleiten. Bei den metaanalytischen Berechnungen für die Hypothese zum Einfluss der Kooperationsform kann lediglich überprüft werden, ob die Primärstudien, in denen Lehrkräfte als Team in einer Klasse kooperieren, homogene Gruppen sind. So könnte zumindest ein Hinweis auf einen etwaigen Einfluss gefunden werden. Dies ist bei den Studien von Battista (1999) und Berman (2000) für akademische Selbstkonzept sowie bei den Studien von Battista (1999), Berman (2000) und Wild et al. (2015) für das soziale Selbstkonzept möglich. Hinsichtlich des globalen Selbstkonzepts sowie des emotionalen Selbstkonzepts reicht die Datenlage zur Kooperationsform für metaanalytische Berechnungen nicht aus. Da grundsätzlich eine pädagogische Unterstützung für das akademische Selbstkonzept als vorteilhaft angesehen wird (siehe Kapitel 6), kann in dieser Dimension des Selbstkonzepts geprüft werden, ob diese Subgruppe homogen ist.

In vier Arbeiten wird dargestellt, dass mehr als ein Kind/Jugendlicher mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in der Regelklasse unterrichtet wird (Schwab, 2014; Battista, 1999; Berman, 2000; Chisolm, 2013). In allen anderen Studien werden dazu keine Aussagen getroffen oder es wird wie bei Venetz et al. (2012) zwar berichtet, dass sowohl Klassen mit Einzelintegration als auch Klassen mit mehreren Schülerinnen und Schülern mit einem Förderschwerpunkt untersucht werden. Allerdings werden in den Berechnungen diese Unterschiede nicht mehr berücksichtigt.

Im Fall von Kooperationsklassen existiert eine feste Gruppe, die nur aus Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht, die zu festen Zeiten gemeinsamen Unterricht mit einer Regelklasse hat. Entsprechend wird hier aufgrund der Definition von Kooperationsklassen die Kodierung *mehrere* vorgenommen.

Hinsichtlich der Art der Kommunikationsstrukturen in der Klasse, möglicher Arten von Differenzierungen oder aber der Art des Umgangs mit sonderpädagogischem Förderbedarf als eine Art Etikett konnten wenige auswertbare Informationen gefunden werden. Vereinzelt tauchen bestimmte Informationen in den Veröffentlichungen auf, die durchaus den *inclusive activities* zuzuordnen sind (Übersicht siehe Tabelle 9). Allerdings gehen diese in sehr unterschiedliche Richtungen und lassen sich für weitere Berechnungen nicht miteinander vergleichen. Beispielhaft sollen sie hier vorgestellt werden:

In den Arbeiten zum Förderschwerpunkt Hören stand in Bezug auf Differenzierungen vor allem der Einsatz von Gebärdensprache bzw. Dolmetschern im Fokus. Die Primärstudie von

Mulat et al. (2019) taucht in der Übersicht (siehe Tabelle 9) hinsichtlich der *inclusive practices* nicht auf, da in den Beschreibungen deutlich wird, was eben nicht geleistet wird: Beispielsweise sind die Klassen sehr groß (60-80 Schülerinnen und Schüler), den meisten Lehrkräften ist die Gebärdensprache nicht bekannt und es werden keine Dolmetscher eingesetzt (S. 610). Die Studie wurde in Äthiopien durchgeführt und steht im Gegensatz zu den anderen Arbeiten zum Förderschwerpunkt Hören. Adams (2012) erfasste den Einsatz von Gebärdensprache, wobei folgende Aspekte genannt werden: Einführungen in die American Sign Language (vorrangig verwendete Gebärdensprache in den USA und Kanada) für Lehrkräfte, Unterstützung eines Kontakts der Schülerinnen und Schüler zur Kultur der Gehörlosen – allerdings nur in Bezug auf Sonderschulen (mit Internatsanbindung) (S. 55). In der Arbeit von Gulp (2001) werden neben dem unterstützenden Einsatz von sonderpädagogischen Fachkräften auch Möglichkeiten der akademischen und sozialen Integration genannt, die aber nicht weiter spezifiziert werden (S. 58 f.).

In der Studie von Venetz et al. (2012) wird die Stichprobe auf der Grundlage einer Vielzahl von Erhebungen sehr umfangreich beschrieben – auch in Bezug auf die Mikroebene der Klasse: z. B. wie umfangreich die zusätzlichen Förderangebote für einzelne Schülerinnen und Schüler sind (S. 88) oder welche Bezugsnormorientierungen in den Klassen vorherrschen. Diese Aspekte werden, wie auch schon bei anderen Variablen beschrieben, jedoch nicht auf die Berechnungen zum Selbstkonzept angewendet. So sind diese Aspekte für die Berechnungen der Metaanalyse nicht nutzbar.

9.3.3 Zusammenfassung der Eigenschaften

Insgesamt werden in wenigen Studien Merkmale der Klassen beschrieben. Zumeist beschränkt sich die Beschreibung darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelklasse besuchen und in irgendeiner Weise sonderpädagogische Förderung erhalten.

Venez et al. (2012) liefern ausgesprochen detaillierte Angaben zur Gestaltung sonderpädagogischer Unterstützung, unterscheiden in Sonderklassen und -schulen und beschreiben, ob ein oder mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse unter-

richtet werden. Allerdings wird bei den Berechnungen hinsichtlich der Selbstkonzeptdimensionen nach diesen Merkmalen nicht mehr unterschieden, wodurch diese Studie für die Subgruppenanalysen nur bedingt angemessene Informationen liefert.

Es soll an dieser Stelle ein Überblick gegeben werden, auf welchen Ebenen des ökologischen Entwicklungsmodells die Informationen einzuordnen sind, um eindeutiger Aussagen dazu treffen zu können, wo bisherige Forschungsschwerpunkte lagen – bezogen auf diese eingegrenzte Datenbasis.

Die Informationen, die den Veröffentlichungen zu entnehmen sind, beziehen sich nach dem bio-ökologischen Modell auf verschiedene Systeme. An dieser Stelle soll durch eine Übersicht verdeutlicht werden, auf welchen Ebenen in den Studien Informationen zur Stichprobe erhoben wurden bzw. welche in den Veröffentlichungen kommuniziert werden. So sind in der Tabelle 9 die Informationen dargestellt, die die Studien bereitstellen und wie diese mit dem entwicklungsökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner in Zusammenhang gestellt werden können. Durch diese Übersicht wird kein Anspruch auf Vollständigkeit in Bezug auf die Darstellung aller Aspekte Gemeinsamen Unterrichts oder anlehrender Konstrukte erhoben. Vielmehr werden hier Faktoren in die Systeme eingeordnet, die bereits in der theoretischen Fundierung dieser Arbeit angesprochen und beschrieben wurden.

Die Klassenzusammensetzung könnte als Faktor dem Exosystem oder aber dem Mikrosystem der Klasse zugeordnet werden. In erster Linie werden solche Entscheidungen auf der Schulleitungsebene geklärt – womit dieser Aspekt dem Exosystem zugeteilt werden sollte. Andererseits ist die konkrete Klassenzusammensetzung ein Faktor, der sich im Mikrosystem entfaltet. Entsprechend kann die Tatsache, dass sich lediglich ein Kind oder eben auch mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse befinden, ebenso als Faktor dem Mikrosystem untergeordnet werden. Diese Tabelle soll vor allem visuell verdeutlichen, was in den bisherigen Ausführungen schon angedeutet wurde: Grundsätzlich legen alle Primärstudien der Beschreibung ihrer Klassen und der Schülerschaft eine Definition auf der Makroebene zugrunde. Auch auf der Personenebene der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Alters und des Förderschwerpunkts sind die Ausführungen meist genau – beziehungsweise sind hier zumindest Angaben gemacht worden. Auf den anderen Ebenen ist die Informationslage deutlich dünner, insbesondere was Aspekte des Mikrosystems betrifft.

Daraus ergeben sich bestimmte Aspekte für das Vorgehen der Metaanalyse:

Die Informationen hinsichtlich des Alters eignen sich nicht für eine Auswertung einzelner Klassenstufen. Es sollte präferiert werden, zwei große Altersspannen zu untersuchen, wofür sich der Grundschulbereich und die Altersklasse der weiterführenden Schulen anbieten. Diese Übergänge sind allerdings zwischen Ländern (auch Bundesländern) nicht einheitlich. Entsprechend wird durch die Altersangaben <10 Jahre und >10 Jahre zusätzlich kategorisiert. Durch diese Festlegung passen fünf Studien nicht in das System, da sie eine Altersgruppe dazwischen erfassen. Sie werden entsprechend gekennzeichnet (*gemischt*). Letztlich ist hinsichtlich des Alters nur eine grobe Analyse aufgrund der vorliegenden Informationen möglich.

Weiterhin reichen die Daten auf der Ebene des Mikrosystems nur im Aspekt der Klassenzusammensetzung aus, um eventuell sinnvolle Ergebnisse zu berechnen.

Tabelle 9 Zuordnung der in den Primärstudien enthaltenen Informationen zu den Ebenen des ökologischen Entwicklungsmodells

System	Aspekte	Kodierung	Studien	n
Makrosystem	Grundwerte der Teilhabe und Anerkennung Recht auf Teilhabe	Grundlegende, allgemeine Definition schulischer Inklusion bzw. Gemeinsamen Unterrichts	liegt allen Studien zugrunde, da Einschlusskriterium	24 ^a
Exosystem (auf Schulumts- oder Schulleitungsebene oder beides)	Organisation sonderpädagogischer Förderung	konkretes Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule (Ressource Room, Kooperationsklasse, ausschließlich Gemeinsamer Unterricht)	Adams (2012), Bakker & Bosman (2003), Bakker et al. (2007), Battista (1999), Berman (2000), Eshel et al. (1994), Gulp (2001), Mulat et al. (2014), Rossmann et al. (2011), Venetz et al. (2012) ^b , Vetter et al. (2010) ^b , Westling Allodi (2000)	12
	Lehrkräfte	Ausbildung eingesetzter Lehrkräfte	Müller (2019)	1
	Klassenzusammensetzung	siehe Mikrosystem	-	-
Mesosystem	Kooperationen/Kollaborationen zwischen Fachkräften	allgemein pädagogische Unterstützung	Bakker & Bosman (2003), Battista (1999), Chisolm (2013), Gulp (2001), Lesar & Smrtnik-Vitulic (2014), Sauer et al. (2007), Schmidt (2000), Schwab (2014), Senicar & Grum (2012), Venetz et al. (2012) ^c , Vetter et al. (2010), Wild et al. (2015)	12
		Teamarbeit von Lehrkräften innerhalb der Klasse	Battista (1999), Berman (2000), Venetz et al. (2012) ^c , Wild et al. (2015)	4
		spezifische Aspekte (wie Verantwortlichkeiten, Aufgaben etc.)	Wild et al. (2015)	1
		keine Unterstützung	Mulat et al. (2019)	1
Mikrosystem <i>classroom practices</i>	<i>inclusive activities</i>	Umgang mit Differenzierung und Individualisierung	Eshel et al. (1999), Adams (2012), Gulp (2001)	3
		Einsatz kooperierender Sozialformen	Venetz et al. (2012) ^d	1
		Bezugsrahmen von Leistungsbewertung	Venetz et al. (2012) ^d	1

System	Aspekte	Kodierung	Studien	n
		Aspekte die Kommunikation betreffend	-	0
	Klassenzusammensetzung	Einzelintegration oder mehrere SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf ^e	Battista (1999), Berman (2000), Chisolm (2013), Gulp (2001), Schwab (2014), Venetz et al. (2012) ^f , Vetter et al. (2010) ^f , Westling Allodi (2000)	6
Person	Förderschwerpunkt	Spezifischer Schwerpunkt	Adams (2012), Bakker & Bosman (2003), Bakker et al. (2007), Berman (2000), Chisolm (2013), Eshel et al. (1999), Gronmo & Augestad (2000), Gulp (2001), Lesar & Smrtnik-Vitulic (2014), Mrug & Wallander (2002), Mulat et al. (2019), Müller (2019), Rossmann et al. (2011), Sauer et al. (2007), Schmidt (2000), Schwab (2014), Szumski & Karwowski (2015), Vetter et al. (2010), Weber & Freund (2017), Wild et al. (2015)	20
		Special Education Needs	Battista (1999), Senicar & Grum (2012), Venetz et al. (2012), Westling Allodi (2000)	4
	Alter	Klassenspezifisch	Battista (1999), Schmidt (2000), Schwab (2014)	3
		Altersspektrum	Adams (2012), Bakker & Bosman (2003), Bakker et al. (2007), Berman (2000), Chisolm (2013), Eshel et al. (1999), Gronmo & Augestad (2000), Gulp (2001), Lesar & Smrtnik-Vitulic (2014), Mrug & Wallander (2002), Mulat et al. (2019), Müller (2019), Rossmann et al. (2011), Sauer et al. (2007), Senicar & Grum (2012), Szumski & Karwowski (2015), Venetz et al. (2012), Vetter et al. (2010), Weber & Freund (2017), Westling Allodi (2000), Wild et al. (2015)	21

Anmerkungen. ^a Die Veröffentlichung Eshel et al. (1999) wurde oben aufgrund der Berechnungen zweimal aufgeführt, da zwei unabhängige Datensätze existieren. Hier wird sie als eine Veröffentlichung gezählt.

^b In dieser Studie wurden verschiedene Modelle beschrieben, in den Berechnungen wurde danach aber nicht unterschieden.

^c In der Studie wurden Klassen aufgenommen, in denen Lehrkräfte als Team gearbeitet haben oder es wurde von „pädagogischer Unterstützung“ gesprochen. Allerdings wurden diese Aspekte bei den Berechnungen nicht berücksichtigt.

^d Bei den Berechnungen zum Selbstkonzept wurden verschiedene Formen der *inclusive activities* nicht berücksichtigt.

^e Bei Kooperationsklassen sind grundsätzlich mehrere Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse. Diese Studien haben aber nicht explizit über die Klassenzusammensetzung berichtet. Vielmehr kann dieser Aspekt aus der Definition der Kooperationsklassen abgeleitet werden. Diese werden hier auch aufgeführt.

^f In der Studie wurde die Klassenzusammensetzung beschrieben. Allerdings wurde in den Berechnungen nicht danach unterschieden, wie viele Kinder mit sonderpädagogischem in einer Regelklasse beschult werden.

10 Metaanalytische Ergebnisse

Die Ergebnisse der Metaanalyse werden strukturiert nach den untersuchten Dimensionen des Selbstkonzepts vorgestellt. Zu Beginn werden die Einschätzungen zur Heterogenität der jeweiligen Studienlage dargelegt, anschließend wird durch die Ergebnisse der Subgruppenanalyse gezeigt, welche Faktoren ggf. als mögliche Moderatoreffekte angenommen werden können.

10.1 Globales Selbstkonzept

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum globalen Selbstkonzept vorgestellt.

10.1.1 Heterogenität

Der Tabelle 10 sind die Primäreffektstärken und die Gewichtung zu entnehmen. Der Forest-Plot (siehe Abbildung 9) visualisiert die Ergebnisse im Überblick. Dabei ist eine gewisse Streuung zu erkennen, vereinzelt überschneiden sich die Konfidenzintervalle nicht. Die Heterogenitätsberechnungen deuten auf eine geringe Heterogenität hin ($Q = 23.69$, $p_Q = .050$, $I^2 = 40.92\%$) (siehe Tabelle 10). Unter Ausschluss der Primärstudie von Mrug & Wallander (2002), in der die Vergleichbarkeit der Konstrukte zum globalen Selbstkonzept uneindeutig ist (siehe Kapitel 9.1), sinkt die Heterogenität auf $I^2 = 34.49\%$ (siehe Anhang A, Tabelle A.42).

Mit Hilfe des Galbraith Plots können keine Ausreißer identifiziert werden, alle Effekte liegen noch innerhalb des Intervalls (siehe Anhang A, Abbildung A.22).

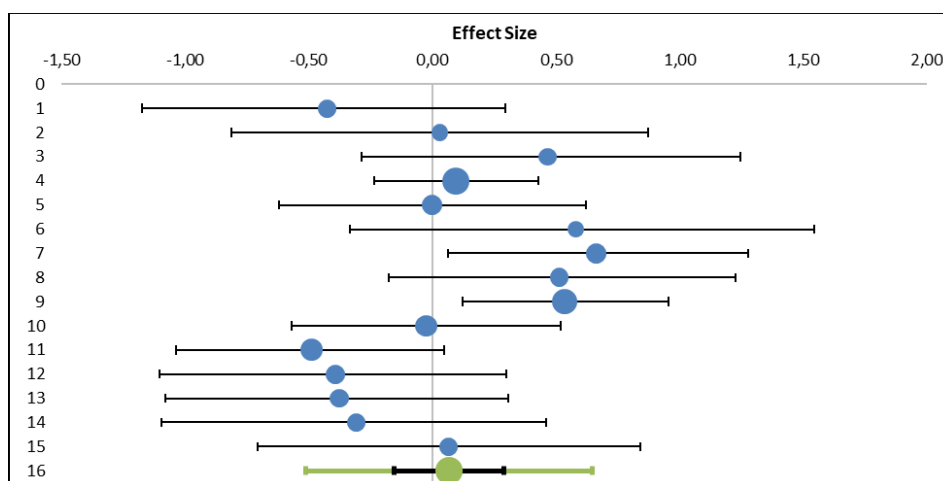


Abbildung 9. Forest-Plot der Primäreffekte zum globalen Selbstkonzept inklusive des Gesamteffekts (grün)

Tabelle 10 Primäreffekte für das globale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen und der kombinierten Effektstärke

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Adams, 2012	-0.43	-1.18	0.30	5.62
2	Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	4.75
3	Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.29	1.25	5.34
4	Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	11.89
5	Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	6.89
6	Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.33	1.54	4.11
7	Gurp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	7.94
8	Gurp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.04	0.05	7.96
9	Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.28	6.96
10	Schwab, 2014	0.51	-0.18	1.23	5.88
11	Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.96	10.13
12	Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.10	0.30	5.95
13	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.08	0.31	6.04
14	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.10	0.46	5.25
15	Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	5.29
Heterogenität					
Q		23.69			
p _Q		.050			
I ²		40.92 %			
Kombinierte Effektstärke					
Hedges' g		0.07			
Standard error		0.10			
CI Lower limit		-0.15			
CI Upper limit		0.29			
PI Lower limit		-0.51			
PI Upper limit		0.65			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

10.1.2 Publikationsverzerrung

Die Publikationsverzerrung wäre anhand eines Funnel-Plots möglich, allerdings erscheint dies in Anbetracht der geringen Primärstudienanzahl schwierig (Rustenbach, 2003, S. 238). Alternativ kann ein Normal-Quantil-Plot zur Beurteilung herangezogen werden, der sich insbesondere bei einer geringen Primärstudienanzahl anbietet (Wang & Bushman 1998, S. 51 f.). Es zeigt sich (siehe Abbildung 10), dass die Ergebnisse ungefähr der Geraden folgen,

ohne wesentliche Ausreißer. Somit ist davon auszugehen, dass die zugänglichen Studieneffekte die Gesamtheit gut repräsentieren.

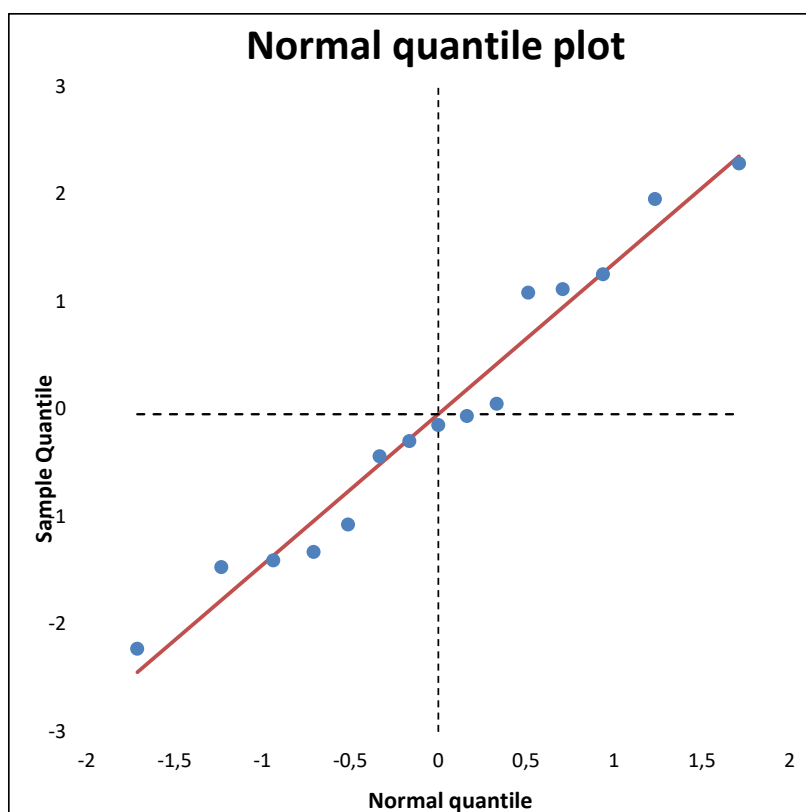


Abbildung 10. Normal-Quantil-Plot zu den Effekten der Beschulungsart auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

10.1.3 Gesamteffekt

Bei der vorliegenden Heterogenität ($Q = 23.69$; $p_Q = .050$, $I^2 = 40.92\%$) und des Bildes des Forest-Plots ist es durchaus legitim, einen Gesamteffekt zu schätzen. Es ist kein Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachweisbar (Hedges' $g = 0.07$), wobei das Konfidenzintervall (95% CI) zwischen -0.51 und 0.65 liegt (siehe Tabelle 10). Unter Ausschluss der Primärstudie von Mrug & Wallander (2002) ist der Effekt ähnlich einzuschätzen (Hedges' $g = 0.03$; 95% CI, $-0.1 - 0.24$) (siehe Anhang A, Tabelle A.42).

Mit Hilfe einer Subgruppenanalyse soll untersucht werden, ob es möglich ist, die Heterogenität weiter aufzuklären.

10.1.4 Subgruppenanalyse

Durch die Einteilung in Subgruppen soll geprüft werden, ob die Heterogenität vermindert werden kann, wobei eine möglichst homogene Datenbasis ($I^2 < 25\%$) angestrebt wird. Durch entsprechende Ergebnisse können so Hinweise auf Moderatorvariablen gefunden werden, die Einfluss auf die Effektstärken nehmen. Folgend werden die Ergebnisse der Subgruppenanalyse bezüglich des globalen Selbstkonzepts berichtet. Die Darstellung wird durch die Hypothesen strukturiert.

Hypothese: Der spezifische Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Da für die Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung nur jeweils eine Studie vorliegt, werden diese aus der Subgruppenanalyse ausgeschlossen. Die Ergebnisse zu den anderen Förderschwerpunkten sind der Tabelle 11 zu entnehmen.

Für den Förderschwerpunkt Lernen bleiben lediglich zwei Studien zum globalen Selbstkonzept – die Studienlage ist homogen ($Q = 1.23$; $p_Q = .267$; $I^2 = 18.75\%$). Die kombinierte Effektstärke Hedges' $g = 0.23$ (95 % CI; $-0.28 - 0.74$) deutet einen kleinen Effekt zugunsten der Beschulung im Gemeinsamen Unterricht an. Die Studienergebnisse zu den Sinnesbeeinträchtigungen zeigen eine erhebliche Heterogenität, wodurch eine Schätzung eines kombinierten Effekts hinfällig ist. Die Ergebnisse zu SEN sind zwar homogen ($Q = 4.29$; $p_Q = .509$; $I^2 = 0.00\%$), bestehen allerdings aus nur zwei Studien, die mehrere Datensätze liefern. Hier kann kein Effekt (Hedges' $g = -0.11$; 95 % CI; $-0.38 - 0.17$) der Beschulungsart auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachgewiesen werden.

Aufgrund der fehlenden Homogenität innerhalb der Subgruppen kann der Förderschwerpunkt nicht als Einflussvariable für den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept ausgemacht werden.

Tabelle 11 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	55.09					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	44.91					
Lernen	0.23	-0.28	0.74	17.62	1.23	.267	18.75	-3.58	4.05
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	17.74					
Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.36	1.52	14.46					
Gurp 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	21.65					
Gurp 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	21.68					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	24.47					
Sinne	0.03	-0.42	0.47	22.76	12.54	.014	68.11	-1.31	1.36
Battista 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	13.70					
Battista 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	16.17					
Westling Allodi 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	18.97					
Westling Allodi 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	19.44					
Westling Allodi 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	15.77					
Westling Allodi 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	15.95					
SEN	-0.11	-0.38	0.17	59.63	4.29	.509	0.00	-0.46	0.25

Anmerkungen. SEN: Special Education Needs, CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Hypothese: Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zu dieser Hypothese kann keine Aussage getroffen werden, da in den Studien zum globalen Selbstkonzept ausschließlich Schülerinnen und Schüler aus den weiterführenden Schulen (>10 Jahre) untersucht wurden bzw. in der Studie von Westling Allodi (2000) die Alterspanne zwischen 9 und 13 Jahren lag. Werden nur die Primäreffekte der Subgruppe *weiterführend* betrachtet, liegt die Heterogenität bei $I^2 = 44.35\%$ und ist damit höher als die Heterogenität des gesamten Datensatzes (siehe Anhang A, Tabelle A.44).

Hypothese: Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In der Tabelle 12 ist nachzuvollziehen, dass sich in allen Subgruppen die Heterogenität verringert. Bei der Subgruppe *Kooperationsklassen* liegt noch eine geringe Heterogenität vor ($Q = 1.43$; $p_Q = .232$; $I^2 = 30.5\%$). Bei den Subgruppen *Ressource Room* ($Q = 4.14$; $p_Q = .387$; $I^2 = 6.89\%$) und *ausschließlich Gemeinsamer Unterricht* ($Q = 0.91$, $p_Q = .633$; $I^2 = 0.00\%$) liegt eine homogene Studienlage vor.

Die Werte hinsichtlich der signifikanten Unterschiede zwischen den Subgruppen, sowie die Homogenität (oder zumindest niedrige Heterogenität) innerhalb der einzelnen Subgruppen deuten auf einen Einfluss des Modells hin (siehe Tabelle 12). Bei einem Vergleich zwischen einem separierenden Setting und einer Beschulung im *Ressource Room*-Setting kann kein Effekt auf das globale Selbstkonzept nachgewiesen werden (Hedges' $g = -0.13$; 95 % CI; $-4.3 - 0.17$). Ebenso bei einem Vergleich zwischen einem separierenden Setting und ausschließlich Gemeinsamen Unterricht (Hedges' $g = -0.12$; 95 % CI; $-0.39 - 0.14$). Aufgrund der geringen Anzahl von Primäreffekten sollte es bei den Kooperationsklassen bei einer groben Schätzung mit einem Konfidenzintervall (95 % CI) zwischen -0.81 und 0.26 bleiben. Bei der Subgruppe *Gemeinsamer Unterricht* kann ein mittlerer Effekt zugunsten des Gemeinsamen Unterrichts geschätzt werden.

Die Subgruppe *Gemeinsamer Unterricht* muss klar als Restgruppe bezeichnet werden. In diesen Primärstudien sind keine Hinweise darauf zu finden, ob ausschließlich Gemeinsamer Unterricht stattfindet oder zusätzliche Förderung in Form äußerer Differenzierung wie bei der Subgruppe *Ressource Room* angeboten wird.

Es steht die Frage im Raum, ob der Gemeinsame Unterricht als gleichwertige Kategorie gegenüber den anderen Subgruppen bestehen kann. Jede dieser Studien könnte genauso gut zu einer anderen Subgruppe zugeordnet werden, wären mehr Informationen zu den einzelnen Klassen bekannt. Dementsprechend sollten auch die Werte ohne die Restgruppe *Gemeinsamer Unterricht* betrachtet werden: Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht mehr signifikant – $Q^* = 0.24$; $df = 2$; $p = .885$ (siehe Tabelle 13; ausführlich siehe Anhang A, Tabelle A.45). Denn es ist vor allem der mittlere, positive Effekt des der Subgruppe *Gemeinsamer Unterricht*, der sich von den anderen Werten so stark unterscheidet.

Die Hypothese zum Einfluss des Modells sonderpädagogischer Förderung auf den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept kann nicht bestätigt werden.

Tabelle 12 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie /Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	38.98					
Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.36	1.52	7.17					
Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.27	14.67					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	11.48					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	27.69					
GU	0.38	0.15	0.61	28.98	4.60	.331	13.03	-0.05	0.81
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	24.18					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	42.33					
Westling Allodi 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	33.49					
GU^a	-0.12	-0.39	0.14	27.59	0.91	.633	0.00	-0.70	0.46
Gurp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	61.15					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	38.85					
KK	-0.27	-0.81	0.26	17.38	1.43	.232	30.05	-4.65	4.10
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	17.63					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	16.40					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	30.37					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	19.60					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	16.00					
RR	-0.13	-0.43	0.17	26.06	4.14	.387	3.46	-0.59	0.33
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model				10.76	3	.013			
Within / Residual				9.57	11	.569			
Total				20.33	14	.120			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklasse, RR: Ressource Room.

Tabelle 13 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept ohne die Kategorie GU inkl. Varianzanalysen

Sub- gruppe	Primär- effekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
GU ^a	3	-0.12	-0.39	0.14	49.52	0.91	.633	0.00	-0.70	0.46
KK	2	-0.27	-0.81	0.26	12.38	1.43	.232	30.05	-4.65	4.10
RR	5	-0.13	-0.43	0.17	38.10	4.14	.387	3.46	-0.59	0.33
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model		0.24		2	.885					
Within / Residual		5.93		7	.548					
Total		6.17		9	.722					

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU^a: ausschließlich gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklasse, RR: Resource Room.

Hypothese: Die Kooperation des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Für die Subgruppe *Team* konnte nur eine Primärstudie identifiziert werden. In den meisten Primärstudien wurde nur eine pädagogische Unterstützung als Fakt genannt. Die Datenlage zur Kooperationsform reicht für eine Auswertung der Hypothese nicht aus (siehe Anhang A, Tabelle A. 46).

Hypothese: Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.

In den meisten Veröffentlichungen konnten keine Informationen dazu gefunden werden, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse unterrichtet werden. Da die genaue Anzahl teilweise schwankt, wurde lediglich *mehrere* kodiert, wenn mindestens zwei Kinder/Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse sind. Diese Subgruppe *mehrere* zeigt eine geringe Heterogenität ($Q = 7.07$; $p_Q = .215$; $I^2 = 29.28\%$). Sind mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse ist kein Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept

anzunehmen (Hedges' $g = 0.07$; 95 % CI; $-0.21 - 0.36$) (siehe Tabelle 14; gesamte Ergebnisse siehe Anhang A, Tabelle A.47).

Problematisch ist, dass unklar bleibt, wie die Klassenzusammensetzung in der Subgruppe *keine Angabe* gestaltet ist sowie der fehlende Vergleich zu Klassen, in denen lediglich ein Schüler oder eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult wird. Die Hypothese, ob die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Effekt beeinflusst, kann somit nicht bestätigt oder verworfen werden.

Tabelle 14 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	10.55					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	12.05					
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	32.65					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	19.36					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	13.47					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	11.93					
mehrere	0.07	-0.21	0.36	51.14	7.07	.215	29.28	-0.55	0.69

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse.

Hypothese: Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Es konnten mehrere Ergebnisse gefunden werden, für die die Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002) bzw. die Self-Description-Questionnaire (SDQ; Marsh, 1992) genutzt wurde. Verschiedene weitere Testinstrumente wurden nur in einzelnen Studien genutzt (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	14.70					
Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.36	1.52	9.05					
Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.27	14.84					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	12.68					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	12.82					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	13.01					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	11.40					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	11.49					
andere	0.09	-0.22	0.40	38.98	11.30	.126	38.07	-0.66	0.83
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	14.26					
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	11.26					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	13.26					
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	61.21					
Piers Harris	0.06	-0.21	0.33	50.36	3.08	.380	2.45	-0.40	0.53
Gurp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	32.15					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	32.20					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	35.65					
SDQ	0.03	-0.56	0.61	10.66	9.27	.010	78.43	-2.39	2.44

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall. Piers Harris SCS: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002). SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992).

In der Subgruppe *Piers Harris* ist die Heterogenität wesentlich gesunken und zeigt eine homogene Studienlage ($Q = 3.08$; $p_Q = .38$; $I^2 = 2.45$ %). Dies ist bei einer geringen Anzahl von vier Werten, wobei zwei aus einer Studie stammen, mit Vorsicht zu interpretieren. In der Subgruppe *Piers Harris* ist kein Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachweisbar (Hedges' $g = 0.06$; 95 % CI; -0.21 – 0.33).

Da die Werte in der Subgruppe *SDQ* beträchtlich heterogen sind ($Q = 9.27$; $p_Q = .010$; $I^2 = 78.43$ %) und auch die Between Varianz nicht signifikant ist ($Q^* = 0.04$; $df = 2$; $p = .981$) kann das Erhebungsinstrument nicht als Moderatorvariable für den Effekt des Beschulungsortes auf das globale Selbstkonzept nachgewiesen werden (siehe Anhang A, Tabelle A.47).

10.2 Akademisches Selbstkonzept

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Dimensionen des globalen Selbstkonzepts auf der zweiten Ebene des Modells nach Shavelson et al. (1976) dargestellt – beginnend mit dem akademischen Selbstkonzept, gefolgt vom sozialen sowie emotionalen Selbstkonzept.

10.2.1 Heterogenität

In der Tabelle 16 werden die Primäreffektstärken der Studienbasis sowie die Heterogenitätsberechnungen dargestellt. Die statistischen Berechnungen deuten auf eine beträchtliche Heterogenität hin ($Q = 175.71$; $p_Q = .000$, $I^2 = 86.91\%$). Im Forest-Plot zeigt sich, dass sich die Konfidenzintervalle der Primärstudien in vielen Fällen nicht überschneiden und die Effektstärken weit auseinanderliegen (siehe Abbildung 11), was ebenfalls auf eine heterogene Studienlage hindeutet.

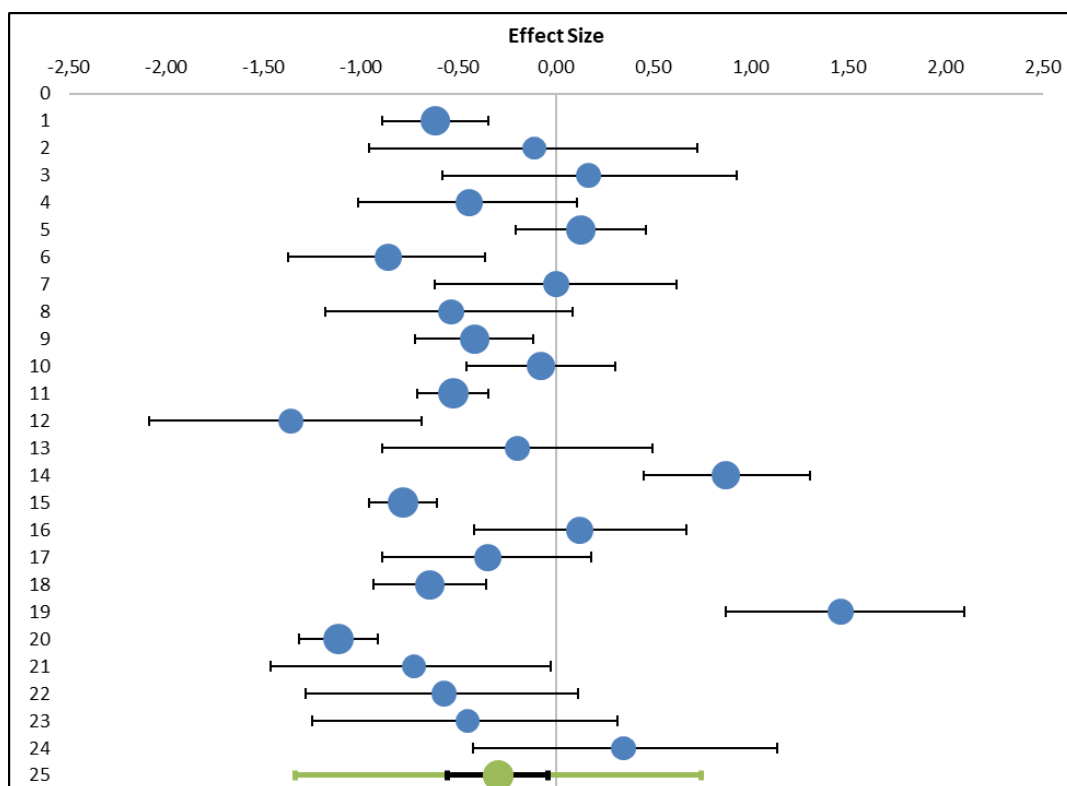


Abbildung 11. Forest-Plot der Primäreffekte zum akademischen Selbstkonzept

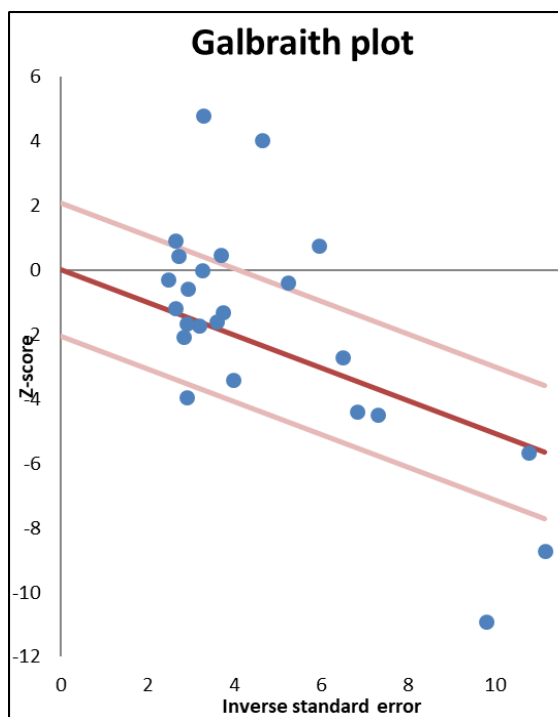
Tabelle 16 Primäreffekte für das akademische Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	4.99
2	Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	3.18
3	Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.58	0.93	3.43
4	Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.11	4.05
5	Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	4.81
6	Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.37	-0.36	4.24
7	Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	3.86
8	Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	4.11
9	Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.18	4.13
10	Mulat et al., 2019	-0.54	-1.18	0.09	3.80
11	Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	4.89
12	Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	4.66
13	Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.35	5.19
14	Schmidt, 2000	-1.36	-2.09	-0.69	3.58
15	Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	3.60
16	Senicar & Grum, 2012	0.87	0.45	1.31	4.50
17	Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	5.20
18	Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	4.93
19	Vetter et al., 2010	1.46	0.87	2.10	3.86
20	Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.92	5.15
21	Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.47	-0.03	3.53
22	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.29	0.12	3.59
23	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.25	0.32	3.34
24	Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.42	1.14	3.36
Heterogenität					
Q		175.71			
p _Q		.000			
I ²		86.91 %			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall.

Die Publikationsverzerrung kann unter diesen Umständen über den Funnel-Plot oder den Normal-Quantil-Plot nicht interpretiert werden. Möglich ist der Ausschluss von Ausreißern über eine getrimmte Exklusion. Der Galbraith-Plot (siehe Abbildung 12) visualisiert fünf sehr deutliche Ausreißer.

Entgegen einer künstlich herbeigeführten Asymmetrie werden die höchsten 10 % sowie die niedrigsten 10 % der Primäreffekte exkludiert (Rustenbach, 2003, S. 142) – diese stammen von Vetter et al. (2010), Senicar & Grum (2012), Weber & Freund (2017), Szumski & Karwowski (2015). Nach dem Ausschluss der vier Extremwerte liegt die Heterogenität bei $I^2 = 57.50\%$ ($Q = 44.71$; $p_Q = .001$) (siehe Anhang B, Tabelle B.49). Es liegen keine inhaltlichen Gründe für den Ausschluss vor, da sich die Studien nicht in bestimmten Punkten von anderen unterscheiden. Eine niedrige Heterogenität, die eine kombinierte Effektstärke zulassen würde, ist noch immer nicht vorhanden. Da die Heterogenität grundsätzlich aber erheblich reduziert werden konnte, soll der getrimmte Datensatz als Grundlage für die Einschätzung der Publikationsverzerrung dienen.



Studie	Inverse standard error	Z-value
Bakker et al., 2007	7.30	-4.50
Battista, 1999 _{GU}	2.46	-0.28
Battista, 1999 _{RR}	2.71	0.46
Berman, 2000	3.58	-1.59
Chisolm, 2013	5.94	0.75
Eshel et al., 1994 _{kind}	3.96	-3.40
Eshel et al., 1994 _{adol}	3.26	0.00
Gurp, 2001 _{RR}	3.69	0.46
Gurp, 2001 _{KK}	3.73	-1.31
Mulat et al., 2019	3.18	-1.71
Müller, 2019	6.48	-2.70
Rossmann et al., 2011	5.23	-0.40
Sauer et al., 2007	10.77	-5.68
Schmidt, 2000	2.89	-3.93
Schwab, 2014	2.91	-0.57
Senicar & Grum, 2012	4.63	4.03
Szumski & Karwowski, 2015	11.14	-8.73
Venez et al., 2012	6.81	-4.40
Vetter et al., 2010	3.27	4.79
Weber & Freund, 2017	9.80	-10.93
Westling Allodi, 2000 _{GU}	2.84	-2.06
Westling Allodi, 2000 _{RR}	2.90	-1.66
Westling Allodi, 2000 _{RR}	2.63	-1.19
Westling Allodi, 2000 _{KK}	2.64	0.92

Abbildung 12. Galbraith-Plot der Primäreffekte zum akademischen Selbstkonzept

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Subgruppenanalyse präsentiert, die die Heterogenität weiter aufklären soll. Dabei wird der nicht-getrimmte Datensatz zugrunde gelegt, ggf. zusätzlich der getrimmte Datensatz.

10.2.2 Publikationsverzerrung

Wird der getrimmte Datensatz zugrunde gelegt, ist ein deutliches Trichtermodell zu erkennen (siehe Abbildung 13). Durch das Trimm-and-fill-Verfahren wurden keine fehlenden Studien identifiziert. Es ist davon auszugehen, dass die Studienbasis die Gesamtheit repräsentiert.

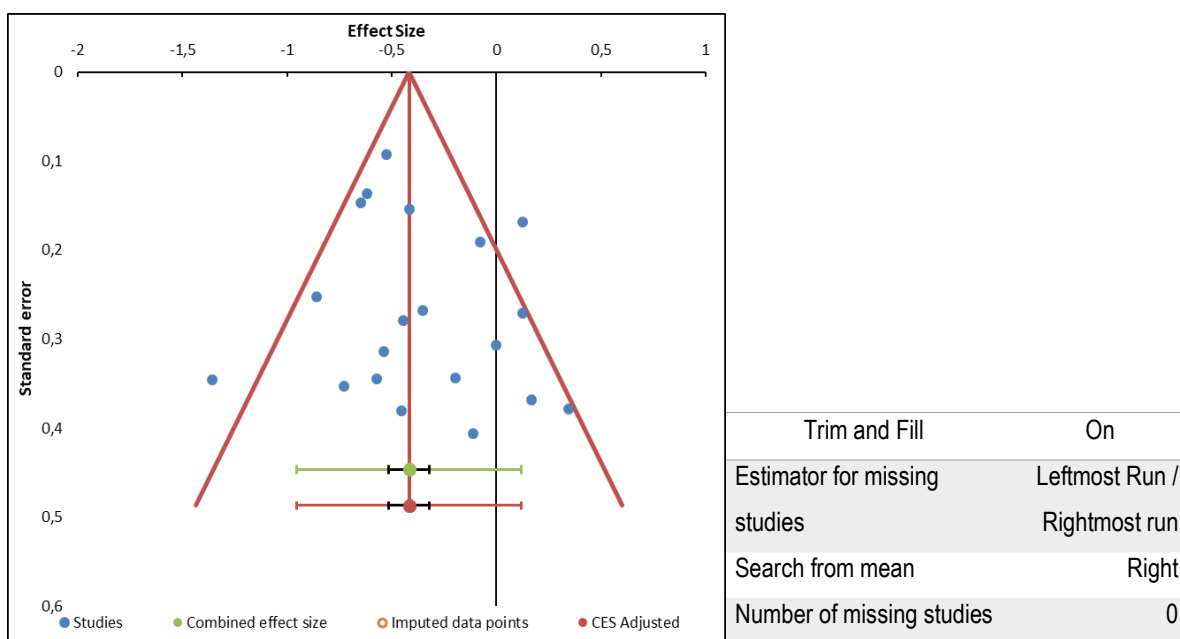


Abbildung 13. Funnel-Plot zur Darstellung möglicher Publication-Bias der Effekte des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

10.2.3 Subgruppenanalyse

Folgend werden die Ergebnisse der Subgruppenanalyse bezüglich des akademischen Selbstkonzepts berichtet. Die Darstellung wird durch die Hypothesen strukturiert.

Hypothese: Der Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Werte der statistischen Heterogenitätsanalyse sind in keiner Subgruppe auf ein Maß gesunken, das eine Schätzung eines Gesamteffekts zulässt. Alle Subgruppen sind in beträchtlichem Maße heterogen ($I^2 > 75\%$) (siehe Tabelle 17; ausführlich siehe Anhang B, Tabelle B.50). Der Förderschwerpunkt kann nicht als Einflussvariable des Effekts des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf identifiziert werden.

Tabelle 17 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
esE	2	-0.15	-0.68	0.39	22.29	5.66	.017	82.33	-5.76	5.47
Hören	4	0.17	-0.71	1.06	11.68	26.75	.000	88.78	-2.78	3.12
Lernen	10	-0.62	-0.87	-0.37	37.45	44.12	.000	79.60	-1.36	0.13
SEN	8	-0.14	-0.54	0.27	28.58	40.82	.000	82.85	-1.70	1.43

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: Special Education Needs.

Selbst beim getrimmten Datensatz wird die Heterogenität in drei Subgruppen nicht weit genug reduziert, um eine realistische kombinierte Effektstärke schätzen zu können. Lediglich die Subgruppe zum Förderschwerpunkt Hören zeigt eine geringe Heterogenität, wobei dafür aber nur drei Primäreffekte aus zwei Studien zugrunde gelegt werden können. Die Effektstärke bewegt sich einem Konfidenzintervall (95 %) zwischen -0.62 bis 0.15 (siehe Anhang B, Tabelle B.51).

Hypothese: Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Anhand der Heterogenitätsanalyse wird deutlich, dass das Alter der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Effekt nicht beeinflusst. Die Heterogenität

konnte nicht in allen Subgruppen reduziert werden und ist noch immer beträchtlich ($I^2 > 75\%$). In der Subgruppe *gemischt* ist die Heterogenität zwar gesunken, allerdings ist die Altersspanne hier breit und kaum zu definieren (7 bis 13 Jahre) (siehe Tabelle 18, ausführlich siehe Anhang B, Tabelle B.52).

Tabelle 18 Zusammenfassung Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Kind	2	0.06	-2.75	2.86	1.61	37.43	.000	97.33	-30.72	30.83
gemischt	7	-0.63	-0.86	-0.40	49.71	9.82	.132	38.93	-1.13	-0.13
weiterführend	15	-0.23	-0.47	0.01	48.69	108.91	.000	87.14	-1.30	0.84

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes liegt für den Grundschulbereich nur noch eine Primärstudie vor. Die Heterogenität der Subgruppe der weiterführenden Schulen sinkt auf 52.63 % ($Q = 25.33$; $p_Q = .013$) und ist damit noch nicht gering genug, um einen verlässlichen Gesamteffekt zu berechnen (siehe Anhang B, Tabelle B.53).

Im bisherigen Forschungsstand wird in Bezug auf den Förderschwerpunkt Lernen bei älteren Schülerinnen und Schülern (Abschlussstufen) an Sonderschulen ein geringeres akademisches Selbstkonzept als bei jüngeren Schülerinnen und Schülern einer Sonderschule berichtet (siehe Kapitel 6). Dieser Aspekt wird aufgenommen und es wird für den ungetrimmten Datensatz kontrolliert, ob im Förderschwerpunkt Lernen das Alter Einfluss auf die Effekte hat. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass diese Hypothese nicht bestätigt werden kann. Die Heterogenität der Studienlage im Förderschwerpunkt Lernen für den Bereich der weiterführenden Schulen bleibt beträchtlich heterogen ($Q = 38.31$; $p_Q = .000$; $I^2 = 86.95\%$) (siehe Anhang B, Tabelle B.54).

Hypothese: Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In der Kategorie *Gemeinsamer Unterricht* ist die Heterogenität erwartungsgemäß hoch ($Q = 147.98$; $p_Q = .000$; $I^2 = 93.92\%$). Die ursprüngliche Heterogenität von $I^2 = 86.91\%$ ließ sich in den Subgruppen *ausschließlich Gemeinsamer Unterricht*, *Kooperationsklassen* sowie *Ressource Room* wesentlich reduzieren, wobei in der Subgruppe *Kooperationsklassen* die Heterogenität bei $I^2 > 50\%$ liegt, weswegen eine kombinierte Effektstärke nicht geschätzt werden sollte. In der Subgruppe *Ressource Room* entspricht Hedges' $g = -0.29$ (95 % CI; $-0.52 - -0.05$) einem kleinen Effekt zugunsten des separativen Settings. Die Effektstärke Hedges' $g = -0.48$ (95 % CI; $-0.82 - -0.14$) in der Subgruppe *ausschließlich Gemeinsamer Unterricht* deutet ebenfalls auf einen kleinen Effekt hin (siehe Tabelle 19, ausführlich siehe Anhang B, Tabelle B.56).

Tabelle 19 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekt (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
GU	10	-0.28	-0.80	0.24	11.56	147.98	.000	93.92	-1.71	1.15
GU ^a	5	-0.48	-0.82	-0.14	28.01	6.03	.197	33.62	-1.27	0.31
KK	2	-0.05	-0.74	0.63	7.53	2.26	.133	55.72	-6.46	6.35
RR	7	-0.29	-0.53	-0.05	53.49	11.49	.074	47.78	-0.94	0.36

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Da die Kategorie *Kooperationsklassen* noch immer moderat heterogen ist und sich die Effekte zwischen den Subgruppen (*Gemeinsamer Unterricht* als Restkategorie ausgenommen) nicht signifikant unterscheiden (siehe Tabelle 20), kann das Modell sonderpädagogischer Förderung nicht als Einflussfaktor auf den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept angenommen werden.

Eine Betrachtung des getrimmten Datensatzes ist hier nicht zielführend, da die oben ausgeschlossenen Extremwerte zur Subgruppe *Gemeinsamer Unterricht* und damit zur Restkategorie gehören.

Tabelle 20 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inklusive der Berechnungen zur Varianz (ohne die Subgruppe *Gemeinsamer Unterricht*)

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
GU ^a	5	-0.48	-0.82	-0.14	31.67	6.03	.197	33.62	-1.27	0.31
KK	2	-0.05	-0.74	0.63	7.84	2.26	.133	55.72	-6.46	6.35
RR	7	-0.29	-0.53	-0.05	60.48	11.49	.074	47.78	-0.94	0.36
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model		1.48		2	.477					
Within / Residual		9.94		11	.536					
Total		11.42		13	.575					

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU^a: ausschließlich *Gemeinsamer Unterricht*, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Hypothese: Die Kooperationsform des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Wie bereits in den deskriptiven Ergebnissen dargestellt, werden in einem Teil der Primärstudien keine Angaben zur genauen Unterstützung oder aber der Kooperationsform der Lehrkräfte gegeben. In einem Großteil der Primärstudien wird grundsätzlich von einer zusätzlichen Unterstützung gesprochen, allerdings fehlen hierbei genauere Angaben, inwiefern eine Abstimmung oder Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften stattfindet. Entsprechend ist nur in der Subgruppe *Team* ersichtlich, dass in den untersuchten Klassen zwei Fachkräfte als Team innerhalb einer Regelklasse miteinander kooperieren und zusammenarbeiten.

Die Subgruppe *Team* ist hier homogen ($Q = 0.46$; $p_Q = .499$; $I^2 = 0.00\%$) (siehe Tabelle 21; Tabelle mit allen Ergebnissen siehe Anhang B, Tabelle B.57). Da kein Vergleich zu anderen inhaltlich aussagekräftigen Subgruppen gezogen werden kann, kann die Hypothese nicht bestätigt oder widerlegt werden.

Tabelle 21 Ergebnisse der Subgruppe Team in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	32.15					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	67.85					
Team	-0.34	-0.65	-0.03	35.23	0.46	.499	0.00	-2.31	1.64

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Hypothese: Zusätzliche pädagogische Unterstützung innerhalb der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Subgruppen *Team* sowie *pädagogische Unterstützung* können zusammengefasst werden, um zu prüfen, ob grundsätzlich eine zusätzliche pädagogische Unterstützung in der Regelschule den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflusst. Diese Subgruppe (ebenfalls mit *pädagogischer Unterstützung* betitelt) ist sehr heterogen (siehe Tabelle 22). Es steht dieser Subgruppe nur eine einzelne Studie gegenüber, in der keine zusätzliche pädagogische Unterstützung angeboten wurde (Mulat et al., 2019). In allen anderen Primärstudien wurden dazu keine Angaben gemacht.

Allein die pädagogische Unterstützung der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse beeinflusst nicht den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept.

Tabelle 22 Ergebnisse der Subgruppe pädagogische Unterstützung inkl. Team in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p α	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	5.23					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	5.57					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	6.40					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	7.35					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	7.81					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	5.78					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	5.80					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	6.97					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	6.48					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	6.51					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	7.51					
Vetter et al. 2010	1.46	0.85	2.08	6.16					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	5.71					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	5.79					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	5.46					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	5.47					
Päd. Unterstützung	-0.14	-0.47	0.19	48.73	99.31	.000	84.90	-1.37	1.09

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Hypothese: Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.

Die Studien, die keine Angaben zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den jeweiligen Regelklassen gemacht haben, sind – wie erwartet – beträchtlich heterogen. In der Subgruppe *gemischt* wurde in den Berechnungen nicht zwischen Einzelintegration und mehreren Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse unterschieden. Auch hier gehen die Ergebnisse weit auseinander (siehe Anhang B, Tabelle B.58). Da letztlich kein informativer Mehrwert aus der Subgruppe *gemischt* gezogen werden kann, ist diese mit der Subgruppe vergleichbar, in der keine Angaben gemacht werden. Auffällig ist wiederum die Subgruppe, in der mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse beschult werden (siehe Tabelle 23). Der Wert von

$I^2 = 0.27\%$ weist auf eine homogene Gruppe hin. Es besteht kein Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn sie im Gemeinsamen Unterricht mindestens zu zweit sind.

Aufgrund des fehlenden Vergleichs zur Einzelintegration kann zur Hypothese keine Aussage gemacht werden.

Tabelle 23 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	6.70					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	8.12					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	14.12					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	38.70					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	9.33					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	15.33					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	7.70					
mehrere	-0.05	-0.26	0.15	56.16	6.02	.421	0.27	-0.31	0.21

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens 2 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse, gemischt: sowohl Einzelintegration als auch mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse.

Hypothese: Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die Heterogenität ist in der Subgruppe *Piers Harris* auf $I^2 = 0.00\%$ ($Q = 0.33$; $p_Q = .846$) gesunken, wobei das Ergebnis auch beim akademischen Selbstkonzept auf einer geringen Datenbasis basiert ($n = 3$, davon zwei aus einer Primärstudie). In der Subgruppe *Piers Harris* lässt sich kein Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachweisen (Hedges' $g = 0.10$; 95 % CI; -0.01 – 0.22). Sowohl bei der Subgruppe *FDI* als auch bei der Subgruppe *SDQ* sind die Subgruppen äußerst heterogen ($I^2 > 75\%$). Zusammenfassend sind die Ergebnisse in Tabelle 24 dargestellt, ausführlich mit den dazugehörigen Primäreffekten in Tabelle B.59 (siehe Anhang B).

Die Hypothese, dass das Untersuchungsinstrument den Effekt beeinflusst, kann nicht bestätigt werden. Allerdings deutet sich wie auch beim globalen Selbstkonzept eine Homogenität der Ergebnisse an, wenn der Piers Harris (z. B. Piers et al., 2002) als Instrument zur Erhebung des Selbstkonzepts verwendet wird.

Tabelle 24 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
andere	12	-0.56	-0.78	-0.35	31.12	37.63	.000	70.77	-1.25	0.12
FDI	5	-0.24	-1.12	0.64	15.27	52.28	.000	92.35	-2.34	1.86
Piers Harris	3	0.10	-0.01	0.22	32.68	0.33	.846	0.00	-0.15	0.35
SDQ	4	0.05	-0.58	0.67	20.93	19.43	.000	84.56	-2.16	2.25

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall. FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haeberlin et al., 1989), Piers Harris: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002), SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992).

10.3 Soziales Selbstkonzept

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept präsentiert.

10.3.1 Heterogenität

Der Tabelle 25 sind die Primäreffekte zum sozialen Selbstkonzept zu entnehmen. Der Forest-Plot (siehe Abbildung 14) zeigt weit auseinanderliegende Effektstärken, einige Effektstärken zeigen vollkommen gegenteilige Ergebnisse. Die Konfidenzintervalle überschneiden sich zum Teil nicht. Durch die statistischen Analysen wird das Bild einer heterogenen Studienlage bestätigt ($Q = 85.13$ bei $p_Q = .000$; $I^2 = 69.46\%$) (siehe Tabelle 25). Die Publikationsverzerrung über den Funnel-Plot oder den Normal-Quantil-Plot ist unter diesen Umständen nicht zu interpretieren.

Tabelle 25 Primäreffekte für das soziale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	4.69
2	Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	5.37
3	Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.44	1.26	1.93
4	Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.91	2.24
5	Berman, 2000	-0.54	-1.11	0.02	3.12
6	Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	4.79
7	Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	2.83
8	Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.56	0.31	1.70
9	Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	3.24
10	Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.07	0.02	3.25
11	Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	3.90
12	Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.42	2.80
13	Rosmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	4.41
14	Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	6.46
15	Schmidt, 2000	-0.54	-1.19	0.09	2.72
16	Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.14	2.43
17	Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	4.11
18	Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	6.14
19	Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	5.15
20	Vetter et al., 2010	-1.67	-2.33	-1.06	2.73
21	Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	6.00
22	Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.48	0.92	2.47
23	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.98	0.57	2.18
24	Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.56	0.99	2.18
25	Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	2.18
26	Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	5.87
27	Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	5.08
Heterogenität					
Q		85.13			
p _Q		.000			
I ²		69.46 %			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall.

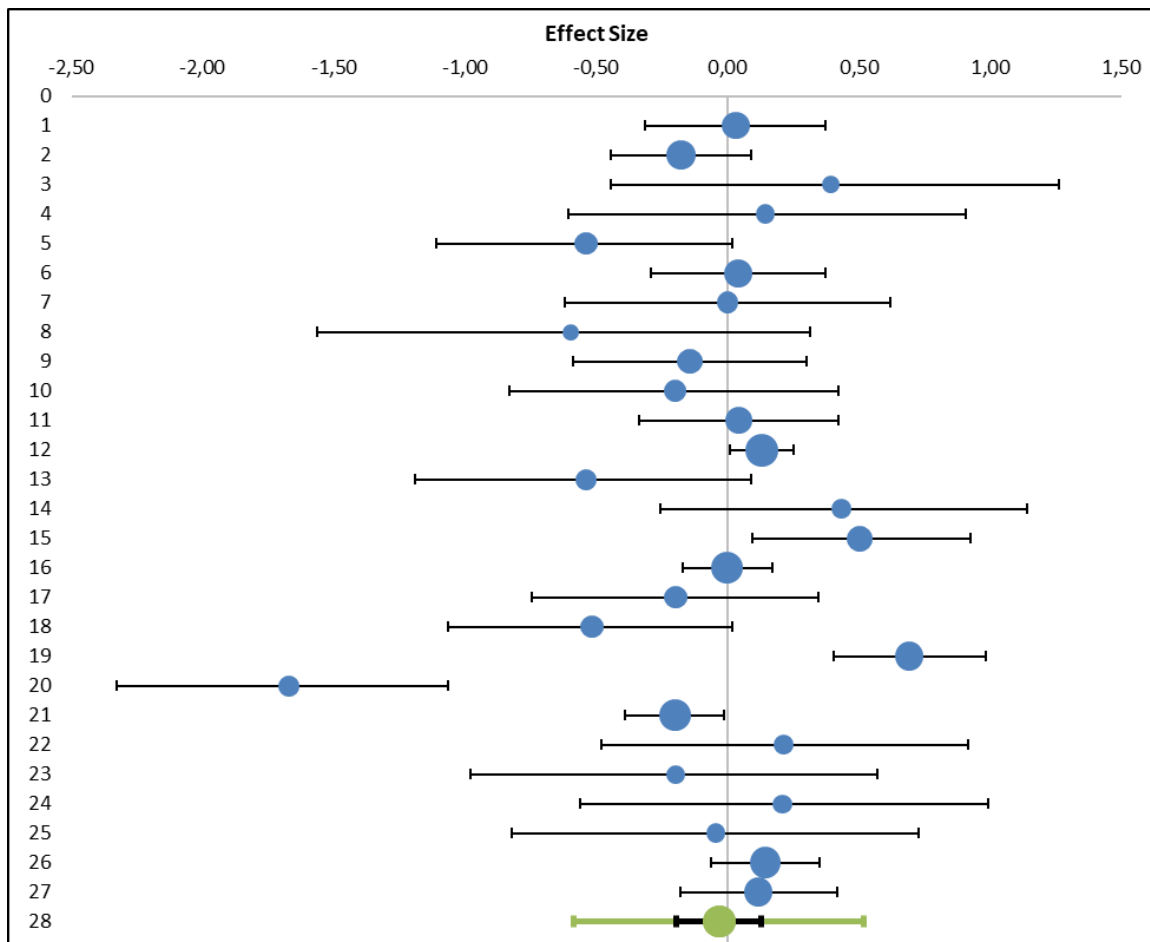


Abbildung 14. Forest-Plot der Ergebnisse der Effekte des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Möglich ist der Ausschluss von Ausreißern über eine getrimmte Exklusion. Der Galbraith-Plot (siehe Abbildung 15) visualisiert zwei wesentliche Extremwerte – Venetz et al. (2012) sowie Vetter et al. (2010). Unter Ausschluss der Ergebnisse kann die Heterogenität auf $I^2 = 32.62\%$ ($Q = 35.62$, $p_Q = .06$) reduziert werden (siehe Anhang C, Tabelle C.60). Grundsätzlich sprechen diese Werte für eine niedrige Heterogenität.

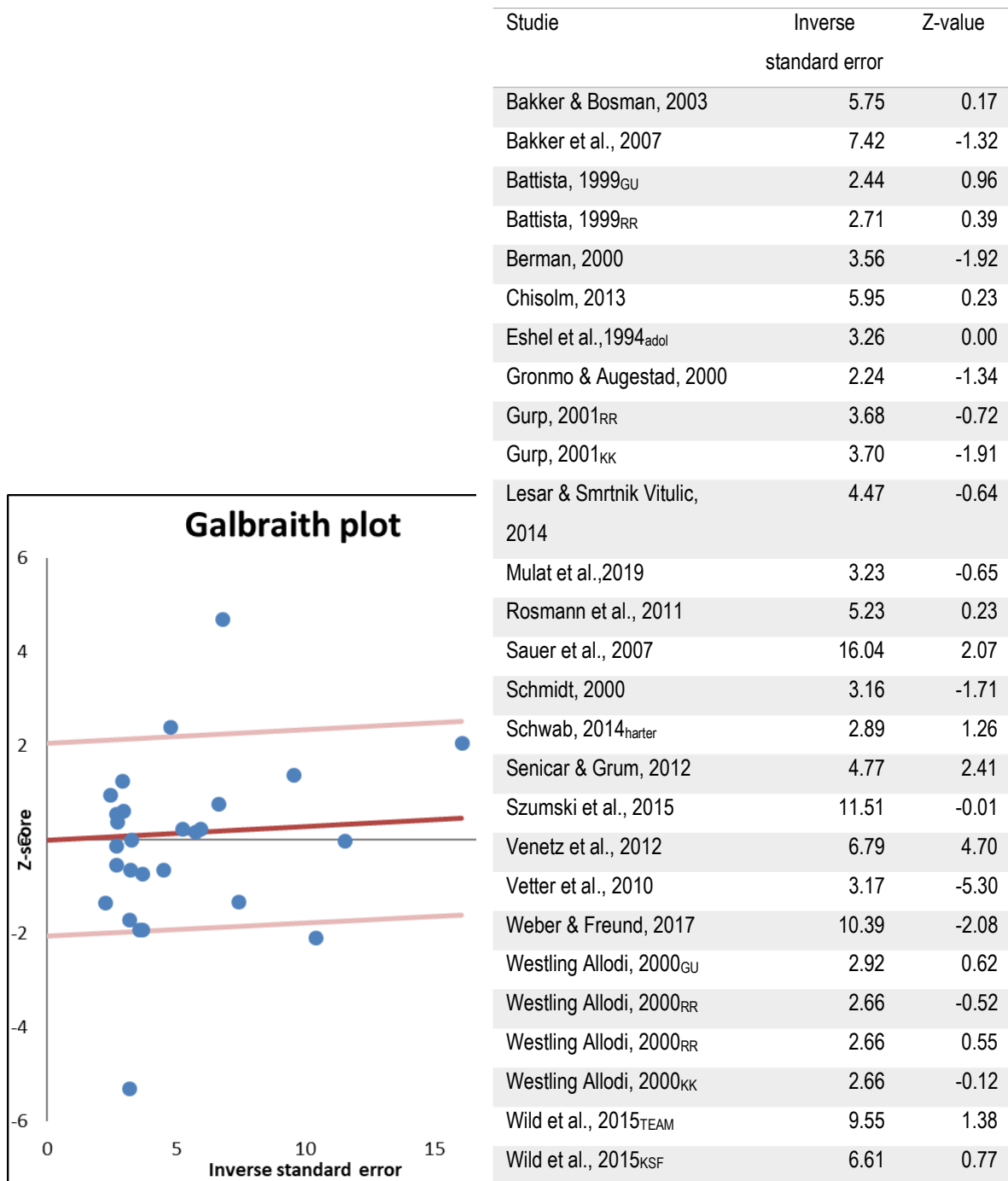


Abbildung 15. Galbraith-Plot der Primäreffekte zum sozialen Selbstkonzept

10.3.2 Publikationsverzerrung

Der Funnel-Plot auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes (siehe Abbildung 16) zeigt eine klare Trichtergrafik mit einer leichten linksseitigen (negativen) Verschiebung. Das Trim-and-fill-Verfahren zeigt keine fehlenden Studienergebnisse an. Dementsprechend ist

von keiner Publikationsverzerrung in der Dimension des sozialen Selbstkonzepts auszugehen.

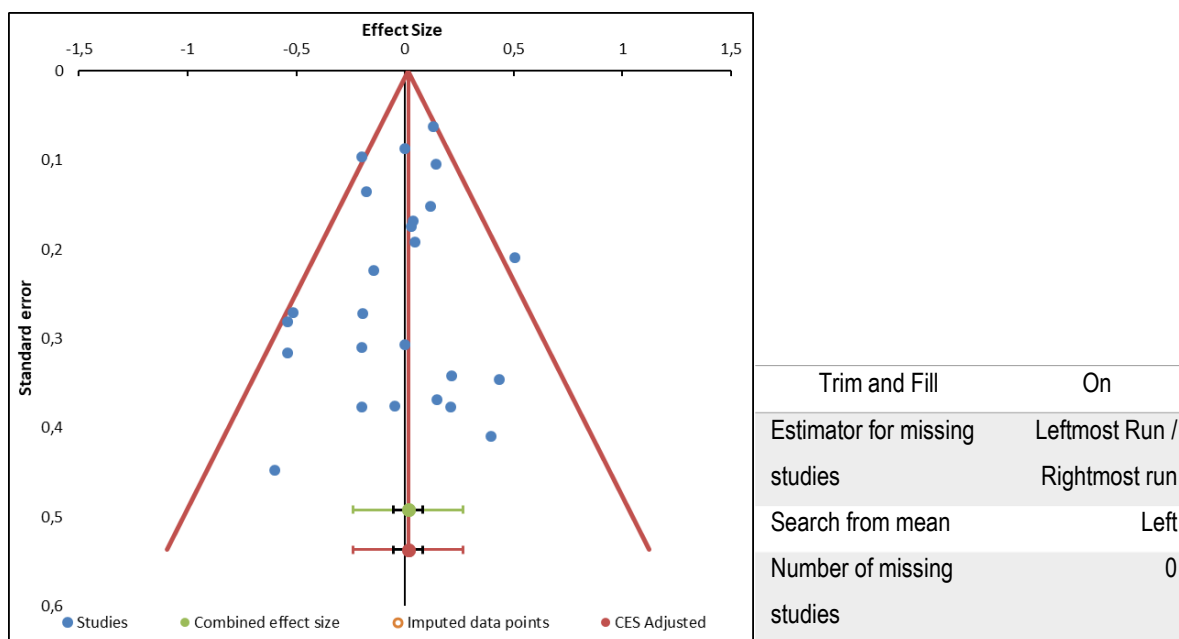


Abbildung 16. Funnel-Plot der Primäreffekte zum sozialen Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

10.3.3 Gesamteffekt

Die Effektstärke auf der Basis der getrimmten Datenlage liegt bei Hedges' $g = -0.01$ (95 % CI; $-0.11 - 0.09$). Damit ist kein Effekt des Schulsettings auf das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachgewiesen.

Beim Ausschluss der beiden Studien lösen zwei Aspekte Bedenken aus: Zum einen erscheint der Forest-Plot auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes (siehe Abbildung 17) noch immer nicht homogen, da einzelne Effektstärken weit auseinanderliegen und sich nicht alle Konfidenzintervalle überschneiden. Zum anderen ist der Ausschluss rein statistisch und nicht inhaltlich begründet. Es sind inhaltlich keine Gründe zu finden, warum sich diese Studien grundsätzlich von den anderen unterscheiden. Die vorliegende Heterogenität des ungetrimmten Datensatzes sollte mit Hilfe einer Subgruppenanalyse weiter untersucht werden.

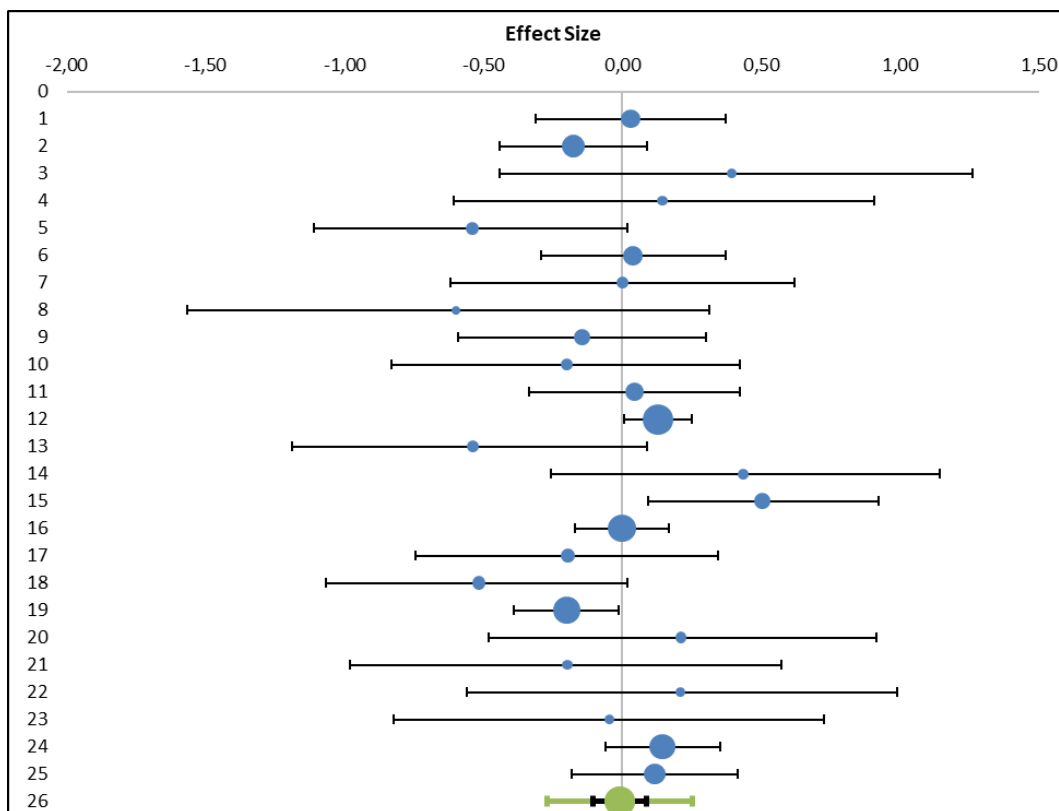


Abbildung 17. Forest-Plot zum sozialen Selbstkonzept auf der Basis der getrimmten Studienlage

10.3.4 Subgruppenanalyse

Folgend werden die Ergebnisse der Subgruppenanalyse bezüglich des sozialen Selbstkonzepts berichtet. Die Darstellung wird durch die Hypothesen strukturiert.

Hypothese: Der Förderschwerpunkt beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung konnte nur eine Studie gefunden werden, weswegen diese in der Subgruppenanalyse unberücksichtigt bleibt.

Die Subgruppenanalyse zeigt, dass die Heterogenität in den Subgruppen *Lernen* und *SEN* gesunken ist (siehe Tabelle 26). Dabei ist auffällig, dass die Subgruppe *Lernen* breiter streut (Heterogenität von $I^2 = 47.32\%$) als die Subgruppe *SEN* ($I^2 = 22.42\%$). Das überrascht insofern, als dass der Förderschwerpunkt Lernen inhaltlich betrachtet, homogener sein sollte als die Kategorie *SEN*, in welcher Kinder mit verschiedenen Förderschwerpunkten auftau-

chen. Zwar wird aus pädagogischer Sicht auch beim Förderschwerpunkt *Lernen* grundsätzlich von einer heterogenen Gruppe ausgegangen, allerdings werden zu *SEN* unter anderem Kinder mit Auffälligkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten gezählt. Es muss hier aber auch berücksichtigt werden, dass in der Subgruppe *SEN* vier von acht Effekten aus einer Studie sind. Die Subgruppe *Sinne* ist heterogen, an der Grenze zu einer sehr hohen Heterogenität, wodurch eine Schätzung einer kombinierten Effektstärke nicht aussagekräftig ist. Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse mit allen Primäreffekten ist der Tabelle C.61 (siehe Anhang C) zu entnehmen.

Tabelle 26 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inklusive der Analysen zur Varianz

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Lernen	12	-0.01	-0.13	0.10	39.33	20.88	.035	47.32	-0.31	0.29
Sinne	6	-0.53	-1.00	-0.07	24.79	18.53	.002	73.01	-1.91	0.84
SEN	8	0.37	0.15	0.58	35.88	9.02	.251	22.42	-0.08	0.81
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model				14.83	2	.001				
Within / Residual				23.03	23	.459				
Total				37.86	25	.048				

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, SEN: Special Education Needs.

Vergleichend zu diesen Ergebnissen verändert sich das Bild, wenn die getrimmte Studienlage zugrunde gelegt wird (Zusammenfassung siehe Tabelle 27, Darstellung mit allen Primäreffekten siehe Anhang C, Tabelle C.62). Die Subkategorie *Lernen* bleibt unverändert. Der Effekt von Venetz et al. (2012) fällt aus der Subgruppe *SEN*, der Effekt von Vetter et al. (2010) fällt aus der Subgruppe *Sinne*. Dadurch entstehen in beiden Subgruppen homogene Studienlagen: *Sinne* $Q = 1.80$, $p_Q = .772$, $I^2 = 0.00\%$; *SEN* $Q = 3.74$, $p_Q = .712$, $I^2 = 0.00\%$. Die Effektstärken gehen in allen drei Kategorien auseinander: Im Förderschwerpunkt *Lernen* ist kein Effekt des schulischen Settings auf das soziale Selbstkonzept zu finden (Hedges' $g = -0.01$; 95 % CI; $-0.13 - 0.10$). Hierbei muss aber hervorgehoben werden, dass ab $I^2 = 50\%$ eine Schätzung der kombinierten Effektstärke nicht mehr aussagekräftig ist und der Wert dieser Subgruppe nur knapp unterhalb dieser Grenze liegt. In der Subkategorie *Sinne* ist ein kleiner negativer Effekt (Hedges' $g = -0.25$; 95 % CI; $-0,45 - -0,12$), in der Subkategorie

SEN kleiner positiver Effekt (Hedges' $g = 0.25$; 95 % CI; 0,06 – 0,44) des Schulsettings auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf festzustellen. Auch ohne den Ausschluss der Extremwerte lag hier eine geringe Heterogenität vor. Die kombinierten Effektstärken der Subgruppe *SEN* unterscheiden sich mit und ohne Ausschluss nur unwesentlich voneinander.

Innerhalb der getrimmten Studienlage sind die Subgruppen homogen oder gering heterogen, die Varianz zwischen den Subgruppen ist signifikant ($p = .011$) (siehe Tabelle 27). Durch den getrimmten Datensatz verändert sich lediglich die kombinierte Effektstärke der Subgruppe *Sinne* von einem mittleren Effekt zugunsten des separierenden Settings zu einem kleinen Effekt in die gleiche Richtung.

Auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes kann vermutet werden, dass der Förderschwerpunkt den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept beeinflusst. Die Bedenken bezüglich der Heterogenität in der Subgruppe *Lernen* sowie eines rein statistischen Ausschlusses beim getrimmten Datensatz müssen dabei beachtet werden. Allerdings sind die Auswirkungen hinsichtlich der kombinierten Effektstärke nur in einer Subgruppe entscheidend.

Tabelle 27 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes inklusive der Analysen zur Varianz

Subgruppe	Primäreffekte (<i>n</i>)	Hedges' <i>g</i>	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Lernen	12	-0.01	-0.13	0.10	35.40	20.88	.035	47.32	-0.31	0.29
Sinne	5	-0.28	-0.45	-0.12	32.96	1.80	.772	0.00	-0.52	-0.05
SEN	7	0.25	0.06	0.44	31.65	3.74	.712	0.00	0.01	0.49
Analysis of variance	Sum of squares (Q^*)		df		p					
Between / Model	9.10		2		.011					
Within / Residual	17.17		21		.701					
Total	26.27		23		.288					

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, SEN: Special Education Needs.

Hypothese: Das Alter der Schülerinnen und Schüler beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept der Tabelle 28 zu entnehmen (ausführliche Darstellung mit allen Primäreffekten siehe Anhang C, Tabelle C.63). Das Alter der Schülerinnen und Schüler klärt die heterogene Studienlage nicht auf. Sowohl die Subgruppe der weiterführenden Schulen (*weiterführend*) als auch im Bereich Grundschule (*Kind*) ist die Studienbasis sehr heterogen ($I^2 > 60\%$). Die Studien in der Subgruppe *gemischt*, die eigentlich eine Restkategorie für gemischte Altersklassen darstellt, stellen eine homogene Studienbasis dar. Aus inhaltlichen Gründen ist hier eine Betrachtung der Effektstärke allerdings nicht zielführend.

Auf Basis der getrimmten Studienlage liegt in der Subgruppe der weiterführenden Schule eine geringe Heterogenität vor ($Q = 27.54$; $p_Q = .016$; $I^2 = 49.17\%$). Im Grundschulbereich reduziert sich die Heterogenität auf $I^2 = 53.11\%$ (siehe Anhang C, Tabelle C.65). Beide Ergebnisse erscheinen aber in Anbetracht einer Heterogenität von $I^2 = 32.62\%$ bei gesamter getrimmter Studienlage (ohne Subgruppen) weniger relevant.

Das Alter der Schülerinnen und Schüler kann nicht als Einflussfaktor auf die Effekte des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept identifiziert werden.

Tabelle 28 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
			Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Kind	4	-0.42	-1.24	0.39	0.80	33.40	.000	91.02	-2.72	1.87
gemischt	7	-0.03	-0.11	0.05	82.63	2,53	.866	0.00	-0.13	0.07
weiterführend	16	0.03	-0.15	0.21	16.57	47.05	.000	68.12	-0.56	0.62

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Hypothese: Das Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Etliche Studien definieren ein Konzept des Gemeinsamen Unterrichts nicht näher bzw. beziehen sich auf verschiedene Konzepte, woraus sich kein Modell sonderpädagogischer Förderung für den Gemeinsamen Unterricht ableiten lässt (siehe Tabelle 29 Kategorie *Gemeinsamer Unterricht*). Die Heterogenität in dieser Restkategorie ist erheblich ($Q = 70.64$, $p_Q = .00$, $I^2 = 83.01\%$). Bei den Modellen sonderpädagogischer Förderung zeigt sich, dass den anderen Subgruppen aber eine homogene Datenbasis zugrunde liegt (*ausschließlich Gemeinsamer Unterricht*: $Q = 1.61$, $p_Q = .658$, $I^2 = 0.00\%$; *Kooperationsklassen*: $Q = 1.03$, $p_Q = .310$, $I^2 = 3.02\%$; *Ressource Room*: $Q = 5.20$, $p_Q = .636$, $I^2 = 0.00\%$) (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
GU	13	-0.01	-0.29	0.28	13.79	70.64	.000	83.01	-0.73	0.72
GU ^a	4	0.06	-0.18	0.30	19.39	1.61	.658	0.00	-0.33	0.45
KK	2	-0.35	-0.80	0.09	5.92	1.03	.310	3.02	-3.29	2.58
RR	8	-0.10	-0.23	0.03	60.89	5.20	.636	0.00	-0.26	0.06

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Im Falle eines *Ressource Room*-Settings liegt ein kleiner negativer Effekt vor (Hedges' $g = -0.10$, 95 % CI; $-0.23 - 0.03$). Im *ausschließlich Gemeinsamen Unterricht* liegt die kombinierte Effektstärke bei Hedges' $g = 0.06$ (95 % CI; $-0.18 - 0.30$), was auf keinen Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept hindeutet. Die Subgruppe *Kooperationsklassen* hat eine recht kleine Basis ($n = 2$). Dementsprechend sollten hier neben der Effektstärke vor allem die Konfidenzintervalle beachtet werden. Bei der Subgruppe *Kooperationsklassen* liegt die kombinierte Effektstärke bei Hedges' $g = -0.35$ (95 % CI; $-0.8 - 0.09$), was auf einen starken negativen Effekt bis keinen Effekt hindeutet. Die ausführliche Darstellung mit allen Primäreffekten ist der Tabelle C.66 (siehe Anhang C) zu entnehmen.

Sinnvoll ist es, an dieser Stelle die Subgruppen ohne die Restkategorie *Gemeinsamer Unterricht* miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Subgruppen sind zwar alle in sich homogen, die Varianz zwischen den Subgruppen ist allerdings nicht signifikant (siehe Tabelle 30). Somit stellt das Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelklasse keine Moderatorvariable für den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept dar.

Tabelle 30 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inkl. der Varianzanalysen

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
			Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
GU ^a	4	0.06	-0.18	0.30	29.92	1.61	.658	0.00	-0.33	0.45
KK	2	-0.35	-0.80	0.09	11.35	1.03	.310	3.02	-3.29	2.58
RR	8	-0.10	-0.23	0.03	58.73	5.20	.636	0.00	-0.26	0.06
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)		df	p						
Between / Model			2.18	2	.337					
Within / Residual			7.80	11	.731					
Total			9.98	13	.696					

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Hypothese: Die Kooperationsform des pädagogischen Personals beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Bezug auf das soziale Selbstkonzept stehen in drei Studien Informationen zur konkreten Kooperationsform zur Verfügung. Da die entsprechende Subgruppe *Team* moderat heterogen ($Q = 5.82$, $p_Q = .055$; $I^2 = 65.61\%$) ist (siehe Tabelle 31; vollständige Ergebnisse siehe Anhang C, Tabelle C.68), sollte von einer Schätzung einer kombinierten Effektstärke abgesehen werden. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Tabelle 31 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	21.43					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	31.10					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	47.47					
Team	-0.01	-0.52	0.49	3.37	5.82	.055	65.61	-1.86	1.83

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Hypothese: Die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der Regelklasse beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler.

Vetter et al. (2010) und Venetz et al. (2012) beschreiben, dass in den von ihnen untersuchten Regelklassen ein oder auch mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden. Da in den Berechnungen zwischen diesen Klassen nicht unterschieden wird, liefern die Primärstudien von Vetter et al. (2010) und Venetz et al. (2012) letztlich für die metaanalytischen Berechnungen nicht mehr Informationen als die Primärstudien, die keine Angaben zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse machen. Dementsprechend werden sie in der Subgruppe *keine Angabe* zusammengefasst, die ausgesprochen heterogen ist ($Q = 74.60$, $p_Q = .000$; $I^2 = 74.53\%$) und zu der ein Großteil der Primärstudien zählt (siehe Anhang C, Tabelle C.70). Die Heterogenität liegt in der Subgruppe *mehrere* (mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf je Regelklasse) bei $I^2 = 38.02\%$ ($Q = 9.68$, $p_Q = .139$). Der Beschulungsort hat keinen Effekt (Hedges' $g = -0.06$; 95 % CI; $-0.34 - 0.22$) auf das soziale Selbstkonzept, wenn mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse unterrichtet werden (siehe Tabelle 32).

Für einen Vergleich mit der Variante Einzelintegration könnte lediglich eine Studie herangezogen werden (Mulat et al., 2019), was wenig aussagekräftig wäre. Aufgrund der Ergebnisse kann keine Aussage zu der Hypothese getroffen werden, ob die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht eine Moderatorvariable darstellt.

Tabelle 32 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	(n)	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
keine Angabe	20	-0.03	-0.22	0.16	69.46	74.60	.000	74.53	-0.62	0.56
mehrere	7	-0.06	-0.34	0.22	30.54	9.68	.139	38.02	-0.72	0.60

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse

Hypothese: Das Erhebungsinstrument beeinflusst den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument der Tabelle 33 zu entnehmen (ausführlich mit allen Primärstudien siehe Anhang C, Tabelle C.71). Durch die Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument wird die Heterogenität nicht aufgeklärt werden. Abgesehen von Restkategorie *anderes*, stellt lediglich die Subgruppe *Piers Harris* eine homogene Datenbasis da, die aber aus nur drei Primäreffekten besteht (zwei von drei Werten aus einer Studie).

Tabelle 33 Zusammenfassung der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Subgruppe	Primäreffekte	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q (in %)	p _Q	I ² (in %)	PI	
	(n)	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
anderes	14	-0.04	-0.16	0.07	62.72	16.11	.243	19.31	-0.28	0.19
FDI	6	-0.12	-0.72	0.48	2.24	53.40	.000	90.64	-1.41	1.17
Piers Harris	3	0.10	-0.06	0.26	30.83	0.66	.718	0.00	-0.26	0.45
SDQ	4	-0.08	-0.52	0.36	4.20	10.38	.016	71.10	-1.56	1.41

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall. PI: Vorhersageintervall, Piers Harris: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002). SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992).

Das Ergebnis deutet darauf hin, dass unter der Maßgabe, dass die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (z. B. Piers et al., 2002) als Erhebungsinstrument genutzt wird, kein Ef-

fekt (Hedges' $g = 0.1$; 95 % CI; $-0.06 - 0.26$) des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept festzustellen ist. Durch die sehr heterogene Datenbasis sowohl bei der Subgruppe *SDQ* ($Q = 10.38$, $p_Q = .016$, $I^2 = 71.10\%$) als auch *FDI* ($Q = 53.40$, $p_Q = .000$, $I^2 = 90.64\%$) kann ein Einfluss des Erhebungsinstruments auf den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht bestätigt werden. Der Datensatz wurde ebenfalls für die Primärstudie von Schwab (2014) mit den Werten aus dem *FDI* (Haeberlin et al., 1989) anstelle der Werte aus der modifizierten Version der Harter-Skalen (u. a. Harter, 1985) berechnet (siehe Anhang C, Tabelle C.73), wodurch aber keine wesentlichen Änderungen entstehen.

Tabelle 34 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug zum sozialen Selbstkonzept auf Grundlage der getrimmten Datenbasis inkl. Varianzanalyse für die Subgruppen *FDI* und *Piers Harris*

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p_Q	I^2 (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	13.49					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	45.08					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	5.72					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	35.71					
FDI	0.03	-0.14	0.21	46.60	5.31	.151	43.49	-0.39	0.46
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	12.24					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	15.13					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	72.63					
Piers Harris	0.10	-0.06	0.26	53.40	0.66	.718	0.00	-0.26	0.45
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model			0.16	1	.689				
Within / Residual			4.37	5	.497				
Total			4.53	6	.605				

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Unter Ausschluss der Extremwerte reduziert sich die Heterogenität bei der Subgruppe *FDI* auf $I^2 = 43.49\%$ ($Q = 5.31$; $p_Q = .151$), womit der Wert aber noch höher liegt als die Heterogenität der gesamten, getrimmten Studienlage zum sozialen Selbstkonzept. Die Varianzanalysen der Subgruppe *FDI* und *Piers Harris* zeigen keine signifikanten Unterschiede

zwischen den kombinierten Effektstärken beider Gruppen (siehe Tabelle 34). Diese Ergebnisse sprechen gegen die Hypothese eines Einflusses des Erhebungsinstruments.

10.4 Emotionales Selbstkonzept

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum emotionalen Selbstkonzept präsentiert.

10.4.1 Heterogenität

Die Studienlage zum emotionalen Selbstkonzept ist äußerst heterogen, was zum einen der Forest-Plot (siehe Abbildung 18) nahelegt, sowie auch die statistischen Berechnungen zeigen ($Q = 108.52$; $p_Q = .000$; $I^2 = 88.53\%$) (siehe Tabelle 35). Der Galbraith-Plot zeigt einen sehr deutlichen Ausreißer (Vetter et al., 2010) (siehe Abbildung 19). Unter Ausschluss dieses Primäreffekts sinkt die Heterogenität auf $I^2 = 69.75\%$ ($Q = 36.37$; $p_Q = .000$). Für die getrimmte Exklusion sollte eine künstliche Asymmetrie vermieden werden. Wird der größte Wert der gegenüberliegenden Verteilungsseite (Szumski & Karwowski, 2015) ebenfalls ausgeschlossen, sinkt die Heterogenität auf $I^2 = 61.66\%$ ($Q = 26.08$; $p_Q = .004$) (siehe Anhang D, Tabelle D.74). Durch die getrimmte Exklusion kann die Heterogenität nicht auf ein zufriedenstellendes Maß reduziert werden. Eine Aufklärung der Heterogenität der Datenlage zum emotionalen Selbstkonzept soll durch eine Subgruppenanalyse erreicht werden. Diese erfolgt nach der Darstellung der Ergebnisse zur Publikationsverzerrung.

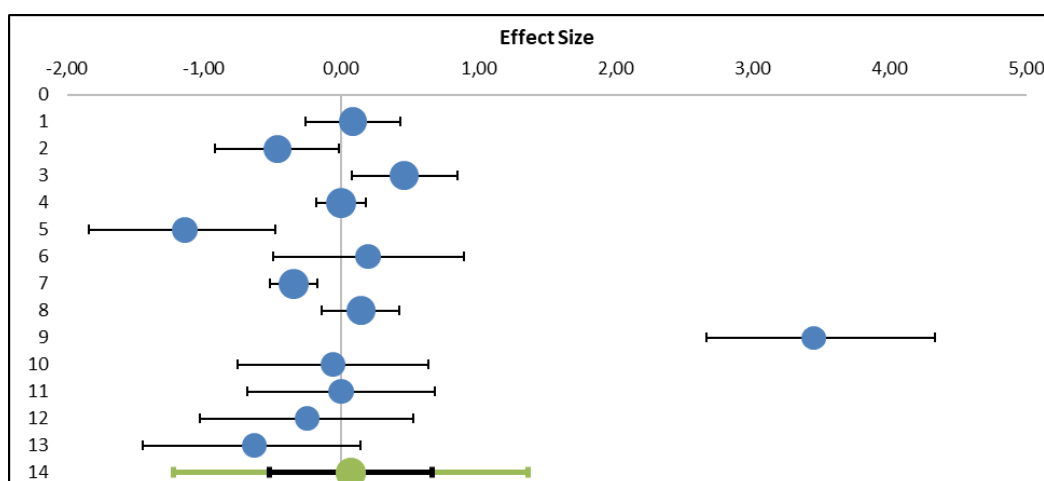


Abbildung 18. Forest-Plot der Primäreffekte des emotionalen Selbstkonzepts

Tabelle 35 Primäreffekte für das emotionale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	8.84
2	Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.02	8.26
3	Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.85	8.63
4	Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	9.54
5	Schmidt, 2000	-1.14	-1.84	-0.48	6.92
6	Schwab, 2014	0.20	-0.49	0.89	6.82
7	Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	9.57
8	Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	9.14
9	Vetter et al., 2010	3.46	2.65	4.38	5.81
10	Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.63	6.85
11	Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	6.90
12	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.03	0.52	6.42
13	Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.45	0.14	6.32

Heterogenität

Q	104.65
p _Q	.000
I ²	88.53 %

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall.

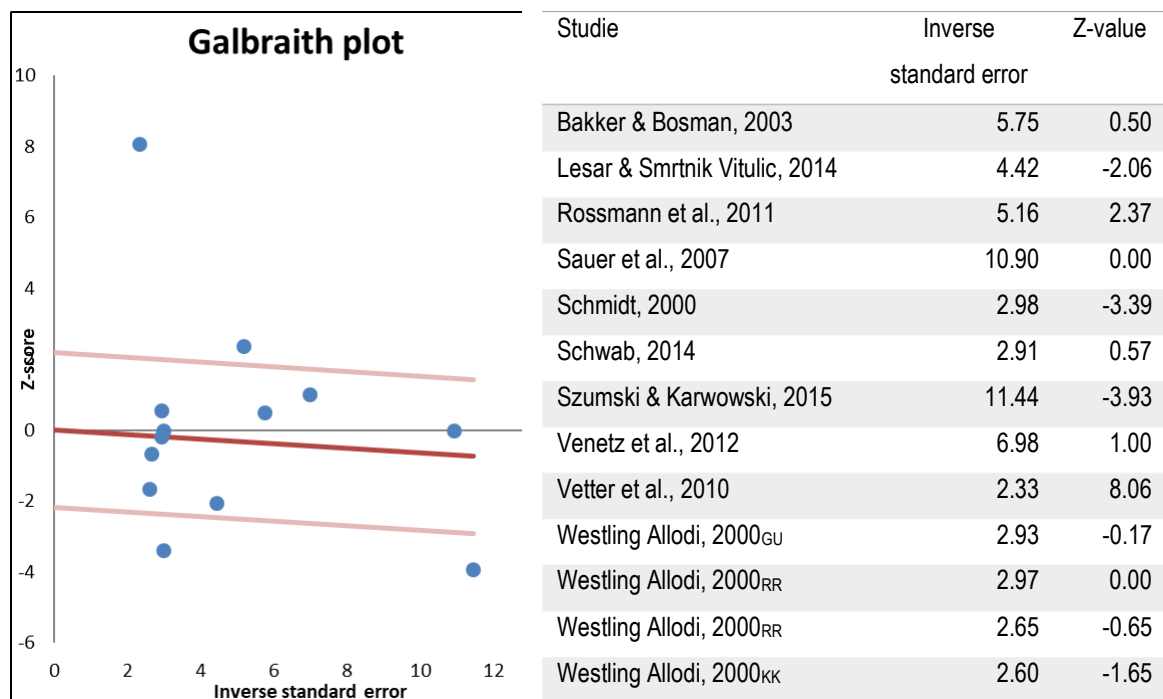


Abbildung 19. Galbraith-Plot der Primäreffekte des emotionalen Selbstkonzepts

10.4.2 Publikationsverzerrung

Da die Heterogenität ausgesprochen hoch ist, sollte eine Bewertung der Publikationsverzerrung nur auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes erfolgen. Aufgrund der geringen Studienzahl wird wieder die Grafik des Normal-Quantil-Plots bevorzugt (Wang & Bushman 1998, S. 51 f.). Grundsätzlich folgen die Werte grob der Geraden (siehe Abbildung 20), wonach von keiner wesentlichen Publikationsverzerrung ausgegangen wird. Auch wenn der Funnel-Plot bei geringer Studienanzahl weniger geeignet erscheint, wird hier deutlich, dass durch das Trim-and-Fill-Verfahren zwei fehlende Werte berechnet werden können (siehe Abbildung 21). Es ist demnach in einem gewissen Maß von einer Publikationsverzerrung auszugehen.

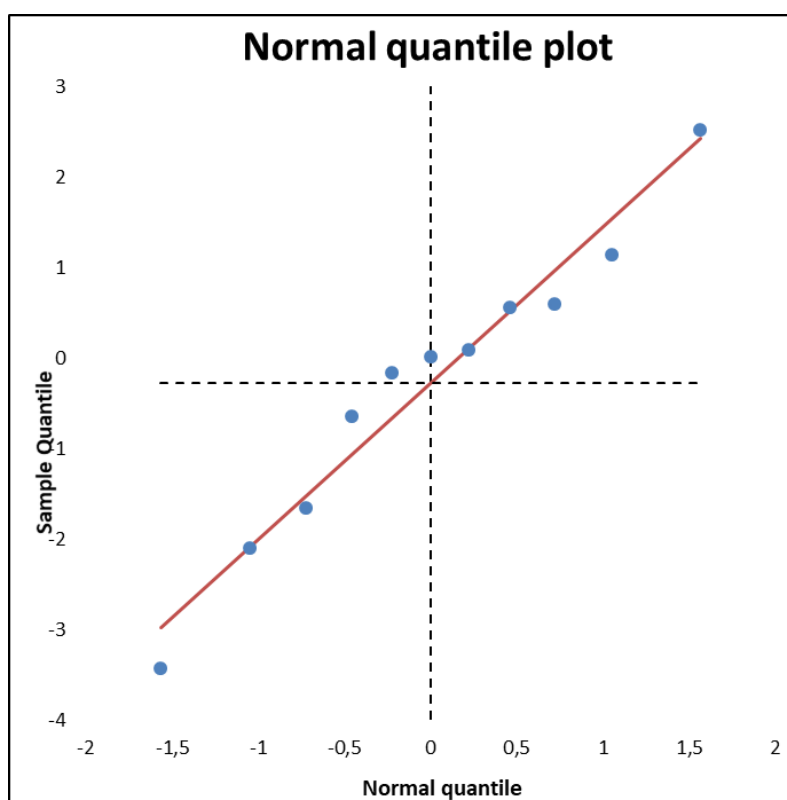


Abbildung 20. Normal-Quantil-Plot der Primäreffekte der Beschulungsart auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

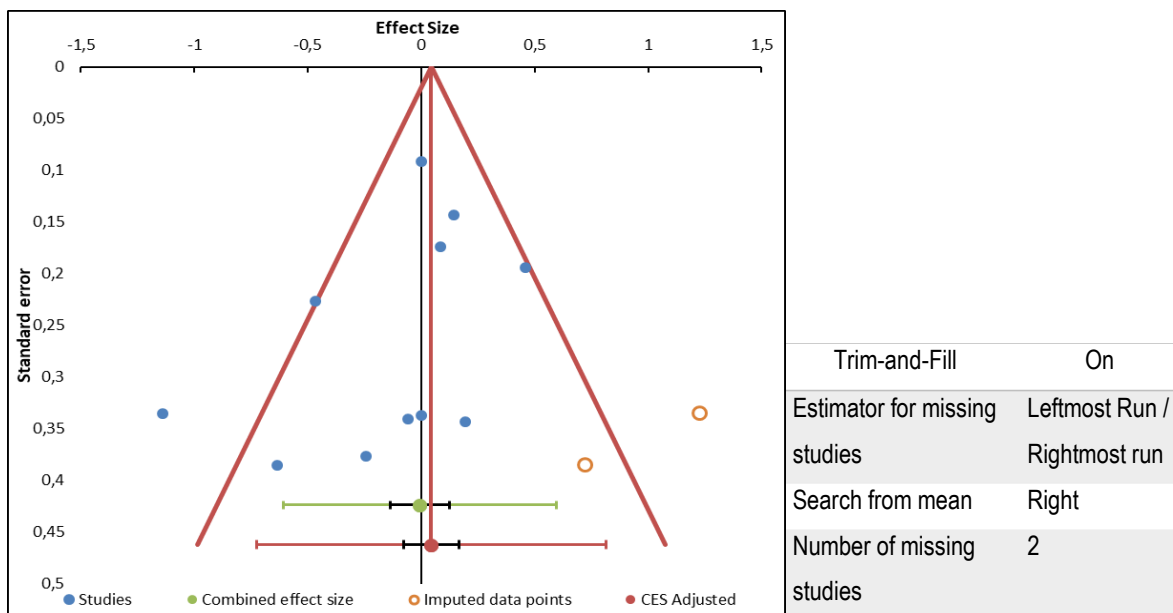


Abbildung 21. Funnel-Plot der Primäreffekte zum emotionalen Selbstkonzept inklusive der integrierten Punkte aus dem Trim-and-Fill-Verfahren

10.4.3 Subgruppenanalyse

Folgend werden die Ergebnisse der Subgruppenanalyse bezüglich des emotionalen Selbstkonzepts berichtet. Die Darstellung wird durch die Benennung der zu untersuchenden Variablen strukturiert.

Variable: Einfluss des spezifischen Förderschwerpunkts in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Durch die Analyse hinsichtlich des Förderschwerpunkts entstehen keine homogenen Subgruppen (siehe Tabelle 36). Lediglich die Subgruppe SEN zeigt eine homogene Basis ($Q = 4.15$; $p_Q = .386$; $I^2 = 3.61\%$). Allerdings stammen vier von fünf Primäreffekten aus einer Studie. Die Effektstärke liegt bei Hedges' $g = 0.00$ (95 % CI; $-0.23 - 0.23$).

Die Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass der Förderschwerpunkt den Effekt des Beschulungsortes auf das emotionale Selbstkonzept beeinflusst.

Tabelle 36 Subgruppenanalyse zum Förderschwerpunkt bezüglich des emotionalen Selbstkonzepts

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	17.95					
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	17.04					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	21.41					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	11.17					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	10.89					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	21.55					
Lernen	-0.09	-0.48	0.31	24.92	28.66	.000	82.56	-1,07	0.90
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	50.43					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	49.57					
Sinne	1.48	-2.40	5.37	0.26	65.43	.000	98.47	-41,51	44.48
Venetz et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	58.13					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	11.52					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	11.78					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	9.48					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	9.08					
SEN	0.00	-0.23	0.23	74.81	4.15	.386	3.61	-0,36	0.36

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, SEN: Special Education Needs.

Variable: Einfluss des Alters der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Ergebnisse zur Subgruppenanalyse hinsichtlich des Alters können der Tabelle 37 entnommen werden (Ergebnisse mit allen Primärstudien siehe Anhang D, Tabelle D.75). Die Heterogenität von $I^2 = 88.53\%$ ist in der Subgruppe *Kind* (Grundschulbereich) noch weiter gestiegen. Dies ist sicher auch dadurch bedingt, dass hier der sehr starke Primäreffekt von Vetter et al. (2010) auftaucht, der als äußerster Extremwert im Galbraith-Plot identifiziert werden konnte. Dem gegenüber steht ein großer negativer Effekt. In der Subgruppe der weiterführenden Schulen ist die Heterogenität auf $I^2 = 62.10\%$ ($Q = 10.55$; $p_Q = 0.05$) gesunken, wobei die Heterogenität für eine Berechnung eines Gesamteffekts noch immer zu hoch ist. Die Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass das Alter der Schülerinnen und Schüler den Effekt des Beschulungsortes auf das emotionale Selbstkonzept beeinflusst.

Tabelle 37 Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Subgruppe	Primär- effekte (n)	Hedges' g	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in%)	PI	
			Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Kind	2	1.15	-3.41	5.72	0.23	71,25	.000	98.60	-49.23	51.54
gemischt	6	-0.20	-0.39	-0.01	60.80	6.73	.241	25.74	-0.62	0.22
weiterführend	5	0.07	-0.21	0.35	38.98	10.55	.032	62.10	-0.65	0.78

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Variable: Einfluss des Modells sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Bei den Ergebnissen zum emotionalen Selbstkonzept konnte nur eine Effektstärke zu den Kooperationsklassen identifiziert werden, wodurch dieser Primäreffekt in der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung nicht auftaucht. Es wurden keine Ergebnisse zum ausschließlich Gemeinsamen Unterricht gefunden.

Tabelle 38 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
		Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman 2003	0.09	-0.26	0.43	39.30					
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	34.23					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	14.52					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	11.95					
RR	0.16	-0.11	0.43	91.17	3.93	.269	23.62	-0.45	0.78

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, RR: Resource Room.

Die Subgruppe *Resource Room* stellt bei einem Wert von $I^2 = 23.62\%$ ($Q = 3.93$; $p_Q = .269$) eine homogene Gruppe (siehe Tabelle 38; vollständige Darstellung siehe Anhang D, Tabelle D.76). Die Effektstärke liegt bei Hedges' $g = 0.16$ (95 % CI; -0.11 – 0.43), was beim Resource Room-Modell auf keinen Effekt des Beschulungsortes auf das emotionale Selbstkonzept hindeutet. Das Ergebnis beruht auf wenigen Primärstudien ($n = 4$). Da klare Vergleiche

zu anderen definierten Modellen (*Gemeinsamer Unterricht* ist hier wieder nur als Restkategorie zu sehen) fehlen, kann keine Aussage getroffen werden, ob das Modell sonderpädagogischer Förderung eine Moderatorvariable für den Effekt des Beschulungsortes auf das emotionale Selbstkonzept darstellt.

Variable: Einfluss der Kooperationsform des pädagogischen Personals in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

In den meisten Primärstudien wurde nur eine pädagogische Unterstützung als Fakt genannt oder Angaben dazu fehlen völlig, wodurch die Datenlage zur Kooperationsform für eine Auswertung der Variable nicht ausreicht (siehe Anhang D, Tabelle D.77).

Variable: Einfluss der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der Regelklasse in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept eben jener Schülerinnen und Schüler

Den Ergebnissen dieser Subgruppenanalyse sind nur wenige Erkenntnisse zu entnehmen. In den Primärstudien von Venetz et al. (2012) sowie Vetter et al. (2010) wurden auch hier die verschiedenen Klassenzusammensetzungen nicht aufgeschlüsselt, wodurch sie der Subgruppe zugeordnet werden, in der alle Primärstudien ohne Angabe zur Klassenzusammensetzung gesammelt wurden (siehe Anhang D, Tabelle D.78).

Tabelle 39 Ausschnitt der Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder in der Regelklasse in Bezug auf emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
		Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	52.20					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	47.80					
mehrere	-0.20	-1.03	0.63	35.98	2.58	.108	61.25	-8.06	7.66

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Der Subgruppe *mehrere* (mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse) können zwei Primäreffekte zugeordnet werden. Die Subgruppe ist aber moderat heterogen ($Q = 2.58$; $p_Q = .108$; $I^2 = 61.25\%$) (siehe Tabelle 39).

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten können keine Aussagen zum Einfluss der Variable getroffen werden.

Variable: Einfluss des Erhebungsinstruments in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Lediglich den Primärstudien der Subgruppe FDI liegt ein einheitliches Erhebungsinstrument zugrunde. Die Subgruppe ist trotz dessen sehr heterogen (siehe Tabelle 40). Die inhaltlich heterogene Subgruppe *andere* erscheint zwar homogen (Darstellung aller Ergebnisse siehe Anhang D, Tabelle D.79), ist aber für die Auswertung nicht zielführend. Das Erhebungsinstrument kann nicht als Einflussvariable bestimmt werden.

Tabelle 40 Ergebnisse der Subgruppe FDI in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	15.12					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	16.28					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	12.77					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	12.63					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	16.31					
Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	15.78					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	11.12					
FDI	0.30	-0.67	1.27	5.28	98.18	.000	93.89	-1.62	2.22

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

10.5 Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle 41 sind alle wesentlichen Ergebnisse aus den metaanalytischen Berechnungen zusammengefasst. Für das globale Selbstkonzept kann eine geringe Hetero-

genität festgestellt werden. Diese wurde durch den Ausschluss eines Primäreffekts noch weiter reduziert. Bei dieser ausgeschlossenen Studie wird angezweifelt, ob die untersuchten Konstrukte ähnlich genug sind. Die Effektstärke wurde davon allerdings kaum beeinflusst. Ebenso liegt für das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes eine geringe Hetrogenität vor. In diesen Fällen ist kein Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzunehmen. Für alle Dimensionen des Selbstkonzepts wurden Subgruppenanalysen durchgeführt, die allerdings nur vereinzelt Hinweise auf Variablen geben, die möglicherweise den Effekt moderieren.

Tabelle 41 Zusammenfassung der metaanalytischen Ergebnisse

	globales SK	akademisches SK	soziales SK	emotionales SK
Heterogenität	$I^2 = 40.92\%$ ($Q = 23.69$; $p_Q = .050$)	$I^2 = 86.91\%$ ($Q = 175.71$; $p_Q = .000$)	$I^2 = 69.46\%$ ($Q = 85.13$; $p_Q = .000$)	$I^2 = 88.94\%$ ($Q = 108.52$; $p_Q = .000$)
bei getrimmter Exklusion	inhaltlicher Ausschluss eines Primäreffekts $I^2 = 34.49\%$ ($Q = 19.84$; $p_Q = .099$)	$I^2 = 57.50\%$ ($Q = 44.71$; $p_Q = .001$)	$I^2 = 32.62\%$ ($Q = 35.62$; $p_Q = .06$)	$I^2 = 61.66\%$ ($Q = 26.08$; $p_Q = .004$)
Publikationsverzerrung	keine	keine	keine	vermutlich
Gesamteffekt (Hedges' g)	0.07 (95 % CI; -0.51 – 0.65)	nicht berechenbar	-0.01 (95 % CI; -0.11 – 0.09)*	nicht berechenbar
Subgruppenanalyse				
Förderschwerpunkt	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	vermutlich*	keine Moderatorvariable
Alter	nicht auswertbar	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable
Erhebungsinstrument	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable
Modell	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	keine Moderatorvariable	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe <i>Ressource Room</i> homogen
Kooperationsform	nicht auswertbar	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe Team homogen	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe Team heterogen	nicht auswertbar
Anzahl	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe <i>mehrere geringe Heterogenität</i>	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe <i>mehrere homogen</i>	nicht auswertbar <u>Hinweis:</u> Subgruppe <i>mehrere geringe Heterogenität</i>	nicht auswertbar

Anmerkungen. SK: Selbstkonzept, Modell: Modell sonderpädagogischer Förderung, Anzahl: Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Form Gemeinsamen Unterrichts, *bei getrimmten Datensatz.

11 Diskussion

Die Diskussion um eine Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht oder in einem separierenden Setting zielt auf eine bestmögliche Leistungsentwicklung sowie persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ab. Das Selbstkonzept als Teil der persönlichen Entwicklung wird immer wieder in verschiedenen Studien untersucht und in Reviews zusammenfassend dargestellt. Die Befundlage hinsichtlich des Effekts des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird zumeist zugunsten eines separativen Settings interpretiert – insbesondere in Bezug auf das akademische Selbstkonzept (siehe Kapitel 6). Die Befundlage erscheint allgemein aber widersprüchlich und heterogen. Da vorrangig zum Förderschwerpunkt Lernen oder Learning Disabilities geforscht wird und insbesondere Übersichtsarbeiten diesen Förderschwerpunkt fokussieren, sind Aussagen zu anderen Förderschwerpunkten bisher kaum möglich.

Die Ergebnisse der vorliegenden Metaanalyse spiegeln die bereits in anderen Metaanalysen zum Förderschwerpunkt Lernen/Learning Disabilities berichtete Heterogenität der Datengrundlage wider (insbesondere Bear et al., 2002). Dieser grundsätzlichen Problematik wird in diesem Kapitel ein besonderer Stellenwert gegeben, da davon nicht nur die weiteren möglichen Berechnungen in einer Metaanalyse abhängen, sondern auch die Interpretation der Ergebnisse in ein anderes Licht gerückt wird.

Die Entscheidungen, die im metaanalytischen Prozess der vorliegenden Arbeit getroffen wurden, orientieren sich an einem explorativen Anspruch, basieren auf fundierten Überlegungen und wurden transparent dargestellt. Da bestimmte Entscheidungen innerhalb des Prozesses überdacht und angepasst wurden, hat das Auswirkungen auf die Ergebnisse und deren Interpretation. Andere Entscheidungen sind diskussionswürdig, was zu einer Relativierung von Ergebnissen führt. Aus diesen Gründen und zum besseren Verständnis der Ergebnisdiskussion wird diesem Kapitel eine Methodenkritik vorangestellt, die die Gültigkeit bzw. auch Relativierung der Ergebnisse zuvor verdeutlicht. Anschließend sollen die dargestellten Ergebnisse interpretiert und sowohl mit der theoretischen Fundierung dieser Arbeit ins Verhältnis gesetzt als auch bzgl. der bestehenden Forschungslage reflektiert werden. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt zunächst einzeln für jedes Konstrukt des Selbstkonzepts, anschließend werden übergreifende Erkenntnisse diskutiert.

11.1 Methodenkritik

In Kapitel 8.2 werden Probleme im metaanalytischen Arbeitsprozess und mögliche Strategien dargestellt. Einige dieser Probleme werden in der Methodenkritik aufgegriffen, um die Grenzen der Interpretation der Ergebnisse zu verdeutlichen und Erklärungen für bestimmte Entscheidungen im Analyseprozess zu geben. Der Darstellung dieser grundsätzlichen Kritikpunkte an Metaanalysen folgt eine Reflexion weiterer methodischer Entscheidungen in Bezug auf den Kodierungsprozess.

Ein wesentlicher Kritikpunkt bei Metaanalysen stellt das *Uniformitätsproblem* dar („Apple and Oranges“-Problem), bei dem die methodische und inhaltliche Ähnlichkeit der Primärstudien hinterfragt wird. Grundsätzlich wird in der Forschung dagegengehalten, dass Studien nie identisch sind und mit einer Metaanalyse das Ziel verfolgt wird, einen Gesamteffekt auf der Grundlage einer gewissen Varianz zwischen den Studien zu schätzen (Döring und Bortz, 2016, S. 903). Diesem Problem wird in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich durch eine klare theoretische Fundierung, angemessene Ein- und Ausschlusskriterien sowie Subgruppenanalysen begegnet werden. Drei Aspekte müssen allerdings herausgestellt werden, wobei die Punkte (2) und (3) bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden müssen:

- (1) Die Literaturrecherche basiert auf teilweise sehr weit angelegten Einschlusskriterien und einem entsprechend weiten Feld an Suchbegriffen. Dadurch entstand eine Vielzahl an Ergebnissen, die im Rechercheprozess drastisch reduziert wurde. Im Bereich der Suche zum Förderschwerpunkt Lernen wird die Angemessenheit dieses Vorgehens beispielsweise durch eine englischsprachige Veröffentlichung bestätigt, in der von *low achieving* und *borderline IQ* gesprochen wird (Schmidt, 2000). Ebenso erfüllen Studien die Einschlusskriterien, in denen beispielsweise der FDI von Haeberlin et al. (1989) verwendet wurde. Hier wird zwar das Selbstkonzept als Begriff nicht genannt, allerdings das Konstrukt als solches untersucht. Darauf wiesen u. a. auch Rossmann et al. (2011) und Zurbriggen (2016, S. 101) hin.

Grundsätzlich orientiert sich die Entscheidung, weder inhaltsbezogen noch methodisch starr auf eine sehr homogene Datenbasis zu bestehen, an einem explorativen Vorgehen. Durch dieses Vorgehen kann die Varianz zwischen den Studien untersucht werden, wodurch die Herausarbeitung moderierender Variablen möglich wird (Pant, 2014, S. 849).

- (2) Die Ergebnisse zeigen eine heterogene Datenbasis, was durchaus in Richtung eines Uniformitätsproblems interpretiert werden kann. Durch die oben angegebenen Strategien kann dem widersprochen werden. Allerdings liefern die Primärstudien teilweise nicht die benötigten Informationen, die für eine umfangreiche Subgruppenanalyse mit klaren Ergebnissen erforderlich gewesen wären. Dementsprechend wird der ausführlichen Darstellung dieser Problematik entsprechend Raum in der Diskussion gegeben.
- (3) Das emotionale Selbstkonzept ist weniger gut definiert als die anderen Dimensionen des Selbstkonzepts, was eine klare Operationalisierung erschwert. Das muss entsprechend bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden und wird in der folgenden Diskussion angemessen problematisiert.

Ein Aspekt, der die *Publikationsverzerrung* betrifft, ist die Entscheidung darüber, welche Arten von Publikationen einbezogen werden. Bei Artikeln aus Zeitschriften, die einem peer-review-Verfahren unterliegen, ist von einer entsprechend guten Qualität auszugehen. Dieses Kriterium schränkt die Studienauswahl allerdings zu sehr ein. Die methodische Qualität sollte während des Rechercheprozesses kein Ausschlusskriterium sein (Rustenbach, 2003, S. 36). Es wurde mit Hilfe der darlegten Datenbanken sowie in den Literaturverzeichnissen ohne Einschränkungen zur Publikationsart nach Primärstudien gesucht. Hinsichtlich der Grauen Literatur wurden beispielsweise Poster oder Vortragstexte in der Recherche nicht mit einbezogen. Der Rechercheprozess für solche Art von Literatur kann nur unsystematisch erfolgen, die Beschaffung ist zumeist nicht erfolgsversprechend (Rustenbach, 2003, S. 36). Dissertationen gehören ebenfalls zur Grauen Literatur, können das Spektrum an Publikationsarten allerdings sinnvoll erweitern und in einer gewissen Systematik ebenfalls über passende Datenbanken gesucht werden. Man könnte nun allerdings kritisieren, dass nicht alle Dissertationen zur Thematik gefunden werden können. Wünschenswert ist es selbstverständlich, dass die gesamte Datenmenge erfasst wird, was in der Realität allerdings nahezu unmöglich ist (Borenstein et al., 2009, S. 278). „If the missing studies are a random subset of all relevant studies, the failure to include these studies will result in less information, wider confidence intervals, and less powerful tests, but will have no systematic impact on the effects size.” (Borenstein et al., 2009, S. 278). Die Analysen zur Publikationsverzerrung zeigen, dass die der Arbeit zugrundeliegenden Primärstudien die gesamte Datenlage gut abbilden.

Ein weiterer Punkt, der kritisch beleuchtet werden muss, betrifft die Aufnahme verschiedener Werte aus einer Studie. Es entsteht ein *Abhängigkeitsproblem*, wenn zwei oder mehr Effektstärken genutzt werden, die nicht auf unabhängigen Stichproben basieren. Es wurde in der Literaturrecherche darauf geachtet, dass nicht zwei Effektstärken in die Metaanalyse aufgenommen werden, die aus zwei Veröffentlichungen stammen, aber auf einer Studie basieren. Es wurden allerdings Primäreffekte in die Berechnungen zur Metaanalyse aufgenommen, die aus einer Studie stammen und deren Stichproben nicht völlig unabhängig sind. Dass dieses Vorgehen durchaus legitim ist, wurde bereits im Kapitel zur Methodik bezüglich des Abhängigkeitsproblems geschildert. Ohne die Aufnahme aller Effektstärken würde es zu einem Datenverlust kommen, der nicht adäquat begründet werden kann. Die Auswahl des einen oder anderen Primäreffekts wäre rein subjektiv gewesen und hätte letztlich zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt. Da teilweise mehrere Primäreffekte aus einer Studie aufgrund verschiedener Modelle sonderpädagogischer Förderung relevant sind, wurden diese subgruppenanalytisch untersucht – wie von Rosenthal und DiMatteo (2001, S. 67) vorgeschlagen. Ebenfalls sind aus der Studie von Wild et al. (2015) zwei Primäreffekte relevant: Hierbei wird zwischen Klassen unterschieden, in denen Lehrkräfte im Team arbeiten und solchen Klassen, die pädagogische Unterstützung hinsichtlich individueller Förderung, Diagnostik oder Beratung bekommen. Diese Aspekte wurden ebenfalls in einer Subgruppenanalyse berücksichtigt. Es sollte in jedem Fall bei der Interpretation bedacht werden, dass hier eine gewisse Abhängigkeit besteht, die die Ergebnisse ggf. verzerren könnten. In der Abwägung des Datenverlusts und des Abhängigkeitsproblems fiel die Entscheidung auf das Vorgehen nach Rosenthal und DiMatteo (2001) sowie Rustenbach (2003).

Die Qualität der metaanalytischen Ergebnisse hängt letztlich von der Kodierung der Informationen der Primärstudien ab (Eisend, 2014, S. 31). Vorteilhaft ist es, wenn mehrere Personen die Kodierung durchführen. Anschließend wäre es möglich, die „Konsistenz der Kodierung bei verschiedenen Kodierern und Kodiererinnen“ zu überprüfen (Eisend, 2014, S. 35). Dazu werden eine bestimmte Anzahl an Primärstudien nach dem zuvor festgelegtem Kodierschema kodiert, woraufhin ein Vergleich der bestimmten Merkmale erfolgt und die Reliabilitätsindizes berechnet werden kann (Eisend, 2014, S. 35 f.). Die Autorin war alleinige Kodiererin, wodurch das eben beschriebene Vorgehen nicht möglich ist. Alternativ können im Falle einer einzelnen Person „einzelne Untersuchungen nach Ablauf einer gewissen Zeit ein zweites Mal kodiert werden“ (Eisend, 2014, S. 35). Dies erfolgte bei allen Studien,

wobei insbesondere die Kodierungen der Mittelwerte und der Stichprobengröße optimiert wurden.

Bestimmte Kategorien sind vorab nicht vollständig erfassbar und werden nach dem Kodiervorgang angepasst (Eisend, 2014, S. 32). Beispielweise wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, das Alter nach Klassenstufen zu erfassen, was – im Nachhinein betrachtet – bei dieser Datenlage nicht zielführend ist. Dieser Aspekt und die damit verbundene gröbere Kategorisierung nach zwei Altersstufen, sowie der Kategorie *gemischt* für übergreifende Altersstufen, wird wiederum in der Arbeit transparent dargestellt. Auch diese Kategorisierung ist diskussionswürdig: Die Schulsysteme in den verschiedenen Ländern sind unterschiedlich aufgebaut. So geht der Grundschulbereich in manchen Ländern bis zur 4. Klasse, in anderen bis zur 6. Klasse. Die Altersgrenze zwischen Kindern und Jugendlichen wird in der Regel auch nicht mit zehn Jahren festgelegt. Einerseits könnte als Altersbereich der Grundschulbereich und die weiterführenden Schulen festgelegt werden, da sich insbesondere nach einem Schulwechsel die Vergleichsgruppen ändern. Andererseits kann argumentiert werden, dass die Entwicklung des Selbstkonzepts sich vom Kindesalter bis in die Pubertät verändert – unabhängig von schuladministrativ vorgegebenen Stufen. Problematisch erscheinen in diesem Fall die verschiedenen Angaben zur Klassenstufe oder aber zum Alter sowie die sehr unterschiedlichen und zum Teil sehr großen Altersspannen der Stichproben der Primärstudien. Die gewählte Lösung ist in diesem Fall ein Kompromiss, der vor allem aufgrund der Informationen aus den Primärstudien getroffen wurde. Und selbst die Zuordnung einiger Primärstudien zu der einen oder anderen Gruppe mag diskussionswürdig sein: So wurde beispielsweise entschieden, die Untersuchung von Wild et al. (2015) dem Bereich *Kind/Grundschule* zuzuordnen, obwohl eine Alterspanne von 8-11 Jahren angegeben ist. Damit wird die Grenze von zehn Jahren überschritten. Die Kohorte ist aber überwiegend dem Grundschulbereich zuzuordnen, wodurch diese Kodierung gewählt wurde.

Zusätzlich wurden Berechnungen mit einer Altersgrenze von 13 Jahren durchgeführt, wodurch aber keine neuen Informationen generiert werden können (siehe Anhang B, Tabelle B.55).

Die Darstellung zeigt, dass die Variable des Alters in der vorliegenden Arbeit sehr kritisch zu betrachten ist.

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung blieben Stigmatisierungsprozesse innerhalb des Mikrosystems der Klasse und deren Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen

und Schüler unbeleuchtet. Dabei sind allgemein der Status *Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf* sowie exkludierende Prozesse in der Klassengemeinschaft zu berücksichtigen. Mögliche Stigmatisierungsprozesse, die in Zusammenhang mit der offiziellen Diagnose *sonderpädagogischer Förderbedarf* stehen, wurden in den letzten Jahrzehnten vielfach diskutiert (z. B. Wocken, 1996; Boger und Textor, 2015). In Kapitel 5.5.2 wurden die theoretischen Zusammenhänge von Label und Selbstkonzept dargestellt. Grundsätzlich fallen durch das für die Metanalyse festgelegte Einschlusskriterium *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* Primärstudien heraus, die Schülerinnen und Schüler nicht entsprechend diagnostiziert und ihnen somit keinen Status zugewiesen haben. Zusätzlich werden in den Primärstudien auch keine Informationen benannt, die auf etwaige stigmatisierende Prozesse innerhalb der Klassen schließen lassen. Entsprechend kann dieser Aspekt in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden. In Anbetracht der grundsätzlichen Relevanz proximaler Prozesse für die Entwicklung von Kindern sollten stigmatisierende und exkludierende Prozesse in zukünftigen Untersuchungen besonders berücksichtigt werden.

11.2 Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Im dargestellten Forschungsstand wird vorrangig allgemein über das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet. Schwerpunktmäßig werden insbesondere das akademische sowie das soziale Selbstkonzept fokussiert. Das emotionale Selbstkonzept ist in der bisherigen Forschungslage klar unterrepräsentiert. In den einbezogenen Primärstudien der vorliegenden Metaanalyse können ebenfalls vorrangig Effekte für das akademische und soziale Selbstkonzept herausgearbeitet werden. Für das emotionale Selbstkonzept liegen weitaus weniger Primäreffekte vor. Mögliche Gründe werden im Folgenden diskutiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse für das globale Selbstkonzept sowie die einzelnen Dimensionen gesondert interpretiert und in Bezug auf die bisherige Forschungslage reflektiert.

11.2.1 Diskussion der Ergebnisse zum globalen Selbstkonzept

Allgemein liegen die bisherigen Ergebnisse empirischer Forschung nahe, dass das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern im separativen Setting positiver ausfällt als im Gemeinsamen Unterricht, wobei die Ergebnisse aber nicht eindeutig ausfallen (siehe Kapitel

6). Allerdings wird weniger explizit das globale Selbstkonzept als solches benannt, als dass allgemein vom Selbstkonzept gesprochen wird. Die vorliegende Datenlage zum *globalen Selbstkonzept* (siehe Kapitel 10.1) zeigt eine niedrige Heterogenität ohne wesentliche Ausreißer. Diese Einschätzung fußt auf den statistischen Berechnungen sowie auf dem Forest-Plot, bei dem sich der überwiegende Teil der Konfidenzintervalle überschneidet. Der Gesamteffekt deutet darauf hin, dass der Besuchsort keinen Effekt auf das globale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat.

Die Primärstudien zum globalen Selbstkonzept zeigen sowohl Effekte im mittleren negativen als auch im mittleren positiven Bereich. Die niedrige Heterogenität befindet sich in einem Grenzbereich und die Spanne an möglichen Ergebnissen ist recht groß. In Kapitel 9.1 wurde die Vermutung aufgestellt, dass das untersuchte Konstrukt in der Primärstudie von Mrug und Wallander (2002) nicht mit dem globalen Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) gleichzusetzen ist, wie es bei den anderen Primärstudien der Fall ist. Unter Ausschluss der Studie von Mrug und Wallander (2002) konnte die Heterogenität reduziert werden, was diese Vermutung unterstützt.

Eine zusätzliche Subgruppenanalyse (ohne Ausschluss der Primärstudie) wurde mit dem Ziel durchgeführt, die Heterogenität weiter aufzuklären, was allerdings nicht erfolgreich war. Der Förderschwerpunkt, das Erhebungsinstrument sowie das Modell sonderpädagogischer Förderung können als Einflussvariablen ausgeschlossen werden. Hinsichtlich der Altersstruktur und Kooperationsform fehlen passende Informationen für entsprechende Berechnungen.

Ob die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse den Effekt beeinflusst, kann nicht abschließend geklärt werden. Allerdings zeigt die Gruppe, in der mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden, eine sehr geringe Heterogenität. Es liegt keine passende Vergleichsgruppe vor, für eine Auswertung als kontinuierliche Variable reichen die Informationen nicht aus. Dieses Ergebnis wird zumindest als Hinweis dafür interpretiert, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse den Effekt des Besuchsortes auf das globale Selbstkonzept jener Schülerinnen und Schüler beeinflussen könnte.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass für den Effekt des Besuchsortes auf das globale Selbstkonzept keine Variablen anzunehmen sind, die den Effekt stark beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass die Primärstudie von Mrug und Wallander (2002) nicht zur Studienlage des globalen Selbstkonzepts passt.

11.2.2 Diskussion der Ergebnisse zum akademischen Selbstkonzept

In der Forschungslage zum akademischen Selbstkonzept wird besonders herausgestellt, dass die Effekte des Beschulungsortes zugunsten des separativen Settings ausfallen. Die vorliegende Datenbasis des akademischen Selbstkonzepts (siehe Kapitel 10.2) zeigt sich im Forest-Plot sehr heterogen. Die statistischen Berechnungen unterstützen diesen Eindruck. Durch die getrimmte Exklusion ist es möglich, die Heterogenität zu reduzieren. Die Problematik eines statistischen Ausschlusses, ohne eine inhaltliche Begründung anzuführen, wurde bereits ausgeführt. Hinzukommt, dass dadurch kein Wert von $I^2 < 50\%$ erreicht wird, der eine Schätzung des Gesamteffekts aussagekräftig machen würde. Die Subgruppenanalyse erschien potentiell erfolgsversprechender. Allerdings deuten die Ergebnisse auf ein anderes Bild hin, wie im Weiteren dargelegt wird.

Insbesondere in der Dimension des akademischen Selbstkonzepts ist anzunehmen, dass der Förderschwerpunkt ausschlaggebend für den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept ist. Dass die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen grundsätzlich weit unter dem Durchschnitt liegt, ist eines der Kriterien zur Vergabe dieses Förderschwerpunkts. Durch den BFLP-Effekt wird beschrieben, dass aufgrund sozialer Vergleiche das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern geringer ausfällt, wenn sie sich in einer Bezugsgruppe befinden, die ein höheres Leistungslevel als sie selbst ausweist (ausführlich siehe Kapitel 5.5.3). So wäre anzunehmen, dass durch den BFLP-Effekt das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Regelklassen grundsätzlich geringer ausfällt als in einem separativen Setting und damit auch ein klarer Effekt des Schulsettings auf das akademische Selbstkonzept anzunehmen ist. Die bisherige Forschungslage legt diese Annahme sehr nahe (siehe Kapitel 6). Die Analysen der vorliegenden Daten zeigen, dass die Effekte eher in Richtung eines separativen Settings tendieren. Allerdings muss hier klar herausgestellt werden, dass

- a) zugunsten des separativen Settings in den Primärstudien größtenteils nur kleine (Hedges' $g > -0.2$) und mittlere Effekte (Hedges' $g > -0.5$) erkennbar sind und
- b) in manchen Primärstudien keine Effekte (Hedges' $g < 0.2$) bzw. Effekte zugunsten des Gemeinsamen Unterrichts berichtet werden.

Die Subgruppe zum Förderschwerpunkt Lernen ist äußerst heterogen ($I^2 = 79.6\%$), was bedeutet, dass die Effekte der einzelnen Primärstudien weit auseinandergehen. Trotz der mehrfach bestätigten Relevanz des BFLP-Effekts zeigt diese starke Heterogenität im Förderschwerpunkt Lernen bei den Primäreffekten zum akademischen Selbstkonzept überaus deutlich, dass andere Faktoren ebenfalls als Einflussvariablen vermutet werden müssen. Die Subgruppen zu den anderen Förderschwerpunkten sind ebenfalls erheblich heterogen ($I^2 > 75\%$). Die Ergebnisse dieser Subgruppenanalyse können die Hypothese nicht bestätigen, dass der Förderschwerpunkt den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept beeinflussen würde. Ebenso können das Alter, das Erhebungsinstrument, das Modell sowie eine zusätzliche pädagogische Unterstützung sonderpädagogischer Förderung nicht als Einflussvariablen identifiziert werden.

Hinsichtlich der Kooperationsform ist die Subgruppe *Team* homogen - allerdings auf der Grundlage von zwei Primärstudien (Hedges' $g = -0.34$; 95 % CI; $-0.65 - -0.03$). Ein Vergleich zu einer anderen Kooperationsform kann nicht gezogen werden. Aber das Ergebnis kann als Hinweis eines möglichen Einflusses gewertet werden: Ellinger und Stein (2012) vermuten einen positiven Einfluss durch die zusätzliche Unterstützung einer sonderpädagogischen Lehrkraft. Vielleicht ist es nicht allgemein diese zusätzliche pädagogische Unterstützung, sondern die Kooperationsform der Fachkräfte, die den Effekt beeinflusst.

Die Subgruppe, in der mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht beschult werden, ist homogen. Die Effektstärke liegt bei Hedges' $g = -0.05$ (95 % CI; $-0.26 - 0.15$). Es kann aber auf keine passende Vergleichsgruppe zurückgegriffen werden und für eine Auswertung als kontinuierliche Variable reichen die Informationen nicht aus. Die Hypothese, ob die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse den Effekt des Beschulungsortes auf das akademische Selbstkonzept beeinflusst, kann nicht beurteilt werden. Im Hinblick auf das akademische Selbstkonzept wird dieser Aspekt in der Forschung diskutiert (Pijl et al., 2010, S. 66), wenn auch nicht umfänglich. Im Gegensatz zur Einzelintegration werden positive Effekte bei einer Klassenzusammensetzung mit einer kleineren Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einer größeren ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erwartet. Begründet wird dies durch eine erweiterte Referenzgruppe (siehe Kapitel 6). Das Ergebnis der vorliegenden Berechnungen stützt diese Annahme und kann zumindest als Hinweis für eine Bedeutsamkeit des Aspekts interpretiert werden.

11.2.3 Diskussion der Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept

Auch beim sozialen Selbstkonzept zeigt sich eine heterogene Studienlage, bei der eine kombinierte Effektstärke keine Aussagekraft hat. Durch eine getrimmte Exklusion von zwei Studien kann eine niedrige Heterogenität erreicht werden, wodurch die Schätzung einer kombinierten Effektstärke sinnvoll ist. Unter diesen Voraussetzungen hat der Beschulungsort von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Effekt auf deren soziales Selbstkonzept. Allerdings kann der Ausschluss beider Studien nicht inhaltlich begründet werden. Es wird hierbei aber sehr deutlich, dass die Ergebnisse beider Ausreißer sehr stark von den anderen Ergebnissen abweichen. Es muss hier hinterfragt werden, warum der Primäreffekt bei Venetz et al. (2012) sehr positiv ausfällt (mittlerer positiver Effekt bei Hedges' $g = 0.69$), Vetter et al. (2010) hingegen einen großen negativen Effekt nachweisen (Hedges' $g = -1.67$). Beide Studien haben keine geringe Stichprobengröße. Aus diesem Grund scheinen die Ergebnisse auch entsprechend ausschlaggebend für die Heterogenität zu sein. Beide Untersuchungen stützen sich auf den FDI 4-6 (Haeberlin et al., 1989 bzw. eine modifizierte Version dessen) als Erhebungsinstrument. Der FDI 4-6 wird aber auch bei anderen Studien verwendet, die weniger extreme Werte liefern. Vetter et al. (2010) untersuchen eine Stichprobe mit dem Förderschwerpunkt *Hören*. Allerdings weichen die anderen Primäreffekte, die sich auf diesen Förderschwerpunkt beziehen, nicht so stark ab. Gleiches gilt für die Untersuchung von Venetz et al. (2012) und dem Schwerpunkt *SEN*. Teilweise fehlen Informationen in den Texten, um konkrete Aussagen hinsichtlich der Besonderheiten einzelner Klassen zu treffen. Venetz et al. (2012) geben durch die Stichprobenbeschreibung detaillierte Informationen zu den Schülerinnen und Schülern sowie bestimmten Merkmalen der Klassen. In den Berechnungen wird nicht mehr nach den verschiedenen Merkmalen unterschieden, da sie für die Fragestellung der Primärstudie eine untergeordnete Rolle spielen. So ist es nicht möglich, in der vorliegenden Metaanalyse danach zu kategorisieren.

Es kann letztlich mit den vorliegenden Daten nicht nachvollzogen werden, aus welchen Gründen diese beiden Arbeiten extreme Werte in die eine oder andere Richtung zeigen, wobei insbesondere der Wert von Vetter et al. (2010) mit einem sehr großen Effekt zugunsten des separativen Settings hervorsteht. So ist anzunehmen, dass es weitere Faktoren geben muss, aufgrund dessen diese Ergebnisse zustande kommen.

Durch die Variablen Alter, Erhebungsinstrument, Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelklasse sowie Kooperationsform kann die Heterogenität der Datenlage zum sozialen Selbstkonzept nicht weiter aufgeklärt werden.

Die Subgruppenanalyse liefert aber zwei Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren:

- (1) *Subgruppenanalyse zum Förderschwerpunkt*: In zwei Subgruppen liegt eine geringe Heterogenität vor. Bei getrimmter Studienlage sind die drei einzelnen Subgruppen homogen oder gering heterogen. Dabei muss einschränkend angemerkt werden, dass die Heterogenität der Subgruppe *Lernen* nur knapp unter der Grenze von $I^2 = 50\%$ liegt, ab der eine Schätzung einer kombinierten Effektstärke nicht mehr sinnvoll erscheint. Die kombinierten Effektstärken der Subgruppen unterscheiden sich signifikant ($p = .011$). Der Förderschwerpunkt beeinflusst demnach den Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept. Für den Förderschwerpunkt *Lernen* kann kein Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept nachgewiesen werden (Hedges' $g = -0.01$; 95 % CI; $-0.13 - 0.10$). Für den Förderschwerpunkt *Sinnesbeeinträchtigungen* wird ein kleiner Effekt des Beschulungsortes zugunsten eines separativen Settings festgestellt werden (Hedges' $g = -0.28$; 95 % CI; $-0.45 - 0.12$). Für SEN ist ein kleiner positiver Effekt zugunsten des Gemeinsamen Unterrichts festzustellen (Hedges' $g = 0.25$; 95 % CI; $0.06 - 0.44$).

Da die Begründung für den Ausschluss der zwei Primäreffekte rein statistisch ist sowie die Subgruppe *Lernen* eine Heterogenität von $I^2 = 47.32\%$ aufweist, besteht bei diesem Ergebnis eine gewisse Unsicherheit. Es kann aber als deutlicher Hinweis auf eine moderierende Variable festgehalten werden.

- (2) *Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse*: Die Subgruppe *mehrere* zeigt nur eine geringe Heterogenität. Die Effektstärke liegt bei Hedges' $g = -0.06$ (95 % CI; $-0.34 - 0.22$), was auf keinen Effekt des Beschulungsortes auf das soziale Selbstkonzept hindeutet, wenn mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse sind. Da hier aber eine Vergleichsgruppe fehlt und die Daten nicht ausreichen, um diesen Aspekt als kontinuierliche Variable zu untersuchen, kann dieses Ergebnis nur als Hinweis gedeutet werden.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann lediglich festgehalten werden, dass der Beschulungsort im Sinne eines separativen Settings oder des Gemeinsamen Unterrichts das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht direkt beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass Variablen innerhalb des Mikrosystems der Klasse den Effekt beeinflussen. Diese Vermutung äußerte auch Randoll (1991, S. 206) in Bezug auf

seine Studienergebnisse: Unter anderem die stark signifikanten Varianzunterschiede zwischen den Klassen lassen ihn zu der Schlussfolgerung kommen, dass nicht ein definiertes Schulmodell, sondern vielmehr Klasseneffekte die erlebte soziale Integration (im Sinne eines sozialen Selbstkonzepts) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stark beeinflussen.

11.2.4 Diskussion der Ergebnisse zum emotionalen Selbstkonzept

Das emotionale Selbstkonzept erscheint als eine unzureichend definierte Dimension des Selbstkonzepts, die auch im Rahmen von Schule bisher wesentlich weniger als das akademische Selbstkonzept oder das soziale Selbstkonzept untersucht wurde. Die wenigen Untersuchungen, die in diese Metaanalyse aufgenommen werden können, erscheinen als eine sehr heterogene Datenbasis. Auch durch eine Subgruppenanalyse kann die Heterogenität nicht aufgeklärt werden. Lediglich bei der Analyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule ist die Subgruppe *Ressource Room* homogen ($Q = 3.93$; $p_Q = .269$; $I^2 = 23.62\%$), mit einer kombinierten Effektstärke von Hedges' $g = 0.16$ (95 % CI; $-0.11 - 0.43$). Vergleiche zu anderen Subgruppen können nicht gezogen werden.

Bei dieser Dimension soll aber die Frage nach der überaus starken Heterogenität besonders fokussiert werden. Wie schon erwähnt, ist das emotionale Selbstkonzept weniger genau definiert als andere Dimensionen. Bei Shavelson et al. (1976) wird das emotionale Selbstkonzept als Begriff erwähnt, der lediglich durch „particular emotional states“ beschrieben wird (S. 413). Song und Hattie (1984) deuten das nicht-akademische Selbstkonzept um, wodurch das emotionale Selbstkonzept der Selbstdarstellung zugeordnet wird und nicht als gesondert definiert auftaucht. Es liegt demnach eine weniger klare Operationalisierung für dieses Konstrukt vor, weshalb eine Kritik an der ausgewählten Studienbasis durchaus berechtigt ist. Durch eine weit ausgelegte oder bisweilen schwammige Definition des emotionalen Selbstkonzepts können zwar einige Studien für diese Analyse gewonnen werden, doch ist hier weniger eindeutig, ob wirklich dasselbe theoretische Konstrukt untersucht wird. Nach den vorliegenden Ergebnissen wird davon ausgegangen, dass das emotionale Selbstkonzept dem akademischen und dem sozialen Selbstkonzept nicht als gleichwertige Dimension gegenübergestellt werden kann. Für eine eindeutigere Operationalisierung dieser Dimension des Selbstkonzepts sollten weitere Forschungen an der theoretischen Basis ansetzen.

Gleichzeitig kann in dieser Dimension nicht ausgeschlossen werden, dass es klasseninterne Faktoren gibt, die die Ergebnisse beeinflussen und die hier aufgrund der Datenlage nicht untersucht werden können. Dieser Aspekt hat für alle Dimensionen des Selbstkonzepts eine besondere Relevanz und soll im Folgenden stärker diskutiert werden.

11.3 Moderatorvariablen

Aufgrund der heterogenen Datenbasis erscheint es besonders wichtig, die Ergebnisse zu den untersuchten Variablen zu diskutieren und herauszustellen, inwiefern Einfluss dieser Variablen nachgewiesen oder vermutet werden kann.

Förderschwerpunkt

Die Studienlage zu den einzelnen Förderschwerpunkten ist sehr unterschiedlich. Wie auch schon in der bisherigen Forschung deutlich wird, werden verstärkt Primärstudien zum Förderschwerpunkt Lernen veröffentlicht (siehe Kapitel 6). Insbesondere die Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung sowie körperlich-motorische Entwicklung sind unterrepräsentiert, für den Förderschwerpunkt Sprache konnte keine Studie gefunden werden. Ein moderierender Einfluss des Förderschwerpunkts konnte nicht nachgewiesen werden. Lediglich beim sozialen Selbstkonzept gibt es einen deutlichen Hinweis darauf, dass der Förderschwerpunkt ein möglicher Einflussfaktor ist. Insbesondere starke Ausreißer auch innerhalb der Subgruppen zeigen, dass andere Variablen bedacht werden müssen.

Alter

Die Ergebnisse zum Alter sind insofern schwierig zu beurteilen, da die Altersspannen sehr stark variieren. Zur Lösung wurden durch die Autorin zwei Spannen festgelegt, die sich vornehmlich am deutschen Schulsystem (wenn auch nicht in allen Bundesländern) orientieren: Der Altersbereich bis ca. 10 Jahre wird dem Grundschulbereich zugeordnet, alles darüber hinaus den weiterführenden Schulen. Wie schon in der Methodenkritik dargestellt, ist dieser Ansatz diskussionswürdig. Die Datenlage reicht für eine detaillierte Moderatorvariablen-Analyse des Alters mit einer kontinuierlichen Variable nicht aus. Aufgrund dessen und der eher übersichtlichen Ergebnisse bezüglich der zwei Alterskategorien können keine Aussagen hinsichtlich des Einflusses durch das Alter getroffen werden. Da in der Literatur speziell

ein Absinken des Selbstkonzepts in den Abschlussklassen der Förderschulen berichtet wird (siehe Kapitel 6), sollte dieser Aspekt gezielter untersucht werden.

Erhebungsinstrument

Bear et al. (2002) können die Heterogenität ihrer Studienlage teilweise durch die Wahl des Erhebungsinstruments erklären. In der vorliegenden Metanalyse kann für keine Dimension des Selbstkonzepts die Wahl des Erhebungsinstruments eindeutig als Moderatorvariable ausgemacht werden. In den Subgruppenanalysen zum Erhebungsinstrument zeigt sich, dass die Subgruppen, in denen der Piers Harris (z. B. Piers et al., 2002) eingesetzt wurde, eine homogene Gruppe darstellen. Dies wiederholt sich beim globalen, akademischen sowie sozialen Selbstkonzept. Die Subgruppen basieren zwar nur auf drei bis vier Primäreffekten und diese stammen immer aus denselben Studien. Dieses Ergebnis ist trotzdem interessant, da es über drei Konstrukte hinweg auftritt. Dem gegenüber steht beispielsweise der FDI (Haeberlin et al., 1989): Hier zeigen die Subgruppen konstant eine hohe Heterogenität. Es stellt sich die Frage, ob der Piers Harris (z. B. Piers et al., 2002) das verlässlichere Erhebungsinstrument ist. Stellt man vergleichend die Gütekriterien des Piers Harris (z. B. Piers et al., 2002) denen des FDI (Haeberlin et al., 1989) gegenüber, findet man ähnliche Ergebnisse: Die interne Konsistenz ist beim Piers Harris und dem FDI vergleichbar. Die Test-Retest-Reliabilität erscheint beim Piers Harris etwas höher, ist allerdings nur bedingt vergleichbar: Zum einen wurde beim Piers Harris jeweils ein Retest nach zwei und zehn Wochen durchgeführt. Beim FDI hingegen lag ein Jahr dazwischen. Zum zweiten werden beim FDI Werte zu einzelnen Subskalen angegeben, für den Piers Harris wird ein Gesamtwert berichtet. Die Faktorenanalysen sprechen für interkorrelierende Faktoren und eine gute Modellpassung beider Instrumente (Venetz, Zurbriggen & Eckhardt, 2014; Haeberlin et al., 1989, S. 26 f.; Butler & Gasson, 2005, S. 195).

Das Erhebungsinstrument kann – anders als bei Bear et al. (2002) – letztlich nicht eindeutig als Einflussfaktor identifiziert werden.

Modell der sonderpädagogischen Förderung

In der bisherigen Forschung wird in verschiedener Weise der Aspekt aufgegriffen, dass die grundsätzliche Organisation sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben könnte (Haeberlin et al., 1999; Pijl et al., 2010). Die Ergebnisse zum Modell der sonderpädagogischen Unterstützung können dies auf den ersten Blick nicht unterstützen: Beim globalen Selbstkonzept sowie beim akademischen Selbstkonzept können keine weiteren Hinweise auf den Einfluss dieser Variable gefunden werden. Beim sozialen Selbstkonzept sind alle Subgruppen homogen. Allerdings besteht keine signifikante Varianz zwischen den kombinierten Effektstärken, wodurch das Modell der sonderpädagogischen Förderung hier ebenfalls nicht als Einflussvariable identifiziert werden kann. Beim emotionalen Selbstkonzept ist die Subgruppe *Ressource Room* homogen (mit einem Effekt von Hedges' $g = 0.16$; 95 % CI, .011-0.43). Gleichwohl konnten hier keine Vergleiche zu anderen Subgruppen gezogen werden und – wie oben schon verdeutlicht wurde – müssen die Ergebnisse zum emotionalen Selbstkonzept aufgrund der großen Heterogenität sowie der wenig spezifischen Operationalisierung vorsichtig interpretiert werden. Möglicherweise kann das Sinken der Heterogenität in den einzelnen Subgruppen zum Modell der sonderpädagogischen Förderung aber ein Hinweis sein, dass Aspekte, die mit dem einen oder anderen Modell einhergehen, einen gewissen Einfluss nehmen. Möglicherweise sind die Kategorien in dieser Arbeit auch noch zu grob gewählt. Haeberlin et al. (1999, S. 103-106) vermuten aufgrund der feinen Unterschiede zwischen den von ihnen untersuchten Studien, dass schon der Umfang an sonderpädagogischer Förderung im *Ressource Room* einen Unterschied hervorrufen könnte. Dieses Detail der Umsetzung eines bestimmten Modells ist eher auf der Mikroebene der Klasse einzuordnen, weniger auf der übergeordneten Ebene der Schule. Die Informationen des Datensatzes der vorliegenden Metaanalyse reichen für eine so detaillierte Analyse auf der Mikroebene nicht aus.

Pädagogische Unterstützung

Die Relevanz der Art der pädagogischen Unterstützung war ursprünglich an den Gedanken geknüpft, dass es Auswirkungen auf die Prozesse in der Klasse haben kann, wenn zwei pädagogische Fachkräfte grundsätzlich als Team zusammenarbeiten, eine im Unterricht unterstützend tätig ist oder aber ausschließlich für die Förderung außerhalb der Klasse zuständig ist. Damit gehen auch grundsätzliche Verantwortlichkeiten einher: So kann zumindest angenommen werden, dass sich beide Fachkräfte für die komplette Klasse verantwortlich fühlen,

wenn Sie als Team zusammenarbeiten oder aber, dass Sie nur für bestimmte Kinder zuständig sind, wenn sie ausschließlich mit einem festen Teil der Klasse arbeiten. Bei der Durchsicht der Studien wird deutlich, dass vereinzelt die Information gegeben wird, dass der Unterricht (zu Teilen) im Team von zwei pädagogischen Fachkräften (oft zwei Lehrkräfte) gestaltet wird. Ein überwiegender Teil der Studien berichtet über eine pädagogische Unterstützung. Dieser weite Begriff wurde ursprünglich von der Autorin gewählt, um aus den Veröffentlichungen vorerst alle Informationen herauszufiltern, die damit in Zusammenhang stehen – ob im konkreten Unterricht, in einer Beratungsfunktion, mit verschiedenen Zuständigkeiten und Aufgaben. Leider gehen die Informationen nicht über diesen allgemeinen Begriff hinaus. Letztlich könnte auch die Teamarbeit dort hineininterpretiert werden, da hierbei eine Lehrkraft – im Gegensatz zu anderen Klassen – durch eine weitere Lehrkraft unterstützt wird. Die deskriptive Auswertung dieses Aspektes macht schon überaus deutlich, dass eine metaanalytische Auswertung in diesem Punkt aufgrund der lückenhaften Informationslage nicht zielführend ist bzw. kaum sinnvolle Ergebnisse aus entsprechenden Berechnungen resultieren. Ein Hinweis für einen Einfluss kann lediglich für das akademische Selbstkonzept festgehalten werden (siehe Punkt 10.2).

Klassenzusammensetzung

Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung kann beim emotionalen Selbstkonzept kein Hinweis auf einen entsprechenden Einfluss gefunden werden, es liegen allerdings auch kaum verwertbare Daten vor. Beim globalen Selbstkonzept sowie bei den Dimensionen des akademischen und sozialen Selbstkonzepts zeigen die Ergebnisse, dass die Subgruppen, in denen mehr als ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse unterrichtet wird, auf einer homogenen Datenlage basieren oder aber die Heterogenität niedrig war. In allen Fällen liegen allerdings keine Vergleichsdaten vor; weder Daten zur Einzelintegration noch sind die Daten als kontinuierliche Variablen auswertbar. Aufgrund dessen kann lediglich die Vermutung angestellt werden, dass der Besuchsort keinen Effekt auf das Selbstkonzept hat, sofern mehr als zwei Kinder/Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse unterrichtet werden (global: Hedges' $g = 0.07$; akademisch: Hedges' $g = -0.05$; sozial: Hedges' $g = -0.06$).

11.4 Problematisierung der Datenlage sowie Implikationen für die Bildungsforschung

In der Gesamtheit betrachtet, liegt nur beim Datensatz zum globalen Selbstkonzept eine niedrige Heterogenität vor. Hinsichtlich der potentiellen Variablen, die den Effekt des Besuchsortes auf das Selbstkonzept in den einzelnen Dimensionen beeinflussen, sind einige Variablen nicht auswertbar, die Ergebnisse sind nicht eindeutig und bestimmte Aspekte konnten als Moderatorvariablen ausgeschlossen werden.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass es vielmehr klasseninterne Faktoren sind, die das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen – unabhängig von der Beschulungsart. In den deskriptiven Analysen der vorliegenden Arbeit wird wiederum gezeigt, dass eben jene Faktoren nicht detailliert in den Veröffentlichungen der Primärstudien beleuchtet werden oder aber in den Berechnungen außen vor bleiben.

Im Sample der Studien zum Förderschwerpunkt Hören liefert die Studie von Mulat et al. (1999) einen interessanten Hinweis: Die Studie wurde in Äthiopien durchgeführt, die Klassen waren – im Gegensatz zu westlichen Standards – mit 60-80 Schülerinnen und Schülern sehr groß, es wurden keine Gebärdendolmetscherinnen/-dolmetscher eingesetzt und letztlich waren die Schülerinnen und Schüler auf ihre Vorkenntnisse der verbalen Sprache angewiesen, um dem Unterricht zu folgen (S. 610). Diese Beschreibungen stehen in einem starken Gegensatz zu jenen Studien, die in anderen Ländern durchgeführt wurden. Hier ist natürlich besonders interessant, wie die Ergebnisse von Mulat et al. (1999) von denen der anderen abweichen. Hinsichtlich des akademischen Selbstkonzepts wird ein mittlerer Effekt zugunsten des separierenden Settings (Hedges' $g = -0.54$) festgestellt – der negativste Wert, der aber nicht als Extremwert identifiziert werden kann. Beim sozialen Selbstkonzept liegt die Primäreffektstärke von Mulat et al. (1999) im kleinen Bereich zugunsten des separierenden Settings und sticht aus der Subgruppe nicht heraus. Trotz der starken Abweichungen gegenüber den Merkmalen anderer Primärstudien hinsichtlich der Klassengröße, fehlender Gebärdendolmetscherinnen/-dolmetscher sowie weitestgehend fehlender Differenzierungen können die Primäreffekte von Mulat et al. (1999) nicht als Extremwerte identifiziert werden. Für die Gründe wären nur Mutmaßungen zu treffen, die sich an all jenen Faktoren orientieren, die in der gesamten Studienlage nur wenig beleuchtet werden und entsprechend in der Metaanalyse nicht untersucht werden können. Das sind vor allem klasseninterne Faktoren, Aspekte, die die proximalen Prozesse innerhalb des Mikrosystems der Klasse steuern. Wild et al. (2015, S. 9) heben deutlich hervor: „Die Rolle proximaler Bedingungen, worunter wir

beispielsweise multidisziplinäre Kooperationsformen und professionelle Selbstverständnisse fassen, die auch in inklusiven Fördersettings und/oder Schulen variieren können, bleiben hingegen unterbelichtet.“

Aufgrund dieser Ergebnisse und der allgemein heterogenen Studienlage in allen Dimensionen des Selbstkonzepts wird hinterfragt, ob bestimmte Charakteristika des Bildungsbereichs dafür verantwortlich sein können. Berliner (2002) problematisiert folgende Aspekte der Bildungsforschung:

a) **Power of Contexts:** Unterrichtssettings sind komplexe Netzwerke, die mit multiplen Kontexteinflüssen einhergehen. Er führt dazu aus, dass naturwissenschaftliche Forscher das übliche Vorgehen in der Bildungsforschung als unhaltbar einschätzen würden (Berliner, 2002, S. 19).

b) **Allgegenwart der Wechselwirkungen:**

Any teaching behaviour interacts with a number of students characteristics, including IQ, socioeconomic status, motivation to learn, and a host of other factors. Simultaneously, student behavior is interacting with teacher characteristics, such as a teacher's training in the subject taught, conceptions of learning, beliefs about assessment, and even the teacher's personal happiness with life. But it doesn't end there because of other variables interact with those just mentioned – the curriculum materials, the socioeconomic status of the community, peer effects in the school [...]. (Berliner, 2002, S. 19)

Die Ausführungen von Berliner (2002) verdeutlichen das Bild, welches die Ergebnisse der vorliegenden Analysen zeigen: Obwohl in der vorliegenden Metaanalyse identische Konstrukte untersucht werden, zeigen die Studien eine Heterogenität, die auch durch Subgruppenanalysen in Bezug auf verschiedene in der bisherigen Forschung vermuteten Variablen nicht aufgeklärt werden kann. Die Ergebnisse gehen zum Teil sehr weit auseinander – dies betrifft auch nicht nur einzelne Ausreißer –, wodurch die Aussagekraft solcher Studien der Bildungsforschung, Untersuchungen über mehrere Klassen und auch Schulen hinweg, in Frage gestellt wird: Die Komplexität eines Systems wie das einer Klasse ist empirisch-quantitativ kaum einzufangen. Dies wird bereits an den Stichprobenbeschreibungen deutlich. Zwar werden in den Primärstudien verschiedene Variablen erfasst, doch die Realität oder das Setting mit allen Kontextfaktoren und Wechselwirkungen im Sinne von Barker spiegeln sie nicht wider. Insbesondere Aspekte des Mikrosystems der Klasse, Variablen, die die proximalen Prozesse in der Klasse entscheidend beeinflussen, werden nur in wenigen Fällen der einbezogenen Primärstudien beschrieben. So ist die Aussagekraft über eine einzelne Studie

hinweg kaum gegeben. Folgt man der Argumentation von Berliner (2002) kann sogar bezweifelt werden, dass die Wirkung von Kontexteinflüssen in Lehr-Lern-Situationen aufgrund der „experimentell unkontrollierbaren Mehrebenengefüge von Wirkfaktoren und Interaktionen“ (Pant, 2014, S. 81) sicher erfasst werden kann. Eine Metaanalyse könnte, sofern sie explorativ angelegt ist, aber zumindest mögliche Einflüsse sichtbar machen. Dafür müssen die Primärstudien aber entscheidende Daten liefern, die entsprechende Subgruppenanalysen und Vergleiche möglich machen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine allgemeine Bewertung eines Settings, das weitestgehend nur auf der Makroebene definiert ist, in Bezug auf das Selbstkonzept nicht zielführend ist. Es müssen weitere Einflussvariablen vermutet werden. Entsprechend ist weniger diskutabel, ob Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Gemeinsamen Unterricht besuchen sollten – sondern vielmehr, wie Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne gestaltet werden sollte, um zu ihrer bestmöglichen Entwicklung beizutragen. Eine ähnliche Schlussfolgerung treffen auch Lütje-Klose et al. (2018) der Grundlage ihrer Ergebnisse:

Dieser Befund weist zusammen mit der hohen Wertestreuung innerhalb der Settings darauf hin, dass interindividuell differierende Entwicklungen vorrangig auf proximale, d. h. an der einzelnen Schule bzw. Klasse vorfindliche, Bedingungen zurückzuführen sein dürften. [...] [D]ie Effekte des organisatorischen Fördersettings [erscheinen] vernachlässigbar im Vergleich zu proximalen Schulmerkmalen. (S. 119)

Entsprechende Untersuchungen, die eine Gegenüberstellung vom Gemeinsamen Unterricht und Sonderschulen/-klassen fokussieren, ohne die Prozesse der Mikroebene näher zu beleuchten, erscheinen nach diesen Erkenntnissen wenig zielführend. Die Konzentration auf Aspekte der Makroebene, wenn die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im Fokus steht, kann alleine keine entscheidenden Erkenntnisse liefern. Meijer, Pijl und Hegarty (1997) unterstreichen diese Sichtweise: „This debate is comparable with the discussion about the so-called efficacy studies in which the type of placement is the principal independent variable“ (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997, S. 160). Die Forschung innerhalb des "Effektparadigmas" basiert auf der Überzeugung, dass Effekte entscheidend für die Frage sind, ob Inklusion vorteilhaft ist oder nicht und mehr oder weniger implizit, ob Inklusion implementiert werden sollte oder nicht (Söder, 1997, S. 14). Da weder das Konstrukt *Inklusion* oder in Bezug auf Schule der *Gemeinsame Unterricht* an sich einen direkten Effekt auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat, erscheint die Betrachtung von Gelingensbedingungen

innerhalb von Lerngruppen zielführender. Letztlich werden durch eine Fokussierung in der Bildungsforschung auf Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts auch dessen mögliche Grenzen deutlich (Ahrbeck, 2017, S. 9).

Zu einem verantwortlichen Umgang mit der inklusiven Umsteuerung gehört es auch, dass vermeintliche Gewissheiten einer wissenschaftlichen Prüfung unterzogen werden. Beispielsweise anhand der Frage, bis zu einem welchen Grad der Heterogenität und Individualisierung des Unterrichts erfolgreiche Lernprozesse für alle Schülerinnen und Schüler möglich sind. (Ahrbeck, 2017, S. 9)

Pianta (1999) verdeutlicht, wie Entwicklungsveränderungen reguliert werden können: Inwieweit ist Entwicklung geordnet, organisiert und planmäßig, inwieweit ist sie zufällig, chaotisch oder unvorhersehbar? Beispielhaft vergleicht Pianta (1999) die Idee der Regulierung von Entwicklungsveränderungen mit dem Einsatz eines Thermostats, das nach unten oder oben reguliert wird und ggf. Veränderungen hervorruft. Die Lehrer-Schüler-Beziehung, die die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum regulieren kann, wird dabei besonders hervorgehoben (Pianta, 1999, S. 26 f.). Die Idee einer solchen Regulation und die Veränderungen, die dadurch im Mikrosystem der Klasse und auch in der Schülerin/dem Schüler hervorgerufen werden, folgen in der methodischen Umsetzung mehr der Idee von Einzelfallstudien. In der vorliegenden Arbeit wird bei den deskriptiven Ergebnissen verdeutlicht, wie weit die Variablen, die in den Primärstudien erhoben wurden, inhaltlich auseinandergehen – vor allem in Bezug auf das Mikrosystem der Klasse. Die Variablen können auf höherliegenden Ebenen eher miteinander verglichen werden. Die Problematik bei Studien, die auf eine Vielzahl verschiedener Klassen setzen, von denen jede für sich ein besonderer Mikrokosmos ist, besteht darin, dass sie eine Spannbreite von Variablen mitbringen, die nur schwer kontrolliert werden können. Kontrollierbar sind bei solchen Studien vor allem Variablen, die auf einer höheren Ebene angesiedelt sind.

12 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit bestand in der Aufklärung des Einflusses des Beschulungssettings auf das Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es sollte dabei explizit geklärt werden, ob ein eindeutiger Effekt eines bestimmten Settings festzustellen ist und ob mögliche Variablen diesen Effekt moderieren. Durch eine

Metaanalyse, in die 24 Primärstudien eingeschlossen werden konnten, wurde die Forschungslage analysiert. Dabei wurden Studien zwischen 1990 bis 2019 in die Berechnungen einbezogen, was die wesentlichen Jahrzehnte abbildet, in denen der Gemeinsame Unterricht umfänglicher ausgebaut wurde. Es wurden Daten zum globalen, akademischen, sozialen oder emotionalen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus separativen Settings sowie Settings im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts ausgewertet. Die Primärstudien sind in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht.

Ausgehend von Barkers (1963, 1968) Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von Verhalten und Setting wird von einem grundsätzlichen Einfluss eines bestimmten schulischen Settings auf das Verhalten und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgegangen. Auf der Grundlage von Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung (1993) wurden die Strukturebenen der Umwelt des Modells übernommen und auf Aspekte im Zusammenhang mit Schulsettings des Gemeinsamen Unterrichts auf der Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene übertragen. Diese dienten zur deskriptiven Analyse der Primärstudien sowie zur Kodierung der Variablen innerhalb der Primärstudien.

Die vorliegende Metaanalyse zeigt vornehmlich drei Dinge auf:

- (1) Die Studienlage ist sehr heterogen in Bezug auf die Effekte des Schulsettings im Sinne eines separativen Settings oder des Gemeinsamen Unterrichts auf das akademische, soziale und emotionale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aufgrund der erheblichen Heterogenität kann eine kombinierte Effektstärke nicht berechnet werden. Lediglich für das globale Selbstkonzept (geringe Heterogenität) kann angenommen werden, dass der Besuchsort vermutlich keinen Einfluss hat. Unter Ausschluss der Extremwerte kann dies ebenso für das soziale Selbstkonzept angenommen werden.
- (2) Durch Subgruppenanalysen kann die Heterogenität abschließend nicht aufgeklärt werden. Die Ergebnisse können lediglich als Hinweise für Variablen interpretiert werden, die den Effekt des Besuchsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern moderieren. Dabei erscheint ein Einfluss der Klassenzusammensetzung in Bezug auf das globale, akademische sowie soziale Selbstkonzept als belastbarster Hinweis. Hinsichtlich des akademischen Selbstkonzepts kann die Teamarbeit als möglicher Hinweis gewertet werden, wobei die Homogenität dieser Sub-

gruppe auf lediglich zwei Studien basiert. Der Förderschwerpunkt als Moderatorvariable für das soziale Selbstkonzept erscheint aufgrund der geringen Heterogenität/Homogenität in den Subgruppen sowie der signifikanten Unterschiede zwischen den kombinierten Effektstärken als belastbarster Hinweis. Einschränkend muss angedeutet werden, dass hier vom getrimmten Datensatz ausgegangen wird und die Heterogenität für die Subgruppe *Lernen* grenzwertig erscheint.

- (3) Die Informationen innerhalb der Studienlage insbesondere hinsichtlich klasseninterner Faktoren sind gering.

Die Ergebnisse legen nahe, dass das Beschulungskonzept an sich, im Sinne eines separativen Settings oder des Gemeinsamen Unterrichts, weniger relevant für die Entwicklung des Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist. Eine allgemeine Unterscheidung eines separativen Settings und des Gemeinsamen Unterrichts bezieht sich vorrangig auf definitorische Aspekte, die der Makroebene zuzuordnen sind. Auswirkungen der Makroebene werden durchaus auf der Mikroebene sichtbar, wodurch die Entwicklung des Kindes indirekt beeinflusst wird. Als entscheidender wird aber der direkte Einfluss von Variablen angenommen, die der Mikroebene zugeordnet werden, sowie der auf dieser Ebene verankerten proximalen Prozesse. Ziel von Inklusion und damit auch Ziel eines Gemeinsamen Unterrichts sollte die Stärkung der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung sein, wodurch „sich ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten verbessern und persönlichen Lebensperspektiven erweitern“ (Ahrbeck, 2016, S. 6). Bei solch hoch gesteckten Zielen, die an den Gemeinsamen Unterricht gestellt werden, bedarf es unter anderem einer Beantwortung von Fragen nach praxistauglichen Konzeptionen und konkreten Umsetzungsmöglichkeiten (Ahrbeck, 2016, S. 7). Aufgrund dessen sollte die Perspektive verschoben werden: Nicht die Frage nach einem bestimmten Schulsetting erscheint relevant, sondern die Frage nach der bestmöglichen Gestaltung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unter welchen Umständen ist es möglich, dass pädagogische Institutionen zu mehr Partizipation sowie Teilhabe beitragen und eine Förderung der leistungsbezogenen sowie persönlichen Entwicklung auf einem hohen Niveau für die Kinder realisieren können?

Der Schwerpunkt muss weiter auf Fragen verlagert werden, die darauf abzielen zu erforschen, welche Variablen im konkreten Unterricht dazu beitragen können, dass Gemeinsamer Unterricht auf allen Ebenen erfolgreich ist. Vielleicht kann auch der Weg von Best Practice-Untersuchungen erfolgsversprechend sein: Klassen, bei denen sowohl Schülerinnen und

Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen gute Ergebnisse im Leistungsbereich oder der persönlichen Entwicklung erzielen, könnten explorativ untersucht und verglichen werden, um entsprechende Gemeinsamkeiten zu finden. Ebenso ist es durch Beobachtungen und Videoanalysen möglich, gezielt exkludierende Praktiken im Klassensetting herauszuarbeiten, um Risiken von Stigmatisierungen zu verdeutlichen. Bei all diesen Vorschlägen möglicher Forschungsperspektiven wird es sich vermutlich um viele kleine Untersuchungen handeln, die folgend vergleichend untersucht werden könnten, um ein breiteres Bild der Realität und somit ein realistischeres Bild zu entwerfen.

Gänzlich unbeleuchtet bleibt am Ende dieser Forschung der Effekt des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Entsprechende Forschungen, die den Einschlusskriterien dieser Studie entsprechen, konnten nicht gefunden werden. Die Möglichkeiten, Gelingenbedingungen oder ggf. auch Grenzen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen sollten verstärkt Teil von Forschungsarbeiten werden.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Selbstkonzeptentwicklung. Die deutlichen Ergebnisse zur Relevanz der Beziehungen und Prozesse innerhalb des Mikrosystems der Klasse sollten ebenfalls bei der Bildungsforschung hinsichtlich der Leistungsentwicklung bedacht werden. Hierbei erscheinen vor allem die Theorien Lew Vygotskij's als besonders relevant. Vygotskij setzte ebenso an dem Ansatz an, das Kind nicht allein in den Mittelpunkt der Theorie zu stellen, sondern als eine in einen Kontext eingebundene Untersuchungseinheit zu betrachten (Miller, 1993, S. 344).

Die Entwicklung eines gesellschaftskundlichen wissenschaftlichen Begriffs erfolgt unter den Bedingungen des Bildungsprozesses, der eine spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen dem Pädagogen und dem Kind darstellt, in deren Verlauf die höheren psychischen Funktionen mit Hilfe und unter Teilnahme des Erwachsenen heranreifen. (Vygotskij, 2002, S. 253)⁵

⁵ Reifung im Sinne „entwicklungsbedingter Veränderung“ (Anmerkung von Lompscher & Rückriem, 2002, S. 507)

Vygotskij (2002) stellt zum einen das System im Sinne der Umwelt als wesentlichen Einflussfaktor dar, innerhalb dessen Entwicklung stattfindet. Zum anderen wird die Beziehung zwischen Kind und Person in den Fokus gerückt, durch die Entwicklung ermöglicht wird.

Für die praktische Arbeit sind Forschungen, die die konkreten Prozesse innerhalb des Mikrosystems betrachten, von großer Bedeutung. Denn letztlich lassen sich daraus Konsequenzen für den konkreten Unterricht sowie die Gestaltung des Schul- und Klassenlebens ableiten, um Ziele von Partizipation, Teilhabe, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentialen bestmöglich umzusetzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die Zuweisung zu einer bestimmten Schulart wie einer Sonderschule oder einer Regelschule zumindest auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wenig Einfluss hat. Und damit zielt das Plädoyer für eine Fokussierung von Prozessen innerhalb des Mikrosystems auch auf die praktische Arbeit an sich bzw. auf den Blick der Lehrkräfte auf ihre eigenen Klassen und auf die dortigen einflussreichen Prozesse. Dabei sollten Aspekte wie die Klassenführung, die Beziehungsarbeit zwischen den Mitgliedern des Systems, exkludierende Praktiken im Gemeinsamen Unterricht oder die Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertungen fokussiert werden.

Aus dieser Perspektive heraus können Entscheidungen hinsichtlich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen grundsätzlich hinterfragt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann ein Vorteil eines separierenden Settings nicht festgestellt werden. Für den Gemeinsamen Unterricht lässt sich dieser zwar auch nicht feststellen. Betrachtet man die Ergebnisse über alle Dimensionen des Selbstkonzepts hinweg wird allerdings in mehr Studien deutlich, dass es Regelklassen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein ebenso hohes oder höheres Selbstkonzept entwickeln als jene in separierenden Settings. Dementsprechend kann zumindest der Aspekt des Selbstkonzepts nicht als Argument für eine Beschulung an einer Sonderschule ausgelegt werden.

Literatur

- *⁶Adams, S. L. (2012). *The influence of educational settings on self-efficacy of children and adolescent deaf students* (Dissertation). Capella University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Ahnert, L. & Haßelbeck, H. (2014). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 26-59). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19. DOI 10.1007/s12592-014-0154-x
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. Gasteditorial. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 5-11. DOI 10.1024/1010-0652/a000193
- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. W. K. Chan & C. Boyle (Hrsg.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (S. 23-34). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Anzures-Cabrera, J. & Higgins, J. P. T (2010). Graphical displays for meta-analysis: An overview with suggestions for practice. *Res Synth Methods*, 1 (1), 66-80. DOI: 10.1002/jrsm.6
- American Psychological Association (2021). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Verfügbar unter: <https://www.apa.org/advocacy/education/idea>
- Arens, A. K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufen 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur* (Dissertation). Göttingen: Georg-August-Universität.
- Aspin, D. (2007). The ontology of values and values education. In D. Aspin & J. D. Chapman (Hrsg.), *Values Education and Lifelong Learning. Principles, Policies, Programmes* (S. 27-47). Dordrecht: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>

⁶ Die mit einem Sternchen (*) markierten Artikel wurden in die Metaanalyse aufgenommen.

- *Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-Image and Peer Acceptance of Dutch Students in Regular and Special Education. *Learning Disability Quarterly*, 26 (1), 5-14. DOI:10.2307/1593680
- *Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M. & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 47-62.
- Barker, R. G. (1963). On the nature of the environment. *Journal of Social Issues*, 19 (4), 17-38.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology. Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- *Battista, A. B. (1999). *The impact of inclusion upon sixth graders' attitudes, self-esteem and academic performance* (Dissertation). Hempstead, N.Y.: Hostra University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 526–541.
- Bax, L., Ikeda, N., Fukui, N., Yaju, Y., Tsuruta, H. & Moons, K. G. M. (2009). More Than Numbers: The Power of Graphs in Meta-Analysis. *American Journal of Epidemiology*, 169 (2), 249–255. <https://doi.org/10.1093/aje/kwn340>
- Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M. and Deemer, S. A. (1998). Achievement-Related Perceptions of Children with Learning Disabilities and Normal Achievement: Group and Developmental Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91-104. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949803100109>
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *In School Psychology Review*, 31 (3), 405-427.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/Shared-Docs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publication-File&v=45
- Beck, G. & Scholz, G. (1995). *Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule*. Reinbek: Rowohlt.

- Beer, R. (2007). *Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behns, A. & Koch, K. (2017). Zur Problematik der Definitionsvielfalt von "Inklusion" in der Bildungsforschung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 93-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergeest, H. & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- *Berman, M. S. (2000). *Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non -inclusive classrooms* (Dissertation). Philadelphia: Temple University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Berndt, T. J. & Burgy, L. (1996). Social Self-Concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (S. 171-209). New York u.a.: John Wiles & sons.
- Berufsverband der Augenärzte e.V. & Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft e.V. (Hrsg.) (2011). *Leitlinie Nr 7. Versorgung von Sehbehinderten und Blinden*. Verfügbar unter: <https://www.dog.org/?cat=32>
- Biermann, A. & Goetze, H. (2005). *Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1999). Kann die Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblemen und Verhaltensauffälligkeiten gelingen? *Die neue Sonderschule*, 44, 124-137.
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow*. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

- Boger, M.-A. & Textor, A. (2015). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Platte, A. (Hrsg.), Amirpur, D. (Hrsg.), Achermann, B. (Hrsg.), Braunsteiner, M. L. (Hrsg.), Demo, H. (Hrsg.) & Plate, E. (Hrsg.) (2019). *Index für Inklusion*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P.T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. Chichester: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (S. 993–1028). New York u.a.: Wiley.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Brusis, T. (2019). Hörstörungen. In H. Feldmann & T. Brusis (Hrsg.), *Das Gutachten des Hals-Nasen-Ohren-Arztes* (8., überarbeitete Aufl., S. 155-161). Stuttgart u. a.: Georg Thieme Verlag.
- Buff, A. (1991). Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 100-114). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Buff, A., Reusser, K., Dinkelmann, I. & Steiner, E. (2011). Unser Kind ist gut in Mathematik! – Zur Bedeutung elterlicher kindbezogener Kompetenzüberzeugungen hinsichtlich Selbstkonzept und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse und pädagogische Konsequenzen* (S. 209-227). Stuttgart: Kohlhammer.

- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 15-61). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Butler, R. J. & Gasson, S. L. (2005). Self Esteem/Self Concept Scales for Children and Adolescents: A Review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10 (4), 190–201.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring Self-Concept Across the Life Span. Issues and Instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: Guilford.
- *Chisolm, T. R. (2013). *Students with Emotional and Behavioral Disorders in Different Learning Environments: Academic and Self-Concept Differences* (Dissertation). Scottsdale, Arizona: Northcentral University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Cloerkes, G. (1997). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Reinhard Markowitz. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates. New York u. a.: New York University Press.
- Colker, R. (2013). *Disabled Education. A Critical Analysis of the Individuals with Disabilities Education Act*.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (n. d.). *Anerkennung*. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Anerkennung_Dederich.php
- Deeks, J. J., Higgins, J. P. T. & Altman, D. G. (2019). Analysing data and undertaking meta-analyses. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page & V. A. Welch (Hrsg.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (2. Aufl., S. 241-285). Chichester u. a.: Wiley-Blackwell.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Genf: World Health Organisation.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2021a). *Historie. Entstehung der englischsprachigen ICF der WHO*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/historie/>

- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2021b). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (10. Revision, German Modifikation). Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/>
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 5-8.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments*. Verfügbar unter: <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/42573/1/Die%20Skalen%20zum%20akademischen%20Selbstkonzept.%20Konstruktion%20und%20%C3%9Cberpr%C3%BCfung%20eines%20neuen%20Instrumentes%20%282002%29.pdf>
- Dietze, T. (2012). Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (1), 26–31. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7461/pdf/Dietze_Stand_sonderpaed_Foerderung_D_ZfH_01_2012_S_26_31.pdf.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2015). Das sozialökologische Modell. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 251-266). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Metaanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 893-943). Berlin u. a.: Springer.
- Drucks, S. & Bauer, U. (2014). Schulische Behinderung und funktionaler Analphabetismus. In H. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 585-603). Wiesbaden: Springer VS.
- Eberwein, H. (2008). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 15-25). Bad Heilbrunn.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI)*. Dortmund: borgmann.
- Eisend, M. (2014). *Metaanalyse* (Reihe Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Bd. 8). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

- Eisend, M. (2004). *Metaanalyse – Einführung und kritische Diskussion. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Freien Universität Berlin* (Betriebswirtschaftliche Reihe, Nr. 8). Freie Universität Berlin.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons across Different Placements. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 17 (4), 216-226.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Engelhardt, M. von (2014). Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman. In H. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 81-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Epstein, S. (1993). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (3. Aufl., S. 15-46). Stuttgart: Klett-Cotta.
- *Eshel, Y., Katz, M., Gilat, S. & Nagler, C. (1994). Mainstreamed or Self-Contained Classes for Students with a Mild Learning Disability: The Case of Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 41 (3), 185–200. <https://doi.org/10.1080/0156655940410303>
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung (2003). *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Dänemark. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_de.pdf
- Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2018). *Statistiken zu inklusiver Bildung: Kernaussagen und Hauptresultate (2014 / 2016)*. Odense, Dänemark. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_de_0.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education. Country Data 2012*. Odense, Dänemark. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/resources/publications/special-needs-education-country-data-2012>
- Expertenkommission “Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“ (2012). *Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020*.

- Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission "Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020".* Schwerin.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Felder, M. (2018). Schulische Inklusion in den USA und deren mögliche Bedeutung für Deutschland. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (S. 189-204). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Filipp, S.-H. (1993). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (3. Aufl., S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Ramm-sayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 266-276). Göttingen: Hogrefe.
- Fornefeld, B. (2008). Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 108-147). München u.a.: Reinhardt.
- Füssenich, I. (2012). Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (Reihe Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8, S. 331-337). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel, K., Kastens, C., Poloczek, S., Schoreit, E. & Lipowsky, F. (2010). Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht – Der Einfluss des Klassenkontextes. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1 (3), 65-82.
- Gebhardt, M., Sälzer, C. & Tretter, T. (2014). Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 40 (1), 22-31. Postprint verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/159317620.pdf>
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2014). *Stellungnahme im Rahmen der schriftlichen Anhörung zum KMK-Entwurf zur Überarbeitung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“*. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24142&token=08a6689ee6a93f095fd56be885e2069c14d64253&sdownload=&n=GEW_Stellungnahme_Empfehlungen_sopaed_KmK_HV_Beschluss1.pdf

- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41 (12), 832-840.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- *Gronmo, S. J. & Augestad, L. B. (2000). Physical Activity, Self-concept, and Global Self-worth of Blind Youths in Norway and France. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94 (8), 522-527. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400805>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion?. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke, J. & C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 76-89). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- *Gurp, S. van (2001). Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1), 54–69. <https://doi.org/10.1093/deafed/6.1.54>
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse, Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6*. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. erweiterte Aufl.). Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Hak, T., Rhee, H. J. van & Suurmond, R. (2018). *How to interpret results of meta-analysis* (Version 1.3). Rotterdam, Netherlands: Erasmus Rotterdam Institute of Management. Verfügbar unter: https://www.irim.eur.nl/fileadmin/irim_content/images/meta-essentials/How_to_interpret_results_of_meta-analysis_1.4.pdf
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, personality, and social development* (Bd. 4, S. 275–385). New York u. a.: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for Self-Perception Profile for children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.

- Hascher, T. & Neuenschwander, M. (2011). Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In A. Ittel et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 207 – 232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI 10.1007/978-3-531-93116-6_8,
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical Methods for Meta-Analysis*. San Diego u. a.: Academic Press.
- Heimlich, U. (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Hellbrück, J. & Kals, E. (2012). *Umweltpsychologie. Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F. (2011). Vorwort des Herausgebers. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle - empirische Ergebnisse - pädagogische Konsequenzen* (S. 11-16). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter - ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle - empirische Ergebnisse - pädagogische Konsequenzen* (S. 19-46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*, (S. 83-99). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hensle, U. (1982). *Einführung in die Arbeit mit Behinderten. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte* (2. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hensle, U. & Vernooij, M. A. (2000). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen* (6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Hillenbrand, C. (2008). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standartbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 5-24). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hinz, A. (2010). Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre*

- Folgen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung* (S. 59-64). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hofer, U. (2017). Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens. In M. Lang, U. Hofer & F. Beyer (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Grundlagen, Bd. 1, 2. überarb. Aufl., S. 17-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. In M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* (S. 5-24). Darmstadt: Luchterhand-Verlag. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html>
- Honneth, A. (1990). Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 501, S. 1043-1054.
- Hussy, W. (2013). Quantitative Forschungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl., S. 115-164). Berlin u. a.: Springer.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen?* (S. 51-76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jerusalem, M. (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Antrittsvorlesung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin/Antrittsvorlesung. Verfügbar unter: <http://dohost.rz.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Kaminski, G. (2008). Das Behavior Setting-Konzept – Entstehungsgeschichte und Weiterentwicklungen. In E.-D. Lantermann & V. Linneweber (Hrsg.), *Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1, S. 333-376). Göttingen: Hogrefe.
- Katzenbach, D. (2004). Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den so genannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein* (S. 127-144). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginerter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie* (Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3, S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., Colarossi, G. M. (2002). Social Processes and Outcome of In-School Contact between Deaf and Hearing Peers. *Journal of Deaf and Studies and Deaf Education*, 7 (3), 200-213.
- Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss, der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1998*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>
- Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss, der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>
- Kultusministerkonferenz (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss, der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>
- Kultusministerkonferenz (2010). *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention VN-BRK) in der schulischen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschlusse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315>
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusiv Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>
- Kultusministerkonferenz (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005-2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz* (Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Verfügbar unter:

- <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315>
- Knippschild, S., Baulig, C. & Krummenauer, F. (2015). Heterogenität in Meta-Analysen – kein Vergleich von Äpfeln und Birnen erlaubt... *Zeitschrift für zahnärztliche Implantologie*, 31 (3), 224 -229.
- Koch, K. (2015). Integration versus Inklusion. Differenzlinien im wissenschaftlichen Diskurs und ihre Konsequenzen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern. *Pädagogik und Theologie*, 67 (3), 217-226.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27-39.
- Kornadt, H.-J. (2010). Zur Bedeutung der Sozialwissenschaften für die Psychologie. In B. Mayer & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Psychologie – Kultur – Gesellschaft* (S. 17-45). Wiesbaden: VS.
- Kornmann, R. (2005). Can the Academic Self-Concept be Positive and Realistic? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 129-132.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörung und Lernbehinderung. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 4-32). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Landesschulamt Sachsen-Anhalt (n. d.). *Gemeinsamer Unterricht als Baustein inklusiver Bildungsangebote. Konzept des Landes Sachsen-Anhalt zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen*. Verfügbar unter: <https://landesschulamt.sachsen-anhalt.de/themen/gemeinsamer-unterricht/>
- Lang, F. R. & Neyer, F. J. (2016). Soziale Beziehungen als Anlage und Umwelt. In F. J. Neyer & F. M. Spinath (Hrsg.), *Anlage und Umwelt. Neue Perspektiven der Verhaltensgenetik und Evolutionspsychologie* (S. 173-192). Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lauth, G. W. (2014). Allgemeine Lernschwäche (Kombinierte Schulleistungsstörung nach ICD-10). In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 66-75). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lechner, C. M. & Silbereisen, R. K. (2015). Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur Sozialisationsforschung – von der Umwelt zum Genom und zurück. In K. Hurrelmann,

- U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 96-113). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (3. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leonhardt, A. (2019). *Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik* (4. vollständig überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- *Lesar, I. & Smrtnik Vitulić, H. (2014). Self-esteem of deaf and hard of hearing students in regular and special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849842>
- Leyendecker, C. (2000). Geschädigter Körper, behindertes Selbst oder „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und ein systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In K. Kallenbach (Hrsg.), *Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen* (S. 13-52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24. DOI: 10.1348/000709906X156881
- Loh, S. von (2017). *Entwicklungsstörungen bei Kindern. Medizinisches Grundwissen für pädagogische und therapeutische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lompscher, J. & Rückriem, G. (Hrsg.) (2002). Anmerkungen. In L. S. Vygotskij, J. Lompscher (Hrsg., Übers.) & G. Rückriem (Hrsg., Übers.), *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (S. 468 - 523). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110 (2), 109-123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156-166. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.3.156>

- Maiano, C., Coutu, S., Morin, A. J. S., Tracey, D., Lepage, G. & Moullec, G. (2019). Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32 (2), 238-255. <https://doi.org/10.1111/jar.12543>
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (2005). Gasteditorial. Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. Der "Big-Fish-Little-Pond"-Effekt und das akademische Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119-127.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-Concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (S. 38-90). New York u. a.: John Wiles & sons.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic selfconcepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Mays, D. (2014). *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J. & Hegarty, S. (1997). Inclusion: implementation and approaches. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A global agenda* (S. 150-161). London, New York: Routledge.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2017). *Inklusionstrategie unseres Landes im Überblick*. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V (2020). *Rahmenplan für die Primarstufe. Grundschule. Deutsch*. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2014). *Weiterentwicklung der Grundschule. Rahmenplan Grundschule. Allgemeine Grundlegung*. Mainz.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19-27.
- Möller, J., Kuska, S. K. & Zaunbauer, A. M. C. (2011). Internale und externale Bezugsrahmen in der Grundschule. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse und pädagogische Konsequenzen* (S. 161-172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187 – 208). Berlin: Springer.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 685– 692). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- *Mrug, S. & Wallander, J. L. (2002). Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 267-280. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007289>
- *Mulat, M., Lehtomäki, E. & Savolainen, H. (2019). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441913>
- *Müller, K. (2019). *Fähigkeitsselbstkonzept, Beschulung und Unterrichtsqualität. Eine Untersuchung zum Zusammenhang des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler*innen mit emotional-sozialem Förderbedarf, inklusiver und separater Beschulung und Unterrichtsqualität*. Kempten: Klinkhardt.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- National Center for Education Statistics (2021). *Students With Disabilities*. Verfügbar unter: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C., Stanat, P. (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Obolenski, A. (2001). *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S. Zercher, C. & Sandall, S. R. (2002). Classroom Ecology and Child Participation. In S. L. Odom (Hrsg.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (S. 25-45). New York: Teachers College Press.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Lieber, J., Brown, W. H., Horn, E. M. & Schwartz, I. S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10 (2–3), 18–30.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4 (1), 17-49.
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 79–99.
- Perusin, A. (1998). Labeling: A Dilemma or Solution? *B.C. Journal of Special Education*, 21 (3), 81-94.
- Petillon, H. (1991). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 183-200). Stuttgart: Enke.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships. Between Children and Teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Piers, E. V. & Harris, D. (1963). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (The Way I Feel About Myself). Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Piers, E. V., Harris, D. & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - Second Edition Manual*. Los Angeles, Ca.: Western Psychological Services.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 57-70.
- Popov, L. & Chompalov, I. (2012). Crossing Over: The Interdisciplinary Meaning of Behavior Setting Theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 19 (2), 18-27.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721-739). Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, J.J. W. (2013). Kulturen der sonderpädagogischen Förderung und „schulische Behinderung“. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 139-154). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-531-18937-6_8
- Praetor Intermedia (n. d.). *Verhandlungen zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/verhandlungen-zur-un-behindertenrechtskonvention-3739/>
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-107). Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress Mecklenburg-Vorpommern* (S. 18-47). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Preuß, M. (2013). *Das Meta-Analyse Modell nach DerSimonian & Laird mit exakten Gewichten* (Dissertation). Universität Lübeck. <https://d-nb.info/1052239242/34>

- Prince, E. J. & Hadwin, J. (2013). The Role of a Sense of School Belonging in Understanding the Effectiveness of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), 238-262. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Quinn, G. & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability. The Current Use and Future Potential of United Nations Human Rights Instruments in the Context of Disability*. New York, Genf: United Nations.
- Randoll, D. (1991). Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? (Reihe Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 51). Köln u.a.: Böhlau Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3-4*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2010). Bezugsnorm-Orientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 61-67). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (Reihe Grundriss der Psychologie, Bd. 6, 9., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roebers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenthal, R. & DiMatteo, M. R. (2001). Meta-Analysis: Recent Developments in Quantitative Methods for Literature Reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59-82.
- *Rossmann, P., Gasteiger-Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In R. Mikula & H. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimension der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107-120). Graz: Leykam.
- Rotatori, A. F. (1994). Multidimensional Self Concept Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26 (4), 265-268.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79.
- Rustenbach, S. J. (2003). *Metaanalyse. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Reihe Methoden der Psychologie, Bd. 16). Göttingen: Hans Huber.

- *Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33 (3), 135-142.
- Sander, A. (1999). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 99-107). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schecker, M., Henninghausen, K., Christmann, G., Kohls, G., Maas, V. Rinker, T. & Zachau, S. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Reihe Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 190-212). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schmidt, I., Brunner, M., Keller, L., Scherrer, V., Wollschläger, R., Baudson, T. G. & Preckel, F. (2017). Profile formation of academic self-concept in elementary school students in grades 1 to 4. *PloS One*, 12 (5), e0177854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177854>
- *Schmidt, M. (2000). Social integration of students with learning disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2), 19–26.
- Schneewind, K. A. (2005). Persönlichkeitsentwicklung: Einflüsse von Umweltfaktoren. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differenziellen Psychologie* (S. 39-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen - sind wir schon im Heute gelandet? *Inklusion online*, 2. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=19&reporeid=23>
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* (2. überarbeitete und neu-normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P. (2007). Verzögerte Sprachentwicklung: Zum Zusammenhang zwischen Late Talker, Late Bloomer und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Reihe Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 178-190). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schulze, R. (2007). Current Methods for Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of psychology*, 215 (2), 90-103.
- *Schwab, S. (2014). Haben sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (3), 116-121.

- *Senicar, M. & Grum, D. K. (2012). Self-Concept and Social Support among Adolescents with Disabilities Attending Special and Mainstream Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 73-83.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1981). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* (in press). Verfügbar unter: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a114668.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Söder, M. (1997). A research perspective on integration. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A global agenda* (S. 14-31). London, New York: Routledge.
- Song, I. S. & Hattie, J. A. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement. A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Speck, O. (1991). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Reihe Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 5, S. 19-43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (9., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). München: Elsevier.
- Stivaros, H. (2007). *An ecological perspective of children's school experiences and educational outcome* (Dissertation). University of Huddersfield.
- Strobel, M. & Warnke, A. (2007). Das medizinische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Reihe Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 65-80). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Suurmond, R., Rhee, H. J. van & Hak, T. (2017). Introduction, comparison, and validation of *Meta-Essentials*: A free and simple tool for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, 8 (4), 537-553. doi: 10.1002/jrsm.1260

- *Szumski, G. & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (16. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. München u.a.: Waxman.
- Trautwein, U., Köller, O., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2005). Student tracking and the powerful effects of opt-in courses on self-concept: reflected-glory effects do exist after all. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Hrsg.), *New frontiers for self-research* (S. 307-327). Greenwich, Ct.: Information Age Publishing.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Future Research Questions and Educational Implications. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19 (3), 137-140.
- Urban, D. & Fiebig, J. (2015). *Quantitative Meta-Analyse zur Überprüfung sozialwissenschaftlicher Hypothesen. Ein Beispiel aus der Delinquenzforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Vaughn, S., Elbaum, B. & Boardman, A. G. (2001). The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusions. *EXCEPTIONALITY*, 8 (1&2), 47-65.
- *Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: Edition SZH.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhardt, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 99-113.
- *Vetter, A., Löhle, E., Bengel, J. & Burger, T. (2010). The Integration Experience of Hearing Impaired Elementary School Students in Separated and Integrated School Settings. *American Annals of the Deaf*, 155 (3), 369-376.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprache. Psychologische Untersuchungen* (Hrsg. und übers. von J. Lompscher und G. Rückriem). Weinheim: Beltz Verlag.
- Waligora, K. (2004). Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen

- (FEESS 3–4). Göttingen: Hogrefe; € 59,-. [Rezension]. In M. Cierpka, U. Lehmkuhl, A. Lenz, I. Seiffge-Krenke & A. Streeck-Fischer (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (53. Jahrgang, S. 139-141). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Walter-Close, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* (3., überarbeitete Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Wang, M. C. & Bushman, B. J. (1998). Using the Normal Quantil Plot to Explore Meta-Analytic Data Sets. *Psychological Methods*, 3 (1), 46-54.
- Wästlund, E., Norlander, T. & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of the Self-Description Questionnaire I. *Cross-Cultural Research*, 35, 280-302.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*. Online publiziert am 02.05.2016.
- *Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Selbstkonzept und Wohlbefinden im Kontext schulischer Inklusion - quantitative und qualitative Befunde. *Empirische Pädagogik*, 31 (3), 230-248.
- *Westling Allodi, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 69-78.
- WHO-Regionalbüro für Europa (Hrsg.) (2018). *Definition des Begriffs „geistige Behinderung“*. Verfügbar unter: <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>
- *Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7-21.
- Wocken. H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 1, 34-38. Verfügbar unter: <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk14.pdf>

- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: A.-D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhausverlag.
- Wocken, H. (2016). Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. *magazin-auswege.de*, 2. Verfügbar unter: https://www.magazin-auswege.de/data/2016/02/Wocken_Etikettierungsschwemme.pdf
- Zeinz, H. (2011). Soziale Vergleichsprozesse bei der Selbstkonzeptgenese unter besonderer Berücksichtigung der Einführung von Schulnoten. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse und pädagogische Konsequenzen* (S. 173-194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-170.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101-102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: Springer VS.

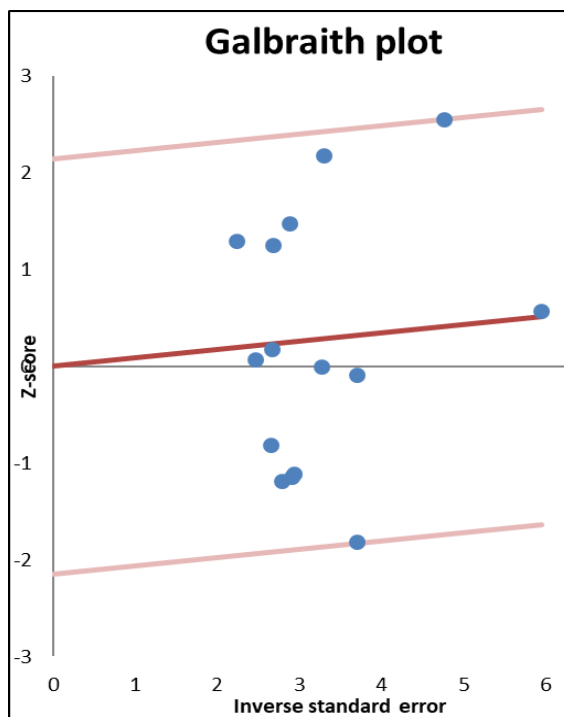
Anhang

Anhang A: Weitere Analysen und Tabellen zum globalen Selbstkonzept

Tabelle A.42 Primäreffekte für das globale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen und der kombinierten Effektstärke unter Ausschluss der Primärstudie von Mrug & Wallander (2002)

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Adams, 2012	-0.43	-1.18	0.30	5.88
2	Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	4.90
3	Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.29	1.25	5.56
4	Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	13.73
5	Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	7.35
6	Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.33	1.54	4.21
7	Schwab, 2014	0.51	-0.18	1.23	6.18
8	Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.96	11.36
9	van Gorp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	8.61
10	van Gorp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.04	0.05	8.64
11	Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.10	0.30	6.25
12	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.08	0.31	6.36
13	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.10	0.46	5.46
14	Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	5.51
Heterogenität					
Q		19.84			
p _Q		.099			
I ²		34.49 %			
T ²		0.05			
T		0.22			
Kombinierte Effektstärke					
Hedges' g		0.03			
Standard error		0.10			
CI Lower limit		-0.19			
CI Upper limit		0.24			
PI Lower limit		-0.49			
PI Upper limit		0.54			

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.



Studie	Inverse standard error	Z-value
Adams, 2012	2.78	-1.19
Battista, 1999 _{GU}	2.47	0.07
Battista, 1999 _{RR}	2.68	1.25
Chisolm, 2013	5.95	0.57
Eshel et al., 1994 _{adol}	3.26	0.00
Gronmo & Augestad, 2000	2.24	1.30
Mrug & Wallander, 2002	3.29	2.18
Schwab, 2014	2.88	1.48
Senicar & Grum, 2012	4.77	2.55
van Gorp, 2001 _{RR}	3.69	-0.09
van Gorp, 2001 _{KK}	3.70	-1.81
Westling Allodi, 2000 _{GU}	2.90	-1.14
Westling Allodi, 2000 _{RR}	2.94	-1.11
Westling Allodi, 2000 _{RR}	2.65	-0.82
Westling Allodi, 2000 _{KK}	2.66	0.17

Abbildung A.22. Galbraith-Plot der Primäreffekte des globalen Selbstkonzepts

Tabelle A.43 Varianzanalysen zur Subgruppenanalyse des spezifischen Förderschwerpunkts in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	1.33	2	.515
Within / Residual	8.97	10	.535
Total	10.30	12	.590

Tabelle A.44 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	27.05					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	27.72					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	22.48					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	22.75					
gemischt	-0.27	-0.47	-0.06	50.87	1.03	.794	0.00	-0.60	0.07
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	7.29					
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	6.17					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	6.94					
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	15.19					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	8.92					
Gronmo, 2000	0.58	-0.36	1.52	5.36					
Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.27	9.01					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	7.62					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	12.99					
van Gurp 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	10.24					
van Gurp 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	10.27					
weiterführend	0.16	-0.07	0.40	49.13	17.97	.055	44.35	-0.46	0.79
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model			3.99	1	.046				
Within / Residual			11.09	13	.603				
Total			15.08	14	.372				

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle A.45 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf das globale Selbstkonzept ohne die Kategorie GU inkl. Varianzanalysen

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	24.18					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	42.33					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	33.49					
GU^a	-0.12	-0.39	0.14	49.52	0.91	.633	0.00	-0.70	0.46
van Gorp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	61.15					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	38.85					
KK	-0.27	-0.81	0.26	12.38	1.43	.232	30.05	-4.65	4.10
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	17.63					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	16.40					
van Gorp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	30.37					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	19.60					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	16.00					
RR	-0.13	-0.43	0.17	38.10	4.14	.387	3.46	-0.59	0.33
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)		df	p				
Between / Model			0.24	2	.885				
Within / Residual			5.93	7	.548				
Total			6.17	9	.722				

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU^a: ausschließlich gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklasse, RR: Resource Room.

Tabelle A.46 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	39.00					
Gronmo, 2000	0.58	-0.36	1.52	21.51					
Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.27	39.49					
keine Angabe	0.39	-0.05	0.82	38.94	2.61	.272	23.25	-0.86	1.64
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	7.36					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	7.01					
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	15.00					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	7.69					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	12.91					
van Gorp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	10.25					
van Gorp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	10.28					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	7.77					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	7.89					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	6.89					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	6.94					
Päd. Unterstützung	-0.01	-0.24	0.23	61.06	18.36	.049	45.54	-0.65	0.64

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Tabelle A.47 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Adams, 2012	-0.43	-1.16	0.31	9.92					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	11.69					
Gronmo & Augestad, 2000	0.58	-0.36	1.52	7.63					
Mrug & Wallander, 2002	0.66	0.06	1.27	11.79					
Senicar & Grum, 2012	0.54	0.12	0.95	15.62					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.03	-0.57	0.52	13.05					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.39	-1.09	0.31	10.39					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.38	-1.07	0.32	10.53					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.31	-1.09	0.47	9.38					
keine Angabe	0.05	-0.24	0.34	48.86	16.55	.035	51.67	-0.77	0.87
Battista, 1999 _{GU}	0.03	-0.81	0.87	10.55					
Battista, 1999 _{RR}	0.47	-0.30	1.23	12.05					
Chisolm, 2013	0.10	-0.24	0.43	32.65					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.49	-1.03	0.05	19.36					
Schwab, 2014	0.51	-0.19	1.22	13.47					
Westling Allodi 2000 _{KK}	0.06	-0.71	0.84	11.93					
mehr	0.07	-0.21	0.36	51.14	7.07	.215	29.28	-0.55	0.69

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehr: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse

Tabelle A.48 Varianzanalysen zur Subgruppenanalyse des Erhebungsinstruments in Bezug auf das globale Selbstkonzept

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	0.04	2	.981
Within / Residual	11.76	12	.465
Total	11.80	14	.623

Anhang B: Weitere Analysen und Tabellen zum akademischen Selbstkonzept

Tabelle B.49 Primäreffekte für das akademische Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	7.95
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	2.86
Battista 1999 _{RR}	0.17	-0.58	0.93	3.28
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.11	4.62
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	7.12
Eshel et al. 1994 _{kind}	-0.86	-1.37	-0.36	5.13
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	4.15
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	4.77
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.18	4.83
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.18	0.09	4.02
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	7.49
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	6.53
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.35	9.07
Schmidt, 2000	-1.36	-2.09	-0.69	3.57
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	3.59
Venez et al 2012	-0.65	-0.94	-0.36	7.69
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.47	-0.03	3.48
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.29	0.12	3.59
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.25	0.32	3.13
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.42	1.14	3.16
Heterogenität				
Q	44.71			
p _Q	.001			
I ²	57.50 %			

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall.

Tabelle B.50 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	49.24					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	50.76					
esE	-0.15	-0.68	0.39	22.29	5.66	.017	82.33	-5.76	5.47
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	24.52					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	25.37					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	25.42					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	24.69					
Hören	0.17	-0.71	1.06	11.68	26.75	.000	88.78	-2.78	3.12
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	12.26					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	7.98					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	8.71					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	7.30					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	10.56					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	13.50					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	6.41					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	6.45					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	13.58					
Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	13.26					
Lernen	-0.62	-0.87	-0.37	37.45	44.12	.000	79.60	-1.36	0.13
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	11.23					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	11.84					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	14.22					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	15.07					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	12.10					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	12.23					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	11.64					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	11.67					
SEN	-0.14	-0.54	0.27	28.58	40.82	.000	82.82	-1.70	1.43
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)		df	p				
Between / Model				6.99	3	.072			
Within / Residual				20.13	20	.450			
Total				27.12	23	.251			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: Special Education Needs.

Tabelle B.51 Zusammengefasste Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das akademische Selbstkonzept sowie Varianzanalysen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

Subgruppe	Primäreffekte (n)	Hedges' g	CI		Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
			Lower limit	Upper limit				Lower limit	Upper limit
esE	2	-0.15	-0.68	0.39	5.66	.017	82.33	-5.76	5.47
Hören	3	-0.24	-0.62	0.15	2.87	.238	30.36	-1.40	0.93
Lernen	8	-0.50	-0.77	-0.23	17.39	.015	59.75	-1.15	0.15
SEN	7	-0.35	-0.66	-0.04	10.46	.107	42.65	-1.11	0.41
Analysis of variance		Sum of squares (Q*)		df	p				
Between / Model		2.30		3	.512				
Within / Residual		18.36		16	.303				
Total		20.66		19	.356				

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, esE: emotional-soziale Entwicklung, SEN: Special Education Needs.

Tabelle B.52 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	49.84					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	50.16					
Kind	0.06	-2.75	2.86	1.61	37.43	.000	97.33	-30.72	30.83
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	25.20					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	12.75					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	32.83					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	7.67					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	7.97					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	6.76					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	6.82					
gemischt	-0.63	-0.86	-0.40	49.71	9.82	.132	38.93	-1.13	-0.13
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	4.93					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	5.32					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	6.30					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	7.48					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	5.99					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	6.39					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	6.42					
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	5.91					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	7.61					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	7.26					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	8.09					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	5.58					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	7.00					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	7.68					
Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	8.03					
weiterführend	-0.23	-0.47	0.01	48.69	108.91	.000	87.14	-1.30	0.84
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model	5.25			2	.072				
Within / Residual	18.84			21	.595				
Total	24.10			23	.399				

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle B.53 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das akademische Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	34.32					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	19.28					
Westling Allodi 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	12.14					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	12.59					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	10.79					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	10.88					
gemischt	-0.55	-0.84	-0.25	39.86	7.57	.182	33.95	-1.19	0.09
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	3.69					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	4.28					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	6.28					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	10.49					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	5.56					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	6.52					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	6.61					
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	5.37					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	11.17					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	9.44					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	14.30					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	474					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	11.55					
weiterführend	-0.27	-0.43	-0.11	60.14	25.33	.013	52.63	-0.77	0.23

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle B.54 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
		Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	27.59					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	8.11					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	64.30					
gemischt	-0.74	-0.86	-0.63	64.37	1.26	.533	0.00	-0.99	-0.50
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	14.89					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	14.03					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	17.72					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	20.33					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	12.89					
Weber, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	20.14					
weiterführend	-0.44	-0.78	-0.10	35.63	38.31	.000	86.95	-1.62	0.75

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle B.55 *Angepasste Altersstruktur (Kind ≤ 13 Jahre ≥ Jugendliche) beispielhaft berechnet an der Datenbasis zum akademischen Selbstkonzept*

Studie /Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	11.19					
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	7.81					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	8.31					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	9.87					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	8.62					
Szumski & Karwowski. 2015	-0.78	-0.96	-0.61	11.56					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	9.16					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	8.52					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	8.64					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	8.15					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	8.17					
Kind	-0.34	-0.79	0.11	28.58	67.92	.000	85.28	-1.70	1.02
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	10.10					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	12.89					
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	9.26					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	13.22					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	12.32					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	14.48					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	13.40					
Weber, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	14.32					
gemischt	-0.47	-0.73	-0.20	41.57	53.99	.000	87.03	-1.44	0.51
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	19.05					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	20.37					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	20.49					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	17.69					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	22.41					
Jugendliche	0.11	-0.32	0.55	29.85	15.72	.003	74.55	-1.33	1.55

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, Jugendliche: >13 Jahre, Kind: <13 Jahre, gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle B.56 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule in Bezug auf das akademische Selbstkonzept sowie Varianzanalysen

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	10.42					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	10.55					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	11.03					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	8.30					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	8.33					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	9.91					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	11.05					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	10.62					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	8.82					
Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	10.97					
GU	-0.28	-0.80	0.24	11.56	147.98	.000	93.92	-1.71	1.15
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	14.23					
Eshel et al. 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	26.67					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	21.15					
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	20.47					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	17.49					
GU^a	-0.48	-0.82	-0.14	28.01	6.03	.197	33.62	-1.27	0.31
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	57.35					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	42.65					
KK	-0.05	-0.74	0.63	7.53	2.26	.133	55.72	-6.46	6.35
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	24.19					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	9.43					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	13.50					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	19.54					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	13.98					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	10.36					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	9.01					
RR	-0.29	-0.53	-0.05	53.49	11.49	.074	47.78	-0.94	0.36
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model	1.54			3	.672				
Within / Residual	27.16			20	.131				
Total	28.71			23	.190				

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Tabelle B.57 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker et al. 2007	-0.62	-0.89	-0.35	15.70					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	11.59					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	9.87					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	15.10					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	13.77					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	17.15					
Weber, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	16.81					
keine Angabe	-0.59	-0.89	-0.30	36.25	37.03	.000	83.80	-1.48	0.29
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	6.36					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	8.23					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	7.33					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	7.36					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	8.70					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	6.59					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	6.61					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	7.83					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	8.38					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	6.99					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	6.52					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	6.60					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	6.24					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	6.26					
Päd. Unterstützung	-0.12	-0.49	0.25	28.51	98.72	.000	86.83	-1.44	1.20
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	32.15					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	67.85					
Team	-0.34	-0.65	-0.03	35.23	0.46	.499	0.00	-2.31	1.64

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Tabelle B.58 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das akademische Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	7.94					
Eshel et al. 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	6.50					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	5.80					
Mulat et a. 2019	-0.54	-1.17	0.10	5.70					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	7.75					
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	7.30					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	8.36					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	5.31					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	6.98					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	8.39					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	6.26					
Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	8.28					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	5.22					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	5.32					
Westling Allodi 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	4.90					
keine Angabe	-0.47	-0.74	-0.20	45.72	102.75	.000	86.37	-1.44	0.50
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	50.81					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	49.19					
gemischt	0.39	-1.69	2.47	3.09	38.71	.000	97.42	-22.62	23.40
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	6.70					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	8.12					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	14.12					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	38.70					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	9.33					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	15.33					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	7.70					
mehrere	-0.05	-0.26	0.15	56.16	6.02	.421	0.27	-0.31	0.21

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse.

Tabelle B.59 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das akademische Selbstkonzept inkl. Varianzanalysen

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.62	-0.89	-0.35	11.80					
Berman, 2000	-0.45	-1.01	0.12	7.48					
Eshel et al., 1994 _{kind}	-0.86	-1.36	-0.35	8.20					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	6.82					
Müller, 2019	-0.42	-0.72	-0.11	11.24					
Schwab, 2014	-0.20	-0.89	0.50	6.00					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.78	-0.96	-0.61	13.17					
Weber & Freund, 2017	-1.12	-1.32	-0.91	12.84					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.73	-1.45	-0.01	5.82					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.57	-1.27	0.13	5.99					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.45	-1.24	0.33	5.30					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	0.35	-0.43	1.13	5.34					
andere	-0.56	-0.78	-0.35	31.12	37.63	.000	70.77	-1.25	0.12
Rossmann et al., 2011	-0.08	-0.46	0.30	20.74					
Sauer et al., 2007	-0.53	-0.71	-0.34	22.26					
Schmidt, 2000	-1.36	-2.06	-0.66	17.25					
Venez et al., 2012	-0.65	-0.94	-0.36	21.53					
Vetter et al., 2010	1.46	0.85	2.08	18.21					
FDI	-0.24	-1.12	0.64	15.27	52.28	.000	92.35	-2.34	1.86
Battista, 1999 _{GU}	-0.11	-0.96	0.73	12.46					
Battista, 1999 _{RR}	0.17	-0.59	0.93	15.10					
Chisolm, 2013	0.13	-0.21	0.46	72.44					
Piers Harris	0.10	-0.01	0.22	32.68	0.33	.846	0.00	-0.15	0.35
Mulat et al., 2019	-0.54	-1.17	0.10	23.60					
Senicar & Grum, 2012	0.87	0.44	1.30	26.48					
Gurp, 2001 _{RR}	0.12	-0.42	0.67	24.92					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.35	-0.89	0.19	25.01					
SDQ	0.05	-0.58	0.67	20.93	19.43	.000	84.56	-2.16	2.25
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model	14.75		3	.002					
Within / Residual	23.41		20	.269					
Total	38.16		23	.024					

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haeblerin et al., 1989), Piers Harris: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002), SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992).

Anhang C: Weitere Analysen und Tabellen zum sozialen Selbstkonzept

Tabelle C.60 Primäreffekte für das soziale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

#	Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
1	Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	4.97
2	Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	6.84
3	Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.44	1.26	1.21
4	Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.91	1.47
5	Berman, 2000	-0.54	-1.11	0.02	2.36
6	Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	5.20
7	Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	2.04
8	Gronmo, 2000	-0.60	-1.56	0.31	1.03
9	Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	3.44
10	Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.42	2.00
11	Rosmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	4.35
12	Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	12.32
13	Schmidt, 2000	-0.54	-1.19	0.09	1.93
14	Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.14	1.64
15	Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	3.80
16	Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	10.22
17	van Gorp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	2.51
18	van Gorp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.07	0.02	2.52
19	Weber, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	9.47
20	Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.48	0.92	1.68
21	Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.98	0.57	1.41
22	Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.56	0.99	1.41
23	Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	1.42
24	Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	8.82
25	Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	5.96
Heterogenität					
Q		35.62			
p _Q		.060			
I ²		32.62 %			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall.

Tabelle C.61 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept inklusive der Analysen zur Varianz

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	7.12					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	9.70					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	3.44					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	2.97					
Rosmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	6.26					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	16.96					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	2.81					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	2.40					
Szumski et al., 2015	0.00	-0.17	0.17	14.23					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	13.23					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	12.37					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	8.50					
Lernen	-0.01	-0.13	0.10	39.33	20.88	.035	47.32	-0.31	0.29
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	12.50					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	19.21					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	16.51					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	17.71					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	17.74					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	16.32					
Sinne	-0.53	-1.00	-0.07	24.79	18.53	.002	73.01	-1.91	0.84
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	7.10					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	8.52					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	20.11					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	29.95					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	9.66					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	8.21					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	8.21					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	8.24					
SEN	0.37	0.15	0.58	35.88	9.02	.251	22.42	-0.08	0.81
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model				14.83	2	.001			
Within / Residual				23.03	23	.459			
Total				37.86	25	.048			

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, SEN: Special Education Needs.

Tabelle C.62 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum spezifischen Förderschwerpunkt in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes inklusive der Analysen zur Varianz

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	7.12					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	9.70					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	3.44					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	2.97					
Rosmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	6.26					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	16.96					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	2.81					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	2.40					
Szumski et al., 2015	0.00	-0.17	0.17	14.23					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	13.23					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	12.37					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	8.50					
Lernen	-0.01	-0.13	0.10	35.40	20.88	.035	47.32	-0.31	0.29
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	7.97					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	31.92					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	16.66					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	21.65					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	21.80					
Sinne	-0.28	-0.45	-0.12	32.96	1.80	.772	0.00	-0.52	-0.05
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	9.05					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	11.19					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	34.61					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	12.98					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	10.71					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	10.70					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	10.76					
SEN	0.25	0.06	0.44	31.65	3.74	.712	0.00	0.01	0.49
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)			df	p				
Between / Model	9.10			2	.011				
Within / Residual	17.17			21	.701				
Total	26.27			23	.288				

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, SEN: Special Education Needs.

Tabelle C.63 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	22.43					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	22.46					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	28.01					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	27.10					
Kind	-0.42	-1.24	0.39	0.80	33.40	.000	91.02	-2.72	1.87
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	13.19					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	21.99					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	52.93					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	3.41					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	2.82					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	2.82					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	2.83					
gemischt	-0.03	-0.11	0.05	82.63	2.53	.866	0.00	-0.13	0.07
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	3.36					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	3.88					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	5.38					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	8.18					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	4.88					
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	2.95					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	6.69					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	4.83					
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	7.54					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	10.93					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	4.21					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	7.05					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	5.58					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	5.60					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	8.78					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	10.17					
weiterführend	0.03	-0.15	0.21	16.57	47.05	.000	68.12	-0.56	0.62

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle C.64 Varianzanalysen der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	1.94	2	.379
Within / Residual	23.58	24	.486
Total	25.52	26	.490

Tabelle C.65 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das soziale Selbstkonzept auf der Grundlage der getrimmten Datenbasis inkl. Analysen zur Varianz

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	15.23					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	47.68					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	37.09					
Kind	0.03	-0.31	0.37	4.30	4.26	.119	53.11	-1.02	1.08
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	13.19					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	21.99					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	52.93					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	3.41					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	2.82					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	2.82					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	2.83					
gemischt	-0.03	-0.11	0.05	74.61	2.53	.866	0.00	-0.13	0.07
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	2.90					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	3.45					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	5.20					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	9.51					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	4.59					
Gronmo, 2000	-0.60	-1.54	0.34	2.50					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	7.02					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	4.52					
Rosmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	8.37					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	15.82					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	3.81					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	7.58					
van Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	5.46					
van Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	5.49					
Weber, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	13.80					
weiterführend	-0.03	-0.18	0.12	21.09	27.54	.016	49.17	-0.45	0.39
Analysis of variance	Sum of squares (Q*)		df	p					
Between / Model	0.16		2	.923					
Within / Residual	19.79		22	.596					
Total	19.95		24	.700					

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle C.66 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie /Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	8.41					
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	3.43					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	7.11					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	10.59					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	5.24					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	4.74					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	7.43					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	10.20					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	8.91					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	5.25					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	10.02					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	9.85					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	8.81					
GU	-0.01	-0.29	0.28	13.79	70.64	.000	83.01	-0.73	0.72
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	16.74					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	29.92					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	29.34					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	24.00					
GU^a	0.06	-0.18	0.30	19.39	1.61	.658	0.00	-0.33	0.45
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	65.38					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	34.62					
KK	-0.35	-0.80	0.09	5.92	1.03	.310	3.02	-3.29	2.58
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	20.24					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	33.74					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	4.52					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	7.77					
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	16.76					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	8.32					
Westling Allodi 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	4.32					
Westling Allodi 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	4.32					
RR	-0.10	-0.23	0.03	60.89	5.20	.636	0.00	-0.26	0.06

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, GU^a: ausschließlich Gemeinsamer Unterricht, KK: Kooperationsklassen, RR: Ressource Room.

Tabelle C.67 *Varianzanalysen der Subgruppenanalyse Modelle der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das soziale Selbstkonzept*

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	2.73	3	.435
Within / Residual	33.44	23	.074
Total	36.18	26	.088

Tabelle C.68 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	16.26					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	3.15					
Gronmo, 2000	-0.60	-1.54	0.34	1.48					
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	8.08					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	39.14					
Weber, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	31.89					
keine Angabe	-0.10	-0.20	0.00	82.03	4.62	.463	0.00	-0.23	0.04
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	7.34					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	4.30					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	7.44					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	6.49					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	8.92					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	5.01					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	4.59					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	6.73					
van Gorp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	5.69					
van Gorp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	5.70					
Venetz et al., 2012	0.69	0.40	0.98	7.79					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	5.02					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	4.64					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	4.20					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	4.20					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	4.21					
Wild et al. 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	7.72					
Päd. Unterstützung	-0.01	-0.26	0.23	14.60	65.52	.000	75.58	-0.79	0.76
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	21.43					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	31.10					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	47.47					
Team	-0.01	-0.52	0.49	3.37	5.82	.055	65.61	-1.86	1.83

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Tabelle C.69 *Varianzanalysen der Subgruppenanalyse der Kooperationsform in Bezug auf das soziale Selbstkonzept*

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	0.60	2	.742
Within / Residual	29.20	23	.174
Total	29.80	25	.232

Tabelle C.70 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	5.86					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	6.66					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	3.58					
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	2.17					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	4.90					
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	3.54					
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	5.51					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	7.95					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	3.46					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	5.16					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	7.58					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	4.09					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	6.41					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	3.47					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	7.41					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	3.14					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	2.77					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	2.77					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	7.25					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	6.32					
keine Angabe	-0.03	-0.22	0.16	69.46	74.60	.000	74.53	-0.62	0.56
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	9.30					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	10.89					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	15.60					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	25.42					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	11.89					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	16.32					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	10.58					
mehrere	-0.06	-0.34	0.22	30.54	9.68	.139	38.02	-0.72	0.60

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse.

Tabelle C.71 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)	Q (in %)	p _Q	I ² (in %)	PI Lower limit	PI Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	9.18					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	13.30					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	4.09					
Eshel et al., 1994 _{addl}	0.00	-0.62	0.62	3.50					
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	1.72					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	6.11					
Schwab, 2014 _{harter}	0.43	-0.26	1.13	2.79					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	19.85					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	2.85					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	2.38					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	2.38					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	2.40					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	18.13					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	11.32					
anderes	-0.04	-0.16	0.07	62.72	16.11	.243	19.31	-0.28	0.19
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	16.75					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	20.11					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	12.66					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	19.67					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	18.13					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	12.69					
FDI	-0.12	-0.72	0.48	2.24	53.40	.000	90.64	-1.41	1.17
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	12.24					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	15.13					
Chisolm, 2013	0.04	-0.29	0.37	72.63					
Piers Harris	0.10	-0.06	0.26	30.83	0.66	.718	0.00	-0.26	0.45
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	22.57					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	28.10					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	24.64					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	24.69					
SDQ	-0.08	-0.52	0.36	4.20	10.38	.016	71.10	-1.56	1.41

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haeblerin et al., 1989), Piers Harris: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002), SDQ: Self-Discription-Questionnaire (Marsh, 1992).

Tabelle C.72 *Varianzanalysen der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept*

Analysis of variance	Sum of squares (Q*)	df	p
Between / Model	1.16	3	.763
Within / Residual	29.48	23	.165
Total	30.64	26	.242

Tabelle C.73 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das soziale Selbstkonzept mit den Werten des FDI aus der Primärstudie Schab (2014)

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.03	-0.31	0.37	9.18					
Bakker et al., 2007	-0.18	-0.44	0.09	13.75					
Berman, 2000	-0.54	-1.10	0.03	3.94					
Eshel et al., 1994 _{adol}	0.00	-0.62	0.62	3.35					
Gronmo & Augestad, 2000	-0.60	-1.54	0.34	1.63					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.14	-0.59	0.30	5.97					
Weber & Freund, 2017	-0.20	-0.39	-0.01	21.65					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	0.21	-0.49	0.91	2.72					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.20	-0.97	0.58	2.27					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.21	-0.57	0.98	2.26					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.05	-0.82	0.73	2.28					
Wild et al., 2015 _{TEAM}	0.14	-0.06	0.35	19.50					
Wild et al., 2015 _{KSF}	0.12	-0.18	0.42	11.52					
anderes	-0.06	-0.17	0.05	64.60	14.14	.292	15.11	-0.27	0.15
Rossmann et al., 2011	0.04	-0.34	0.42	15.05					
Sauer et al., 2007	0.13	0.01	0.25	17.76					
Schmidt, 2000	-0.54	-1.18	0.10	11.61					
Schwab, 2014 _{FDI}	1.15	0.42	1.89	10.37					
Szumski & Karwowski, 2015	0.00	-0.17	0.17	17.41					
Venez et al., 2012	0.69	0.40	0.98	16.17					
Vetter et al., 2010	-1.67	-2.30	-1.04	11.64					
FDI	0.00	-0.60	0.61	2.07	61.75	.000	90.28	-1.28	1.28
Battista, 1999 _{GU}	0.39	-0.46	1.25	12.24					
Battista, 1999 _{RR}	0.14	-0.61	0.90	15.13					
Chisolm, 2012	0.04	-0.29	0.37	72.63					
Piers Harris	0.10	-0.06	0.26	29.33	0.66	.718	0.00	-0.26	0.45
Mulat et al., 2019	-0.20	-0.83	0.43	22.57					
Senicar & Grum, 2012	0.50	0.09	0.92	28.10					
Gurp, 2001 _{RR}	-0.20	-0.74	0.35	24.64					
Gurp, 2001 _{KK}	-0.52	-1.06	0.03	24.69					
SDQ	-0.08	-0.52	0.36	4.00	10.38	.016	71.10	-1.56	1.41

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haeblerin et al., 1989), Piers Harris: Piers-Harris Self-Concept-Scale (Piers & Harris, 1963; Piers et al., 2002), SDQ: Self-Description-Questionnaire (Marsh, 1992).

Anhang D: Weitere Analysen und Tabellen zum emotionalen Selbstkonzept

Tabelle D.74 Primäreffekte für das emotionale Selbstkonzept, Gewichtung sowie Ergebnisse der Heterogenitätsberechnungen auf der Grundlage des getrimmten Datensatzes

Studie	Hedges' g	CI Lower limit	CI Upper limit	Gewicht (in %)
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	12.13
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.02	10.04
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.85	11.31
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	15.53
Schmidt, 2000	-1.14	-1.84	-0.48	6.66
Schwab, 2014	0.20	-0.49	0.89	6.46
Venetz et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	13.45
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.63	6.52
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	6.61
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.03	0.52	5.73
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.45	0.14	5.56
Heterogenität				
Q	26.08			
p _Q	.004			
I ²	61.66 %			

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall.

Tabelle D.75 Subgruppenanalyse zum Alter der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in%)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	50.17					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	49.83					
Kind	1.15	-3.41	5.72	0.23	71,25	.000	98.60	-49.23	51.54
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	23.73					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	45.31					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	8.45					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	8.62					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	7.08					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	6.81					
gemischt	-0.20	-0.39	-0.01	60.80	6.73	.241	25.74	-0.62	0.22
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	16.66					
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	19.38					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	29.77					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	9.86					
Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	24.34					
weiterführend	0.07	-0.21	0.35	38.98	10.55	.032	62.10	-0.65	0.78

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, weiterführend: weiterführende Schule (>10 Jahre), Kind: Grundschule (<10 Jahre), gemischt: übergreifende Altersstruktur.

Tabelle D.76 Subgruppenanalyse zum Modell der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	13.06					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	14.65					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	11.31					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	11.17					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	14.68					
Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	14.16					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	9.77					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	11.21					
GU	0.13	-0.73	1.00	8.83	93.50	.000	92.51	-1.60	1.87
Bakker & Bosman 2003	0.09	-0.26	0.43	39.30					
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	34.23					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	14.52					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	11.95					
RR	0.16	-0.11	0.43	91.17	3.93	.269	23.62	-0.45	0.78

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, GU: Gemeinsamer Unterricht, RR: Ressource Room.

Tabelle D.77 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Kooperationsform in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p α	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	47.68					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	52.32					
keine Angabe	0.04	-0.75	0.83	39.88	14.29	.000	93.00	-8.59	8.67
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	10.42					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	9.90					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	11.04					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	8.63					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	8.53					
Venetz et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	10.69					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	7.49					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	8.56					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	8.60					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	8.12					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	8.02					
Päd. Unterstützung	0.08	-0.56	0.72	60.12	85.34	.000	88.28	-1.45	1.61

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall.

Tabelle D.78 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI	CI	Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	PI
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	10.14					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	9.50					
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	9.91					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	10.91					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	8.01					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	10.94					
Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	10.47					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	6.76					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	7.93					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	7.98					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	7.45					
keine Angabe	0.11	-0.50	0.72	64.02	101.89	.000	90.19	-1.26	1.47
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	52.20					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	47.80					
mehrere	-0.20	-1.03	0.63	35.98	2.58	.108	61.25	-8.06	7.66

Anmerkung. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, mehrere: mindestens zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse.

Tabelle D.79 Ergebnisse der Subgruppenanalyse zum Erhebungsinstrument in Bezug auf das emotionale Selbstkonzept

Studie / Subgruppe	Hedges'	CI		Gewicht (in %)	Q	p _Q	I ² (in %)	PI	
	g	Lower limit	Upper limit					Lower limit	Upper limit
Bakker & Bosman, 2003	0.09	-0.26	0.43	35.14					
Lesar & Smrtnik Vitulic, 2014	-0.46	-0.92	-0.01	23.32					
Westling Allodi, 2000 _{GU}	-0.06	-0.76	0.64	11.38					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	0.00	-0.69	0.69	11.62					
Westling Allodi, 2000 _{RR}	-0.24	-1.02	0.53	9.46					
Westling Allodi, 2000 _{KK}	-0.63	-1.43	0.16	9.08					
andere	-0.17	-0.40	0.06	94.72	5.69	.338	12.12	-0.57	0.24
Rossmann et al., 2011	0.46	0.08	0.84	15.12					
Sauer et al., 2007	0.00	-0.18	0.18	16.28					
Schmidt, 2000	-1.14	-1.82	-0.46	12.77					
Schwab, 2014	0.20	-0.50	0.89	12.63					
Szumski & Karwowski, 2015	-0.34	-0.52	-0.17	16.31					
Venez et al., 2012	0.14	-0.14	0.43	15.78					
Vetter et al., 2010	3.46	2.60	4.32	11.12					
FDI	0.30	-0.67	1.27	5.28	98.18	.000	93.89	-1.62	2.22

Anmerkungen. CI: Konfidenzintervall, PI: Vorhersageintervall, FDI 4-6: Fragebogen zur Erfassung der Integration von Schülern (Haerberlin et al., 1989).

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Anna Müller (geb. Behns)
 27.06.1987 in Magdeburg
 anna.mueller@uni-rostock.de

Bildungsweg

- 2014 - 2021 Promotion an der Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
 Thema der Dissertation: „Einfluss des Beschulungsortes auf das Selbstkonzept von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf – eine Metaanalyse“
- Jun 2013 2. Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik im Land Brandenburg
- Jul 2011 - Jun 2013 Vorbereitungsdienst an einer integrativen Grundschule und einer Oberschule im Land Brandenburg
 Fächer: Förderschwerpunkt Lernen, Deutsch für die Klassenstufen 1-10 (Regelschule)
- Dez 2010 1. Staatsexamen für das Lehramt an Förderschulen an der Goethe Universität in Frankfurt a. M.
- Okt 2006 - Dez 2010 Studium des Lehramts an Förderschulen an der Goethe Universität in Frankfurt a. M.
 Unterrichtsfach: Deutsch; Förderschwerpunkte: Lernen und geistige Entwicklung

Berufserfahrung

- Jul 2013 – Feb 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock am Lehrstuhl Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Schwerpunkte in der Lehre: Schulpraktische Übungen, Begleitung und Auswertung des Hauptpraktikums, Interventionen und Förderansätze im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Zielgruppe der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, förderschwerpunktübergreifende Interventionen, inklusive Arbeit an der Regionalen Schule
- Okt 2018 – Nov 2019 Mutterschutz und Elternzeit
 ab Feb 2022 Mutterschutz und Elternzeit

- Aug 2014 – Sep 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock am Lehrstuhl Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache
Schwerpunkte in der Lehre: Begleitung und Auswertung des Hauptpraktikums, inklusive Arbeit an Grundschulen
- 2014 – 2016 Planung und Durchführung von universitären Exkursionen nach Berlin zum Themenschwerpunkt *Inklusion*
- Aug 2012 – Jun 2013 Oberschule Templin – eigenverantwortlicher Deutschunterricht Klasse 9
- Jul 2011 – Jun 2013 Waldhofschule Templin (inklusive Grundschule) – eigenverantwortlicher Mathematik- und Deutschunterricht, Zirkus-AG, Mitarbeit an Förderplänen
- Nov 2010 - Jan 2011 Realschule *Anne-Frank-Schule* in Frankfurt a. M. – Vertretungslehrkraft
- Feb - Mai 2011 MS 28 in Lviv (Ukraine) – Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache über das Projekt *Völkerverständigung macht Schule* der KMK und der ZfA mit einem Stipendium der Robert Bosch Stiftung
- Jul 2010 Betreuerin beim *Ferienkarussell* des Jugendamtes der Stadt Frankfurt a. M.

Relevante Fähigkeiten und Kenntnisse

- Computerkenntnisse Microsoft Office, Meta-Essentials, SPSS, Videoschnitt mit Magic Video Deluxe, Typo 3 Content Management
- Sprachen Englisch (gute Kenntnisse), Russisch und Ukrainisch (Grundkenntnisse)

Veröffentlichung

Behns, A. & Koch, K. (2017). Zur Problematik der Definitionsvielfalt von "Inklusion" in der Bildungsforschung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 93-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.