

Lernen in heterogenen Settings – beeinflusst eine inklusive Klassenkomposition die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?

In Klassenkompositionen beziehen sich LehrerInnen und SchülerInnen tagtäglich aufeinander, stehen in einem Verhältnis zueinander, richten ihr Verhalten aufeinander aus und interagieren miteinander (Breidenstein, 2008; Herzog, 2011; Krappmann & Oswald, 1995). Aus der Klassenkompositionsforschung ist bereits bekannt, dass gewisse Merkmale der einzelnen SchülerInnen sowie die der gesamten Klasse Einfluss auf die individuelle Entwicklung haben können. Dabei zeigen sich insbesondere das Leistungsniveau und soziale Hintergrundmerkmale auf individueller und auf Klassenebene als einflussreich auf die individuelle Entwicklung von SchülerInnen (z. B. Bellin, 2009; Coleman, 1966; Faber, 2013).

Insbesondere in Anbetracht der zunehmenden Heterogenität in Schulen und Klassen des heutigen Bildungssystems (Learning First Alliance, 2001) sind allerdings nicht nur Merkmale wie Migrations- und sozialer Hintergrund von Interesse, sondern auch weitere Heterogenitätsdimensionen. Hierbei sind auch strukturelle Gegebenheiten wie das Lernen in inklusiven Settings gemeinsam mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) von Bedeutung (z. B. Kocaj et al., 2015).

Eine besondere Rolle nehmen hier Kontakte zwischen SchülerInnen in der Schule ein (Bellin, 2009). So erfahren Kinder und Jugendliche durch Beziehungen zu Gleichaltrigen beispielsweise, wer sie selbst sind, welche Kompetenzen sie haben bzw. welche ihnen noch fehlen und wie sie der sozialen Umwelt gegenüber treten können (Hurrelmann & Bauer, 2015). Da vor allem der Kontext, in dem sich Peers begegnen, besonderen Einfluss auf die individuelle Entwicklung hat (Fend, 1977) und soziale Beziehungen den Lernprozess beeinflussen (Elias et al., 1997), wird davon ausgegangen, dass sich in inklusiven Settings spezifische Interaktions- und auch Sozialisationsprozesse ergeben können.

Es ist von Relevanz, im Inklusionsdiskurs ebenfalls die Entwicklung derjenigen SchülerInnen ohne SPF zu betrachten, die gemeinsam mit SchülerInnen mit SPF unterrichtet werden. Aufgrund potentieller wechselseitiger Sozialisationsinflüsse, die zwischen SchülerInnen in inklusiven Settings bestehen können, wird davon ausgegangen, dass sie sich durch Zugang zu zusätzlichen Lernprozessen auch in ihrer emotionalen, sozialen und akademischen Entwicklung beeinflussen (Möller, 2013). Einerseits wird diesbezüglich argumentiert, dass SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassenkomposition beispielsweise spezifische Wissensbestände, Werte oder Handlungsmöglichkeiten geboten werden können, an denen sie Konfliktsituationen und soziale Probleme erfahren können (Kiper, 2011), Vorurteile gegenüber Heterogenität abbauen, Solidaritätsgefühle entwickeln und Schwächeren gegenüber ein verstärktes Hilfeverhalten entwickeln können. Andererseits wird aufgrund der individuellen Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen der SchülerInnen mit SPF auch angenommen, dass sie negative Einflüsse auf die individuelle Entwicklung ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden ohne SPF ausüben können.

Insgesamt liefert der bisherige Forschungsstand diesbezüglich allerdings heterogene Ergebnisse. Daher fokussiert das Forschungsvorhaben die Entwicklung von SchülerInnen ohne SPF, die in inklusiven Klassensettings lernen. Dabei werden sowohl der Einfluss der heterogenen Bezugsgruppe innerhalb des schulischen Settings, sowie schulischer Rahmenbedingungen wie etwa Unterrichtsgestaltung oder Klassenzusammensetzungen, als auch Einstellungen von LehrerInnen als wesentliche Einflussfaktoren der individuellen Entwicklung berücksichtigt (Ulich, 1980). Folgende Fragestellungen werden in dem

Dissertationsprojekt mit den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011) unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur unter anderem mehrebenenanalytisch untersucht:

1. Gemeinsam lernen, miteinander teilen – beeinflusst ein gemeinsames Lernen das prosoziale Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?
2. Beeinflusst das gemeinsame Lernen das Selbstwertgefühl von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?
3. Inwiefern beeinflusst das gemeinsame Lernen in inklusiven Klassensettings die Entwicklung akademischer Kompetenzen von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?

Literatur

- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2008 (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Vol. 14*. Wiesbaden: VS-Verl.
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktionen und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (2nd ed., pp. 945–964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, Timothy, P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Becker & A. Schulze (Eds.), *SpringerLink. Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (pp. 325–351). Wiesbaden, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_12
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule: Soziologie der Schule III, I* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie: 2., überarbeitete und erweiterte Auflage* (2nd ed., pp. 163–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_6
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. vollständig überarbeitete Auflage). *Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Eds.), *Sozialerziehung in der Schule* (pp. 31–54). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_2
- Kocaj, A., Kuhl, P., Rjosk, C., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Eds.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (pp. 335–370). Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Kindheiten: Vol. 5*. Weinheim: Juventa Verl.
- Learning First Alliance. (2001). *Every Child Learning: Safe and Supportive Schools*. Washington.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth, & R. Werning (Eds.), *Schulmanagement-Handbuch: Vol. 32.2013,146. Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch* (146th ed., pp. 15–37). München: Oldenbourg.
- Ulich, K. (1980). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 469–498). Weinheim, Basel: Beltz.