



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Freund:innenschaften bei Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischem
Förderbedarf in der Klasse

verfasst von | submitted by

Melina Kopecky BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Dr. Katharina-Theresa Lindner BEd BA MA

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die Masterarbeit mit dem Titel „Freund:innenschaften bei Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse“ eigenständig, ohne fremde Hilfe oder Verwendung anderer Quellen, als angeführt, verfasst habe und alle wörtlichen und inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Danksagung

In den Weiten des bereitgestellten Wissens, scheint der Weg unersättlich, um endlich ins Ziel zu gelangen. Allein, ohne die Unterstützung meines sozialen Netzwerkes wäre ich sicher nicht so weit gekommen, in diesem ganzen Unterfangen. Mein Dank richtet sich an diejenigen Menschen, die mich im Schreibprozess unterstützten und mir den nötigen Halt gaben, um im Gedankenstrudel nicht zu verzagen. Gab es gute und schlechte Tage, Momente des Versagens, doch meine Liebsten standen hinter mir, um mich wieder aufzufangen. Danke, für die Hilfestellungen im Denk-, und Schreibprozess, für die unzähligen Gespräche und den Glauben an meine Person.

Danke an das Projektteam von ‚PATHWAY‘ sowie meiner Betreuerin Frau Dr.in Katharina-Theresa Lindner für den Einblick in das Projekt und das ausgiebige Feedback.

Ein besonderer Dank richtet sich an meine Mutter Claudia, die mir als Spätstudentin zeigte, dass alles mit der richtigen Motivation möglich ist, mich ermutigt und immer ein offenes Ohr für mich hat, während meines Studiums und darüber hinaus.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinem Partner Philipp bedanken, der mir die nötige Geduld schenkte, mir Rückhalt gab und mich aufmunterte. Ohne dich hätte ich die Höhen und Tiefen nicht so überwunden.

Danke an all meine Freund:innenschaften!

INHALTSVERZEICHNIS	
ZUSAMMENFASSUNG	V
ABSTRACT	VI

(I) THEORETISCHE GRUNDLAGE MIT FORSCHUNGSBEFUNDEN..... VII

EINLEITUNG..... 1

ANMERKUNG: BEHINDERUNG UND BEEINTRÄCHTIGUNG	5
1. VERSTÄNDNIS VON INKLUSION	5
1.1. Das inklusive Bildungssystem in Österreich	8
1.2. Definition und Zielsetzungen der schulischen Inklusion.....	9
1.3. Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF).....	11
1.3.1. Sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Lernen	13
1.4. Kritik am SPF in Österreich	14
2. SOZIALE PARTIZIPATION	15
2.1. Die vier Dimensionen der sozialen Partizipation.....	15
2.2. Erhebungsmethoden der sozialen Partizipation	17
2.3. Soziale Partizipation im inklusiven Unterricht	19
3. SOZIALE BEZIEHUNGEN	22
3.1. Freund:innenschaften	22
3.2. Freund:innenschaften in der Klasse	27
3.3. Freund:innenschaften im Inklusionssetting.....	29
4. SOZIALE NETZWERKE	37
4.1. Definition von sozialen Netzwerken.....	37
4.2. Die Analyse der sozialen Netzwerke	38
4.3. Vernetzung von sozialen Beziehungen in der Klasse	39
5. FORSCHUNGSLÜCKE	41

(II) EMPIRISCHER TEIL 43

6. ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGE	44
7. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSMETHODE	48
7.1. PATHWAY- Studie	48
7.1.1. Erhebungsinstrumente.....	48
7.1.2. Gesamtstichprobe.....	49
7.1.3. Umfang und Beschreibung der Stichprobe	49
7.1.4. Gütekriterien	51
7.2. Methodisches Vorgehen	51
7.3. Methode der sozialen Netzwerkanalyse	55
7.3.1. One-Mode Network.....	55
7.3.2. Graphentheoretische Darstellung	56
7.3.2.1. Soziogramm	56
7.3.2.2. Gerichtetes Netzwerk	56
7.3.2.3. Indegree und Outdegree.....	57
7.3.2.4. Dyade	58
7.3.2.5. Triade	58
7.3.2.6. Clique	59
7.3.2.7. Reziprozität.....	59
7.3.2.8. Zentralität	59
7.3.2.8.1. Degree-Zentralität.....	59
7.3.3. Dichte	59

8. ERGEBNISSE	60
8.1. Soziale Netzwerkanalyse	60
8.1.1. Visualisierung der sozialen Netzwerke.....	60
8.2. Nominierungen.....	69
8.2.1. Vergebene Akzeptanz (Outdegree)	69
8.2.2. Peerakzeptanz (Indegree)	70
8.2.3. Freund:innenschaften (reziproke Nominierungen)	72
8.3. Qualität der Freund:innenschaften	74
8.4. Emotionales Wohlbefinden	76
8.5. Soziale Inklusion	78
8.6. Korrelationsanalyse	80
9. INTERPRETATION UND DISKUSSION	85
9.1. Conclusio und Ausblick	96
9.2. Limitationen	98
10. LITERATURVERZEICHNIS.....	101
11. INTERNETQUELLEN	112
12. SEKUNDARLITERATUR.....	114
13. VERWEIS AUF GESELLSCHAFTSPOPULÄRE HINWEISE.....	115
14. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	115
15. TABELLENVERZEICHNIS.....	116

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den sozialen Beziehungen von Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Bereich des Lernens innerhalb von Regel-, und Integrationsklassen sowie einer Sonderschulklasse. Die Zielsetzung liegt auf der Erforschung der sozialen Vernetzungen in den Klassen und der Untersuchung des subjektiven Wohlbefindens der Schüler:innen in der Schule, wodurch ein vielseitiger Blick auf die soziale und emotionale Situation ermöglicht wird. Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens wurde quantitatives Datenmaterial aus der Langzeitstudie ‚PATHWAY‘ verwendet. Methodisch wurde eine soziale Netzwerkanalyse anhand der soziometrischen Messungen durchgeführt und es erfolgte eine Auswertung der Einschätzungen zu den Freund:innenschaften sowie den Skalen des PIQ (Perception of Inclusion Questionnaire). Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Integrationsklassen weniger in das Klassennetzwerk eingebunden und einem höheren Risiko ausgesetzt sind, mit keinen Peers in der Klasse befreundet zu sein sowie keiner Clique anzugehören. Die Qualität der vorhandenen Freund:innenschaften wird bei den Schüler:innen mit SPF im Inklusionssetting insgesamt geringer eingeschätzt, bewegt sich jedoch in einem zufriedenstellenden Maß. Zudem hat sich gezeigt, dass sich die Schüler:innen mit SPF nicht weniger wohl und inkludiert als die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen fühlen und teilweise wie die Schüler:innen der Regelklassen sowie der Sonderschulklasse.

Abstract

This master's thesis deals with the social relationships of students without and with special educational needs (SEN) with learning difficulties within mainstream and integration classes as well as a special school class. The aim is to research the social networks in the classes and to examine the subjective well-being of the students at school, which enables a versatile view of the social and emotional situation. To implement the research project, quantitative data from the long-term study 'PATHWAY' was used. Methodologically, a social network analysis was carried out using the sociometric measurements and the assessments about friendships and the scales of the PIQ (Perception of Inclusion Questionnaire) were evaluated. The results show that students with diagnosed SEN in the integration classes are less included into the class network and are at a higher risk of not being friends with any peers in the class and not belonging to any clique. The quality of existing friendships is rated as lower overall among students with SEN in the inclusion setting but is at a satisfactory level. It has also been shown that the students with SEN don't feel less comfortable and included than the students without SEN in the integration classes and, in some cases, like the students in the regular classes and the special school class.

(I) Theoretische Grundlage mit Forschungsbefunden

Einleitung

In Österreich ist seit 1993/94 das Recht der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Regelschulen gesetzlich verankert (BSGK 2003). Im Schuljahr 2021/22 erhalten 63.6% der Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF inklusiven Unterricht in allgemeinbildenden Pflichtschulen (Statistik Austria 2023). Hierbei zählt es zur Aufgabe des inklusiven Unterrichts, die Diversität sowie Individualität (George & Schwab 2019) aller in den Vordergrund zu stellen und einen barrierefreien Zugang ohne Benachteiligungen zu gewährleisten (Bildungsdirektion 2023). Ein wichtiges Ziel der Inklusion ist die soziale Partizipation (Krawinkel et al. 2017; Külker et al. 2021), welches als facettenreiches Konzept verstanden wird (Koster et al. 2009; Schürer 2020). Die soziale Partizipation setzt sich aus vier gegenseitig beeinflussenden Faktoren zusammen und die ‚Beziehungen & Freund:innenschaften‘ sind einer dieser Teilbereiche (Koster et al. 2009). Wobei die Fragen nach den freund:innenschaftlichen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken von Interesse ist (Koster et al. 2009). Insbesondere wird im Inklusionssetting die Chance gesehen, dass freund:innenschaftliche Beziehungen zwischen Schüler:innen ohne und mit diagnostiziertem SPF geknüpft werden (Schwab 2018b). Weiters können die Auswirkungen des gemeinsamen Lernens im Abbau von Stigmatisierungen gegenüber den vermeintlich ‚Anderen‘ gesehen werden (Schwab 2018b). Denn durch den erhöhten Kontakt von Schüler:innen ohne und mit SPF wird die Möglichkeit geschaffen, dass vorurteilsbehaftete Meinungen oder Barrieren abgebaut, wodurch die soziale Ausgrenzung von Schüler:innen mit SPF vermieden werden kann (Schwab 2018b). In Bezug auf die aktuelle Bildungsdebatte wird die soziale Partizipation in Integrationsklassen kontrovers diskutiert. Die Ergebnisse einiger Studien verdeutlichen, dass Schüler:innen mit SPF weniger in der Klasse integriert (Blumenthal et al. 2022; Huber & Wilbert 2012; Krawinkel et al. 2017; Krull et al. 2018; Schwab 2014; Schwab 2015; Schwab 2016) und mit dem Risiko behaftet sind, eine geringere Anzahl von Freund:innenschaften aufzuweisen (Avramidis et al. 2018; Henke et al. 2017; Hoffmann et al. 2021; Kulawiak & Wilbert 2015; Scharenberg & Röhl 2018) und keiner Clique zugehörig sind (Avramidis et al. 2018). Zudem haben Schüler:innen mit SPF eine drei bis viermal höhere Wahrscheinlichkeit, keine reziproke Freund:innenschaft in der Klasse zu hegen (Schwab 2015; Schwab 2019). Trotz der räumlichen Integration in die Klasse zeigt sich in einigen Forschungsbefunden, dass die soziale Teilhabe bei Schüler:innen mit

SPF nicht vollwertig gelingt (Felder 2012). Denn der soziale Austausch untereinander kann nicht allein durch den gemeinsamen Unterricht gewährleistet werden (Krawinkel et al. 2017). Bei Forschungsarbeiten mit soziometrischen Nominierungen von Freund:innenschaften in der Klasse hat es den Anschein, als wären die Schüler:innen mit SPF nicht so beliebt, wie ihre Peers ohne SPF, denn sie werden seltener nominiert (Henke et al. 2017a; Hoffmann et al. 2021). Zudem überschätzten die Schüler:innen mit diagnostizierten SPF die eigene Wahrnehmung zu vorhandenen Freund:innenschaften in der Klasse (Garrote et al. 2023; Henke et al. 2017a). Die überdurchschnittlichen Angaben können als Wunschdenken der Zugehörigkeit aufgefasst werden (Garrote et al. 2023) oder mit einer optimistischen Wahrnehmung zusammenhängen (Scharenberg & Röhl 2018). Doch trotz der wenigen bis keinen Freund:innen in der Klasse, verzeichnen Studien einen positiven Effekt durch mindestens eine hochwertige reziproke Freund:innenschaft (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021). Denn die Qualität der eigenen Freund:innenschaften ist bedeutender als die bloße Anzahl an Freund:innen (Schwab 2019). Eine enge Freund:innenschaft, welche soziale Unterstützung sowie Zuneigung bietet, hat nicht nur einen positiven Einfluss auf die soziale Einstellung von Schüler:innen mit SPF, sondern kann auch vor Viktimisierung schützen (Bossaert et al. 2015). Im Inklusionssetting hat es den Anschein, als würden Freund:innenschaften insbesondere zwischen Schüler:innen mit SPF geschlossen werden (Schwab 2019). Dies wirft die Frage auf, ob die erlebte Exklusion in der Klassengemeinschaft der Grund ist, warum Freund:innenschaften zwischen Schüler:innen mit SPF gegründet werden (Schwab 2019).

In den letzten Jahren stehen die sozialen Beziehungen von Schüler:innen mit SPF zunehmend im Fokus der Bildungsdebatte und haben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Dies liegt daran, dass die Beziehungsgeflechte und die Cliquenstrukturen als Indikator für eine gelungene soziale Partizipation betrachtet werden (Koster et al. 2009). Daher widmet sich diese Masterarbeit dem Thema der freund:innenschaftlichen Beziehungen, führt eine soziale Netzwerkanalyse durch und zusätzlich wird das subjektive Wohlbefinden in den Schulen untersucht. Das verwendete Datenmaterial stammt aus der Langzeitstudie ‚PATHWAY‘ und enthält unter anderem soziometrische Messungen, Einschätzungen zu den Freund:innenschaften und verwendet die Skalen des PIQ (Perception of Inclusion Questionnaire). Die Analyse der soziometrischen Nominierungen dient als Grundlage, um Beziehungsge-

flechte zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF ausfindig zu machen sowie Aufschluss darüber zu geben, ob die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Klassen sozial eingebunden sind. Weiters wird die Qualität der vorhandenen Freund:innenschaften untersucht, wodurch ersichtlich wird, wie die Schüler:innen die freund:innenschaftlichen Beziehungen wahrnehmen. Ein weiterer Aspekt ist die Selbstwahrnehmung hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion, die Einblicke darüber geben, ob sich die Schüler:innen im gewählten Schulsetting wohl und inkludiert fühlen. Dies ermöglicht den Vergleich zwischen der subjektiven und objektiven Sichtweise der Schüler:innen hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit.

In dieser Masterarbeit wird ein breiter Blick über die freund:innenschaftlichen Beziehungen von Schüler:innen ohne und mit SPF in Integrations-, und Regelklassen sowie einer Sonderschulklasse eröffnet. Im theoretischen Teil wird sich in vier Abschnitten mit relevanten Themengebieten auseinandergesetzt. Das erste Kapitel beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff sowie einen historischen Abriss der österreichischen Inklusionsbewegung. Der zweite Teil befasst sich mit den vier Dimensionen der sozialen Partizipation, erläutert die Messmethoden dieser vier Teilbereiche und veranschaulicht Forschungsergebnisse in diesem Kontext. Darauf aufbauend widmet sich der vierte Abschnitt den sozialen Beziehungen, im Speziellen den Freund:innenschaften und bezieht sich vorerst allgemein, dann im Bezug auf die Schule und schlussendlich im anschließenden Unterkapitel auf die Integrationsklassen mit Forschungsbefunden. Schließlich folgt im letzten Kapitel eine Darlegung von Theorien zu sozialen Netzwerken und deren Analyse.

Im empirischen Abschnitt dieser Masterarbeit wird sich mit dem Forschungsvorhaben und der Methode auseinandergesetzt. Zu Beginn erfolgt die Vorstellung der PATHWAY-Studie, aus der das quantitative Datenmaterial stammt und die als Grundlage dieser Arbeit dient. Im weiteren Verlauf wird die Methode schrittweise erläutert, um einen Überblick über die Durchführung zu erlangen. Die Beschreibung der sozialen Netzwerkanalyse wird im folgenden Abschnitt vorgenommen. Hierbei werden unter anderem graphentheoretische Grundlagen, welche für diese Arbeit von Bedeutung sind wie beispielsweise Indegree, Outdegree und Reziprozität thematisiert. Im achten Kapitel erfolgt die Beschreibung der Ergebnisse in unterteilte Abschnitte. Infolgedessen bezieht sich ein Teil auf die soziale Netzwerkanalyse und die Visualisierung der fünf untersuchten Klassen in Soziogrammen. Daran schließt die Betrachtung der

vergebenen, erhaltenen und reziproken Nominierungen, welche auf unterschiedliche Schlüsse ziehen lassen. Zudem widmet sich ein Abschnitt der Darstellung der Qualität der Freund:innenschaften. Im weiteren Teil wird sich mit der Selbstwahrnehmung hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion auseinandergesetzt. Anschließend werden die Variablen des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion jeweils mit der Peerakzeptanz und den Freund:innenschaften analysiert, um Korrelationen ausfindig zu machen. Der weitere Abschnitt befasst sich mit der Forschungsfrage, beantwortet die Hypothesen und stellt die Ergebnisse mit den theoretischen Grundlagen in Verbindung. In der Conclusio erfolgt die prägnante Beantwortung der Forschungsfrage und der Ausblick arbeitet Aspekte für den Anschluss an die Bildungsforschung heraus. Die Limitationen dieser Untersuchung runden diese Masterarbeit ab.

Anmerkung: Behinderung und Beeinträchtigung

In dieser Masterarbeit wird der Begriff der Beeinträchtigung verwendet, außer es handelt sich um wörtliche Zitate oder Bezeichnungen von Reformen sowie Vereinen. Die verwendeten Begrifflichkeiten von Beeinträchtigung und Behinderung sind in der Inklusionsdebatte umstritten und werden oft synonym verwendet. Folglich wird die Wahl dieser Termini transparent dargelegt. Die Vermeidung des Begriffs ‚Behinderung/en‘ bezieht sich auf die negative Behaftung und Abwertung in der Jugendsprache als Schimpfwort (Insieme 2018). Zudem verortet sich in ‚Behinderung/en‘ das Wort ‚hindern‘, was auf eine umweltbedingte Grenze oder Barriere hindeutet, welche nicht überwunden werden kann (Rohrmann 2018). Definitionsgemäß hat der Begriff Beeinträchtigung/en seinen etymologischen Ursprung im Lateinischen ‚(im)minuere‘, was Ver-mindert bedeutet (PONS o.D.). Menschen mit Beeinträchtigung/en können in alltäglichen Lebenssituationen eingeschränkt oder gemindert am Alltagsgeschehen teilnehmen (Habermann-Horstmeier 2017). Es darf nicht automatisch von einem Nachteil ausgegangen werden, was beim Begriff der Behinderung/en der Fall ist, denn eine Person entscheidet selbst, ob sie gänzlich an einem Geschehen gehindert wird oder eingeschränkt beziehungsweise gemindert teilnehmen kann (Habermann-Horstmeier 2017). Auf Grund dessen, wird in dieser Masterarbeit der Begriff der Beeinträchtigung verwendet, um zu verdeutlichen, dass Menschen mit Beeinträchtigung/en die Teilhabe am vollwertigen Leben trotz eingeschränkter Form ermöglicht werden kann und als Ziel der sozialen Partizipation gesehen wird.

1. Verständnis von Inklusion

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Begriff der Inklusion und zeigt missverständliche Verwendungen in internationalen Übereinkommen sowie inhaltliche Abgrenzungen zur Integration auf.

In der Bildungsdebatte hat es den Anschein, als würde der Inklusionsbegriff den Begriff der Integration ersetzen beziehungsweise ablösen (Biewer et al. 2019). Es stellt sich dabei die Frage, was genau unter diesen Begrifflichkeiten gemeint ist, welche Zielsetzungen erreicht werden sollen und wie sich diese voneinander abgrenzen. Denn hinter der gemeinsamen Verwendung dieser Begriffe verbergen sich unterschiedliche thematische Vorstellungen (Biewer et al. 2019). Der Grund für die synonyme Verwendung könnte darin liegen, dass keine allgemeingültigen Definitionen von Inklusion sowie Integration vorliegen.

„Jeder [sic!]¹ spricht über Inklusion, aber niemand weiß eigentlich mehr, was genau unter diesem Begriff verstanden werden soll“ (Singer 2018, 64).

Dieses Zitat verdeutlicht einen inflationären Gebrauch des Inklusionsbegriffs, da nicht die ‚eine allgemeingültige Inklusion‘ existiert und sich dadurch ein umfangreicher Interpretationsspielraum herauskristallisieren lässt.

Mit Blick auf die geschichtliche Inklusionsbewegung zeigt sich, dass die Salamanca-Erklärung (1994) und die UN-Behindertenrechtskonvention (2008) einen bildungspolitischen Einfluss auf die Verwendung des Inklusionsbegriffs haben. Die Weltkonferenz, welche unter den Namen ‚Salamanca-Erklärung‘ bekannt ist, wurde im Jahr 1994 in Spanien unter dem Motto ‚Bildung für Alle‘ abgehalten.

„schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. These conditions create a range of different challenges to school systems. [...] This has led to the concept of the inclusive school“ (UNESCO 1994, 6).

Durch dieses Zitat wird ersichtlich, dass nicht nur marginalisierte Gruppen angesprochen werden, sondern allen Menschen eine vollwertige Teilhabe an Bildung zusteht. Die Schule stellt sich der Herausforderung, Schüler:innen mit Benachteiligungen und/oder Beeinträchtigung/en in die Unterrichtsabläufe zu inkludieren und somit allen Schüler:innen einen adäquaten Unterricht zu bieten (UNESCO 1994). In der Übersetzung ins Deutsche zeigt sich ein Übersetzungsproblem, da von einer ‚integrativen Schule‘ die Rede ist und dies lässt sich durch den kaum verbreiteten Inklusionsbegriff im deutschsprachigen Raum erklären (Bidok 2010).

Ein weiteres internationales Übereinkommen ist die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche seit 2008 in Österreich in Kraft ist. Mit der Unterzeichnung verpflichten sich die Mitgliedsstaaten dazu, den Zugang zu Bildung, Arbeit und Gesundheit für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu gewährleisten (BMSGPK 2016). Der Artikel 24 der UN-BRK befasst sich mit dem Menschenrecht auf Bildung und fordert ein inklusives Bildungssystem für alle Menschen (BMSGPK 2016). Gleichwohl wird in weiterführender Literatur hinzugefügt, dass sich auch hier eine missverständliche Gleichsetzung von ‚inclusion‘ auf ‚Integration‘ in der deutschen Übersetzung aufzeigen lässt (Biewer 2018, Heimlich & Schmid 2018, Stošić & Diehm 2019). Singer (2018) schließt sich der Kritik an der deutschsprachigen Übersetzung der UN-BRK an und ergänzt, dass trotz der Verbreitung des Inklusionsbegriffes keine klare

¹ Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt eine nicht-binäre und gendersensible Auseinandersetzung mit der Thematik. Auf Grund dessen wird im Zuge des Hinweises mit [sic!] darauf aufmerksam gemacht, wenn Ich als Autorin auf nicht-binäre Gültigkeit einer Aussage im Originalzitat hinweise.

Definition des Begriffes in dieser Bestimmung dargelegt wurde. Die Salamanca-Erklärung sowie die Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention seien laut Singer (2018) nicht unwesentlich für die begriffliche Unklarheit des Inklusionsbegriffs. In Anlehnung an Graumann (2018), sowie Wansing und Westphal (2014) steht der Schlüsselbegriff ‚Inklusion‘ in Verbindung mit Behinderung/en beziehungsweise Beeinträchtigung/en, während der Leitbegriff ‚Integration‘ im Kontext mit Migration, also mit Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in Verbindung gestellt wird.

Um Missverständnisse in dieser Masterarbeit vorzubeugen, werden mögliche Definitionen von Integration und Inklusion dargestellt.

„Integration ist der Prozess, Menschen mit Behinderungen in bestehenden allgemeinen Bildungsinstitutionen unterzubringen unter der Annahme, dass sie sich an die standardisierten Anforderungen solcher Institutionen anpassen können. Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden [...] eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteilwerden zu lassen [...]“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, o.S.).

Das obenstehende Zitat weist begriffskritisch darauf hin, dass laut dem Konzept der Integration, Schüler:innen mit Beeinträchtigung/en Anpassungsleistungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Anforderungen von bestehenden Bildungssystemen erbringen sollen, ohne dass das jeweilige System selbst an die spezifischen Bedürfnisse angepasst wird. Die Bildungsplanung im Sinne der Inklusion hingegen ziehe eine Veränderung der Infrastruktur im Bildungswesen mit sich, um der Diversität der Schüler:innen gerecht zu werden.

Graumann (2018) stellt fest, dass „Inklusion eine substanzielle Weiterentwicklung der Integration meint“ (S. 60). Dies versteht sich als Perspektiven-, bzw. Paradigmenwechsel, was eine Veränderung der aktuellen Rahmenbedingungen (Lerninhalte-, und Methoden, strukturelle Ansätze, Strategien) im Bildungssektor mit sich zieht (Heimlich & Schmid 2018; Sulzer 2022). Das nachkommende Zitat verdeutlicht den Perspektivenwechsel der Inklusion, denn statt „Gleiches für Alle“ oder „Besonders für Besondere“ soll Inklusion wie folgt verstanden werden (Sulzer 2022, 15).

„Gleiches wo möglich, Besonders wo nötig. Kinder brauchen Unterschiedliches, um erfolgreiche Bildungsprozesse zu durchlaufen“ (Sulzer 2022, 15).

Dementsprechend wird die Individualität eines jeden Individuum in den Mittelpunkt gestellt, ohne zu bewerten und ohne, dass sich das Schulwesen ausschließlich auf vereinzelte Merkmale fokussiert (Schwab 2018b; Sulzer 2022). In der Schule finden sich Schüler:innen aus verschiedenen Lebenswelten sowie mit diversen Lebenser-

fahrungen zusammen und diese haben unterschiedliche Erfahrungen im alltäglichen Leben gemacht (Sulzer 2022). Aus dem pädagogischen Blickwinkel der Inklusion sollen alle Schüler:innen in ihrer Mehrfachzugehörigkeit gesehen werden, ohne ihre Lebenslage dabei unbeachtet zu lassen (Sulzer 2022). Inklusion fordert die Vermeidung zwischen „Normalität und Abweichung“, also zum Beispiel ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘, denn laut Sulzer (2022) befördert Nominierung Exklusion (S.17). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Integration und Inklusion fälschlicherweise synonym verwendet werden, was sich in der Bildungsdebatte widerspiegelt. Integration meint die Anpassung eines Individuum an die bestehende und unveränderte Schule. Hingegen verlangt die Inklusion einen Perspektivenwechsel, was eine Veränderung der aktuellen Rahmenbedingungen bedeutet, mit Berücksichtigung auf die Individualität aller Schüler:innen.

1.1. Das inklusive Bildungssystem in Österreich

In diesem Abschnitt wird die Geschichte der Inklusion in Österreich dargelegt. Es folgen Auseinandersetzungen mit internationalen Übereinkommen, Reformen und dem Monitoringausschuss, aus einem kritischen Blickwinkel.

Ein Meilenstein der Inklusion zeichnet sich im Jahr 2008 durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus. Der Artikel 24 (‚Bildung‘) verdeutlicht das Recht ohne Diskriminierung und mit dem Prinzip der Chancengleichheit im allgemeinen Bildungssystem teilnehmen zu dürfen (BMSGPK 2016). Individuen dürfen auf Grund von Beeinträchtigung/en nicht ausgeschlossen werden und haben den Anspruch auf „inklusive, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (BMSGPK 2016, 20).

Des Weiteren fordert die UN-BRK nicht ausdrücklich einen Aktionsplan, doch es wird empfohlen, eine langfristige Strategie zu entwickeln, um die Umsetzung der Konvention zu kontrollieren. Auf Grund dessen wurde der NAP-Behinderung (Nationale Aktionsplan Behinderung) entworfen. Die erste Evaluierung fand 2012-2020 statt und darauf folgte der NAP II (2022-2030). Der NAP I beinhaltet einen Abschnitt zur Bildung und wird in fünf Unterkategorien unterteilt, wobei das Kapitel ‚Schulen‘ für diese Masterarbeit von Interesse ist. Mit Fokus auf die Maßnahme 124 („Partizipative Strategieentwicklung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Realisierung eines inklusiven Schulsystems“) und die Maßnahme 127 („Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit“), zeigt sich erneut ein Begriffsdilemma von Integration und Inklusion (S. 371f.). In diesen Maßnahmen

lässt sich ein inhaltlicher Widerspruch erkennen, da „parallel von einem inklusiven Schulsystem [...] und von Integrationsklassen [...] gesprochen wird“ (S. 372). Weiters wird allein durch das Stattfinden eines runden Tisches im Sinne einer partizipativen Meinungsbildung durch Expert:innen, die Maßnahme 124 als ‚umgesetzt‘ anerkannt. Hier ist kritisch anzumerken, dass weitere Strategien und Maßnahmen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ausbleiben. Zudem wird bei Maßnahme 127 kritisiert, dass Meinungsbildungsprozesse und Sensibilisierungen veranlasst wurden, doch genauere Informationen darüber bleiben aus, so wie die Angaben zu vorhandenen Integrationsklassen fehlen. Es ist traurige Wahrheit, dass die Bildungschancen von Menschen mit Beeinträchtigung/en in Österreich nicht ausreichend sind. Laut den Expert:innen der Evaluierungsgruppe sind insbesondere Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten von den ungleichen Bildungschancen betroffen und profitieren „am wenigsten von Fortschritten im Bildungsbereich“ (S.400). (BMSGPK 2020)

Aus dem unabhängigen Monitorausschuss (=Überwachungsstelle der UN-BRK) (2023) und vom österreichischen Behinderungsrat bei der Staatenprüfung zur UN-BRK (2023) sind kritische Anmerkungen gegenüber dem inklusiven Bildungssystem zu entnehmen. Statt Fortschritte, sind in der inklusiven Bildung Rückschritte zu verzeichnen und Österreich hinkt den festgeschriebenen Verpflichtungen der UN-BRK hinterher, heißt es aus dem Monitorausschuss (Behindertenarbeit 2023, o.S.). Andererseits kritisiert der österreichische Behindertenrat den Ressourcenmangel in Integrationsklassen und den Ausbau von Sonderschulen, was als Verschlechterung im Inklusionsgedanken gesehen wird (Behindertenrat 2023; ZIB 2023).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Inklusionsdebatte in den letzten Jahrzehnten vermehrt in den öffentlichen Diskurs aufgenommen wurde. Allerdings reichen bildungspolitische Übereinkommen für Verbesserungen im inklusiven Bildungssektor nicht aus, wenn diese keine gesetzlich festgelegten Pflichten an die Politik stellen oder die Maßnahmen nicht transparent sind.

1.2. Definition und Zielsetzungen der schulischen Inklusion

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts dargestellt, sowie eine mögliche Definition und die Ebenen der schulischen Inklusion. Zudem wird der Aspekt der separierten Beschulung aufgegriffen.

In der konkreten Umsetzung kann sich die schulische Inklusion je nach Bundesland und Schule unterscheiden (Schwab 2014, 23). Die schulischen Ressourcen und die

Anzahl der Schüler:innen mit SPF sind entscheidende Faktoren, ob Einzelintegration mit wenigen Wochenstunden durch Stützlehrer:innen stattfindet oder mehrere Schüler:innen mit SPF in Integrationsklassen von zwei Lehrer:innen unterstützt werden² (Grubich 2011). Die Integrationsklassen befinden sich in Regelschulen und innerhalb dieser können drei bis fünf Schüler:innen mit SPF durch ein „Co-Teaching-System“ oder auch „Team-Teaching“ genannt, unterrichtet werden (Schwab 2014, 24). Dies bedeutet, dass zwei Lehrer:innen, Regelschullehrer:innen und Integrationslehrer:innen den Schüler:innen zusätzliche Unterstützung bieten (Grubich 2011). Zudem werden die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in Integrationsklassen „nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet“, welche sich nach Lehrplanzuordnung und Schulstufe richten (Schwab 2014, 25). Dadurch erfolgt bei den Schüler:innen mit SPF eine unterschiedliche Leistungsbeurteilung.

Der Begriff der schulischen Inklusion wird folgendermaßen definiert:

„Schulische Inklusion verfolgt das Ziel, marginalisierten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und das Bildungssystem gerechter zu gestalten“ (Reiss-Semmler 2019, 33).

Das Zitat verdeutlicht die Zielsetzung, allen Personen den Zugang zur Bildung zu gewähren und dies erfordert die gerechte Umgestaltung des Bildungssystems.

Die Umsetzung des Konzepts Inklusion im Bildungswesen erstreckt sich über mehrere Ebenen. Demnach soll schulische Inklusion auf drei Ebenen berücksichtigt werden: bei der Schaffung von adäquaten personellen, institutionellen und materiellen Rahmenbedingungen, durch die Gewährleistung von pädagogischen und didaktischen Fördermaßnahmen im Sinne inklusiver Professionalisierung vom Lehrpersonal sowie bei der Berücksichtigung der individuellen Potentiale und Bedürfnisse von Schüler:innen bei der Wahl des Bildungssettings (Graumann 2018).

„Die Frage, was das Beste für das Kind und ihre Familie ist, sollte immer im Mittelpunkt stehen“ (Graumann 2018, 62).

Hinsichtlich der Diskussion zur Sonderschulen muss es sich nicht explizit um einen Nachteil handeln, wenn diese offen organisiert werden und mit anderen Institutionen in Kooperation steht (Graumann 2018). Denn wenn eine Regelschule keine passenden Rahmenbedingungen oder Fördermöglichkeiten für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen bereitstellen, kann es so gesehen werden, dass es als bessere Schulwahl angesehen wird, wenn sich Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen in

² Zuzüglich zählt in Österreich das Konzept der kooperativen Klasse und jenes der stillen Integration zu bestehenden Schulmodellen (siehe Schwab 2014).

einer Sonderschulklasse befinden und in dieser effektiv gefördert werden (Graumann 2018).

„Wer also Inklusion in der allgemeinen Schule befürwortet, muss im gleichen Schritt und ohne Verzug die hierfür nötigen Ressourcen und spezifischen Rahmenbedingungen zwingend einfordern“ (Heimlich & Schmid 2018, 43 zit. aus Schor 2012, 13).

In Bezug auf die passende Schulwahl lässt es sich nicht eindeutig empirisch festlegen, wo der beste Förderort für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen ist, da sich die Grenzen der inklusiven Schule über mehrere Ebenen erstrecken können (Heimlich & Schmid 2018).

1.3. Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)

Thematisch befasst sich der Abschnitt mit den Anfängen, Voraussetzungen, Verfahrensprozess, Beschulungsort und Bereichen des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

In den 1980er Jahren kam es in der deutschsprachigen Sonderpädagogik zum Begriffswandel. Die Verwendung der ‚sonderpädagogischen Kategorien‘ wurde durch den Begriff des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (SPF) abgelöst. Als Modell der deutschen Bezeichnung diente die englische Begrifflichkeit ‚*special educational needs*‘. Der Grund der begrifflichen Änderung lag im Verzicht, die Defizite in den Fokus zu stellen, sowie die Beeinträchtigung/en in Kategorien zu benennen, was unter ‚Dekategorisierung‘ gefasst werden kann. (Biewer 2017)

Das Schulpflichtgesetz (1985) legte wie folgt fest:

„Gemäß § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 liegt dann ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wenn eine Schülerin oder ein Schüler infolge einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ [Schulpflichtgesetz 1985 § 8] (BMBWF 2019b).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Anführung „einer nicht nur vorübergehenden [...] Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen“ darauf hindeutet, dass die Beeinträchtigung/en länger als ein halbes Jahr andauern müssen, um einen SPF beantragen zu können (BMBWF 2019a).

Die Erziehungsberechtigten müssen der Einleitung eines Diagnostikverfahren zustimmen. In Ausnahmefällen bei der Verweigerung der Genehmigung des Verfahrens durch Erziehungsberechtigte kann die Diagnostik auch amtlich beziehungsweise gerichtlich veranlasst werden, sofern davon ausgegangen wird, dass das Vorliegen ei-

nes positiven SPF-Bescheids dem Kindeswohl in Hinblick auf die Bildungslaufbahn entspricht.

Die Durchführung des SPF-Verfahrens erfolgt dabei in folgenden vier Schritten:

1. Feststellung von Beeinträchtigung/en (Unterlagenprüfung der erbrachten Informationen, Einholung weiterer Gutachten)
2. Zuordnung eines für den:die Schüler:in adäquaten Lehrplans
3. Festlegung des passend Schulstandortes
4. Bescheid Erstellung und Übermittlung an die Erziehungsberechtigten

Anschließend erfolgt die Bescheid-Erstellung durch die Rechtsabteilung und daraufhin wird mit Hilfe der Abteilung im Bereich des Pädagogischen die Schule in der Planung und Umsetzung unterstützt. (BMBWF 2019a)

Hinsichtlich der Schulwahl für Kinder mit diagnostiziertem SPF haben Erziehungsberechtigte die Wahlmöglichkeit zwischen Sonder-, und Regelschulen, wobei die bestmögliche Förderung der Schüler:innen im Fokus steht und diese aufgrund der ausgewählten Schulform nicht gemindert werden darf [Schulpflichtgesetz 1985 § 8] (RIS 2018).

Hinsichtlich der Art eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann in Österreich zwischen mehreren Förderbereichen unterschieden werden (BMBWF o.D.):

- Lernschwierigkeiten
- Erhöhter Förderbedarf
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Sinnesbeeinträchtigung/en (Seh-, und Hörbeeinträchtigung/en)

Weiters ist es festzuhalten, dass Beeinträchtigung/en nicht automatisch einen SPF-Bescheid zur Folge haben, denn die Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler:innen den Unterricht nicht adäquat folgen können (AK Oberösterreich o.D.). Zudem ist zu beachten, dass bei diagnostizierten SPF eine Dunkelziffer existiert mit denjenigen Schüler:innen, welche im Prozess einer Diagnose stecken oder wo es aus unterschiedlichen Gründen noch zu keiner Feststellung kam (Schwab 2018b). Es darf auch nicht unbeachtet bleiben, dass Schüler:innen mit SPF keineswegs eine homogene Gruppe widerspiegeln, da sich zum einen die Art des SPF-Bescheids und der Ausmaß an Förderbedarf deutlich unterscheidet (Schwab 2018b). Daher kann es kritisiert werden, dass der Fokus in den Studien meist auf das Merkmal ohne und mit SPF gerichtet wird, da hierbei eventuell die Ausgrenzungen als Folgen von Stigmatisierungs-, oder Etikettierungsprozessen sind oder aber auch die Unterschiede der

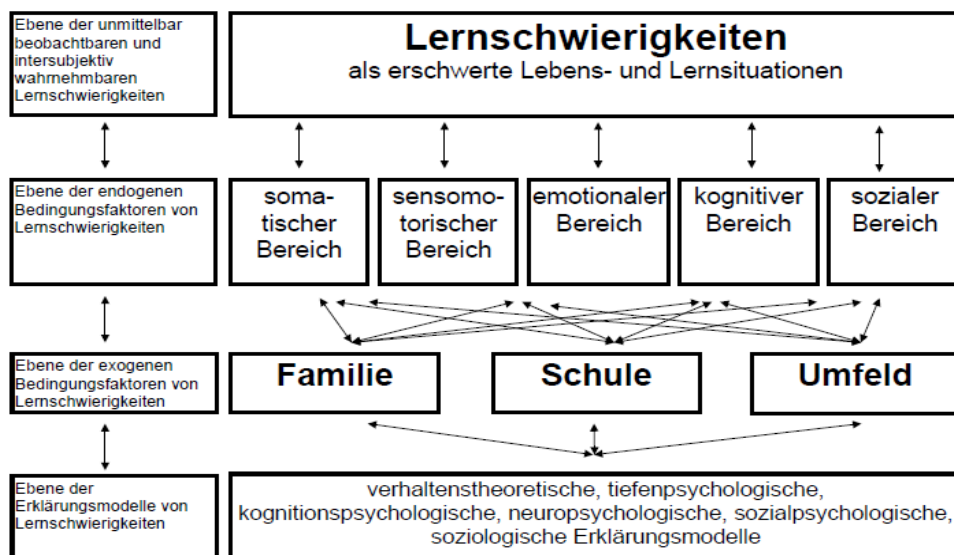
Schüler:innen ohne und mit SPF als Auswirkungen des gestellten Förderbedarfs stehen (Schwab 2018b). Diese Diskrepanz des Labels wird im Kapitel 2.4 („Kritik am SPF in Österreich“) näher dargestellt.

1.3.1. Sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Lernen

Um eine umfassende Übersicht der betroffenen Bereiche der Lernschwierigkeiten aufzuzeigen, wird das Erklärungsmodell von Heimlich (2022) herangezogen. In dieser Masterarbeit wird sich auf Schüler:innen mit SPF-Lernen konzentriert, da dieser SPF am häufigsten bei den Schüler:innen der PATHWAY-Studie vorhanden war.

Abbildung 1

„Bedingungsfaktoren und Erklärungsmodelle von Lernschwierigkeiten – ein systematischer Überblick“



Quelle: Heimlich 2022, 39

In dieser Grafik wird ersichtlich, dass Schüler:innen mit einem amtlich attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf- Lernen Erschwernisse im Bereich des Lebens und Lernens haben. Daraus resultieren Schwierigkeiten bei der Steuerung von Lernprozessen, bei der Anwendung von Lernmethoden, sowie „in der Strukturierung einer Lernsituation“ (Heimlich 2022, 37). Im schulischen Kontext hat dies insbesondere Auswirkungen auf das „Lesen-, Schreiben-, und Rechnenlernen“ (Heimlich 2022, 37). In der zweiten, endogenen Ebene werden die Bereiche erläutert, welche im Zusammenhang stehen mit Lernschwierigkeiten, den diese können sich auf somatische, sensomotorische, emotionale, kognitive sowie soziale Aspekte erstrecken (Heimlich 2022). Die außerkörperliche Ebene, also die exogenen Bedingungsfaktoren („Familie, Schule, Umfeld“) können dahingehend die Schüler:innen mit SPF-Lernen beeinflussen, inwiefern Ressourcen bereitgestellt werden (Heimlich 2022). Abschließend soll

die vierte Ebene, theoretische Erklärungsmodelle aus den Disziplinen der „Psychologie und Soziologie“ verdeutlichen, um die Komplexität vom Bereich der Lernschwierigkeit und die Bedingungsfaktoren zu untersuchen (Heimlich 2022, 38). Das Ziel der dargestellten Grafik ist es, „die Vernetzung der verschiedenen Ebenen von Lernschwierigkeiten“ offenzulegen (Heimlich 2022, 39).

Im Hinblick auf Lernschwierigkeiten zeigt sich, dass sich die Bedingungsfaktoren über drei Ebenen erstreckt und die Schüler:innen mit SPF-Lernen eventuell in den erwähnten Bereichen Schwierigkeiten haben können, doch es darf nicht allgemeingültig und unreflektiert darauf geschlossen werden.

1.4. Kritik am SPF in Österreich

Gegenstand dieses Kapitels sind kritische Aspekte hinsichtlich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Im Zuge des NAPs (2022-2030) wurde die Vergabep Praxis des SPF in einer Studie evaluiert und im September 2023 veröffentlicht. Darin wurde dargestellt, dass sich die Diagnoseverfahren je nach Bundesland stark voneinander unterscheiden, die Ressourcenverteilung Intransparenz aufweist und die Fördermittel nicht nur in Verbindung stehen mit dem SPF der Schüler:innen, sondern auch von den Lehrkräften abhängig sind. Es ist daher zu bemängeln, dass einheitliche Begutachungskriterien sowie Qualitätsstandards für den SPF in Österreich fehlen. (Gasteiger-Klicpera et. al. 2023)

Andererseits ist ein häufig diskutierter Aspekt der Förderung nach sonderpädagogischem Förderbedarf das ‚Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma‘ oder ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘. Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen müssen, um sonderpädagogischen Förderbedarf in Anspruch zu nehmen, durch einen SPF ‚etikettiert‘ werden, damit ihnen die benötigten Unterstützungsmaßnahmen, wie Ressourcen oder Förderunterricht bereitgestellt werden können (Boger & Textor 2016). Zulässig eines festgestellten Förderbedarfs können Etikettierungs-, oder Labelingeffekte auftreten. Henke et al. (2017b) unterscheidet in direkte und indirekte Etikettierungseffekte, wobei beim direkten Effekt die Mitschüler:innen von den diagnostizierten SPF wissen und ein indirekter Effekt ist so zu verstehen, dass das „Wissen nur impliziert vorhanden [ist] und wird aus dem Kontext gewonnen“ (S. 113). Schwab (2014) ist der Meinung, dass die Diagnose eines SPF „keineswegs der vorherrschenden Vorstellung von Inklusion entspricht“, da nicht die Illusion entstehen darf, dass es sich bei Schüler:innen ohne und mit SPF, um getrennte Gruppen handelt (S.

16). Den Kritiker:innen zufolge soll auf die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet werden, um keine kategorischen Unterscheidungsmerkmale hervorzuheben und keine Diskriminierung in der Schule zu erzeugen, was als ‚Dekategorisierung‘ gefasst wird (Grosche & Lüke 2020). Doch wird von Boger & Textor (2016) sowie Walgenbach (2018) erwähnt, dass es in der Kritik der Dekategorisierung nicht um das „pauschale Weglassen von Kategorien geht, sondern“, um das Verschieben der Kategorien (Boger & Textor 2016, 96). Es sollen neue Kategorien generiert werden, welche den Anspruch implizieren, pädagogisch reflektiertes Handeln zu ermöglichen (Boger & Textor 2016; Walgenbach 2018).

Des Weiteren ist im Hinblick auf die Integrationsquote zu kritisieren, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs überrepräsentiert sind (Schwab 2014). In sieben von neun österreichischen Bundesländern werden Schüler:innen mit nichtdeutscher Erstsprache deutlich öfter mit einem SPF diagnostiziert (Gasteiger-Klicpera et al. 2023).

Im Großen und Ganzen hat sich gezeigt, dass sich die Kritik auf die bundesweite Verteilung, die Intransparenz in der Ressourcenverteilung, die Abhängigkeit der Fördermittel durch das Lehrpersonal und das Förderungs-Etikettierungs-Dilemma bezieht. Dabei wird neben dem Verzicht auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf, unter anderem ein Umdenken in den bisherigen SPF-Bereichen sowie die Erstellung bundeseinheitlicher Gutachten gefordert.

2. Soziale Partizipation

„Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist ein zentrales Ziel inklusiver Beschulung“ (Schürer 2020, 295).

Als komplexes Konstrukt ist die soziale Partizipation im schulischen Kontext facettenreich (Schürer 2020) und mithilfe von vier Schlüsselfaktoren wird auf die soziale Teilhabe in der Schule geschlossen (Koster et al. 2009). Die Darstellung dieser verschiedenen Dimensionen erfolgt im weiteren Abschnitt.

2.1. Die vier Dimensionen der sozialen Partizipation

Die sozialen Dimensionen der Inklusion können je nach Autor:innenschaft unterschiedlich gefasst werden. Koster et al. (2009) und Bossaert et al. (2013) haben anhand von Literaturreviews herausgefunden, dass die Begrifflichkeiten ‚soziale Integration‘, ‚soziale Inklusion‘ und ‚soziale Partizipation‘ nicht deutlich definiert sind und teilweise gleichbedeutend verwendet werden. Zwar wurden die Begriffe ‚soziale Integration‘ und ‚soziale Inklusion‘ laut Bossaert et al. (2013) am häufigsten in der

analysierten Literatur verwendet, doch können diese Begrifflichkeiten und ihr inflationärer sowie synonymer Gebrauch zu begrifflichen Missverständnissen führen. Denn wie bereits im Kapitel (,1. Inklusion‘) erwähnt, meint ,Integration‘ die Anpassung des Individuums an die Rahmenbedingungen des Systems und verfehlt somit den entscheidenden Aspekt, um als soziale Dimension der Inklusion gefasst zu werden. Das Konzept der ,sozialen Inklusion‘ grenzt sich nicht ausreichend von ,Inklusion‘ ab und wird als sinngleiches Wort (=Pleonasmus) gefasst (Bossaert et al. 2013). Somit wird in dieser Masterarbeit die Begrifflichkeit der ,sozialen Partizipation‘ verwendet, um zu verdeutlichen, dass es sich um die soziale Teilhabe in einem System handelt. In Anlehnung an Hascher (2017) soll eine sozial anerkannte und lernförderliche Umgebung in Integrationsklassen geschaffen werden, indem sich die Schüler:innen wohl, akzeptiert und angenommen fühlen sowie wertschätzende Freund:innenschaften aufbauen können, um die soziale Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fördern (siehe Abbildung 2). Aktuelle Diskussionen zu dieser Debatte beziehen sich auf die Forschungsbefunde von Koster et. al (2009), welche Freund:innenschaftsbeziehungen als eine der Unterkategorien der sozialen Partizipation begreifen. Somit kann durch die Anzahl und die Qualität von Freund:innenschaften, sowie die Zugehörigkeit zu Freund:innenschaftsnetzwerken, eine Teilaussage über die soziale Partizipation getroffen werden (Koster et al. 2009). In Abbildung 2 werden die vier Kategorien der sozialen Partizipation mit den Unterthemen dargestellt.

Abbildung 2

Die vier Schlüsselfaktoren der sozialen Partizipation mit den Unterthemen

Soziale Partizipation / Soziale Integration			
Interaktionen & Kontakte	Beziehungen & Freundschaften	Akzeptanz durch Mitschüler	Selbstwahrnehmung
-gegenseitige soziale Kontaktangebote in der Klasse -gemeinsames Arbeiten im Unterricht -gemeinsames Spielen -Klassenklima	-reziproke Beziehungen in der Klasse -gegenseitige Freundschaften -Einbezogenheit in Freundesnetzwerke bzw. Cliquen	-Beliebtheit -Akzeptanz in der Klasse -soziale Position -Verfügbarkeit bzw. Bereitstellen von Unterstützung	-Gefühl des Angenommenseins -soziales Selbstkonzept -Akzeptanz durch Mitschüler und Mitschülerinnen -Klassenklima

Quelle: Böttinger 2021, 229

Koster et al. (2009) benennen durch den Literaturreview vier Indikatoren, um die soziale Partizipation von Schüler:innen mit SPF in inklusiven Bildungssystemen nachvollziehbar und umfassend zu veranschaulichen. Denn es zeigt sich, dass die soziale Partizipation auf unterschiedliche Weise erhoben werden kann, facettenreich ist und sich aus diesen vier gegenseitig beeinflussenden Bereichen zusammensetzt (Koster et al. 2009; Schürer 2020).

Angesichts eines wohlfühlenden Klassenklimas, in welchem positive Interaktionen und soziale Kontaktangebote untereinander stattfinden können, sowie das gemeinsame Spielen in den Pausen und gemeinsame Aufgabenbereiche im Unterricht, wird der Aspekt ‚Interaktionen & Kontakte‘ abgedeckt. Zudem bezieht sich ein weiterer Hauptaspekt auf die ‚Beziehungen & Freund:innenschaften‘ und meint die wechselseitigen (freund:innenschaftlichen) Beziehungen untereinander sowie die Zugehörigkeit zu Cliquen und freund:innenschaftlichen Netzwerken. Im Übrigen kann die Peerakzeptanz, die soziale Position in der Klasse und reziproke Unterstützung in die Kategorie der ‚Akzeptanz von Mitschüler:innen‘ gefasst werden. Gleichzeitig darf die eigene Wahrnehmung über das Klassenklima, die Peerakzeptanz und das Zugehörigkeitsgefühl nicht außer Acht gelassen werden und fällt unter den Faktor ‚Selbstwahrnehmung bzw. Selbsteinschätzung‘. (Koster et al. 2009)

Diese dargestellten Indikatoren von Koster et al. (2009) gelten als bedeutende Grundlage für die empirische Forschung, da die gewonnenen Erkenntnisse in diesen Konstrukten verortet werden (Schürer 2020). An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass die vier genannten Faktoren nicht immer trennscharf voneinander betrachtet werden können (Schürer 2020). Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass wechselseitiger Kontakt meist mit Akzeptanz einhergeht und daraus soziale Beziehungen entstehen können (Schürer 2020).

Daraus kann die Schlussforderung gezogen werden, dass soziale Beziehungen in der Klasse und die Zugehörigkeit in Freund:innenschaftsnetzwerken einen bedeutenden Stellenwert für die soziale Partizipation haben und in der Inklusion die soziale Partizipation als wichtigstes Ziel gesehen werden kann.

2.2. Erhebungsmethoden der sozialen Partizipation

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Testinstrumente thematisiert, mit welchen es ermöglicht wird, die vier Schlüsselfaktoren der sozialen Partizipation zu untersuchen.

Die Annäherung an die Thematik der sozialen Partizipation kann durch einen empirischen Zugang gelingen, in welchem die unterschiedlichen Methoden analysiert werden, „um das Konstrukt der soziale Partizipation messbar zu machen (Operationalisierungsmöglichkeiten)“ (Schwab 2018b, 240). Dazu zählen Interviews, Beobachtungen, soziometrische Messungen und Fragebögen (Külker et al. 2021; Schwab 2018b).

Das Durchführen von Interviews zählt zu den qualitativen Methoden, wodurch ein tiefgreifender Informationsgewinn erlangt werden kann (Schwab 2018b). Durch die Analyse der Interviews erfolgt die Erfassung der Selbst-, und/oder Fremdwahrnehmung der sozialen Partizipation, wenn zum einen die Schüler:innen selbst (Selbstwahrnehmung) oder ihre Peers, das Lehrpersonal oder Erziehungsberechtigte (Fremdwahrnehmung) interviewt werden (Schwab 2018a).

Mithilfe von Beobachtungen lässt sich der Teilbereich Interaktionen & Kontakte analysieren und ergänzend kann durch Interpretationen der beobachteten Situationen, die weiteren drei Schlüsselfaktoren der sozialen Partizipation untersucht werden (Külker et al. 2021). Doch werden Datenschutzbedenken und die Replizierbarkeit als Nachteile für diese Methode dargelegt (Külker et al. 2021, 315 zit. nach Asbrand & Martens, 2018).

Die soziometrischen Messungen zählen zu allgegenwärtigen Methoden in der Bildungsforschung und lassen sich in soziometrische Nominierungen und soziometrische Ratings unterteilen (Kulawiak & Wilbert 2015; Schwab 2016). Bei den soziometrischen Ratings wird die Einschätzung der Schüler:innen über ein bestimmtes Thema, beispielsweise der Kontakt in der Pause zu Mitschüler:innen („1 = *nie* bis 5 = *immer*“) erfragt (Schwab 2016, 230). Mithilfe dieser Methode wird es ermöglicht, die Dimension der Interaktionen & Kontakte zu analysieren (Schwab 2016). Für die Erfassung der Freund:innenschaften & Beziehungen werden soziometrische Nominierungen durchgeführt (Schwab 2016). Dazu nennen die Schüler:innen eine gewisse Anzahl, meist drei bis fünf (beste) Freund:innen oder die gewünschten Sitznachbar:innen (Schwab 2018b). Zuzüglich kann die Auswertung der erhaltenen Nennungen (Indegree) als Aussage für die Peerakzeptanz gerechnet werden, da das Ausmaß ersichtlich wird, „wie sehr Schülerinnen und Schüler [sic!] in ihrer Peer-Group akzeptiert werden“ (soziale Präferenz) (Schwab 2018b, 241).

Weiters kann die Dimension der Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation durch

Fragebögen, insbesondere durch die inbegriffenen Skalen, erfragt werden (Schwab 2018b). Ein bislang erfolgreiches Tool, welches für Fragebogenskalen verwendet wird, ist die Subskala des PIQ („*Perception of Inclusion Questionnaire*“) von Venetz et al. (2015) (Schwab 2018b).

Letztendlich darf nicht unbeachtet bleiben, dass die Studienergebnisse in Zusammenhang stehen mit den verwendeten Forschungsmethoden und sich der Output sowie die Interpretationen auf Grund dessen teilweise massiv unterscheiden können (Bajzek et al. 2014; Schwab 2018b). Schwab (2018b) spekuliert diesbezüglich, dass qualitative Erhebungen und „quantitativ subjektive Einschätzungen“ ein vermehrt positiveres Bild der Betroffenen bezüglich der sozialen Partizipation widerspiegeln als quantitative Messungen wie zum Beispiel soziometrische Netzwerkanalysen (Schwab 2018b, 250).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Analyse der vier Dimensionen der sozialen Partizipation durch die Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden gelingen kann. Mit dem Wissen, dass die methodische Vorgehensweise einen Einfluss auf die Studienergebnisse und deren Interpretationen hat.

2.3. Soziale Partizipation im inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden Forschungsbefunde dargestellt, die sich mit dem Diskurs der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit SPF in Integrationsklassen auseinandersetzen. In den meisten Studien wurde keine Unterscheidung zwischen den SPF-Formen gemacht, wodurch größtenteils in der Masterarbeit von Schüler:innen mit SPF gesprochen wird, außer die Art des SPF-Bescheids wird im Speziellen angegeben.

Krawinkel et al. (2017) kommen zu dem Ergebnis, dass die Schüler:innen mit SPF in den untersuchten Grundschulklassen von ihren Peers weniger akzeptiert waren und häufiger abgelehnt wurden (Krawinkel et al. 2017). Zudem schätzten die Grundschüler:innen mit SPF die selbsteingeschätzte soziale Partizipation in der Klasse schlechter ein als ihre Mitschüler:innen ohne SPF (Krawinkel et al. 2017). Allerdings werden Schüler:innen mit SPF seltener von ihren Peers abgelehnt, wenn sie sich in der Klasse wohlfühlen und ein positives Klassenklima herrscht (Krawinkel et al. 2017).

Die Erkenntnisse der Ablehnung stützen sich auf weitere Studien (Blumenthal et al. 2022; Schwab 2014; Schwab 2015; Schwab 2016), in denen sich die Schüler:innen mit SPF in den jeweiligen Klassengemeinschaften weniger integriert fühlten. In der Längsschnittstudie von Schwab (2016) wurden die Selbst-, und Fremdwahrnehmungen

gen der sozialen Partizipation durch zwei Schlüsselfaktoren, Freund:innenschaften/ Beziehungen und Interaktionen/ Kontakte erhoben. Die Fragebögen enthielten soziometrische Nominierungen (Freund:innenschaften) und soziometrische Ratings (Interaktionen) (Schwab 2016). Anhand der Ergebnisse lässt sich erkennen, dass die Selbstwahrnehmung der Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF stärker von den Sichtweisen der Peers ohne SPF abweichen (Schwab 2016). Fraglich ist, ob die Abweichungen der Wahrnehmungen darauf zu schließen sind, dass Schüler:innen mit erhöhtem Förderbedarf „weniger gut in der Lage sind, ihre eigene soziale Partizipation einzuschätzen, und diese eher überschätzen“ (Schwab 2016, 233).

Gekoppelt an die Selbstwahrnehmungen der sozialen Partizipation sind laut den befragten Schüler:innen in der Studie von Huber & Wilbert (2012), die Schulleistungen und der Grad des Förderbedarfs. Die dargelegten Ergebnisse zeigten, dass sich leistungsschwächere Schüler:innen mit erhöhtem Förderbedarf „schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und von ihrer Lehrkraft akzeptiert“ fühlen (Huber & Wilbert 2012, 161). Der Zusammenhang von Akzeptanz und Leistung ist aus dem Grund so zu verstehen, da laut den Autor:innen die Schulnoten etwas darüber aussagen können, wer als erfolgreich in einer Klassengemeinschaft angesehen wird und wer nicht (Huber & Wilbert 2012).

Hingegen in einer weiteren Studie von Henke et al. (2017b) unterschied sich die Anzahl der wechselseitigen freund:innenschaftlichen Beziehungen und die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPFL (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) nicht. Im methodischen Vorgehen wurden sogenannte statistische Zwillinge von Schüler:innen ohne und mit SPF herangezogen. Diese ähnelten sich in „soziodemografischer, schulleistungs- und verhaltensbezogener Hintergrundmerkmale“, um einen Etikettierungseffekt ausfindig zu machen (S. 120). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die soziale Ausgrenzung nicht durch einen Etikettierungseffekt begründen lässt, sondern auf die „sozialen und kognitiven Merkmale der Schüler [sic!] mit SPF“ zurückzuführen sind (S. 121). Dies bestärkt die Kernaufgabe der Inklusion, sprich allen Schüler:innen in der Klasse individuelle Förderung und Unterstützung zu bieten, ohne dies an einen festgestellten SPF zu binden. (Henke et al. 2017b)

In der Untersuchung von Nowicki et al (2014) wurde versucht, mithilfe von Interviews herauszufinden, wieso Schüler:innen mit intellektuellen Beeinträchtigung/en und Lernschwierigkeiten verstärkt vom Risiko der sozialen Ausgrenzung betroffen sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Gründe der Ausgrenzung auf die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen ohne und mit Beeinträchtigung/en beziehen können (Nowicki et al. 2014).

„Comments made by our participants suggested that social exclusion was due to other children’s inappropriate attitudes and behaviours towards peers with intellectual or learning disabilities” (Nowicki et al. 2014, 355).

Das obenstehende Zitat weist darauf hin, dass unangemessene Einstellungen und Verhaltensweisen von den Peers als Gründe für die soziale Ausgrenzung genannt wurden. Dies impliziert laut den teilnehmenden Schüler:innen die „negative Wahrnehmung von körperlichen Merkmalen, Verhaltensweisen, Lernfähigkeiten und Ressourcenzuteilung“ (Nowicki et al. 2014, 355; Übersetzt aus dem Englischen). Werden Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen dem „Selbst im Verhältnis zu anderen“ wahrgenommen, so beeinflusst dies die Bewertung dieser, welche positiv oder negativ ausfallen können (Nowicki et al. 2014, 355 zit. nach Aboud 2003; Übersetzt aus dem Englischen).

Eine weitere Studie von Krull et al. (2018) untersuchte den Zusammenhang der sozialen Ausgrenzung in der Klasse von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. Die Autor:innen kamen zu dem Ergebnis, dass die Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten und SPF-Lernen in der ersten Primarstufe eine signifikant niedrigere Peerakzeptanz aufwiesen. Jedoch wurde bei Schüler:innen mit SPF-Lernen ein geringerer Zusammenhang festgestellt. Hingegen konnte in der zweiten Primarstufe kein signifikant niedrigerer Wert der Akzeptanz erkannt werden. Dies verdeutlicht, dass sich die Akzeptanz der Mitschüler:innen im Laufe der Schulzeit verändern kann und die Form des sonderpädagogischen Förderbereichs eine Rolle spielt. Den Schüler:innen mit SPF-Lernen wurden in der Studie mehr von ihren Peers akzeptiert. Zwei mögliche Gründe führen zur sozialen Ausgrenzung von Schüler:innen mit SPF, denn neben dem Verhalten wird das Lernen als Begründung angeführt. (Krull et al. 2018)

Dies zeigt der folgende Textausschnitt.

„On the one hand, low cognitive abilities could be a factor that has a direct influence on pupils’ ability to make friends with classmates“ (Krull et al. 2018, 236 zit. nach Nowicki et al. 2018 & Nowicki et al. 2014).

Das Zitat verweist auf den Zusammenhang zwischen geringen kognitiven Fähigkeiten und der Entstehung von Freund:innenschaften in der Klasse.

Hinsichtlich der Peerakzeptanz zeigt sich in weiteren Studien (Avramidis et al. 2018; Schwab 2015), dass die Schüler:innen mit SPF von ihren Peers weniger akzeptiert

werden. Doch die Anzahl der sozial akzeptierten würde sich verändern, wenn bereits eine Nominierung als Indikator für eine geringe Peerakzeptanz gesehen wird. Pijl et al. (2008) argumentieren, dass eine Nominierung keine zufriedenstellende Akzeptanz darstellt, denn diese Schüler:innen sind „sehr gefährdet [...], jegliche Unterstützung durch Peers zu verlieren“ (S. 395).

Abschließend lässt sich festhalten, dass aktuelle Forschungsbefunde vorwiegend ein negatives Gesamtbild zur sozialen Partizipation von Schüler:innen mit SPF in Integrationsklasse darstellen. Als Gründe der sozialen Ausgrenzung werden Unterschiedlichkeiten, der Grad eines Förderbedarfs und kognitive Fähigkeiten genannt, wobei sich kein Etikettierungseffekt erkennen lässt. Zudem neigen die Schüler:innen mit SPF die eigenen Freund:innenschaften oder die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zu überschätzen.

3. Soziale Beziehungen

„Eine soziale Beziehung besteht dann, wenn Menschen miteinander interagieren und wenn sie sich in ihrem Erleben und Verhalten gegenseitig beeinflussen“ (Werth et al. 2020, 2).

In der Beziehungsforschung wird zwischen verschiedenen Arten von Beziehungen unterschieden. Ist die Rede von sozialen Beziehungen, so spezifizieren Individuen meist genau, auf welche Beziehungsart sie sich beziehen (Werth et al. 2020). Beispielsweise ‚mein/e Vater/Mutter‘, ‚ein entfernter Bekannter‘, oder ‚meine beste Freundin‘ (Werth et al. 2020, 3). In diesen Formulierungen werden relevante Beziehungsaspekte übermittelt, wie etwa Beziehungsnetzwerke, emotionale Nähe, Rangordnung (z.B.: mein:e beste:r Freund:in), Geschlecht oder berufliche Beziehungen (z.B.: Arbeitskolleg:in). Denn mit der Art der Beziehung sind „kulturell geteilte Erwartungen verbunden“, welche je nach Beziehungstyp unterschiedliche Aufgaben, Pflichten und Funktionen haben (Werth et al. 2020, 3). Beziehungstypen sind zum Beispiel Familien (Eltern-, Eltern-Kind-, und Geschwisterbeziehung), Paare, Freund:innenschaften und Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung. In dieser Masterarbeit werden die Freund:innenschaften in den Fokus gestellt und im weiteren Abschnitt näher erläutert.

3.1. Freund:innenschaften

In diesem Kapitel werden freund:innenschaftliche Beziehungen thematisiert und hierzu zeigt eine Übersetzung vom Universalgelehrten Aristoteles die zeitüberdauernde Relevanz der Thematik. Für ein tiefreichendes Verständnis von

Freund:innenschaften werden Eigenschaften, Auswirkungen sowie Vor-, und Nachteile erläutert.

„One person is a friend to another if he [sic!] is friendly to the other and the other is friendly to him [sic!] in return. [...] People are also friendly if the same things are good and bad for them, or if they are friends to the same people and enemies to the same people. [...] We are also friendly to those who have benefited us. [...] Also to those who are friends of our friends and those who are friendly to the people to whom we ourselves are friendly” (Klemenz 2018, 23 zit. nach Pakaluk 1991, 72-73).

Dieses Zitat beruht auf einer möglichen englischen Übersetzung vom griechischen Philosophen und Wissenschaftler, Aristoteles (384 v. Chr. - 322 v. Chr.) und verdeutlicht, dass sich bereits vor über 2.300 Jahren mit Freund:innenschaftsbeziehungen auseinandergesetzt wurde (Klemenz 2018, 23 zit. nach Pakaluk 1991, 72-73). Bereits vor Jahrtausenden beschäftigte sich der Universalgelehrte mit den Funktionen, der Definition und den verschiedenen Freund:innenschaftsarten, welche sich je nach Alter differenzieren lassen, sowie mit individuellen Unterschieden in den jeweiligen Beziehungen (Perlman & Druck 2006). Außerdem befasste sich Aristoteles mit der Entstehung und dem Scheitern von Freund:innenschaften und der Frage, welchen Einfluss größere Beziehungsmuster wie zum Beispiel soziale Netzwerke auf die freund:innenschaftlichen Beziehungen von einzelnen Individuen haben können (Perlman & Druck 2006).

Mit Sprung auf die Gegenwart zeigt sich, dass die Thematik der Freund:innenschaften bis heute für das alltägliche und schulische Leben eine bedeutende Relevanz hat.

In der Beziehungspsychologie lässt sich zwischen Peerbeziehung („Gleichaltrigenbeziehung“) und Freund:innenschaftsbeziehung unterscheiden (Krappmann 1993). Der Begriff der Peerbeziehung kann dabei irreführend wirken, da im Grunde genommen nicht der Fokus auf der Altersgleichheit liegt, sondern die vom Individuum „erlebte Gleichheit von Entwicklungsstand und sozialem Rang mit dem Peer sind die entscheidenden Merkmale zur Beziehungsaufnahme und -fortführung“ (Klemenz 2018, 220f.). Da nicht automatisch von einer erlebten Gleichheit in Bezug auf den Entwicklungsstand und dem sozialen Rang ausgegangen werden kann, wird sich in dieser Masterarbeit mit dem Begriff der Freund:innenschaften auseinandergesetzt. Zumal Krappmann (1993) erwähnt, dass zwar Unterstützung und Anerkennung in beiden erwähnten Beziehungstypen zu finden sind, allerdings grenzen sich die Freund:innenschaften durch den persönlichen Zugang des Vertrauens zueinander ab.

Weiters wird näher auf Freund:innenschaften eingegangen.

Freund:innenschaften sind „eine bestimmte Form von Sozialbeziehungen“, welche außerhalb der Kernfamilie geschlossen werden und in einem dyadischen Verhältnis stattfinden (Klemenz 2018, 230; Rogge 2020). Durch die Beziehung zur Freund:innen ist es den Individuen möglich, das eigene Selbstkonzept zu fördern und bedeutsame Sozialressourcen zu erlangen (Klemenz 2018; Rogge 2020). In der definitorischen Darlegung von Freund:innenschaften lassen sich je nach Lebensspanne und Art der Freund:innenschaft unterschiedliche Merkmale und Rollen verzeichnen (Rogge 2020; Sherman et al. 2000). Es lassen sich keine festgelegten Anforderungen hervorheben, da Freund:innenschaften universell und nicht allgemeingültig definierbar sind (Rogge 2020; Werth et al. 2020).

Die vorliegende Masterarbeit bezieht sich auf Schüler:innen in der mittleren bis späten Kindheit und aus dem Grund werden Freund:innenschaften in der Lebensspanne zwischen 7-14 Jahren näher beleuchtet.

Im junge Alter lassen sich Freund:innenschaften vor allem durch gemeinsame Aktivitäten und Spiele definieren (Siegler et al. 2016). Je älter die Individuen werden, desto bedeutender werden „Aspekte wie Loyalität, gegenseitiges Verständnis, Vertrauen, kooperative Gegenseitigkeit und Selbstoffenbarung“ (Siegler et al. 2016, 559), sowie emotionale Nähe und der sozialer Austausch miteinander (Gysin & Scherzinger 2022). Zentral für Freund:innenschaften ist die Reziprozität, was als Gegenseitigkeit aufgefasst wird, und dabei meint dies ein gegenseitiges Verständnis zueinander oder in anderen Worten ein „Geben und Nehmen“ (Siegler et al. 2016, 535). Darüber hinaus erlangen freund:innenschaftliche Beziehungen eine hohe Priorität im alltäglichen Leben (Wernke & Mayer 2022). Sie zeichnen sich durch „Sympathie, Symmetrie und Gemeinsamkeit“ (Rogge 2020, 79), sowie dem Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit aus (Siegler et al. 2016; Werth et al. 2020). Demnach verfolgen Freund:innen gemeinsame Interessen und teilen ähnliche Einstellung (Gysin & Scherzinger 2022). Laut Wiertz (2020) werden befreundete Individuen im Laufe ihrer Freund:innenschaft ähnlicher, was eine entsprechende Offenheit fordert. Zum anderen internalisieren Heranwachsende in Freund:innenschaften soziale Ordnungen (Normen) und Regeln, wodurch der Umgang mit Freund:innen in Verbindung mit der moralischen Entwicklung steht (Give 2018; Werth et al. 2020). Weiters unterstützt das stetige Feedback von Freund:innen und das Bewusstsein, wie die eigene Person auf andere Menschen wirkt, die Entwicklung der Selbstwahrnehmung und der eigenen Identitätsformung (Sherman et al. 2000). Zumal sind positive Rückmeldungen sowie gegenseiti-

ger Respekt bedeutsam für das Selbstkonzept (Rogge 2020). Gute Freund:innenschaften bewirken eine Stärkung des Selbstwertes, was sich wiederum im indirekten Sinne positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden auswirkt (Rogge 2020). Ein weiterer Aspekt der zwischenmenschlichen Verbindung ist, dass soziale Unterstützung geleistet wird und dies hat positive Auswirkungen auf die persönliche Gesundheit (Klemenz 2018). Hierbei kann die Unterstützung von Freund:innen oder von sozialen Netzwerken in unterschiedlicher Weise geleistet werden:

- emotional („Empathie, Sorge, Liebe und Vertrauen“)
- instrumentell (Hilfeleistung, „indirekte praktische Unterstützung“)
- informationell (unterstützende Informationen)
- evaluativ („positive oder kritische Rückmeldungen“) (Faltermaier 2017, 190f. zit. nach House 1981)
- physisch (gemeinsame Aktivitäten) (Vonneilich & Franzkowiak 2022)

Diese Auflistung verdeutlicht, wie vielseitig sich die soziale Unterstützung auf die Einzelnen auswirken kann und wie sich Freund:innen gegenseitig unterstützen können. Dabei variieren diese Formen je nach Lebenslage, dem Alter und der individuell vorhandenen Freund:innenschaft (Rogge 2020). Ein weiterer Aspekt der sozialen Unterstützung wird im folgenden Zitat dargestellt.

„Durch die Erfahrung von sozialer Unterstützung erleben Menschen weniger negative Auswirkungen durch Stress und ihre sozialen Beziehungen (als soziale Ressourcen) helfen ihnen bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse und Alltagsprobleme“ (Rogge 2020, 85).

Das Zitat verdeutlicht, dass freund:innenschaftliche Beziehungen den einzelnen Personen dabei helfen kann, Stress im Alltag zu reduzieren und herausfordernde Lebenslagen zu bewältigen. Ergänzend gehört hier angemerkt, dass freund:innenschaftliche Beziehungen „Funktionen erfüllen können, die die größere Peergroup nicht zu leisten vermag“ (Kanevski & von Salisch 2011, 49).

Wesentlich für die Auswirkungen von Freund:innenschaften ist dabei die Qualität der sozialen Beziehungen und dessen geleistete Unterstützung (Rogge 2020). Folgende Merkmale geben Hinweise in Bezug auf die Qualität:

- „Beziehungstyp (Kumpel, einfacher Freund, bester Freund, romantischer Partner [sic!]),
- Gemeinsamer Schulbesuch,
- Beziehungsdauer,
- Emotionale Nähe [...],

- Anzahl der gemeinsamen Aktivitäten in der Schule außerhalb des Unterrichts,
- Anzahl und Häufigkeit der gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der Schule“
(Kanevski & von Salisch 2011, 61)

Ergänzend wird in einer weiteren Fachliteratur erwähnt, dass die Qualität von Freund:innenschaften mit dem Verhältnis von „Nähe und Intimität“, der gegenseitigen Verbundenheit und dem „Ausmaß an Konflikten und Unterstützung“ zusammenhängt (Rogge 2020, 85 zit. nach Antonucci et al. 2010). Auf der Grundlage von Forschungsbefunden wird diesbezüglich berichtet, dass die Freund:innenschaftsqualität aussagekräftiger ist als die Anzahl an Freund:innen (Schwab 2019). Denn trotz einer geringen Freund:innenschaftsanzahl kann eine positive Einstellungen gegenüber der eigenen Person und der vorhandenen Freund:innen wahrgenommen werden (Avramidis et al. 2018). Des Weiteren ist anzumerken, dass die Freund:innenschaftsqualität je nach Individuum unterschiedlich wahrgenommen werden kann und sich im Laufe des Lebens verändert (Nicht 2013).

Wie bereits erwähnt, beeinflussen Freund:innenschaften die soziale, moralische und individuelle Entwicklung. Darüber hinaus regen soziale Beziehungen, die kommunikative und kognitive Entwicklung an (Siegler et al. 2016). Dabei finden bei gemeinsamen Aktivitäten oder im kommunikativen Austausch miteinander, Kooperationen, Aus-, und Verhandlungen oder ähnliche Prozesse statt, was zur Stärkung der kognitiven Fähigkeiten führt (Siegler et al. 2016).

Neben den positiven Auswirkungen der sozialen Beziehungen gibt es auch Schattenseiten, die nicht unbeachtet bleiben dürfen. Zum einen kann sich das Nichtvorhandensein von Freund:innenschaften negativ auf das Individuum auswirken (Give 2018). Andererseits können problematische Freund:innenschaften dunkle Seiten aufweisen, wenn die sozialen Beziehungen mit sogenannten ‚falschen‘ Freund:innen geschlossen werden (Uhlendorff 2006). Im Prozess der sozialen Selektion suchen sich Menschen selbst ihre Freund:innenschaften aus (Uhlendorff 2006). Individuen mit Aggressionsverhalten neigen möglicherweise zu Freund:innenschaften mit Peers, welche ihrem Temperament, Einstellungen oder ihrem Verhalten ähneln und dadurch können sich antisoziale Verhaltensweisen verstärken (Krull et al. 2018; Siegler et al. 2016). Weiters haben Individuen, welche Verhaltensprobleme aufweisen, Einfluss auf ihr Gegenüber beziehungsweise auf dessen Freund:innen und dies kann dazu führen, dass das befreundete Individuum „Gewalt, Drogenkonsum [sowie Alkoholmissbrauch] oder andere negative Verhaltensweisen

[wie zum Beispiel aggressives Verhalten,] annimmt“ (Siegler et al. 2016, 544). Denn durch die viel verbrachte Zeit und den Umgang miteinander, sozialisieren sich die Freund:innen gegenseitig (Uhlendorff 2006). Im Prozess des sogenannte „Devianz-training“, werden delinquenten und antisozialen Verhaltensweisen, zum Beispiel „durch Lachen und zustimmende Gesten“ verstärkt und dies führt „zu einer Aufrechterhaltung bzw. Vertiefung der individuellen dissozialen Problematik“ (Müller 2013, 454). Zudem kann antisoziales oder unterrichtsstörendes Verhalten eines Individuum dazu beitragen, dass die Betroffenen Ausgrenzung oder Ablehnung von ihren Peers erfahren und dadurch wenige oder gar keine Freund:innen haben (Wittich & Schröter 2022).

Es gibt unterschiedliche Gründe, warum es Individuen schwer fällt Freund:innenschaften zu entwickeln (Give 2018). Wenn dies der Fall ist, fühlen sie sich häufig unglücklich und sehen sich als sogenannte ‚Außenseiter:innen, was „zu Stress und depressiven Verstimmungen“ führen kann (Give 2018, 11). In der Literatur wird insbesondere den Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen die Außenseiter:innenrolle zugesprochen (Stadler 2022). Mit dieser Behauptung wird sich in dieser Masterarbeit auseinandergesetzt und der weitere Abschnitt befasst sich mit den Forschungsbefunden dieser Debatte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich freund:innenschaftliche Beziehungen positiv auf die kognitive, soziale, individuelle und emotionale Entwicklung auswirken, sowie das Wohlbefinden und die Gesundheit positiv beeinflussen. Hervorzuheben ist der Aspekt, dass die Freund:innenschaften bedeutsamer sind als die bloße Anzahl an Freund:innen, denn bereits wenige Freund:innen haben positiven Einfluss auf die eigene Person.

3.2. Freund:innenschaften in der Klasse

In diesem Abschnitt wird die Schule als Gelegenheitsraum für soziale Beziehungen dargestellt und es folgt die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben, der emotionalen Stabilität, Mobbing und Ausgrenzung.

In der Kindheit und der Jugend werden Freund:innen größtenteils durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten mitbestimmt, sowie durch die Bildungsinstitutionen vorbestimmt (Rogge 2020). Innerhalb von sozialen Netzwerken, wie zum Beispiel der Schule können neue Freund:innenschaften geknüpft werden und dabei kann die jeweilige Struktur der Einrichtung, die sozialen Beziehungen strukturell unterstützen sowie einschränken (Henke et. al 2017b zit. aus Frostad & Pijl 2007). Die sozialen

Beziehungen in den Institutionen werden teils freiwillig gegründet, da die Klasse beziehungsweise die Schule als Zwangsgemeinschaft gesehen werden kann (Give 2018). Doch möglicherweise hätten sich die Freund:innen im außerschulischen Kontext nicht kennengelernt und wären nicht befreundet (Garrote et al. 2023). Zumal können Bildungseinrichtungen als ‚Gelegenheitsräume‘ oder ‚Kontaktbörsen‘ gesehen werden, in welchen es den Schüler:innen möglich ist, Freund:innenschaften aufzubauen, zu pflegen oder auch aufzulösen (Kanevski & von Salisch 2011). Im Laufe des Lebens durchläuft jedes Individuum unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, welche sich einerseits durch biologische Reifungsprozesse sowie individuelle Zielsetzungen und zum anderen durch gesellschaftliche Erwartungen erklären lassen (Kapella et al. 2017). Im schulischen Alltag sind die Schüler:innen neben den schulischen Anforderungen und dem Leistungsdruck mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben konfrontiert (Kanevski & von Salisch 2011). Als wesentliche Schlüsselkompetenzen zählen die Aspekte aus der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci 2000) und werden in die Bereiche der Kompetenz, der Autonomie sowie in die soziale Eingebundenheit unterteilt (Kapella et al. 2017). Neben der intrinsischen Motivation können Freund:innen dabei eine bedeutende Stütze bieten und „sind potentielle Sozialressourcen für die Entwicklungsaufgabenbewältigung“ (Kanevski & von Salisch 2011; Klemenz 2018, 255).

Ein weiterer Aspekt der Freund:innenschaften ist, dass sich die gegenseitige Unterstützung sowie der positive Sozialkontakt im wesentlichen auf das (emotionale) Wohlbefinden in der Schule auswirkt und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beeinflusst (Gysin & Scherzinger 2022; Lorger et al. 2015). An dieser Stelle ist es noch von Bedeutung, das Konzept des emotionalen Wohlbefindens darzulegen. Das Wohlbefinden wird im Rahmen der Forschung, „als mehrdimensionales Konzept“ verstanden (Hurrelmann et al. 2014, 384). Hierbei ist von Bedeutung, dass es darum geht, ob sich die Schüler:innen in der jeweiligen Schule wohlfühlen und ob sie zufrieden sind (Eder 2007). Hierbei zeigt die Studie von Schwab et al. (2015), dass hingegen der Annahme der Unterscheidung, sich die Schüler:innen ohne und mit SPF hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens in Integrations-, und Regelklassen nicht signifikant unterscheiden. Laut der Autor:innenschaft ist es von Wichtigkeit, dass mögliche Einflussfaktoren in den Fokus genommen werden, da der Mangel an emotionalen Wohlbefinden in der Schule „langfristig zu psychischen Problemen und zum Schulabbruch führen“ (Schwab et al. 2015, 272).

Weiters kann soziale Ablehnung zu erheblichen Stress führen und langfristig die sozio-emotionale Entwicklung gefährden (Lorger et al. 2015). Durban et al. (2018) konnten in einer Studie zeigen, dass Schüler:innen, welche in der Klasse von Bullying/ Mobbing betroffen sind, häufiger sozial isoliert waren und im Gegensatz zu ihren Peers ein erheblich kleineres Netzwerk von Freund:innenschaften aufwiesen. Zudem zeigt sich, dass bei Opfern von Mobbing, welche einem kleinen Freund:innenschaftsnetzwerk zugehörig sind oder sich die Beziehungen durch geringere Qualitäten kennzeichnen, dass die Freund:innenschaften leichter aufgegeben wurden (Durban et al. 2018). In Beziehungen werden balancierte Zustände vorgezogen und Schüler:innen in positionierten Opferrollen können die bestehenden Freund:innenschaften aus dem Gleichgewicht bringen (Durban et al. 2018). Andernfalls wird in der Fachliteratur erwähnt, dass eine hochwertige Freund:innenschaft, welche auf Reziprozität beruht, und in welcher Unterstützung erfahren wird, als Puffer gegen Ausgrenzung oder Viktimisierung wirken kann (Waldrip 2008). Somit können freund:innenschaftliche Beziehungen vor Bullying/ Mobbing schützen (Gysin & Scherzinger 2022).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Bildungsinstitutionen als Gelegenheitsräume agieren, in denen sich Freund:innenschaften entwickeln, erhalten aber auch beendet werden können. Zudem dienen die Freund:innen als bedeutende Stütze der eigenen Person bei der Entwicklungsbewältigung und können in der Klasse vor Mobbing schützen.

3.3. Freund:innenschaften im Inklusionssetting

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen Forschungsbefunde aus Integrationsklassen, welche sich mit der Debatte der Freund:innenschaften auseinandersetzen.

In Integrationsklassen besteht die Möglichkeit, dass Freund:innenschaften zwischen Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) gebildet werden können. Durch den gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen ohne und mit SPF findet ein erhöhter Kontakt untereinander statt (Schwab 2018b). Die Begegnung im schulischen Alltag kann zur Sensibilisierung von lebensalltäglichen oder problematischen Gegebenheiten der Schüler:innen mit SPF führen und dies wirkt sich verstärkt auf das soziale Lernen aus (Schwab 2018b). Als Folge des schulischen Miteinanders können mögliche Vorurteile oder Barrieren des geglaubten ‚Anderen‘ abgebaut, Stigmatisierungen verringert und Ausgrenzungen von Schüler:innen mit SPF vermieden werden (Schwab 2018b).

In der aktuellen Debatte zur gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen ohne und mit SPF zeigt sich kein einheitliches Bild zu den sozialen Beziehungen in der Klasse. Studien in Integrationsklassen zeigen, dass Schüler:innen mit SPF im Vergleich zu den Gleichaltrigen ohne SPF eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, weniger Freund:innen zu haben (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021; Kulawiak & Wilbert 2015; Scharenberg & Röhl 2018; Schwab 2015; Schwab 2019). Allerdings zeigten die Ergebnisse von Avramidis et al. (2018) auch, dass sich die Qualität der wahrgenommen sozialen Partizipation und der Freund:innenschaften zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF nicht unterscheidet. Auf das Merkmal der Qualität wird im weiteren Abschnitt näher eingegangen.

In den Untersuchungen von Henke et al. (2017a) hatten die Schüler:innen mit SPF-LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) eine niedrigere Wahrscheinlichkeit als Freund:in nominiert zu werden. Da die Schüler:innen mit SPF bei der Nominierung eine überdurchschnittliche Anzahl an Freund:innen angaben, überschätzten sie ihre soziale Position in der Klasse, da sie überdurchschnittlich viele Schüler:innen als Freund:innen bezeichneten (Henke et al. 2017a). Die Autor:innenschaft unterstützen bei diesem ‚negativen Empfänger:innen und positiven Sender:inneneffekt‘³ die Annahme, dass es sich bei der Selbsteinschätzung um eine voreingenommene Einschätzung der eigenen sozialen Eingliederung handelt (Henke et al. 2017a).

Schwab (2015, 2019) kam in den Untersuchungen in österreichischen Primar-, und Sekundarklassen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen mit SPF eine geringere Anzahl an Freund:innenschaften aufweisen als ihre Mitschüler:innen.

Die 2015 veröffentlichte Studie von Schwab war die erste Untersuchung, welche die vier Schlüsselfaktoren der sozialen Partizipation in österreichischen Schulen untersuchte, und fokussierte sich auf die vierte (Primar) und siebte Schulstufe (Sekundär) in Integrations-, und Regelklassen. Die Daten wurden erhoben, indem verschiedene Erhebungsmethoden (soziometrische Rating/Nominierungen, Skalen) zum Einsatz kamen. Dabei zeigte die Analyse ein negatives Gesamtbild der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF im Inklusionssetting. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Schüler:innen mit SPF eine drei bis viermal höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, in der Klasse keine wechselseitige Freund:innenschaft zu haben. Der Anteil an nicht vorhandenen reziproken Freund:innenschaften unter-

³ Bei den Nominierungen kann zwischen Sender:innen (vergebene Nominierungen/ Outdegree) und Empfänger:innen (empfangene Nominierungen/ Indegree) unterschieden werden (Henke et al. 2017a)

schied sich bei Schüler:innen mit SPF zwischen den beiden untersuchten Schulstufen nur minimal (17.4-17.6%), außer bei den weiblich gelesenen Personen waren es weniger betroffenen (9.7%) und im Gegensatz zu ihren Peers waren es ca. 2-6%. Im Anbetracht der durchschnittlichen Freund:innenschaftsbeziehungen haben Schüler:innen mit SPF ungefähr 1.85 (Primar) und 2.22 (Sekundär), sowie die Schüler:innen ohne SPF 2.91 (Primar) und 3.01 (Sekundär) Freund:innen. Interessant ist die Darlegung, dass Schüler:innen ohne SPF mehr wechselseitige Freund:innenschaften in Integrationsklassen hatten als in den untersuchten Regelklassen. Dies lässt vermuten, dass in den Integrationsklassen ein soziales Miteinander stärker gefördert wird. Doch diese Vermutung verlangt Nachforschungen durch Langzeitstudien und das Erforschen der Faktoren, welche die soziale Partizipation beeinflussen, um die Unterrichtsgestaltung darauf ausrichten zu können. (Schwab 2015)

In einer angesetzten Längsschnittstudie von Schwab (2019) wurden die Teilnehmer:innen aus der Primar-, und Sekundarstufe ohne und mit SPF, hauptsächlich im Bereich des Lernens, zu Freund:innenschaften in der Klasse gefragt. Bei der Auswertung der soziometrischen Daten kam zum Vorschein, dass ca. ein Drittel der Schüler:innen mit SPF (30.2%) keine stabile Freund:innenschaft aufweisen und im Vergleich zu ihren Peers ohne SPF (12.1%) waren dies mehr Betroffene ohne wechselseitiger freund:innenschaftlichen Beziehung (Schwab 2019). Demnach haben Schüler:innen mit SPF ein 15-20% höheres Risiko keine einzige wechselseitige freund:innenschaftliche Beziehung zu haben, als ihre Peers ohne SPF (1-4%) (Schwab 2019). Diese Anzahl an Schüler:innen mit SPF wird für die Autorin als alarmierend eingestuft, da auch in inklusiven Beschulungen ein Großteil der Schüler:innen mit SPF keine stabile Freund:innenschaft aufweist (Schwab 2019). Dies könnte Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung sowie auf das Wohlbefinden haben (Schwab 2019). Diese alarmierende Ausführung stützt sich auf die Untersuchung von Avramidis et al. (2018), denn auch hier wird es als besorgniserregend gesehen, dass einige Schüler:innen mit SPF (26.7%) keine reziproken Beziehungen erhielten, sowie ca. ein Drittel der Schüler:innen mit SPF (28.9%) keiner Clique in der Klasse angehörten. Allerdings zieht die Autor:innenschaft aus der Untersuchung das Fazit, dass die meisten teilnehmenden Schüler:innen mit SPF ein oder zwei Freund:innenschaften schlossen und dadurch im Durchschnitt eine positive Einstellung gegenüber sich selbst und dessen Freund:innen hatten (Avramidis et al. 2018).

Demzufolge kann eine enge zwischenmenschliche Beziehung zur einer/einem Mitschüler:in als Gegengewicht für ausgrenzendes Verhalten der anderen Klassenkamerad:innen gesehen werden (Avramidis et al. 2018). Ein weiterer relevanter Aspekt ist die eigenen Wahrnehmung und die Persönlichkeit der Schüler:innen, denn es kann vorkommen, dass sich Schüler:innen mit einem/einer Freund:in bereits inkludiert fühlen und andere Schüler:innen empfinden das Gefühl der Einsamkeit, trotz mehrere Freund:innenschaften (Garrote et al. 2023).

Zu einem ähnlichen Ergebnis bezüglich der Nominierungen kam die in österreichischen Primarschulen durchgeführte Studie von Hoffmann et al. (2021), in welcher die teilgenommenen Schüler:innen hauptsächlich im Bereich des Lernens (79%) einen diagnostizierten SPF hatten. Auf Basis der Untersuchung zeigt sich, dass die Schüler:innen mit SPF im Vergleich zu ihren Peers weniger Freund:innen aus ihrer Klasse nominierten und sie erhielten weniger Freund:innenschaftsnominierungen. Somit waren die Schüler:innen mit SPF mit weniger Peers aus der Klasse befreundet. Allerdings wiesen die wenigen Freund:innenschaften eine hohe Qualität auf und die Freund:innenschaftsqualität unterschied sich nicht von den der Peers ohne SPF. Eine mögliche Begründung für die geringe Nominierungsanzahl können laut der Autor:innen, in der anderswahrgenommenen Vorstellung von freund:innenschaftlichen Beziehungen gesucht werden. Dies spricht dafür, dass die Freund:innenschaft mit mindestens einem Individuum, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass „private Gedanken und Gefühle“ untereinander ausgetauscht und im Vertrauen geteilt werden (S. 512). Hat jemand im Gegensatz dazu mehr Freund:innen, so kann die Wahl eine Schwierigkeit sein, welche engsten Gedanken mit welchen Freund:innen geteilt werden sollen. Auf Grund dessen zeigt sich, dass die Nominierung von mindestens einer/einem Freund:in und die Anführung einer hohen Qualität, trotz der geringen Anzahl an Freund:innen als positiv erachtet werden kann. (Hoffmann et al. 2021)

Wie bereits erwähnt können Freund:innenschaften vor Mobbing/Bullying schützen, doch in der Bildungsforschung werden Schüler:innen mit SPF oftmals als Opfer oder auch als Täter:innen von Mobbing beschrieben. In Anlehnung an die Studie von Daskalou et al. (2009), welche in griechischen Grundschulen durchgeführt worden ist, kann dargelegt werden, dass Bullying ein generelles Problem für Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen darstellt. Doch können Freund:innenschaften in der jeweiligen Schule als Schutznetz gegen die Viktimisierung gesehen werden (Daskalou et al. 2009). Hierzu kommt, dass schulische Erfahrungen, sei es Mobbing

oder das erlebte Klassenklima, je nach Art des SPF unterschiedlich erlebt werden (Didaskalou et al. 2009). In der Untersuchung von Hartmann et al. (2022a), sowie in der Studie von Lung (2019) gaben die beteiligten Schüler:innen mit SPF-ESE (emotional-soziale Entwicklung) an, dass sie im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen ohne SPF häufiger Bullyingerfahrungen machten. Darüber hinaus wurde erwähnt, dass Schüler:innen mit SPF-Lernen nicht die gleichen Erfahrungen machen wie die Schüler:innen mit SPF-ESE (Hartmann et al. 2022a). Weiters konnte Hartmann et al. (2022a) aufzeigen, dass Schüler:innen mit SPF-ESE (sozio-emotionale Entwicklung) das Klassenklima negativer einschätzen als Schüler:innen ohne SPF, und hingegen bei den Schüler:innen mit SPF- Lernen ließ sich dies nicht beobachten. Dabei besteht ein Zusammenhang darin, dass Schüler:innen eine positive Selbsteinschätzung gegenüber dem Klassenklima und seltener Erfahrungen mit Bullying hatten, wenn diese stärker von ihren Peers akzeptiert wurden und sich Freund:innen in der Klasse befanden (Hartmann et al. 2022a).

In Anlehnung an McCoy & Banks (2012) zeigt sich, dass Schüler:innen mit mehrfach Beeinträchtigung/en, emotionalen Verhaltensauffälligkeiten oder mit Lernbeeinträchtigung, mit höherer Wahrscheinlichkeit weniger gerne in die Schule gehen als ihre Peers mit anderen Beeinträchtigungen wie zum Beispiel einer körperlichen oder visuellen Beeinträchtigung oder Schüler:innen ohne SPF. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse plädiert die Autor:innenschaft auf die Wichtigkeit bei der Erforschung von sozialen Beziehungen, den Fokus auf die Geschlechtlichkeit und den sozio-ökonomischen Status der Schüler:innen nicht außer Acht zu lassen (McCoy & Banks 2012).

Bei Wittich & Schröter (2022) gaben die Schüler:innen in den inklusiven Grundschulklassen an, dass diese aufgrund der Freund:innenschaften in der Klasse gerne in die Schule gehen würden, sowie sich aufgrund der vorhandenen freund:innenschaftlichen Beziehungen und der stattfindenden sozialen Interaktionen, positiv zum Klassenklima äußerten. Zuzüglich gehört aus der Sicht von Bosse et al. (2018) angemerkt, dass Schüler:innen gerne in die Schule gehen, wenn sie sich dort wohlfühlen und dort ein angenehmes Klassenklima vorfinden, um zu lernen. Denn „Schulisches Lernen kann nur dann gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler [sic!] sich im Klassenverband aufgenommen und wertgeschätzt fühlen“ (Bosse et al. 2018, 268). Zwar hat sich durch die Interviewausschnitte aus Wittich & Schröter (2022) gezeigt, dass das Erbringen guter Schulleistungen die soziale Anerkennung beeinflusst,

sen kann, allerdings sind für das Erschließen von Freund:innenschaften und für das Klassenklima, das gezeigte Verhalten der Schüler:innen, also zum Beispiel unterrichtsstörendes Verhalten, von Bedeutung.

Im Gegensatz dazu wird von Schwab et al. (2022) erwähnt, dass in Bildungsinstitutionen Leistung als Ansporn für den Aufbau von Freund:innenschaften mit Klassenkamerad:innen gesehen werden kann. Leistungsstarke Individuen können als Vorbilder positioniert werden, mit denen versucht wird viel schulische Zeit zu verbringen, diese zu umgeben, um von deren „Erfolg und Ansehen in der Schule“ zu profitieren (Schwab et al. 2022, 843; Übersetzt aus dem Englischen).

Bei den Ergebnissen von Schwab (2014) zeigen sich keine Unterschiede im emotionalen Wohlbefinden von Schüler:innen ohne und mit SPF in Integrationsklassen, denn alle in der Klasse fühlten sich „in etwa durchschnittlich wohl“ (S.116). Die statistischen Ergebnisse zum Wohlfühlen in der Klasse sind für die Autorin nicht ganz nachvollziehbar. Denn die Untersuchung zeigt auch, dass sich Schüler:innen mit SPF im Bereich des Sozialen schlechter integriert fühlen, geringere Schulleistungen aufweisen und zur Folge dessen häufiger Schulprobleme aufzeigen (Schwab 2014). Schlussfolgernd lässt sich aus diesem Beitrag festhalten, dass der Fokus im Inklusionssetting vermehrt auf das soziale Lernen und das Sozialverhalten untereinander gelegt werden soll (Schwab 2014).

In Übereinstimmung mit Bosse et al. (2018) soll das Sozialverhalten aller Schüler:innen der gesamten Klasse gefördert werden, um die Diversität im Inklusionssetting zu sensibilisieren. Für die Schulpraxis der inklusiven Beschulung zeigt sich die wesentliche Aufgabe neben der Wissensvermittlung und betrifft die Förderung „der gegenseitigen Akzeptanz und damit Stärkung des Wohlbefindens“ der Schüler:innen in Bildungsinstitutionen (Bosse et al. 2018, 270).

In diesem Abschnitt wurden bereits einige Forschungsbefunde zu sozialen Beziehungen von Schüler:innen mit SPF erwähnt. Nun beziehen sich die folgenden Studien auf Merkmale sowie Faktoren von Freund:innenschaften und auf den Homophilie-effekt.

Mit Blick auf die Studie von Lindner et al. (2022) lassen sich relevante Faktoren für die soziale Partizipation erkennen, welche sich auf Freund:innenschaften in der Klasse stützen. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

„When asking students with SEN about who they think can help them in building or strengthening their positive wellbeing in school they mention various actors, they mentioned friends and classmates as the most central persons, but also teachers, parents, and additional caretakers“ (Lindner et al. 2022, 6).

Das Zitat veranschaulicht die Wichtigkeit von Freund:innen und Klassenkamerad:innen für ein positives Wohlbefinden in der Klasse. Den Peers wird die Rolle als Promoter:innen einer gelingenden Inklusion zugeschrieben, denn „durch formale Interaktionen wie kooperative Lernprozesse [sowie in den Pausen] oder informelle Interaktionen (z.B., gemeinsames Spielen)“ wird ein Miteinander geschaffen (Lindner et al. 2022, 8; Übersetzt aus dem Englischen). Ergänzend wurde erwähnt, dass neben dem sozialen Kontakten sowie der Kommunikation innerhalb der Bildungseinrichtung, Freizeit-, und außerschulische Aktivitäten wie zum Beispiel Geburtstagspartys von Mitschüler:innen als bedeutend angesehen werden (Lindner et al. 2022). Hierzu gehört es, dass die Erziehungsberechtigten die Verantwortung zugetragen wird, dass sie Interesse an den Freund:innenschaften zeigen und in die Position der Brückenbildner:innen schlüpfen, um Verknüpfungen für außerschulische Treffen herzustellen (Lindner et al. 2022). Das Lehrpersonal steht dabei in der Position der Raumschaffer:innen, in dem sich Freund:innenschaften entwickeln können, Interaktionen und ein Miteinander stattfinden kann sowie die Schaffung eines angenehmen Klimas (Lindner et al. 2022). Diese Untersuchung setzt sich mit den Perspektiven der Schüler:innen ohne und mit SPF, den Erziehungsberechtigten und dem Lehrpersonal hinsichtlich der Inklusion auseinander. Schlussfolgernden kann gesagt werden, dass die beteiligten Akteur:innen aus unterschiedlicher Sicht einen Beitrag zur erfolgreichen Inklusion leisten können sowie eine wichtige Rolle für den Aufbau und Erhalt von Freund:innenschaften spielen, durch unter anderem eine offene Einstellung zueinander (Lindner et al. 2022).

Zudem darf die Neigung zur Homophilie nicht außer Acht gelassen werden. Homophilie meint hierbei, dass Individuen soziale Beziehungen zu denjenigen aufbauen, zu denen sie eine Tendenz der Ähnlichkeit verspüren (Hoffmann et al. 2021, 505 zit. nach Lazarsfeld & Merton 1954). Auf Basis von soziometrischen Nominierungen und Skalen kamen in der Studie von Hoffmann et al. (2021) folgende Ergebnisse zum Vorschein:

„In addition, a homophily-effect was shown even when controlling for the percentage of students with SEN [‘special educational needs’] per class. Thus, students with SEN prefer friendships with students with SEN and students without SEN prefer friendships with students without SEN“ (Hoffmann et al. 2021, 511).

Gemäß der Darstellung, dass Schüler:innen mit SPF vermehrt mit Schüler:innen mit SPF befreundet sind, kann laut der Autor:innenschaft die Diskussion aufgegriffen werden, ob dies ein wirkliches Problem ist. Denn die Neigung zur Homophilie kann ebenfalls als Möglichkeit gesehen werden, dass ein gegenseitiger Austausch statt-

findet über die eigene Gedankenwelt „zu wesentlichen Themen, die ihre Gruppe betreffen“ (Hoffmann et al. 2021, 511; Übersetzt aus dem Englischen).

Anders als bei Schwab (2019) zeigen die Ergebnisse zwar, dass Schüler:innen mit SPF vermehrt Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF nominieren, allerdings fragt sich die Autorin Folgendes.

„Are the results of this study really indicating a high tendency of homophily or are the results just indicating a strategy to deal with exclusion by their peers without disabilities?“ (Schwab 2019, 398)

Das Zitat verdeutlicht die Infragestellung eines Homophilie-Effekts und die Frage, ob die Erfahrung einer erlebten Exklusion im Klassenraum zur Schließung von Freund:innenschaften führt. Weiters könnte die Anführung eines Homophilie-Effekts als Diskriminierung aufgefasst werden, da die Etikettierung eines SPF stark in den Fokus gerückt wird. Andererseits sollte es nicht bewertet werden, dass Individuen ähnliche Freund:innen suchen, egal ob mit oder ohne SPF. (Schwab 2019)

Im Anschluss dessen wurde in einer weiteren Studie von Schwab et al. (2022) von den teilhabenden Personen in den Interviews kein Homophilie-Effekt verortet. Die Studie analysiert aus Sicht der Schüler:innen und Lehrer:innen die freund:innenschaftlichen Netzwerke in der Klasse mit Hilfe eines Mixed Methods-Studiendesigns. Relevant für dieses Kapitel sind insbesondere die Aussagen aus den geführten Interviews von 15 Schüler:innen aus vier verschiedenen Klassen. Am häufigsten wurde das Gemeinsame Spielen (12)⁴ in der Pausenzeit und gemeinsame Freizeitaktivität (11) wie zum Beispiel das Besuchen eines Vereins oder Spielplatzes von den Schüler:innen ohne und mit SPF genannt. Zuzüglich spielen leistungsbezogene Fähigkeiten (8), also leistungsstarke Vorbilder, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, eine Rolle für Freund:innenschaften. Mit einer ähnlichen Anzahl an Erwähnungen wurde die soziale Unterstützung (7) genannt und schließt die emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützung mit ein. Zudem zählen ein netter Umgang miteinander (6) und das gemeinsame Interesse (4) ebenfalls zu bedeutenden Eigenschaften von freund:innenschaftlichen Beziehungen. (Schwab et al. 2022)

Darüber hinaus verdeutlicht das folgende Zitat, dass es manchmal nicht viel braucht außer die gegenseitige Gesellschaft, um befreundet zu sein.

“For some children, simply the fact of sitting next to each other may be enough to call a particular classmate a friend” (Schwab et al. 2022, 844).

⁴ Die Zahlen in Klammer stellen die Anzahl der Erwähnungen aus den Interviews dar. (Schwab et al. 2022)

Hingegen aus der Sicht vom Lehrpersonal sind „psychologisch tiefgreifende Gründe, (z.B.: Vertrauen oder Abhängigkeit) sowie „offensichtlichere und beobachtbare Faktoren“ (z.B.: die Auswahl für Spiele oder die Pausengestaltung) ausschlaggebende Aspekte für reziproke Freund:innenschaften (Schwab et al. 2022, 844). Dies deutet darauf hin, dass es für eine dritte Person, wie zum Beispiel die Lehrer:innen nicht möglich ist, nicht auffallende oder auch außerschulische Aspekte zu erkennen.

Zusammenfassend ist zu diesem Kapitel zu sagen, dass Schüler:innen mit SPF ein höheres Risiko aufweisen, in der Klasse mit weniger Peers befreundet zu sein und in den Untersuchungen weniger reziproke Nominierungen zu erhalten. Dies könnte an einer voreingenommenen Wahrnehmung liegen oder aber auch am gezeigten Verhalten gegenüber den Peers. Allerdings zeigt sich aus den Forschungsbefunden, dass eine hochwertige Freund:innenschaft zu positiven Wohlbefinden und Einstellungen in der Schule führen kann. Schließlich liegt das emotionale Wohlbefinden nicht an der Vielzahl an vorhandenen Freund:innenschaften, sondern im vertrauten Verhalten zu einem/einer Freund:in.

4. Soziale Netzwerke

„Ein Netz gibt Halt. Selbst wenn wir uns vom Ganzen *abhängen* wie ein Eisenbahnwaggon vom übrigen Zug, so bleiben wir dennoch über das Schienennetz mit allem verbunden“ (Schaffer-Suchomel & Krebs 2020, 22f.).

In dem Zitat wird metaphorisch verdeutlicht, wie der Netzwerkbegriff verwendet werden kann. Die Betrachtung von sozialen Netzwerken ermöglicht, dass Verbindungen innerhalb von verschiedenen Elementen erläutert sowie komplexe Zusammenhänge mit Hilfe von Grafiken dargestellt werden (Nicht 2013). So erfolgt in diesem Kapitel ein Überblick zum Netzwerkbegriff, der Analyse und stellt Forschungsbefunden aus dem Inklusionssetting dar.

4.1. Definition von sozialen Netzwerken

Wie bereits vorgestellt, werden soziale Beziehungen zwischen zwei Personen als Freund:innenschaft bezeichnet und ergänzend wird das Verhältnis ab drei Individuen als Gruppe oder Netzwerk klassifiziert (Wasserman & Faust 1997). Demnach sind soziale Netzwerke:

„[...] Beziehungsgeflechte, welche einen bestimmten Umfang, eine bestimmte Dichte und eine unterschiedliche Qualität der Beziehungen aufweisen. Soziale Netzwerke ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe, soziale Integration und Unterstützung“ (Rogge 2020, 62).

Ergänzend kann laut Kanevski & von Salisch (2011) die Teilhabe an einem größeren Netzwerk als auch einige enge Freund:innenschaften dahingehend vorteilhaft sein, dass mehr Gegebenheiten vorhanden sind, „soziale und emotionale Kompetenzen in Interaktionen mit anderen zu erwerben, also jemand, der in punkto Peerbeziehungen weniger reich beschenkt ist“ (S. 37). Neben der affektiven Entwicklung stellen soziale Netzwerke eine Wichtigkeit für die kognitive Entwicklung dar und können einen entscheidenden Einfluss auf die „Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ haben (Kanevski & von Salisch 2011, 51). Denn in größeren Peergruppen können sich neben den engen Freund:innen ebenfalls lose Bekanntschaften befinden, welche einen indirekten Einfluss auf einzelne Individuen ausüben können (Kanevski & von Salisch 2011).

4.2. Die Analyse der sozialen Netzwerke

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Möglichkeiten der sozialen Netzwerkanalyse und verdeutlicht das methodische Potenzial, die soziale Partizipation aus systemischer Perspektive wissenschaftlich zu untersuchen.

Wird die Analyse eines Netzwerkes vorgenommen, so besteht ein soziales Netzwerk aus Akteur:innen (= Knoten) und Verbindungen (= Kanten), welche die Vernetzungen zwischen Elementen als soziale Beziehungen darstellen (Fuhse 2018). Durch das Nachzeichnen von sozialen Netzwerken und deren Analyse wird es ermöglicht, Verbindungen zwischen verschiedenen Akteur:innen aufzuzeigen und diese „innerhalb der umfassenderen Struktur eines Gesamtnetzwerks zu verorten, das mehr ist als die Summe der einzelnen Teile“ (Nicht 2013, 91). Wenn ein Individuum einem Netzwerk zugehörig ist, dann ist das Individuum Teil des eigenen Netzwerkes und das Netzwerk ist ein Teil des Individuums (Lenz & Nestmann 2009). Das eigene „Denken, Fühlen und Handeln“ bestimmen das Netzwerk und vice versa wird das eigene „Denken, Fühlen und Handeln“ vom Netzwerk geformt (Lenz & Nestmann 2009, 13). Im Hinblick auf ein Freund:innenschaftsnetzwerk beeinflussen „nicht nur die unmittelbaren Freunde [sic!], die eine Person beeinflussen, sondern auch die Freunde [sic!] ihrer Freunde [sic!] und wiederum deren Freunde [sic!“ (Nicht 2013, 90). Durch diese bedeutende, wechselseitige Beeinflussung des Individuums und des Netzwerks können diese Netzwerke laut Lenz & Nestmann (2009) als „‘natürliche‘ und ‚alltägliche‘ Begleiter von Menschen über ihren Lebenslauf“ gesehen werden, welche „über die spezifischen Strukturmerkmale, ihre Qualitäten und ihre Funktionen unser aller Leben maßgeblich prägen“ (S. 13). Mit Fokus auf die Analyse der sozialen

Netzwerke ist es möglich, die Größe, also wie viele Personen sind daran beteiligt sind, sowie die Dichte oder die Qualität der sozialen Beziehungen zu beschreiben (Faltermaier 2017). Laut Faltermaier (2017) sollte die Relevanz der Analyse weniger auf die Größe der Gruppe gelegt werden, sondern auf „die Stabilität und Qualität ihrer Beziehung“, welche als Ressource auf das Individuum wirken (S.190). Aus diesem Grund wird in dieser Masterarbeit die soziale Netzwerkanalyse auf der Grundlage der soziometrischen Nominierungen durchgeführt und mithilfe der Likert- Skalen (Zufriedenheitsskalen) zu den Freund:innenschaften untermauert, um einen Überblick über die Wahrnehmung der sozialen Beziehungen zu erlangen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch die Visualisierung von sozialen Netzwerken die Vernetzungen zwischen den Individuen ersichtlich werden und die Analyse der Verbindungen ermöglicht Einblick hinsichtlich der strukturellen Eigenschaften.

4.3. Vernetzung von sozialen Beziehungen in der Klasse

Nachdem im letzten Kapitel auf soziale Netzwerke im Allgemeinen eingegangen wurde, befasst sich dieses mit aktuellen Forschungsbefunden aus der inklusiven Beschulung.

Interessant in diesem Kontext ist die Studie von Garrote et al. (2023), da die Ergebnisse eine Reihe von Faktoren im Hinblick auf die soziale Netzwerkanalyse in Integrationsklassen nahelegen. Die Analyse des Netzwerkes zeigt, dass eine positiv selbstwahrgenommene soziale Partizipation nicht mit mehr erhaltenen freund:innenschaftlichen Nominierungen einhergehen. Schüler:innen, welche ein positives Einbindungsgefühl verspürten, nominierten im Laufe des Schuljahres zwar mehr Freund:innen, allerdings hatte dies keine Auswirkungen auf mehr erhaltene reziproke Freund:innenschaften. Diese Erkenntnis deutet laut der Autor:innenschaft darauf hin, dass Individuen ihr eigenes Freund:innenschaftsnetzwerk sowie die Qualität mit Peers überschätzen. Die Wahrnehmung von mehr Freund:innenschaften könnte als Wunsch aufgefasst werden, in der Klasse mehr eingebunden und von den Peers als Freund:in akzeptiert zu werden. Eine weitere Erkenntnis gibt es über die Neigung zur Homophilie hinsichtlich des Geschlechts. Die Analyse zeigt, dass gleichgeschlechtliche Freund:innenschaften eine höhere Stabilität über das Schuljahr aufweisen als die freund:innenschaftlichen Beziehungen zwischen den zwei erhobenen Geschlechtern (männlich-weiblich). Die Autor:innen deuten darauf hin, dass die-

se sozialen Prozesse in der Umsetzung von sozialen Fördermöglichkeiten nicht ungeachtet bleiben dürfen. (Garrote et al. 2023)

Die Forscher:innen einer weiteren Studie (2018) kommen zu der Schlussfolgerung, dass Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF im Vergleich zur ihren Peers ohne SPF eine geringere soziale Partizipation aufweisen (Scharenberg & Röhl 2018). Als Grundlage der Analyse dienten Fragebogenskalen und soziometrische Methoden. Mit Hilfe von soziometrischen Messungen (Rating/Nominierungen) wurde ein Soziogramm erstellt, welches die freund:innenschaftlichen Beziehungen der Mitschüler:innen darstellt. In drei von vier Dimensionen der sozialen Partizipation lässt sich ein „signifikant oder tendenziell signifikant niedrigere Werte“ erkennen (S. 309f.). Mit Ausnahme der Dimension der ‚Freund:innenschaften & Beziehungen‘, bei der „kein signifikanter Unterschied“ zum Vorschein kam (S. 310). Begründen lassen sich diese Ergebnisse durch die breitere Streuung, da die Schüler:innen mit SPF eine geringere Anzahl an „vergebener, erhaltener und reziproken Nennungen“ angaben (S. 310). Die Vermutungen der dargestellten Ergebnisse stützen sich auf die Tendenz, dass die Schüler:innen mit SPF optimistische Freund:innenschaftswahrnehmungen angaben oder auch „ein differenziertes Freundschaftskonzept [sic!]“ als Grund gesehen werden könnten (S. 312). (Scharenberg & Röhl 2018)

Aus der Erhebung von Schwab et al. (2022) ergeben sich zusätzliche Erkenntnisse. Die Studie untersucht die soziale Partizipation von Grundschüler:innen unter anderem mithilfe von sozialen Netzwerken aus Sicht der Schüler:innen ohne und mit SPF und des Lehrpersonals. Durch die Anwendung eines ‚Mixed-Methods‘-Studiendesigns werden sowohl quantitative (soziometrische Nominierungen/ soziale Netzwerkanalyse) als auch qualitative (Interviews) Untersuchungsmethoden angewandt. Zum einen zeigt sich im Zuge der Studienergebnisse, dass die freund:innenschaftlichen Netzwerke im Laufe des Schuljahres eher instabil waren. Dies könnte laut Autor:innenschaft daran liegen, dass ein Individuum die Bewertung einer Situation an die eigene Gefühlslage, an Interpretationen und die Umwelt anpasst. Andererseits veranschaulichen die Ergebnisse, dass das Lehrpersonal die Vernetzungen in der Klasse anders einschätzen und unterschiedlich bewerteten als die eigentlichen Hauptakteur:innen, also die Schüler:innen. Als Grund für die unterschiedliche Bewertung kann das Verhalten der Schüler:innen herangezogen werden. Wenn sich Lehrpersonen im Raum befinden, können sich die Schüler:innen anders

verhalten, so dass Lehrer:innen bestimmte Verhaltensweisen zwischen Peers, Interaktionen oder Intimitäten in Gespräch nicht mitbekommen. (Schwab et al. 2022)

Die Forschungsergebnisse über das Verständnis, dass das Lehrpersonal einen anderen Blickwinkel auf Freund:innenschaften hat, stützen sich auf die Ergebnisse von Hoffman et al. (2015). In dieser Studie nahmen die Lehrer:innen nur 17% der Netzwerkzugehörigkeiten von den Schüler:innen wahr, im Vergleich zu den Selbstzuschreibungen der Schüler:innen.

Schlussfolgernd können optimistische Wahrnehmungen, differenzierte Freund:innenschaftskonzept oder der Wunsch nach Zugehörigkeit, die Einschätzungen in den Nominierungen beeinflussen. Zudem soll in einer sozialen Netzwerkanalyse die Wahrnehmung der Hauptakteur:innen, also der Schüler:innen selbst erhoben werden, denn Lehrpersonen schätzen die Vernetzungen in der Klasse unterschiedlich ein.

5. Forschungslücke

Der soeben dargestellte Forschungsbestand macht deutlich, dass sich der Fokus der Inklusionsdebatte auf die soziale Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf richtet. Nun werden Forschungslücken aufgelistet, welche sich mit der Qualität, den Nominierungen sowie mit Sonderschulklassen auseinandersetzen. Dadurch wird die Relevanz dieser Masterarbeit ersichtlich.

Bei der Analyse der freund:innenschaftlichen Beziehungen kritisieren Avramidis et. al (2018), dass in vielen Studien die Anzahl der Freund:innenschaften in der Klasse durch soziometrische Verfahren ausfindig gemacht worden sind, ohne die Qualität dieser sozialen Beziehungen näher zu betrachten. Schwab (2019) betont ebenfalls, dass die Freund:innenschaftsqualität eine ausschlaggebendere Rolle spielt als die bloße Anzahl an Freund:innen. In den meisten Erhebungen finden sich keine genaueren Informationen zu den sozialen Beziehungen, wie zum Beispiel was diese Freund:innenschaften im Speziellen ausmachen (z.B.: Scharenberg & Röhl 2018; Schwab 2019). Demnach lässt sich über die Methode der soziometrischen Erhebung nicht auf die Intimität und die Qualität der Freund:innenschaften schließen (Faltermaier 2017; Schwab 2019). Der qualitative Mangel bei den soziometrischen Nominierungen wird ebenfalls von Schwab (2017) kritisiert. Dabei wird angeführt, dass bei einer Nicht-Nominierung nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich um gar keine oder um eine negative Beziehung handelt (Schwab 2017). Eine Nicht-Nominierung kann unterschiedliche Gründe haben und kann als Forschungslücke

gelten, doch sprechen ethische Bedenken gegen negative Nominierungen (Frostad & Pijl 2007; Schwab 2017). Weiters gehören die erhaltenen sowie vergebenen Nominierungen bei der Auswertung von soziometrischen Messungen berücksichtigt. Laut Poulin & Chan (2010), sind beide Formen der Nennungen (einseitige und reziproke) von Wichtigkeit, da sie bedeutende soziale Bindungen kennzeichnen und sich die Freund:innenschaften eventuell „in unterschiedlichen Entwicklungsstadien“ befinden (S. 267; Übersetzt aus dem Englischen). Allerdings werden in einigen Forschungsbefunden nur die wechselseitigen Nominierungen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt (z.B.: Henke et al. 2017b; Kulawiak & Wilbert 2015). An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass Sonderschulklassen in der Bildungsforschung nur nebensächlich beachtet werden, wie beispielsweise in der Erhebung von Schwab (2014), in welcher eine Sonderschulklasse an der Studie teilnahm, aber nicht im speziellen bei den Ergebnissen erwähnt wird. Insbesondere werden in der Bildungsforschung Schüler:innen ohne und mit SPF aus Integrations-, und Regelklassen miteinander verglichen (z.B.: Schwab et al. 2015; Venetz et al. 2014). In dem Beitrag von Rossmann et al. (2011) werden ältere Beiträge (1984-2008) genannt, welche Integrations-, und Sonderschulklassen vergleichen, wobei sich argumentieren lässt, dass im aktuellen Diskurs keine gegenwärtigen Forschungsbefunde zu finden sind. Die Langzeitstudie ‚PATHWAY‘, welche Gegenstand dieser Masterarbeit ist, setzt dem entgegen und richtet das Forschungsdesign auf den Vergleich zwischen Schüler:innen ohne und mit SPF der Integrations-, und Regelklassen sowie auf Schüler:innen mit SPF aus Integrations-, und Sonderschulklassen (siehe Pirker et al. 2023). Die Inklusion ist ein fortlaufender Prozess in Österreich und segregative Beschulung findet bislang noch statt (Statistik Austria 2023). Daher ist es von Wichtigkeit, Sonderschulklassen nicht außer Acht zu lassen. In diesen Limitationen verortet sich die Masterarbeit und es wird versucht, diese Lücken im möglichen Rahmen zu bearbeiten.

(II) Empirischer Teil

6. Zielsetzung und Forschungsfrage

Im fortlaufenden Inklusionsprozess werden vermehrt Schüler:innen ohne und mit SPF gemeinsam in Integrationsklassen beschult. Diese Masterarbeit richtet sich auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse, da durch den erhöhten Kontakt miteinander möglicherweise Freund:innenschaften entstehen können (Schwab 2018b). Den freund:innenschaftlichen Beziehungen wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da durch ein vertrautes Verhältnis zu einem/einer Freund:in Rückschlüsse, wie zum Beispiel schlechte Schulnoten oder Mobbing Erfahrungen besser gemeistert werden können (Gysin & Scherzinger 2022; Waldrup 2008). Insbesondere können Schüler:innen mit SPF von sozialer Ausgrenzung betroffen sein (Krawinkel et al. 2017; Rossmann et al. 2011; Stadler 2022). Daher bezieht sich die Zielsetzung dieser Arbeit auf die Erforschung der sozialen Vernetzungen sowie auf die subjektive Wahrnehmung des Integriertseins innerhalb von Regel-, und Integrationsklassen sowie einer Sonderschulklasse. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern sich die Verbindungen von sozialen Beziehungen in den jeweiligen Schultypen unterscheiden und insbesondere, ob die Schüler:innen mit SPF im Inklusionssetting mit ihren Mitschüler:innen befreundet sind sowie, ob sie sich in ihrer Schule wohl und inkludiert fühlen. Dies ermöglicht den Vergleich der subjektiven Wahrnehmung und des objektiven Eingebundenseins. Daher bezieht sich das Forschungsinteresse auf die Sichtweisen der Freund:innenschaftsbeziehungen von den Schüler:innen ohne und mit SPF-Lernen, woraus sich folgende Forschungsfrage erschließt:

Wie nehmen Schüler:innen ohne und mit SPF in Integrations-, oder Regelklassen sowie einer Sonderschulklasse ihre Freund:innenschaften wahr und welche Vernetzungen der sozialen Beziehungen lassen sich in den jeweiligen Schulklassen darstellen?

Unterfrage:

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der Netzwerkzugehörigkeit zeigen sich in Regel-, oder Integrationsklassen sowie in der Sonderschulklasse?

Hypothesen:

1. Der Wunsch nach Zugehörigkeit (vergebene Akzeptanz) ist bei den Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen geringer als bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

In bestehenden Forschungsbefunden (Kulawiak & Wilbert 2015; Scharenberg & Röhl 2018) wird den Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Integrationsklassen eine passive Rolle in der Kontaktknüpfung zugesprochen, wodurch sie weniger Peers als Freund:innen nominierten. Daher ist zu erwarten, dass der Wunsch nach Zugehörigkeit bei den Schüler:innen mit SPF geringer ausfällt als bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie bei den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

2. Bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen zeigt sich eine niedrigere Peerakzeptanz im Vergleich zu den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Diese Hypothese basiert auf bisherigen Forschungsbefunden (Avramidis et al. 2018; Henke et al. 2017a; Kulawiak & Wilbert 2015), welche aufzeigen, dass die Schüler:innen mit SPF im Inklusionssetting weniger von ihren Peers akzeptiert werden, da sie eine geringe Anzahl an Nominierungen erhielten.

3. Die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen weisen eine geringere Anzahl an Freund:innenschaften in der Klasse auf als die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Es ist anzunehmen, dass die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Integrationsklassen eine geringere Anzahl an Freund:innenschaften aufweisen. Denn anhand der Forschungsliteratur (Avramidis et al. 2018; Henke et al. 2017a; Hoffmann et al. 2021; Scharenberg & Röhl 2018) lässt sich erkennen, dass die Schüler:innen mit SPF mit einem größeren Risiko behaftet sind, mit weniger Peers befreundet zu sein.

4. Die Qualität der vorhandenen Freund:innenschaften unterscheidet sich nicht zwischen den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen im Vergleich zu den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Die Hypothese stützt sich auf frühere Studien (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021; Schwab 2019), in welchem aufgezeigt wurde, dass sich die Qualität der Freund:innenschaft/en zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF im Inklusionssetting nicht unterscheidet. Es wird erwartet, dass die Schüler:innen mit SPF eine

positive Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Freund:innenschaftsqualität aufweisen (Avramidis et al. 2018).

5. Die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen sind seltener einer Clique in der Klasse zugehörig im Vergleich zu den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Es wird vermutet, dass die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Integrationsklassen eine geringere Beteiligung in Cliquenstrukturen aufweisen, da sie seltener einer Gruppe in der Klasse zugehörig sind (Avramidis et al. 2018; Kulawiak & Wilbert 2015).

6. Beim emotionalen Wohlbefinden findet sich kein Unterschied zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF der Integrations-, und Regelklassen sowie der Sonderschulklasse.

Diese Hypothese bezieht sich auf Untersuchungen (Schwab 2014; Schwab et al. 2015), welche herausfanden, dass sich die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF nicht schlechter wohl fühlten als ihre Mitschüler:innen ohne SPF.

7. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und der Peerakzeptanz in der Klasse.
8. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und den vorhandenen Freund:innenschaften in der Klasse.
9. Die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF fühlen sich weniger in der Klasse inkludiert als die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Basierend auf früheren Studien (Hubert & Wilbert 2012; Krawinkel et al. 2017; Schwab 2014; Schwab 2015; Schwab 2016) hat sich gezeigt, dass die Schüler:innen mit SPF im Vergleich zu den Peers ohne SPF die selbstwahrgenommene soziale Inklusion innerhalb der Klassengemeinschaft schlechter einschätzen. Daher wird vermutet, dass sich die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen nicht so inkludiert fühlen.

10. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der selbstwahrgenommenen sozialen Inklusion und der Peerakzeptanz in der Klasse.

11. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der selbstwahrgenommenen sozialen Inklusion und den vorhandenen Freund:innenschaften in der Klasse.

Die bildungswissenschaftliche Relevanz bezieht sich in der Betrachtung der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext durch die Hauptakteur:innen, also der Schüler:innen und die Darstellung einer sozialen Netzwerkanalyse in Verbindung mit der Selbstwahrnehmung, um einen vielschichtigen Blickwinkel zu schaffen. Im Leistungsdenken darf das soziale Lernen nicht außer Acht gelassen werden, da das soziale Miteinander die eigene Persönlichkeit sowie den schulischen Alltag prägen kann. Insbesondere wird ein Augenmerk auf Schüler:innen mit SPF gelegt, da vorläufige Forschungsbefunde ein negatives Bild projizieren und es wird argumentiert, dass dem fortlaufenden Prozess der Inklusion ein enormer Stellenwert zugeschrieben wird. Daher ist es im Sinne der Bildungsforschung von Bedeutung, dass die freund:innenschaftlichen Beziehungen mit dem emotionalen und sozialen Wohlbefinden in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Analyse der sozialen Netzwerke bietet zusätzlich die Möglichkeit, Vernetzungen zwischen den Schüler:innen aufzuzeigen und die Individuen als Teil des Ganzen zu betrachten.

7. Darstellung der Forschungsmethode

In diesem Kapitel wird die Methodik der vorliegenden Masterarbeit detailliert erläutert und unterteilt sich in mehrere Abschnitte.

7.1. PATHWAY- Studie

Die durchgeführte Langzeitstudie ‚PATHWAY‘ unter der Leitung von Prof.in Dr.in Susanne Schwab und Co-Leitung von Dr.in Katharina-Theresia Lindner des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien beinhaltet qualitative und quantitative Erhebungsmethoden. Der thematische Schwerpunkt legt sich auf die „sozio-emotionale und akademische Entwicklung von Schüler*innen an Wiener Schulen“ (Integrations-, Regel-, und Sonderklassen) (Pathway o.D.). Insbesondere wurde in dieser Studie der Vergleich zwischen Schüler:innen ohne SPF und Schüler:innen mit SPF-Lernen vorgenommen. Im Zuge der PATHWAY-Studie wurden Fragebögen mit den Schüler:innen durchgeführt, welche sich auf die akademische Leistung, die soziale Partizipation sowie das Wohlbefinden im schulischen Kontext stützen. Diese quantitativen Einschätzungen beinhalten vorhandenen Subskalen des PIQ (Perception of Inclusion Questionnaire), soziometrische Nominierungen und eigens entwickelte Subskalen (z.B.: Aussagen zu den Freund:innenschaften). Neben den schüler:innenspezifischen Fragebögen wurde das Lehrpersonal gebeten eine Liste zu den sozialen Beziehungen in der Klasse auszufüllen. Als Vertiefung der quantitativen Erhebungsmethode wurden zusätzlich qualitative Daten erhoben (Mixed-Method-Ansatz). Bei der Photovoice-Methode wurde den Schüler:innen eine Kamera zur Verfügung gestellt, um Fotos innerhalb des Schulgebäudes zu schießen. Mithilfe von ausgedruckten Emojis, sollen empfundene Emotionen festgehalten werden und in einem problemzentrierten Interview zur Sprache kommen. (Pirker et al. 2023)

Diese Langzeitstudie stellt den Anspruch eines ganzheitlichen Forschungsansatzes, durch die Verwendung von Mixed-Method. Inklusion wird als laufender Prozess angesehen, wodurch es sich die PATHWAY-Studie zur Aufgabe gemacht hat, das sozio-emotionale und die Lern-Entwicklung von Schüler:innen ohne SPF und Schüler:innen mit SPF in unterschiedlichen Schulsettings zu Vergleichen. (Pirker et al. 2023)

7.1.1. Erhebungsinstrumente

Der Fokus dieser Masterarbeit richtet sich auf den Fragebogenabschnitt ‚Wie geht es dir in der Schule?‘. Diese zwölf Items des PIQ (Perceptions of Inclusion Question-

naire) bestehen aus drei Dimensionen und gliedern sich in emotionale Inklusion, soziale Inklusion und das akademische Selbstkonzept (siehe Venetz et al. 2014). Auf Grund des thematischen Schwerpunkts dieser Masterarbeit richtet sich die Analyse auf die Items der emotionalen und sozialen Inklusion. Die Items des akademischen Selbstkonzepts werden ausgeschlossen, da diese Dimension keine Relevanz für die Masterarbeit aufweist. In den thematisch zugeordneten Aussagen der emotionalen Inklusion befinden sich vier Items (z.B.: „Ich gehe gerne in die Schule“) und die Aussagen der sozialen Inklusion beziehen sich ebenfalls auf vier Items (z.B.: „Ich habe sehr viele Freund*innen in meiner Klasse“). Diese Dimensionen werden mithilfe von vierstufigen Likert- Skalen (1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau) beantwortet. Zusätzlich war es den Schüler:innen bei der Beantwortung des Fragebogens möglich, bis zu fünf Freund:innen anzugeben (soziometrische Nominierung) und jeweils vier Einschätzungen zu diesen Angaben anzukreuzen. Diese Einschätzungen wurden mithilfe von fünfstufigen Likert- Skalen (Zufriedenheitsskalen) ermittelt (1=stimmt gar nicht bis 5= stimmt genau) und beziehen sich auf die selbst angeführten Freund:innenschaftsbeziehungen.

7.1.2. Gesamtstichprobe

An der PATHWAY-Studie nahmen insgesamt 20 Wiener Schulen teil. Hierbei umfasst die Gesamtstichprobe 405 Schüler:innen sowie 38 Lehrpersonen aus der vierten Schulstufe (Grundschule) sowie der fünften und sechsten Schulstufe (Sekundär). Mit der Unterscheidung, dass sich die Erhebungen in der Sekundarstufe über mehrere Messzeitpunkte erstrecken. Im Rahmen der Studie wurden Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF im Bereich des Lernens untersucht. Zudem befinden sich in den Klassen eine Vielzahl an unterschiedlichen Erstsprachen. Weiters lag der Erhebungszeitraum der qualitativen und quantitativen Daten zwischen dem Schuljahr 2020/21 und dem Schuljahr 2023/24.

7.1.3. Umfang und Beschreibung der Stichprobe

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die Datensätze von fünf Klassen, aus drei verschiedenen Schulsettings, von insgesamt 93 Schüler:innen herangezogen. Durch die Untersuchung von zwei Integrationsklassen, zwei Regelklassen und einer Sonderschulklasse wird die Möglichkeit geschaffen, einen Vergleich zwischen diesen Klassen und Schultypen durchzuführen. Bei der Auswahl der Schulklassen wurde darauf geachtet, dass eine hohe Studienbeteiligung vertreten war. Je nach Schultyp

unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, wodurch die Klassengrößen unterschiedlich ausfallen.

Für die Unterscheidung der Schulklassen erfolgt eine Klassengruppierung mittels alphanumerischer Bezeichnungen. Die zwei Integrationsklassen (kurz: I-Klassen) unterteilen sich in Integrationsklasse 1A und 1B, die Regelklassen (kurz: R-Klassen) in Regelklasse 1X und 1Y und die Sonderschulklasse (kurz: S-Klasse) benötigt keine spezifische Bezeichnung.

In der Integrationsklasse 1A beteiligten sich 20 Schüler:innen an der Studie, wovon drei Schüler:innen einen SPF ausweisen und in der Integrationsklasse 1B waren es insgesamt 17 Schüler:innen und fünf der Schüler:innen hatten einen SPF. Somit befinden sich in den Integrationsklassen insgesamt acht Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und 29 Schüler:innen ohne SPF. Hinsichtlich der Regelklasse 1X beteiligten sich 24 Schüler:innen und in der Regelklasse 1Y betrug die Anzahl der teilgenommenen Schüler:innen 22, womit sich insgesamt 46 Schüler:innen in den Regelklassen zählen lassen. Zudem nahmen in der Sonderschulklasse 10 Schüler:innen teil.

Von den acht Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF aus den Integrationsklassen haben alle Schüler:innen einen SPF im Bereich Lernen. In der Sonderschulklasse hatten acht Schüler:innen einen SPF im Bereich Lernen, ein:e Schüler:in einen erhöhten Förderbedarf und ein:e Schüler:in befand sich in einer niederen Schulstufe (4. Schulstufe, Primar). Im weiteren Verlauf wird im Rahmen der Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit die Schüler:innen aus der Sonderschulklasse zu einer Gruppe zusammengefasst.

Die Erhebung der Daten fand in allen fünf Klassen im Sommersemester 2023 statt. Zu diesem Messzeitpunkt befinden sich diese Schüler:innen in der fünften Schulstufe (Sekundär).

Hinsichtlich des Alters waren die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen 12.00 ($SD = .76$), die Schüler:innen ohne SPF in den Integrationsklassen 11.76 ($SD = .95$), die Schüler:innen der Regelklassen 11.41 ($SD = .86$) und die Schüler:innen der Sonderschulklasse 11.60 ($SD = .70$) Jahre alt.

In Anbetracht der Geschlechtsangaben in den Fragebögen, befinden sich in der Gruppe der Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen) 62.5% weiblich gelesene und 37.5% männlich gelesene Schüler:innen. Bei den Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen) sind es 41.5% Mädchen und 58.5% Burschen. In den Regelklas-

sen befinden sich 32.6% weibliche, 65.2% männliche und 2.2% diverse Schüler:innen. Zudem sind in der Sonderschulklasse 60% Mädchen und 40% Burschen. Hinsichtlich der Erstsprache sprechen die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen 12.5% Deutsch, 75% eine andere Erstsprache und bei 12.5% war die Angabe fehlerhaft. Bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen gaben 41.1% an, Deutsch als Erstsprache zu sprechen und 58.6% eine andere Sprache. In den Regelklassen lernten 30.4% Deutsch und 69.6% eine andere Erstsprache. Bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse sprechen 40% Deutsch und 50% eine andere Erstsprache, sowie bei 10% gab es keine Angabe.

7.1.4. Gütekriterien

Die Datensätze für diese Masterarbeit wurden von dem PATHWAY-Projekt bereitgestellt. In der quantitativen Forschung gilt es drei Hauptgütekriterien zu beachten, um sicherzustellen, dass die Daten objektiv, reliabel und valide sind. Die Erhebungsinstrumente wurden von dem Projekt so gewählt, dass die Zugänglichkeit für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernkenntnissen sowie Bedürfnissen sichergestellt ist. Wobei den Schüler:innen die Möglichkeit geboten wurde, bei Bedarf Nachfragen zu stellen. Der Ablauf der quantitativen Erhebung erfolgt nach einem Leitfaden, welcher die Arbeitsanweisungen Schritt für Schritt vorgibt. Die Messungen sind unabhängig von der durchführenden Person, um sicherzustellen, dass die Ergebnisse zuverlässig und reproduzierbar sind. Im Analyseprozess wurden die Schritte in einer Syntax (SPSS) dokumentiert und die Berechnungen der Datensätze wurden nachvollziehbar verschriftlicht. Somit wird die Auswertungsobjektivität gewährleistet (Krebs & Menold, 2022). Hinsichtlich der Reliabilität wurde bei Venetz et al. (2014) erläutert, dass der Kurzfragebogen des PIQ als ‚hinreichend reliabel‘ gilt. Die interne Konsistenz liegt bei der ‚emotionalen Integration‘ bei .91 und bei der ‚sozialen Integration‘ bei .84 (Venetz et al., 2014). Der letzte Aspekt ist die Validität und durch die Studie von Zurbriggen (2021) sowie Venetz et al. (2014) lässt sich bestätigen, dass das Testinstrument des PIQ valide ist.

7.2. Methodisches Vorgehen

In dieser Arbeit wird quantitatives Datenmaterial aus dem Projekt ‚PATHWAY‘ verwendet. Schüler:innen ohne und mit SPF im Bereich Lernen aus verschiedenen Schultypen der fünften Schulstufe (Sekundär) wurden im Zuge der Langzeitstudie als Expert:innen angesehen. Für die Möglichkeit drei verschiedene Schulsettings in ei-

nen Vergleich zu stellen, besteht die Stichprobe aus zwei Integrationsklassen (Bezeichnung: 1A und 1B), zwei Regelklassen (Bezeichnung: 1X und 1Y) und einer Sonderschulklasse. Das Kriterium der Auswahl bestand darin, dass sich die fünf Klassen zum Zeitpunkt der Erhebung in der gleichen Schulstufe befinden und eine hohe Studienbeteiligung in den Klassen vertreten ist. Diese Voraussetzungen ermöglichen einen Vergleich zwischen den Schultypen. Zu beachten gilt, dass die Schultypen unterschiedliche Rahmenbedingungen vorweisen, wodurch sich die Klassengrößen unterscheiden.

Das Forschungsdesign dieser Masterarbeit folgt dem Multimethod-Ansatz, indem drei quantitative Methoden verwendet werden. Die Kombination aus soziometrischen Nominierungen, Netzwerkanalyse und statistischen Daten aus dem Fragebogen gewährleistet eine umfassende Untersuchung des Forschungsvorhabens.

Als Datenmaterial für diese Arbeit werden die soziometrischen Nominierungen aus den vorhandenen Datensätzen herangezogen, um eine soziale Netzwerkanalyse durchzuführen. Hierzu wurden die Codes der Schüler:innen mit anonymisierten Namen versehen. Für die netzwerkanalytische Berechnung wird die Software ‚UCINET 6‘ (Borgatti et al. 2002) verwendet und das dazugehörige Programm ‚Netdraw‘ dient der Visualisierung der sozialen Netzwerkkarte in Soziogrammen, um die Beziehungsgeflechte innerhalb der Klassen veranschaulicht darzustellen. Die Analyse der Netzwerke erfolgt ebenfalls in der Software ‚UCINET 6‘ und fungiert als Berechnungstool für die Dichte, Reziprozität, Zentralität sowie für der Analyse der Cliques in den jeweiligen Klassennetzwerken. Zudem werden die vergebenen, erhaltenen und wechselseitigen Nominierungen getrennt voneinander betrachtet. Die vergebenen Nominierungen (Outdegree) ermöglichen Aussagen über die ‚vergebene Akzeptanz‘, die erhaltenen Nominierungen (Indegree) über die Peerakzeptanz und durch die wechselseitigen Nominierungen (Reziprozität) werden die Freund:innenschaften erfasst. Diese netzwerkanalytische Betrachtung ermöglicht einen weitläufigen Blick hinsichtlich der sozialen Position, dem Wunsch nach Zugehörigkeit und dem Vorhandensein von Freund:innenschaften (Kulawiak & Wilbert 2015). Durch die Einteilung in eine soziometrische Statusgruppe in Anlehnung an Kulawiak & Wilbert (2015) wird die Möglichkeit geschaffen, soziale Strukturen innerhalb der Schultypen zu verdeutlichen. Beispielsweise in der Dimension der ‚Peerakzeptanz‘ wird erläutert, wie viele Schüler:innen sich in unbeachteten, durchschnittlichen, geschätzten oder beliebten sozialen Positionen befinden (Kulawiak & Wilbert 2015).

Zudem stützt sich das Datenmaterial auf vier Aussagen zu den Freund:innenschaften (z.B.: „Ich habe Spaß mit ihm/ihr“), um herauszufinden, wie die Schüler:innen die eigene/n Freund:innenschaft/en wahrnehmen. Diese vier Items richten sich auf die emotionale Unterstützung (Spaß), die Intimität (intime Gefühle/ Gedanken), die evaluative Unterstützung (Rat geben) sowie auf das Entstehen füreinander. Für die Einschätzung der sozialen Beziehungen standen den Schüler:innen eine fünfstufige Skala (1 = stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau) zur Verfügung. Es lässt sich argumentieren, dass durch die Analyse der vier Items eine Teilaussage zur Qualität der Freund:innenschaften getroffen werden kann. Der Autorin dieser Masterarbeit ist bewusst, dass keine vollwertige Einschätzung der Freund:innenschaftsqualität/en getroffen werden kann, da hierbei zu wenig verschieden Aspekte (z.B.: Interaktionen) berücksichtigt werden. Trotz dieser Einschränkung ist es möglich, aus diesen Fragebogenabschnitt bedeutende Erkenntnisse zu gewinnen. Begründen lässt sich dies durch die vier erhobenen Themengebiete, welche die soziale Unterstützung abdecken und als bedeutende Indikatoren für die Qualität von Freund:innenschaften gefasst werden (siehe Kapitel 3.1 Freund:innenschaften). Das Cronbach-Alpha beträgt .73 ($n = 65$) und dies spricht für einen akzeptablen Wert der Items. Die Qualität der Freund:innenschaft setzt sich aus dem Mittelwert der vier Items zusammen und für die empirische Bearbeitung wird die durchschnittliche Qualität der ein bis fünf Freund:innenschaften verwendet. Es werden ausschließlich wechselseitige Nominierungen für die Analyse der Qualität beachtet. Um der Limitation entgegenzuwirken, dass einige Schüler:innen ($n = 10$) von den vier Aussagen nicht alle beantwortet haben, wurde der Mittelwert durch die Anzahl der ausgefüllten Skalen berechnet. Dadurch wird verhindert, dass insbesondere die Stichprobe der Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen) noch kleiner wird. Zudem ermöglicht die Einteilung in eine niedrige, mittlere und hohe Qualität in Anlehnung an Schwab (2014) Auskunft darüber, wie die Schüler:innen die eigene Freund:innenschaft wahrnehmen. Als Vertiefung für das subjektive Wohlbefinden der Schüler:innen werden zwei von drei Dimensionen aus dem PIQ (Perceptions of Inclusion Questionnaire) für die Analyse herangezogen. Dieser Fragebogenabschnitt „Wie geht es dir in der Schule?“ beschäftigt sich mit drei Schwerpunkten (emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion und akademisches Selbstkonzept), wobei die emotionale und soziale Inklusion für diese Masterarbeit von Relevanz sind. Die Verwendung der zwei Dimensionen wird dahingehend argumentiert, dass sich in diesen Skalen mit Aussagen zum kognitiven

sowie dem sozialen Wohlbefinden in der Klassengemeinschaft auseinandersetzt wird und somit für das Forschungsvorhaben von Nutzen sind. In einigen Forschungsbefunden wird die Dimension des emotionalen Wohlbefindens als ‚emotionale inclusion‘ (Schwab 2020) und als ‚emotionale Integration‘ (Venetz et al. 2014) festgelegt, doch wird sich in dieser Masterarbeit für die Begrifflichkeit des emotionalen Wohlbefindens (Zurbriggen 2021) entschieden. Die vier Items des emotionalen Wohlbefindens richten sich auf die Selbsteinschätzung der Schüler:innen und erfragen nach dem Befinden in der Schule (z.B.: „Mir gefällt es in der Schule“). Somit können Aussagen getroffen werden, ob sich die Schüler:innen in den jeweiligen Schulen wohlfühlen. Zudem wird bei der zweiten Dimension der Begriff ‚soziale Inklusion‘ (Zurbriggen 2021) verwendet, um sich bewusst von dem Begriff der Integration abzugrenzen. Im PIQ stützen sich die Items der sozialen Inklusion auf die Selbsteinschätzung der Schüler:innen und erfragt nach den sozialen Beziehungen in der Klasse sowie nach dem Gefühl der Einsamkeit (z.B.: „Ich komme mit meinen Mitschüler*innen sehr gut aus“; „In meiner Klasse fühle ich mich einsam“). Die Analyse dieser Skalen ermöglicht Aussagen darüber, ob sich die Schüler:innen in der jeweiligen Klasse sozial inkludiert fühlen. Als erster Schritt für die Berechnung erfolgte eine inverse Kodierung von zwei Items (PIQ 4 & PIQ 8), um die Ausprägungen dieser Variablen zu verändern. Diese Werte verzeichnen negativ gepolte Antwortmöglichkeiten und die Umkodierung sorgt für eine Spiegelung der Ausprägungen. Für die empirische Bearbeitung wird der jeweilige Summenscore berechnet, um die zugehörigen vier Items jeweils der emotionalen und sozialen Dimensionen zuzuordnen. Dadurch können weitere Berechnungen durchgeführt werden. Diese Items werden mithilfe einer vierstufigen Skala (1= stimmt gar nicht bis 4= stimmt genau) ausgewertet, wodurch die Ausprägungen in den jeweiligen Dimensionen durch die vier Items zwischen 4 und 16 liegen können. Daher wird der theoretische Skalenmittelwert bei 8 festgelegt. Anhand des Reliabilitätskoeffizienten ‚Cronbachs Alpha‘ wird die Messgenauigkeit der Items aus dem PIQ beurteilt und im weiteren Schritt werden die Datensätze im SPSS (‚Statistical Package für Social Sciences‘) Programm ausgewertet. Beim emotionalen Wohlbefinden ($n = 81$) beträgt das Cronbach $\alpha = .84$ und dieser Wert spricht für eine hohe interne Konsistenz der vier Items. Die Reliabilitätsanalyse der sozialen Inklusion ($n = 79$) ergab ein Cronbach-Alpha von lediglich .41, was auf eine geringe interne Konsistenz hinweist. Begründungen für diesen Wert werden im Interpretationsteil dieser Masterarbeit diskutiert. Zudem bietet die Einteilung einer künstlichen Gruppeneinstufung in

Anlehnung an Schwab (2014) die Möglichkeit, herauszufinden, wie viele Schüler:innen ein geringes, mittelmäßiges und hohes Wohlbefinden haben sowie ob sich die Schüler:innen nicht, mittelmäßig oder sehr inkludiert in der Klasse fühlen.

Im methodischen Vorgehen wird zudem die Rangkorrelationsanalyse nach Spearman zwischen der subjektiven Wahrnehmung (emotionales Wohlbefinden und soziale Inklusion) und den Ergebnissen der Peerakzeptanz sowie der Freund:innenschaften angewendet. Die Begründung lässt sich in der kleinen Stichprobe festmachen, insbesondere bei den Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Sonderschulklasse. In der Rangkorrelationsanalyse nach Spearman „werden die Personen hinsichtlich ihrer Reihung auf zwei Variablen gelistet“, wodurch Ausreißer:innen weniger auffallen (Hartmann et al. 2022b, 59). Zudem fällt die Voraussetzung weg, dass die Daten normalverteilt und metrisch sein müssen, wie in der Pearson-Korrelation. Durch die gewonnen Erkenntnisse der Analyse wird ein breiter Blickwinkel geschaffen, um die Wirksamkeit der sozialen Partizipation in den unterschiedlichen Schultypen zu untersuchen.

7.3. Methode der sozialen Netzwerkanalyse

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird die Methode der sozialen Netzwerkanalyse von Wasserman & Faust (1997) gewählt. Als Begründung wird die praktische Anwendbarkeit herangezogen, um Beziehungen in einem sozialen Netzwerk zu analysieren. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Darlegung von netzwerkanalytischen Grundlagen, welche für diese Masterarbeit von Bedeutung sind.

7.3.1. One-Mode Network

Für die Untersuchung können die Netzwerke in verschiedene Arten unterteilt werden. Wasserman & Faust (1997) unterscheiden vorwiegend in „one-mode network“ (Ein-Model Netzwerk) und in „two-mode network“ (Zwei-Model Netzwerk) (S. 35). Zu unterscheiden gilt, dass im ‚Ein-Model-Netzwerk‘ die Akteuer:innen aus einer Gruppe sowie deren Verbindung (z.B.: Freund:innenschaften) zueinander betrachtet werden. Hingegen im ‚Zwei-Model Netzwerk‘ bezieht sich der Schwerpunkt auf „two sets of actors, or one set of actors and one set of events“, also auf zwei Arten von Knoten (S. 35). In dieser Masterarbeit werden die Freund:innenschaften von Schüler:innen in einer Klasse näher betrachtet und die sozialen Beziehungen dienen als Variable im ‚Ein-Model Netzwerk‘. Zusätzliche Merkmale der Akteuer:innen wie zum Beispiel Ge-

schlecht und sonderpädagogischer Förderbedarf werden ebenfalls im ‚Ein-Model Netzwerk‘ beachtet. (Wasserman & Faust 1997)

7.3.2. Graphentheoretische Darstellung

Bei der Messung der sozialen Netzwerke handelt es sich „um die Sammlung von Verbindungen zwischen Akteuren [sic!] im Netzwerk“, welche in Soziogrammen visualisiert werden (Wasserman & Faust 1997, 59; Übersetzt aus dem Englischen).

7.3.2.1. Soziogramm

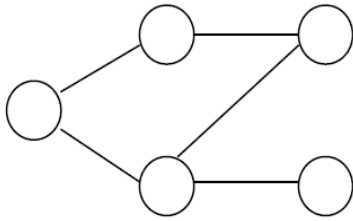
Das Soziogramm fungiert in der Graphentheorie seit den 1940er Jahren als elementare Möglichkeit, um Beziehungen zwischen Akteur:innen visuell aufzuzeigen (Wasserman & Faust 1997). Die Akteur:innen, also die Schüler:innen werden als ‚Knoten‘ und die Verbindungen, also die sozialen Beziehungen als ‚Kanten‘ bezeichnet (Fuhse 2018). Durch die Darstellung in einem Soziogramm wird die Möglichkeit geschaffen, strukturelle Eigenschaften (z.B.: Reziprozität, Homophilie), lokale Strukturen (Triaden, Cliques) und schüler:innenspezifische Merkmale (z.B.: SPF, Geschlecht) zu veranschaulichen.

7.3.2.2. Gerichtetes Netzwerk

Die sozialen Beziehungen als relationale Einheit oder Variable können verschiedene Eigenschaften aufweisen. Laut Wasserman & Faust (1997) kann zwischen ungerichteter/ symmetrischer Beziehung (Abbildung 3) und gerichteter/ asymmetrischer Beziehung (Abbildung 4) unterschieden werden. Das Spezielle an den gerichteten Graphen ist, dass die Richtung der jeweiligen Nominierung durch eine ausgerichtete Linie (= Pfeil) (siehe Abbildung 4) dargestellt wird (Wasserman & Faust 1997). In der soziometrischen Nominierung konnten die Schüler:innen bis zu fünf Freund:innen in der Klasse aufzählen. Daraus ergibt sich, dass die Schüler:innen bis zu fünf Freund:innen nominieren sowie von den anderen Mitschüler:innen gewählt werden können. Somit werden in dieser Masterarbeit gerichtete/ asymmetrische Beziehungsmuster dargestellt, da die Schüler:innen die Wahl hatten, jemanden aus der Klasse zu nominieren.

Abbildung 3

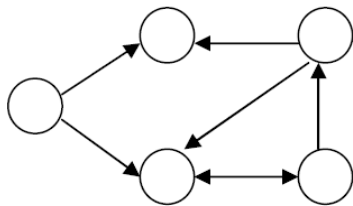
Darstellung einer ungerichteten/ symmetrischen Grafik



Quelle: Göller 2011, 7

Abbildung 4

Darstellung einer gerichteten/ asymmetrischen Grafik



Quelle: Göller 2011, 8

Als zweite bedeutende Eigenschaft fungiert der Aspekt, ob es sich um binäre oder ordinale Datensätze handelt. Durch die namentliche Erwähnung der Freund:innen im Fragebogen wird es ermöglicht die Freund:innenschaften als ‚vorhanden‘ (1) oder ‚nicht-vorhanden‘ (0) zu klassifizieren. Für diese dichotome Relationscharakterisierung könnte eine binäre Soziomatrix dargestellt werden, aber aufgrund der Kapazität dieser Masterarbeit wird auf diese Visualisierung verzichtet.

7.3.2.3. Indegree und Outdegree

Die wesentlichen Maßzahlen, ‚Indegree‘ und ‚Outdegree‘ dienen der Kennzeichnung der enthaltenen und vergebenen Nominierungen. Das Indegree steht für die Anzahl, wie oft der/die Akteur:in gewählt wurde (erhaltene Nominierungen) und das Outdegree, wie oft der/die Akteur:in Freund:innenschaftswahlen vergibt (vergebene Nominierungen) (Wasserman & Faust 1997). Die Schüler:innen nominieren ihre Peers als Freund:innen (Outdegree) und hierbei wird erläutert, „welche sozialen Impulse“ von den einzelnen Schüler:innen ausgesendet werden (Kulawiak & Wilbert 2015, 244). Die Analyse der vergebenen Nominierungen ermöglicht Aussagen über den „Wunsch nach Eingebundenheit“ (Zander et al. 2017, 358), denn es wird ersichtlich, „in welchem Ausmaß die“ Schüler:innen ihren Peers akzeptiert gegenüberstehen (Kulawiak & Wilbert 2015, 244). Anhand der erhaltenen Nominierungen (Indegree) wird die Möglichkeit geschaffen, die soziale Position von Schüler:innen innerhalb der

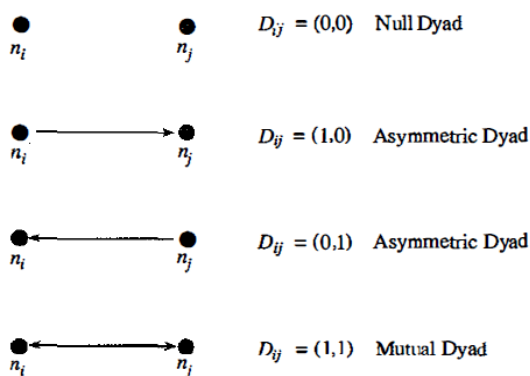
Klasse ausfindig zu machen sowie die Peerakzeptanz und „die Erfüllung dieses Wunsches nach Einbindung bzw. Inklusion“ zu analysieren (Zander et al. 2017, 358).

7.3.2.4. Dyade

Die Dyade ist die kleinste Einheit und bezeichnet die Verbindungen zwischen zwei Individuen (Wasserman & Faust 1997). In der sozialen Netzwerkanalyse gelten die dyadischen Beziehungen als „the most important aspect“, da zum einen keine Verbindung (0,0), zweitens einseitige Verbindungen (1,0/0,1) und drittens wechselseitige Verbindungen aufgezeigt werden (Wasserman & Faust 1997, 510). Die Abbildung 5 veranschaulicht die drei möglichen Zustände zwischen einem Paar.

Abbildung 5

Die drei Zustände zwischen zwei Individuen



Quelle: Wasserman & Faust 1997, 511

Eine ‚Null Dyade‘ ist jener Zustand, in welcher die Individuen keine Freund:innenschaft zur jeweils anderen Person aufweisen. Zweitens lässt sich die ‚asymmetrische Dyade‘ in zwei Richtungen verorten, also die Verbindung zwischen $A \rightarrow B$ oder $B \rightarrow A$ (Wasserman & Faust 1997). Es ist ersichtlich, dass die Freund:innenschaft einseitig ist und von der jeweils anderen Person nicht erwidert wird. Die ‚gegenseitige Dyade‘ verdeutlicht den Zustand, wenn sich $A \rightarrow B$ und $B \rightarrow A$ als Freund:in wählen und somit eine wechselseitige Freund:innenschaft besteht (Wasserman & Faust 1997).

7.3.2.5. Triade

Die Triade sind Teilgraphen im Soziogramm und bezeichnet drei Knoten und jene Verbindungen untereinander (Wasserman & Faust 1997).

7.3.2.6. Clique

Wenn sich mindestens drei Schüler:innen wechselseitig nominieren, dann ist von einer Clique die Rede (Wasserman & Faust 1997). Seltener sind die Cliques „größer als drei oder vier Personen“ (Jansen 2006, 196). Das Kriterium ist, dass jedes Cliquenmitglied mit den anderen Cliquenmitgliedern in einer reziproken Verbindung steht (Jansen 2006). Zudem zielt die Erkennung von Cliques „darauf, Gruppen von eng miteinander vernetzten Akteuren [sic!] zu identifizieren“ (Fuhse 2018, 72).

7.3.2.7. Reziprozität

„Reziprozität meint die Wechselseitigkeit von Beziehungen“ (Steinbrink et al. 2013, 32). Um zu schauen, wie hoch der Anteil an wechselseitigen Verbindungen, also Freund:innenschaften in der jeweiligen Klasse ist, wird die ‚Hybrid Reziprozität‘ berechnet (Steinbrink et al. 2013). Dieser Wert setzt sich aus den symmetrischen und asymmetrischen Dyaden zusammen.

7.3.2.8. Zentralität

Zur Beschreibung der Wichtigkeit und Sichtbarkeit von einzelnen Akteur:innen wird das netzwerkanalytische Konzept der Zentralität herangezogen (Jansen 2006). Die Zentralität wird als knotenbezogenes Maß bezeichnet, durch welche strukturelle Positionen auf der individuellen Ebene identifiziert werden (Mutschke 2010). In dieser Masterarbeit wird ausschließlich mit der Degree-Zentralität gearbeitet.

7.3.2.8.1. Degree-Zentralität

„(Zentral ist, wer die meisten Kontakte hat)“ (Göller et al. 2011, 31)

In der Degree-Zentralität wird die Anzahl der direkten Verbindungen zu einem Knoten (= Akteur:in) gezählt (Fuhse 2018). Diese Informationen sind von Interesse, um zu sehen, welche Schüler:innen in der Klasse am zentralsten sind.

7.3.3. Dichte

„Die **Dichte** eines Netzwerks steht für den Anteil der realisierten von den insgesamt möglichen Beziehungen“ (Fuhse 2018, 52). Würden sich alle beteiligten Schüler:innen als Freund:innen nominieren, dann wäre die Dichte 100% (Serdült 2002). „Die Dichte eines Netzwerks kann Werte von minimal 0 bis maximal 100 Prozent annehmen“ (Serdült 2002, 132). In dieser Masterarbeit gilt es die Dichte der Netzwerke zu berechnen und zwischen den Schulklassen zu vergleichen.

8. Ergebnisse

Im vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalyse, die Qualität der Freund:innenschaften sowie die erhobenen Daten aus dem PIQ der Dimension des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion präsentiert.

8.1. Soziale Netzwerkanalyse

In dem Fragebogen der PATHWAY-Studie war es den Schüler:innen möglich bis zu fünf Mitschüler:innen als Freund:innen zu wählen. Die gewonnenen Daten der soziometrischen Nominierung dienen als Grundlage, um mithilfe von netzwerkanalytischen Methoden die sozialen Beziehungen innerhalb der Klassen darzustellen. Die Codes der Schüler:innen wurden durch frei erfundene Vornamen ersetzt und sind somit anonymisiert.

8.1.1. Visualisierung der sozialen Netzwerke

Das one-mode Netzwerk veranschaulicht die Vernetzungen der sozialen Beziehungen in der Klasse. In dem Soziogramm erscheinen die Schüler:innen, welche bei der Studie teilgenommen haben als die sogenannten Knoten und die Nominierungen der Freund:innen werden durch die sogenannten Kanten visualisiert. Innerhalb der Netzwerke werden Eigenschaften, wie zum Beispiel der Verweis auf einen SPF, das Geschlecht, einseitige und wechselseitige Nominierungen farblich dargestellt. Die Pfeilrichtung stellt dar, von welchem Individuum die Verbindung ausgeht. Zudem verweist die ausgewählte Farbgestaltung nicht auf Genderzuweisungen. Die Erläuterung der sozialen Netzwerke erfolgt klassenweise und beinhalten strukturelle Merkmale (Dichte, Netzwerkgröße, Cliques, Zentralität) und strukturelle Auffälligkeiten (z.B.: Homophilie).

Abbildung 6 zeigt die Integrationsklasse 1A mit den vorhandenen Verbindungen untereinander. Die Netzwerkgröße liegt bei 20 Knoten, wovon drei Schüler:innen einen SPF im Bereich des Lernens vorweisen. Insgesamt lassen sich 72 Kanten in der Klassengemeinschaft ausmachen, wobei nur 34 Verbindungen reziprok verlaufen. Daher befinden sich in der Klasse 19 wechselseitige Beziehungen, welche als Freund:innenschaften aufgefasst werden. Im Berechnen der asymmetrischen und symmetrischen Dyaden ergibt sich eine Hybrid Reziprozität von 36%. Die Dichte in diesem Netzwerk beträgt 19%, was als eher niedriger Wert aufgefasst wird. In der Betrachtung der Cliques zeigt sich, dass in der Klasse 1A ausschließlich drei Gruppen zu finden sind, wobei insgesamt fünf Schüler:innen zugehörig sind (Clique 1:

Isabell, Eva, Emma; Clique 2: Isabell, Eva, Laura; Clique 3: Isabell Sara Emma). Diese fünf Schüler:innen sind als einzige in Triaden miteinander eingebunden und befinden sich in gleichgeschlechtlichen Freund:innenschaftscliquen. Die restlichen Schüler:innen befinden sich meist in asymmetrischen und wechselseitigen Dyaden. Hinsichtlich der Zentralität lässt sich aus den Nominationsdaten erkennen, dass Eva mit sieben erhaltenen Nominierungen (Indegree) sehr beliebt ist und in dem Netzwerk am zentralsten wirkt. In die Position des Außenseiters rückt Marko, durch keine erhaltenen Nominierungen (Outdegree).

Mit Fokus auf die Schüler:innen mit SPF hat es im Soziogramm den Anschein, als würden sich Robert und Nio eher in einer Randposition befinden. Robert vergab in der Befragung keine Nominierungen, aber wurde von zwei Schüler:innen als Freund nominiert. Daher wird er laut soziometrischer Statusgruppe⁵ als durchschnittlich akzeptiert eingestuft. Nio hingegen wählte Sara als Freundin, doch wurde von ihr nicht zurück nominiert. Der Klassenkamerad Dominik kann durch die fünf erhaltenen Nominierungen als prestigereich⁶ angesehen werden und gab bei der Befragung an mit Nio befreundet zu sein, doch Nio wählte Dominik nicht zurück. Trotz der einen Nominierung wird Nio im Sinne der soziometrischen Statusgruppe als unbeachtet in der Klassengemeinschaft positioniert. Bei der Befragung nannte Ebru fünf Peers (Eva, Sara, Isabell, Lea, Mara) als ihre Freundinnen. Nur zwei der Schülerinnen wählten sie zurück, wodurch sich feststellen lässt, dass sie mit Eva und Lea befreundet ist. Durch das Verhältnis der vergebenen und erhaltenen Nominierungen, hat es den Anschein, als würde sich Ebru mehr Eingebundenheit mit ihren Peers wünschen, doch wird dies nicht vollständig erfüllt. Aus der sozialen Netzwerkanalyse geht hervor, dass die Schüler:innen mit SPF in keiner direkten Verbindung zueinanderstehen und sich gegenseitig nicht nominierten, doch die Pfaddistanz liegt zwischen $n=1$ und $n=2$. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine Schülerin (Ebru) mehr Eingebundenheit von ihren Schüler:innen wünscht. Doch wird ihre Nominierung nur von zwei Peers erwidert. Die anderen zwei Schüler:innen (Nio, Robert) haben keinen bis geringe Angaben zu ihren Freund:innenschaften gegeben. Daraus ergibt sich, dass ein Schüler (Nio) in der Klassengemeinschaft als unbeachtet positioniert wird

⁵ soziometrischen Statusgruppe (in Anlehnung an Kulawiak & Wilbert 2015):

≤ 1 Normierung: unbeachtet

2-3 Normierungen: durchschnittlich

4-5 Normierungen: geschätzt

≥ 6 Nominierungen: beliebt

⁶ Wird ein:e Schüler:innen mit den anderen im Netzwerk oft gewählt, so ist ein:e Akteur:in prestigereich (Mutschke 2010).

Auffallend ist, dass Beziehungsgeflechte insbesondere zwischen dem gleichen Geschlecht bevorzugt werden, was als geschlechtliche Homophilie gefasst wird. In der Klasse unterteilt sich das Netzwerk in zwei geschlechtliche Gruppen, auf der linken Seite die männlichen und auf der rechten Seite die weiblichen Mitschüler:innen. Die Verbindung dieser Seiten besteht durch die wechselseitige Dyade von Andreas und Eva, sowie durch die fünf asymmetrischen Dyaden: Nio → Sara, Sara → Dominik, Sara → Rudolf, Emma → Dominik, Andreas → Emma. Somit besteht keine gänzliche Abgrenzung zwischen den Geschlechtern, denn die Geschlechter sind durch eine Freund:innenschaft und fünf asymmetrischen Dyaden verbunden.

Die Abbildung 7 visualisiert das soziale Netzwerk der Integrationsklasse 1B. In dieser Klasse beteiligten sich 17 Schüler:innen an der Befragung, wobei fünf Schüler:innen einen SPF im Bereich des Lernens aufweisen. Somit beträgt die Netzwerkgröße 17

Knoten. Innerhalb der Klassengemeinschaft befinden sich insgesamt 51 Kanten, wobei 28 einen reziproken Charakter aufweisen. Die Reziprozität spricht dafür, dass sich in dieser Klasse 14 Freund:innenschaften befinden. Im Berechnen der asymmetrischen und symmetrischen Dyaden ergibt sich eine Hybrid Reziprozität von 38%. Die Dichte, beträgt wie in der Integrationsklasse 1A einen Wert von 19%. In der Betrachtung der Triaden zeigt sich, dass drei Gruppen in der Klasse existieren (Clique 1: Anna, Marie, Sophia; Clique 2: Anna Marie Alara; Clique 3: Bakar Lirim Theo Ilir). Insgesamt sind acht Schüler:innen einer Gruppe zugehörig. Die Cliquenanalyse zeigt, dass Anna die einzige Schülerin mit SPF ist, welche in zwei Cliquen eingebunden ist. Hierzu befindet sich Anna in zwei Gruppen mit insgesamt drei Schüler:innen. Hätte Sophia ebenfalls Alara zurück nominiert, dann würden statt zwei Cliquen eine Gruppe von vier Schüler:innen bestehen. Zudem bestehen in dieser Klasse ausschließlich gleichgeschlechtliche Cliquen. Wenn es um die Zentralität geht, dann ist Lirim am zentralsten und sehr beliebt, durch die sieben erhaltenen Nominierungen. In die Außenseiter:innenrolle rücken Selma und Nia, da beide Schüler:innen von ihren Peers keine Nominierungen erhielten.

Mit Fokus auf die Schüler:innen mit SPF weisen die fünf Peers je unterschiedliche soziale Positionen und Vernetzungen auf. Wie bereits erwähnt, erhält Selma keine Wahlen und wird somit als unbeachtet in der Klassengemeinschaft positioniert. Auffallend ist hierbei, dass sich bei Selma der Wunsch nach Zugehörigkeit äußert, durch die Nominierung von vier Mitschüler:innen (Alara, Ayla, Yusuf, Elif) äußert, doch keiner dieser Peers erwidert die Freund:innenschaft. Elif hingegen enthielt sich der gänzlich der Wahl von Freund:innen und gab keine Angaben. Allerdings wurde Elif von zwei Schülerinnen (Ayla, Selma) als Freundin nominiert, wodurch sie in die Position der durchschnittlich Akzeptierten rückt. Milana befindet sich eher in einer Randposition und nannte Theo als Freund, doch dieser erwidert ihre Freund:innenschaft nicht. Nia wählte Milana als Freund:in, allerdings beruht diese Angabe nicht auf Wechselseitigkeit. Von keinen weiteren Mitschüler:innen wird Milana nominiert, somit rückt sie in eine unbeachtete soziale Position in der Klassengemeinschaft. Ibrahim wählte fünf Schüler (Theo, Ilir, Samir, Lirim, Bakar) zu seinen Freunden, wodurch der Wunsch nach Zugehörigkeit sehr groß ist, doch nur Theo erwidert diese Nominierung. Durch insgesamt zwei erhaltene Wahlen von Theo und Elias wird Ibrahim als durchschnittlich akzeptiert angesehen. Anna hingegen wird in der Klasse als geschätzt positioniert, durch den Erhalt von vier Nominierungen (Marie, Alara, Sophia,

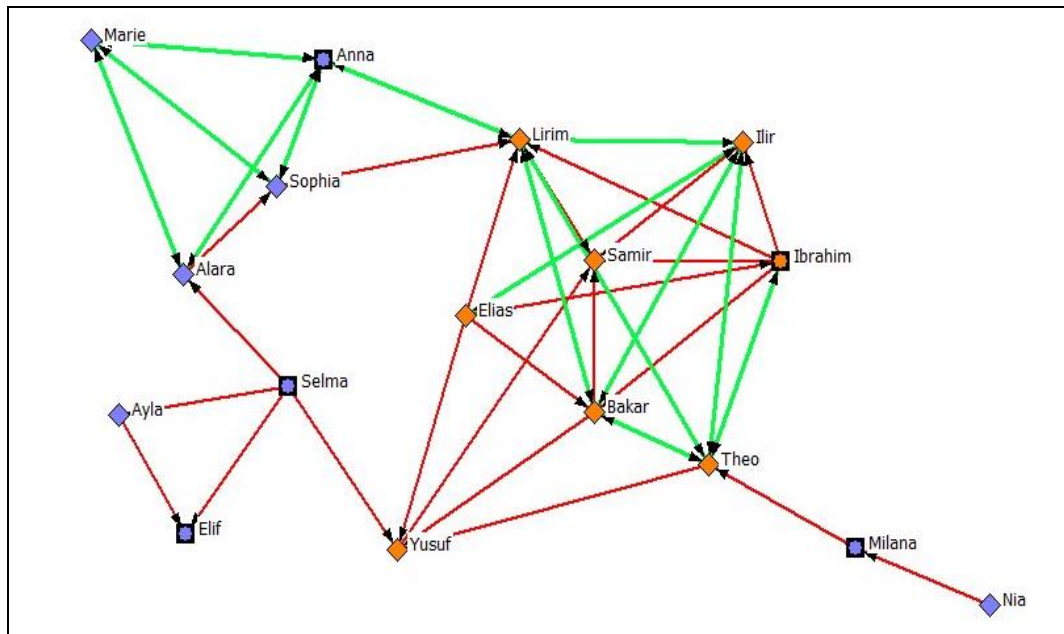
Lirim). Zudem weisen alle vier Wahlen einen reziproken Charakter auf, wodurch Anna mit vier Peers befreundet ist. Die Knoten der Schüler:innen mit SPF treten verteilt im Soziogramm auf und es sind keine Vernetzungen, außer eine asymmetrischen Dyade (Selma → Elif) zwischen diesen Schüler:innen erkennbar. Neben dieser einseitigen Verbindung liegt die Pfaddistanz zwischen $n=1$ und $n=2$. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Wunsch nach Zugehörigkeit bei drei Schüler:innen (Anna, Ibrahim, Selma) offensichtlich vorhanden ist. Allerdings wird dieser Wunsch nur bei Anna erwidert, durch die vier wechselseitigen Nominierungen. Zwei Schüler:innen (Milana, Selma) befinden sich in unbeachteten sozialen Positionen, zwei Schüler:innen (Elif, Ibrahim) gelten als durchschnittlich akzeptiert und eine Schülerin (Anna) als beliebt. Zudem kann bei zwei Schüler:innen je eine (Ibrahim) und vier (Anna) Freund:innenschaft/en ausfindig gemacht werden.

Zudem vergaben die Schüler:innen mit SPF durchschnittlich 2 Normierungen, erhielten durchschnittlich 1.8 und 1 Nominierung hatte im Durchschnitt einen reziproken Charakter (s. u. Tabelle 1). Weiters vergaben die Schüler:innen ohne SPF durchschnittlich 2.4 Nominierungen, erhielten 2.5 Nominierungen und durchschnittlich verliefen 1.9 Verbindungen reziprok.

In der Netzwerkdarstellung fällt auf, dass insbesondere gleichgeschlechtliche Freund:innenschaften bevorzugt werden (Homophilie). Ersichtlich wird, dass sich die Knoten mit dem anderen Geschlecht in der Klasse nur einseitig vernetzen, wodurch in der Netzwerkkarte ein großes Cluster der männlichen Knoten und zwei Cluster sowie eine Linie von weiblichen Knoten visualisiert wird. Eine wechselseitige Dyade von Anna und Lirim besteht zwischen den Geschlechtern, sowie drei asymmetrische Dyaden: Sophia → Lirim, Selma → Yusuf, Milana → Theo. Auf Grund dessen besteht keine gänzliche Abgrenzung zwischen den Peers, denn insbesondere die männlichen Knoten werden von drei Schülerinnen sozial akzeptiert.

Abbildung 7

Netzwerkdarstellung der Integrationsklasse 1B



Anmerkung: Kreis in der Box: Schüler:innen mit SPF, Diamant: Schüler:innen ohne SPF, lilafarbiges Symbol: weiblich, oranges Symbol: männlich, roter Pfeil: einseitige Nominierung, grüner Pfeil: wechselseitige Nominierung

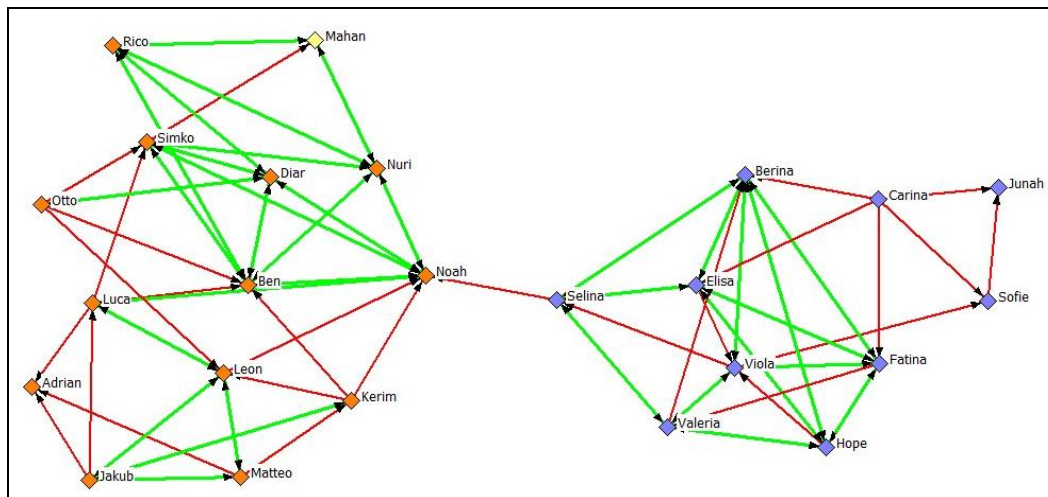
Die Abbildung 8 veranschaulicht das soziale Netzwerk der Regelklasse 1X. In der Klasse beteiligten sich 24 Schüler:innen an der Studie, wodurch die Netzwerkgröße bei 24 Knoten liegt. Insgesamt verlaufen 95 Kanten zwischen den Knoten, wobei 68 Verbindungen reziprok verlaufen, und somit befinden sich in der Klasse 34 wechselseitige Freund:innenschaften. Im Berechnen der asymmetrischen und symmetrischen Dyaden ergibt sich eine Hybrid Reziprozität von 55%, was für den höchsten Wert im Vergleich zu den andere Klassen spricht. In diesem Netzwerk beträgt die Dichte 17%. Hinsichtlich der Cliquen können neun Freund:innenschaftsgruppen ausfindig gemacht werden (Clique 1: Elisa, Hope, Berina, Fatina; Clique 2: Elisa, Berina, Selina; Clique 3: Viola, Berina, Fatina; Clique 4: Matteo, Leon, Jakob; Clique 5: Diar, Noah, Ben, Simko; Clique 6: Diar, Ben, Rico; Clique 7: Noah, Ben, Nuri, Simko; Clique 8: Mahan, Nuri, Rico, Clique 9: Ben Nuri Rico). Somit sind insgesamt 16 Schüler:innen min. einer Gruppe zugehörig. In acht von neun Cliquen finden sich gleichgeschlechtliche Beziehungsgeflechte, außer in Clique 8. Hinsichtlich der Zentralität lässt sich aus den Nominierungsdaten erkennen, dass Noah und Ben mit jeweils acht erhaltenen Nominierungen sehr beliebt in der Klassengemeinschaft erscheinen. Carina rückt in die Position der Außenseiterin, trotz dem Wunsch nach Zugehörigkeit durch die fünf vergebenen Nominierungen.

Zudem vergaben und erhielten die Schüler:innen durchschnittlich 4 Normierungen und 2.8 Verbindungen hatten im Durchschnitt einen reziproken Charakter (s. u. Tabelle 1).

Der Netzwerkkarte ist zu entnehmen, dass sich die Beziehungsgeflechte stark nach dem gleichen Geschlecht richten (Homophilie). Ganz offensichtlich unterteilt sich das Netzwerk in zwei Gruppen, wobei links die männlichen plus einen diversen Knoten darstellen, und auf der rechten Seite befinden sich die weiblichen Mitschülerinnen. Es besteht nur eine asymmetrische Dyade (Selina → Noah), doch wird diese Freund:innenschaft nicht erwidert.

Abbildung 8

Netzwerkdarstellung der Regelklasse 1X



Anmerkung: Diamant: Schüler:innen ohne SPF, lilafarbiges Symbol: weiblich, oranges Symbol: männlich, gelbes Symbol: divers, roter Pfeil: einseitige Nominierung, grüner Pfeil: wechselseitige Nominierung

Die Abbildung 9 stellt die Vernetzungen innerhalb der Regelklasse 1Y dar. In dieser Klasse beteiligten sich 24 Schüler:innen an der Befragung, wodurch die Netzwerkgröße bei 24 Knoten festgemacht wird. Zwischen diesen Schüler:innen lassen sich 57 Kanten ausmachen, wobei 24 Verbindungen reziprok verlaufen. Somit befinden sich 12 Freund:innenschaften in der Klasse. Der Wert der Hybrid Reziprozität ergibt 27%, wobei die asymmetrischen und symmetrischen Dyaden berechnet werden. Die Dichte in diesem Netzwerk beträgt 12%, was der niedrigste Wert von allen Klassen ist. Im Hinblick auf die Cliques lassen sich drei Gruppen festmachen (Clique 1: Fema, Zora, Polina; Clique 2: Fema, Rana, Polina; Clique 3: Omar, Kaan, Enis). Diese sieben Schüler:innen sind die einzigen, welche in Triaden miteinander verbunden sind. Auffallend ist, dass in den drei Cliques ausschließlich gleichgeschlechtliche Beziehungsgeflechte bestehen. In der Betrachtung der Zentralität lässt sich aus den

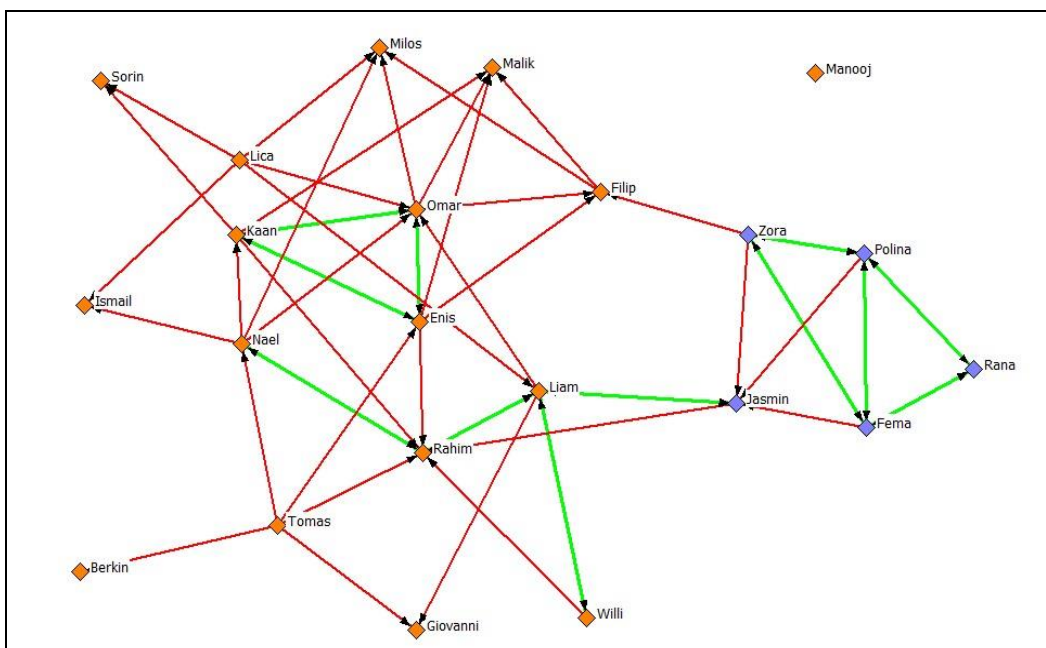
Nominierungsdaten erkennen, dass Rahim, mit sieben erhalten Nominierungen sehr beliebt und in dem Netzwerk am zentralsten wirkt. In die Position der Außenseiter:innen rücken drei Schüler:innen, da sie keine Nominierungen erhalten.

Weiters vergaben und erhielten die Schüler:innen durchschnittlich 2.6 Normierungen und im Durchschnitt waren 1.1 Verbindungen wechselseitig (s. u. Tabelle 1).

Auffallend ist, dass sich die Beziehungsgeflechte jeweils nach dem gleichen Geschlecht zusammenfügen. In dieser Klasse befinden sich fünf Schülerinnen, welche insbesondere miteinander in Verbindung stehen. Visualisiert erscheinen in dem sozialen Netzwerk zwei Gruppen. Die Verbindung dieser beiden Gruppen besteht durch eine wechselseitige Dyade von Liam und Jasmin, sowie durch zwei asymmetrische Dyaden: Jasmin → Rahim, Zora → Filip. Somit sind diese zwei Gruppen nicht gänzlich voneinander getrennt, sondern sind durch eine Freund:innenschaft und zwei asymmetrische Dyaden miteinander verbunden.

Abbildung 9

Netzwerkdarstellung der Regelklasse 1Y



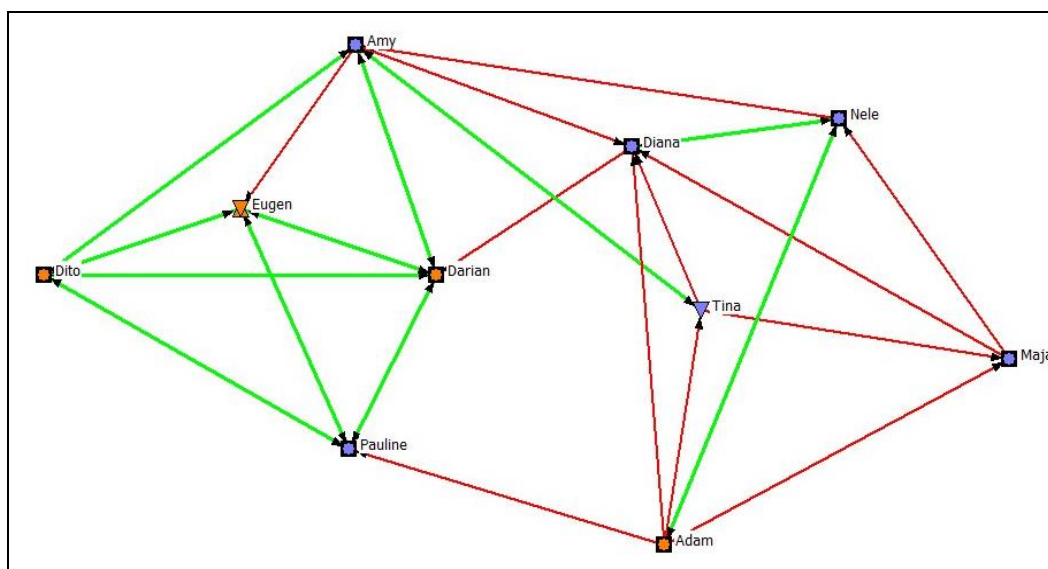
Anmerkung: Diamant: Schüler:innen ohne SPF, lilafarbiges Symbol: weiblich, oranges Symbol: männlich, roter Pfeil: einseitige Nominierung, grüner Pfeil: wechselseitige Nominierung

Abbildung 10 veranschaulicht das soziale Netzwerk aus der Sonderschulklasse. Die Netzwerkgröße liegt bei 10 Knoten, wovon acht Schüler:innen einen SPF in Bereich des Lernens und ein Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Insgesamt lassen sich 34 Kanten in der Klasse ausmachen, wovon 22 einen reziproken Charakter aufweisen. Daraus ergeben sich 11 wechselseitige Freund:innenschaften.

Im Berechnen der asymmetrischen und symmetrischen Dyaden ergibt sich eine Hybrid Reziprozität von 48%. Die Dichte in diesem Netzwerk beträgt 38% und ist im Vergleich zu den anderen Klassen die höchste Netzwerkdichte. Trotz der kleinen Klassengröße befinden sich zwei Cliques mit insgesamt fünf Schüler:innen (Clique 1: Eugen, Pauline, Dito, Darian; Clique 2: Dito, Amy, Darian) in der Klasse. Hinsichtlich der Zentralität lässt sich aus den Nominationsdaten erkennen, dass Diana und Darian mit je fünf erhaltenen Nominierungen am zentralsten und sehr beliebt sind. Als ungeachtet kann Adam gezählt, welcher als einziger eine Nominierung erhielt und fünf Wahlen vergab, was für einen Wunsch der Zugehörigkeit spricht. Zudem vergaben und erhielten die Schüler:innen durchschnittlich 3.4 Nominierungen und 2.2 der Verbindungen waren im Durchschnitt reziprok (s. u. Tabelle 1).

Abbildung 10

Netzwerkdarstellung der Sonderschulklasse



Anmerkung: Kreis in der Box: Schüler:innen mit SPF im Bereich Lernen, Dreieck auf Dreieck: Schüler:in mit erhöhtem Förderbedarf, Diamant: Schüler:in ohne SPF, lilafarbiges Symbol: weiblich, oranges Symbol: männlich, roter Pfeil: einseitige Nominierung, grüner Pfeil: wechselseitige Nominierung

Die Tabelle 1 stellt die durchschnittlich vergebenen (Outdegree), erhaltenen (Indegree) und wechselseitigen (Reziprozität) Nominierungen aller Schulklassen deskriptiv dar, um Klassen-, und Gruppenunterschiede der Freund:innenschaftswahlen zu verdeutlichen. Ersichtlich wird, dass die Schüler:innen mit SPF aus beiden Integrationsklassen sowohl bei der Outdegree und der Indegree als auch der Reziprozität den niedrigsten Wert aufweisen. Die höchsten Werte (Outdegree, Indegree, Reziprozität) lassen sich in der Integrationsklasse 1B festmachen. Anschließend folgt die Sonderschulklasse. Die Schüler:innen ohne SPF (1B) sowie die Schüler:innen aus der Re-

gelklasse 1Y liegen ziemlich gleich auf und befinden sich mit einem Abstand von zirka 0.6 über den Schüler:innen mit SPF (1A, 1B). In allen fünf untersuchten Klassen ähneln sich die Werte beim Outdegree und Indegree. Auffallend ist, dass bei drei Klassen (1X, 1Y, S-Klasse) sowie bei den Schüler:innen ohne SPF (1A) jeweils das Outdegree und Indegree den gleichen Wert auszeigen.

Tabelle 1

Durchschnittlich vergebene (Outdegree), erhaltene (Indegree) und wechselseitige (Reziprozität) Nominierungen nach Schultyp und SPF geordnet

Schultyp	Gruppe	N	Outdegree	Indegree	Reziprozität
I-Klasse 1A	Mit SPF	3	2	1.6	0.6
	Ohne SPF	17	3.9	3.9	2
I-Klasse 1B	Mit SPF	5	2	1.8	1
	Ohne SPF	12	2.4	2.5	1.9
R-Klasse 1X	Ohne SPF	24	4	4	2,8
R-Klasse 1Y	Ohne SPF	22	2.6	2.6	1.1
S-Klasse	Mit SPF	10	3.4	3.4	2.2

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Der nächste Abschnitt befasst sich genauer mit den vergebenen, erhaltenen und reziproken Normierungen nach Schultyp und SPF, um prägnante Aussagen zu treffen.

8.2. Nominierungen

Den Schüler:innen war es möglich bis zu fünf Freund:innen in der Befragung zu wählen und aus diesen vergebenen und erhaltenen Freund:innenschaftsnominierungen können unterschiedliche Schlüsse gezogen werden.

8.2.1. Vergebene Akzeptanz (Outdegree)

Die Daten der Tabelle 2 repräsentieren die vergebene Akzeptanz (Outdegree) hinsichtlich der untersuchten Schultypen und eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. In den Integrationsklassen vergaben die Schüler:innen mit SPF ($n = 6$) durchschnittlich 3.33 ($SD = 1.86$) Nominierungen, was im Gegensatz zu den anderen untersuchten Gruppen als kleinster Wert angesehen werden kann. Vergleichbare Ergebnisse lassen sich bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse ($n = 10$) erkennen, welche durchschnittlich 3.40 ($SD = 1.08$) Peers nominierten. Bei den Schüler:innen ohne SPF ($n = 26$) beträgt die durchschnittlich vergebene Akzeptanz 3.96

($SD = 1.54$). Zudem lässt sich in der Regelschulklasse ($n = 37$) die höchste vergebene Akzeptanz mit 4.14 ($SD = 1.21$) erkennen.

Tabelle 2

Vergebene Akzeptanz (Outdegree) nach Schultyp und SPF geordnet

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Vergebene Nominierungen*	Keine vergebene Nominierungen (%)
I-Klassen	Mit SPF	6(2)	3.33 (1.86)	20	2 (25%)
	Ohne SPF	26(3)	3.96 (1.54)	103	3 (10.3%)
R-Klassen	Ohne SPF	37(9)	4.14 (1.21)	153	9 (19.6%)
S-Klasse	Mit SPF	10(0)	3.40 (1.08)	34	/

*Anmerkung: *Schüler:innen mit min. einer vergebenen Nominierung (Outdegree); Werte in Spalte N in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse*

8.2.2. Peerakzeptanz (Indegree)

Die Tabelle 3 gibt Auskunft über die Peerakzeptanz (Indegree) je nach Schultyp und sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Peerakzeptanz verweist bei den Schüler:innen mit SPF ($n = 8$) in den Integrationsklassen auf den niedrigsten Wert mit 1.75 ($SD = 1.17$). Zudem zeigen die Daten, dass 12.5% dieser Gruppe nicht von ihren Peers akzeptiert werden. Der höchste Mittelwert lässt sich bei den Schüler:innen ohne SPF ($n = 29$) in den Integrationsklassen mit 3.76 ($SD = 1.86$) Nominierungen festmachen, wobei 6.9% der Schüler:innen keine Nennungen erhielten. In den Regelklassen ($n = 46$) beträgt die durchschnittliche Peerakzeptanz 3.33 ($SD = 2.00$) und 8.7% der Schüler:innen werden von ihren Mitschüler:innen nicht akzeptiert. Die Schüler:innen ($n = 10$) der Sonderschulklasse erhielten durchschnittlich 3.40 ($SD = 1.35$) Nennungen von ihren Peers und keiner aus der Klasse erhielt keine Nominierung.

Tabelle 3*Peerakzeptanz (Indegree) nach Schultyp und SPF geordnet*

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Erhaltene Nominierungen*	Keine erhaltene Nominierung (%)
I-Klassen	Mit SPF	8(0)	1.75 (1.17)	14	1 (12.5%)
	Ohne SPF	29(0)	3.76 (1.86)	109	2 (6.9%)
R-Klassen	Ohne SPF	46(0)	3.33 (2.00)	153	4 (8.7%)
S-Klasse	Mit SPF	10(0)	3.40 (1.35)	34	/

Anmerkung: *Schüler:innen mit min. einer erhaltenen Nominierung (Indegree); Werte bei Spalte N in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

In der adaptierten soziometrischen Statusgruppe⁷ zeigt sich, dass sich mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen in teils vorteilhaften sozialen Stellungen befinden (siehe Abbildung 11). Es gelten 13% als besonders geschätzt und 50% befanden sich in durchschnittlich akzeptierten Positionen. Der Anteil derjenigen, die als unbeachtet eingestuft werden beträgt bei den Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen 37%, während es bei den Schüler:innen ohne SPF vom gleichen Schultyp nur 14%, bei den Schüler:innen der Regelklassen 15% und den Schüler:innen der Sonderschulklasse 10% war. Bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen befinden sich 41% in geschätzten Positionen, bei den Schüler:innen der Regelklassen waren es 33% und in der Sonderschulklasse wird den meisten Schüler:innen mit 60% dieser soziale Status zugesprochen. Auffallend ist, dass 14% der Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen) und 11% der Schüler:innen aus den Regelklassen als beliebt betrachtet werden, während diese soziale Position von den Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen und den Schüler:innen der Sonderschulklasse nicht erreicht wird.

Die Betrachtung der Peerakzeptanz zeigt, dass die Mehrheit der Schüler:innen aus den fünf untersuchten Klassen durchschnittlich von ihren Peers akzeptiert sowie als geschätzt angesehen werden. Allerdings wird ersichtlich, dass die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen in etwa drei Mal so häufig als unbeachtet in der Klas-

⁷ soziometrischen Statusgruppe (in Anlehnung an Kulawiak & Wilbert 2015):

≤ 1 Normierung: unbeachtet

2-3 Normierungen: durchschnittlich

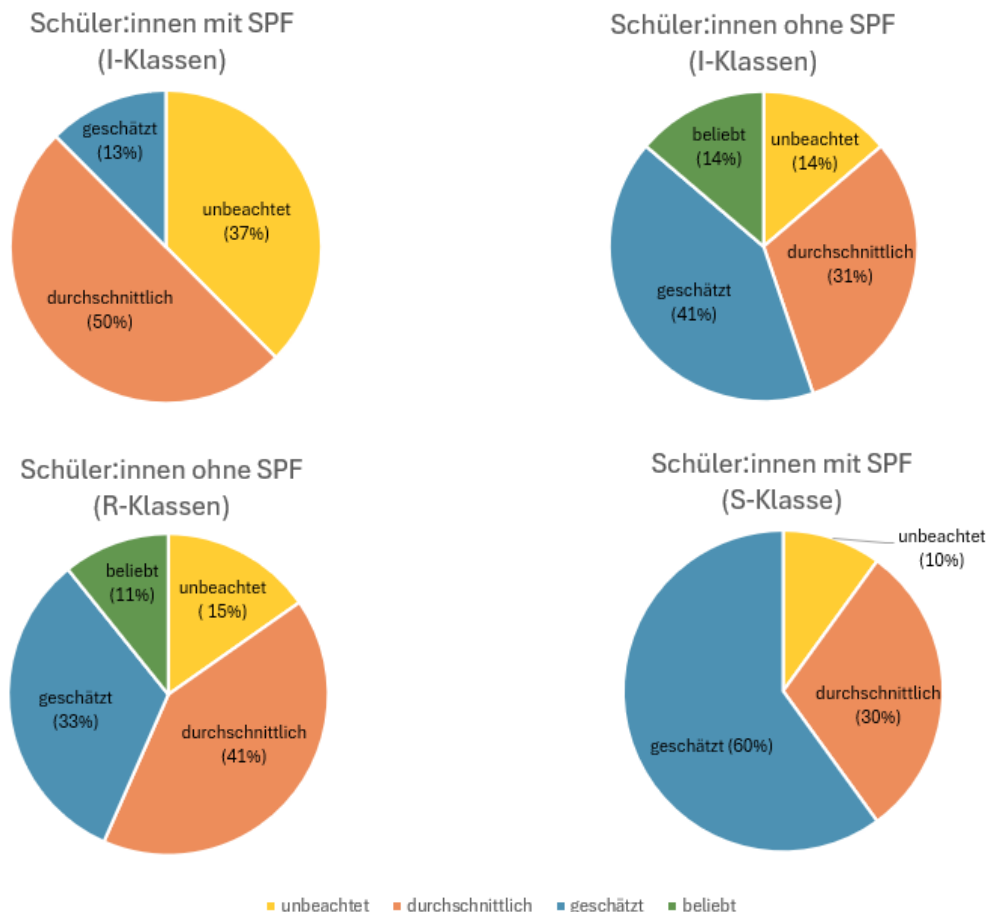
4-5 Normierungen: geschätzt

≥ 6 Nominierungen: beliebt

sengemeinschaft gelten, als die Schüler:innen ohne SPF vom gleichen Schultyp und sowie die Schüler:innen der Regelklassen und der Sonderschulklasse.

Abbildung 11

Häufigkeiten der verschiedenen soziale Positionen der Schüler:innen nach Schultyp und SPF geordnet



8.2.3. Freund:innenschaften (reziproke Nominierungen)

In den Fragebögen war es den Schüler:innen möglich bis zu fünf Freund:innen in der Klasse aufzuzählen. Wenn sich zwei Personen gegenseitig als Freund:innen wählten, werden diese reziproken Nominierungen als Freund:innenschaften bezeichnet. Daher besteht die Möglichkeit zwischen null und fünf wechselseitige Freund:innenschaften in der Klasse ausfindig zu machen.

In der Stichprobe der Schüler:innen mit SPF ($n = 6$) in den Integrationsklassen zeigt sich der niedrigste Mittelwert ($M = 1.17$; $SD = 1.60$) der vorhandenen Freund:innenschaften. Bei 50% der Schüler:innen mit SPF wurden die vergebenen Nominierungen nicht erwidert, daher lassen sich keine Freund:innenschaften finden. Die Schüler:innen ohne SPF ($n = 26$) weisen 2.27 ($SD = 1.51$) Freund:innenschaften auf und 15.4% sind mit keinen Peers in der Klasse befreundet. In den Regelklassen

($n = 37$) wird der höchste Wert verzeichnet und die Schüler:innen sind ungefähr mit 2.49 ($SD = 1.57$) Peers befreundet. Hierbei finden sich 13.5% in keiner Freund:innenschaft. Für die Schüler:innen der Sonderschulklasse ($n = 10$) zeigt sich ein ähnlicher Mittelwert mit 2.20 ($SD = 1.40$) und bei 10% konnte keine reziproke Freund:innenschaft nachgewiesen werden.

Tabelle 4

Reziproke Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Freund:innen schaften	Keine Freund:innen schaften (%)
I-Klassen	Mit SPF	6(2)	1.17 (1.60)	7	3 (50%)
	Ohne SPF	26(3)	2.27 (1.51)	58	4 (15.4%)
R-Klassen	Ohne SPF	37(9)	2.49 (1.57)	92	5 (13.5%)
S-Klasse	Mit SPF	10(0)	2.20 (1.40)	22	1 (10%)

Anmerkung: Werte bei Spalte N in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Die Tabelle 5 veranschaulicht die Verteilung je nach der Anzahl an nachweisbaren gegenseitigen Freund:innenschaften.

In der Stichprobe der Schüler:innen mit SPF waren 50% mit keinen Peers aus der Klasse befreundet hingegen betrifft dies in der Sonderschulklasse 10%, in den Regelklassen 13.5% und in den Integrationsklassen 15.4%. Weiters sind 16.7% der Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen), 15.4% der Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen), und 13.5% der Schüler:innen der Regelklassen mit mindestens einem Individuum in der Klasse befreundet. Wohingegen 30% in der Sonderschulklasse mit einem/einer Mitschüler:in befreundet sind. Die meisten Schüler:innen der Regelklassen (24.3%) sowie die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen (26.9%) haben zwei Freund:innenschaften in der Klasse. Hingegen weisen 16.7% der Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen und 10% der Schüler:innen mit SPF in der Sonderschulklasse zwei reziproke Freund:innenschaften auf. Zu vermerken ist, dass bei den Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen keine Freund:innenschaften zu drei oder fünf Peers zu finden waren. So wie in der Sonderschulklasse waren die Schüler:innen mit SPF nicht mit fünf Mitschüler:innen befreundet, allerdings befanden sich 30% in drei Freund:innenschaften. Hingegen bei den Schüler:innen ohne SPF in den Integrationsklassen befanden sich 23.1% in drei Freund:innenschaften sowie 23.6% der Schüler:innen aus den Regelklassen. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren 16.7% der Schüler:innen mit SPF und 11.5% der

Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen, sowie 13.5% der Schüler:innen aus den Regelklassen und 20% aus der Sonderschulklasse mit vier Peers befreundet. Mit bis zu fünf Mitschüler:innen waren 7.7% der Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen) und 13.5% der Schüler:innen der Regelklassen befreundet.

Tabelle 5

Übersicht der Anzahl an Freund:innenschaften (reziproke Nominierungen)

Schultyp	Gruppe	N	0 reziproke Freund:inn enschaften	1 reziproke Freund:inn enschaft	2 reziproke Freund:inn enschaften	3 reziproke Freund:inn enschaften	4 reziproke Freund:inn enschaften	5 reziproke Freund:inn enschaften
I-Klassen	Mit SPF	6(2)	3 (50%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	/	1 (16,7%)	/
	Ohne SPF	26(3)	4 (15,4%)	4 (15,4%)	7 (26,9%)	5 (19,2%)	4 (15,4%)	2 (7,7%)
R- Klassen	Ohne SPF	37(9)	5 (13,5%)	5 (13,5%)	9 (24,3%)	8 (21,6%)	5 (13,5%)	5 (13,5%)
S-Klasse	Mit SPF	10(0)	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	/

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse; %-Werte wurden aufgerundet

8.3. Qualität der Freund:innenschaften

Für die Darstellung der Freund:innenschaftsqualität werden die untersuchten Klassen entsprechen des Schultyps zusammengefasst, um prägnante Aussagen zu ermöglichen.

Die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen weisen im Durchschnitt die niedrigste Qualität ($M = 3.77$; $SD = 0.18$) auf. Bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen zeigt sich der höchste Mittelwert ($M = 4.22$; $SD = 0.68$). Anschließend liegt die durchschnittliche Qualität ($M = 4.08$; $SD = 0.84$) bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse an zweiter Stelle. In der Regelklasse beträgt die durchschnittliche Qualität 3.80 ($SD = 0.87$).

Tabelle 6*Qualität der Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet*

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Md (IQR)	Min.	Max.
I-Klassen	Mit SPF	3(5)	3.77 (0.18)	3.82 (/)	3.58	3.92
	Ohne SPF	22(7)	4.22 (0.68)	4.48 (.90)	2.42	5.00
R-Klassen	Ohne SPF	32(14)	3.80 (0.87)	3.87 (1.19)	1.50	5.00
S-Klasse	Mit SPF	9(1)	4.08 (0.84)	4.37 (1.72)	2.82	5.00

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse; N= bezieht sich auf die beteiligten Schüler:innen welche min. eine:n Freund:in nominierten und min. eine Einschätzung ankreuzten; Werte in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; M= Mittelwert; SD= Standardabweichung; Md= Median; IQR= Interquartilsabstand; Min.= Minimum; Max.=Maximum

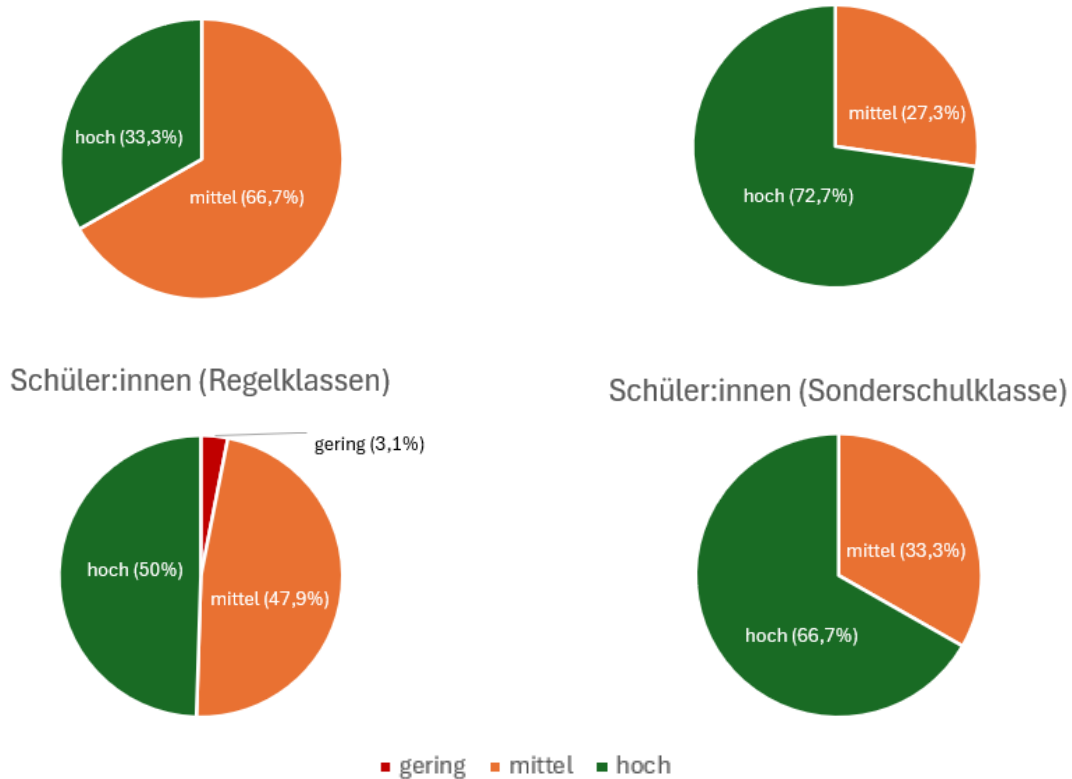
Die Einteilung der Qualität⁸ in gering, mittel und hoch verdeutlicht die wahrgenommene Eigenschaft der Freund:innenschaft/en je nach Schultyp. Die Abbildung 12 zeigt, dass die meisten Schüler:innen in den drei untersuchten Schultypen, den eigenen Freund:innenschaften eine mittlere und hohe Qualität zuschreiben. Bei 66.7% der Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen wird die Qualität als mittelmäßig empfunden und bei 33.3% als hoch. Umgekehrt ist dies bei den Schüler:innen ohne SPF im gleichen Schultyp, wo 27.3% die Freund:innenschaften mit einer mittleren und 72.7% mit einer hohen Qualität wahrnehmen. In den Regelklassen zeigt sich bei 75% der Schüler:innen eine hohe und bei 21.9% eine mittlere Qualität. Zudem nahmen 3.1% die Freund:innenschaftsqualität als gering wahr. In der Sonderschulklasse wird die Qualität bei 66.7% der Schüler:innen als hoch eingeschätzt und bei 33.3% als mittel.

⁸ ≤ 1.6 geringe Qualität
 1.7-3.9 mittlere Qualität
 ≥ 4 hohe Qualität

Abbildung 12

Häufigkeiten der Qualität der Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet

Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen) Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen)



8.4. Emotionales Wohlbefinden

Werden die Klassen nach Schultyp sowie in den Integrationsklassen nach Schüler:innen ohne und mit SPF verglichen, so lassen sich folgende Ergebnisse hinsichtlich des wahrgenommen emotionalen Wohlbefindens darstellen. In der Tabelle 7 wird veranschaulicht, dass die Schüler:innen der Sonderschulklasse ($n = 10$) im Durchschnitt das höchste emotionale Wohlbefinden in der Schule aufweisen ($M = 11.70$; $SD = 3.74$). Anschließend liegt das durchschnittliche Wohlbefinden ($M = 10.67$; $SD = 3.20$) bei den Schüler:innen mit SPF ($n = 6$) der Integrationsklassen an zweiter Stelle. Die Schüler:innen ohne SPF ($n = 24$) weisen mit einem Mittelwert von $M = 9.00$ ($SD = 3.70$) den geringsten Wert auf. Zudem beträgt der Durchschnitt des emotionalen Wohlbefindens bei den Schüler:innen ($n = 41$) der Regelklasse 9.59 ($SD = 3.32$).

Tabelle 7*Lagemaße für das emotionale Wohlbefinden nach Schultyp und SPF geordnet*

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Md (IQR)	Min.	Max.
I-Klassen	Mit SPF	6(2)	10.67 (3,20)	9.50 (6)	8	16
	Ohne SPF	24(5)	9.00 (3.70)	8.50 (7)	4	16
R-Klassen	Ohne SPF	41(5)	9.59 (3.32)	10.00 (5)	4	16
S-Klasse	Mit SPF	10(0)	11.70 (3.74)	12.50 (6)	4	16

Anmerkung: : I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse; N= bezieht sich auf die beteiligten Schüler:innen welche min. eine:n Freund:in nominierten und min. eine Einschätzung beantworteten; Werte in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; M= Mittelwert; SD= Standardabweichung; Md= Median; IQR= Interquartilsabstand; Min.= Minimum; Max.=Maximum

Wird eine künstliche Gruppeneinstufung⁹ durchgeführt, so zeigt sich, dass sich 66.6% der Schüler:innen mit SPF ($n = 6$) in den Integrationsklassen mittelmäßig in der Schule fühlen und 33.4% ein hohes emotionales Wohlbefinden aufweisen. Bei den Schüler:innen ohne SPF ($n = 24$) empfinden 33.3% ein geringes, 50% ein mittelmäßiges und 16.7% ein hohes Wohlbefinden. In den zwei Regelklassen ($n = 41$) zeigen 34.1 ein geringes Wohlbefinden, 48.8% empfinden ein mittelmäßiges Wohlbefinden und 17.1% fühlen sich sehr wohl. In der Sonderschulklasse ($n = 10$) zeigt sich bei 10% der Schüler:innen ein geringes, 40% ein mittelmäßiges Wohlbefinden und 50% fühlen sich sehr wohl in ihrer Schule.

⁹ Künstliche Gruppeneinstufung (in Anlehnung an Schwab 2014):

M < 8: geringes emotionales Wohlbefinden

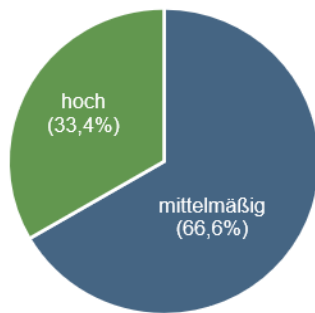
M 8-12: mittelmäßiges emotionales Wohlbefinden

M > 12: hohes emotionales Wohlbefinden

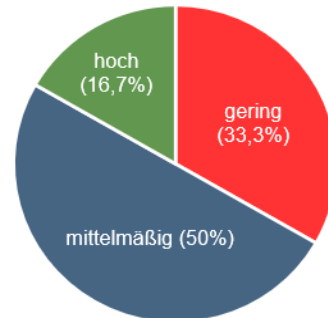
Abbildung 13

Häufigkeiten des emotionalen Wohlbefindens nach Schultyp und SPF geordnet

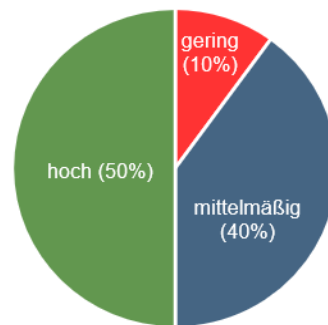
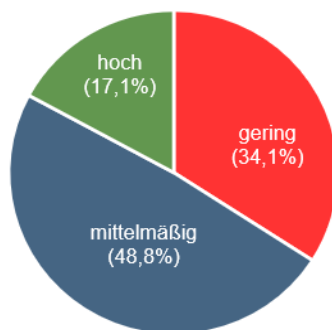
Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen) Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen)



Schüler:innen (Regelklassen)



Schüler:innen (Sonderschulklasse)



■ gering ■ mittelmäßig ■ hoch

8.5. Soziale Inklusion

In Anbetracht der wahrgenommen sozialen Inklusion stellt die Tabelle 8 die Ergebnisse dar. Bei den Schüler:innen ohne SPF ($n = 25$) der Integrationsklassen zeigt sich der niedrigste Durchschnitt der sozialen Inklusion ($M = 11.40$; $SD = 2.24$). Anschließend weist der Mittelwert bei den Schüler:innen mit SPF ($n = 5$) vom gleichen Schultyp einen Wert von 11.80 ($SD = 1.79$) auf. Bei den Schüler:innen der Regelklassen ($n = 40$) zeigt sich der höchste Durchschnitt der sozialen Inklusion. Zudem liegt die durchschnittliche soziale Inklusion ($M = 12.78$; $SD = 2.54$) der Schüler:innen der Sonderschulklasse ($n = 9$) an zweiter Stelle.

Tabelle 8*Lagemaße der sozialen Inklusion nach Schultyp und SPF geordnet*

Schultyp	Gruppe	N	Mittelwert (SD)	Md (IQR)	Min.	Max.
I-Klassen	Mit SPF	5(3)	11.80 (1.79)	12.00 (4)	10	14
	Ohne SPF	25(4)	11.44 (2.24)	11.00 (5)	8	15
R-Klassen	Ohne SPF	40(6)	12.83 (2.00)	13.00 (3)	8	16
S-Klasse	Mit SPF	9(1)	12.78 (2.54)	12.00 (6)	10	16

Anmerkung: : I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse; N= bezieht sich auf die beteiligten Schüler:innen mit vollständig ausgefüllten Fragebogen der verwendeten Items; Werte in Klammer symbolisieren die ausgeschlossenen Datensätze; SD= Standardabweichung; Md= Median; IQR= Interquartilsabstand; Min.= Minimum; Max.=Maximum

Wird eine künstliche Gruppeneinstufung¹⁰ durchgeführt, so kann zu den Schüler:innen in den zwei Integrationsklassen ($n = 30$) gesagt werden, dass sich die Mehrheit mit 63.3% mittelmäßig sozial inkludiert, 36.7% gut sozial inkludiert und sich niemand nicht inkludiert fühlt. Im Gruppenunterschied zeigt sich, dass sich die Schüler:innen ohne und mit SPF in den Integrationsklassen sowie die Schüler:innen mit SPF in der Sonderschulklasse sich etwa gleich sozial inkludiert wahrnehmen. Die Abbildung 14 veranschaulicht, dass sich mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit SPF ($n = 5$) in den Integrationsklassen sozial inkludiert fühlen und 40% sehr inkludiert. Ähnlichkeiten zeigen sich bei den Schüler:innen ohne SPF in den Integrationsklassen ($n = 25$), da sich 64% als mittelmäßig sozial inkludiert und 36% gut sozial inkludiert wahrnehmen. Diese Ergebnisse ähnelt den Schüler:innen mit SPF der Sonderschulklasse, in welchen die Mehrheit (66.7%) eine mittelmäßige Inklusion und ein Drittel (33,3%) eine hohe soziale Inklusion aufweisen. Hingegen in den Regelklassen ($n = 40$) fühlt sich die Mehrheit (62.5%) der Schüler:innen sehr sozial inkludiert und 37.5% mittelmäßig sozial inkludiert.

¹⁰ Künstliche Gruppeneinstufung (in Anlehnung an Schwab 2014):

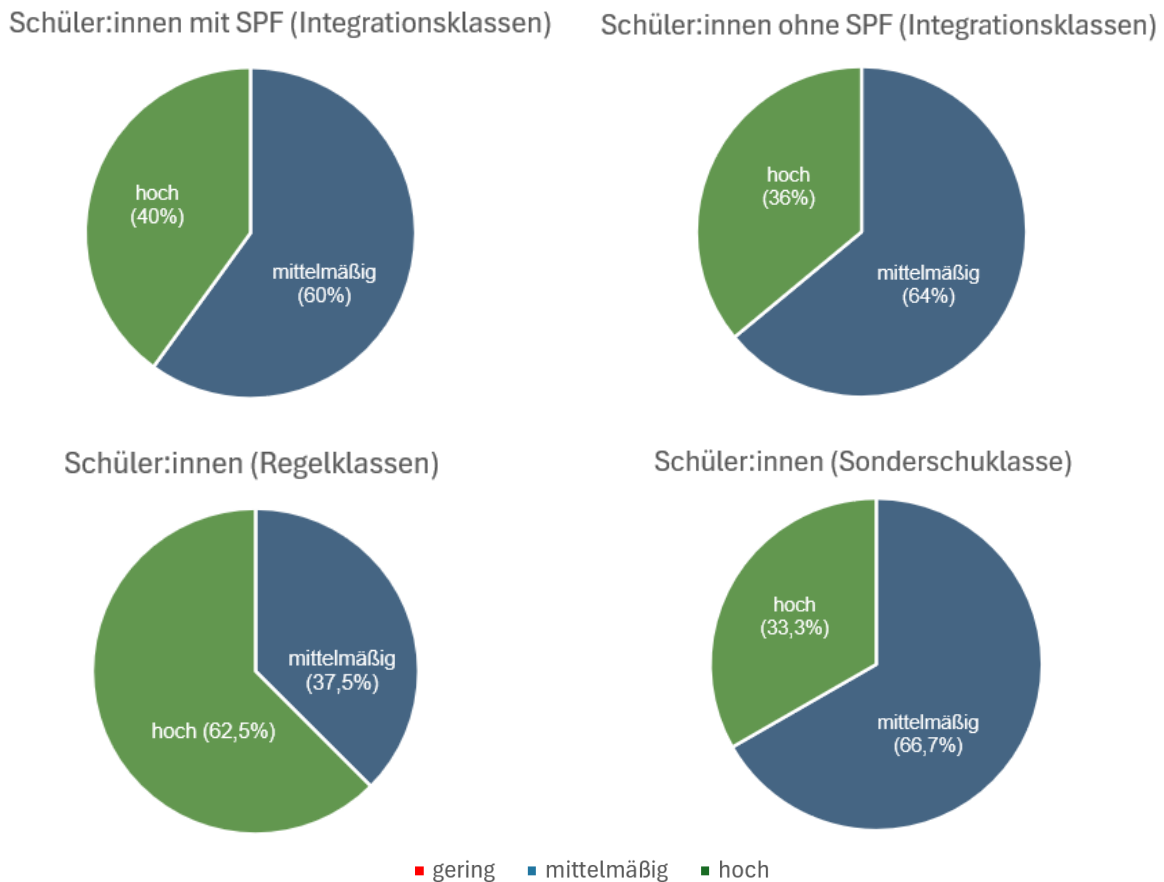
M < 8: keine soziale Inklusion

M 8-12: mittelmäßige soziale Inklusion

M > 12: hohe soziale Inklusion

Abbildung 14:

Häufigkeiten der wahrgenommen sozialen Inklusion nach Schultyp und SPF geordnet



8.6. Korrelationsanalyse

Die Tabelle 9 veranschaulicht den geprüften Zusammenhang der Subskala des ‚emotionalen Wohlbefindens‘ und der erhaltenen Nominierungen (Peerakzeptanz). Ein Korrelationskoeffizient nach Spearman¹¹ von .429 deutet bei den Schüler:innen mit SPF in den Fta auf einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen den beiden Variablen, ohne statistische Signifikanz ($p = .396$). Bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen lässt sich ein schwacher positiver Zusammenhang ($r_s = .290$) erkennen, allerdings sind diese Ergebnisse nicht signifikant ($p = .169$). Der Korrelationskoeffizient beträgt bei den Schüler:innen in den Regelklassen einen Wert von $r_s = -.164$, was für einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen spricht, ohne signifikant ($p = .305$) zu sein. Bei den Schüler:innen mit SPF in der Sonderschulklasse zeigt sich ein schwacher positiver Zusammenhang ($r_s = .192$), ohne statistische Signifikanz ($p = .592$). In den vorliegenden Ergebnissen lassen sich in den untersuchten Gruppen keine signifikante Zusammenhänge zwi-

¹¹ r_s = Spearman-Korrelationskoeffizient

schen dem emotionalen Wohlbefinden und der Peerakzeptanz finden, wodurch die Nullhypothese angenommen wird.

Tabelle 9

Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und der Peerakzeptanz

		Peerakzeptanz	
Schüler:innen mit SPF (I-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.429
		Sig. (2-seitig)	.396
		N	6
Schüler:innen ohne SPF (I-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.290
		Sig. (2-seitig)	.169
		N	24
Schüler:innen (R-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	-.164
		Sig. (2-seitig)	.305
		N	41
Schüler:innen (S-Klasse)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.194
		Sig. (2-seitig)	.592
		N	10

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Die Daten der Tabelle 10 repräsentieren die geprüfte Korrelation zwischen der Subskala des ‚emotionalen Wohlbefindens‘ und den reziproken Nominierungen (Freund:innenschaften). Die Ergebnisse der Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen zeigen, einen schwachen positiven Zusammenhang ($r_s = .400$) zwischen den beiden Variablen, allerdings weisen diese Daten keine statistische Signifikanz ($p = .600$) auf. Bei den Schüler:innen ohne SPF in den Integrationsklassen lässt sich keine Korrelation zwischen den beiden Variablen festmachen ($r_s = .059$) und die Ergebnisse sind nicht signifikant ($p = .719$). Ein Korrelationskoeffizient von $-.036$ deutet bei den Schüler:innen der Regelklassen auf keinen Zusammenhang zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und den Freund:innenschaften, doch lässt sich keine Signifikanz ($p = .839$) erkennen. Bei den Schüler:innen aus der Sonderschulklasse zeigt sich ein schwacher positiver Zusammenhang ($r_s = .154$) zwischen den beiden Variablen, ohne dass die Ergebnisse signifikant ($p = .671$) sind. Die vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass in den untersuchten jeweils keine signifikante Korrelation zwischen den emotionalen Wohlbefinden und den vorhandenen Freund:innenschaften festgestellt werden konnte, daher wird die Nullhypothese angenommen.

Tabelle 10

Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und den Freund:innenschaften

		Freund:innenschaften	
Schüler:innen mit SPF (I-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.400
		Sig. (2-seitig)	.600
		N	4
Schüler:innen ohne SPF (I-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.059
		Sig. (2-seitig)	.719
		N	24
Schüler:innen (R-Klassen)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	-.036
		Sig. (2-seitig)	.839
		N	35
Schüler:innen (S-Klasse)	Emotionales Wohlbefinden	Korrelationskoeffizient	.154
		Sig. (2-seitig)	.671
		N	10

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Die Tabelle 11 veranschaulicht den geprüften Zusammenhang der Subskala der ‚sozialen Inklusion‘ und der erhaltenen Nominierungen (Peerakzeptanz). Bei den Schüler:innen mit SPF (Integrationsklassen) lässt sich kein Zusammenhang zwischen der sozialen Inklusion und der Peerakzeptanz erkennen ($r_s = .000$, $p = 1.000$). Bei den Schüler:innen ohne SPF (Integrationsklassen) lässt sich ein geringer positiver Zusammenhang festmachen ($r_s = .202$), ohne statistische Signifikanz ($p = .333$). Der Korrelationskoeffizient bei den Schüler:innen in den Regelklassen beträgt $r_s = .098$, wodurch kein Zusammenhang festgestellt wird, und zudem lässt sich keine Signifikanz erkennen ($p = .548$). Bei den Schüler:innen mit SPF in der Sonderschulklasse zeigt sich ein starker positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($r_s = .736$). Zudem kann dem niedrigen p-Wert ($p = .024$) entnommen werden, dass die Korrelation statistisch signifikant ist. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass es sich bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse um die einzige Gruppe handelt, in welcher sich ein statistischer Zusammenhang zwischen der sozialen Inklusion und der Peerakzeptanz zeigt. In dieser Gruppe kann die Nullhypothese verworfen werden und die Alternativhypothese wird angenommen.

Tabelle 11

Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen der sozialen Inklusion und Peerakzeptanz

		Peerakzeptanz	
Schüler:innen mit SPF (I-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.000
		Sig. (2-seitig)	1.000
		N	5
Schüler:innen ohne SPF (I-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.202
		Sig. (2-seitig)	.333
		N	25
Schüler:innen (R-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.098
		Sig. (2-seitig)	.548
		N	40
Schüler:innen (S-Klasse)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.736*
		Sig. (2-seitig)	.024
		N	9

**Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig)*

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Die Tabelle 12 gibt Auskunft über die Korrelationsanalyse zwischen der Subskala der ‚sozialen Inklusion‘ und den reziproken Nominierungen (Freund:innenschaften). Bei den Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen lässt sich ein geringer positiver Zusammenhang ($r_s = .105$) zwischen der wahrgenommenen sozialen Inklusion und den Freund:innenschaften in der Klasse erkennen, allerdings ist dieser Wert nicht statistisch signifikant ($p = .895$). Für die Schüler:innen ohne SPF aus den Integrationsklassen wurde ebenfalls ein geringer positiver Zusammenhang ($r_s = .157$) zwischen den beiden Variablen festgestellt, ohne statistisch signifikant zu sein ($p = .474$). Bei den Schüler:innen der Regelklassen lässt sich kein Zusammenhang ($r_s = .083$) erkennen und der p-Wert zeigt, dass keine Signifikanz ($p = .647$) vorliegt. Als einzige Gruppe in der Stichprobe lässt sich bei den Schüler:innen aus der Sonderschulklasse ein starker positiver Zusammenhang ($r_s = .658$) zwischen der sozialen Inklusion und den vorhandenen Freund:innenschaften ausmachen, doch ist dieses Ergebnis nicht statistisch signifikant ($p = .054$). In Anbetracht der Ergebnisse konnte bei den untersuchten Gruppen keine statistische Signifikanz festgestellt werden, was darauf hinausläuft, dass die Nullhypothese angenommen wird.

Tabelle 12

Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen der sozialen Inklusion und den Freund:innenschaften

		Freund:innenschaften	
Schüler:innen mit SPF (I-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.105
		Sig. (2-seitig)	.895
		N	4
Schüler:innen ohne SPF (I-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.158
		Sig. (2-seitig)	.474
		N	25
Schüler:innen (R-Klassen)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.083
		Sig. (2-seitig)	.647
		N	37
Schüler:innen (S-Klasse)	Soziale Inklusion	Korrelationskoeffizient	.658
		Sig. (2-seitig)	.054
		N	9

Anmerkung: I-Klassen= Integrationsklassen; R-Klassen= Regelklassen; S-Klasse= Sonderschulklasse

Nun werden die Ergebnisse vom t-test dargestellt, um zu untersuchen, ob sich das emotionale Wohlbefinden zwischen den Schüler:innen ohne und mit Freund:innenschaft/en unterscheidet.

Im Hinblick auf die Gesamtstichprobe hatten die Gruppe der Schüler:innen ohne Freund:innenschaften ($n = 11$) beim emotionalen Wohlbefinden einen durchschnittlich niedrigeren Wert von .61 (95%-CI[-2.99,1.76]) als die Schüler:innen, welche mit min. einem Peer befreundet sind. Es gab keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schüler:innen ohne und mit Freund:innenschaften, $t(70) = -.515$, $p = .608$.

Zudem wurde ein t-test hinsichtlich der sozialen Inklusion zwischen den Schüler:innen ohne und mit Freund:innenschaft/en durchgeführt. In Anbetracht der Gesamtstichprobe zeigt sich bei den Schüler:innen ohne Freund:innenschaft ($n = 7$) eine durchschnittlich niedrigeren Wert von .79 (95%-CI[-2.48,0.91]) als die Schüler:innen mit min. einer Freund:innenschaft. Es gab keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schüler:innen ohne und mit Freund:innenschaften, $t(67) = -.924$, $p = .359$.

9. Interpretation und Diskussion

Im Fokus dieser Masterarbeit standen die sozialen Beziehungen und die Vernetzungen in den Klassen. Ziel dieser Untersuchung war die Analyse von Freund:innenschaften innerhalb von drei Schultypen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Beziehungsgeflechten aufzuzeigen. Zudem beschäftigt sich diese Arbeit mit der subjektiven Wahrnehmung hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion, um einen Überblick darüber zu bekommen, ob sich die Schüler:innen in den Klassen wohl und inkludiert fühlen.

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse der Untersuchung mit den Forschungsbefunden sowie den theoretischen Grundlagen in Verbindung. Hierbei wird die Forschungsfrage und die Hypothesen beantwortet. Die Fragestellung lautet wie folgt: *Wie nehmen Schüler:innen ohne und mit SPF in Integrations-, oder Regelklassen sowie einer Sonderschulklasse ihre Freund:innenschaften wahr und welche Vernetzungen der sozialen Beziehungen lassen sich in den jeweiligen Schulklassen darstellen?*

Um diese Frage zu beantworten, wurden die Themenbereiche der Inklusion, der sozialen Partizipation, mit speziellen Fokus auf die Beziehungen & Freund:innenschaften sowie der sozialen Netzwerke ausarbeitet und mit wissenschaftlichen Forschungsbefunden untermauert.

Aus der Analyse der soziometrischen Erhebung zeigen sich folgende Aspekte hinsichtlich der Freund:innenschaften in der Klasse. Insgesamt hat sich bei den Netzwerkdaten gezeigt, dass die Schüler:innen mit SPF im Bereich des Lernens in den Integrationsklassen weniger vergebenen, empfangene und wechselseitige Nominierungen aufweisen. Diese Erkenntnis stützt sich auf die Studie von Scharenberg & Röhl (2018) mit einem ähnlichen Ergebnis. Hierbei wird die Vermutung aufgegriffen, dass die geringere Anzahl an „vergebener, erhaltener und reziproken Nennungen“ von Schüler:innen mit SPF im Zusammenhang stehen könnte mit optimistischen Freund:innenschaftswahrnehmungen und sich durch „ein differenziertes Freundschaftskonzept [sic!]“ erklären lässt (Scharenberg & Röhl 2018, 312). Darüber hinaus können Unterschiede in der sozialen Partizipation innerhalb einer Klasse durch soziometrische Erhebungen aufgedeckt werden, wodurch die Netzwerkanalyse eine ergänzende Methode zur Beschreibung von Effekten auf Klassenebene darstellt (Scharenberg & Röhl 2018). Zuzüglich der Nominierung von ein bis fünf Freund:innen kön-

nen die vergebenen, empfangenen und wechselseitigen Nominierungen unterschiedlich interpretiert werden.

Die ausgehenden Nennungen („vergebene Akzeptanz“) ermöglichen Aussagen, inwieweit die Schüler:innen ihren Peers akzeptiert gegenüberstehen (Kulawiak & Wilbert 2015) und der Wunsch nach Zugehörigkeit wird geäußert (Zander et al. 2017). Im Zuge der Ergebnisse hat sich gezeigt, dass die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen im Durchschnitt weniger Peers als Freund:innen nominierten. Im Vergleich vergaben die Schüler:innen ohne SPF der Integrations-, und Regelklassen sowie die Schüler:innen der Sonderschulklasse mehr Akzeptanz. Zusammengefasst lässt sich die Hypothese 1 im Hinblick auf den Wunsch nach Zugehörigkeit bestätigen. In der Auswertung der soziometrischen Erhebung haben die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen weniger Mitschüler:innen nominiert als die restliche Stichprobe. Daraus lässt sich laut Kulawiak & Wilbert (2015) interpretieren, dass die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF „eher ein passives Verhalten in der Knüpfung sozialer Kontakte“ zeigen, da sie weniger Signale der Akzeptanz an ihre Peers senden (S. 255). Es ist wichtig zu betonen, dass sie daher weniger häufig andere Mitschüler:innen ausschließen, allerdings auch weniger freundschaftliche Beziehungen eingehen (Kulawiak & Wilbert 2015).

In Anbetracht der erhaltenen Nominierungen (Peerakzeptanz) ist es möglich, auf die soziale Position in der Klassengemeinschaft zu schließen (Kulawiak & Wilbert 2015). Werden die Ergebnisse zusammengefasst, so zeigt sich in der Gesamtstichprobe, dass die Mehrheit der Schüler:innen als durchschnittlich akzeptiert gelten sowie als geschätzt angesehen werden. Allerdings deuten die Befunde darauf hin, dass sich die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen im Vergleich drei Mal so häufig als unbeachtet positionieren lassen und keine Beliebtheit erreichen. In vergangenen Studien (Avramidis et al. 2018; Henke et al. 2017a; Scharenberg & Röhl 2018; Schwab 2015) wurde bereits ermittelt, dass die Schüler:innen mit SPF weniger von ihren Peers akzeptiert werden. Mit der Anmerkung von Avramidis et al. (2018), dass die Mehrheit der beteiligten Schüler:innen mit SPF (88.9%) „could be seen as socially accepted since they had received one nomination and only 11.1% had received no nominations at all“ (S. 229). Wird die Einteilung der soziometrischen Statusgruppe verändert, so dass eine Nominierung auf eine geringe soziale Peerakzeptanz hinweist, so würden sich ähnliche Resultate zeigen. Allerdings lässt sich argumentieren, dass eine Nominierung nicht die nötige Stabilität der sozialen Unterstützung und kei-

ne zufriedenstellende Peerakzeptanz darstellt (Pijl et al. 2008). Aus dieser Anmerkung erschließt sich die Einteilung in dieser Masterarbeit, dass eine erhaltene Nominierung nicht ausreichend ist, um als sozial akzeptiert zu gelten und somit werden die Schüler:innen mit einem Indegree als unbeachtet in der Klassengemeinschaft gesehen. Hinsichtlich dessen lässt sich die Hypothese 2 bestätigen. Denn die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen wurden weniger von ihren Peers als Freund:innen nominiert, wodurch sich interpretieren lässt, dass sie weniger von ihren Mitschüler:innen als Freund:innen akzeptiert werden. Dieses Ergebnis stützt sich auf vorhandene Forschungsbefunde, welche anführen, dass sich die Schüler:innen mit SPF vermehrt in Randpositionen bzw. unbeachteten Positionen befinden als ihre Peers (Rossmann et al. 2011; Stadler 2022). Individuelle Merkmale, wie zum Beispiel Verhaltensauffälligkeiten oder kognitive Leistungen sind mögliche Begründungen für die geringere Akzeptanz (Krull et al. 2018). Daher ist es von Wichtigkeit, dass sich die Lehrpersonen bei der Rückmeldung zur Leistung „stärker an der individuellen Bezugsnorm orientierten [sic!]“ (Krawinkel et al. 2017, 290f.) und das gemeinsame Unterrichtsgeschehen gefördert wird (Kulawiak & Wilbert 2015). Denn so kann soziale Ablehnung vermieden werden (Krawinkel et al. 2017).

Ein weiterer Punkt ist die Überschätzung der eigenen sozialen Position in der Klassengemeinschaft. In der Fachliteratur ist von einem negativen Empfänger:innen und positiven Sender:inneneffekt die Rede, und meint, dass Schüler:innen mehr Freund:innen nominieren, als sie empfangen (Henke et al. 2017a). In Anbetracht der Abweichung zwischen den empfangenen und erhaltenen Nominierungen lässt sich sagen, ob die Schüler:innen eine verzerrte Wahrnehmung aufweisen (Henke et al. 2017a). Die Analyse der soziometrischen Erhebung zeigt, dass sich die Hälfte der Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen in ihrer sozialen Position überschätzen. Hingegen bei den Schüler:innen der Regelklassen waren es 1/3, welche ihre soziale Eingliederung überbewerten und bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Sonderschulklasse ein Zehntel. Aus den Forschungsbefunden geht hervor, dass die Schüler:innen mit SPF-LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) überdurchschnittlich viele Peers als Freund:innen nominierten (Henke et al. 2017a). Somit lässt sich darauf schließen, dass sich bei den Schüler:innen mit SPF vermehrt eine Wahrnehmungsverzerrung hinsichtlich der sozialen Position zeigt und der Wunsch nach mehr Eingebundenheit geäußert wird (Henke et al. 2017a; Zander et al. 2017). Allerdings reicht es bei eini-

gen Schüler:innen schon aus, die gegenseitige Gesellschaft zu genießen beziehungsweise in der Klasse nebeneinander zu sitzen, um die Peers als Freund:innen zu bezeichnen (Schwab et al. 2022).

In der Betrachtung der reziproken Nennungen war es möglich auf die Freund:innenschaften zu schließen, denn die Wechselseitigkeit ist zentral für befreundete Individuen (Siegler et al. 2016). In Integrationsklassen wird die Möglichkeit gesehen, dass die Schüler:innen ohne und mit SPF, durch den erhöhten Kontakt freund:innenschaftliche Beziehungen aufbauen und voneinander lernen (Schwab 2018b). Dadurch können vorurteilsbehaftete Meinungen oder Barrieren abgebaut und soziale Ausgrenzung vermieden werden (Schwab 2018b). Die Ergebnisse der soziometrischen Erhebung legen nahe, dass die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen, die Schüler:innen der Regelklassen und die Schüler:innen der Sonderschulklasse im Durchschnitt doppelt so viele Freund:innenschaften in der Klasse haben, also die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen. Angesichts dieser Ergebnisse wurden in anderen Studien vergleichbare Befunde erzielt, dass die Schüler:innen mit SPF in Integrationsklassen weniger Freund:innen aufweisen (Avramidis et al. 2018; Henke et al. 2017; Hoffmann et al. 2021; Kulawiak & Wilbert 2015; Scharenberg & Röhl 2018; Schwab 2015, Schwab 2019). Interessant ist die Erkenntnis, dass die Schüler:innen ohne SPF mehr reziproke Freund:innenschaften in den Integrationsklassen aufweisen, als in den untersuchten Regelklassen, was für ein soziales Miteinander in den Integrationsklassen spricht (Schwab 2015). In dieser Untersuchung konnte dieser Aspekt nicht ausfindig gemacht werden, denn die Anzahl an Freund:innenschaften war bei den Schüler:innen ohne SPF aus den Integrationsklassen und den Schüler:innen aus den Regelklassen gleich verteilt. An dieser Stelle gehört angemerkt, dass die Hälfte der Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen keine wechselseitige Freund:innenschaft in der Klasse aufweisen. Hingegen waren es bei der restlichen Stichprobe ungefähr ein Zehntel der Schüler:innen, welche mit keinen Peers befreundet waren. Diese alarmierende Anzahl lässt sich in weiteren Forschungsbefunden (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021; Schwab 2015; Schwab 2019) finden, in welchen die Schüler:innen ein höheres Risiko aufweisen, keine einzige wechselseitige freund:innenschaftliche Beziehung in der Klasse zu haben. In den Forschungsbefunden (Give 2018; Schwab 2019) wird davor gewarnt, dass sich das Nicht-vorhanden-sein von freund:innenschaftlichen Beziehungen negativ auf die Schüler:innen auswirken und die individuelle Entwicklung sowie das

Wohlbefinden beeinflussen. Zumal kann bereits eine enge Freund:innenschaft zu einem Peer als Gegengewicht gegen Ausgrenzung und Viktimisierung gesehen werden und es beeinflusst die Einstellung gegenüber sich selbst und dessen Freund:innen (Avramidis et al. 2018; Waldrup 2008). Denn wenn mindestens eine soziale Beziehung zu einem Peer besteht, so können private Gedanken sowie die Gefühlswelt untereinander im Vertrauen geteilt werden (Hoffmann et al. 2021). Zusammenfassend lässt sich die Hypothese 3 bestätigen, denn die Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen sind mit weniger Mitschüler:innen befreundet. Allerdings können die Schüler:innen sozial inkludiert sein, obwohl sie in den vier Dimensionen der sozialen Partizipation, wie zum Beispiel bei den Freund:innenschaften & Beziehungen nicht die beste Bewertung erzielen (Garrote et al. 2023). Denn manche Schüler:innen können sich bereits mit „one best friend in class“ inkludiert fühlen, während andere trotz vieler Freund:innen Einsamkeit empfinden (Garrote et al. 2023, 1480). Zudem vermutet Schwab (2018b), dass soziometrische Erhebungsdaten eher ein negatives Bild der sozialen Partizipation widerspiegeln als qualitative Erhebungen. Da zum Beispiel nicht alle Schüler:innen in den Nominierungen Informationen zur den Freund:innenschaften bereitstellen und bei einer Nicht-Nominierung darf nicht automatisch ausgegangen werden, dass die Schüler:innen nicht befreundet sind oder es sich um eine negative Beziehung handelt (Schwab 2017).

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Schüler:innen innerhalb der Peerbeziehungen soziale Unterstützung erhalten, welche in unterschiedlicher Weise geleistet wird (Faltermaier 2017; Vonneilich & Franzkowiak 2022). In dieser Masterarbeit wird die Skala hinsichtlich der eigenen Freund:innen dazu genutzt, um Teilaussagen zu den Qualitäten der Freund:innenschaften zu tätigen. Denn aussagekräftiger sind bei der Interpretation von sozialen Beziehungen laut einigen Forschungsbefunden nicht die Anzahl der Freund:innen, sondern die Qualitäten der Freund:innenschaften (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021; Rogge 2020; Schwab 2019). Die Ergebnisse ergaben, dass die meisten Schüler:innen in den drei untersuchten Schultypen die Qualität der wechselseitigen Freund:innenschaft als mittelmäßig oder hoch wahrnehmen. Dabei hat sich im Gruppenvergleich gezeigt, dass die Mehrheit der Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen die Qualität als mittelmäßig einstufen, allerdings stuft mindestens die Hälfte der Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen und der Schüler:innen der Regelklassen sowie der Sonderschulklasse die Qualität deren Freund:innenschaften als hoch ein. Zusammenfassend lässt sich die Hypothese 4

bestätigen, dass die Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen die Qualität der Freund:innenschaften insgesamt geringer einschätzen. Allerdings befinden sich die Qualitäten der Freund:innenschaften noch in einen zufriedenstellenden und positiven Maß. Freund:innenschaften mit geringerer Qualität kennzeichnen sich dadurch aus, dass die Freund:innen leichter aufgegeben werden als welche mit einer hohen Qualität (Durban et al. 2018). Entgegen bisherigen Forschungsbefunden unterschied sich die Qualität zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF nicht und in beiden Gruppen lässt sich eine „very positive perceptions of best friendship quality“ erkennen (Avramidis et al. 2018). Wenn eine enge Freund:innenschaft in der Klasse besteht, kann sich dies positiv auf das Individuum auswirken und kann als Gegengewicht für ausgrenzendes Verhalten gesehen werden (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021). Daher kann argumentiert werden, dass die Qualität der Gesamtstichprobe insgesamt als gut aufgefasst wird und dies als Schutz gegen soziale Ausgrenzung gesehen wird.

Bisherige Ergebnisse der soziometrischen Nennungen lassen Rückschlüsse auf die Vernetzungen der Beziehungsgeflechte innerhalb der Klassen schließen. Die Schule stellt ein soziales Netzwerk dar, somit sind die Schüler:innen ein Teil eines Netzwerkes und das Netzwerk ist ein Teil vom Individuum (Lenz & Nestmann 2009). Die sozialen Netzwerke der fünf untersuchten Klassen wurden mithilfe von Soziogrammen visualisiert und es folgte eine Analyse der strukturellen Eigenschaften. Hierbei zeigt sich in den Integrationsklassen eine gleich hohe Netzwerkdichte und eine etwas niedrigere Vernetzung in den Regelklassen. In der Sonderschulklasse ist die Dichte doppelt so hoch. Allerdings kann insgesamt gesagt werden, dass der Maß der möglichen Beziehungen hinsichtlich der realisierten Beziehungen in den Klassen ein geringes Maß darstellt (Nicht 2013). Dies spiegelt sich in der Hybrid Reziprozität wider, denn bis auf eine Regelklasse (1X), lag die Wechselseitigkeit der sozialen Beziehungen unter 50%. Dies meint, dass in vier von fünf Schulklassen die Freund:innenschaftsbeziehungen von 1/3 oder der Hälfte erwidert wurden. Die Ergebnisse können dahin interpretiert werden, dass die Vernetzungen und Wechselseitigkeit insgesamt in den untersuchten Klassen als gering eingestuft wird. Allerdings würde sich ein hohes Ausmaß der Dichte und der Wechselseitigkeit förderlich auf die soziale Partizipation sowie das Sozialkapital aller Netzwerkbeteiligten auswirken, insbesondere bei den Schüler:innen mit SPF (Mamas et al. 2020). Die sozialen Beziehungen untereinander fungieren als Kanäle sowie Zugänge für das soziale Kapital

(Mamas et al. 2020). Steigt die Vernetzung in den Klassen an, so erhalten mehr Schüler:innen eine höhere Zentralität und die verbesserte Verbindungsfähigkeit erhöht die Wahrscheinlichkeit für den Zugang für „resources, knowledge, and support“ (Mamas et al. 2020, 405).

Bei der Vernetzung von mindestens drei Individuen ist von Cliques die Rede und die Analyse dieser Gruppen ermöglicht die Zuordnung von Gruppenzugehörigkeiten von Schüler:innen ohne und mit SPF (Nicht 2013). Dabei fällt bei der Berechnung der Cliques innerhalb der Klassen auf, dass in beiden Integrationsklassen, in einer Regelklasse und in der Sonderschulklasse, jeweils nur zwei bis drei Freund:innenschaftsgruppen bestehen. In einer Regelklasse (1X) lag die Hybrid Reziprozität über 50% und dies lässt sich in der höheren Gruppenvernetzung erkennen, da sich neun Cliques zusammenfanden. Die meisten Schüler:innen der Gesamtstichprobe befinden sich laut den Netzwerkdaten in asymmetrischen sowie reziproken Dyaden und weniger in triadischen Beziehungen. Insgesamt lässt sich darauf schließen, dass die Schüler:innen in vier untersuchten Schulklassen eine geringe Tendenz zur Cliquebildung aufweisen, mit Ausnahme einer Regelklasse. Mit Fokus auf die Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF in den Integrationsklassen war die Mehrheit keiner Clique zugehörig. Bei den Schüler:innen ohne SPF des gleichen Schultyps sowie bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse waren die Hälfte mindestens in einer Gruppe eingebunden und bei den Schüler:innen der Regelklassen waren es mehr als die Hälfte. Laut Kulawiak & Wilbert (2015) spricht „die mangelnde Involvierung in Cliquesstrukturen [...] für eine schwache soziale Integration der Schulkinder mit SFB [sonderpädagogischen Förderbedarf] in das Gefüge der Klassengemeinschaft“ (S. 255). Ebenso wurde in einer anderen Studie erwähnt, dass Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF von einem höheren Risiko betroffen sind, sozial isoliert zu sein, wenn sie keiner Clique zugehörig sind (Avramidis et al. 2018). Zusammenfassend lässt sich die Hypothese 5 bestätigen, denn die Mehrheit der Schüler:innen mit SPF in den Integrationsklassen war in keine Freund:innenschaftsclique eingebunden. Auffallend ist, dass sich die Gruppenzusammensetzungen als auch die Beziehungsgeflechte in zwei Schultypen (Integrations-, und Regelklassen) hauptsächlich nach dem gleichen Geschlecht zusammenfügen (Homophilie). Diese Ergebnisse der geschlechtshomogenen Nominierungen wird in einem Forschungsbefund bestätigt, in welcher gleichgeschlechtliche Dyaden in den Klassen wahrscheinlicher waren als gemischtgeschlechtliche Dyaden (Henke et

al. 2017). Zudem wird der Standpunkt vertreten, dass Freund:innenschaften zwischen dem gleichen Geschlecht und den gleichen Interessen für Grundschüler:innen von Bedeutung sind (Henke et al. 2017). Weiters weisen geschlechtshomogene Freund:innenschaften eine höhere Stabilität auf als geschlechtsheterogene Freund:innenschaften (Garrote et al. 2023). Dies stützt sich auf die Annahme, dass Freund:innenschaften zwischen Individuen gebildet werden, welche sich ähneln und gemeinsame Interessen verfolgen (Gysin & Scherzinger 2022) und diese Merkmale sind fundamental für die Stabilität von sozialen Beziehungen (Garrote et al. 2023 zit. nach Newcomb & Bagwell, 1995). Daher kann es für diese Untersuchung als Vorteil gesehen werden, dass sich insbesondere geschlechtshomogene Beziehungsgeflechte zusammenfanden.

An dieser Stelle gehört hinzugefügt, dass in der Analyse kein Homophilie-Effekt hinsichtlich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gefunden wurde. Denn in den Integrationsklassen gab es keine direkte Verbindungen zwischen den Schüler:innen mit SPF, außer einer asymmetrischen Dyade. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Fokus auf einen Homophilie-Effekt hinsichtlich eines SPF als Diskriminierung aufgefasst werden könnte, da die Etikettierung stark in den Mittelpunkt rückt (Schwab 2019). Daher sollte nicht bewertet werden, dass Schüler:innen in der Klasse ähnliche Freund:innen suchen, egal ob mit oder ohne SPF (Schwab 2019).

Weiters wurde in dieser Masterarbeit das emotionale Wohlbefinden und die soziale Inklusion näher betrachtet, welche in der Fachliteratur zwei von drei grundlegende Zielvorstellungen für „das subjektive Integriertsein“ darstellen (Venetz et al. 2014, 100). Die Analyse ergab, dass sich die Mehrheit aller Schüler:innen der Gesamtstichprobe durchschnittlich und sehr wohlfühlten. Im Gruppenvergleich empfanden 2/3 der Schüler:innen mit SPF aus den Integrationsklassen ein mittelmäßiges und 1/3 ein hohes emotionales Wohlbefinden. Diese Werte sprechen für ein besseres emotionales Wohlbefinden als die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie der Regelklassen. Hingegen empfinden die Hälfte der Schüler:innen der Sonderschulklasse ein hohes emotionales Wohlbefinden, was bei den drei anderen Gruppen nicht der Fall ist. Zusammenfassend kann die Hypothese 6 verworfen werden, da Unterschiedlichkeiten ausgemacht werden konnten. Das emotionale Wohlbefinden wurde bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen insgesamt als höher eingeschätzt als bei den Schüler:innen ohne SPF (Regel-, und Integrationsklassen), außer im Vergleich zu den Schüler:innen der Sonderschulklasse. Im Ge-

gensatz zu den gezeigten Resultaten deuten die Forschungsergebnisse von zwei Studien (Schwab 2014; Schwab et al. 2015) darauf hin, dass sich das emotionale Wohlbefinden zwischen den Schüler:innen ohne und mit SPF nicht unterschied. Laut der Autorin sind die Erkenntnisse nicht gänzlich nachvollziehbar, da sich die Schüler:innen mit SPF im Bereich des Sozialen schlechter integriert fühlten und geringere Schulleistungen aufweisen (Schwab 2014). Andere Forschungsbefunde zeigen, dass sich die Schüler:innen mit diagnostizierten SPF in niederösterreichischen Integrationsklassen wohler fühlten als die Schüler:innen der Sonderschulklasse (Rossmann et al. 2011). Erkenntnisse wie diese würden „insgesamt für einen gelungenen integrativen Unterricht“ sprechen (Rossmann et al. 2011, 117). Allerdings kann argumentiert werden, dass diese Ergebnissen nicht unbedingt „der Beschulungsform per se zuzuschreiben sind, sondern, dass möglicherweise dahinterliegende oder mit der Beschulungsform nur mehr oder weniger stark verknüpfte Variablen einen moderierten Einfluss ausüben“ (Rossmann et al. 2011, 118).

In dieser Masterarbeit wurden verschiedene Variablen in einer Korrelationsanalyse geprüft. In Anbetracht des emotionalen Wohlbefindens und der Peerakzeptanz zeigt sich bei den Schüler:innen der Integrationsklassen und den Schüler:innen der Sonderschulklasse eine positive Tendenz einer Korrelation, doch weisen diese Werte keine statistische Signifikanz auf. Bei den Schüler:innen der Regelklassen lässt sich eine negative Tendenz erkennen, ohne statistisch signifikant zu sein. Folglich wird die Hypothese 7 verworfen, da keine statistisch signifikanten Ergebnisse gefunden wurden.

Vorhandene Freund:innenschaften können als Grund gesehen werden, warum Schüler:innen gerne in die Schule gehen (Wittich & Schröter 2022). Denn freund:innenschaftliche Beziehungen können einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden in der Klasse haben (Lindner et al. 2022). In Anbetracht der Korrelation zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und den Freund:innenschaften lassen sich bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen und den Schüler:innen der Sonderschulklasse eine positive Tendenz erkennen. Allerdings weisen diese Werte keine statistische Signifikanz auf. Zudem lässt sich bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen sowie der Schüler:innen der Regelklassen kein statistisch signifikanter Zusammenhang finden. Die Ergebnisse können dahin interpretiert werden, dass die Anzahl an vorhandenen Freund:innenschaften nicht so relevant ist, wie die Qualität der Freund:innenschaften und daher nicht das emotionale Wohlbefinden

beeinflussen (Avramidis et al. 2018). Somit lässt sich die Hypothese 8 verwerfen, da kein statistisch signifikantes Ergebnis gefunden werden konnte.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die eigene Wahrnehmung der sozialen Inklusion in der Klasse. Die Auswertung der internen Konsistenz ergab ein Cronbach-Alpha von lediglich .41, was für eine geringe Zuverlässigkeit der Items spricht. Im Vergleich zu anderen Studien (Venetz et al. 2014) zeigt sich bei der Reliabilitätsanalyse ($n = 744$) eine hohe interne Konsistenz in der Dimension der ‚sozialen Integration‘ ($\alpha = .84$). In der Untersuchung von Knickenberg et al. (2022) wurden zwei Studien analysiert und die Reliabilitätsanalyse der ersten Studie ($n = 757$) ergab bei der Dimension der ‚social inclusion‘ einen niedrigen Wert ($\alpha = .63$). In der zweiten Studie ($n = 329$) zeigt das Cronbach Alpha einen akzeptablen Wert ($\alpha = .76$) bei der ‚social inclusion‘ (Knickenberg et al. 2022). Die unterschiedlichen Werte vom Cronbach Alpha in den beiden Studien lässt sich damit erklären, dass die Variablen „latent modelliert wurden“, wodurch „Messfehler bereinigt wurden“ (Knickenberg et al. 2022, 8; Übersetzt aus dem Englischen). Zudem wurden in den genannten Forschungsbefunden Schüler:innen aus Regel-, und Integrationsklassen untersucht. Daher lässt sich die niedrige interne Konsistenz der Dimension der ‚sozialen Inklusion‘ in dieser Arbeit so interpretieren, dass sich durch die zusätzliche Untersuchung von Schüler:innen aus der Sonderschulklasse die Stichprobe unterschiedlich zusammensetzt und zudem wurden die Variablen nicht latent modelliert.

Aus der Analyse der wahrgenommen sozialen Inklusion kann entnommen werden, dass sich die Schüler:innen ohne und mit SPF in den Integrationsklassen sowie die Schüler:innen der Sonderschulklasse in etwa gleich sozial inkludiert fühlen. In diesen Gruppen empfinden mehr als die Hälfte eine mittelmäßige soziale Inklusion und 1/3 eine hohe Inklusion. Hingegen fühlt sich die Mehrheit der Schüler:innen in den Regelklassen sehr sozial inkludiert und über 1/3 mittelmäßig sozial inkludiert. Somit kann die Hypothese 9 teilweise bestätigt werden, denn die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen fühlen sich in etwa gleich inkludiert, wie die Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen und die Schüler:innen der Sonderschulklasse. Im Gegensatz zu den Schüler:innen der Regelklasse, welche im Durchschnitt eine höhere soziale Inklusion empfinden. Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Untersuchung ist, dass sich keine Schüler:innen, in der Betrachtung der vollständigen Datensätze, nicht inkludiert fühlen. In Forschungsbefunden wird den Schüler:innen mit SPF ein doppelt so hohes Risiko zugeschrieben „sich sozial nicht integriert zu fühlen“

(Schwab 2014, 112). Zu einem späteren Erhebungszeitpunkt, konnten diese Gruppenunterschiede nicht mehr festgestellt werden, was bedeuten könnte, dass die Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf „im Laufe der Zeit tatsächlich besser integriert werden“ (Schwab 2014, 113). Die späteren Erhebungen wurden nach „ein bzw. zwei Jahre[n]“ (S. 113) durchgeführt, „jeweils am Ende des Schuljahres“ (S. 66). Es kann daher die Frage aufgegriffen werden, inwiefern der Zeitpunkt der Erhebung einen Einfluss darauf hat, wie sehr sich die Schüler:innen in der Klasse sozial inkludiert fühlen. Denn die verwendete Studie wurde am Ende des Sommersemesters durchgeführt und die Schüler:innen verbrachten bereits das ganze Schuljahr miteinander, wodurch ein alltäglicher Kontakt im Schulalltag stattfand. Zudem kann ein positives Klassenklima dazu führen, dass Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF weniger Ablehnung erleben (Krawinkel et al. 2017). Zu beachten gilt, dass die bisherigen Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen, dass die Mehrheit der Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen weniger bis keine Freund:innenschaften aufweisen als die anderen untersuchten Gruppen. Allerdings darf nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler:innen mit Freund:innenschaften bereits inkludiert fühlen (Garrote et al. 2023). Diesbezüglich ermöglichen soziometrische Erhebungsmethoden in der Kombination mit der Selbstwahrnehmung, eine genauere Darstellung der sozialen Partizipation sowie „the social dynamics in inclusive classrooms“ (Garrote et al. 2023, 1489).

Hinsichtlich der Korrelation zwischen der selbstwahrgenommenen sozialen Inklusion und der Peerakzeptanz kann folgendes gesagt werden. Bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen sowie der Schüler:innen der Regelklassen lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang feststellen. Eine geringe Tendenz lässt sich zwischen den beiden Variablen bei den Schüler:innen ohne SPF der Integrationsklassen erkennen, allerdings sind diese Ergebnisse nicht signifikant. Hingegen bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse kann gesagt werden, dass die selbstwahrgenommene soziale Inklusion stark mit der Peerakzeptanz korreliert und dieser starke positive Zusammenhang ist statistisch signifikant. Somit lässt sich die Hypothese 10 dahingehend bestätigen, dass die zunehmende Peerakzeptanz bei den Schüler:innen der Sonderschulklasse einen starken Einfluss auf die wahrgenommene soziale Inklusion hat. Bei den Schüler:innen der Integrations-, und Regelklassen lassen sich keine statistisch signifikanten Ergebnisse erkennen.

In Anbetracht der sozialen Inklusion und den Freund:innenschaften zeigt sich bei den Schüler:innen ohne und mit SPF der Integrationsklassen sowie den Schüler:innen der Sonderschulklasse eine positive Tendenz, doch weisen diese Ergebnisse keine Signifikanz auf. Bei den Schüler:innen der Regelklassen kann kein Zusammenhang festgestellt werden, allerdings liegt keine statistische Signifikanz vor. Die Hypothese 11 lässt sich dahingehend verwerfen, dass die Ergebnisse nicht statistisch signifikant sind. Sich in der Klasse inkludiert zu fühlen kann in einem Zusammenhang stehen mit der eigenen Wahrnehmung des Freund:innenschaftsnetzwerks (Garrote et al. 2023). Je mehr sich die Schüler:innen in der Klassengemeinschaft „einbezogen fühlen, desto mehr Klassenkameraden nahmen sie im Laufe der Zeit als beste Freunde [sic!] wahr“ (Garrote et al. 2023; Übersetzt aus dem Englischen). Wodurch vermutet wird, dass sich die Schüler:innen sicherer fühlen und dadurch mehr Peers als Freund:innen betrachten (Garrote et al. 2023). In Anbetracht der Überschätzung der sozialen Position kann angenommen werden, dass die Hälfte Schüler:innen mit SPF sich sozial inkludiert fühlen, allerdings wird dieser Wunsch nach Zugehörigkeit von der objektiven Sicht nicht erfüllt (Garrote et al. 2023).

Abschließend kann daher gesagt werden, dass die alleinige Betrachtung der soziometrischen Nominierungen, ohne der Analyse des PIQ sowie der Subskala der eigenen Freund:innenschaften das Bild vermittelt, dass sich die Schüler:innen mit SPF im Inklusionssetting vermehrt in Randpositionen befinden und ein höheres Risiko haben, in der Klasse mit keinen Peers befreundet und keiner Clique zugehörig zu sein. Doch schafft die Selbstwahrnehmung und die Qualität der Freund:innenschaften einen positiveren Einblick auf der Ebene der Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen.

9.1. Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend kann die Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass die Qualität der reziproken Freund:innenschaften bei der Mehrheit der Schüler:innen ein zufriedenstellendes Ergebnis darstellen. Dies spricht dafür, dass die Qualität aussagekräftiger ist als die Anzahl an Freund:innen (Avramidis et al. 2018; Hoffmann et al. 2021; Rogge 2020; Schwab 2019). Allerdings wurde ersichtlich, dass die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen um die Hälfte weniger Freund:innenschaften aufweisen und vermehrt von den Risiko betroffen sind mit keinen Mitschüler:innen in der Klasse befreundet sowie keiner Clique zugehörig zu sein. Dabei würden sich einige Schüler:innen laut den soziometrischen Erhebungsdaten

mehr Eingebundenheit wünschen ohne, dass dieser Wunsch erfüllt wird (Henke et al. 2017a; Zander et al. 2017). Insgesamt hat sich gezeigt, dass sich die Mehrheit der Schüler:innen der Gesamtstichprobe, in der Schule durchschnittlich und sehr wohlfühlen sowie sich keiner sozial exkludiert fühlt. Mit Fokus auf die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen zeigt sich in der Dimension des emotionalen Wohlbefindens, dass sie sich in etwa gleich wohl fühlen, wie die Schüler:innen ohne SPF der Integrations-, und Regelklassen. Die Schüler:innen der Sonderschulklasse empfanden ein höheres emotionales Wohlbefinden in der Schule. Hinsichtlich der selbstwahrgenommenen sozialen Inklusion fühlen sich die Schüler:innen mit SPF im Integrationssetting in etwa gleich inkludiert, wie die Schüler:innen ohne SPF des gleichen Schultypen und die Schüler:innen der Sonderschulklasse. Die Schüler:innen der Regelklassen nahmen eine höhere soziale Inklusion wahr. Trotz der geringeren Anzahl an vergebenen, empfangene und wechselseitige Nominierungen konnte ersichtlich werden, dass sich die Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen teilweise gleich wohl und gleich inkludiert fühlen wie die restliche Stichprobe. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sich die Schüler:innen selber als sozial inkludiert fühlen, allerdings dies nicht auf objektiver Sicht zutrifft und daher weniger Nominierungen empfangen (Garrote et al. 2023). Diese dargestellten Erkenntnisse stützen sich auf die Tendenz einer optimistischen Freund:innenschaftswahrnehmung oder auf „ein differenziertes Freundschaftskonzept [sic!]“ (Scharenberg & Röhl 2018, 312). Denn bei manchen Schüler:innen reicht das Nebeneinandersitzen in der Klasse bereits aus, um mit dem Individuum befreundet zu sein (Schwab et al. 2022). Andere Schüler:innen können sich allerdings auch bei einer Vielzahl an Freund:innenschaften einsam fühlen (Garrote et al. 2023). Daher ist es von Wichtigkeit die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler:innen mit einzubeziehen, denn dadurch konnte die soziale Partizipation der Schüler:innen der Stichprobe in ein positiveres Licht gerückt werden.

Diese Ergebnisse sind entgegen den Erwartungen der bisherigen Forschungsbefunde, allerdings sind sie auch mit Vorsicht zu genießen, da es sich um eine kleine Stichprobe bei den Schüler:innen mit SPF der Integrationsklassen und der Sonderschulklasse handelt.

Die Schule als sogenannte ‚Kontaktbörse‘ soll einen offenen Rahmen schaffen, indem es den Schüler:innen möglich wird, Freund:innenschaften untereinander aufzubauen und zu gepflegt (Kanevski & von Salisch 2011). Sowohl schüler:innenspezifische Einflussfaktoren als auch klassenbezogenen Aspekte spielen eine Rolle für das soziale

Miteinander und für das eventuelle Entstehen von Freund:innenschaften in der Klasse (Blumenthal et al. 2022). Das Lehrpersonal kann in die Position der Raumschaffenden gerückt werden, indem das Miteinander gefördert, eine offene Gesprächskultur sowie Interaktionen vermittelt werden (Lindner et al. 2022). Es ist von Wichtigkeit, dass alle Schüler:innen der Klasse für die Diversität in der Klassengemeinschaft sensibilisiert werden (Bosse et al. 2018, 270). Die gegenseitige Akzeptanz sowie die Stärkung des emotionalen Wohlbefindens in der Schule wird als fortlaufender Prozess verstanden, „der durch schulbezogene Interventionen unterstützt werden kann, im Kern jedoch eine immerwährende fächerübergreifende Aufgabe bleibt“ (Bosse et al. 2018, 270). Hinzukommt, dass die Erziehungsberechtigten in den Inklusionsprozess als Brückenbildner:innen miteinbezogen gehören, um außerschulische Treffen herzustellen und die Vermittlung von Grundwerten für die Akzeptanz von Vielfalt zu fördern (Lindner et al. 2022). Zu guter Letzt wird den Hauptakteur:innen, den Schüler:innen die Rolle der Promotor:innen zugesprochen, denn durch „kooperative Lernprozesse oder informelle Interaktionen (z.B., gemeinsames Spielen)“ kann die Inklusion erfolgreich gefördert werden (Lindner et al. 2022, Übersetzt aus dem Englischen). Die involvierten Personen können aus unterschiedlichen Perspektiven einen Beitrag zum Inklusionsprozess leisten, indem sie unter anderem eine offene Haltung zueinander einnehmen (Lindner et al. 2022). Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Inklusion der Fokus vermehrt auf das soziale Lernen und das Sozialverhalten untereinandergelegt werden soll (Schwab 2014). Denn Schüler:innen mit SPF werden seltener von ihren Peers abgelehnt, wenn sie sich in der Klasse wohlfühlen, die Beziehung zur Lehrperson als positiv wahrnehmen und ein positives Klassenklima herrscht (Krawinkel et al. 2017).

9.2. Limitationen

Trotz der Bemühungen, eine umfassende Analyse der drei Schultypen durchzuführen, bestehen gewisse Einschränkungen, die in diesen Abschnitt aufgegriffen werden. Es ist zu berücksichtigen, dass die Schüler:innen mit SPF-Lernen in den Integrationsklassen sowie die Schüler:innen der Sonderschulklasse eine kleine Stichprobe darstellen, wodurch die Repräsentativität als gering eingestuft wird. Im Auswahlverfahren wurde darauf geachtet, dass sich die Klassen in der gleichen Schulstufe befinden sowie eine hohe Studienbeteiligung vertreten ist. Dadurch stand eine geringe Auswahl an Klassen zur Verfügung und die breitere Fassung der Stichprobe hätte die Kapazitäten dieser Masterarbeit ausgeschöpft. Für die Datenanalyse wurden die

Codes der Schüler:innen mit freierfundenen Namen ersetzt (Wasserman & Faust 1997), wobei die Namensgebung in Verbindung stand mit der Erstsprache (siehe Bajzek et al. 2014). Mit der Begründung, dass der Forschungsbezug greifbarer wird und die Schüler:innen sozusagen ‚ein Gesicht bekommen‘. Allerdings kann kritisiert werden, dass die Anführung von Namen potentielle Vorurteile oder Zuschreibungen provozieren kann. Zudem eignen sich die soziometrische Messungen für die Durchführung einer sozialen Netzwerkanalyse und dies hat sowohl Vorzüge als auch Begrenzungen (Schwab et al. 2022). Bei einer Nichtnominierung darf nicht automatisch davon ausgegangen werden „, dass keine Freundschaft [sic!] oder gar eine Ablehnung vorhanden ist“ (Schwab 2016, 234). Gleichwohl kann es als Nachteil aufgefasst werden, dass sich die Schüler:innen durch die bloße Nennung von Namen nicht ausführlicher mit den genannten Nominierungen auseinandersetzen (Schwab et al. 2022). Dieser Limitation wurde zum Teil entgegengewirkt durch die vorhandenen Subskalen, welche sich auf die Freund:innenschaften beziehen. Dabei beschränkt sich die Anführung der Qualität der Freund:innenschaften auf vier Items, wodurch ausschließlich eine Teilaussage getätigt werden kann. Weiters kann bei der soziometrischen Nominierungsmethode, die Nennung von bis zu fünf Freund:innen, als Einschränkung gesehen werden, da einige Sozialbeziehungen nicht ins Bewertungssystem miteingenommen werden (Schwab et al. 2022). Ein weiterer Aspekt ist die Zuweisung in eine soziometrische Statusgruppe der sozialen Position, denn hierbei wurde ein einheitlicher Maßstab verwendet, um die Schüler:innen je nach erhaltenen Nominierungen als unbeachtet, durchschnittlich, geschätzt und beliebt zu klassifizieren. Diese einheitliche Einteilung kann dahin kritisiert werden, dass sich die unterschiedlichen Klassentypen in der Klassengröße sowie der Klassendisposition unterscheiden. Als bedeutende Limitation werden fehlende oder unvollständige Datensätze gesehen, denn dadurch kann die Darstellung eines sozialen Netzwerkes verzerrt werden und die Frage bleibt offen, ob die Netzwerkanalyse eine realistische Perspektive bietet. Laut Schwab (2018b) hat es den Anschein, als würden quantitative Messungen wie zum Beispiel soziometrische Netzwerkanalysen ein nicht so positives Bild der sozialen Partizipation widerspiegeln. Wodurch es in der Bildungsforschung wünschenswert ist, sowohl quantitative als auch qualitative Daten (z.B.: Interviews, Beobachtungen) zu analysieren und vermehrt Langzeitstudien durchzuführen (Schwab 2018b). Dadurch ist es möglich, eine detaillierte Sichtweise zu bekommen und durch diese vielfältige Betrachtung kann der Einschränkung des PIQ entge-

gengewirkt werden. Denn die Operationalisierung dieser insgesamt drei Dimensionen (emotionalem Wohlbefinden, sozialer Inklusion und akademischem Selbstkonzept) ist „begrenzt, da nur wenige Nuancen dieser Konzepte in einen so kurzen Fragebogen einbezogen werden können“ (Schwab et al. 2020, 13; Übersetzt aus dem Englischen). Abschließend darf ein wesentlicher Aspekt nicht vergessen werden, denn Gruppenvergleiche, wie es in dieser Masterarbeit durch den Vergleich von Schüler:innen ohne und mit SPF stattfindet, „implizieren, dass diese Gruppen klar trennbar sind“ und dies gehört kritisch hinterfragt (Schwab 2016, 234).

10. Literaturverzeichnis

- Avramidis E., Avgeri G., Strogilos V. (2018): Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234, <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779> _
- Bajzek V., Helmhart M., Pilz A., Stoimaier J. (2014): SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen. In: Schwab S. (Hrsg.): Ausschnitte aus der Grazer Inklusionsforschung. *Empirische Forschungsprojekte in der Inklusiven Pädagogik.*, 1, 49–72, Hamburg, Verlag Dr. Kovač.
- Biewer G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, 3, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Biewer G. (2018): Schulische Inklusion in Österreich. In: Leonhardt A., Pospischil M., (Hrsg.): Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion, 80–95, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Biewer G., Proyer M., Kremsner G., (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
- Blumenthal S., Schurig M., Blumenthal Y. (2022): Erfassung des Klassenklimas im inklusiven Unterricht. Konstruktvalidität und Eignung für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 190–207, <https://doi.org/10.25656/01:25771>
- BMBWF (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien, BMBWF
- BMSGPK (2020): Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020. Wien, Bundesminister für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).
- BMSGPK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien, Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).
- Boger M.-A. & Textor A. (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung : Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. 79–97. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Borgatti S.P., Everett M.G., Freeman L.C. (2002): Ucinet 6 for Windows. Software for Social Network Analysis. Harvard MA, Analytic Technologies.

- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J., Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60–79,
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J., Petry K. (2015): Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality: the Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 23(1), 54–72,
<https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986600>
- Bosse S., Henke T., Spörer N. (2018): Inklusion aus der Perspektive der Lernenden: Veränderungen des Sozialklimas im Verlauf der Grundschulzeit. In: Rathmann K., Hurrelmann K. (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, 265–271. Weinheim, Beltz Juventa
- Böttinger T. (2021): Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland - In: *Empirische Sonderpädagogik* 13(3), 216–237,
<https://doi.org/10.25656/01:23914>
- BSGK (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich. Wien, Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
- Didaskalou E., Andreou E., Vlachou A. (2009): Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. 13, 249–274. *REVISTA INTERACÇÕES*
- Durban A., Dahlmanns F., Käser U. (2018): Die Rolle von Freundschaften im Kontext von Bullying. In: *Bildung und Erziehung*, 71(1), 11–26. Götting, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.1.11>
- Eder F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Innsbruck, Studienverlag.
- Faltermaier T. (2017); *Gesundheitspsychologie*, 2, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
- Felder F. (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit: Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt, Campus.
- Frostad P. & Pijl S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in

- mainstream education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30, <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Fuhse J.A. (2018): Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz, 2, München, UVK Verlagsgesellschaft mbh.
- Garrote A., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2023). Friendship networks in inclusive elementary classrooms: Changes and stability related to students' gender and self-perceived social inclusion. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1479–1497, <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09804-z>
- Gasteiger-Klicpera B., Buchner T., Frank E., Grubich R., Hawelka V., Hecht P., Hoffmann M., Hoffmann T., Holzinger A., Hölzl C., Kahr S., Kreiling M., Lücke T., Proyer M., Raich K., Rümmele K., Schuster S., Steiner M., Prammer W., Pessl G., Rauch C., Schrammel S., Wagner J., Wohllhart D. (2023): Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich Abschlussbericht. Wien, BMBWF.
- George A. C. & Schwab S. (2019): Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen. In: George A. C., Schreiner C., Wiesner C., Pointinger M., Pachter K. (Hrsg.): Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, 1, 103–114, Münster, New York, Waxmann.
- Give (Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen) (2018): Gute Beziehungen in der Schule Beziehungsgestaltung, psychosoziale Gesundheit und Lernerfolg alle Schulstufen. Wien, BMBWF.
- Göller J., Meurers C., Peer A., Povoden G. (2011): Einführung in die Soziale Netzwerkanalyse und exemplarische Anwendungen. Wissensmanagement im ÖBH – Systemdefinition, Systembeschreibung und Systembegrenzung zur Szenarioentwicklung und Szenariomodellierung, 5, Wien, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport
- Graumann O. (2018): Inklusion- eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme. Opladen, Berlin& Toronto, Verlag Barbara Budrich.
- Grosche & Lücke (2020): Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In: Gresch C., Kuhl P., Grosche M., Sälzer C., Stanat, P. (Hrsg.). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen : Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden, Springer VS.

- Gysin S. & Scherzinger M. (2022): Freundschaften machen das Leben wertvoll. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (Hrsg.): Freundschaft und Mobbing. 28 (9), 8–12, SZH (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik)
- Habermann-Horstmeier L. (2017): Gesundheit und Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen – Grundbegriffe und Prinzipien. In: Public Health Forum, 25(4), 254–258, De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2017-0053>
- Hartmann A., Lenkeit J., Ehlert A., Knigge M., Spörer N. (2022a): Klassenklima und Bullyingerfahrungen im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen in inklusiven Klassen. Empirische Sonderpädagogik, 14(2), 139–153, <https://doi.org/10.25656/01:25768>
- Hartmann F., Kopp J., Lois D. (2022b): Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden, Springer VS.
- Hascher T. (2017): Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In: Lütje-Klose B., Miller S., Schwab S., Streese B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. 69–79. Münster/New York, Waxmann.
- Heimlich U. & Schmid A. C. (2018): Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulen- Schulorganisatorische Aspekte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten. In: Benkmann R., Heimlich U. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. 14–65, Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH Verlag
- Heimlich U. (2022): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten : sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen , 3., Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Henke T., Bogda K., Lambrecht J., Bosse S., Koch H., Maaz K., Spörer, N. (2017a): Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Journal of Educational Science* 20 (3), 449–474, <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
- Henke T., Bosse S., Lambrecht J., Jäntsche C., Jäuthe, J., Spörer N. (2017b): Mit-tendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und

- Grundschulern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. Schweiz, 31(2), 111–123, <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Hoffman A. S., Hamm J. V., Farmer T. W. (2015): "Teacher Attunement: Supporting Early Elementary Students' Social Integration and Status." In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 14–23, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.007>
- Hoffmann L., Wilbert J., Lehofer M., Schwab S. (2021): Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships, In: *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 502–516, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769980>
- Huber C. & Wilbert J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165, <https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Hurrelmann K., Andresen S., Schneekloth U., Puppeter M. (2014): Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 383–391.
- Jansen D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele, 2, Opladen, Leske + Budrich.
- Kanevski R., & von Salisch M. von. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen : Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- Kapella, S., Antonopoulou K., Kokkinos C. M., Ralli A. M., Maridaki-Kassotaki K. (2022): Friendship Quality, Emotion Understanding, and Emotion Regulation of Children With and Without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder or Specific Learning Disorder. In: *Emotional and Behavioural Difficulties*. 27(1), 3–19, <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923>
- Kapella O., Buchebner-Ferstl S., Baierl A. (2017): Perspektive Familie: Bildung und Erziehung – Theoretischer Hintergrund. In: Kapella O., & Budrich UniPress. (Hrsg): Bildung und Erziehung. Welche Lern- und Entwicklungschancen bieten Familie und Schule in den Bereichen Bildung und Erziehung? 28, 30–55, Opladen, Berlin & Toronto, Budrich UniPress Ltd.

- Klemenz B. (2018): *Beziehungspsychologie. Grundlagen, Forschung, Therapie*. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
- Knickenberg M., Zurbriggen C. L. A., Schwab S. (2022): Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in primary and secondary education settings. *SAGE Open*, 12(1), <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>
- 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. In: *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140, <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster M., Nakken H., Pijl S.J., van Houten E., Spelberg H.C.L. (2008): Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire. In: *Educational Research and Evaluation*, 14, 395–409. <https://doi.org/10.1080/13803610802337657>
- Koster M., Pijl S. J., Nakken H., Houten E. V. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands, In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75, <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Krappmann L. (1993): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen A. E. & Von Salisch M. (Hrsg.): *Zwischenmenschliche Beziehungen*, 37–58, Göttingen, Hogrefe Verlag für Psychologie
- Krawinkel S., Südkamp A. S., Tröster H., (2017): Soziale Partizipation in inklusive Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen - In: *Empirische Sonderpädagogik* 9 (3), 277–295, <https://doi.org/10.25656/01:15172>
- Krebs D. & Menold N. (2022): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 425–438, Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_30
- Krull J., Wilbert J., Hennemann T. (2018): Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis, In: *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253, <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kulawiak P. R. & Wilbert J. (2015): Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen

- Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 241–257,
<https://doi.org/10.25656/01:11385>
- Külker L., Labsch A., Grosche M. (2021): Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I, In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 312–327,
<https://doi.org/10.25656/01:24108>
- Lenz K. & Nestmann F. (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa.
- Lindner K. T., Hassani S., Schwab S., Gerdenitsch C., Kopp-Sixt S., Holzinger A. (2022): Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students, In: *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.773230>
- Lorger T., Schmidt M., Vukman K. B. (2015): The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). In: *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 177–194,
<https://doi.org/10.26529/cepsj.148>
- Lung F.W., Shu B.C., Chiang T.L., Lin, S.J. (2019): Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder. In the Taiwan Birth Cohort Pilot Study. In: *Medicine*, 98(6), <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000014483S>
- Mamas C., Schaelli G. H., Daly A. J., Navarro H. R., Trisokka L. (2020): Employing Social Network Analysis to Examine the Social Participation of Students Identified as Having Special Educational Needs and Disabilities, In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4,) 393–408,
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614153>
- McCoy S. & Banks J. (2012): Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. In: *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81–97, <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Müller C. M. (2013): Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Nr 11, 452–460
- Mutschke P. (2010): Zentralitäts- und Prestigemaße. In: Stegbauer C. & Häußling R. (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung, 365–378, Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_33

- Nicht J. (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke: Eine Netzwerkanalytische Studie Zu Peer-Beziehungen in Binational-Bilingualen Schulprojekten. Wiesbaden, Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01404-9>
- Nowicki E. A., Brown J., Stepien M. (2014): Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 346–357, <https://doi.org/10.1111/jir.12019>
- Perlman D. & Duck S. (2006): The Seven Seas of the Study of Personal Relationships: From "The Thousand Islands" to Interconnected Waterways. In: Vangelisti A.L. & Perlman D. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of personal relationships*, 11–34, New York, Oxford University Press.
- Pijl S. J., Frostad P., Flem A. (2008): "The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools." *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pirker A., Hafenscher J., Lindner K.-T. (2023): Investigating the Self-Perception of Social, Emotional, and Academic Inclusion of Students with and without Special Educational Needs through Photovoice. *Educ. Sci.*, 13(4), 423, <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>
- Poulin F., & Chan A. (2010): Friendship stability and change in childhood and adolescence. In: *Developmental Review*, 30(3), 257–272, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>
- Rathmann K., Hurrelmann K. (2018): Leistung und Wohlbefinden in inklusiven Schulen: eine Einführung. In: Rathmann K., Hurrelmann K. (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. 10–32. Weinheim, Beltz Juventa
- Reiss-Semmler B. (2019): Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Rogge F. (2020): Gesundheit und Wohlbefinden im Übergang ins Erwachsenenalter. Eine triangulative Untersuchung über gelingendes Erwachsenwerden und die Bedeutung von Sozialen Beziehungen. Wiesbaden, Springer
- Rohrman A. (2018): Behinderung. In: Graßhoff G., Renker A., Schröer W. (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. 55–68. Wiesbaden, VS Springer Verlag

- Rossmann P., Gasteiger Klicpera B., Gebhardt M., Roloff C., Weindl A. (2011): Zum Selbstkonzept von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In: Mikula R. & Kittl-Satran H. (Hrsg.): Dimension der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, 107-120. Graz, Leykam
- Schaffer-Suchomel J. & Krebs K. (2020): Du bist, was du sagst. Was unsere Sprache über unsere Lebenseinstellung verrät, 10, München, MVG Verlag
- Scharenberg K., & Röhl S. (2018): Klassenkomposition und soziale Integration in inklusiven Schulklassen. In: Rathmann K., Hurrelmann K. (Hrsg.): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion, 300–316. Weinheim, Beltz Juventa
- Schürer S. (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319.
- Schwab S., Lindner K.-T., Helm C., Hamel N., Markus S. (2022): Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834–849, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
- Schwab S. (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie, 4, Wien, Berlin, LIT.
- Schwab S. (2015): Social Dimensions of Inclusion in Education of 4th and 7th Grade Pupils in Inclusive and Regular Classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab S. (2016): Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 227–236, <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab S. (2017): The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160–165, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>

- Schwab S. (2018a): Attitudes towards inclusive schooling. A study on Students', TEachers' and Parents' attitudes. Münster, New York, Waxmann.
- Schwab S. (2018b): Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. In: Rathmann K., Hurrelmann K. (Hrsg.): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion, 238–255, Weinheim, Beltz Juventa
- Schwab S. (2019): Friendship stability among students with and without special educational needs, In: *Educational Studies*, 45 (3), 390–401, <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>
- Schwab S., Rossmann P., Tanzer N., Hagn J., Oitzinger S., Thurner V., Wimberger T. (2015): Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Integrations- und Regelklassen im Vergleich. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274, <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Schwab S., Zurbriggen C. L. A., Venetz M. (2020): Agreement among student, parents and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Serdült U. (2002). Soziale Netzwerkanalyse: eine Methode zur Untersuchung von Beziehungen zwischen sozialen Akteuren. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31(2), 127–141, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59928>
- Sherman A. M., de Vries B., Lansford J. E. (2000): Friendship in childhood and adulthood: Lessons across the life span. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(1), 31–51, <https://doi.org/10.2190/4QFV-D52D-TPYP-RLM6>
- Siegler R., Saffran J. R., Gershoff E. T., Eisenberg N., (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, 5, Berlin, Springer.
- Simmel G. (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig, Verlag von Duncker & Humblot.
- Singer P. (2018): Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer pädagogischen Leitideologie. Bielefeld, Transcript Verlag.

- Stadler D. (2022): Freundschaften mit Aussenseitern. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (Hrsg.): Freundschaft und Mobbing. Jg. 28 (9), 3, SZH (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik)
- Steinbrink M., Schmidt J.-B., Aufenvenne P. (2013): Soziale Netzwerkanalyse für HumangeographInnen Einführung in UCINET und NetDraw in fünf Schritten. Potsdam, Universitätsverlag Potsdam
- Stošić P. & Diehm I. (2019): Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund In: Donlic J., Jaksche-Hoffman E., Peterlini H. K. (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? 21–39. Bielefeld, transcript Verlag
- Sulzer A. (2022): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 13–22. Freiburg im Breisgau, Verlag Herder GmbH
- Uhlendorff H. (2006): Freundschaft unter Kindern im Grundschulalter. In: Alisch L.-M., Wagner W. L. J. (Hrsg.): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen : interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. 95–105, München, Juventa.
- UNESCO (1994): The salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education. Access and quality. Spain, Ministry of Education and Science
- Venetz M., Zurbriggen C., Eckhart 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. In: Empirische Sonderpädagogik 6 (Hrsg.) 2, 99–113, <https://doi.org/10.25656/01:9247>
- Waldrip A. M., Malcolm K. T., Jensen-Campbell L. A. (2008): With a little help from your friends. The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. In: *Social Development*, 17, 832–852, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x>.
- Walgenbach K. (2018): Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In: Musenberg O., Riegert J., Sansour T. (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? 11–39. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Wansing G., Westphal M. (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden, Springer VS

- Wasserman S. & Faust K. (1997): Social Network Analysis. Methods and Applications, (Reprint. with corr.), United Kingdom, Cambridge University Press
- Wernke S. & Mayer M. J. (2022): Feedback unter Freund*innen. Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials. Praxis Forschung Lehrer*innen Bildung, 4(5), 119–134, *Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung* (PFLB), <https://doi.org/10.11576/pflb-5734>
- Werth L., Seibt B., Mayer J. (2020): Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Berlin, Springer Verlag.
- Wiertz S. (2020): Freundschaft. Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH
- Wittich C. & Schröter A. (2022): Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen in inklusiven Grundschulklassen – Ergebnisse einer Pilotstudie, 2, 176–189, Empirische Sonderpädagogik
- Zander L., Kreutzmann M., Hannover B. (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353–386, <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

11. Internetquellen

- AK Oberösterreich (o.D.): Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) [online: https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf.html] Zugriff: 30.08.2023]
- Behindertenarbeit (2023): Inklusive Bildung am Prüfstand: „Österreich hat Rückschritte gemacht [online: <https://www.behindertenarbeit.at/122686/inklusive-bildung-am-pruefstand-oesterreich-hat-rueckschritte-gemacht/>] Zugriff: 30.08.2023]
- Behindertenrat (2023): Staatenprüfung 2023 [online: <https://www.behindertenrat.at/staatenpruefung-2023/#:~:text=Verschlechterungen%20seit%20letzter%20Staatenpr%C3%BCfung,Modellregionen%202019%20ohne%20Weiteres%20eingestellt.>] Zugriff: 10.12.2023]
- Bidok (2010): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse [online: <https://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>] Zugriff: 16.01.2024]
- Bildungsdirektion (2023): Inklusion, Integration und Sonderpädagogik in Wien [online: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches->

- Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Inklusion-Integration-und-Sonderpaedagogik-in-Wien.html Zugriff: 28.01.2024]
- BM BWF, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b): Sonderschule und inklusiver Unterricht [online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> Zugriff: 30.08.2023]
- BM BWF, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a): Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung [online: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=808> Zugriff: 30.08.2023]
- BM BWF, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.): Förderungsschwerpunkte [online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_schwerpunkte.html Zugriff: 18.01.2024]
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Datenbank für Menschenrechte und Behinderungen. CRPD (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4/General comment No. 4 [online: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/allgemeine-bemerkung-nr-4-2016-artikel-24-recht-auf-inklusive-bildung> Zugriff: 12.01.2024]
- Grubich R. (2011): Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Österreich. Analyse im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Zeitschrift für Inklusion, 2. Ausgabe [online: <https://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-11-grubich-situation.html#idm29> Zugriff: 06.02.2024]
- Insieme (2018): Wenn Sprechen über Behinderung diskriminiert [online: <https://insieme.ch/wp-inside/uploads/oldwebsite/2018/06/Leben.pdf> Zugriff: 08.01.2024]
- Pathway (o.D.): Das PATHWAY-Forschungsprojekt [online: <https://pathway.univie.ac.at/> Zugriff: 25.02.2024]
- PONS (o.D.a): beeinträchtigen [online: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-latein/beeintr%C4chtigen> Zugriff: 09.01.2024]

- RIS (2018): Bundesrecht konsolidiert: Schulpflichtgesetz 1985 § 8, tagesaktuelle Fassung [online:
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht=>
 Zugriff: 11.12.2023]
- Statistik Austria (2023): Bildung in Zahlen [online:
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen> Zugriff: 21.08.2023]
- Verein Ohrenschmaus (o.D.): Was wir damit meinen? [online:
<https://ohrenschmaus.net/mitmachen/was-wir-damit-meinen/> Zugriff:
 30.08.2023]
- Vonneilich N. & Franzkowiak P. (2022): Soziale Unterstützung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i110-3.0> [online:
<https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/soziale-unterstuetzung/>
 Zugriff: 06.02.2024]
- Zurbriggen C. (2021): Was und wie gut misst der Perceptions of Inclusion Questionnaire? Qualität, Spezifität und (Weiter-)Entwicklung. In: Klaver P. (Hrsg.): Heilpädagogische Forschung: Bildung für Alle. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/4-was-und-wie-gut-misst-der-perceptions-of-inclusion-questionnaire/> Zugriff: 06.03.2024]

12. Sekundärliteratur

- Aboud F. (2003) The formation of in-group favouritism and out-group prejudice in young children: are they distinct attitudes? *Developmental Psychology* 39, 48–60.
- Antonucci T. C., Birditt K. S., Webster N. J. (2010): Social Relations and Mortality: A More Nuanced Approach. *Journal of Health Psychology*, 15 (5), S. 649–659.
- Asbrand B. & Martens M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- House J. S. (1981): Work stress and social support. Reading, Mass.: Addison-Wesley

- Lazarsfeld P. F., & Merton R. K. (1954): "Friendship as A Social Process: A Substantive and Methodological Analysis." In: Berger M., Abel T., Page C. P. (Hrsg.): *Freedom and Control in Modern Society*, 18–66. New York, Van Nostrand.
- Newcomb A. F. & Bagwell C. L. (1995): Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Nowicki E. A., Brown J., Dare L (2018): Educators' Evaluation of Children's Ideas on the Social Exclusion of Classmates with Intellectual and Learning Disabilities. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 31 (1), 154–163. doi:10.1111/jar.12356.
- Nowicki E. A., Brown J., Stepien M (2014): Children's Thoughts on the Social Exclusion of Peers with Intellectual or Learning Disabilities. In: *Journal of Intellectual Disability Research* 58 (4), 346–357. doi:10.1111/jir.12019.
- Pakaluk M. (1991): *Other selves: philosophers on friendship*. Indianapolis, Hackett Publishing Company.
- Schor B. (2012): Inklusive Schule. Das neue bayrische Schulgesetz fordert zum Aufbruch, aber auch zum Diskurs heraus. In: *Spuren* 55 (2), 11–23
- Venetz M., Zurbriggen C. L. A., Eckhart M., Schwab S., Hessels M. G. P. (2015): The Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version [online: <https://piqinfo.ch/> Zugriff: 17.11.23]

13. Verweis auf gesellschaftspopuläre Hinweise

- ZIB- Zeit im Bild: „Bildungspolitik auf dem Prüfstand“, 21.08.2023 [online: <https://tvthek.orf.at/profile/ZIB-1/1203/ZIB-1/14190688/Behindertenpolitik-auf-dem-Pruefstand/15452810> Zugriff: 21.08.2023]

14. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: „Bedingungsfaktoren und Erklärungsmodelle von Lernschwierigkeiten – ein systematischer Überblick“ (Heimlich 2022, 39)
- Abbildung 2: Die vier Schlüsselfaktoren der sozialen Partizipation mit den Unterthemen (Böttinger 2021, 229)
- Abbildung 3: Darstellung einer ungerichteten/ symmetrischen Grafik (Göller 2011, 7)
- Abbildung 4: Darstellung einer gerichteten/ asymmetrischen Grafik (Göller 2011, 8)
- Abbildung 5: Die drei Zustände zwischen zwei Individuen (Wasserman & Faust 1997, 511)
- Abbildung 6: Netzwerkdarstellung der Integrationsklasse 1A
- Abbildung 7: Netzwerkdarstellung der Integrationsklasse 1B

Abbildung 8: Netzwerkdarstellung der Regelklasse 1X

Abbildung 9: Netzwerkdarstellung der Regelklasse 1Y

Abbildung 10: Netzwerkdarstellung der Sonderschulklasse

Abbildung 11: Häufigkeiten der verschiedenen soziale Positionen der Schüler:innen nach Schultyp und SPF geordnet

Abbildung 12: Häufigkeiten der Qualität der Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet

Abbildung 13: Häufigkeiten des emotionalen Wohlbefindens nach Schultyp und SPF geordnet

Abbildung 14: Häufigkeiten der wahrgenommen sozialen Inklusion nach Schultyp und SPF geordnet

15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durchschnittlich vergebene (Outdegree), erhaltene (Indegree) und wechselseitige (Reziprozität) Nominierungen nach Schultyp und SPF geordnet

Tabelle 2: Vergebene Akzeptanz (Outdegree) nach Schultyp und SPF geordnet in Anlehnung an Frostad & Pijl (2007)

Tabelle 3: Peerakzeptanz (Indegree) nach Schultyp und SPF geordnet in Anlehnung an Frostad & Pijl (2007)

Tabelle 4: Reziproke Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet in Anlehnung an Frostad & Pijl (2007)

Tabelle 5: Übersicht der Anzahl an Freund:innenschaften (reziproke Nominierungen) in Anlehnung an Schwab (2015)

Tabelle 6: Qualität der Freund:innenschaften nach Schultyp und SPF geordnet

Tabelle 7: Lagemaße für das emotionale Wohlbefinden nach Schultyp und SPF geordnet

Tabelle 8: Lagemaße der sozialen Inklusion nach Schultyp und SPF geordnet

Tabelle 9: Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und der Peerakzeptanz

Tabelle 10: Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen dem emotionalen Wohlbefinden und den Freund:innenschaften

Tabelle 11: Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen der sozialen Inklusion und Peerakzeptanz

Tabelle 12: Korrelationsanalyse nach Spearman zwischen der sozialen Inklusion und den Freund:innenschaften