



# Sind Grundschul Kinder besser sozial integriert, wenn sie im Unterricht weniger Probleme im Lernverhalten und weniger oppositionelles Verhalten zeigen?

Markus Spilles<sup>1</sup> , Christian Huber<sup>1</sup> , Thomas Hennemann<sup>2</sup>, Johannes König<sup>2</sup>  und Michael Grosche<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Bergische Universität Wuppertal

<sup>2</sup>Universität zu Köln

**Zusammenfassung:** Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen sind in der Klassengemeinschaft oftmals weniger sozial integriert. Vergangene Studien fokussierten jedoch meist Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder eher klinischen Verhaltensproblemen, statt unterrichtsbezogenes Verhalten zu betrachten. Im aktuellen Beitrag werden Querschnittsdaten von  $N = 626$  Schülerinnen und Schülern in zweiten, dritten und vierten Klassen der Allgemeinen Grundschule analysiert. Im Vergleich zu den bisherigen Studien der letzten Dekade wird das Verhalten von Schulkindern durch ein validiertes und schulrelevantes Erhebungsinstrument erfasst, das 1) Probleme im Lernverhalten und 2) oppositionelles Verhalten abbildet. Darüber hinaus wurde die soziale Integration mehrdimensional operationalisiert (soziale Akzeptanz, soziale Beziehungen, selbstwahrgenommene soziale Integration). In den Ergebnissen zeigt sich, dass insbesondere das Ausmaß an Problemen im Lernverhalten negativ mit der sozialen Akzeptanz zusammenhängt. Moderationseffekte deuten darauf hin, dass sich diese Problematik mit zunehmender Klassenstufe sowie in Klassen mit einem geringeren Level an Problemen im Lernverhalten verschärft.

**Schlüsselwörter:** Lernverhalten, oppositionelles Verhalten, soziale Integration, soziale Partizipation, Klassenkomposition

## Are primary students more socially integrated when they show less learning behavior problems and less oppositional behavior in the classroom?

**Abstract:** Students with behavior problems are often less socially integrated. Past studies, however, mostly focused on students with special educational needs or clinical behavior problems, rather than on classroom-related behavior. In the current paper, cross-sectional data from  $N = 626$  primary students in second, third, and fourth grades are analyzed. Compared to previous studies of the last decade, student behavior was captured by a validated and school-relevant survey instrument operationalizing 1) learning behavior problems and 2) oppositional behavior. In addition, social integration was operationalized multidimensionally (social acceptance, social relationships, self-perceived social integration). Results show, that especially problems in learning behavior were found to be negatively related to social acceptance. Moderation effects indicate that this problem is exacerbated with increasing grade level and in classes with lower levels of problems in learning behavior.

**Keywords:** learning behavior, oppositional behavior, social integration, social participation, class composition

Positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen im Kindes- und Jugendalter sind essentiell für das Wohlbefinden, die Identitätsbildung sowie für soziale und kognitive Fähigkeiten und gelten daher als Schlüsselfaktor für eine günstige Entwicklung (Kessels & Hannover, 2014; Bagwell et al., 1998; Schwartz, Gorman, Duong & Nakamoto, 2008). Al-

lerdings sind nicht alle Schülerinnen und Schüler in ihren Schulklassen gleichermaßen sozial integriert. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Verhaltensproblemen werden in inklusiven Settings von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oftmals weniger sozial akzeptiert (Schürer, 2020).

Im folgenden Beitrag werden die Zusammenhänge zwischen unterrichtsrelevanten Verhaltensproblemen und der sozialen Integration (SI) analysiert. Dabei werden Probleme im Lernverhalten und oppositionelle Verhaltensweisen in den Blick genommen, die prinzipiell von allen Kindern einer Klasse gezeigt werden können. Diese Operationalisierung grenzt sich insofern von vielen bisherigen Studien zur Thematik in Deutschland ab, als dass kein schulamtlisches Etikett (sonderpädagogischer Förderbedarf) oder eher klinisch orientierte Verhaltensweisen in den Blick genommen wurden (zum Überblick: Schürer, 2020). Stattdessen wurden spezifische und unterrichtsrelevante Verhaltensweisen erfasst. Die SI operationalisieren wir anhand der Dimensionen 1) soziale Akzeptanz, 2) soziale Beziehungen und 3) selbstwahrgenommene SI (vgl. Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Analysiert werden Querschnittsdaten aus zweiten, dritten und vierten Klassen der Allgemeinen Grundschule.

## Soziale Integration

Bei der schulischen SI handelt es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt. In einem systematischen Review empirischer Studien zur Thematik differenzieren Koster et al. (2009) vier Dimensionen, anhand derer die SI in der Vergangenheit gemessen wurde: 1) soziale Beziehungen (bspw. Freundschaften), 2) positive Interaktionen (bspw. Kontaktinitialisierungen, Beteiligung an Gruppenaktivitäten), 3) Selbstwahrnehmung (bspw. selbstwahrgenommene SI, erlebte Einsamkeit) und 4) Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler (bspw. Gegenseitiges Einstehen für die individuellen Bedürfnisse, Mobbing). Diese Unterscheidung ist besonders wichtig, weil je nach betrachteter Dimension der Zusammenhang mit individuellen Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern deutlich variieren kann (vgl. Weber, Nicolay & Huber, 2021).

Koster et al. (2009) schlagen aus theoretischen Gründen vor, den Begriff SI zu vermeiden und stattdessen spezifischer von sozialer Partizipation zu sprechen. Da in vielen deutschsprachigen Publikationen trotzdem der Begriff der SI genutzt wird, schließen wir uns der häufigeren Begriffsverwendung an.

### Probleme im Lernverhalten und oppositionelles Verhalten

Die deutschsprachige Forschung zur SI hat sich bisher primär auf klinisch relevante Verhaltensprobleme bzw. -störungen (z. B. Abelein, 2017; Schürer, 2019) sowie auf sonderpädagogische Förderbedarfe (vgl. Schürer, 2020)

konzentriert. Im aktuellen Beitrag fokussieren wir hingegen unterrichtsrelevantes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Der Unterschied lässt sich wie folgt illustrieren: Eine Schülerin mit einer diagnostizierten hyperkinetischen Störung könnte durch eine medikamentöse Behandlung kein auffälliges Verhalten im Unterricht zeigen (trotz des Etiketts einer klinischen Verhaltensstörung). Ein Schüler, der die diagnostischen Kriterien einer Störung des Sozialverhaltens nicht erfüllt, könnte den Unterricht dennoch durch bestimmte Verhaltensweisen stören (Etikett einer klinischen Verhaltensstörung liegt jedoch nicht vor). Ein amtlich diagnostizierter Förderschwerpunkt oder eine klinisch diagnostizierte Verhaltensstörung lassen keinen Rückschluss darauf zu, welche externalisierenden und/oder internalisierenden Schwierigkeiten die betroffene Person tatsächlich im Unterricht zeigt. Somit bietet die Betrachtung dieser Diagnosen im Kontext der SI vermutlich keinen wirklichen Erkenntnisgewinn.

Aus diesen Gründen wurden in unserer Studie unterrichtsrelevante Verhaltensweisen im Sinne von 1) Problemen im Lernverhalten und 2) oppositionellem Verhalten auf Basis eines schulrelevanten Verhaltensscreenings (*Integrated Teacher Report Form*; ITRF; Casale et al., 2019; Volpe et al., 2018) erfasst. Wir erachten diese schulpädagogische Schwerpunktsetzung als besonders wichtig, da zu vermuten ist, dass es vor allem unterrichtsbezogene Verhaltensweisen sind, die von Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen werden und daher im Kontext der SI in Schulklassen von größerer Bedeutsamkeit sein dürften, als beispielsweise ein klinisches oder schulrechtliches Etikett.

### Bisherige Forschungsergebnisse zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern in Deutschland

Vor dem Hintergrund des *Social-Skills-Deficit-Model* (Asher, Renshaw & Hymel, 1982) ist anzunehmen, dass individuelle Eigenschaften von Menschen in Zusammenhang mit ihrer SI stehen. In einer internationalen Metaanalyse von Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) zeichnen sich sozial abgelehnte Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren durchschnittlich integrierten Mitschülerinnen und Mitschülern im Mittel durch aggressives Verhalten ( $d = 0.64$ ), sozial zurückgezogenes Verhalten ( $d = 0.30$ ), niedrige kognitive Fähigkeiten ( $d = -0.41$ ) und eine geringe Soziabilität ( $d = -0.29$ ) aus. Mit einiger Zurückhaltung kann vermutet werden, dass individuelle Eigenschaften die SI bedingen. So zeigt sich beispielsweise bei Krull, Wilbert und Hennemann (2018), dass Verhaltensprobleme in der ersten Klasse die spätere soziale Akzeptanz in der zweiten Klasse voraussagten und nicht umgekehrt. Auf der anderen Seite wird soziale Ausgrenzung aber auch

selbst als ein Risikofaktor für die Entwicklung von internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen in der Schule diskutiert (Flook, Repetti & Ullman, 2005; Polanin et al., 2021), weshalb vermutlich von einer wechselseitigen Einflussnahme auszugehen ist.

Im Hinblick auf das inklusive Schulsystem in Deutschland trägt Schürer (2020) in einem systematischen Literaturreview die Ergebnisse von 15 Studien der letzten zehn Jahre zusammen. Übereinstimmend mit den internationalen Befunden stehen auch hierzulande Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischen) Förderbedarfen (insbesondere im Bereich emotionale und soziale Entwicklung) unter einem erhöhten Risiko für soziale Ausgrenzung. Je nach betrachteter Dimension der SI variieren die Ergebnisse jedoch deutlich. Während relativ konsistent berichtet wird, dass Schülerinnen und Schüler mit schwachen Lernleistungen und Verhaltensproblemen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern weniger akzeptiert (bzw. häufiger abgelehnt) werden, liegen im Hinblick auf die Selbstwahrnehmung der SI und soziale Beziehungen keine eindeutigen Resultate vor.

Darüber hinaus offenbart die Recherche von Schürer (2020) einige Forschungslücken bisheriger nationaler Untersuchungen. *Erstens* wurden Verhaltensprobleme in den meisten Studien nur wenig differenziert gemessen. Während kognitive Fähigkeiten anteilig durch standardisierte Instrumente erhoben wurden (bspw. Spörer et al., 2015), wurden Verhaltensprobleme (bspw. im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich emotionale und soziale Entwicklung) häufig anhand einer einzigen Nominal- oder Ratingskala von Lehrkräften eingeschätzt. Diese Erhebungsweise ist vorteilhaft, um globale Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern ökonomisch zu erfassen, bietet jedoch nicht die Möglichkeit, differenzierte Aussagen über den Zusammenhang von spezifischen Verhaltensweisen mit der SI zu treffen. Validierte Erhebungsinstrumente zur Verhaltenserfassung kamen lediglich bei Schürer (2019) (*Strengths and Difficulties Questionnaire*; SDQ; Goodman, 1997) und Spilles, Hagen und Hennemann (2019) (ITRF; Casale et al., 2019; Volpe et al., 2018) zum Einsatz. In beiden Publikationen werden jedoch nur die Gesamtskalenwerte des jeweiligen Instruments als unabhängige Variable betrachtet. Der Gesamtproblemwert des SDQ setzt sich jedoch aus verschiedenen Subskalen (bspw. emotionale Probleme, Hyperaktivität) zusammen. Entsprechend lässt sich auch hier keine Aussage darüber treffen, welche Merkmale der Schülerinnen und Schüler tatsächlich negativ mit der SI assoziiert sind. Auch bei Spilles et al. (2019) wurde nur der Gesamtproblemwert der ITRF, der sich sowohl aus Problemen im Lernverhalten als auch aus oppositionellen Verhaltensweisen ergibt, betrachtet. Wir adressieren dieses Desiderat, indem wir die Zusammenhänge von SI und beiden ITRF-Skalen differenziert beleuchten. Ein Vergleich

dieser Variablen mit den bisherigen Erhebungsmethoden deutscher Studien, die im Review von Schürer (2020) benannt werden, ist aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung nicht direkt möglich. In einer verhältnismäßig kleinen Studie mit ca.  $N = 200$  Grundschulkindern von Spilles (2020), die noch nicht im Review von Schürer (2020) enthalten war, zeigen sich negative Korrelationen des Integrationsstatus sowie der selbstwahrgenommenen SI mit beiden ITRF-Skalen, weshalb wir ebenfalls negative Zusammenhänge vermuten.

*Zweitens* fokussieren viele Untersuchungen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, der entweder von der Lehrkraft eingeschätzt wurde oder amtlich diagnostiziert vorlag. Henke et al. (2017) konnten jedoch mit Hilfe eines Propensity-Score-Matching Verfahrens zeigen, dass vermutlich nicht das sonderpädagogische Etikett, sondern die tatsächlichen Attribute von Personen (wie Schulleistungen oder Verhaltensweisen) mit der SI einhergehen. Der Fokus auf ein sonderpädagogisches Etikett als Ursache für beispielsweise soziale Ablehnung scheint somit vermutlich nicht mehr zeitgemäß, weshalb wir uns – wie bereits zuvor argumentiert – auf konkrete Verhaltensweisen im Unterricht beziehen.

*Drittens* wurden in den vergangenen Studien nur selten verschiedene Dimensionen der SI (Koster et al., 2009) betrachtet. Meist lag der Fokus auf der sozialen Akzeptanz und/oder auf der selbstwahrgenommenen SI (Schürer, 2020). Bei Schürer (2019) konnten negative Zusammenhänge zwischen sozialer Akzeptanz, Freundschaften und der selbstwahrgenommenen SI mit der Gesamtproblemwertskala des SDQ (Goodman, 1997) bestätigt werden. Da der SDQ-Gesamtproblemwert aber verschiedene internalisierende und externalisierende Problematiken umfasst, ist die Aussagekraft der Studie eingeschränkt. Wir beleuchten in unseren Analysen die Zusammenhänge von sozialer Akzeptanz, Beziehungen und selbstwahrgenommener SI mit dem Ausmaß an Problemen im Lernverhalten und oppositionellen Verhaltensweisen im Unterricht und versuchen somit, die Ergebnisse von Schürer (2019) für die von uns gemessenen Verhaltensweisen zu konkretisieren.

## Variablen auf Klassenebene, die die soziale Integration bedingen könnten

Während sich empirisch zwar Hinweise auf Zusammenhänge zwischen individuellen Eigenschaften und der SI finden, scheinen diese jedoch nicht zwangsläufig stabil zu sein, sondern können zwischen Schulklassen variieren. Als Variablen auf Klassenebene werden beispielsweise das Feedbackverhalten von Lehrkräften (z.B. Wullschleger, Garrote, Schnepel, Jaquéry & Moser Opitz, 2020) oder die Klassenkomposition (z.B. Chang, 2004) diskutiert. In un-

seren Analysen betrachten wir zwei Variablen auf Klassebene, erstens das klassenspezifische Level an Problemen im Lernverhalten und oppositionellem Verhalten und zweitens die Klassenstufenzugehörigkeit.

## Level an Problemen im Lernverhalten und oppositionellem Verhalten

Chang (2004) leitet unter Verweis auf sozialpsychologische Theorien (z.B. Frey, Dauenheimer, Parge & Haisch, 1993) ab, dass Konfirmitätsdruck und Ausgrenzungstendenzen in Schulklassen immer auch eine Folge unterschiedlicher Klassenkompositionen sein könnten. Dementsprechend wäre die soziale Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten immer dann besonders hoch, wenn der Durchschnitt dieser Verhaltensweisen in der jeweiligen Klasse eher gering ausfällt. In einer Studie von Wright, Giammarino und Parad (1986), die den sozialen Status von Jungen in einem Sommercamp untersuchten, wurden aggressive Kinder in Gruppen, die sich durch ein geringes Niveau an aggressivem Verhalten auszeichnen, stärker abgelehnt als in Gruppen mit einem erhöhten Aggressionsniveau. Scharenberg, Rollett und Bos (2019), die die Auswirkungen von Klassennormen auf die soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersuchten, konnten in ihren Cross-Level-Analysen hingegen keinen Einfluss feststellen. Hier wurden allerdings weder konkrete Verhaltensprobleme noch das Level an Verhaltensproblemen je Klasse mit in die Berechnung aufgenommen. Gleiches gilt für eine jüngst erschienene Studie von Schürer, van Ophuysen und Marticke (2022), die zwar den SDQ als individuelle und Klassenvariable in ihr Modell aufnahmen, allerdings nicht die Cross-Level-Interaktion dieser beiden Variablen untersuchten. In der Studie von Spilles (2020) zeigt sich rein deskriptiv, dass der Integrationsstatus von Kindern mit Risikowerten in der ITRF (Volpe et al., 2018; Casale et al., 2019) umso höher ausfällt, je höher der Anteil dieser Kinder in den jeweiligen Klassen ist. Da in unserer Studie ebenfalls die ITRF zum Einsatz kam, gehen wir zumindest im Hinblick auf die soziale Akzeptanz von ähnlichen Moderationswirkungen aus.

## Klassenstufenzugehörigkeit

Es lässt sich vermuten, dass Grundschul Kinder durch die Sozialisation in der Schule sozial erwünschtes Verhalten zunehmend als Erwartungsnorm internalisieren. Folgt man dieser Annahme, wäre es denkbar, dass in höheren Klassenstufen der negative Zusammenhang von SI und Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten höher

ausfallen dürfte, als in niedrigeren Klassenstufen. Gegenläufig könnte aber auch angenommen werden, dass gerade jüngeren Kindern beispielsweise Regelkonformität besonders wichtig erscheint, da zum Beispiel ihre Beziehung zur Lehrkraft noch nicht so stabil ist, wie bei älteren Kindern. In einer Studie von Spilles, Huber, Nicolay, König und Henneemann (2023) ergab sich mit zunehmender Klassenstufe auch ein zunehmender Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und der individuellen Regeleinhaltung von Grundschulkindern. Entsprechend finden sich empirisch betrachtet leichte Hinweise für die erste Hypothese.

## Fragestellungen

Konkret ergeben sich folgende zwei Fragen und Hypothesen (in Bezug zu inklusiven Klassen der Allgemeinen Grundschule). Die erste Fragestellung lautet: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten und der SI? Wir vermuten vor dem Hintergrund bisheriger Studien in Deutschland negative Zusammenhänge mit 1a) der sozialen Akzeptanz, 1b) den sozialen Beziehungen des individuellen Schulkinds und 1c) der selbstwahrgenommenen SI. Kontakte als vierte Dimension der SI im Sinne von Koster et al. (2009) wurden nicht erhoben. Wir nehmen an, dass die SI stärker negativ mit oppositionellen Verhaltensweisen zusammenhängt als mit Problemen im Lernverhalten, da oppositionelle Verhaltensweisen die Mitschülerinnen und Mitschüler direkter betreffen dürften.

Die zweite Fragestellung lautet: Werden die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten und der SI durch die Klassenstufenzugehörigkeit (2a) und das klassenspezifische Level dieser Verhaltensweisen (2b) moderiert? Aufgrund mangelnder empirischer Studien zur Thematik und der gegenläufigen theoretischen Hypothesen hat Fragestellung 2a) einen explorativen Charakter. Im Hinblick auf Fragestellung 2b) vermuten wir, dass in Schulklassen mit einem niedrigen Durchschnitt an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten einzelne Verhaltensweisen deutlicher wahrgenommen werden und somit der negative Zusammenhang mit der SI stärker ausfällt, als in Klassen mit einem hohen Durchschnittswert.

## Methode

### Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des Projekts *PARTI* (Grosche et al., 2019). Ziel des Projekts war es,

Grundschulen anhand von vier ganztägigen Fortbildungen und fünf begleitenden Coachings bei der erfolgreichen Unterrichtung von Kindern mit Verhaltensproblemen zu unterstützen und in diesem Zusammenhang die kooperativen Strukturen des Kollegiums zu verbessern sowie wirksame Unterrichtsmethoden zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu implementieren. In der vorliegenden Studie werden Querschnittsdaten des ersten Messzeitpunkts (Prä-Test) im Sommer 2019 analysiert. Im Zuge der Datenerhebung wurden Kinder über eine Papier-Bleistift-Erhebung zu ihrer Klassensituation im Klassenverband durch Projektmitarbeitende befragt. Hierzu wurden den Schülerinnen und Schülern alle Fragen vorgelesen und Rückfragen beantwortet.

## Stichprobe

Im Projekt wurden insgesamt ca. 3000 Kinder aus 21 Grundschulen im Gemeinsamen Lernen aus Nordrhein-Westfalen befragt, die freiwillig am Projekt teilnahmen. An den Schulen wurden auch Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterrichtet (bspw. emotionale und soziale Entwicklung: 2.8%, Lernen: 5.9%, vergleichbare Anteile ergeben sich für die unten beschriebene Teilstichprobe). In der hiesigen Analyse werden zweite bis vierte Klassen, keine jahrgangsgemischten Klassen und ausschließlich Kinder mit vollständigen Datensätzen hinsichtlich der unten beschriebenen Erhebungsinstrumente betrachtet. Außerdem wurden nur Klassen mit mindestens 75% vollständiger Daten in allen unabhängigen und abhängigen Variablen in die Analyse einbezogen, weil die soziometrischen Indizes auf der Einschätzung möglichst aller Mitschülerinnen und Mitschüler basieren sollten. Es resultiert eine Stichprobe von  $N = 626$ , die in Tabelle 1 näher beschrieben wird. Im Rahmen des Projekts wurde den Lehrkräften aufgrund des hohen Erhebungsvolumens freigestellt, ob sie die ITRF (s.u.) für ihre gesamte Klasse oder

nur für die fünf Kinder ausfüllen, die am häufigsten den Unterricht stören. Viele Lehrkräfte wählten letztere Option, was den starken Stichprobenverlust erklärt. Diese Klassen wurden im zuvor beschriebenen Sinne nicht mit in die Analysen einbezogen.

## Instrumente

### Probleme im Lernverhalten und oppositionelles Verhalten

Das Verhalten von Schulkindern wurde mit Hilfe der ITRF-Kurzversion (Casale et al., 2019; Volpe et al., 2018) erhoben. Lehrkräfte erhielten die Aufgabe, das Ausmaß an Problemen im Lernverhalten (z.B. *stellt Unterrichtsaufgaben nicht rechtzeitig fertig*) sowie das Ausmaß an oppositionellen Verhaltensweisen (z.B. *hat Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern*) mit jeweils acht Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = *Verhalten ist nicht problematisch* bis 3 = *Verhalten ist stark problematisch*) zu beurteilen. Beide Subskalen weisen in der aktuellen Stichprobe eine hohe interne Konsistenz auf (jeweils  $\alpha = .91$ ). Bei Casale et al. (2018) wurde die Faktorenstruktur der ITRF über eine konfirmatorische Faktorenanalyse nachgewiesen ( $CFI = 0.970$ ,  $TLI = 0.965$ ,  $RMSEA_{90\%CI} = 0.059-0.070$ ). Die kriteriale Validität ergibt sich anhand des Vergleichs mit der deutschsprachigen *Teacher Report Form* der CBCL (Döpfner, Plück & Kinnen, 2015) (Probleme im Lernverhalten: vgl. *Aufmerksamkeitsprobleme* der CBCL; oppositionelles Verhalten: vgl. *regelverletzendes Verhalten* der CBCL) (Volpe et al., 2018).

### Soziale Integration

Die SI wurde anhand drei der vier von Koster et al. (2009) identifizierten Dimensionen erfasst (Akzeptanz, Beziehungen, Selbstwahrnehmung). Kontakte im Sinne der vierten Dimension wurden nicht gemessen. Die soziale Akzeptanz und soziale Beziehungen wurden via Soziometrie (Moreno, 1974) operationalisiert. Die Kinder beantworteten in Bezug zu allen Mitschülerinnen und Mitschülern die Frage, ob sie neben diesen gerne sitzen würden (Antwortoptionen: *ja*, *nein*, *egal*). Hierfür wurde den Kindern die vollständige Klassenliste vorgelegt. Auf Basis der erhaltenen und vergebenen Wahlen (*ja*) wurden zwei Indizes berechnet, die mit den beiden Koster-Dimensionen assoziiert sind. Die soziale Akzeptanz wurde anhand der Wahlen, die ein Kind von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern erhielt, erfasst. Beziehungen zwischen zwei Kindern wurden angenommen, wenn sich diese gegenseitig (reziprok) wählten. Beide Indizes wurden im Hinblick auf unterschiedliche Klassengrößen standardisiert und je Kind durch die Anzahl aller möglicher Wahlen der zugehörigen Klasse (Klassengröße - 1) dividiert.

**Tabelle 1.** Stichprobenbeschreibung und deskriptive Kennwerte

	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	insgesamt
Klassen (n)	12	12	10	34
Schüler_innen (n)	234	210	182	626
Weiblich (%)	57.70	51.43	52.20	53.99
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Probl. Lernverhalten	0.57 (0.72)	0.56 (0.66)	0.58 (0.65)	0.57 (0.68)
Opp. Verhalten	0.43 (0.67)	0.38 (0.56)	0.38 (0.51)	0.40 (0.59)
Erhaltene Wahlen	0.27 (0.15)	0.28 (0.17)	0.27 (0.17)	0.27 (0.16)
Reziproke Wahlen	0.13 (0.11)	0.14 (0.10)	0.14 (0.10)	0.13 (0.10)
Selbstwahrgenommene SI	2.21 (0.57)	2.31 (0.51)	2.41 (0.46)	2.30 (0.53)

Zur Messung der selbstwahrgenommenen SI wurde die entsprechende Skala des *Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (FEES 3–4) von Rauer und Schuck (2003) eingesetzt, bei der elf Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*) beantwortet werden (z. B. *meine Mitschüler sind nett zu mir*). In der aktuellen Studie wurden aus ökonomischen Gründen auch zweite Klassen mit dem FEES 3–4 befragt, der sich im Vergleich zum FEES 1–2 (Rauer & Schuck, 2004) nur durch die verwendete Skala (vierstufig statt zweistufig) unterscheidet. Die interne Konsistenz im vorliegenden Datensatz liegt bei  $\alpha = .75$  (zweite Klassen),  $\alpha = .77$  (dritte Klassen) und  $\alpha = .79$  (vierte Klassen).

## Datenaufbereitung und Datenanalyse

In der Stichprobe sind die Schulkinder in Schulklassen genestet. Die Intraklassenkoeffizienten im Hinblick auf die drei abhängigen Variablen liegen bei  $ICC(1) = .04$  (selbstwahrgenommene soziale Integration),  $ICC(1) = .07$  (Wahlen) und  $ICC(1) = .11$  (reziproke Wahlen). Die statistische Analyse der Daten erfolgte anhand einer Mehrebenen-Regressionsanalyse mit Random-Intercept-Modellen unter Zuhilfenahme der R-Pakete lme4 (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015) und lmerTest (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017).

Bei der Datenaufbereitung wurden zunächst die Skalennittelwerte der Ratingverfahren (ITRF-Skalen, FEES 3–4) gebildet (Range jeweils 0–3). Da das Geschlecht im Hinblick auf die SI Varianz aufklären kann (McPherson, Smith-Lovin & M Cook, 2001), wurde dieses ebenfalls als Kontrollvariable berücksichtigt (0 = *weiblich*, 1 = *männlich*). Alle unabhängigen Level-1-Variablen wurden am jeweiligen Klassenmittelwert zentriert (Enders & Tofighi, 2007). Auf Level 2 wurden die Jahrgangstufenzugehörigkeit sowie die Klassenmittelwerte beider ITRF-Skalen berücksichtigt. Die Level-2-Variablen wurden am Gruppenmittelwert standardisiert (Enders & Tofighi, 2007). Zur besseren Interpretierbarkeit aller Effekte werden zusätzlich z-standardisierte Regressionsgewichte ( $\beta$ ) berichtet.

Für jede der drei Dimensionen der SI wurde ein eigenes Modell gerechnet. Es werden unter statistischer Kontrolle des Geschlechts jeweils die Haupteffekte der Level-1-Variablen (Probleme im Lernverhalten, oppositionelles Verhalten) sowie deren Cross-Level-Interaktion mit den Level-2-Variablen (Klassenstufe, Klassenmittelwerte der jeweiligen ITRF-Skala) berichtet.

## Ergebnisse

In Tabelle 1 finden sich die deskriptiven Befunde der unabhängigen und abhängigen Variablen. Es zeigt sich, dass

**Tabelle 2.** Ergebnisse der Mehrebenenanalysen

Prädiktoren	Akzeptanz (erhaltene Wahlen)				Beziehungen (reziproke Wahlen)				Selbstwahrgenommene SI (FEES 3–4)			
	B	SE(B)	$\beta$	p	B	SE(B)	$\beta$	p	B	SE(B)	$\beta$	p
Geschlecht (Referenzkat. weiblich)	.00	.01	.00	.928	.00	.01	.01	.855	-.04	.04	-.07	.364
Probl. Lernverhalten	-.10	.01	-.41	< .001	-.03	.01	-.21	< .001	-.09	.04	-.11	.023
Opp. Verhalten	-.06	.01	-.20	< .001	-.03	.01	-.14	.003	-.17	.04	-.19	< .001
Probl. Lernverhalten × Klassenmittel Probl. Lernverhalten	.06	.03	.07	.045	.04	.02	.07	.087	.12	.11	.01	.277
Opp. Verhalten × Klassenmittel Opp. Verhalten	-.01	.07	-.01	.866	.02	.05	.01	.768	.08	.27	.02	.762
Probl. Lernverhalten × Klassenstufe	-.02	.01	-.08	.049	-.00	.01	-.03	.641	-.05	.05	-.05	.291
Opp. Verhalten × Klassenstufe	-.01	.01	-.02	.565	-.01	.01	-.04	.294	-.01	.05	-.01	.915
<b>Zufallseffekte</b>												
$\sigma^2$ (Individuen)	.02				.01				.25			
$\sigma^2$ (Klassen)	.00				.00				.01			
ICC	.11				.12				.05			
<b>Modellgüte</b>												
$R^2_m / R^2_c$	.240 / .325				.072 / .182				.060 / .106			
AIC / BIC / Devianz	-718.59 / -674.20 / -738.59				-1117.48 / -1073.08 / -1137.48				941.22 / 985.62 / 921.22			

FEES 3–4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (Rauer & Schuck, 2003). B = Regressionskoeffizienten.  $\beta$  = z-standardisierte Regressionskoeffizienten. Fett gedruckte Werte sind mit mindestens  $p < .05$  signifikant.

Probleme im Lernverhalten und oppositionelles Verhalten von den Lehrkräften im Schnitt mit *nicht problematisch* bis *leicht problematisch* beurteilt wurden. In allen Klassenstufen wurden im Schnitt ca. 27 bis 28 % soziometrische Wahlen ausgesprochen. Reziproke Wahlen kamen nur ca. halb so häufig vor, was bedeutet, dass in etwa jede zweite soziometrische Wahl erwidert wurde. Ob sich Schülerinnen und Schüler selbst sozial integriert fühlen, wurde im Mittel mit *stimmt eher* bis *stimmt genau* beantwortet.

## Fragestellung 1

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zur Beantwortung der Fragestellungen finden sich in Tabelle 2.

Beide ITRF-Skalen korrelieren erwartungskonform mit der sozialen Akzeptanz (1a). Die  $\beta$ -Koeffizienten sprechen für mittlere (Probleme im Lernverhalten) bzw. schwache (oppositionelles Verhalten) Zusammenhänge. Auch hinsichtlich der Beziehungen (1b) finden sich die erwarteten Zusammenhänge mit beiden ITRF-Skalen. Die  $\beta$ -Koeffizienten sprechen in beiden Fällen für schwache Zusammenhänge. Gleiches gilt für die Selbstwahrnehmung (1c) der SI.

## Fragestellung 2

Eine Cross-Level-Interaktion mit der Klassenstufenzugehörigkeit (2a) ergibt sich lediglich für die soziale Akzeptanz und zwar nur im Hinblick auf Probleme im Lernverhalten. Somit scheinen Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit zunehmender Klassenstufe weniger akzeptiert zu werden. Der Interaktionseffekt ist allerdings nur geringfügig.

Im Hinblick auf die Moderation durch die Klassenkomposition (2b) zeigt sich auch wieder lediglich für die soziale Akzeptanz eine Cross-Level-Interaktion von individuellen und klassendurchschnittlichen Problemen im Lernverhalten. So scheinen Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich in Klassen, in denen durchschnittlich weniger problematisches Lernverhalten vorliegt, weniger sozial akzeptiert zu sein, als in Klassen, in denen diese Problematiken stärker ausgeprägt sind. Auch hier ist der Interaktionseffekt nur geringfügig.

## Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, mögliche Zusammenhänge zwischen Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellen Verhaltensweisen und verschiedenen Dimen-

sionen der SI sowie etwaige Moderationen durch die Klassenstufenzugehörigkeit und das Klassenlevel an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten in Grundschulklassen empirisch zu prüfen. Die Operationalisierung der SI erfolge dabei anhand drei der vier Dimensionen nach Koster et al. (2009). Im Gegensatz zu den meisten bisherigen Studien in Deutschland wurden unterrichtlich bedeutsame Verhaltensprobleme über ein schulrelevantes Instrument (ITRF; Volpe et al., 2018; Casale et al., 2019) erfasst.

## Fragestellung 1

Die Hypothese, dass Probleme im Lernverhalten sowie oppositionelles Verhalten negativ mit der sozialen Akzeptanz zusammenhängen (1a), wird durch unsere Ergebnisse bestätigt. Der Befund geht einher mit bisherigen Studienergebnissen in Deutschland. Da in unserer Studie spezifische Verhaltensweisen gemessen wurden, ist ein Vergleich mit den Studienergebnissen im Review von Schürer (2020) nicht direkt möglich. Jedoch bestätigen sich die negativen Korrelationen beider ITRF-Skalen mit dem Integrationsstatus, der bei Spilles (2020) betrachtet wird. Interessant ist, dass der Zusammenhang mit problematischem Lernverhalten deskriptiv höher ausfällt, als der mit oppositionellem Verhalten. Bei Newcomb et al. (1993) waren beispielsweise aggressive Verhaltensprobleme eher eine Ursache für soziale Ablehnung als schwache Schulleistungen, was unseren Ergebnissen tendenziell widerspricht. Eine Erklärung hierfür ist, dass Schülerinnen und Schüler vermutlich von der Klassenleitung im Hinblick auf ihr Lernverhalten positiv wahrgenommen werden wollen. Würden sie neben einem Kind sitzen, das häufiger störendes Lernverhalten zeigt, besteht evtl. die Befürchtung, dass die Wahrnehmung der Lehrkraft in Bezug zur eigenen Person negativ beeinflusst wird. Außerdem könnte vermutet werden, dass ein Kind mit Problemen im Lernverhalten weniger als Sitznachbarin bzw. Sitznachbar gewählt wird, weil Mitschülerinnen und Mitschüler von einem leistungsschwachen Kind im Hinblick auf Schulleistungen weniger profitieren könnten – so könnte eine Zusammenarbeit im Kontext einer Lernaufgabe weniger erfolgreich sein, als mit einem leistungsstarken Kind. Empirische Hinweise zu dieser Annahme konnten wir jedoch nicht finden. Außerdem ließen sich für oppositionelle Verhaltensweisen äquivalente Argumente für einen stärkeren Zusammenhang finden. Möglicherweise wären qualitative Forschungszugänge hier eine Option, die Ursachen für die gefundenen Ergebnisse zu erörtern. Offen bleibt ebenfalls die Frage, ob am Ende wirklich Probleme im Lernverhalten oder die damit einhergehenden schwachen Schulleistungen in Zusammenhang mit einer verminderten

sozialen Akzeptanz stehen. Bei Spilles (2020) konnte (exemplarisch) gezeigt werden, dass die entsprechende Skala der ITRF mittelstark negativ mit schwachen Leseleistungen einhergeht, während Kinder, die nur oppositionelles Verhalten, aber kein schwaches Lernverhalten aufwiesen, sich diesbezüglich nicht von Kindern ohne Verhaltensprobleme unterschieden. Somit wäre es perspektivisch sinnvoll, statistisch für tatsächliche Lernleistungen zu kontrollieren, um den Effekt von Problemen im Lernverhalten besser einschätzen zu können.

Reziproke Wahlen (1b) hängen (schwach) negativ mit Problemen im Lernverhalten sowie oppositionellem Verhalten zusammen, wobei auch hier der Zusammenhang mit Problemen im Lernverhalten deskriptiv stärker ausfällt. Diese Erkenntnis geht nicht direkt einher mit den Resultaten von Schürer (2019), wobei kein direkter Vergleich aufgrund der unterschiedlich operationalisierten unabhängigen Variablen möglich ist. Bei Schürer (2019) findet sich ein negativer Zusammenhang des SDQ mit reziproken Wahlen. Ein Zusammenhang zwischen Schulleistung und reziproken Spiel-Beziehungen konnte dort jedoch nicht bestätigt werden. Bezogen auf die reziproken Arbeits-Beziehungen war der Zusammenhang mit dem SDQ stärker als der mit der Schulleistung (Schürer, 2019), was unseren Befunden eher widerspricht. Zukünftig wäre es sinnvoll, Beziehungen noch präziser zu operationalisieren (z. B. durch die direkte Erfragung von Freundschaften), um genauere Einblicke in die Zusammenhänge mit den hier erfassten Verhaltensweisen von Schulkindern zu eröffnen.

Auch im Hinblick auf die selbstwahrgenommene SI (1c) ergeben sich äquivalent zu den Ergebnissen von Spilles (2020) negative Korrelationen mit der ITRF, wobei dort der Zusammenhang mit oppositionellem Verhalten deskriptiv etwas höher ausfällt.

## Fragestellung 2

Der Zusammenhang von SI und Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten wird nur in einer der erhobenen Dimensionen SI, der sozialen Akzeptanz, durch die Klassenstufenzugehörigkeit (2a) und nur im Bereich von Problemen im Lernverhalten moderiert. Der Effekt deutet darauf hin, dass der Zusammenhang von problematischem Lernverhalten und sozialer Akzeptanz mit zunehmender Klassenstufe steigt, allerdings ist dieser als sehr schwach zu beurteilen. Es kann somit nur erahnt werden, dass Kinder durch die Sozialisierung in der Schule ein angemessenes Lernverhalten zunehmend als Erwartungsnorm internalisieren, was dazu führt, dass sie in höheren Klassenstufen – in denen durch die Schulnotenvergabe auch eine formellere Leistungsbewertung statt-

findet – weniger gerne neben Kindern sitzen wollen, die problematisches Lernverhalten zeigen. Erklärungskraft könnten hier allerdings auch die tatsächlichen Lernleistungen liefern, wie oben bereits erwähnt.

Der Moderationseffekt des Klassenlevels an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten (2b) ist analog zur Klassenstufenzugehörigkeit lediglich im Hinblick auf die Korrelation von sozialer Akzeptanz und problematischem Lernverhalten signifikant. Damit unterstützt das Ergebnis zumindest partiell und nur mit einem sehr schwachen Effekt eine systemische Hypothese (Chang, 2004), nach der nicht nur die objektive Ausprägung einer Verhaltensproblematik im Zusammenhang mit der SI steht, sondern eine Betrachtung im Kontext der (durchschnittlichen) Verhaltensprobleme einer Klasse von Relevanz sein könnte.

## Methodische Einschränkungen

Es ergeben sich einige methodische Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung, die zukünftig berücksichtigt werden sollten. Erstens wurden lediglich Querschnittsdaten erhoben. Kausalitäten können daher nur angenommen, empirisch jedoch nicht überprüft werden. Zweitens ist die hiesige Stichprobe nicht repräsentativ für Deutschland, da sie lediglich aus Nordrhein-Westfalen stammt und nicht zufällig gezogen wurde. Drittens wurde die SI nur anhand soziometrischer Daten und eines Fragebogens zur Selbstwahrnehmung operationalisiert (vgl. Külker, Labsch & Grosche, 2021), soziale Kontakte wurden nicht erfasst. Letztere Dimension nach Koster et al. (2009) könnte perspektivisch zum Beispiel anhand von Unterrichtsbeobachtungen abgebildet werden. Auch die soziale Akzeptanz könnte durch das aktive Einstehen oder die aktive Unterstützung durch die Klassenkameradinnen und -kameraden noch spezifischer erfasst werden. Viertens wurde im Kontext der Moderationseffekte der Klassenstufe und des Klassenlevels an Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten vermutet, dass Norminternalisierungen von Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen könnten. Jedoch wurden die Kinder hierzu nicht direkt befragt. Fünftens wurden Probleme im Lernverhalten bzw. oppositionelle Verhaltensweisen nur aus Lehrkraftperspektive gemessen. Es wurde angenommen, dass diese von den Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen werden können und deshalb in Zusammenhang mit der SI der betroffenen Kinder stehen. Perspektivisch sollten Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern aus mehreren Perspektiven und insbesondere aus Perspektive der Mitschülerinnen und Mitschüler erfasst werden, da beispielsweise im Hinblick auf die soziale Akzeptanz durch die Mitschülerinnen und Mitschüler gerade

deren Wahrnehmung von Problemen im Lernverhalten bzw. oppositionellem Verhalten entscheidend sein dürfte. Sechstens könnten die Befunde im Bereich von Problemen im Lernverhalten auch durch schwache Schulleistungen erklärt werden, die wir aber nicht erfasst haben. Siebtens ist das Ausmaß an Problemen im Lernverhalten und das Ausmaß an oppositionellen Verhaltensweisen in der vorliegenden Stichprobe auf einem niedrigen Level und lag im Durchschnitt zwischen den Polen *nicht problematisch* und *leicht problematisch*. Die untersuchten Verhaltensweisen kamen bei den Schülerinnen und Schülern demnach kaum vor. Es ist daher fraglich, ob sich in einer anderen Stichprobe äquivalente Effekte zeigen, insbesondere deshalb, weil das Level an Problemen im Lernverhalten innerhalb einer Klasse scheinbar eine moderierende Rolle spielen könnte. Achtens wurde bei der soziometrischen Erhebung nur die Frage nach erwünschten Sitznachbarnen bzw. Sitznachbarn gestellt. Möglicherweise hat diese Operationalisierung dazu geführt, dass Kinder bei der Frage eher an Lernpartnerinnen bzw. Lernpartner gedacht haben als an Kinder, mit denen sie sozial interagieren möchten. Perspektivisch sollten soziometrische Wahlen in verschiedenen Bereichen (bspw. Lern- vs. Spielpartnerinnen bzw. -Partner) erfragt werden. Neuntens wären zukünftige Studien, die auch ältere Zielgruppen umfassen, wünschenswert (Külker et al., 2021). Es ist fraglich, in welcher Weise die Klassenstufenzugehörigkeit in beispielsweise fünften, sechsten oder siebten Klassen die gefundenen Zusammenhänge moderiert.

## Fazit und Implikationen

Grundschul Kinder sind umso besser in ihrer Klassengemeinschaft integriert, je weniger Probleme im Lernverhalten und oppositionelles Verhalten sie zeigen. Somit können wir die vergangenen Befunde zum Zusammenhang von SI und Verhaltensproblemen (Schürer, 2020) am konkreten Beispiel dieser Verhaltensdimensionen bestätigen. Weitergehend zeigt sich, dass sowohl das Level an Problemen im Lernverhalten als auch die Klassenstufenzugehörigkeit den Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz moderieren könnten. Somit spielen nicht nur individuelle Merkmale, sondern möglicherweise auch Variablen auf Klassenebene eine Rolle für die SI von Grundschulkindern.

Wie Lehrkräfte die SI von Schülerinnen und Schülern fördern könnten, wird bei Huber (2019) umfangreich dargestellt. Hier genannte Ansatzpunkte sind zum Beispiel Maßnahmen zur Initialisierung positiver Sozialkontakte (bspw. durch Kooperatives Lernen), Sozialkompetenztrainings (sowohl auf Seiten der ausgegrenzten Schülerinnen und Schüler als auch auf Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler), Psychoedukation, die Gestaltung eines

möglichst störungsfreien Unterrichts durch ein gutes Classroom Management sowie das Feedbackverhalten von Lehrkräften gegenüber den Kindern. Effektive Interventionen zur Förderung der SI von Schülerinnen und Schülern sind zum aktuellen Zeitpunkt jedoch noch nicht ausreichend evaluiert (Huber, 2019). Vor dem Hintergrund vergangener Studien sowie der aktuellen Befunde wären Forschungsbemühungen im Bereich der Förderung SI von besonders großer Bedeutung. In diesem Zuge wäre es auch interessant zu erörtern, ob spezifische Maßnahmen für die Förderung spezifischer Zielgruppen (wie Schülerinnen und Schüler mit Problemen im Lernverhalten) besonders erfolgreich sind. Es ist jedoch anzunehmen, dass grundsätzlich ein möglichst umfangreiches Angebot an Fördermaßnahmen (vgl. Huber, 2019) den größtmöglichen Erfolg bringt.

## Literatur

- Abelein, P. (2017). „Ich sehe was, was du nicht siehst?!“: Subjektive und fremde Wahrnehmung der sozialen Integration bei Schülern mit AD(H)S. Eine empirische Untersuchung an bayrischen Grundschulen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Eds.), *The Young Child: Reviews of Research* (pp. 137 – 158). National Association for the Education on Young Children.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140 – 153. <https://doi.org/10.2307/1132076>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. M. & Walker, S. C. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1 – 48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Casale, G., Volpe, R. J., Daniels, B., Hennemann, T., Briesch, A. M. & Grosche, M. (2018). Measurement invariance of a universal behavioral screener across samples from the USA and Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 34, 87 – 100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000447>
- Casale, G., Volpe, R. J., Hennemann, T., Briesch, A. M., Daniels, B. & Grosche, M. (2019). Konstruktvalidität eines universellen Screenings zur unterrichtsnahen und ökonomischen Diagnostik herausfordernden Verhaltens von Schüler\_innen – eine Multitrait-Multimethod-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 17 – 31. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000232>
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691 – 702. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2015). *CBCL/6 – 18R, TRF/6 – 18R, YSR/11 – 18R – Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach*. Hogrefe.
- Enders, C. K. & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12, 121 – 138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Flook, L., Repetti, R. L. & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319 – 327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>

- Frey, D., Dauenheimer, D., Parge, O. & Haisch, J. (1993). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Dauenheimer (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (2. Aufl., S. 81 – 122). Huber.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 – 586.
- Grosche, M., König, J., Huber, C., Hennemann, T., Fussangel, K., Gräsel, C., et al. (2019). Das Forschungsprojekt PARTI: Evaluation einer Fortbildungsreihe zur kokonstruktiven Umsetzung eines um Partizipation ergänzten Response-To-Intervention-Modells im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 116 – 121). Julius Klinkhardt.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaethe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111 – 123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27 – 43. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Kessels, U. & Hannover, B. (2014). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283 – 304). Springer.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117 – 140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235 – 253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Külker, L., Labsch, A. & Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(4), 312 – 327. <https://doi.org/10.25656/01:24108>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82, 1 – 26. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & M Cook, J. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415 – 444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 – 128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotper, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., et al. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147, 115 – 133. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEESS 3 – 4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEESS 1 – 2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Beltz.
- Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 309 – 327. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1590423>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Duong, M. T. & Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 289 – 299. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.117.2.289>
- Schürer, S. (2019). *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller SchülerInnen und Schüler. Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1193126185/34>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 295 – 319.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Marticke, S. (2022). Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 101 – 118. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00130-x>
- Spilles, M. (2020). *Lesen, Verhalten, soziale Integration: Zu Potentialen tutorieller Lernverfahren für Grundschulkinde mit externalisierenden Verhaltensproblemen*. Dissertation, Universität zu Köln. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/11284/>
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 44 – 57. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art07d>
- Spilles, M., Huber, C., Nicolay, P., König, J. & Hennemann, T. (2023). Der Zusammenhang von Regeleinhaltung und Lehrkraftfeedback mit der sozialen Akzeptanz von Grundschulkindern. Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung von Schulkind-Dyaden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01138-4>
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S. et al. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule. Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 22 – 35.
- Volpe, R. J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A. M. & Daniels, B. (2018). A universal behavioral screener linked to personalized classroom interventions: Psychometric characteristics in a large sample of German schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 66, 25 – 40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.003>
- Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523 – 536. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.523>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L. & Moser Opitz, E. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring so-

cial referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>

### Historie

Manuskript eingereicht: 22.04.2022

Manuskript nach Revision angenommen: 23.03.2023

Onlineveröffentlichung: 12.04.2023

### Förderung

Das in diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1733A und 01NV1733B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Open-Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Bergische Universität Wuppertal.

### ORCID

Markus Spilles

 <https://orcid.org/0000-0002-9680-1237>

Christian Huber

 <https://orcid.org/0000-0003-1793-4080>

Michael Grosche

 <https://orcid.org/0000-0001-6646-9184>

Johannes König

 <https://orcid.org/0000-0003-3374-9408>

### Markus Spilles

Bergische Universität Wuppertal

Institut für Bildungsforschung

Gaußstraße 20

42119 Wuppertal

[spilles@uni-wuppertal.de](mailto:spilles@uni-wuppertal.de)