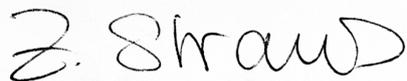




## **Vorwort**

Beim Verfassen der vorliegenden Arbeit durfte ich auf hilfreiche Unterstützung zählen. Als erstes möchte ich mich bei meinen beiden Betreuern Dr. Prof. André Kunz und Dr. Prof. Reto Luder ganz herzlich bedanken. Sie haben sich Zeit genommen, mich in persönlichen Gesprächen zu beraten und haben mir auch per Mail immer wieder weitergeholfen. Ein grosser Dank gebührt jenen Schülerinnen und Schülern, die sich Zeit genommen haben um an der Datenerhebung teilzunehmen. Auch bei den Eltern, den Lehrpersonen und den Schulleitungen möchte ich mich herzlich für die Kooperation, das Mitmachen und die Durchführung bedanken. Mir ist bewusst, dass dies für sie alle einen erheblichen Mehraufwand bedeutete, was für mich in keiner Art und Weise selbstverständlich ist. Ein weiterer besonderer Dank geht an meine Lektorin Katha Boegli, die sich meiner Arbeit angenommen hat. Letztendlich möchte ich meinem nahen Umfeld, meinen Freunden und meiner Familie für die Unterstützung danken. Ohne all diese Mithilfe wäre die Arbeit nicht zu Stande gekommen.

Zürich, im Mai 2018

A handwritten signature in black ink that reads "Z. Straub". The letters are cursive and somewhat stylized.

Zoé Straub

## **Abstract**

Diese Masterarbeit untersucht den Zusammenhang der schulischen Leistung und der sozialen Integration an neun 1. Sekundarklassen aus dem Kanton Zürich. Sozial akzeptiert zu sein ist für das Wohlbefinden und das Lernen sehr zentral ist. Die aktuelle Integrationspolitik der Schweiz verlangt vielerorts einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Daraus resultiert eine grosse Heterogenität. Daher stellt sich die Frage, wie sich die leistungsbezogene Heterogenität auf die soziale Position der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse auswirkt. Bei 144 Jugendlichen wurde der soziale Integrationsstatus (Aussensicht), die wahrgenommene Integration (Innensicht) und die Leistung in Deutsch, Mathematik und Sport erfasst. Für die Erhebung der Aussensicht wurde ein soziometrisches Verfahren, für die Innensicht ein standardisierter Fragebogen verwendet. Lehrpersonen schätzen die schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schülern ein. Die Resultate zeigen, dass eine tiefe kognitive Leistung (Mathematik und Deutsch) mit einer tiefen sozialen Position einhergeht. Wer tiefe Sportleistungen zeigt, ist ebenfalls einem grösseren Risiko ausgesetzt, ausgegrenzt zu werden. Bei Knaben ist dieser Effekt sehr stark, während er bei den Mädchen kaum nachzuweisen ist. Schülerinnen und Schüler, die sozial schlechter integriert sind, nehmen dies auch so wahr. Zum Zusammenhang von guten Schulleistungen und der sozialen Integration konnten nur wenige Aussagen gemacht werden. Für genauere Aussagen müsste eine grössere Stichprobe herbeigezogen werden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Begriffsklärungen</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Integration</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 Integration im Erziehungsbereich (Schulische Integration)</b> .....	<b>10</b>
2.2.1 Geschichte der Integration.....	10
2.2.2 Situation heute.....	10
2.2.3 Heterogenität.....	11
2.2.4 Integration und Inklusion.....	12
<b>2.3 Soziale Integration / Soziale Eingebundenheit</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Definition.....	15
2.3.2 Bedeutung der sozialen Integration.....	16
<b>2.4 Schulleistungen</b> .....	<b>17</b>
2.4.1 Noten.....	17
2.4.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SFB).....	19
<b>3 Theoretische Hintergründe</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1 Faktoren einer erfolgreichen Integration</b> .....	<b>20</b>
<b>3.2 Theorie sozialer Vergleichsprozesse</b> .....	<b>21</b>
<b>3.3 Starke Schülerinnen und Schüler als Aussenseiter (Streber?)</b> .....	<b>23</b>
<b>3.4 Die Entwicklung des Selbstkonzepts</b> .....	<b>24</b>
<b>4 Bisheriger Forschungsstand</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1 Zusammenhang der sozialen Integration und SFB</b> .....	<b>26</b>
<b>4.2 Zusammenhang der sozialen Integration und Schulleistungen (Aussensicht)</b> .....	<b>28</b>
4.2.1 Schwache Schulleistungen.....	28
4.2.2 Starke Schulleistungen.....	29
<b>4.3 Fächerunterschiede</b> .....	<b>31</b>
4.3.1 Sport.....	31
4.3.2 Deutsch und Mathematik.....	33
<b>4.4 Zusammenhang der sozialen Integration und der gefühlten Integration (Innensicht)</b> .....	<b>33</b>
4.4.1 Gefühlte soziale Integration.....	34
4.4.2 Gefühlte emotionale Integration.....	35
4.4.3 Akademisches Selbstkonzept.....	36
<b>4.5 Zusammenfassung der Fragestellungen und Hypothesen</b> .....	<b>36</b>
<b>5 Methode</b> .....	<b>38</b>
<b>5.1 Forschungsdesign</b> .....	<b>38</b>

5.1.1	Schulische Leistung.....	38
5.1.2	Sozialer Integrationsstatus: Soziometrie.....	39
5.1.3	Wahrgenommene Integration: PIQ .....	41
<b>5.2</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe.....</b>	<b>43</b>
<b>5.3</b>	<b>Durchführung der Erhebung.....</b>	<b>45</b>
<b>5.4</b>	<b>Statistische Grundbegriffe und Kennwerte.....</b>	<b>45</b>
5.4.1	Grundbegriffe.....	45
5.4.2	Die Irrtumswahrscheinlichkeit.....	46
<b>5.5</b>	<b>Datenaufbereitung (Verrechnung der Werte).....</b>	<b>47</b>
5.5.1	Schulische Leistung.....	47
5.5.2	Sozialer Integrationsstatus .....	48
5.5.3	Wahrgenommene Integration.....	49
<b>5.6</b>	<b>Statistische Tests .....</b>	<b>49</b>
5.6.1	U-Test nach Mann und Whitney.....	49
5.6.2	H-Test nach Kruskal und Wallis.....	50
5.6.3	Effektstärke.....	50
<b>6</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>52</b>
<b>6.1</b>	<b>Deskriptive Statistik.....</b>	<b>52</b>
6.1.1	Schulische Leistung.....	52
6.1.2	Sozialer Integrationsstatus IST .....	52
6.1.3	Wahrgenommene Integration.....	54
<b>6.2</b>	<b>Fragestellung A: kognitive Fächer und Integrationsstatus.....</b>	<b>55</b>
6.2.1	Hypothese A1 .....	55
6.2.2	Hypothese A2 .....	56
<b>6.3</b>	<b>Fragestellung B: Sport und Integrationsstatus .....</b>	<b>56</b>
6.3.1	Hypothese B1.....	57
6.3.2	Hypothese B2.....	57
<b>6.4</b>	<b>Fragestellung C: Fächerunterschiede und Integrationsstatus .....</b>	<b>58</b>
<b>6.5</b>	<b>Fragestellung D: kognitive Leistung und wahrgenommene Integration .....</b>	<b>59</b>
6.5.1	Hypothese D1 .....	59
6.5.2	Hypothese D2 .....	60
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>63</b>
<b>7.1</b>	<b>Diskussion der erhaltenen Werte.....</b>	<b>63</b>
7.1.1	Schulische Leistung.....	63
7.1.2	Sozialer Integrationsstatus.....	63
7.1.3	Wahrgenommene Integration.....	63
<b>7.2</b>	<b>Diskussion der Fragestellungen .....</b>	<b>64</b>
7.2.1	Diskussion der Fragestellung A .....	64
7.2.2	Diskussion der Fragestellung B .....	66
7.2.3	Diskussion der Fragestellung C .....	68
7.2.4	Diskussion der Fragestellung D.....	68

<b>7.3 Was bleibt offen? Ursache oder Wirkung?</b> .....	<b>70</b>
<b>7.4 Grenzen der Arbeit</b> .....	<b>72</b>
7.4.1 Grenzen der Methodik .....	72
7.4.2 Grenzen der Auswertung .....	73
<b>7.5 Weiterführende Fragestellungen</b> .....	<b>73</b>
<b>8 Fazit</b> .....	<b>75</b>
8.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse .....	75
8.2 Ableitungen für die Praxis .....	76
8.3 Abschliessende Kommentare der Autorin.....	77
<b>9 Literaturverzeichnis</b> .....	<b>78</b>
<b>10Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>81</b>
<b>11Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>82</b>
<b>12Anhang</b> .....	<b>83</b>
Anhang A: Online Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler .....	83
Anhang B: Brief an die Schulleitung und Lehrpersonen .....	86
Anhang C: Elternbrief.....	87
<b>13Urheberschaftsbestätigung</b> .....	<b>88</b>

# 1 Einleitung

Der Mensch hat ein Grundbedürfnis, von andern akzeptiert und angenommen zu werden. Wird er schlecht behandelt, ignoriert oder ausgegrenzt, führt dies zu sehr unangenehmen Gefühlen und zu Stress. Die amerikanische Hirnforscherin Naomi Eisenberger ist sogar zur Erkenntnis gekommen, dass soziale Ausgrenzung und körperlicher Schmerz ähnliche Phänomene sind. Bei beiden Prozessen werden die Reize in der gleichen Hirnregion, dem Gyrus cinguli, verarbeitet (Eisenberger, Lieberman, und Williams 2003, 290). Diese neurowissenschaftliche Erkenntnis zeigt auf, wie bedeutend die soziale Integration für das Wohlbefinden ist, sogar auch auf körperlicher Ebene.

Sozial integriert zu sein, ist für alle Schülerinnen und Schüler von grösster Bedeutung. Ist dies nicht der Fall, hat dies grosse Auswirkungen auf das Lernen, das Wohlbefinden und den ganzen Schulalltag. Die Forschung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen in Bezug zur sozialen Integration tendenziell benachteiligt sind. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben ein erhöhtes Risiko, sozial ausgegrenzt zu werden (Huber und Wilbert 2012, 147).

Die heutige Integrationspolitik macht diese Problematik noch aktueller. Sie verlangt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen integriert werden. Zudem werden vielerorts heterogene Leistungsklassen aufgelöst und zu niveaudurchmischten Sekundarklassen zusammengefasst. Beispielsweise gibt es in der Stadt Zürich, wo ein Grossteil der vorliegenden Stichprobe beschult wird, keine Unterteilung in A-, B- oder C-Klassen mehr. Es gibt nun gemischte Stammklassen mit drei Anforderungsstufen in den Fächern Französisch und Mathematik (Stadt Zürich 2017). Alle anderen Fächer werden in heterogenen Gruppen unterrichtet. Die PISA-Studie von 2000 hat ergeben, dass selbst in den vermeintlich homogeneren Klassen, die nach Niveaustufen aufgeteilt sind, die Leistungsunterschiede noch sehr gross sind. Die Stärksten einer Klasse mit Grundanforderungen (z.B. Sek C) zeigen weitaus stärkere Leistungen, als die Schwächsten einer Klasse mit hohen Anforderungen (z.B. Sek A) (Ramseier u. a. 2002). „So kann es durchaus vorkommen, dass der leistungsstärkste Schüler einer Klasse zu den Schwächsten gehören würde, sässe er in einer anderen Klasse“ (Kronig 2010, 8). Daraus ist festzuhalten, dass die Heterogenität in Schulklassen immer sehr gross ist, unabhängig davon ob die Klassen niveaudurchmischt unterrichtet werden oder nicht. Nun ist die Frage naheliegend, welche Folgen dies auf das Zusammenleben innerhalb der Klasse hat. Inwiefern wirkt sich diese leistungsbezogene Heterogenität auf die soziale Integration innerhalb der Klasse aus?

Diese Masterarbeit hat daher zum Ziel folgende Leitfrage zu beantworten:

**Welcher Zusammenhang besteht zwischen schulischer Leistung und sozialer Integration in heterogenen Klassen?**

Im Zentrum dieser Arbeit steht eine quantitative Studie, die unter anderem untersucht, inwiefern Leistungsschwache und Leistungsstarke in einer regulären Sekundarklasse integriert sind. Im Fokus stehen die Schwächsten und Stärksten der Klasse, ganz unabhängig von einem möglichen Sonderstatus.

Die Relevanz dieses Themas ist auch durch den Standard 2 aus dem Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich gegeben:

Standard 2: Lernen, denken und Entwicklung

*Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen.*

Aus der Erkenntnis der Hirnforscherin Eisenberger ist abzuleiten, dass sozial nicht oder schlecht Integrierte, nicht gut lernen können. Wie der Standard 2 zeigt, gilt es, dies zu verhindern. Indem eine Lehrperson über Prozesse der sozialen Integration Bescheid weiss und dieses Wissen in der Praxis anwendet, fördert sie das Lernen und die Entwicklung der Jugendlichen. Das Thema dieser Masterarbeit kann aber durchaus auch noch mit weiteren Standards der PHZH verknüpft werden. Von Bedeutung sind beispielsweise ebenso Standard 3: Motivation, Standard 4: Heterogenität oder Standard 10: Schule und Gesellschaft, die allesamt ins Feld der sozialen Integration reichen.

Um diese Frage beantworten zu können, werden zunächst im Kapitel 2 die relevanten Begriffe geklärt. Im darauffolgenden 3. Kapitel werden für diese Arbeit relevanten grundlegenden Theorien erklärt bevor im Kapitel 4 die bisherige Forschung zur sozialen Integration in der Schule dargelegt wird. Aus diesen theoretischen Kapiteln lassen sich die genauen Fragestellungen und Hypothesen ableiten. Sie werden im Kapitel 4.5 zusammengefasst. Im 5. Kapitel wird die Methode der Erhebung erklärt und begründet. An neun Sekundarklassen wird der soziale Integrationsstatus (Aussensicht) jedes Schülers und jeder Schülerin, die persönliche Wahrnehmung ebendieser (Innensicht) und die schulische Leistung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport erhoben und überprüft, ob und welcher Zusammenhang zwischen diesen Parametern besteht. Diese Ergebnisse werden im 6. Kapitel dargelegt, bevor sie im Kapitel 7 diskutiert, interpretiert und in einen grösseren Kontext eingebettet werden.

## 2 Begriffsklärungen

Zunächst werden einige dieser Arbeit zu Grunde liegenden Begriffe geklärt und genauer erläutert. Der Begriff Integration steht im Zentrum dieser Arbeit. Daher wird er ausführlicher betrachtet. Die zwei für diese Arbeit wichtigen Teilbereiche der Integration, die schulische und die soziale Integration, werden ebenfalls genauer beschrieben. Zum Schluss dieser Begriffsklärungen wird der Begriff Schulleistungen erläutert.

### 2.1 Integration

---

Die Grundelemente des Begriffs Integration sind die lateinischen Wörter ‚integrare‘ (etwas ergänzen,) und ‚integer‘ (unberührt, ganz) (Kobi 1999, 71). Diese ursprünglichen Wortbedeutungen sind auch in der folgenden Definition von Kasztantowicz spürbar. Integration bezeichnet „[...] die Vervollständigung eines unvollständigen Ganzen, die Einbeziehung und Eingliederung von etwas, durch welches das Ganze erst seine eigentliche Vollständigkeit erhält“ (Kasztantowicz 1982, 11).

Andere Definitionen des Begriffs nennen die „Wiederherstellung einer Einheit aus Differenziertem, Vervollständigung“ (Dudenredaktion o. J.), was die Integration als etwas Natürliches, Normales erscheinen lässt. Eine Wiederherstellung impliziert, dass dieser Zustand (der Integration) bereits früher einmal da war und aber gestört wurde. Aus der ersten Definition von Kasztantowicz ist zudem abzuleiten, dass die Integration erstrebenswert ist, da daraus eine Vollständigkeit resultiert.

Da Integration in vielen verschiedenen Bereichen der Wissenschaft und des Alltags vorkommt, sind die Definitionen sehr allgemein gehalten. „Seine gesellschaftspolitische Bedeutung erlangte der Integrationsbegriff über die Philosophie des 19. Jahrhunderts und vor allem dann durch Soziologie, Psychologie und Bildungspolitik der Neuzeit“ (Kobi 1999, 71). Der genannte Autor beschreibt die Verwendung des Begriffs in der Philosophie, Staatsphilosophie, Psychologie und der Soziologie. Zudem gebrauchen andere Disziplinen wie Mathematik, Biologie, Ökonomie oder die Linguistik, den Integrationsbegriff. Dessen Bedeutung ist dort allerdings nur im entferntesten Sinne mit dem hier verwendeten Verständnis verwandt (Kobi 1999, 71 ff).

In der Soziologie versteht man unter Integration einen „organisatorischen Zusammenschluss verschiedener Bereiche des kulturellen Lebens zu einem System innerer Verbundenheit der Wechselwirkungen“ (Kobi 1999, 73). Darunter ist zu verstehen, dass einzelne Gruppen der Gesellschaft oder Einzelpersonen, die sich in irgendeiner Art und Weise vom Rest unterscheiden, einen Zugang zu einer Gruppe finden, sodass sie sich alle zusammenschließen. Unter den beschriebenen Wechselwirkungen wird ein Prozess in zwei Richtungen verstanden. „Integrative Prozesse verlaufen damit immer in zwei Richtungen und verlangen somit nicht nur von dem zu integrierenden Individuum, sondern auch von der Integrationsgruppe eine Anpassungsleistung“ (Huber 2006, 18).

Für die vorliegende Arbeit ist dies insbesondere relevant, da alle Gruppenmitglieder (die Integrierten und die Integrationsgruppe) für den Prozess der Integration verantwortlich gemacht werden. Das Resultat des Integrationsprozesses ist also allen Teilhabenden zu verdanken.

Der Integrationsbegriff wird derzeit sehr breit diskutiert. Die hier dargelegten Definitionen konzentrieren sich auf die sonderpädagogisch-gesellschaftskritische Richtung von Kobi und Haerberlin. Eine genauere Bestimmung des Begriffs, hängt sehr von der Domäne der Verwendung ab. Daher fokussieren sich die folgenden Kapitel auf die schulische und soziale Integration, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

## **2.2 Integration im Erziehungsbereich (Schulische Integration)**

---

Die Integration aus der pädagogischen Sichtweise wird von Wocken „[...] als (1) allseitige Förderung (2) aller Kinder (3) durch gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken 2001 zit. nach Huber 2006, 18) definiert. Damit wird gemeint, dass alle Kinder, unabhängig von ihren gegebenen Voraussetzungen gemeinsam, räumlich nicht voneinander getrennt unterrichtet werden. Manche Autoren gehen noch einen Schritt weiter und meinen mit Integration das gemeinsame Unterrichten von behinderten und nichtbehinderten Kindern.

### **2.2.1 Geschichte der Integration**

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts gab es eine Schule für alle. Die sehr grossen Klassen beinhalteten alle Kinder. 1889 wurde in auch der Schweiz, wie dies bereits in Deutschland üblich war, an der „Ersten Konferenz für das Idiotenwesen“ (Haerberlin u. a. 1990, 24) Debatten über Hilfsklassen geführt. Die Forderungen nach den ersten Sonderklassen (dazumal noch Hilfsklassen) basierten auf den Argumenten von Heinrich Ernst Stötzner, einem deutschen Taubstummenlehrer. Er vertrat die Ansicht, dass Leistungsschwache in kleineren Klassen mehr Zeit für den Erwerb des Stoffes zur Verfügung hätten (Haerberlin u. a. 1990, 24). Die Idee von Sonderklassen hatte demzufolge einen durchaus positiven Hintergrund: man wollte die Schwachen unterstützen.

Solche Hilfsschulen haben nach Haerberlin (1990, 25 ff) einige Vorteile. Beispielsweise werden die Leistungsergebnisse besser, da der Unterricht gezielter erfolgen kann und die Lehrpersonen können auf dieses spezifische Setting besser ausgebildet werden<sup>1</sup>. Trotz den Vorteilen hat sich diese Meinung, die für eine weite Verbreitung von solchen Hilfsschulen spricht, verändert. Dieser Paradigmenwechsel wird im nächsten Kapitel genauer erläutert.

### **2.2.2 Situation heute**

Unter internationalem Druck hat sich das Schulwesen von einem separativen zu einem integrativen System verändert. Im Moment werden so viele Schülerinnen und Schüler wie möglich in Regelklassen integriert.

Schulische Integration stellt das vorläufige Zwischenergebnis eines immer noch andauernden Orientierungswandels in der Heilpädagogik dar. Ziel dieser Neuorientierung ist die gesellschaftliche Integration von Schülern mit SFB [...]. Schulische Integration wird dabei als Mittel zu einem übergeordneten Zweck (gesellschaftliche Integration) betrachtet. (Huber 2006, 23)

---

<sup>1</sup>Diese Erkenntnisse sind heutzutage wieder umstritten: neuere Forschungsergebnisse (wie beispielsweise das Forschungsprogramm IntSep) zeigen, dass integrativ Beschulte bessere Lernfortschritte machen, als Schülerinnen oder Schüler in Sonderklassen. Zudem haben integrativ Beschulte grössere Chancen auf dem Berufsmarkt. (Eckhart u. a. 2011)

Das Hauptargument dieser Neuorientierung im Schulfeld ist demzufolge eine gesellschaftliche Integration. Diese meint, eine möglichst umfassende Teilhabe des Behinderten [und allen andern] am gesellschaftlichen Leben. Dieser Bedeutungsaspekt wird häufig „soziale Integration“ genannt“ (Haerberlin u. a. 1990, 28). Die soziale Integration wird somit als Zielzustand definiert. Dieses Ziel wird mit dem „Mittel der gemeinsamen Schulung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter“ (Haerberlin u. a. 1990, 28) zu erreichen versucht. Dieses Mittel wird im Folgenden „schulische Integration“ genannt. Inwiefern also eine schulische Integration einer gesellschaftlichen, respektive einer sozialen, dient, ist Gegenstand dieser Arbeit. Führt eine schulische Integration tatsächlich zu einer besseren gesellschaftlichen/sozialen Integration?

Der Orientierungswandel von der Separation zurück zur Integration ist in der Schweiz auf der Gesetzesebene verankert. Zum einen verlangt die Behindertenrechtskonvention, dass auch Menschen mit einer Behinderung „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ («Behindertenrechtskonvention» 2006, 1134). Am 15. Mai 2015 ist diese Behindertenrechtskonvention für die Schweiz in Kraft getreten.

Zum andern ist auf der kantonalen Ebene, die in der Schweiz für das Bildungswesen verantwortlich ist, verankert, dass Kinder im Normalfall in eine Regelklasse integriert werden. Im Kanton Zürich ist im Rechtsskript beispielsweise Folgendes festgehalten: „Integrative Schulungsformen sind die Regel, separative Massnahmen sind zu begründen“ (Bildungsrat des Kantons Zürich 2006).

Auf gesetzlicher Ebene gibt es demzufolge diesbezüglich keinen Spielraum: wenn möglich, werden alle Kinder integriert. Dies hat zur Folge, dass die Lerngruppen eine grössere Heterogenität aufweisen als vor diesem Paradigmenwechsel. Wie Heterogenität zu verstehen ist, und welche Forderungen sie stellt, ist im folgenden Kapitel beschrieben.

### 2.2.3 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität kann auf verschiedene Weise definiert werden. Prengel und Heinzl (2002 zit. nach Huber 2006, 20) verwenden dafür die drei Dimensionen „Verschiedenheit“ (die Mitglieder sind möglichst unterschiedlich), „Veränderlichkeit“ (die Prozesse der Gruppe verändern sich) und „Unbestimmtheit“ (sie sind nicht kontrollierbar). Diese Definition ist für diese Arbeit etwas zu umfassend. Wird im Folgenden von Heterogenität gesprochen, ist hauptsächlich die Verschiedenartigkeit gemeint. Da der Gegenstand der Untersuchung die Auswirkungen der schulischen Leistung auf die soziale Integration ist, beschränkt sich die Bedeutung des Heterogenitätsbegriffs hier zudem auf das Merkmal Schulleistung. Ist folglich von einer heterogenen Klasse die Rede, wird damit gemeint, dass diese Klasse sehr starke und gleichzeitig sehr schwache Schülerinnen und Schüler beinhaltet.

Es genügt nicht, bloss alle Kinder zusammen in einer heterogenen Klasse zu unterrichten. Es müssen nach UNESCO (2005 zit. nach Luder, Kunz, und Müller Bösch 2014, 10) vier Bedingungen erfüllt werden, dass Inklusion<sup>2</sup> gelingt:

---

<sup>2</sup> Genauere Erläuterungen zur begrifflichen Unterscheidung von Integration und Inklusion befinden sich im Kapitel 2.2.4 (Integration und Inklusion).

- Presence [Präsenz]: Alle Kinder sollen die Möglichkeit haben, den Unterricht gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in einer Regelklasse zu besuchen.
- Acceptance [Akzeptanz]: Alle Kinder sollen mit ihren unterschiedlichen, jeweils individuellen Eigenschaften in der Gemeinschaft in gleicher Weise akzeptiert und angenommen werden.
- Participation [Partizipation]: Alle Kinder sollen an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht mitmachen und teilhaben können.
- Achievement [Leistung]: Alle Kinder sollen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten anspruchsvolle Lernziele erreichen, Leistungen erbringen und Fortschritte machen können.

Die Präsenz im Unterricht ist durch den oben beschriebenen gesetzlichen Rahmen geregelt. Die Teilhabe und Partizipation am Unterricht sollten die Lehrpersonen und die Schule sicherstellen. Der Unterricht soll aufgrund der Heterogenität didaktisch neu ausgelegt werden, was eine grosse Herausforderung darstellt (Huber 2006, 34). Es ist eine schwierige Aufgabe den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem Niveau gefordert sind und sich weiterentwickeln können, ohne dass es zu Unter- oder Überforderung kommt. Partizipation zu realisieren, kann mit heterogenen Lernern äusserst anspruchsvoll sein. Diese genannten Herausforderungen beschränken sich keineswegs auf die Wahl der Inhalte oder der Methoden, sondern beinhalten auch die Klassenführung und die Kommunikation.

In diesen zwei letztgenannten Bereichen beeinflusst die Lehrperson die von der UNESCO geforderte Akzeptanz. Legt die Lehrperson Wert auf ein gutes Klassenklima und pflegt Werte von gegenseitigem Respekt, unterstützt sie die Akzeptanz. Dennoch ist dies wohl derjenige, der vier Punkte, der die Lehrperson am wenigsten beeinflussen kann. Für das Erreichen einer gegenseitigen Akzeptanz braucht es einen grossen Beitrag von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wie die leistungsbezogene Heterogenität sich nun auf ebendiese gegenseitige Akzeptanz auswirkt, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

#### **2.2.4 Integration und Inklusion**

Bisher wurde meist von Integration gesprochen, wenn der gemeinsame Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten gemeint war. In der Literatur finden sich beide Begriffe: Integration und Inklusion. Diese sind eng miteinander verwandt und weisen doch einige Unterschiede auf. Luder (2016) beschreibt die in der Literatur gängigen drei Sichtweisen von Integration und Inklusion. Diese werden im Folgenden zusammengefasst. Anschliessend wird erklärt, wie die Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden und inwiefern diese unterschiedlichen Sichtweisen für diese Arbeit relevant sind.

##### ***Normative Sichtweise (Luder 2016, 9 ff)***

- Die normative Sichtweise sieht die Integration als einen Zwischenschritt von der Exklusion zur Inklusion.

Der Zielzustand der Inklusion wird dabei als ein Zustand verstanden, in dem individuelle Unterschiede zwischen Menschen (z. B. die Hautfarbe, die Nationalität, unterschiedliche Leistungsfähigkeit, unterschiedliche körperliche und psychische Voraussetzungen) als gleichwertige und gleichberechtigte Varianten gleichermaßen akzeptiert werden und nicht zu einer Stigmatisierung, einer Benachteiligung oder zu einem Ausschluss führen. (Luder 2016, 9)

- Dies bedeutet, dass in der Inklusion die Verschiedenheit zur Normalität wird und somit keine Ungleichbehandlung daraus hervorgeht. Dass alle verschieden sind, macht die Gruppe wiederum homogen. Man spricht daher auch von einer Ein-Gruppen-Theorie.
- Im Gegensatz dazu wird die Integration als Zwei-Gruppen-Theorie betrachtet. Anhand von einem Merkmal, beispielsweise Behinderung, entstehen zwei Gruppen: die Behinderten und die Nichtbehinderten. Integration meint somit, dass die Nichtbehinderten die Behinderten integrieren. „Damit werde a priori eine Gruppe von Menschen bereits potenziell stigmatisiert und dies verhindere Inklusion“ (Luder 2016, 10).
- Aus dieser Sichtweise resultieren zwei entscheidende Problematiken. Zum einen kann im Idealzustand der Inklusion keine Kategorisierung mehr stattfinden. Eine gezielte Unterstützung ist ohne eine Kategorienbildung sehr schwer. Gewisse pädagogische Bedürfnisse müssen identifiziert und benannt werden, ehe darauf reagiert werden kann. Das zweite Problem dieser Sichtweise liegt darin, dass sie verlangt, alle Verschiedenheiten als solche zu akzeptieren. „Gewisse Fähigkeiten und Eigenschaften von Menschen sind gesellschaftlich erwünscht (z.B. Bildung, Leistungsfähigkeit, Gesundheit) und andere unerwünscht (z.B. Krankheit, Intoleranz) und können nicht einfach als gleichwertige Ausprägungen von Verschiedenheit akzeptiert werden“ (Plössler 2013 zit. nach Luder 2016, 10). Es ist also die Aufgabe der Schule, gewisse Ausprägungen, wie beispielsweise eine Leseschwäche, nicht einfach zu akzeptieren, sondern gezielt Massnahmen zu treffen, um diese so weit wie möglich zu verbessern oder wenigstens einen geeigneten Umgang damit zu finden.

### ***Empirisch-pragmatische Sichtweise (Luder 2016, 11 f)***

- „Aus dieser Sicht spielen die terminologischen Unterschiede zwischen Integration und Inklusion eine untergeordnete Rolle, entsprechend werden die beiden Begriffe manchmal synonym verwendet“ (Luder 2016, 11). Sowohl der Begriff „Inklusion“ als auch „Integration“ werden für den gemeinsamen Unterricht von allen Kindern verwendet.

### ***Soziologische Sichtweise (Luder 2016, 12)***

- Diese dritte Sichtweise trennt die beiden Begriffe nun wieder klar voneinander ab. Inklusion bedeutet hier, „Zugang zu einem bestimmten sozialen Kontext zu haben, beispielsweise den Unterricht an einer Regelklasse besuchen zu können“ (Esser 2000 zit. nach Luder 2016, 12). Wie oben beschrieben, ist diese Inklusion teilweise gesetzlich verankert und so garantiert. Inklusion kann aber auch durch Ressourcen erfolgen, indem beispielsweise eine Schule die nötigen technischen Hilfsmittel für Körperbehinderte zur Verfügung stellt.

- „Integration dagegen ist in diesem Verständnis ein auf die Person bezogener Aspekt und bezeichnet die Einbettung und das Zusammenwirken von Individuen innerhalb eines sozialen Systems“ (Esser 2000 zit. nach Luder 2016, 12). Integration beinhaltet demzufolge Beziehungen, Kommunikation, Austausch, usw.
- Daraus resultiert, dass eine Inklusion keineswegs eine Integration garantiert. „Gemäss dieser Sichtweise kann man also inkludiert werden, aber schlecht integriert sein“ (Luder 2016, 12). Für die Sonderpädagogik ist dies insbesondere relevant, da diese zwei Aspekte getrennt voneinander betrachtet werden können. Es entstehen somit zwei abgrenzbare Handlungsfelder, die sich aber durchaus gegenseitig beeinflussen.
- Luder selbst empfiehlt für die Sonderpädagogik eine Verwendung der Begrifflichkeiten aus dieser Sichtweise. Ziel der Inklusion soll ein Zugang zum Bildungssystem sein, der für alle gleich ist und durch Normen und Ressourcen garantiert wird. Die Integration hat zum Ziel, dass durch geeignete Fördermassnahmen auf alle Bedürfnisse reagiert wird. Andererseits soll eine Gemeinschaft geschaffen werden, „in der allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht wird“ (Luder 2016, 13).

### **Relevanz für die vorliegende Arbeit**

In dieser Arbeit wird dem Vorschlag von Luder Rechnung getragen. Daher werden die Begrifflichkeiten von Inklusion und Integration aus der dritten Sichtweise hier verwendet. Wer inkludiert ist, hat demzufolge Zugang zu einer Regelklasse, bekommt die geeignete Unterstützung, etc. Wird im Folgenden von Integration gesprochen ist eine Haltung gemeint, die auf die Individuen eingeht, deren Bedürfnisse respektiert und berücksichtigt. Ein wichtiger Bestandteil der hier verwendeten Begrifflichkeit von Integration ist die soziale Integration, die im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

Aus der soziologischen Sichtweise ist für diese Arbeit nicht nur die Begrifflichkeit relevant. Mit dem folgenden Zitat zeigt Luder, warum das Thema dieser Arbeit durchaus relevant ist:

[Die individuelle Integration ist im konkreten Einzelfall dafür entscheidend,] ob eine Schülerin oder ein Schüler diskriminiert wird, sich in der Schule wohlfühlt und Fortschritte machen kann oder die für sie notwendige Unterstützung und Hilfe erhält (Luder 2016, 12).

Dieser Textausschnitt zeigt, wie wichtig die individuelle Integration für die Schullaufbahn eines Kindes ist. Diese Arbeit untersucht den Zusammenhang von schulischer Leistung und sozialer Integration. In andern Worten ausgedrückt, geht sie einer möglichen Auswirkung der Inklusion auf die Integration nach. Wie wirkt sich die leistungsbezogene Heterogenität als eine Folge der Inklusion auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler aus?

Auch wenn die Begrifflichkeiten aus der ersten normativen Sichtweise nicht für diese Arbeit übernommen werden, lässt sich der folgende Ansatz daraus ableiten: Nach dieser Sichtweise ist Inklusion als Ziel von totaler Integration ohne jegliche Kategorisierung zu verstehen. Diese Abwesenheit von Kategorien wird in dieser Arbeit übernommen. Es wird der soziale Integrationsstatus der Schülerinnen und Schüler untersucht, ganz unabhängig von einem möglichen sonderpädagogischen Status, einer Behinderung oder sonstiger Kategorisierung. Es wird also

ohne Kategorienbildung untersucht, ob einen Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Integration besteht. Dies unterscheidet diese Arbeit von vielen Forschungen, die sich speziell auf Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen konzentrieren und somit Kategorien bilden (siehe Kapitel 4: Bisheriger Forschungsstand).

Die Erkenntnisse bezüglich der begrifflichen Unterscheidung von Inklusion und Integration können in der folgenden Tabelle zusammengefasst werden.

**Tabelle 1: Inklusion und Integration**

Inklusion	Integration
Schulische Integration	Soziale Integration
Zugang zur Schule für alle	Soziale Eingebundenheit in ein System (z.B. Gesellschaft oder Schulklasse)
Mittel	Ziel
	<i>Untersuchungsgegenstand der Arbeit</i>

Mit Inklusion ist die in diesem Kapitel beschriebene schulische Integration gemeint, das heisst, der Zugang zur Schule für alle. Diese Arbeit hat allerdings im eigentlichen Sinne wenig mit Inklusion, also dem Mittel zur sozialen Integration, zu tun. Untersucht wird die Integration. Diese meint vor allem die soziale Integration oder die soziale Eingebundenheit in ein System wie beispielsweise eine Klasse. Diese wurde oben als Ziel der Inklusion definiert. Einige Ausführungen hierzu werden im folgenden Kapitel dargelegt.

## 2.3 Soziale Integration / Soziale Eingebundenheit

Das zentrale Konstrukt dieser Arbeit ist die soziale Integration. In diesem Kapitel wird sie zunächst genauer definiert bevor im Anschluss ihre Bedeutung aufgezeigt wird.

### 2.3.1 Definition

Soziale Integration im Feld Schule bedeutet eine „Aufhebung sämtlicher systematischer Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und Ablehnung von Schülern und irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen wie beispielsweise äussere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten“ (Haerberlin u. a. 1990, 153). Daraus folgt, dass integrierte Schülerinnen und Schüler beispielsweise nicht diskriminiert werden und ihre Position in der Klasse nicht isoliert ist. Abwesenheit von Isolation alleine bedeutet noch keine soziale Integration. Sozial Integrierte akzeptieren sich gegenseitig, unterstützen einander und ergänzen sich sogar, unabhängig von einer Behinderung (Speck 1996, 399). „Dieser Prozess ist als ein wechselwirkender Annäherungsprozess von beiden Seiten her zu sehen“ (Speck 1996, 399). Daraus lässt sich ableiten, dass Integration eine Anpassungsleistung von beiden Seiten braucht. Passt sich nur die Minorität (beispielsweise die Behinderten) an, so ist die soziale Integration nicht geglückt.

Haerberlin zeigt mit folgender Aussage den Zusammenhang zwischen der sozialen Integration und der schulischen Leistung auf: „Integrationsfähigkeit der Schule bedeutet Absage an die

negative Bewertung von Menschen durch Mitmenschen nach Leistungsfähigkeit, Intelligenz und anderen Ausgrenzungsmerkmalen. Sie bedeutet Aufnahme und Annahme jedes Kindes als gleichwertig bei ungleichen Leistungspotentialen und andern Merkmalen“ (Haerberlin u. a. 1990, 153). Diese Aussage zeigt nicht nur auf, was soziale Integration ist, sondern zeigt wie wichtig die Rolle der Leistung in dessen Zusammenhang ist. Er nennt ungleiche Leistungspotentiale als erster Grund für eine mögliche Ablehnung. Dieser möglichen Korrelation (zwischen Leistung und Integration) geht diese Arbeit nach.

### 2.3.2 Bedeutung der sozialen Integration

Der wohl bekannteste Ansatz, der die Bedeutung der sozialen Integration aufzeigt, ist derjenige von Abraham Maslow (1970 zit. nach Woolfolk 2008, 454 f). Seine Bedürfnispyramide zeigt auf, wie die menschlichen Bedürfnisse angeordnet sind:



**Abbildung 1: Maslowsche Bedürfnishierarchie. Eigene Darstellung, abgeleitet aus (Woolfolk 2008)**

Je nach Fokus der Interpretation seiner Theorie sind unterschiedlich viele Stufen abzuleiten. Woolfolk (2008, 454 f) nennt die obigen sechs Stufen. Teilweise findet man in der Literatur allerdings auch andere Aufteilungen. Was jedoch allen Darstellungen gemeinsam ist, ist die Reihenfolge. Die Kernaussage dieses Ansatzes ist, dass die niedrigen Bedürfnisse erfüllt werden müssen, bevor der Mensch sich einem höheren widmen kann. Nachdem physiologische Grundbedürfnisse, wie Nahrung und Sauerstoff, und das Sicherheitsbedürfnis befriedigt sind, hat der Mensch ein Bedürfnis nach Anerkennung. Damit ist vor allem die soziale Integration gemeint. Darauf folgend nennt er als viertes Bedürfnis das Streben nach intellektueller Leistung, welches Lernen und Leistungsbestreben einschließt. Nach Maslow muss ein Mensch zuerst Anerkennung erleben, bevor er sich der intellektuellen Leistung widmen kann. Daraus ist abzuleiten, dass jemand nur lernt (oder wenigstens besser lernt), wenn er soziale Anerkennung erlebt, also sozial integriert ist. Soziale Integration kann nach seiner Ansicht deshalb als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen verstanden werden.

Mit der Wichtigkeit der sozialen Integration haben sich auch andere Forscher beschäftigt. Die Selbstwirksamkeitstheorie von Deci und Ryan (1993), die Grundlage für viele sozialwissenschaftliche Forschungen ist, nennt die drei Gründe, warum ein Mensch handelt. Dies sind physiologische Bedürfnisse (oder auch Triebe), Emotionen und psychologische Bedürfnisse.

Im Gegensatz zu andern Theorien aus der Motivationspsychologie betonen Deci und Ryan die Wichtigkeit der psychologischen Bedürfnisse. Diese werden weiter unterteilt in das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Das letztgenannte Bedürfnis widerspiegelt die soziale Integration.

Wir gehen also davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren. (Deci 1975 zit. nach Deci und Ryan 1993, 229)

Daraus ist abzuleiten, dass ein Mensch dann effektiv wirkt (beispielsweise erfolgreich lernt), wenn er sich selbstständig, kompetent und sozial eingebunden fühlt. Auch diese Theorie widerspiegelt demnach, wie zentral die soziale Integration für den Lernprozess ist.

Dieses Kapitel hat die Wichtigkeit der sozialen Integration für den Menschen und sein Handeln aufgezeigt. Die ausgewählten Theorien von Maslow (1970 zit. nach Woolfolk 2008, 454 f) und Deci und Ryan (1993) sind lediglich zwei Belege dafür. Sie wurden aufgrund ihrer Berühmtheit und Bedeutung für die Sozialforschung ausgewählt. Auch andere Forschungen, wie beispielsweise jene von Eisenberger, Liebermann und Williams (2003), begründen die Bedeutung der sozialen Integration. Wie in der Einleitung beschrieben, zeigen sie auf, dass soziale Ausgrenzung und Schmerz auf der neurologischen Ebene vergleichbare Phänomene sind.

Es besteht hier nicht den Anspruch, soziale Integration abschliessend zu definieren oder deren Bedeutung darzulegen. Dieser Begriff wurde lediglich anhand weniger Beispiele umrissen. Da der Fokus dieser Arbeit darauf liegt, den Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialer Integration zu untersuchen, wird nun dieser zweite Schwerpunkt der Schulleistungen begrifflich erläutert.

## **2.4 Schulleistungen**

---

Die Gruppierungsvariable dieser Arbeit ist die schulische Leistung. Das heisst, die untersuchten Schülerinnen und Schüler werden anhand ihrer Leistungen in verschiedene Gruppen eingeteilt, die dann miteinander verglichen werden. Daher wird nun diese Variable umrissen. Zunächst wird auf die Notengebung in der Volksschule eingegangen, bevor im zweiten Unterkapitel Leistungen in Bezug auf den sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben werden.

### **2.4.1 Noten**

Leistungen von Schülerinnen und Schülern werden immer wieder erfasst. Dazu gibt es unzählige Möglichkeiten. Beobachtungen (durch Lehrpersonen, Mitschüler oder Selbstbeobachtung), Prüfungen, formative Berichte oder Produktbewertungen sind nur einige Beispiele. „Die Schülerinnen und Schüler nach ihren Leistungen zu rangieren und klassifizieren, ist seit vielen Jahren geübte Praxis, die bis in die Antike zurückreicht“ (Schmid 2011, 238). Es ist Teil der Aufgabe einer Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler regelmässig zu beurteilen und diese Prozesse jeweils halbjährlich im Zeugnis festzuhalten, welches sehr laufbahnrelevant ist. Im Kanton Zürich werden Leistungen in einzelnen Fächern mit Noten zwischen 1 und 6 bewertet und das Arbeitsverhalten von ungenügend bis sehr gut eingeschätzt.

Bezüglich Beurteilungen befinden sich Lehrpersonen gleich in zwei Dilemmasituationen. Zum einen müssen die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig fördern und bewerten. Diese Doppelrolle wird auch als pädagogisches Dilemma bezeichnet. Zum andern können Leistungen gar nie ganzheitlich und exakt erfasst werden.

[Den Lehrpersonen] liegen falsche Annahmen zur Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernentwicklungen zugrunde. Genaue Messungen für alle im Zeugnis aufgeführten Rubriken überschreiten die Grenzen des Möglichen und Vernünftigen. [...] Beim Beurteilen in der Volksschule geht es nicht um Messungen, wie wir sie in den Naturwissenschaften kennen, sondern um mehr oder weniger grobe Einschätzungen – dies immer im Hinblick auf genau definierte Zwecke. (Schmid 2011, 238 f)

Demzufolge sind Beurteilungen der Lehrpersonen ungenau. Zeugnisnoten werden meist aus dem Durchschnitt einzelner Teilnoten berechnet. Dies ist eine Zusammenfassung von Einzelleistungen als Momentaufnahmen, die aber die wahre Leistungsfähigkeit nicht zwingend widerspiegeln müssen. Das Beispiel Prüfungsangst stellt diese Diskrepanz von Note und wahrer Leistung gut dar.

Ausserdem sind die Leistungen, die den Lernern zugeschrieben werden, nicht ausschliesslich ihre Leistungen (Schmid 2011, 243). Eltern, Lehrperson, Nachhilfe-Lehrer, Mitschüler, Geschwister usw. wirken bei der Leistung eines Lernenden mit. Auch dieser Aspekt verfälscht die Reliabilität einer Note.

Noten sollen möglichst genau repräsentieren, wie gut eine Schülerleistung in Bezug auf den Lehrplan ist. Da jede Lehrperson allerdings wieder andere Massstäbe hat, Inhalte unterschiedlich gewichtet und Prüfungen verschieden gestaltet, sind Schulnoten niemals objektiv. Demzufolge können Noten nur schlecht klassen- oder sogar schulübergreifend verglichen werden. Dem gegenüber stehen klasseninterne Vergleiche, die von Lehrpersonen viel zuverlässiger gemacht werden können. Folglich können Lehrpersonen eine relativ zuverlässige Rangfolge innerhalb der Klasse definieren. Den meisten Lehrpersonen fällt es beispielsweise einfach, den Klassenbesten oder -schlechtesten in einem Fach zu definieren.

Abschliessend kann gesagt werden, dass Noten eher ungenau sind, nicht nur das vermeintlich Gemessene wiedergeben und Momentaufnahmen sind. Dennoch sind sie aussagekräftig, was eine klasseninterne Rangreihenfolge betrifft. Zudem sind sie relevant für die schulische Selektion und damit das wesentlichste Kriterium für Schulerfolg bzw. -misserfolg. Anhand von Noten werden Schülerinnen und Schüler in Klassen eingeteilt, erhalten Unterstützung oder sind zu Prüfungen zugelassen. Diese wiederum legen entscheidende Grundsteine für beruflichen Erfolg. Für die schulische Laufbahn sind Noten demzufolge äusserst relevant. Ausserdem liefern Noten die Basis für eine wichtige soziale Aussage. Sie sind massgebend darüber, ob die Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin als leistungsstark oder leistungsschwach einschätzt und dies hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung dieses Kindes durch die Mitschülerinnen und Mitschüler (Huber 2011).

### **2.4.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SFB)**

Ein Grossteil der Integrationsforschung beinhaltet Vergleiche zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Obwohl schulische Leistung in dieser Arbeit ganz unabhängig von einer Behinderung oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet wird, wird hier erklärt, was darunter verstanden wird. Dies erlaubt ein Vergleich mit der Literatur.

Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf, im Folgenden als SFB abgekürzt, wird im Schulfeld häufig verwendet, um das Wort „Behinderung“ zu vermeiden. Darüber, was eine Behinderung ist, sind sich die Experten uneinig (Huber 2006, 21). Den Begriff SFB zu umreißen ist, wie im folgenden Zitat ersichtlich ist, ebenfalls schwierig. Die deutsche Kultusministerkonferenz (1994) definiert sonderpädagogischen Förderbedarf folgendermassen.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. (Kultusministerkonferenz 1994, 486 zit. nach Bleidick, Rath, und Schuck 1995, 254)

Diese Definition ist sehr allgemein gehalten und wird von Huber (2006, 21), einem deutschen Integrationsforscher, der in dieser Arbeit schon mehrfach zitiert wurde, als „tautologisch“ bezeichnet. Damit meint er, dass die Definition lediglich den Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ umschreibt: von Schülerinnen und Schülern mit SFB wird gesprochen, wenn sie eine spezielle Förderung brauchen. Was diese sonderpädagogische Förderung allerdings genau ist und wer Anspruch darauf hat, bleibt unklar. Diese Definition lässt zudem offen, ob auch Hochbegabte zur Kategorie „Schülerinnen und Schüler mit SFB“ gezählt werden können. Begabtenförderung könnte auch als sonderpädagogische Förderung betrachtet werden. Da diese Bezeichnung „SFB“ in der Literatur oft im Zusammenhang mit Behinderung auftritt, wird hier davon ausgegangen, dass Hochbegabte hier nicht dazu zählen.

Nachdem nun im zweiten Kapitel die wichtigsten Begriffe und deren Relevanz für diese Arbeit geklärt wurden, werden einige der Arbeit zu Grunde liegenden Theorien beschrieben.

### 3 Theoretische Hintergründe

Warum kommt es zu einer sozialen Integration oder zu einem sozialen Ausschluss? Auf diese Frage soll dieses Kapitel einige Antworten geben. Die hier dargelegten Theorien stammen aus der Integrationspädagogik (3.1), der Sozialpsychologie (3.2 und 3.3) und der Entwicklungspsychologie (3.4).

#### 3.1 Faktoren einer erfolgreichen Integration

---

Huber (2006, 106) untersucht Kriterien für eine soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit SFB. Er nennt die folgenden neun Kategorien, die hier der Relevanz nach geordnet sind:

1. Sozialverhalten
2. Emotionales Verhalten
3. Schulleistung / Lernen
4. Kognition
5. Motivation
6. Psychomotorik
7. Lebenspraktische Variablen
8. Elternbezogene Variablen
9. Biographische Variablen

Das Sozialverhalten definiert er als wichtigstes Kriterium für eine soziale Integration. Vor allem das Akzeptieren von Regeln, Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrern, Offenheit und Kooperation sind für dieses Kriterium massgebend (Huber 2006, 106). Bereits an dritter Stelle nennt er das Kriterium der schulischen Leistung, welches auch Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Bereits einige Jahrzehnte vor Huber beschreibt Petillon (1978, 62 zit. nach Haeberlin u. a. 1990, 136) die „sozialisationsbedingten Schülermerkmale, die mit der soziometrischen Stellung zusammenhängen.“ Wie die folgende Aufzählung zeigt, sind dies ähnliche Faktoren, wie Huber benennt. Im Gegensatz zur obigen Auflistung sind die folgenden Kriterien nicht der Relevanz nach aufgelistet.

- Schulleistung, Leistungsmotivation
- Sozialverhalten, erfolgreiches Rollenhandeln
- Selbstbild, Selbstbewusstsein, Begabungsbild
- Angst, Hoffnung auf Erfolg
- Schulunlust, Einstellung zur Schule und zum Lehrer
- Attraktives Äusseres, Pflegestand, Kleidung (Petillon 1978, 62 zit. nach Haeberlin u. a. 1990, 136)

In einer späteren Untersuchung 2009 nennt Huber die Schulleistung sogar als wichtigstes Kriterium für die soziale Integration.

Dabei kann soziale Integration auch im Gemeinsamen Unterricht in erster Linie für leistungsstarke und leistungsmotivierte Schüler erwartet werden. Die Wahrscheinlichkeit

für soziale Ausgrenzung scheint hingegen für alle Schüler besonders hoch, die Probleme mit den Leistungsanforderungen im Regelschulsystem haben. Insgesamt schwach ist hingegen mit Belastbarkeit, Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Sozialer Rückzug, Aggressivität und Sozialkompetenz der Einfluss sozialer Faktoren auf die soziale Integration von Schülern mit SFB. Überraschend bedeutungslos erscheinen schliesslich mit Intelligenz und Konzentration die objektiven Basiskompetenzen für eine gute Schulleistung. (Huber 2009, 184).

In diesen drei dargestellten Untersuchungen gehen die Autoren davon aus, dass einzelne Eigenschaften der Integrierten oder der Gruppe zu Integrations- oder Ausschlussprozessen führt (Huber 2011, 23). Die Konsistenz von diesen und aber auch andern Befunden ist gering. Auch Chang (2003 zit. nach Huber 2011, 23) postuliert, dass „die Erkenntnisse zu integrationsrelevanten Eigenschaften von Studie zu Studie“ variieren. Obwohl diese drei Untersuchungen von Huber und Petillon nicht deckungsgleich sind, haben sie einige Gemeinsamkeiten. Schulische Leistung und Sozialkompetenz sind diesen Autoren zufolge die wohl zentralsten Kriterien für eine erfolgreiche Integration.

Aus diesen Untersuchungen geht allerdings nicht hervor, warum diese Kriterien für die soziale Integration relevant sind. Um dies zu klären kann auf die bekannte sozialpsychologische Theorie der sozialen Vergleichsprozesse von Festinger Bezug genommen werden.

### **3.2 Theorie sozialer Vergleichsprozesse**

---

Festinger hat die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse 1954 begründet. Trotzdem gehört sie zu den immer noch populären Theorien der Sozialpsychologie (Frey u. a. 2001, 81). Sie ist besonders gut erforscht und in der Sozialwissenschaft wenig kontrovers (Huber 2006, 43). Frey und andere (2001) haben die Theorie erweitert, wobei diese Autorengruppe sich in der Grundannahme nicht von Festinger unterscheidet. Diese gemeinsame Grundlage basiert darauf, dass der soziale Vergleich ein zentrales Prinzip des menschlichen Verhaltens ist. Der Mensch hat die Fähigkeit „Meinungen und Fähigkeiten zu bewerten; zu diesem Zweck vergleicht [er] sich mit anderen Personen“ (Frey u. a. 2001, 86). Frey erweitert die etwas vorsichtig formulierte Theorie von Festinger und behauptet, dass „nahezu alle Zustände und Eigenschaften zum Gegenstand des Vergleichsprozesses werden können“ (Frey u. a. 2001, 81). Das Ziel dieses Vergleichs soll ein Vermindern der Diskrepanzen zwischen sich selbst und der Bezugsgruppe sein. Können diese wesentlichen Diskrepanzen nicht ausgeglichen werden, droht der Ausschluss aus der Gruppe (Huber 2006, 44). Das Konzept des „Gruppendrucks“ bildet eine wesentliche Grundlage für die hier beschriebene Theorie. Gruppendruck wird folgendermassen definiert:

Darin wird der Konformitätsdruck in Gruppen beschrieben, der zur Folge hat, dass Gruppen häufig uniforme Urteile über Sachverhalte fällen, die für sie relevant sind. Mitglieder einer Gruppe, die eine andere Meinung vertreten als die Mehrheit der Mitglieder, stehen danach unter dem sozialen Druck, ihre Meinung der Mehrheit anzupassen oder die Gruppe zu verlassen. (Frey u. a. 2001, 82)

Dieser Prozess hat positive, negative oder neutrale Selbstbewertungen zur Folge. Diese kommen stets in Relation zur Bezugsgruppe zu Stande. Für diese Selbstbewertungen ist es nicht entscheidend wie ausgeprägt ein Merkmal tatsächlich ist, sondern lediglich, wie gross deren

Ausprägung im Vergleich zur Bezugsgruppe ist (Frey u. a. 2001, 83). Ist ein Schüler in seiner Klasse der Schwächste kann dies, nach der Theorie, zu einer negativen Selbstbewertung kommen. Würde er aber in eine andere Klasse umgeteilt werden, wo er leistungsmässig zum Durchschnitt zählt, würde er sich selber vermutlich weniger negativ bewerten, obwohl seine Leistungen objektiv betrachtet gleich bleiben.

In diesem Zusammenhang steht der sogenannte Fischteicheffekt (engl. „big fish, little pond effect“). Dieser beschreibt genau dieses Phänomen. Befindet sich ein Schüler unter leistungsschwächeren Kindern (big fish in a little pond), führt dies zu einem gesteigerten Fähigkeitsselbstkonzept (Lohaus und Vierhaus 2013, 177). Zeigt das Umfeld eines Schülers hingegen stärkere Leistungen als er, kehrt sich die Selbstbewertung um. Dieser Effekt wurde in 26 Kulturen nachgewiesen und gilt demzufolge als ein generalisierbares Konzept (Lohaus und Vierhaus 2013, 177).

Soziale Vergleichsprozesse finden auch im Schulfeld statt. Huber postuliert, dass diese Prozesse „quer durch die Klasse verlaufen und zunächst nicht an bestimmte Personengruppen oder Merkmalsbereiche gebunden sind“ (Huber 2006, 46). Die Schülerinnen und Schüler vergleichen sich mit der Bezugsgruppe und definieren für sich selbst eine soziale Beliebtheitsrangordnung innerhalb der Klasse (Huber 2006, 46). Welche Merkmale für diese Vergleichsprozesse relevant sind, ist im vorhergehenden Kapitel 3.1 zu lesen. Dass die schulische Leistung dafür eine zentrale Rolle innehat, wurde ebenfalls bereits diskutiert. Haerberlin und andere verknüpfen nun die Rolle der Schulleistung mit den sozialen Vergleichsprozessen und postulieren Folgendes:

Für unsere Problematik ist von Bedeutung, dass in Bezugsgruppen im Schulbereich die Wahrnehmung anderer Schüler in der Schulklasse vorwiegend auf Schulleistungen und auf schulkonformes Verhalten kanalisiert wird. Das Bild des beliebten Mitschülers wird häufig von den dominierenden Wertvorstellungen geprägt. (Haerberlin et al 1999, aktualisierte Auflage, 137 zit. nach Huber 2006, 46)

Bezüglich Schulleistung und schulkonformem Verhalten entsteht also einen Gruppendruck. Von diesem sind aber auch die andern oben beschriebenen integrationsrelevanten Merkmale nicht ausgenommen. Die Kinder einer Klasse vergleichen sich laufend in diesen Bereichen und „überprüfen so, inwieweit sie jeweils der Klassennorm entsprechen“ (Huber 2006, 47). Falls es Diskrepanzen zwischen der Merkmalsausprägung vom Individuum und der Gruppe (der Klasse) gibt, so sieht Frey et al. vier Möglichkeiten, wie damit umgegangen werden kann.

1. Änderung der eigenen Person
2. Veränderung der Position anderer bzw. Behauptung der eigenen Person
3. Verlassen der Gruppe
4. Ausschluss aus der Gruppe (Frey u. a. 2001, 114 f)

Übertragen auf die Leistung würde dies Folgendes bedeuten: Stellt eine Schülerin bei sich eine tiefere Schulleistung fest als bei ihren Mitschülern, könnte sie (1) sich selbst verändern. Dies könnte beispielsweise eine erhöhte Anstrengung sein, um ihre eigene Leistung zu verbessern und so die Diskrepanz zu vermindern. Dies ist allerdings meist schwierig, da die Leistung in den meisten Fällen nicht allein mit reinem Willen gesteigert werden kann. Des Weiteren (2) hat

die Schülerin die Option, die Mitschüler zu schlechteren Leistungen zu ermutigen und den Leistungsunterschied so zu verringern. Auch dies ist unwahrscheinlich, da kaum eine ganze Klasse mutwillig die eigene Leistung mindert, nur zum „Wohle“ einer Mitschülerin. Als dritte Option (3) steht der Schülerin ein Klassenwechsel zur Verfügung. In der neuen Klasse kommen wieder andere soziale Vergleichsprozesse in Gang (vgl. Fischteichereffekt). Die letzte Konsequenz (4) des Ausschlusses aus der Gruppe, findet statt, „wenn alle übrigen Verhaltensstrategien nicht anwendbar sind“ (Huber 2006, 50). Die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Fall eintritt, steigt nach Frey et al. (2001, 115),

- je stärker die Einzelperson die Gruppenidentität gefährdet
- je geringer die Gruppe die Möglichkeit einstuft, dass sich die Einzelperson verändert
- je tiefer die Attraktivität der Einzelperson für die Gruppe ist. (Frey u. a. 2001, 115)

Ob und warum ein schulleistungsschwaches Kind oder Jugendlicher die Gruppenidentität der Klasse gefährdet, ist sehr schwer zu beurteilen. Diese Arbeit beleuchtet vor allem den Aspekt der Ausgrenzung von leistungsmässigen Aussenseitern, also von jenen, deren Leistung nicht dem Durchschnitt entspricht. Ob eine Korrelation zwischen einer Diskrepanz der Leistung zur Vergleichsgruppe und einer sozialen Ausgrenzung zu sehen ist, kann in den Ergebnissen nachgelesen werden.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Leistung für die sozialen Vergleichsprozesse eine entscheidende Rolle spielt. Ob ein Schüler oder eine Schülerin beliebt ist oder abgelehnt wird, kann mit der Leistung zu tun haben. In den Beispielen von Huber, Frey und andern handelte es sich bei den zu integrierenden Individuen meist um schwächere Schülerinnen oder Schüler, beispielsweise um Kinder mit SFB. Den überdurchschnittlich Starken wird weniger Beachtung geschenkt. Starke könnten die Gruppenidentität aber genauso gut gefährden wie Schwache. Demzufolge könnten Schulleistungstärkere zwar ein positives Selbstkonzept haben, aber trotzdem schlecht integriert sein. Einige Forschungsergebnisse diesbezüglich werden im Folgenden erläutert.

### **3.3 Starke Schülerinnen und Schüler als Aussenseiter (Streber?)**

---

Schülerinnen und Schüler, die deutlich stärkere Leistungen zeigen als der Rest der Gruppe wird von diesen häufig als „Streber“ (oder engl. „nerd“) bezeichnet. Dieser sehr negativ konnotierte Ausdruck benennt das Phänomen, dass auch starke Schülerinnen und Schüler zu Aussenseitern werden können. Etwas salopp könnte man dies auch als „Strebereffekt“ bezeichnen.

Es ist vorweg zu nehmen, dass es bezüglich dieses Phänomens einen entscheidenden kulturellen Unterschied gibt. Während im nordamerikanischen Raum gute Schülerinnen und Schüler bei gleichaltrigen hoch im Kurs stehen, kommt im deutschsprachigen Raum häufig ein Strebervorwurf auf (Pelkner und Boehnke 2003, 106).

Landsheer et al. fanden in ihrer Erhebung an niederländischen Schülerinnen und Schülern heraus, dass akademische und soziale Kompetenz negativ korreliert sind, dies vor allem in den Fächern Mathematik und Physik (Landsheer u. a. 1998, 5). Das heisst, wer besser in Mathematik oder Physik ist, hat tendenziell eine tiefere soziale Kompetenz. Eine geringere Sozialkompetenz ist allerdings nicht direkt mit einer Nicht-Integration gleichzusetzen. Doch ist

es wahrscheinlich, dass eine Gruppe eine Person mit wenig sozialen Kompetenzen eher ausschliesst. Ein Grund dafür könnte sein, dass ein solches Mitglied weniger attraktiv für die Gruppe ist und es somit von der Gruppe ausgegrenzt wird (siehe oben Frey u. a. 2001, 115).

Auch Pelkner und Boehnke (2003) haben untersucht, ob gute Noten (hier ebenfalls im Fach Mathematik) mit dem Strebervorwurf korrelieren.

Pilotstudie 1 hat insgesamt deutlich gemacht, dass viele der von Jugendlichen im Umgang miteinander benutzten Stereotypen leistungskonnotiert sind, also etwas mit den Schulleistungen und speziell auch mit den Mathematikleistungen zu tun haben. [Die Studie] hat weiterhin erbracht, dass Ängste, bei Peers als Streber verschrien zu sein, mit Mathematiknoten kovariieren. Je besser die Mathematiknote einer/eines Sekundarstufe-1-Schülerin/-schülers, desto grösser ihre/seine Angst, als Streber beschimpft zu werden. (Pelkner und Boehnke 2003, 122)

Auch hier gilt es klarzustellen, dass die Bezeichnung „Streber“ noch kein Beweis zur sozialen Ausgrenzung darstellt. Es ist jedoch ein Hinweis darauf, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler diese Person weniger akzeptieren. Daraus kann ein sozialer Ausschluss entstehen. Auch wenn diese Studie keinen Zusammenhang zwischen guten Schulleistungen und sozialem Ausschluss feststellt, ist sie Indiz für die These, dass hohe Leistungen mit sozialem Ausschluss korrelieren.

Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse hält fest, dass ein Vergleich zwischen dem Individuum und der Gruppe stattfindet. Gibt es bei einem relevanten Merkmal, wie beispielsweise der Schulleistung, eine bedeutsame Diskrepanz, so besteht die Gefahr eines Gruppenausschlusses, also einer sozialen Ausgrenzung. Leistungsschwächere oder -stärkere können davon betroffen sein. Diese sozialpsychologische Theorie der sozialen Vergleichsprozesse dient als Grundlage für die Untersuchung dieser Arbeit.

### **3.4 Die Entwicklung des Selbstkonzepts**

---

Soziale Vergleichsprozesse tragen sehr viel zur Entwicklung des Selbstkonzeptes bei. Indem man sich mit anderen vergleicht, gewinnt man Informationen über sich selbst. Wie die folgende Definition zeigt, ist dies bereits ein wesentlicher Teil des Selbstkonzeptes.

Das Selbstkonzept besteht als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen. (Lohaus und Vierhaus 2013, 169)

Lohaus und Vierhaus stellen fest, dass im Schulalter „soziale Vergleiche mit den Gleichaltrigen [...] nun eine entscheidende Quelle selbstbezogenen Wissens [darstellen]“ (Lohaus und Vierhaus 2013, 177). Im Gegensatz dazu sind im Vorschulalter eigene Erfahrungen und Beziehungen zu andern Personen für das Selbst massgebender. Auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive sind Vergleiche der Schulleistungen für die Entwicklung des Selbstkonzepts relevant.

Insbesondere im Schulalter treten leistungsbezogene Vergleiche in den Vordergrund. Offene Formen von Vergleichen (z.B. das laute Kommentieren von fremden Leistungen) treten dagegen in den Hintergrund und werden von subtilen Formen (z.B. das

Erfragen eines fremden Leistungsstandes abgelöst (Pomerantz u.a. 1995 zit. nach Lohaus und Vierhaus 2013, 177)

Im späteren Schulalter, in der Jugend, verlieren die leistungsbezogenen sozialen Vergleiche etwas an Bedeutung, dafür werden andere Faktoren, wie körperliche Entwicklung oder Attraktivität wichtiger (Lohaus und Vierhaus 2013, 178). Dies wiederum zeigt, dass für das Alter der hier verwendeten Stichprobe (1. Sekundarklassen) durchaus relevante Resultate bezüglich eines Zusammenhangs zwischen sozialer Integration und schulischer Leistung erwartet werden können, da sie sich noch nicht im späten Schulalter befinden..

In diesem Kapitel wurde zunächst die Leistung als integrationsrelevanter Faktor definiert. Darauf wurde erklärt, wie es aufgrund von Leistungsunterschieden zur sozialen Ausgrenzung kommen kann. Zum Schluss wurde die Wichtigkeit dieser Leistungsvergleiche im Sekundar-schulalter aus entwicklungspsychologischer Perspektive betont. Dies gibt somit einige Antworten auf die eingangs gestellte Frage, wie es überhaupt zu einer sozialen Integration beziehungsweise Ausschluss kommt. Dies zusammen legitimiert somit zugleich die Hauptfragestellung dieser Arbeit:

**Welcher Zusammenhang besteht zwischen schulischer Leistung und sozialer Integration in heterogenen Klassen?**

Im folgenden Kapitel 4 werden die Teil-Fragestellungen begründet und gleichzeitig der bisherige Forschungsstand zu den Hypothesen dargelegt.

## **4 Bisheriger Forschungsstand**

Die Relevanz der beiden Hauptvariablen soziale Integration und schulische Leistung dürfte nun geklärt sein. In diesem Kapitel werden wichtige Forschungsergebnisse bezüglich des Zusammenhangs dieser beiden Variablen dargelegt. Aus diesen bisherigen Erkenntnissen werden dann die Teilfragestellungen und Hypothesen für diese Arbeit abgeleitet.

Es ist vorwegzunehmen, dass sonderpädagogische Forschungen aus dem englischsprachigen Raum nicht direkt auf den deutschsprachigen übertragen werden können. Grund dafür sind verschiedene Begriffsdefinitionen und unterschiedliche (Schul-)Systeme (Huber 2006, 52). Beispielsweise können integrierte Sonderschülerinnen oder Sonderschüler aus den USA und aus Deutschland nicht direkt miteinander verglichen werden, da „Kriterien, die [...] zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden, ebenfalls nicht immer eindeutig [...] sind“ (Huber 2006, 52). Wenn die Ausgangslage in den beiden Sprachräumen schon unterschiedlich ist, können die Ergebnisse ebenfalls nicht direkt aus den USA nach Deutschland oder in die Schweiz übertragen werden. Dennoch haben Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum „eine wichtige Grundlage für die deutsche Integrationsforschung“ (Huber 2006, 52) geliefert. Aus diesem Grund wird im Folgenden hauptsächlich auf die deutschsprachige Literatur eingegangen.

### **4.1 Zusammenhang der sozialen Integration und SFB**

---

Ein Grossteil der Integrationsforschung zielt darauf ab, zu untersuchen, ob Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im gemeinsamen Unterricht schlechter integriert sind als Schülerinnen und Schüler ohne SFB. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel vom separativen zum integrativen Unterricht ist dieses Thema hochbedeutend. Sind Kinder mit SFB nämlich eher von sozialer Ausgrenzung betroffen als Kinder ohne SFB, so kann das ganze Konzept von integrativem Unterricht in Frage gestellt werden. Denn, wie oben bereits ausgeführt, besteht das Ziel der schulischen Integration in einer gesellschaftlichen oder sozialen Integration. Wird dieses Ziel verfehlt, muss man auch die schulische Integration hinterfragen.

Verschiedenste Studien aus dem deutschsprachigen Raum halten fest, dass sonderpädagogischer Förderbedarf zu Benachteiligung führt. Diese Studien werden nun im Folgenden zusammengefasst. Christian Huber kommt diesbezüglich zu folgender Erkenntnis:

Die Ergebnisse legen nahe, dass mit ca. 48 Prozent ein Grossteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber nur 16 Prozent der Schüler ohne besonderen Förderbedarf ausgegrenzt werden. Weiterhin liessen sich keine positiven (aber theoretisch beanspruchten) Effekte der Gruppenheterogenität auf die soziale Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf nachweisen. (Huber 2008, 2)

Auch in früheren Untersuchungen stellte er fest, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB „einen signifikant niedrigen Wahlstatus (WST) und einen signifikant höheren Ablehnungsstatus (AST) als ihre Klassenkameraden ohne SFB“ (Huber 2006, 173) haben. Wie der WST und AST berechnet werden, ist im Kapitel 5.5.2 nachzulesen. Wenn man diese beiden Werte miteinander verrechnet, ergibt sich noch ein ganzheitlicheres Bild über die soziale Integration einer Person (Huber 2006, 174). Bei einer Verrechnung zeigt sich, dass „in der Gruppe der Schüler mit SFB

deutlich weniger Schüler als ‚beliebt‘ oder ‚durchschnittlich integriert‘ bezeichnet werden können als bei ihren Klassenkameraden ohne SFB“ (Huber 2006, 174 f). Noch extremer sind die Ergebnisse bei den abgelehnten Schülerinnen und Schüler: fast jeder zweite Schüler mit SFB wird abgelehnt (47.7%). Somit ist das Risiko zur sozialen Ausgrenzung für Kinder mit SFB dreimal so hoch wie für Kinder ohne SFB (Huber 2006, 175).

Diese Ergebnisse könnten aufgrund von kulturellen Unterschieden oder verschiedenen Schulsystemen nicht direkt auf andere Länder übertragen werden. Was Huber in Deutschland untersucht hat, hat Haerberlin et al. (1990) in der Schweiz erforscht. Auch für Österreich liegen Untersuchungen in diesem Forschungsfeld vor. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) untersuchten die soziale Integration von österreichischen Kindern. Sie alle kommen zum gleichen Schluss: Schülerinnen und Schüler mit SFB sind öfters von sozialem Ausschluss betroffen als Schülerinnen und Schüler ohne SFB. In einer Analyse von 58 Studien kommt Bless (2000 zit. nach Huber und Wilbert 2012, 148) „ebenfalls zum Schluss, dass die Diagnose einer Lernstörungen in der überwiegenden Mehrheit der Untersuchungen mit sozialer Ausgrenzung einhergehen“ (Huber und Wilbert 2012, 148). Diese Meinung ist demzufolge im deutschsprachigen Raum wenig umstritten.

Als Hauptgrund für dieses Phänomen nennt Huber die oben beschriebene Theorie. „[Aus] der Theorie sozialer Vergleichsprozesse [lässt sich] zusammenfassend auch eine dem integrationspädagogischen Paradigma entgegengesetzte, ungünstige Wirkung der heterogenen Lerngruppe auf die soziale Integration von Schülern mit SFB im Gemeinsamen Unterricht ableiten“ (Huber 2008, 3). Aus diesen Erkenntnissen ist zu entnehmen, dass sich die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse auch im Themenfeld dieser Arbeit bewahrheitet. Sie wird ebenfalls von mehreren Autoren als Grund für die soziale Ausgrenzung betrachtet.

An dieser Stelle ist anzufügen, dass diese Ergebnisse keineswegs neuartig sind. Bereits in den 50er und 60er Jahren sind verschiedene Autoren zur Erkenntnis gekommen, dass die soziometrische Stellung, also die soziale Integration innerhalb der Klasse, von Lernbehinderten (mit SFB) in Regelklassen massiv schlechter war, als jene von Nicht-Lernbehinderten (ohne SFB). Diese Studien sollten Argumente für den Ausbau von Sonderschulen liefern. Ein wichtiger Grund für diese Einrichtungen war die soziale Isolation der Lernbehinderten (Haerberlin u. a. 1990, 57). Das Wissen um die soziale Integration von Kindern mit SFB hat sich seither wenig verändert. Dennoch hat ein Paradigmenwechsel zur integrativen Beschulung stattgefunden. Kinder mit SFB werden nun, wenn immer möglich, in Regelklassen integriert.

Schülerinnen und Schüler mit SFB sind allerdings nicht mit Schulleistungsschwachen gleichzusetzen. Dies wurde im Kapitel „Begriffsklärungen“ bereits ausgeführt. Somit kann die Integration von Schülerinnen und Schüler mit SFB auch nicht direkt mit der Integration von Schulleistungsschwachen verglichen werden. Es wäre zum Beispiel denkbar, dass ein Schüler mit SFB weniger gut in die Klasse integriert ist, da er auf Grund von speziellen Förderprogrammen in einigen Lektionen im Klassenverband nicht anwesend ist. Oder aber die Mitschülerinnen und Mitschüler wissen um seinen sonderpädagogischen Status und nehmen ihn somit schon als andersartig wahr. Darauf könnte eine soziale Ausgrenzung aufbauen. Dennoch bietet die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB eher von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, Grundlage für weitere Untersuchungen zur sozialen Integration von Schulleistungsschwachen.

## 4.2 Zusammenhang der sozialen Integration und Schulleistungen (Aussensicht)

In dieser Arbeit wird die Schulleistung als Gruppierungsvariable verwendet. Losgelöst von einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird hier die soziale Integration anhand der Schulleistungen untersucht. Dies hat zwei Gründe: Einerseits ist das Feld der sozialen Integration von Kindern mit SFB bereits sehr gut erforscht, was im vorhergehenden Kapitel ersichtlich wurde. Andererseits hat es nicht in jeder Klasse Kinder mit SFB, aber in jeder Klasse gibt es Unterschiede in den Schulleistungen. Somit gibt es immer eine leistungsschwächste und eine leistungsstärkste Gruppe. Aussagen zur Integration von Leistungsschwachen oder Leistungsstarken sind somit auf mehr Klassen übertragbar und allgemeingültiger. Dies ist Gegenstand dieser Arbeit. Die wichtigste Fragestellung der Arbeit zielt auf diesen Themenbereich ab:

Fragestellung A: Welcher Zusammenhang besteht zwischen kognitiven Leistungsgruppen (Deutsch und Mathematik) und sozialer Integration?

Mit kognitiven Leistungsgruppen ist die Aufteilung in Schwache, Durchschnittliche und Starke anhand des Mittelwertes der Deutsch- und Mathematiknote gemeint. Zunächst folgt ein Forschungsüberblick zur sozialen Integration von Leistungsschwachen, bevor dann auf die Starken eingegangen wird.

### 4.2.1 Schwache Schulleistungen

Die soziale Integration von Schülerinnen und Schüler mit tiefen Schulleistungen gleicht dieser von Schülerinnen und Schülern mit SFB. In der aktuellen Forschungslage zeigt sich auch hier ein recht einheitliches Bild der sozialen Integration von Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen. Haerberlin und andere beschreiben diese Erkenntnis wie folgt.

In leistungsheterogenen Regelschulen weisen schulleistungsschwache Schüler, unabhängig von der Schulform und vom Messzeitpunkt, eine signifikant tiefere soziometrische Stellung auf als Regelschüler. Dieser Befund ist sowohl durch eine grosse Zahl von amerikanischen Studien als auch durch die hier vorliegende Untersuchung im deutschsprachigen Raum gesichert. Unsere Sekundäranalyse der bisherigen empirischen Untersuchung [...] hatte bereits eindeutig gezeigt, dass schulleistungsschwache Schüler, die in regulären Klassen ohne oder mit besonderen pädagogischen Massnahmen unterrichtet werden, unbeliebter und mehr abgelehnt sind als ihre Mitschüler. (Haerberlin u. a. 1990, 325)

Des Weiteren ergänzt Haerberlin:

Schulleistungsschwache Schüler sind in jeder Schulform weniger sozial integriert als nicht-schulleistungsschwache Schüler; diese Gesetzmässigkeit scheint auch in Sonderschulen zu gelten. (Haerberlin u. a. 1990, 328)

Dieser Aussage pflichtet auch Huber (2006, 237) bei:

Die stärksten Effekte auf den Sozialstatus stellten sich für die Faktoren Intelligenz und Schulleistung (Lese-, Rechen-, Sachunterrichts- und Sportkompetenzen) heraus. So hatten abgelehnte Schüler signifikant ungünstigere Schulleistungen als ihre beliebten Klassenkameraden. Die Wirksamkeit dieser Faktorengruppe auf den Sozialstatus lässt sich bei Schülern mit und ohne SFB nachweisen. (Huber 2006, 237)

Auch die Ergebnisse von Huber und Wilbert (2012, 157) bestätigen, dass Schulleistungsschwache schlechter integriert sind. Genau wie in dieser Arbeit untersuchen sie den sozialen Integrationsstatus in unterschiedlichen Leistungsgruppen. Dabei zeigt sich Folgendes:

Schulleistungsniveau	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Integrationsstatus IST					
Sehr schwach	17	-0,9	0,6	-1,9	0,1
Schwach	82	-0,3	0,9	-2,1	1,4
Normal	168	-0,1	1,0	-2,4	2,2
Gut	119	0,2	1,0	-2,4	2,4
Sehr gut	76	0,5	0,9	-2,1	2,0

**Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Untersuchungsvariablen nach Schulleistungsniveau: Integrationsstatus (Huber und Wilbert 2012, 157)**

Wie aus dem Mittelwert der sozialen Integration (*M*) ersichtlich wird, haben schwache und sehr schwache Schülerinnen und Schüler einen deutlich tieferen Integrationsstatus als gute und sehr gute. Huber und Wilbert halten fest, „dass sich die soziometrische und emotionale Position der Probanden mit sinkendem Schulleistungsniveau verschlechtern“ (Huber und Wilbert 2012, 156). Das Schulleistungsniveau wurde in dieser Untersuchung mit einer Stichprobengröße von  $n=462$  anhand einer Lehrpersonenbefragung erhoben.

Diese Aufzählungen von Forschungen in diesem Feld sind hier noch lange nicht beendet. Andere Autoren, wie beispielsweise Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001), teilen diese Meinung. Aufgrund all dieser Untersuchungen kann für diese Arbeit folgende Hypothese aufgestellt werden:

Hypothese A1: Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

#### 4.2.2 Starke Schulleistungen

In der Forschung zur sozialen Integration von Schulleistungsschwachen zeigt sich ein klares Bild. Fokussiert man jedoch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler rücken zwei Perspektiven in den Fokus. Diese beiden Positionen sind widersprüchlich. Jedoch kann für beide Seiten wissenschaftlich argumentiert werden. Diese beiden Hypothesen lauten:

Hypothese A2a: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe. (Strebeeffekt)

Hypothese A2b: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Für die Hypothese A2a spricht das Kapitel 3.3, „Starke Schülerinnen und Schüler als Aussen-seiter (Streber?)“. Die dort beschriebenen Untersuchungen von Landsheer und andern (1998) zeigen eine negative Korrelation von Schulleistungen (insbesondere in Mathematik) und sozialer Kompetenz. Er zeigt, dass starke Schülerinnen und Schüler eine tiefere Sozialkompetenz haben, als durchschnittliche oder schwache. Pelkner und Boehnke (2003) führen weiter aus, dass Starke eher mit dem Strebervorwurf konfrontiert werden. Dies ist ein Indiz dafür, dass hohe Leistungen mit sozialem Ausschluss korrelieren.

Zudem stützt die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse diese Hypothese, da auch bei Leistungsstärkeren eine Diskrepanz zum Rest der Klasse vorliegt. Wie beschrieben, kann Ausschluss aus der Gruppe eine Konsequenz dieser Diskrepanz sein (siehe Kapitel 3.2. Theorie sozialer Vergleichsprozesse).

Gegen die Hypothese, dass Leistungsstarke schlechter integriert sind, sprechen die Ergebnisse von Huber und Wilbert (2012, 157). Diese sind in der Abbildung 2 ersichtlich. Der Mittelwert des sozialen Integrationsstatus (M) liegt bei den „Normal“-Starken bei -0.1. Die guten Schülerinnen und Schüler weisen einen Integrationsstatus von 0.2 und die sehr guten sogar von 0.5 auf. In dieser Untersuchung sind die Leistungsstärksten am besten und die Leistungsschwächsten am schlechtesten in die Klasse integriert.

Weitere Argumente für die zweite Hypothese A2b liefern Gasteiger-Klicpera und Klicpera. „[Es ist] eine grössere soziale Akzeptanz jener Schüler denkbar, die auf Grund ihres besseren schulischen Wissens den Mitschülern in schulischen Angelegenheiten mehr helfen können“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 3). Indem also starke Schülerinnen und Schüler andren helfen, können Freundschaften entstehen, sodass die Starken beliebter sind. Ein weiterer Grund dafür, dass Starke beliebter sind, sieht das Autorenpaar in einer Verwandtschaft der Sozialkompetenzen und den Fähigkeiten, die es für gute Schulleistungen braucht. Für beides sind „ähnliche Prozesse bzw. Teilschritte erforderlich [...] (etwa die Planung, Impulskontrolle, Fähigkeit zur Konzentration)“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 3). Sie behaupten somit, dass wer gut in der Schule ist, auch die Fähigkeiten hat, gute soziale Kontakte aufrecht zu erhalten. Ein weiterer Grund sehen sie in der Möglichkeit, dass Leistungsstarke darum akzeptierter sind, weil sie nicht nur schulisch stärker motiviert sind, sondern auch in sozialen Belangen engagierter sind, d.h. dass sie sich nicht nur für schulische Belange stärker einsetzen, sondern auch für ihre Mitschüler und die Klasse“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 3). Als letztes halten sie es für wahrscheinlich, dass es sozial kompetente Schülerinnen und Schüler leichter haben, sich „die entsprechende Unterstützung für ein besseres schulisches Abschneiden beim Lehrer oder bei den Mitschülern zu verschaffen“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 4). Ihre Argumente wie auch ihre Untersuchung bestätigen die Hypothese A2b.

	Beliebt	Abgelehnt	Unbeachtet	Kontrovers.	Durchschn.
Schwache Leistungen	8.4%/ 4.6%	41.9%/22.2%	32.9%/ 5.9%	28.9%/ 6.2%	25.6%/61.2%
Durchschnittliche Leistungen	26.0%/10.7%	31.7%/15.5%	31.4%/ 5.3%	30.1%/ 6.0%	28.1%/62.5%
Gute Leistungen	63.6%/16.8%	26.3%/ 8.3%	35.7%/ 3.8%	41.0%/ 5.2%	46.3%/63.7%

Abbildung 3: Anteil der Schüler der 5 Statusgruppen (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 7)

Diese Abbildung aus der Untersuchung der oben genannten Autoren zeigen deutlich, dass die meisten Beliebten gute Leistungen erbringen. Die grösste Gruppe der Abgelehnten hingegen

machen die schwachen Schülerinnen und Schüler aus. Zum einen bestätigt dies die Hypothese A1. Zum andern spricht diese Abbildung für die Hypothese A2b, die besagt, dass Leistungsstärkere sozial besser integriert sind als jene mit durchschnittlichen oder schwachen Schulleistungen.

Aufgrund von diesen beiden sich widersprechenden Positionen wurden beide Hypothesen formuliert. Ob sich eine der beiden als signifikant zeigt, ist in den Ergebnissen im Kapitel 6 dargelegt.

### 4.3 Fächerunterschiede

---

Die Haupthypothesen wurden nun erklärt und begründet. Bis anhin wurde lediglich von Leistungsschwachen oder Leistungsstarken gesprochen, was sich jeweils vor allem auf kognitive Leistung bezogen hat. In diesem Kapitel rückt zunächst die Leistung im Fach Sport ins Zentrum, das ganz andere Fähigkeiten voraussetzt. Anschliessend werden Unterschiede innerhalb der kognitiven Leistungen betrachtet, konkret werden die Fächer Deutsch und Mathematik einander gegenübergestellt.

#### 4.3.1 Sport

Die Sportnote bewertet andere Kompetenzen als im Deutsch oder in der Mathematik zum Zuge kommen. Selbstverständlich variiert die Praxis der Notengebung von Lehrperson zu Lehrperson stark. Es ist allerdings verbreitet, die Zeugnisnote aus den drei Komponenten sportliche Leistung, sportliches Wissen und sportlicher Einsatz zusammenzusetzen. Im Gegensatz zu den Fächern Deutsch und Mathematik ist Sport kognitiv weniger anspruchsvoll. Daher kommt diesem Fach auch eine eigene Rolle bezüglich der sozialen Integration zu. Somit wird für den Sportunterricht eine von den kognitiven Fächern separierte Fragestellung formuliert:

Fragestellung B:      Welcher Zusammenhang besteht zwischen sportlichen Leistungsgruppen und sozialer Integration?

Vor allem im Unterricht von Spielsportarten ist Fairplay, das Ähnlichkeiten mit der Sozialkompetenz aufweist, sehr zentral. Das heisst, dass vor allem die Bewertung von Spielsequenzen eine soziale Komponente beinhaltet. Huber (2006, 293) beschreibt in diesem Zusammenhang die sportlich-soziale Kompetenz. Dieses Konstrukt skizziert „in erster Linie die Fähigkeit, sich in sportlich-fairer Art und Weise in regelgeleiteten Situationen zu bewegen und bewähren zu können“ (Huber 2006, 293). Es konnte ein eindeutig positiver Einfluss dieser sportlich-fairer Verhaltensweise auf die soziale Integration festgestellt werden (Huber 2006, 293). Dieses sportlich-faire Verhalten macht allerdings noch nicht die gesamte Sportnote aus. Natürlich sind nicht für alle Bereiche des Sportunterrichts soziale Kompetenzen wichtig. Ein Sprinter muss als Einzelkämpfer sozial nicht kompetent sein um Erfolg zu haben. Es kann allerdings angenommen werden, dass bei einem sport-starken Schüler die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass er auch ein sportlich-faireres Verhalten zeigt, als bei einem sport-schwachen Schüler. Dies wiederum ist für die soziale Integration förderlich.

Ein weiterer sehr wichtiger – vielleicht sogar der wichtigste – Teil der Sportnote macht die sportliche Leistung (athletic skills) aus. Welcher Zusammenhang zwischen dieser und der sozialen Integration besteht, haben Boivin und Bégin in einer älteren Studie 1989 an 9 bis 11-jährigen Kindern untersucht. Sie konnten feststellen, dass beliebte Kinder signifikant bessere sportliche Leistungen (athletical competence) zeigten als durchschnittliche Kinder (Boivin und Bégin 1989, 594). Zudem fanden sie heraus, dass sportliche Leistung für die Beliebtheit sogar entscheidender ist, als soziale Kompetenz (Boivin und Bégin 1989, 594).

Auch Huber (2006, 199) hat die Sportnote im Zusammenhang mit der sozialen Integration untersucht. Er geht nicht ganz so weit wie Boivin und Bégin, stellt jedoch Ähnliches fest. Seine Resultate bei Schülerinnen und Schüler ohne SFB zeigen, dass mit sinkenden Sportnoten ein sinkender Sozialstatus einhergeht (Huber 2006, 199). Beliebte Schülerinnen und Schüler haben in seinen Untersuchungen signifikant bessere Sportnoten als der Klassendurchschnitt und die durchschnittlich Integrierten oder Abgelehnten. Dasselbe gilt für Abgelehnte, deren Sportnoten signifikant unter dem Durchschnitt liegen (Huber 2006, 199). Seine Studien ergeben, dass sportlich Schwache einen tieferen sozialen Integrationsstatus aufweisen als Durchschnittliche. Aus diesen sportspezifischen Ergebnissen und aus den obigen allgemeineren Erkenntnissen lässt sich die Hypothese B1 ableiten:

Hypothese B1: Leistungsschwächere im Sport sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Im Gegensatz zu den Leistungsschwächeren ist die Situation des sozialen Integrationsstatus der Leistungsstärkeren auch im Sport weniger eindeutig. Für eine schlechtere Integration als die Durchschnittsgruppe spricht ebenfalls die Studien zum Strebervorwurf (siehe Landsheer et al. 1998 und Pelkner und Boehnke 2003) die behaupten, dass Leistungsstärkere (allgemein) grundsätzlich schlechter integriert sind, als der Durchschnitt. Auch die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse kann als Indiz dafür gesehen werden, dass Leistungsstärkere schlechter integriert sind, da wiederum eine Diskrepanz der Leistung zum Durchschnitt als möglicher Ausschlussgrund vorhanden ist.

Die Argumente für eine bessere soziale Integration der sportlich Starken überwiegen allerdings. Insbesondere die obigen Resultate von Boivin und Bégin (1989, 594) und Huber (2006, 199), die zeigen, dass beliebte Kinder auch bessere sportliche Leistungen erbringen, sprechen für die Hypothese B2:

Hypothese B2: Leistungsstärkere im Sport sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Ein letztes Argument, welches diese beiden Hypothesen B1 und B2 unterstützt, ist die Wichtigkeit der sportlichen Leistung im Jugendalter. Es kann angenommen werden, dass sportliche Jugendliche von den Peers mehr Ansehen erhalten als unsportliche. Ein möglicher Grund hierfür ist die Wichtigkeit des Körpers in der Pubertät. Körperliche Entwicklung, Identität und Aussehen sind wichtige Aspekte der Pubertät, die alle einen Bezug zum Körper haben. Daher kann angenommen werden, dass körperliche Fähigkeiten im Jugendalter für die Peer-Akzeptanz wichtiger sind, als andere wie beispielsweise musische oder zeichnerische. Daher kommt

der Sportlichkeit im Jugendalter eine bedeutende Rolle zu. Somit kann angenommen werden, dass sportliche Schülerinnen und Schüler grundsätzlich beliebter sind als Unsportliche.

### 4.3.2 Deutsch und Mathematik

Die letzte Teilfragestellung im Zusammenhang mit der schulischen Leistung und der sozialen Integration zielt auf die Unterschiede zwischen den beiden kognitiven Fächern Deutsch und Mathematik ab. Falls es ein Fach gibt, welches für die soziale Integration wichtiger ist als das andere, können Rückschlüsse auf mögliche Gründe für die soziale Integration gezogen werden.

Fragestellung C: Ist die Leistung im Deutsch für die soziale Integration massgebender als die Leistung in Mathematik?

Diesbezüglich gibt es nur wenige Forschungsergebnisse. Huber hat die beiden Fächer einzeln untersucht und festgestellt, dass bei beiden eine tiefe Schulleistung mit schlechter sozialer Integration korreliert (Huber 2006, 192 ff). Er hat dabei nicht die Deutsch- und die Mathematiknote als Referenz für die Leistung gewählt, sondern die Lese- und Rechenkompetenz anhand einer Lehrpersonenbefragung ermittelt. Huber macht keine Aussage darüber, wer eher von sozialer Ausgrenzung bedroht ist: Deutsch-Schwache oder Mathematik-Schwache. Dies soll hier, anhand der folgenden Hypothese untersucht werden:

Hypothese C: Leistungsschwächere im Deutsch sind **schlechter** integriert als Leistungsschwächere in Mathematik.

Grund für diese Richtung der Hypothese ist die Annahme, dass sprachliche Fähigkeiten für die Sozialisation wichtiger sind als mathematische. Wer beispielsweise bessere sprachliche Fähigkeiten hat, dem fällt Kommunikation leichter und er kann sich präziser ausdrücken. Dies könnte beispielsweise bewirken, dass weniger Missverständnisse entstehen. Präzise Kommunikation könnte die sozialen Beziehungen stärken und somit die soziale Integration fördern.

Ein weiteres Argument für diese Hypothese ist die Bedeutung, die der Sprache im schulischen Kontext zukommt. In fast allen Fächern sind sprachlich Schwache benachteiligt. Daher könnte angenommen werden, dass wer sprachlich schwach ist, tendenziell auch in andern Fächern, wie Natur und Technik oder Geschichte, zu den Schwächeren gehört. Nun kann wieder an die Hypothese A1 angeknüpft werden, dass Leistungsschwächere schlechter integriert sind als Leistungsstärkere. Eine Schwäche in Mathematik beschränkt sich eher auf dieses Fach und hat nicht direkte Konsequenzen auf andere Fächer (vielleicht mit der Ausnahme von Physik). Selbstverständlich können mathematisch Schwache auch in andern Fächern tiefe Leistungen erbringen. Aus diesen beiden Gründen wird vermutet, dass der Leistung im Fach Deutsch eine wichtigere Rolle für die soziale Integration zugeschrieben werden kann, als der Mathematikleistung.

## 4.4 Zusammenhang der sozialen Integration und der gefühlten Integration (Innensicht)

Wie aus den bisherigen Kapiteln ersichtlich wurde, gibt es bereits viel Forschung zur schulischen Leistung und der soziometrischen Position in der Klasse – der Aussensicht der

Mitschülerinnen und Mitschüler auf die soziale Integration (genauere Ausführungen zur Soziometrie folgen im Kapitel 5.1.2). Die wahrgenommene soziale Integration, also die Innensicht der jeweiligen Schülerinnen und Schüler, wird oft ausser Acht gelassen.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Forschungslage fällt auf, dass der überwiegende Anteil der Studien auf soziometrischen Peerbefragungen beruht. Obwohl diese Methode der Integrationsforschung als valides und reliables Mass für die soziale Integration gilt, stellt sich die Frage nach der subjektiven Sicht der betroffenen Schulkinder mit SFB selbst. (Huber und Wilbert 2012, 148 f)

Dieser Frage nach der subjektiven Sicht der Betroffenen wird in dieser Arbeit mit der folgenden Fragestellung D Beachtung geschenkt:

Fragestellung D:      Wie wird die soziale Integration von den Betroffenen erlebt?
--

Auch Haerberlin und andere schreiben der subjektiven Sicht auf die Integration eine grosse Bedeutung zu:

Ob ein Schüler gerne zur Schule geht und ob er sich in einer Klasse wohlfühlt, ist ebenfalls zum Teil von der Bezugsgruppe abhängig. Das subjektive Wohlbefinden eines Schülers in der Schulumwelt gilt unbestritten als eine günstige Voraussetzung für das schulische Lernen und für eine positive Entwicklung. (Haerberlin u. a. 1990, 157 f)

Die Autorengruppe empfiehlt daher, bei einer Integrationsforschung stets die Innensicht der Betroffenen zu berücksichtigen. Sie raten aber zur Vorsicht im Umgang mit der Interpretation dieser Daten, da die Gründe für eine Diskrepanz zwischen der tatsächlichen und subjektiven Sicht auf die Integration sehr vielfältig sein können (Haerberlin u. a. 1990, 158).

Die wahrgenommene Integration lässt sich in verschiedene Bereiche unterteilen, wovon die drei wichtigsten im Folgenden erklärt werden. Dies sind die gefühlte soziale Integration, die gefühlte emotionale Integration und das akademische Selbstkonzept.

#### **4.4.1 Gefühlte soziale Integration**

Die Studien die sich mit dem Zusammenhang der gefühlten Integration und dem tatsächlichen Integrationsstatus befasst haben, zeigen ein ähnliches Bild. Sinkende Schulleistungen haben nicht nur einen tieferen sozialen Integrationsstatus zur Folge sondern auch ein absinkender Wert der gefühlten Integration (Huber und Wilbert 2012, 157).

Der tatsächliche durch Peerbefragung gewonnene Integrationsstatus der Kinder geht einher mit einer entsprechenden Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Position in der Klasse sowie dem Ausmass, in dem sich die Kinder von der Lehrkraft angenommen fühlen. (Huber und Wilbert 2012, 151)

Diese Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Position in der Klasse – die gefühlte soziale Integration – ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

Schulleistungsniveau	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Gefühlte soziale Integration					
Sehr schwach	15	27,0	5,7	19	35
Schwach	81	26,1	7,4	8	39
Normal	165	27,6	7,3	4	39
Gut	116	30,8	5,9	6	39
Sehr gut	75	30,7	6,7	4	39

**Abbildung 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Untersuchungsvariablen nach Schulleistungsniveau: Gefühlte soziale Integration (Huber und Wilbert 2012, 157)**

Die sehr schwachen Schülerinnen und Schüler haben einen Mittelwert der gefühlten sozialen Integration von 27,0 während die sehr starken einen deutlich höheren Mittelwert von 30,7 haben. Dies sind die Summenwerte des FEES-Tests. Ein ähnlicher Test zur wahrgenommenen Integration wird in dieser Studie verwendet (siehe Kapitel 5.1.3).

Bakker und Bosman (2003) haben sich ebenfalls mit dem Zusammenhang von Selbst-Bild („self-image“) respektive der Akzeptanz der Mitschülerinnen und Mitschülern („peer acceptance“) und der schulischen Leistung auseinandergesetzt. Auch ihre Resultate unterstützen diejenigen von Huber und Wilbert (2012). Leistungsschwache nehmen ihre Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich schlechter wahr, als Leistungsstarke (Bakker und Bosman 2003, 9 f).

Auch Haerberlin et al. kommen auf dieselben Ergebnisse. „Die schulleistungsschwachen Schüler sind sich offenbar über ihre schlechte soziale Integration in der Regelklasse meistens durchaus im Klaren und machen sich nichts vor“ (Haerberlin u. a. 1990, 326). Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler weisen demzufolge einen tieferen Wert der gefühlten sozialen Integration auf.

Wie die Situation der Leistungsstärkeren im Vergleich zum Durchschnitt zeigt, ist nicht so eindeutig. Aus der Abbildung 4 von Huber und Wilbert (2012, 157) geht hervor, dass die Leistungsstarken sich besser integriert fühlen, als diejenigen mit durchschnittlichen Schulleistungen. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Stärkeren in dieser Stichprobe auch einen höheren Integrationsstatus haben als die Durchschnittsgruppe. Hier liegt also keinen Strebereffekt vor; die Stärkeren sind sozial auch besser integriert. Wie die Stärkeren ihre Integration erleben würden, wenn der Strebereffekt vorläge, bleibt unklar.

#### 4.4.2 Gefühlte emotionale Integration

Ein emotional gut integrierter Schüler geht gerne zur Schule und fühlt sich dort wohl. Auch die gefühlte emotionale Integration liegt bei Leistungsschwächeren tiefer. Diesbezüglich hält Haerberlin fest, „dass sich in der Regel schulleistungsschwache Schüler emotional weniger gut in die Schule integriert einschätzen als gute Schüler“ (Haerberlin u. a. 1990, 326 f).

Auch bezüglich der gefühlten emotionalen Integration ist die Situation für die Leistungsstärkeren unklar und wenig erforscht. Leistungsstärkere haben mit dem Schulstoff weniger Schwierigkeiten, pflegen dadurch vielleicht eine bessere Beziehung zur Lehrperson und der Schulalltag fällt ihnen, mindestens auf stofflicher Ebene, leichter als dem Rest der Klasse. Dies ist ein Indiz dafür, dass ihre gefühlte emotionale Integration höher ist, als jene der Durchschnittsgruppe.

#### 4.4.3 Akademisches Selbstkonzept

Ein dritter Faktor, welcher die wahrgenommene Integration ausmacht, ist das akademische Selbstkonzept. Dies beschreibt das Selbstkonzept eines Schülers oder einer Schülerin in Bezug auf die eigene schulische Leistungsfähigkeit, wie jemand also seine eigene Leistung wahrnimmt. Dies hat nichts direkt mit der sozialen Integration zu tun, jedoch leistet dieser Aspekt der wahrgenommenen Integration einen wesentlichen Beitrag zum Wohlbefinden in der Schule.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich das akademische Selbstkonzept mit abnehmender Leistung verringert. In Beurteilungssituationen durch Rückmeldungen der Lehrperson oder durch Vergleiche mit Klassenkameraden erhalten Schülerinnen und Schüler viele Informationen über ihre eigene schulische Leistung. Diese Informationen sind Grundlage für das akademische Selbstkonzept. Daher wird davon ausgegangen, dass sich sowohl Leistungsschwächere als auch Leistungsstärkere über ihre Fähigkeiten bewusst sind und sich dies im akademischen Selbstkonzept widerspiegelt.

Im Zusammenhang mit der schulischen Leistung ist die gefühlte Integration (Innensicht) deutlich weniger gut erforscht als der soziale Integrationsstatus (Aussensicht). Die oben ausgeführten Forschungserkenntnisse und Vermutungen lassen trotzdem folgende Hypothesen zu:

Hypothese D1:	Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.
Hypothese D2:	Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.

#### 4.5 Zusammenfassung der Fragestellungen und Hypothesen

Die oben beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen, die aus der Theorie abgeleitet werden können, werden hier nochmals zusammengefasst. Pro Themenbereich gibt es eine Fragestellung (grau) und dazu mehrere Hypothesen.

<b>A</b>	Welcher Zusammenhang besteht zwischen kognitiven Leistungsgruppen (Deutsch und Mathematik) und sozialer Integration?				
	1	Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.			
	2	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">a</td> <td>Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe. (Strebereffekt)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">b</td> <td>Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.</td> </tr> </table>	a	Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe. (Strebereffekt)	b
a	Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe. (Strebereffekt)				
b	Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.				
<b>B</b>	Welcher Zusammenhang besteht zwischen sportlichen Leistungsgruppen und sozialer Integration?				
	1	Leistungsschwächere im Sport sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.			
	2	Leistungsstärkere im Sport sind <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.			
<b>C</b>	Ist die Leistung im Deutsch für die soziale Integration massgebender als die Leistung in Mathematik?				
	Leistungsschwächere im Deutsch sind <b>schlechter</b> integriert als Leistungsschwächere in Mathematik.				
<b>D</b>	Wie wird die soziale Integration von den Betroffenen erlebt?				
	1	Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.			
	2	Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.			

Die vier Fragestellungen der Arbeit A bis D wurden im Kapitel 4 erklärt und das bisherige Wissen dazu zusammengefasst. Das folgende Kapitel beschreibt die in dieser Arbeit angewendeten Methoden um die Hypothesen zu prüfen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse dargelegt.

## 5 Methode

Um die obigen Fragestellungen zu beantworten, braucht es Angaben zu drei Variablen: der schulischen Leistung (Noten), dem sozialen Integrationsstatus (Aussensicht) und der persönlich wahrgenommenen sozialen Integration (Innensicht). Im Folgenden wird zunächst erklärt, mit welchen Methoden diese drei Variablen erhoben wurden. Nach dem Methodenbeschrieb folgt die Beschreibung der Stichprobe sowie Angaben zur Durchführung der Erhebung. Daran schliesst sich eine Erklärung zu den statistischen Auswertungsmethoden an.

### 5.1 Forschungsdesign

---

#### 5.1.1 Schulische Leistung

Konstrukt: In allen Fragestellungen wird von Schulleistungsschwächeren respektive -stärkeren gesprochen. Um die Schulleistung zu erheben sind verschiedene Methoden denkbar. Beispielsweise könnten Leistungstests durchgeführt werden, die lediglich eine Momentaufnahme repräsentieren. Diese sind sehr aufwändig und für die vorliegende Arbeit weniger geeignet als Einschätzungen der Lehrpersonen. Auch auf ein Abfragen von Zeugnisnoten wurde verzichtet, da dies aus zwei Gründen problematisch gewesen wäre. Einerseits wäre die Weitergabe von Zeugnisinhalt aus rechtlicher Sicht heikel. Die Eltern sowie die Schulleitung wären dieser Umfrage dann wohl skeptischer gegenübergestanden und es hätte wahrscheinlich weniger Teilnehmende gegeben. Andererseits repräsentieren Zeugnisnoten lediglich eine Momentaufnahme der Leistung eines Semesters. Diese liegt zudem schon mindestens ein halbes Jahr zurück. Mit der Einschätzung der Lehrperson über die allgemeine schulische Leistung können einzelne Ausreisser vermieden werden. Hätte eine Schülerin beispielsweise aufgrund von erschwerenden Bedingungen im privaten Umfeld ihre Leistung während eines Semesters nicht so abrufen können wie normalerweise, wäre ihre Note in diesem Semester tiefer als ihre eigentliche Leistungsfähigkeit. Dem kann durch eine Leistungseinschätzung der Lehrperson entgegengewirkt werden.

Die Frage nach der Objektivität der Leistungseinschätzungen der Lehrperson ist hier durchaus berechtigt. Für die vorliegende Arbeit spielt die Objektivität der Leistungseinschätzung aber eine sekundäre Rolle, da es von geringem Interesse ist, wer welche Lernziele aus dem Lehrplan erreicht hat. Da für diese Arbeit die soziale Integration in einer Klasse relevant ist, wird auch der Referenzrahmen der Leistung auf die Klasse bezogen. Somit wurde auf objektive Leistungstests verzichtet. Die Leistungsbeurteilungen der Lehrpersonen in den betreffenden Fächern sind für diese Fragestellungen demzufolge genügend. Dafür ist vor allem die Rangfolge der Leistungen innerhalb der Klasse relevant. Diese dürfte mit der hier gewählten Methode der Leistungseinschätzung der Lehrpersonen durchaus reliabel sein.

Operationalisierung: Aus den oben genannten Gründen wurde die Variable anhand einer Einschätzung der schulischen Leistung der Lehrpersonen erhoben. Sie wurden dazu aufgefordert die Leistungen über eine möglichst lange Zeitspanne zu bewerten. Dennoch war bei den meisten Lehrpersonen vermutlich die Leistung der letzten Monate im Vordergrund. Sie beurteilten ihre Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport als *ungenügend*, *genügend*, *gut* oder *sehr gut*. Die Bewertungen wurden dann von der Autorin in das in der

Schweiz gängige Notensystem 1 bis 6 übertragen (ungenügend = 3, genügend = 4, gut = 5 und sehr gut = 6).

### 5.1.2 Sozialer Integrationsstatus: Soziometrie

**Konstrukt:** Den sozialen Integrationsstatus zu messen ist umfassend, da sie nicht von der Person X selbst erfragt werden kann. Andere müssen Angaben zur sozialen Integration der Person X machen. „Möchte man Erkenntnisse über Stand, Entwicklung und Bedingungsgefüge der sozialen Integration von Schülern [...] gewinnen, muss zunächst die soziometrische Position dieser Schüler innerhalb ihrer Schulklasse bestimmt werden“ (Huber 2006, 53).

Huber (2006) sowie die meisten Studien in diesem Bereich verwenden dafür die soziometrische Diagnostik nach Moreno (1967). Soziometrie wird als Wissenschaft von der Messung sozialer Beziehungen definiert. Nimmt man das Wort weiter auseinander (socius und metrein), kommt eine wörtliche Übersetzung wie Partnermessung zu Stande (Stadler 2013, 17).

**Operationalisierung:** Was Soziometrie genau ist, wird gerade am Beispiel dieser Arbeit erläutert. Der folgende Auszug aus dem Fragebogen zeigt die Fragen zur Erfassung der sozialen Integration.

#### Zugfahrt ins Klassenlager

Notiere pro Feld 4-8 Klassenkamerad/innen mit Vor- und Nachnamen.

Neben diesen  
Klassenkamerad/innen  
würde ich gerne sitzen  
(+):

Neben diesen  
Klassenkamerad/innen  
möchte ich lieber  
NICHT sitzen (-):

**Abbildung 5: Auszug aus dem Fragebogen (soziale Integration)**

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, wurde den Schülerinnen und Schülern die folgende Frage zur soziometrischen Erhebung gestellt:

Neben wem möchtest du im Zug auf dem Weg ins Klassenlager (nicht) sitzen?

Bei dieser Frage wurde der Zug als neutrales Setting ausgewählt, da die Leistungsfähigkeit der Sitznachbarn keine Rolle spielen darf. Wäre stattdessen die Frage nach den bevorzugten respektive abgelehnten Sitznachbarn im Klassenzimmer gewählt worden, hätten die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich nicht nur die besten Freunde gewählt, sondern auch besonders starke Schülerinnen und Schüler. Der Faktor der schulischen Leistung hätte da bei einigen mitgespielt: Neben wem sitze ich am besten, so dass ich mich wohl fühle (Sympathie) und ich auch vom Nachbarn profitieren kann (Leistung). Für die Fragestellungen (siehe Kapitel 4.5) ist es aber lediglich relevant, wer wem gegenüber Sympathie respektive Antipathie zeigt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, vier bis acht Namen von Mitschülerinnen und Mitschülern zu notieren, neben denen sie im Zug auf dem Weg ins Klassenlager gerne respektive nicht sitzen möchten. Diese positiven und negativen Nennungen aller Schülerinnen

und Schüler wurden anschliessend in Form eines Soziogramms dargestellt. „Ein „Soziogramm“ besteht aus Kreisen mit den Namen der Gruppenmitglieder (oder Nummern) und Pfeilen für ihre Sitz-Wahlen bzw. Sitz-Ablehnungen [...]“ (Venetz u. a. 2015). In der Abbildung 6 ist ein Beispiel eines Soziogramms dargestellt. Es stammt aus der Klasse H aus dieser Studie. Die Namen wurden selbstverständlich anonymisiert und sind als Buchstaben dargestellt.

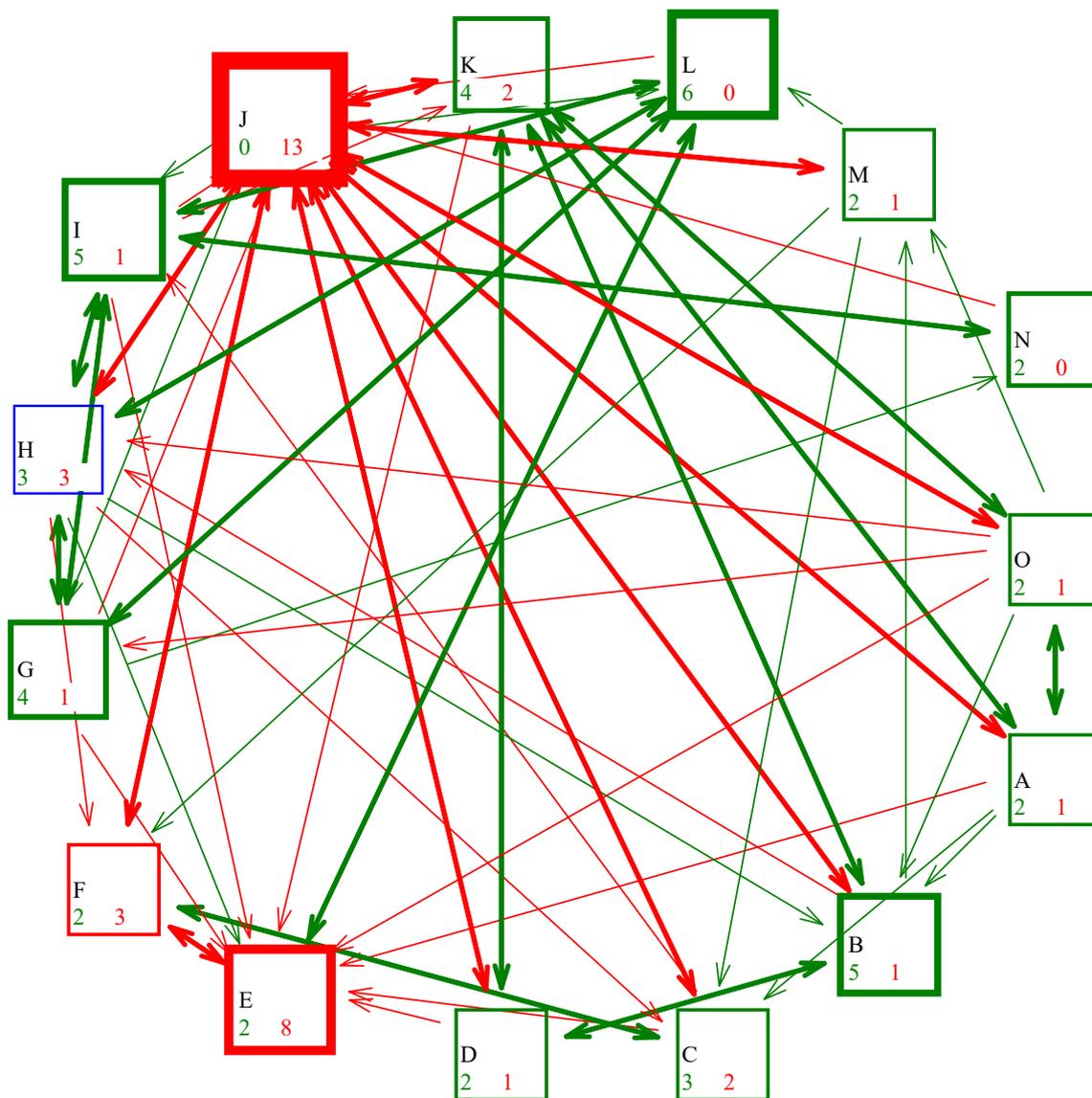


Abbildung 6: Soziogramm der Klasse H

Aus diesem Soziogramm können nun die erhaltenen Wahlen (grüne Zahl) und erhaltenen Ablehnungen (rote Zahl) entnommen werden. Die dünnen Pfeile signalisieren eine einseitige Wahl respektive Ablehnung während die dicken Pfeile eine gegenseitige Wahl respektive Ablehnung repräsentieren. Die Farbe und Dicke der Kästen um die einzelnen Schülerinnen und Schülern stehen für die soziometrische Position in der Klasse.

Bei der Klasse H fällt Schüler J besonders auf. Er ist sehr unbeliebt und erhält von allen Mitschülern eine Ablehnung (alle nannten ihn als Person, neben der er/sie nicht sitzen will). Der dicke rote Rahmen signalisiert ein deutlich negatives Verhältnis von erhaltenen Wahlen (0) zu erhaltenen Ablehnungen (13). Von ihm seinerseits gehen ebenfalls viele Abwahlen aus. Lediglich die Schüler G, I und L werden von Schüler J gewählt (dünne grüne Pfeile). Da diese drei den Schüler J allerdings abwählen, kann auf eine einseitige Beziehung geschlossen werden. Im Gegensatz zu Schüler J ist Schüler G beliebt. Er erhält sechs Wahlen und keine Abwahlen.

Nachdem nun von allen Klassen ein Soziogramm zur Frage A erstellt wurde, kann jedem Schüler und jeder Schülerin die erhaltenen Wahlen und Ablehnungen zugeordnet werden. Wie diese zwei Variablen dann verrechnet wurden, ist im Kapitel 5.5.2 zu lesen.

### 5.1.3 Wahrgenommene Integration: PIQ

Konstrukt: Die wahrgenommene Integration drückt aus, inwiefern sich die Person X in die Klasse integriert fühlt. Während der soziale Integrationsstatus die Aussensicht der sozialen Integration repräsentiert, steht die wahrgenommene Integration für die Innensicht. Sie wurde mit dem Messinstrument „Perception of Inclusion Questionnaire PIQ“ (Venetz u. a. 2015) erhoben. Dies ist ein „Verfahren zur Erfassung der emotionalen, sozialen und kompetenzbezogenen Eingebundenheit – als zentrale Dimensionen von Inklusion – von Schülerinnen und Schülern der 3. bis 9. Schulstufe“ (Venetz u. a. 2015). Der englische Begriff „Inclusion“ kann entweder als Integration oder Inklusion übersetzt werden. Ein Pendant zur deutschen Integration gibt es im Englischen nicht. Hier ist die Integration gemeint, die der Begrifflichkeit der soziologischen Sichtweise entspricht (siehe Kapitel 2.2.4, Integration und Inklusion). Im Folgenden wird demzufolge von sozialer oder emotionaler Integration gesprochen, auch wenn es im Original „social / emotional inclusion“ heisst.

Der PIQ basiert auf dem „Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ (Haeberlin u. a. 1989). Dieser „ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung des emotionalen, sozialen und leistungsmotivationalen Integriertseins“ (Venetz, Zurbriggen, und Eckhart 2014, 1). Dieser wird heute weniger verwendet, da er mit 45 Items und vier Antwortkategorien für die Praxis eher lang und dadurch umständlich war. Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten war er zu anspruchsvoll. Demzufolge wurde eine Kurzversion davon erschaffen, den PIQ (Zurbriggen u. a. 2017).

Wie die beiden folgenden Zitate zeigen, gilt der PIQ trotz seiner Kürze als reliabel, valide und ökonomisch:

Results show that the PIQ is a reliable instrument for assessing students' perceptions of their inclusion at school, especially in the lower ranges of the scales. (Zurbriggen u. a. 2017, 1)

The PIQ provides an economical screening instrument for three central dimensions of school inclusion and can be used in both research and practice. The combined linguistic simplicity and shortness make it an attractive tool for school inclusion studies. With only 12 items, it can also be used in studies in which students' self-perceptions of inclusion are not the central object, but considered in conjunction with other variables. (Zurbriggen u. a. 2017, 8)

Genau wie das letzte Zitat beschreibt, befasst sich diese Arbeit nicht nur mit den Selbstwahrnehmungen der Integration (self-perceptions). Die meisten Fragestellungen beziehen den sozialen Integrationsstatus mit ein. Lediglich für die Fragestellung D ist die wahrgenommene soziale Integration wichtig. Gerade weil diese Variable nicht Hauptgegenstand der Untersuchung ist, eignet sich das kurze Instrument PIQ besonders gut. Es ist aufgrund der wenigen Items einfach in der Handhabung und liefert dennoch zuverlässige Resultate.

Operationalisierung: Der Fragebogen PIQ umfasst zwölf Items, je vier zur sozialen Integration, zur emotionalen Integration und zum akademischen Selbstkonzept. In der Tabelle 2 unten sind alle zwölf Fragen den drei Bereichen zugeordnet dargestellt. Die Nummern entsprechen der originalen Sortierung. Der ganze Fragebogen, so wie er sich den Schülerinnen und Schülern präsentiert, ist im Anhang aufgeführt.

**Tabelle 2: PIQ nach Unterteilung sortiert (Venetz u. a. 2015)**

Nr.	Frage	Max Punkte
Wahrgenommene soziale Integration (SOI)		16
2	Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse.	4
5	Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.	4
8	<i>In meiner Klasse fühle ich mich allein. (-)</i>	4
11	Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut.	4
Wahrgenommene emotionale Integration (EMI)		16
1	Ich gehe gerne in die Schule.	4
4	<i>Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen. (-)</i>	4
7	Mir gefällt es in der Schule.	4
10	Die Schule macht Spass.	4
Akademisches Selbstkonzept (ASC)		16
3	Ich lerne schnell.	4
6	Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	4
9	Ich bin ein guter Schüler / eine gute Schülerin.	4
12	<i>In der Schule ist mir vieles zu schwierig. (-)</i>	4

Die Multiple-Choice Fragen konnten mit *stimmt gar nicht*, *stimmt eher nicht*, *stimmt eher* und *stimmt genau* beantwortet werden. Die Antworten wurden in Zahlenwerte 1 bis 4 umgewandelt, wobei 4 das höchste Mass der Zustimmung repräsentiert (*stimmt genau*). Da die Frage 8, 4 und 12 negativ formuliert sind, musste deren Wert umgepolt werden (1 = *stimmt genau*, 2 = *stimmt eher*, usw.). Für alle drei Unterkategorien (soziale Integration, emotionale Integration und akademisches Selbstkonzept) konnte so einen Summenwert ausgerechnet werden (Max. 16). Je höher der Summenwert ist, desto höher ist die Ausprägung des Merkmals. Diese drei Summenwerte werden im Folgenden entweder einzeln oder alle zusammen für die wahrgenommene Integration verwendet.

## 5.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Erhebung wurde im Frühling 2017 an neun Klassen aus vier Schulhäusern aus dem Kanton Zürich (Schweiz) durchgeführt. Sie alle waren 1. Sekundarklassen (7. Schuljahr), der Niveaustufen A und B, teilweise gemischt. Zielgruppe waren lediglich reguläre Sekundarklassen. Es spielte keine Rolle, ob und wie viele Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie beispielsweise jene mit IF oder ISR Status, in der Klasse sind. Wie aus den Fragestellungen oben ersichtlich wird, werden die Leistungsstärksten und -schwächsten der Klasse mit dem Durchschnitt verglichen. Ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf da ist, ist für die Fragestellungen somit irrelevant. Daher wurden die Kriterien für die Klassenauswahl auch nicht weiter eingeschränkt.

Die Gesamtstichprobe umfasst 144 Schülerinnen und Schüler, wobei die Geschlechtergruppen ähnlich gross waren.

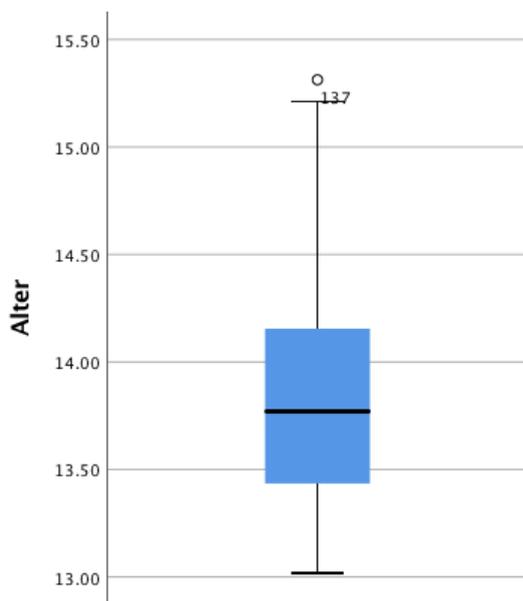
**Tabelle 3: Häufigkeiten Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Knaben	68	47.2
	Mädchen	76	52.8
	Gesamt	144	100.0

Aus der Tabelle 4 unten geht hervor, dass das durchschnittliche Alter  $M=13.839$  Jahre beträgt. Obwohl es sich bei allen Klassen um 1. Sekundarklassen handelt, sind einzelne Ausreisser, vor allem nach oben, zu verzeichnen. Der älteste Teilnehmer war zum Zeitpunkt der Erhebung 15.31 Jahre alt.

**Tabelle 4: Deskriptive Statistik Alter**

N	Gültig	144
	Fehlend	0
Mittelwert		13.84
Median		13.77
Std.-Abweichung		.523
Minimum		13.02
Maximum		15.31
Perzentile	25	13.43
	50	13.77
	75	14.16



**Abbildung 7: Boxplot Alter**

Es gestaltete sich relativ schwierig, Lehrpersonen zu finden, die freiwillig mit ihren Klassen an einer solchen Studie teilnehmen, da dies immer mit einem Mehraufwand verbunden ist. Weil alle Daten vor der Veröffentlichung anonymisiert wurden, konnten die Daten auch nicht als Gegenleistung an die Lehrpersonen zurückgegeben werden. Ansonsten wäre eine Einsicht in das Soziogramm der eigenen Klasse für die Lehrpersonen interessant gewesen. Diese Anonymisierung hat zur Folge, dass die Lehrpersonen keinen direkten Nutzen aus der Studie ziehen können. Der Mehraufwand und das Ausbleiben von Eigennutzen waren für viele Angefragten einen Grund zur Absage.

Ein weiterer Grund für Absagen war, dass die Umfrage nicht anonym ausgefüllt werden konnte. Dies war nicht möglich, da die soziometrische Position der Schülerinnen und Schülern sonst nicht hätte erhoben werden können. In der klassischen Soziometrie ist „Anonymität [...] weder bei SenderInnen noch bei EmpfängerInnen möglich“ (Stadler 2013, 16). Obwohl versichert wurde, dass keine Daten an Lehrpersonen, der Schulleitung, den Schülern oder andern Personen weitergegeben werden und bei der Veröffentlichung der Arbeit selbstverständlich alles anonymisiert wird, war dies für einige Schulleitungen ein zu grosses Risiko. Insbesondere auch darum, weil die Lehrpersonen nicht anonymisierte Leistungsbeurteilungen ihrer Schülerinnen und Schüler weitergeben mussten, haben einige diesem Projekt abgesagt. Daher blieb keine grosse Auswahl an Klassen, die sich für diese Studie zur Verfügung stellten. Somit ist die Stichprobe weder zufällig noch nach spezifischen Kriterien ausgewählt worden. Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe.

Dazu kommt, dass die Umfrage für die Schülerinnen und Schüler freiwillig war. Das hatte zur Folge, dass in keinem Fall die ganze Klasse teilgenommen hat, was besonders für die Variable soziale Integration (Aussensicht) von Bedeutung ist. Die soziometrische Position der Teilnehmenden wurde leicht verfälscht, da die Nicht-Teilnehmenden keine Wahlen und Abwahlen für ihre teilnehmenden Mitschülerinnen und Mitschüler vergeben konnten. Dies kann allerdings bei einer freiwilligen Teilnahme nicht umgangen werden.

### 5.3 Durchführung der Erhebung

---

Die Datenerhebung hat im Zusammenhang mit der Masterarbeit von Julia Glünkin, ebenfalls eine Sek-Studentin der PHZH, stattgefunden. Da die Fragestellungen ihrer und dieser Masterarbeit teilweise auf den gleichen Variablen beruhen, wurde die Erhebung in Kooperation durchgeführt. Dies hat den entscheidenden Vorteil einer grösseren Gesamtstichprobe.

Nachdem die Schulleitung und die Klassenlehrpersonen zum Projekt eingewilligt haben, wurden die Eltern mit einem Brief informiert (siehe Anhang). Sie wurden dazu aufgefordert, mit der Unterschrift die Erlaubnis zur Teilnahme ihrer Tochter respektive ihres Sohnes zu geben.

Die Lehrpersonen wurden via E-Mail instruiert und erhielten die Links für die Online-Umfrage für die Schülerinnen und Schüler. Zudem erhielten sie eine vorgefertigte Liste zur Beurteilung der Schulleistungen. Alle Daten wurden darauf in Abwesenheit der Autorin erhoben. So waren die Lehrpersonen zeitlich flexibler, was eventuell zu einer höheren Bereitschaft führte, sich an der Studie zu beteiligen.

Bei der Durchführung der Erhebung gab es nur wenige Schwierigkeiten. Einzelne Lehrpersonen schickten die Liste mit der Leistungseinschätzung entweder gar nicht oder unvollständig zurück. So musste mehrmals nachgefragt werden bis schlussendlich alle Angaben vorlagen. Aufgrund dessen könnte man annehmen, dass die Umfrage den Lehrpersonen nicht wichtig war. Ob daraus allerdings Schlüsse auf die Qualität der Lehrpersonen-Beurteilungen gezogen werden können, bleibt offen.

Zu einzelnen Schülerinnen und Schülern konnte die Lehrperson keine Leistungseinschätzung machen, da er/sie ein Fach nicht besuchte oder die Lehrperson das betreffende Kind noch nicht lange genug kannte, um dessen Leistung reliabel einschätzen zu können. Bei der Online-Umfrage der Schülerinnen und Schüler gab es keine fehlenden Werte, da alle Fragen Pflichtfragen waren.

### 5.4 Statistische Grundbegriffe und Kennwerte

---

Bevor nun erklärt wird, wie die Rohdaten aus dem Fragebogen und den Einschätzungen der Lehrpersonen aufbereitet wurden, müssen einige relevante Grundbegriffe aus der Statistik geklärt werden. Alle Angaben aus der folgenden Tabelle wurden aus dem Buch „SPSS 21: Einführung in die moderne Datenanalyse“ (Bühl 2014) entnommen.

#### 5.4.1 Grundbegriffe

Mittelwert	Arithmetisches Mittel der Messwerte (Summe / Anzahl)
Median	Unterhalb und oberhalb des Medianes liegt jeweils die Hälfte der Messwerte. Bei geradem $n$ (Anzahl Messwerte) entspricht der Median dem Mittelwert der zwei benachbarten Messwerten.
Standardabweichung	Sie gibt an, wie unterschiedlich die Werte sind. Sie ist die durchschnittliche Differenz zum Mittelwert. Bei einer Normalverteilung liegen ca. 67% in diesem Intervall.

Skalenniveau	Es beschreibt die Art der Variable. Für diese Arbeit sind die drei folgenden Skalenniveaus relevant.
Nominal skaliert	Zwischen den Werten gibt es keine empirische Relevanz. Die Zuordnung zu Zahlenwerten ist rein zufällig. (z.B. Geschlecht, keines ist mehr wert als das andere, männlich =1, weiblich = 2)
Ordinal skaliert	Die Werte widerspiegeln eine Ordnungsrelation (z.B. Noten, der Unterschied von einer 4 zu einer 5 muss aber nicht dem Unterschied von einer 5 zu einer 6 entsprechen, sicher ist aber $4 < 5 < 6$ )
Intervall skaliert	Die Differenzen der Werte sind empirisch relevant. (z.B. Alter, der Altersunterschied von einem 13- zu einem 14-Jährigen ist exakt der gleiche wie derjenige von einem 14- zu einem 15-Jährigen)
Normalverteilung	Eine Verteilung der Messwerte, bei denen sich die meisten Werte um den Mittelwert gruppieren und auf beide Seiten gleichmässig abfallen.
Abhängigkeit / Un- abhängigkeit	„Zwei Stichproben sind dann voneinander abhängig, wenn jedem Wert der einen Stichprobe auf sinnvolle und eindeutige Weise genau ein Wert der anderen Stichprobe zugeordnet werden kann [...]“ (Bühl 2014, 175). Dies ist beispielsweise bei einer Messung zu mehreren Zeitpunkten der Fall. Statistische Tests sind entweder für abhängige oder unabhängige Stichproben konzipiert.

### 5.4.2 Die Irrtumswahrscheinlichkeit

Einfach erklärt, besteht das Ziel der analytischen Statistik darin, anhand von Tests aufzuzeigen, ob ein „Mittelwertsunterschied oder aber auch ein Zusammenhang (eine Korrelation) zufällig zustande gekommen ist oder nicht“ (Bühl 2014, 176). In dieser Arbeit wird also beispielsweise untersucht, ob einen Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung in kognitiven Fächern und dem sozialen Integrationsstatus besteht.

Im Grunde liefern die Tests zwei Ergebnisse. Zum einen machen sie eine Angabe darüber, wie gross ein Zusammenhang der untersuchten Variablen in dieser Stichprobe ist. Zum andern geben sie an, wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, dass das ausgegebene Testresultat zufällig zu Stande gekommen ist. Dies nennt man die Irrtumswahrscheinlichkeit oder Signifikanz. Sie wird mit  $p$  abgekürzt und hat eine Grösse zwischen 0 und 1, teilweise wird sie auch in Prozent angegeben. In den Sozialwissenschaften ist das Signifikanzniveau üblicherweise bei 0.05. Das heisst, die Wahrscheinlichkeit, dass die Hypothese bei anderen Stichproben verworfen werden muss, liegt bei 5%. Ist  $p \leq 0.05$ , ist das Ergebnis signifikant, ist es sogar  $p \leq 0.01$ , nennt man es sehr signifikant (Bühl 2014, 176).

Diese Marke von 0.05 ist willkürlich gesetzt und ist lediglich eine gebräuchliche Orientierung. Liegt  $p < 0.1$  findet man in der Literatur häufig die Bezeichnung „marginal“ signifikant (Rasch u. a. 2014, 42).

Interpretiert man die Resultate eines statistischen Tests, muss demzufolge zunächst auf die Irrtumswahrscheinlichkeit geachtet werden. Liegt diese über 0.05, sind die Resultate nicht signifikant. Allerhöchstens kann noch von einer Tendenz gesprochen werden ( $p < 0.1$ ). Welche statistischen Tests in der vorliegenden Untersuchung durchgeführt werden, wird im Kapitel 5.6 genauer erläutert.

## 5.5 Datenaufbereitung (Verrechnung der Werte)

Die erhobenen Rohdaten wurden vor der Auswertung zunächst aufbereitet, beispielsweise standardisiert oder in Gruppen eingeteilt. Die folgenden Abschnitte erklären und begründen diese Prozesse wiederum für die drei Variablen „schulische Leistung“, „sozialer Integrationsstatus“ und „wahrgenommene Integration“.

### 5.5.1 Schulische Leistung

Die Fragestellungen verlangen einen Vergleich von Leistungsstärkeren, Leistungsschwächeren und der Durchschnittsgruppe. Dies setzt voraus, dass aus den Beurteilungen der Lehrpersonen drei Gruppen gebildet werden müssen.

**Tabelle 5: Gruppeneinteilung nach der schulischen Leistung**

Leistungsgruppe 1	Stärkere	Über dem Median der Klasse
Leistungsgruppe 2	Durchschnitt	Auf dem Median der Klasse
Leistungsgruppe 3	Schwächere	Unter dem Median der Klasse

Die Durchschnittsgruppe beinhaltet alle diese Schülerinnen und Schüler, deren Leistung auf dem Median der eigenen Klasse liegt (Gruppe 2). Ist ihre Leistung höher als der Median der Klasse gehören sie zu den Leistungsstärkeren (Gruppe 1). Liegen sie jedoch unter dem Median, sind sie der leistungsschwächeren Gruppe zuzuordnen (Gruppe 3). Da nun alle Schülerinnen und Schüler eine Gruppencodierung (1, 2 oder 3) erhalten haben, können sie auch klassenübergreifend miteinander verglichen werden. Diese Gruppencodierungen werden im Folgenden als Leistungsgruppe 1, 2 oder 3 bezeichnet.

Jeder Schüler und jede Schülerin erhielt für die Fächer Deutsch, Mathe und Sport eine Gruppencodierung. Zudem wurde eine Gruppencodierung für die beiden kognitiven Fächern Deutsch und Mathe zusammen vergeben, die sich aus den Mittelwerten der beiden Fächer ergab. Diese individuellen Mittelwerte wurden dann wiederum mit dem Klassen-Median des Mittelwerts der beiden Fächer verglichen. Die beiden Fächer Deutsch und Mathematik wurden gewählt, da sie einen Überblick über die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geben und sprachliche und mathematische Fähigkeiten beinhalten.

Für die Fragestellungen ist relevant, wie die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern stehen. Wie leistungsfähig die einzelnen Teilnehmenden tatsächlich sind, ist daher eigentlich unwichtig. Ob ein Schüler die Lernziele aus dem Lehrplan erreicht oder nicht ist nicht ausschlaggebend. Hier interessiert, ob er diese besser oder weniger

gut erreicht als seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Daher wurde der Median als Massstab gewählt. Er repräsentiert die Durchschnittsgruppe gut.

### 5.5.2 Sozialer Integrationsstatus

Der soziale Integrationsstatus basiert auf den im Kapitel 5.1.2 beschriebenen soziometrischen Daten. Die erhaltenen Wahlen (EWA) und erhaltenen Ablehnungen (EAB), die aus den Soziogrammen ersichtlich wurden, wurden zunächst z-standardisiert.

Die Standardisierung von Variablen kann bei manchen statistischen Verfahren sinnvoll sein; sie kann auch dort vorgenommen werden, wo etwa mehrere Variablen mit verschiedenen Spannweiten oder gar Grössenordnungen zu einem gemeinsamen Score zusammengefasst werden sollen. In diesem Falle könnte man die betreffenden Variablen standardisieren und dann die entstandenen z-Werte zu einem gemeinsamen Wert mitteln. (Bühl 2014, 185)

Dies heisst, dass standardisierte Werte auch querverglichen werden können. Die EWA und EAB werden mittels Standardisierung zu einem Wahlstatus (WST) und Ablehnungsstatus (AST) transformiert und können über alle Klassen hinweg querverglichen werden.

Da die Resultate dieser Erhebung mit der Studie von Huber und Wilbert (2012) verglichen werden möchten, werden die EWA und EAB auch nach dem Verfahren diesen beiden Autoren z-standardisiert. Die folgende Abbildung 8 zeigt die Formeln zur Standardisierung beider Werte auf der Ebene von jeder Klasse auf.

$$WST_{(i)} = 1 + \frac{EWA_{(i)} - \bar{X}(WA)}{MAX}$$

$$AST_{(i)} = 1 + \frac{EAB_{(i)} - \bar{X}(AB)}{MAX}$$

**WST = Wahlstatus**  
**AST = Ablehnungsstatus**  
**EWA = Erhaltene Wahlen**  
**EAB = Erhaltene Ablehnungen**  
 $\bar{X}(WA)$  = Durchschnittliche Anzahl von Wahlen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben  
 $\bar{X}(AB)$  = Durchschnittliche Anzahl von Ablehnungen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben  
**MAX = Höchstzahl der Wahlen / Ablehnungen**

Abbildung 8: Berechnung von Wahlstatus und Ablehnungsstatus (Dollase 1976 zit. nach Huber 2011)

Der Integrationsstatus (IST) lässt sich aus der Subtraktion vom Wahlstatus und dem Ablehnungsstatus berechnen ( $IST = WST - AST$ ). Ist dieser positiv, ist dieses Kind beliebt. Bei einem

negativen Wert gehört es zu den Unbeliebten und liegt der Integrationsstatus nahe bei 0, ist das Kind durchschnittlich beliebt.

### 5.5.3 Wahrgenommene Integration

Wie im Kapitel 5.1.3 beschrieben ist, wurde die Variable „wahrgenommene Integration“ aus den Summenwerten der zwölf Items aus dem PIQ berechnet. Diese Summenwerte wurden entweder direkt so in den statistischen Tests verwendet oder aber es wurden die drei Untergruppen, wahrgenommene soziale Integration, wahrgenommene emotionale Integration oder akademisches Selbstkonzept einzeln verwendet. Eine Zuteilung in verschiedene Gruppen oder eine Standardisierung ist hier nicht nötig.

## 5.6 Statistische Tests

---

Hier werden die Tests beschrieben, die mit dem Statistikprogramm SPSS durchgeführt wurden, um von den Daten zu den Ergebnissen zu kommen.

### 5.6.1 U-Test nach Mann und Whitney

Um zu entscheiden, welcher statistische Test verwendet werden kann, müssen die Voraussetzungen der Variablen bekannt sein.

Die Variablen „sozialer Integrationsstatus“ und die drei Variablen des PIQ (wahrgenommene soziale Integration, wahrgenommene emotionale Integration und akademisches Selbstkonzept), die für die alle Fragestellung (A, B, C und D) relevant sind, sind in dieser Stichprobe:

- Nominalskaliert
- Unabhängig und
- Nicht normalverteilt (siehe Kapitel 6.1, Deskriptive Statistik).

Bei diesen Voraussetzungen muss der U-Test nach Mann und Whitney verwendet werden (Keck Frei 2017, 30). Dieser „basiert auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichproben“ (Bühl 2014, 360). Er testet, ob sich der mittlere Rang von zwei Gruppen signifikant unterscheidet. Wären die Werte normalverteilt, könnte der T-Test verwendet werden. Dieser würde die Mittelwerte beider Gruppen miteinander vergleichen. Der hier gewählte U-Test vergleicht stattdessen die Mediane beider Gruppen. Die Frage, die der Test beispielsweise bei der Hypothese A1 beantwortet lautet: Unterscheidet sich der Median des sozialen Integrationsstatus der Leistungsgruppe 2 signifikant vom Median der Leistungsgruppe 3?

Der U-Test nach Mann und Whitney wurde für verwendet, um die folgenden Hypothesen zu testen:

- A1 + A2a: Leistungsschwächere / -stärkere in kognitiven Fächern sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.
- A2b: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.
- B1: Leistungsschwächere im Sport sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.
- B2: Leistungsstärkere im Sport sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

- C: Leistungsschwächere im Deutsch sind **schlechter** integriert als Leistungsschwächere in Mathematik.
- D1 + D2: Leistungsschwächere / -stärkere in kognitiven Fächern fühlen sich **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.
- Weitere Tests, wie beispielsweise Geschlechterunterschiede in Bezug auf die obigen Fragestellungen.

### 5.6.2 H-Test nach Kruskal und Wallis

Möchte man mehr als zwei Gruppen gegeneinander testen, kann der U-Test nach Mann und Whitney nicht mehr verwendet werden. „Der H-Test nach Kruskal und Wallis ist eine Ausweitung des U-Testes von Mann und Whitney beim Vorliegen von mehr als zwei unabhängigen Stichproben. Auch er basiert auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte aller Stichproben.“ (Bühl 2014, 373). Die Voraussetzungen für den H-Test und den U-Test sind also gleich ausser, dass der H-Test mehrere Stichproben berücksichtigen kann. Es ist zu beachten, „dass der H-Test dem kleinsten Wert den Rangplatz 1 zuordnet, so dass kleine mittlere Ränge kleine Werte signalisieren“ (Bühl 2014, 375).

Der Kruskal-Wallis-Test zeigt demzufolge einen Zusammenhang der Werte von mehreren Gruppen. Für die Hypothesen A und D ist dieser im Grunde nur bedingt geeignet, da bei der Leistungsgruppe 1 und 3 teilweise einen tieferen Wert der sozialen Integration erwartet wird als bei der Durchschnittsgruppe (Hypothese A1 und A2a / D1 und D2 =  $LG1 < LG2 > LG3$ ). Ein Testergebnis wäre nur dann signifikant, wenn  $LG1 < LG2 < LG3$  oder  $LG1 > LG2 > LG3$ . Bestätigen sich die Hypothesen (A1, A2a, D1 und D2), wird der Test kein signifikantes Resultat ausgeben. Trotzdem werden diese beiden Fragestellungen mit dem H-Test getestet um mögliche Zusammenhänge nicht zu übersehen.

### 5.6.3 Effektstärke

Um zu überprüfen, wie stark ein gemessener Effekt ist, werden Korrelationskoeffizienten berechnet. Im Gegensatz zur Signifikanz (p), die eine Aussage darüber macht, ob das Resultat überhaupt bedeutsam ist, gibt der Korrelationskoeffizient an, wie gross der gemessene Effekt ist. Hier wird der Effekt mit dem Korrelationskoeffizienten von Pearson (r) gemessen, der den Unterschied zwischen zwei Medianen berechnet. Somit ist dieser daher für den Mann-Whitney-U-Test geeignet (Schwarz und Bruderer Enzler 2016). Die Effektstärke wird in einer Zahl zwischen 0 (kein Effekt) und 1 (maximaler Effekt) angegeben (Schwarz und Bruderer Enzler 2016). Dafür wird folgende Formel verwendet (Schwarz und Bruderer Enzler 2016):

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Der Z-Wert ist aus dem Resultat des Mann-Whitney-U-Test ersichtlich und bezeichnet „die standardisierte Teststatistik des entsprechenden Tests“ (Schwarz und Bruderer Enzler 2016). N ist die Zahl der Fälle, die im Test verrechnet wurden.

Liegt  $r > 0.3$ , spricht man von einem kleinen Effekt. Befindet er sich zwischen 0.3 und 0.5 kann von einem mittleren Effekt ausgegangen werden und sobald er 0.5 übersteigt, ist von einem

starken Effekt die Rede (Schwarz und Bruderer Enzler 2016). Diesbezüglich gibt es in der Literatur unterschiedliche Meinungen. Bühl (2014, 426) spricht beispielsweise erst ab 0.7 von einem starken Effekt.

## 6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus dieser Studie dargelegt. Zunächst werden deskriptive Daten vorgelegt, die wichtige Informationen über die Stichprobe und die Resultate darstellen. Darauf folgen die Ergebnisse zu den Fragestellungen A bis D.

### 6.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden zunächst die erhaltenen Werte der untersuchten Variablen schulische Leistung, sozialer Integrationsstatus und wahrgenommene Integration präsentiert um die Stichprobe zu definieren.

#### 6.1.1 Schulische Leistung

In der Tabelle 6 unten sind die Grössen der Leistungsgruppen in den drei erhobenen Fächern sowie in den kognitiven Fächern Deutsch und Mathe zusammen ersichtlich.

**Tabelle 6: Häufigkeiten der schulischen Leistung (Gruppeneinteilungen)**

Leistungsgruppe	Deutsch und Mathe		Mathe		Deutsch		Sport	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1	44	30.6	24	16.7	37	25.7	37	25.7
2	49	34	75	52.1	76	52.8	70	48.6
3	49	34	42	29.2	29	20.1	33	22.9
Gesamt	142	98.6	141	97.9	142	98.6	140	97.2
Fehlend	2	1.4	3	2.1	2	1.4	4	2.8
Gesamt	144	100	144	100	144	100	144	100

Die drei Leistungsgruppen aus den kognitiven Fächern Mathematik und Deutsch, die für die meisten Tests verwendet werden, sind alle etwa gleich gross (n=44, 49 und 49). Im Gegensatz dazu stehen die Gruppengrössen aus den Fächern Mathe, Deutsch und Sport einzeln. Die Gruppe 2, deren Leistung auf dem Median liegt, macht in allen Fächern etwa 50% aus. Die Leistungsstärkeren (Leistungsgruppe 1) machen zwischen 16.7% und 25.7% aus. Auch die Leistungsschwächeren (Leistungsgruppe 3) bilden mit 20.1% bis 29.2% eine jeweils ähnlich grosse Gruppe.

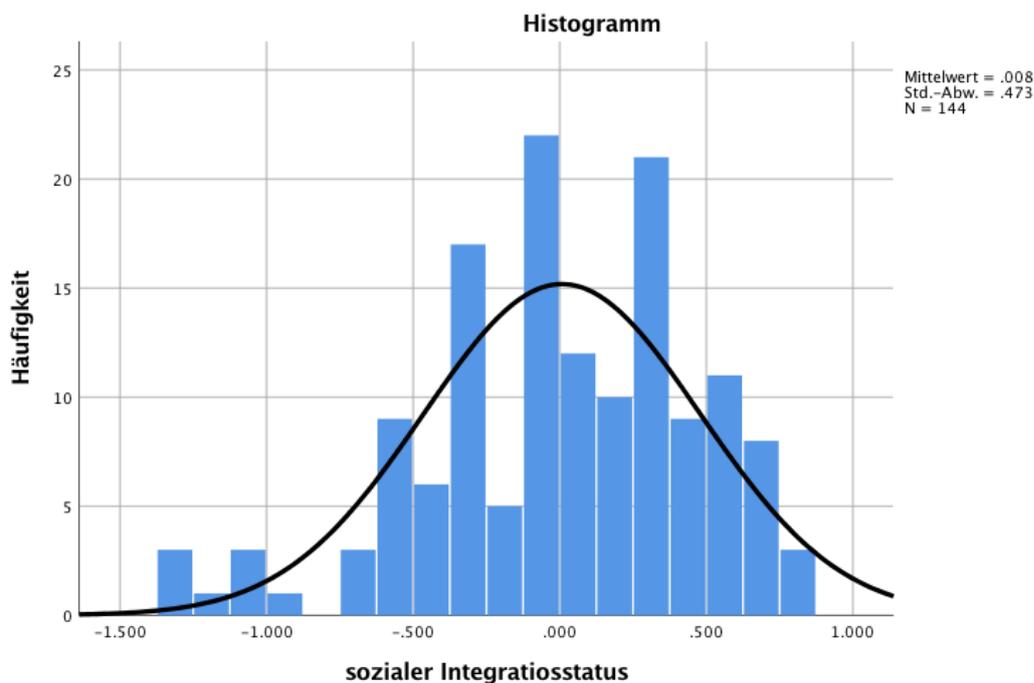
#### 6.1.2 Sozialer Integrationsstatus IST

Der soziale Integrationsstatus (IST), der aus einer Verrechnung des Wahl- und des Ablehnungsstatus besteht, zeigt die Aussensicht der sozialen Integration. Bei der vorliegenden Stichprobe liegt der Mittelwert des IST bei  $M=0.01$  (gerundet). Die Standardabweichung liegt bei  $S=0.47$ .

**Tabelle 7: Deskriptive Statistik sozialer Integrationsstatus**

N	Gültig	144
	Fehlend	0
Mittelwert		0.01
Median		0.04
Standardabweichung		0.47
Minimum		-1.34
Maximum		0.84

Die Abbildung 9 zeigt die Häufigkeiten des Integrationsstatus, wobei die schwarze Linie die Normalverteilungskurve darstellt.

**Abbildung 9: Histogramm Häufigkeiten sozialer Integrationsstatus**

Die Anwendung zahlreicher Verfahren, die intervallskalierte Variablen betreffen, setzt voraus, dass deren Werte normalverteilt sind. Dies ist eine Verteilung, bei der sich die meisten Werte um den Mittelwert gruppieren, während die Häufigkeiten nach beiden Seiten hin gleichmässig abfallen. (Bühl 2014, 174)

Wie aus der Grafik zu entnehmen ist, ist der IST nicht normalverteilt, da die Normalverteilungskurve deutlich von den dargestellten Häufigkeiten abweicht. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest gibt exakt an, ob eine Normalverteilung vorliegt, falls dies aus dem Histogramm nicht von Auge herauszulesen ist. Ergibt der Test ein nicht-signifikantes Ergebnis ( $p > 0.05$ ), kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden (Bühl 2014, 381). In der gegebenen Stichprobe liegt mit  $p = 0.02$  ein signifikantes Ergebnis vor. Dies bestätigt, dass der Integrationsstatus nicht normalverteilt ist. Wie aus dem obigen Zitat zu entnehmen ist, sind einige statistische Tests, wie beispielsweise der T-Test somit ausgeschlossen. Daher musste

vom T-Test auf den U-Test nach Mann-Whitney ausgewichen werden (siehe Kapitel 5.6, Statistische Tests).

### 6.1.3 Wahrgenommene Integration

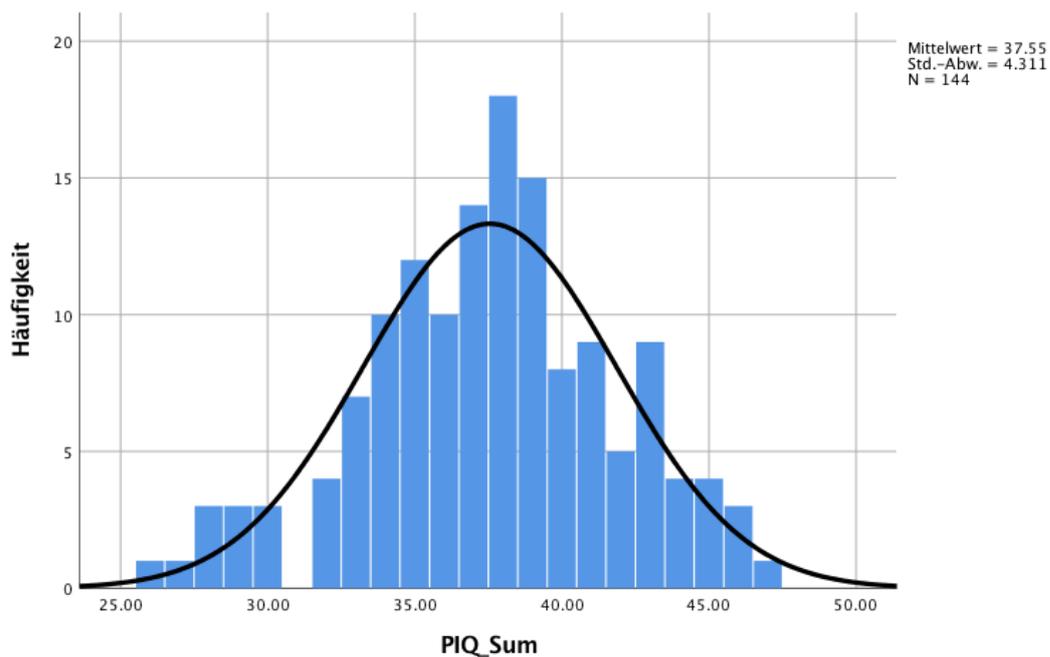
Die folgende Tabelle fasst die Summenwerte aus dem PIQ zusammen. Maximalpunktzahl beim gesamten PIQ war 48 und bei den drei Unterkategorien je 16 (4 Punkte x 4 Fragen). Je höher sich ein Schüler einstuft, desto besser ist seine wahrgenommene Integration.

**Tabelle 8: Deskriptive Statistik wahrgenommene Integration**

Summenwerte	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Median
PIQ gesamt	144	26	47	37.55	38
wahrgenommene soziale Integration (SOI)	144	7	16	13.74	14
wahrgenommene emotionale Integration (EMI)	144	4	16	11.89	12
akademisches Selbstkonzept (ASC)	144	6	16	11.92	12

Über alle Klassen hinweg fühlen sich die Schülerinnen und Schüler sozial besser integriert als emotional (Median: SOI=14, EMI=12). Mittelwert und Median der gefühlten sozialen Integration sind ebenfalls deutlich höher als jene des akademischen Selbstkonzepts (11.9 resp. 12).

Ebenso wie die Variable „sozialer Integrationsstatus“ sind die Summenwerte vom gesamten PIQ und von der wahrgenommenen sozialen Integration, emotionalen Integration und dem akademischen Selbstkonzept nicht normal verteilt. Dies ist in der folgenden Abbildung 10 von Auge erkennbar. Auch der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest gibt ein signifikantes Ergebnis aus ( $p=0.050$ ). Dies bestätigt, dass knapp keine Normalverteilung vorliegt. Daher kann auch hier kein T-Test für die Variablen der wahrgenommenen Integration verwendet werden. An dessen Stelle kommt wiederum der U-Test nach Mann und Whitney zum Einsatz.



**Abbildung 10: Histogramm Häufigkeiten gesamtter PIQ (Summenwert)**

## 6.2 Fragestellung A: kognitive Fächer und Integrationsstatus

In diesem Unterkapitel werden Antworten auf die Hauptfragestellung gesucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Integrationsstatus und der kognitiven Leistung gibt. Zunächst werden die Leistungsschwächeren betrachtet, bevor die Leistungsstärkeren in den Fokus genommen werden.

### 6.2.1 Hypothese A1

Hypothese A1: Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Mit dem U-Test wurden die Leistungsgruppen 2 und 3 der kognitiven Fächer bezüglich des Integrationsstatus (IST) miteinander verglichen. Dabei wurde untersucht, ob sich der Integrationsstatus der Leistungsschwächeren signifikant von dem IST der Leistungsstärkeren unterscheidet. Die Ergebnisse dazu sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

**Tabelle 9: Hypothese A1 (Leistungsschwächere Deutsch und Mathe und IST)**

Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mittelwert	Median
2	49	55.73	2731	0.11	0.32
3	49	43.27	2120	-0.08	-0.05
Gesamt	98				
p=0.030					r=0.22

Leistungsschwächere (Leistungsgruppe 3) in kognitiven Fächern weisen einen tieferen Integrationsstatus auf (Median=-0.05) als Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Leistungen (Median=0.32). Der Test ist mit  $p=0.03$  signifikant und weist eine Effektstärke von  $r=0.22$  auf, was einem schwachen bis mittleren Effekt entspricht. Die Hypothese A1 ist somit bestätigt.

Für die Überprüfung der Hypothese A1 wurde die durchschnittliche Leistung aus Mathematik und Deutsch für die Zuteilung zu Leistungsgruppen verwendet. Betrachtet man diese beiden Fächer nun getrennt, ergibt sich folgendes Bild:

**Tabelle 10: Hypothese A1 Zusatz: Fächervergleich Deutsch vs. Mathematik**

	Leistungsgruppe 2				Leistungsgruppe 3				p
	N	Mittlerer Rang	Mittelwert	Median	N	Mittlerer Rang	Mittelwert	Median	
Deutsch	76	56.17	0.09	0.12	29	44.69	-0.12	-0.08	0.084
Mathe	75	62.74	0.08	0.09	42	52.32	-0.08	0.01	0.111
Deutsch und Mathe	49	55.73	0.11	0.32	49	43.27	-0.08	-0.05	0.030

Deutsch-schwache Schülerinnen und Schüler (Median=-0.8) und mathematisch-schwache (Median=0.01) haben einen tieferen Integrationsstatus als die jeweilige Durchschnittsgruppe (Deutsch Median=0.12, Mathematik Median=0.09). Jedoch ergibt sich bei beiden Tests kein signifikantes Resultat ( $p=0.084$  und  $p=0.111$ ). Nimmt man für die Gruppenzuteilung Deutsch

und Mathematik zusammen, so wird das Ergebnis signifikant. Das heisst, nur wer im Deutsch und in der Mathematik zusammen unter dem Klassendurchschnitt liegt, wird eher ausgegrenzt.

### 6.2.2 Hypothese A2

Hypothese A2a: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe. (Streber-effekt)
Hypothese A2b: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.

Dasselbe Testverfahren wird nun für die Leistungsstärkeren (1) und der Durchschnittsgruppe durchgeführt. Das Resultat ist in der Tabelle 11 ersichtlich.

**Tabelle 11: Hypothese A2 (Leistungsstärkere Deutsch und Mathe und IST)**

Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mittelwert	Median
1	44	43.08	1895.5	0.00	0.00
2	49	50.52	2475.5	0.11	0.32
Gesamt	93				
p=0.184					

In der vorliegenden Stichprobe liegt bezüglich den Leistungsstärkeren und ihrem Integrationsstatus kein signifikantes Ergebnis vor (p=0.184). Auch wenn der Integrationsstatus bei den Leistungsstärkeren (Median=0.00) hier leicht tiefer liegt als bei der Durchschnittsgruppe (Median=0.32), so können die Hypothese A2a und A2b nicht angenommen werden und es kann keine Aussage darüber gemacht werden, ob Leistungsstärkere besser oder schlechter integriert sind als die Durchschnittsgruppe. Ebenso bleibt die Frage nach dem Streber-effekt ungeklärt.

Für die Hypothesen A2a und A2b wurde ebenfalls zusätzlich überprüft, ob Ergebnisse für die Fächer Deutsch und Mathematik separat vorliegen. Die Tabelle unten zeigt, dass sich auch für Deutsch-Schwache oder Mathematik-Schwache kein signifikantes Resultat ergibt.

**Tabelle 12: Hypothese A2 Zusatz: Fächervergleich Deutsch vs. Mathematik**

	Leistungsgruppe 1				Leistungsgruppe 2				p
	N	Mittlerer Rang	Mittelwert	Median	N	Mittlerer Rang	Mittelwert	Median	
Deutsch	37	51.81	-0.04	0.04	76	59.53	0.09	0.12	0.240
Mathe	24	46.25	0.02	-0.05	75	51.2	0.08	0.09	0.462
Deutsch und Mathe	44	43.08	0.00	0.00	49	50.52	0.11	0.32	0.184

### 6.3 Fragestellung B: Sport und Integrationsstatus

Im vorhergehenden Kapitel standen Ergebnisse des Zusammenhangs von kognitiver Leistung und dem sozialen Integrationsstatus im Zentrum. Hier wird nun die sportliche Leistung untersucht.

### 6.3.1 Hypothese B1

Hypothese B1: Leistungsschwächere im Sport sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Die Resultate zur Überprüfung dieser Hypothese sind in der Tabelle 13 unten aufgeführt.

**Tabelle 13: Hypothese B1 (Leistungsschwächere Sport und IST)**

Leistungsgruppe Sport	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mittelwert	Median
2	70	57.63	4034	0.05	0.09
3	33	40.06	1322	-0.23	-0.16
Gesamt	103				
p=0.005					r=0.27

Leistungsschwächere im Sport (Leistungsgruppe 3) weisen einen tieferen sozialen Integrationsstatus (Median=-16) auf, als jene Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Sportleistungen (Median=0.09). Dieses Resultat ist mit p=0.005 sehr signifikant. Die Effektstärke nach Pearson liegt bei r=0.27, was wiederum einem mittleren Effekt entspricht. Die Hypothese B1 wurde somit bestätigt und kann angenommen werden.

Als Erweiterung zur basalen Überprüfung von Hypothese B1 wurden Mädchen und Knaben getrennt untersucht. Dabei ergibt sich Folgendes:

**Tabelle 14: Hypothese B1 Zusatz: Geschlechtervergleich Leistungsschwächere Sport**

	Leistungsgruppe 2 Sport				Leistungsgruppe 3 Sport				p	r
	Mittlerer		Mittelwert	Median	Mittlerer		Mittelwert	Median		
	N	Rang			N	Rang				
Mädchen	44	32.19	-0.01	-0.04	16	25.84	-0.15	-0.10	0.213	
Knaben	26	26.21	0.15	0.32	17	15.56	-0.31	-0.26	0.007	0.42
beide	70	57.63	0.05	0.09	33	40.06	-0.23	-0.16	0.005	0.27

Sportlich leistungsschwächere Mädchen sind nicht signifikant schlechter integriert als durchschnittlich sportliche Mädchen (p=0.213). Hingegen sind Knaben, die im Sport unter dem Klassendurchschnitt liegen, signifikant schlechter integriert (p=0.007). Bei den Knaben liegt der Median des Integrationsstatus der sportlich Schwächeren bei -0.26, während die durchschnittlich sportlichen Knaben den Median bei 0.32 haben. Mit einer Effektstärke von 0.42 kann hier sogar von einem mittleren bis starken Effekt gesprochen werden.

### 6.3.2 Hypothese B2

Hypothese B2: Leistungsstärkere im Sport sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Wie aus der Tabelle unten zu entnehmen ist, zeigt sich für die sportlich Stärkeren kein so klares Bild, wie für die sportlich Schwächeren.

**Tabelle 15: Hypothese B2 (Leistungsstärkere Sport und IST)**

Leistungsgruppe Sport	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mittelwert	Median
1	37	59.01	2183.50	0.15	0.20
2	70	51.35	3594.50	0.05	0.09
Gesamt	107				
p=0.224					

Wie aus der Tabelle 15 hervorgeht, sind sportlich Leistungsstärkere nicht besser integriert als durchschnittlich Sportliche. Das Resultat des Mann-Whitney-U-Tests ist mit  $p=0.224$  nicht signifikant. Daher muss die Hypothese B2 verworfen werden. Testet man hingegen alle drei Leistungsgruppen miteinander mit dem Kruskal-Wallis-Test, ergibt sich Folgendes:

**Tabelle 16: Kruskal Wallis: sportliche Leistung und IST**

Leistungsgruppe Sport	N	Mittlerer Rang	Mittelwert	Median
1	37	83.04	0.15	0.20
2	70	73.48	0.05	0.09
3	33	50.12	-0.23	-0.16
Gesamt	140			
p=0.002				

Der Kruskal-Wallis-Test bestätigt, dass der soziale Integrationsstatus mit der sportlichen Leistung ansteigt ( $p=0.002$ ). Die Mediane des IST nehmen mit abnehmender sportlichen Leistung von 0.2 der leistungsstärkeren Gruppe auf -0.16 der Leistungsschwächeren ab. Daraus kann abgeleitet werden, dass Schülerinnen und Schüler, die tiefe Sportleistungen zeigen, einem höheren Risiko ausgesetzt sind, ausgegrenzt zu werden. Knaben sind davon eher betroffen als Mädchen.

#### 6.4 Fragestellung C: Fächerunterschiede und Integrationsstatus

Hypothese C:	Leistungsschwächere im Deutsch sind schlechter integriert als Leistungsschwächere in Mathematik.
--------------	--

Hier wird untersucht, ob Deutsch oder Mathematik für die soziale Integration relevanter ist. Das heisst, es wird getestet, ob sich der Integrationsstatus signifikant zwischen denjenigen, die nur im Deutsch unterdurchschnittliche Leistungen zeigen, und jenen, die in der Mathematik zu den Schwächeren zählen, unterscheidet.

**Tabelle 17: Hypothese C (Leistungsschwache Deutsch vs. und IST)**

Gruppen	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mittelwert	Median
Deutsch schwach	12	16.63	199.5	0.00	-0.09
Mathe schwach	21	17.21	361.5	0.02	0.05
Gesamt	33				
p=0.868					

Der Mann-Whitney-Test ergibt hier mit  $p=0.868$  eine sehr hohe Irrtumswahrscheinlichkeit, so dass gar kein Ergebnis vorliegt. Die Hypothese C kann nicht angenommen werden. Daher kann keine Aussage über die Gewichtung der beiden Fächer gemacht werden.

## 6.5 Fragestellung D: kognitive Leistung und wahrgenommene Integration

Die letzte Fragestellung beschäftigt sich nicht mehr mit der Aussensicht der sozialen Integration, sondern legt den Fokus auf die wahrgenommene Integration, also die Innensicht der Schülerinnen und Schüler. Auch diesbezüglich werden zunächst die Leistungsschwächeren ins Zentrum gerückt bevor dann die wahrgenommene Integration der Leistungsstärkeren betrachtet wird.

### 6.5.1 Hypothese D1

Hypothese D1: Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Um diese Hypothese zu prüfen wurden die Daten des PIQ (Perception of Inclusion Questionnaires) ausgewertet. Dabei wurden einerseits die Summenwerte des gesamten PIQs verwendet und andererseits in den drei Kategorien wahrgenommene soziale Integration (SOI), wahrgenommene emotionale Integration (EMI) und akademisches Selbstkonzept (ASC). Es wurde untersucht, ob sich die PIQ-Werte der kognitiv Schwächeren (Leistungsgruppe 3) signifikant von denen der Durchschnittsgruppe unterscheiden. In der folgenden Tabelle sind diese Mann-Whitney-Test-Resultate zusammengefasst.

**Tabelle 18: Hypothese D1 (Leistungsschwächere Deutsch und Mathe und wahrgenommene Integration)**

	Leistungsgruppe 2 n=49			Leistungsgruppe 3 n=49				
	Mittlerer Rang	Median	Mittelwert	Mittlerer Rang	Median	Mittelwert	p	r
PIQ	55.49	38	37.82	43.51	36	35.98	0.036	0.21
SOI	54.57	14	14.12	44.43	14	13.27	0.072	0.18
EMI	52.06	12	11.86	46.94	12	11.51	0.361	
ASC	54.91	12	11.84	44.09	11	11.20	0.055	0.19

Schülerinnen und Schüler mit tiefen kognitiven Schulleistungen (Leistungsgruppe 3) fühlen sich insgesamt schlechter integriert, als Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Leistungen. Beim Mann-Whitney Test, der die PIQ-Mediane der beiden Leistungsgruppen vergleicht, ergibt sich ein signifikantes Ergebnis ( $p=0.036$ ). Der Median der Leistungsschwächeren liegt bei 36 (von maximal 48 Punkten) während der Median der Durchschnittsgruppe zwei Punkte höher liegt (38). Die Effektstärke von  $r=0.21$  weist einen schwachen bis mittleren Effekt nach.

Testet man nun die Unterkategorien des PIQs einzeln ergibt sich kein signifikantes Ergebnis. Jugendliche der Leistungsgruppe 3 nehmen ihre soziale Integration (SOI) zwar tendenziell als tiefer wahr, als ihre durchschnittlichen Klassenkameraden. Mit einer Signifikanz von  $p=0.072$  kann aber nur von einer Tendenz gesprochen werden, da das Signifikanzniveau bei  $p=0.05$  angesetzt wurde. Die Effektstärke von  $p=0.18$  deutet auf einen schwachen Effekt.

Schwächere fühlen sich emotional nicht signifikant schlechter integriert als die Durchschnittsgruppe ( $p=0.361$ ). Dies ergibt der Vergleich des EMIs der beiden Leistungsgruppen 2 und 3. Die Mediane beider Gruppen liegen bei 12 Punkten (von maximal 16).

Schülerinnen und Schüler der dritten Leistungsgruppe (Schwächere) haben tendenziell ein tieferes akademisches Selbstkonzept. Die Irrtumswahrscheinlichkeit dieses Tests liegt bei

$p=0.055$ , was ebenfalls leicht über dem Signifikanzniveau liegt. Daher ist nur von einer Tendenz die Rede. Der Median der Leistungsgruppe 3 liegt bei 11, während derjenige der Leistungsgruppe 2 bei 12 von maximal 16 Punkten liegt. Da  $r=0.19$  beträgt, handelt es sich um einen schwachen Effekt.

Es kann zusammengefasst werden, dass sich schwächere Schülerinnen und Schüler insgesamt weniger gut integriert fühlen, als durchschnittliche. Betrachtet man die Unterkategorien des PIQs einzeln, liegen die Resultate über dem Signifikanzniveau, wenn auch nur wenig. Trotzdem kann die Hypothese D1 angenommen werden: Schülerinnen und Schüler mit tiefen kognitiven Schulleistungen nehmen sich als weniger integriert wahr, als jene mit durchschnittlichen Leistungen.

### 6.5.2 Hypothese D2

Hypothese D2: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Was im Kapitel 6.5.1 an den schwächeren Schülerinnen und Schüler untersucht wurde, wird hier mit dem Augenmerk auf die Leistungsstärkeren betrachtet. Ob Leistungsstärkere ihre Integration als signifikant besser wahrnehmen, als die Durchschnittsgruppe, ist aus der folgenden Tabelle 19 zu entnehmen.

**Tabelle 19: Hypothese D2 (Leistungsstärkere Deutsch und Mathe und wahrgenommene Integration)**

	Leistungsgruppe 1 n=44			Leistungsgruppe 2 n=49				
	Mittlerer Rang	Median	Mittelwert	Mittlerer Rang	Median	Mittelwert	p	r
PIQ	51.22	39	39.05	43.21	38	37.82	0.152	0.31
SOI	43.49	14	13.82	50.15	14	14.12	0.224	
EMI	50.97	12.5	12.34	43.44	12	11.86	0.171	
ASC	55.45	13	12.89	39.41	12	11.84	0.003	

Leistungsstarke fühlen sich insgesamt nicht besser integriert als die Schülergruppe mit durchschnittlichen Leistungen. Der Mann-Whitney-Test ergibt kein signifikantes Ergebnis aus ( $p=0.152$ ). Die Mediane des Summenwerts des PIQs unterscheiden sich nur wenig: 39 Punkte bei der leistungsstärkeren Gruppe und 38 bei der Durchschnittsgruppe.

Beim Test, ob sich Leistungsstärkere sozial besser integriert fühlen (SOI), kann ebenfalls kein signifikantes Ergebnis verzeichnet werden ( $p=0.224$ ). In beiden Gruppen liegen die Mediane bei 14 Punkten.

Der Test, ob sich Leistungsstärkere besser emotional integriert fühlen als die Durchschnittsgruppe, liefert auch kein aussagekräftiges Resultat, da  $p=0.171$  und somit das Signifikanzniveau übersteigt.

Das einzige signifikante Resultat zur Hypothese D2 ist beim akademischen Selbstkonzepte zu verzeichnen. Stärkere weisen ein höheres akademisches Selbstkonzept auf ( $p=0.003$ ) als durchschnittlich starke Schülerinnen und Schüler. Dieser Effekt ist mit  $r=0.31$  als mittel einzustufen.

Die folgenden Tabellen zeigen die Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests. Getestet wurde, ob eine Aussage zu den einzelnen Kategorien des PIQs über alle Leistungsgruppen hinweg gemacht werden kann. Diese erste Tabelle zeigt den Gesamtscore des PIQ über alle Leistungsgruppen hinweg.

**Tabelle 20: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und PIQ gesamt**

	Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang
PIQ gesamt	1	44	85.41
	2	49	73.7
	3	49	56.81
p=0.003	Gesamt	142	

Da der Test mit  $p=0.003$  sehr signifikant ist, kann abgeleitet werden, dass tiefe Schulleistungen mit absinkender wahrgenommener Integration einhergehen. Der PIQ-Summenscore nimmt mit sinkender Schulleistung immer mehr ab.

**Tabelle 21: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und wahrgenommene soziale Integration (SOI)**

	Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang
SOI	1	44	69.68
	2	49	79.72
	3	49	64.91
p=0.178	Gesamt	142	

Wird der gleiche Test aber nur mit den Werten der wahrgenommenen Integration durchgeführt, so ist das Ergebnis nicht mehr signifikant. Betrachtet man die mittleren Ränge, so fühlen sich die durchschnittlich Starken (Leistungsgruppe 2) sogar besser sozial integriert, als die Starken und Schwachen. Da  $p=0.178$  kann jedoch über die wahrgenommene soziale Integration keine Aussage gemacht werden.

**Tabelle 22: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und wahrgenommene emotionale Integration (EMI)**

	Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang
EMI	1	44	81.17
	2	49	70.5
	3	49	63.82
p=0.114	Gesamt	142	

Das gleiche wie für die wahrgenommene soziale Integration gilt für die wahrgenommene emotionale Integration: es kann keine Aussage gemacht werden, da die Irrtumswahrscheinlichkeit des Kruskal-Wallis-Test zu hoch ist ( $p=0.114$ ). Auch wenn die mittleren Ränge mit sinkender Leistung abnehmen, ist der Effekt zu schwach, um sich als signifikant zu erweisen. Die wahrgenommene emotionale Integration nimmt mit tiefen Schulleistungen nicht ab.

**Tabelle 23: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und akademisches Selbstkonzept (ASC)**

	Leistungsgruppe Deutsch / Mathe	N	Mittlerer Rang
ASC	1	44	92.27
	2	49	69.32
	3	49	55.03
p=0.000	Gesamt	142	

Wie aus der Tabelle 23 hervorgeht, ist der letzte Kruskal-Wallis-Test zur wahrgenommenen Integration äusserst signifikant ( $p=0.000$ ). Schulische Leistung und das akademische Selbstkonzept stehen miteinander in Korrelation. Je höher die schulische Leistung, desto eher wird diese auch als hoch wahrgenommen (ASC). Die mittleren Ränge der drei Gruppen unterscheiden sich sehr deutlich.

## 7 Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die resultierten Werte diskutiert und in einen grösseren Zusammenhang gestellt. Anschliessend werden die Hypothesen einzeln analysiert und die jeweiligen Ergebnisse mit der Theorie verglichen. Darauf folgt eine Darlegung über das, was ungeklärt bleibt. Zum Schluss dieses Kapitels wird auf die Grenzen der Arbeit und auf weiterführende Fragestellungen eingegangen.

### 7.1 Diskussion der erhaltenen Werte

---

#### 7.1.1 Schulische Leistung

Die Validität der erhaltenen Werte der schulischen Leistung zu beurteilen ist schwer, da keine Referenzgruppe vorliegt. Dass keine der Leistungsgruppen sehr klein ist, begünstigt die Auswertung (siehe Tabelle 6). Betrachtet man die Zuteilung zu den Leistungsgruppen 1 bis 3 in allen drei Fächern (Deutsch, Mathematik und Sport) sowie in der kognitiven Leistungsgruppe (Deutsch und Mathematik zusammen) so macht keine der drei Gruppen weniger als 20% aus. Hätte man kleinere Gruppen, wäre es aus statistischer Sicht schwieriger, signifikante Aussagen zu machen. Die meisten Gruppen sind allerdings grösser.

In Bezug auf die Noten ist bemerkenswert, dass die durchschnittliche Sportnote (5.00) um fast eine halbe Note höher liegt als die Mittelwerte der Deutsch- (4.55) und der Mathematiknote (4.58). Dies liegt wohl an der Art der Notengebung der Lehrpersonen und der Gewichtung des Fachs Sport. Das Fach Sport, welches oft nicht zur Promotion zählt, wird von vielen Lehrpersonen zu Gunsten von andern Fächern vernachlässigt. Beispielsweise lässt man oft eher eine Sportlektion ausfallen, als eine Mathematiklektion. Daher kann angenommen werden, dass Lehrpersonen bei der Notengebung möglicherweise etwas grosszügiger waren, als in andern Fächern. Da sich die Leistungsgruppen am Klassenmedian orientieren, spielt die absolute Sportnote keine Rolle. Für die Einteilung zu den Stärkeren oder Schwächeren ist lediglich relevant, ob sie über oder unter dem Klassenmedian liegen, und nicht wie hoch ihre Note tatsächlich war. Somit wurde dieser Unterschied von der mittleren Sportnote von fast 0.5 zu den mittleren Noten der anderen Fächer vollständig korrigiert. Er wirkt sich nicht auf die Resultate aus.

#### 7.1.2 Sozialer Integrationsstatus

Auch hier ist eine Validierung der erhaltenen Daten schwierig, da ebenfalls keine direkte Vergleichsgruppe vorliegt. Oben wurde beschrieben, wie die Werte nach dem Verfahren von Dollase (1976 zit. nach Huber 2011) standardisiert wurden. Diese Standardisierung hat zum Ziel, dass alle Werte klassenübergreifend miteinander vergleichbar gemacht werden. Idealerweise ist somit jemand mit einem IST von 0.00 genau durchschnittlich beliebt. Der Mittelwert aller IST-Werte liegt in der vorliegenden Stichprobe bei 0.01, was sehr nahe bei 0.00 ist. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Standardisierung erfolgreich war und der IST kann als valide betrachtet werden.

#### 7.1.3 Wahrgenommene Integration

Um eine Aussage über die Werte der wahrgenommenen Integration der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Messinstrument PIQs erhoben wurden, zu machen, werden sie mit den Werten

von Venetz et al. (2014) verglichen. Diese Autoren haben den Kurzfragebogen PIQ validiert. Sie nennen diesen „Kurzfragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration (KFDI 4-6)“ (Venetz, Zurbriggen, und Eckhart 2014). Wie aus der Tabelle 24 unten hervorgeht, liegen ihre mittleren Summenwerte relativ nahe an den Werten dieser Studie.

**Tabelle 24: Vergleich der PIQ Werte von dieser Studie mit Venetz et al. (2014)**

	Vorliegende Stichprobe n=144		Venetz et al. (KFDI 4-6) n=744	
	Summenwert (M)	SD	Summenwert (M)	SD
PIQ gesamt	37.55	4.31	38.22	unbek.
wahrgenommene soziale Integration (SOI)	13.74	2.00	14.08	2.39
wahrgenommene emotionale Integration (EMI)	11.89	2.23	12.11	3.08
akademisches Selbstkonzept (ASC)	11.92	1.97	12.03	2.42

In den drei Teilbereichen liegen die mittleren Summenwerte dieser Erhebung um 0.34 (SOI), 0.22 (EMI) und 0.11 (ASC) tiefer als die Vergleichswerte von Venetz et al. (2014), deren Stichprobe mit n=744 rund fünfmal so gross ist. Mögliche Erklärungen für diese Varianz sind, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe sich tatsächlich weniger gut integriert einschätzen als die Teilnehmenden der Vergleichsstudie von Venetz und anderen. Ein anderer Grund kann in der unterschiedlichen Stichprobengrösse liegen. Eine letzte Erklärung für die kleinen Abweichungen der beiden Stichproben könnte das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmern sein. Bei Venetz et al. liegt das mittlere Alter bei 12.2 Jahren, während die vorliegende Stichprobe einen Altersmittelwert von 13.8 Jahren hat. Möglich wäre, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter kritischer werden und sich somit etwas tiefer einschätzen. Da die Abweichung bei allen Teilbereichen ähnlich klein ist, kann sie vernachlässigt werden. Diese Werte können demzufolge ebenfalls als valide betrachtet werden.

## 7.2 Diskussion der Fragestellungen

Da nun alle verwendeten Werte als valide betrachtet werden können, werden die Ergebnisse zu den vier Fragestellungen A bis D diskutiert. Dabei werden die Resultate vor dem bisherigen Forschungsstand und Theoriewissen betrachtet und mit andern Ergebnissen verglichen. Dabei werden mögliche Gründe für die Ergebnisse genannt.

### 7.2.1 Diskussion der Fragestellung A

Die Fragestellung A befasst sich mit dem sozialen Integrationsstatus jener, die in Deutsch und Mathematik vom Median der Klasse abweichen. Konkret untersucht sie die soziale Integration von Leistungsschwächeren (Hypothese A1) und -stärkeren (Hypothese A2).

Hypothese A1: Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Die Hypothese A1 konnte angenommen werden: Leistungsschwächere in kognitiven Fächer sind schlechter integriert als die Durchschnittsgruppe. Dieses Ergebnis ist mit dem bisherigen Forschungsstand kongruent: Schülerinnen und Schüler mit einem tiefen Schulleistungsniveau

sind sozial schlechter integriert. Die IST-Mittelwerte der Leistungsschwächeren der vorliegenden Stichprobe werden in der Tabelle 25 mit den Ergebnissen von Huber und Wilbert (2012, 157) (siehe Abbildung 2) verglichen.

**Tabelle 25: Hypothese A1, Vergleich mit Huber und Wilbert (2012, 157)**

Vorliegende Stichprobe n=98		Huber / Wilbert (2012, 157) n=267		
	IST (M)		IST (M)	Differenz
Durchschnittsgruppe	0.11	Normale	-0.1	0.21
Leistungsschwächere	-0.08	Schwache	-0.3	0.22
		Sehr Schwache	-0.9	-

Auch wenn die Zuteilung zu den Leistungsgruppen bei Huber und Wilbert nicht analog zu dieser Arbeit erfolgte, zeigen die beiden Untersuchungen ähnliche Ergebnisse. Der Integrationsstatus liegt hier insgesamt tiefer als bei Huber und Wilbert. Jedoch ist die Differenz der IST-Mittelwerte bei den Durchschnittlichen und bei den Schwachen fast gleich gross. Es ist allerdings zu beachten, dass in dieser Studie nicht zwischen Schwachen und sehr Schwachen differenziert wurde. Die sehr Schwachen sind hier in die leistungsschwächere Gruppe eingeschlossen worden. Daher könnte hier einen tieferen IST für die Leistungsschwächeren erwartet werden. Es ist zu beachten, dass die Vergleichsgruppe von Huber und Wilbert (2012) deutlich grösser ist, als die vorliegende Stichprobe. Daher fallen die Effekte, insbesondere bei den sehr Schwachen, vermutlich stärker aus. Die Hypothese A1 kann vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes und der signifikanten Testergebnisse dieser Untersuchung (p=0.030) deutlich angenommen werden.

Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, findet eine Ausgrenzung nur bei jenen Schülerinnen und Schülern statt, die sowohl in Deutsch als auch in Mathematik unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass nur jene, die in mehreren Fächern tiefe Leistungen zeigen, von den Mitschülern als schwach wahrgenommen werden. Hat jemand bloss eine Mathematik- oder Deutschschwäche, zeigt aber im andern Fach durchschnittliche oder gute Leistungen, wird er oder sie von den Mitschülerinnen und Mitschülern noch nicht als leistungsschwach wahrgenommen und demzufolge nicht schlechter integriert.

Die Hypothesen A2a und A2b untersuchen die soziale Position von Leistungsstärkeren innerhalb der Klasse.

Hypothese A2a: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>schlechter</b> integriert als die Durchschnittsgruppe. (Streber-effekt)
Hypothese A2b: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) sind <b>besser</b> integriert als die Durchschnittsgruppe.

Obwohl der mittlere Integrationsstatus der Leistungsstärkeren (M=0.00) tiefer liegt als jener der Durchschnittsgruppe (0.11), gab der Test kein signifikantes Ergebnis aus (p=0.184). Beide Hypothesen A2a und A2b müssen daher verworfen werden. Ein möglicher Grund für die hohe Irrtumswahrscheinlichkeit ist die geringe Gruppengrösse. Wie bereits aus der Theorie hervorgeht, gibt es in der Integrationsforschung unterschiedliche Meinungen zur sozialen Integration von Leistungsstärkeren. Daher wurden auch zwei verschiedene Hypothesen formuliert. Dass es

beide Effekte geben könnte, ist eine mögliche Begründung dafür, dass das Testergebnis nicht signifikant ist. Es wäre denkbar, dass in den einen Klassen die Hypothese A2a zutrifft, während bei anderen Klassen die Hypothese A2b zutrifft. So vermischen sich diese Effekte und heben sich möglicherweise gegenseitig auf. Dies und dass die Stichprobe mit  $n=93$  nicht sehr gross war, ist ein möglicher Grund für das nicht signifikante Ergebnis.

Betrachtet man die IST-Werte für Deutsch- und Mathematikstarke getrennt (siehe Tabelle 12), sind auch diese nicht signifikant. Wer nur im Deutsch oder in der Mathematik stark ist, wird nicht eher ausgegrenzt als die Durchschnittsgruppe. Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist mit  $p=0.24$  (Deutsch) oder  $p=0.462$  (Mathematik) zu hoch für ein signifikantes Ergebnis. Somit kann keine Aussage über die soziale Position der Leistungsstärkeren gemacht werden.

### 7.2.2 Diskussion der Fragestellung B

Die Fragestellung B untersucht den sozialen Integrationsstatus von Schülerinnen und Schülern mit tiefen (Hypothese B1) respektive hohen sportlichen Leistungen (Hypothese B2).

Hypothese B1: Leistungsschwächere im Sport sind **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Wie aus der Tabelle 13 zu entnehmen ist, kann die Hypothese angenommen werden. Dieses Resultat geht somit mit den Ergebnissen von Huber (2006, 199) einher: Abgelehnte zeigen unterdurchschnittliche Sportleistungen. Daraus kann abgeleitet werden, dass nicht nur kognitive Faktoren zur sozialen Integration wichtig sind.

Es ist bemerkenswert, dass Mädchen mit tiefen Sport-Leistungen nicht eher ausgegrenzt werden als Mädchen mit durchschnittlichen Sport-Leistungen (siehe Tabelle 14). Dem gegenüber stehen die Werte der Knaben. Dass Knaben mit tiefen Sport-Leistungen eher ausgegrenzt werden als jene mit durchschnittlichen Leistungen, hat sich klar bestätigt. Dieser Effekt ist mit 0.42 sogar als mittel bis stark einzustufen. Daraus lässt sich schliessen, dass für die Mädchen und Knaben unterschiedliche Kriterien für die soziale Integration gelten. Die Faktoren einer erfolgreichen Integration, die im Kapitel 3.1 beschrieben wurden, sind demzufolge nicht allgemeingültig, sondern müssten auf die Geschlechter angepasst werden. Möglich wäre beispielsweise, dass der Faktor Psychomotorik, den Huber (2006, 106) an sechster Stelle nennt, bei Knaben eine höhere, respektive bei Mädchen eine tiefere Priorität hat. Für eine gute sportliche Leistung sind nicht nur gut ausgebildete konditionelle und koordinative Fähigkeiten nötig. Andere integrationsrelevante Faktoren, die bei sportlich Schwachen möglicherweise weniger ausgeprägt vorhanden sind, könnten unter anderem Sozialverhalten, emotionales Verhalten, Leistungsmotivation, Selbstbewusstsein oder Schulunlust sein (siehe Huber 2006, 106 und Pettillon 1978, 62 zit. nach Haerberlin u.a. 1990, 136). Aus den Ergebnissen kann daher abgeleitet werden, dass Sportlichkeit als Ganzes, mit allen Teilbereichen, die dafür nötig sind, bei Knaben in diesem Alter einen höheren Stellenwert einnimmt, als bei Mädchen.

In diesem Zusammenhang wäre es sehr interessant, die gleiche Erhebung mit älteren Studienteilnehmern durchzuführen. Es wäre nämlich denkbar, dass Sportlichkeit speziell in der Pubertät insbesondere für Knaben noch wichtiger wird. Möglich wäre eine Abnahme dieses Effekts mit zunehmendem Alter. Um dies zu prüfen, wären aber ebenfalls weitere Untersuchungen von Nöten.

Gleich wie bei der kognitiven Leistung, wo eine soziale Ausgrenzung von Leistungsschwachen nicht aber von Leistungsstarken nachgewiesen werden konnte, kann auch im Sport keine Aussage über die soziale Position der stärkeren Schülerinnen und Schüler gemacht werden. Sportlich Stärkere sind nicht signifikant besser integriert als durchschnittlich Starke ( $p=0.224$ ). Die Hypothese B2 kann daher nicht angenommen werden.

Hypothese B2: Leistungsstärkere im Sport sind **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Da Huber (2006, 199) (siehe Kapitel 4.3.1) diesbezüglich ein signifikantes Resultat erhalten hat, könnte die hohe Irrtumswahrscheinlichkeit dieser Studie mit der Stichprobengrösse begründet werden. Der Unterschied im IST der beiden Gruppen (Starke und Durchschnittliche) ist nicht genug gross um hier nachgewiesen werden zu können. Dafür wäre eine Folgeuntersuchung mit einer grösseren Stichprobe erforderlich.

Vergleicht man aber alle drei Leistungsgruppen miteinander, so ist das Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests signifikant ( $p=0.02$ ) Die Resultate aus der Tabelle 16 werden in der folgenden Tabelle nochmals zusammengefasst.

**Tabelle 26: Kruskal Wallis: sportliche Leistung und IST, inkl. Differenz der Mittelwerte**

Leistungsgruppe Sport	N	Mittelwert	Differenz Mittelwert
1	37	0.15	0.10 0.28
2	70	0.05	
3	33	-0.23	
Gesamt	140		
$p=0.002$			

Wie bei den Ergebnissen schon beschrieben wurde, kann daraus abgeleitet werden, dass mit abnehmender sportlicher Leistung das Risiko steigt, ausgegrenzt zu werden. Dieses Resultat bestätigt auch jenes von Huber (2006, 199), welches mit sinkenden Sportnoten ebenfalls ein sinkender Sozialstatus voraussagt. Dieser Effekt ist hier nur über alle drei Leistungsgruppen und beim Vergleich der tiefen Leistungsgruppe mit der durchschnittlichen nachweisbar. Dieser Effekt ist für die Leistungsschwächeren stärker zu erwarten, als für die Leistungsstarken. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Differenz der mittleren IST-Werte von der durchschnittlichen Gruppe zur schwächeren mit 0.28 deutlich grösser ist, als die Differenz der Werte der stärkeren und der durchschnittlichen. Dies kann Grundlage dafür sein, dass die Hypothese B1 angenommen wird, die Hypothese B2 aber verworfen werden muss. Um einen starken Effekt nachzuweisen, reicht eine kleinere Stichprobe als dies für einen schwachen Effekt nötig wäre.

Der Hauptgrund für das signifikante Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests über alle drei Leistungsgruppen hinweg ist wohl die Parallelität der Voraussetzungen, die es für eine erfolgreiche soziale Integration und gute sportliche Leistungen braucht, wie beispielsweise Fairplay, soziale Kompetenzen, sportliche Leistungsfähigkeit (athletic skill (Boivin und Bégin 1989, 594)) oder andere Faktoren (siehe Kapitel 3.1). Darüber liegen aber in dieser Studie keine Ergebnisse vor.

Bei den hier formulierten Überlegungen handelte es sich bloss um Spekulationen und müssten in Folgeuntersuchungen genauer überprüft werden.

### 7.2.3 Diskussion der Fragestellung C

Hypothese C: Leistungsschwächere im Deutsch sind schlechter integriert als Leistungsschwächere in Mathematik.

Beim Nachprüfen, ob es zwischen dem sozialen Integrationsstatus der Leistungsschwächeren in Deutsch und in Mathematik Unterschiede gibt, ergab sich kein signifikantes Resultat. Die Hypothese C muss verworfen werden. Gründe dafür können vielschichtig sein. Auch hier sind die kleinen Gruppengrößen von  $n=12$  und  $n=21$  eine mögliche Ursache. Eine andere Option ist, dass ein solcher Effekt gar nicht besteht. In diesem Falle würden die Unterschiede der beiden Fächer keine Rolle spielen. Da die Prüfung der Hypothese C kein signifikantes Ergebnis ergeben hat, können nun auch keine weiteren Aussagen zur unterschiedlichen Rolle der beiden kognitiven Fächer in Bezug auf eine erfolgreiche soziale Integration von Jugendlichen gemacht werden.

### 7.2.4 Diskussion der Fragestellung D

Dieser letzte Teilbereich untersucht die subjektive Sicht auf die soziale Integration. Die Ergebnisse zeigen, dass die Hypothese D1 angenommen werden kann.

Hypothese D1: Leistungsschwächere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich **schlechter** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Leistungsschwächere haben einen signifikant tieferen Summenwert des gesamten PIQs als durchschnittlich Starke ( $p=0.036$ ). Sie fühlen sich demzufolge schlechter in die Klasse integriert. Es kann allerdings nur von einem schwachen Effekt gesprochen werden, da die Effektstärke bei  $r=0.21$  liegt.

Auch Huber und Wilbert (2012, 157) sind zur gleichen Erkenntnis gekommen: tiefe Schulleistungen gehen mit einem absinkenden Wert der gefühlten Integration einher. Sie postulieren zudem, dass die wahrgenommene Integration mit dem tatsächlichen IST einhergeht, was für dieses Ergebnis ebenfalls gültig ist. Diese Studie kommt zur Erkenntnis, dass wer tiefe Schulleistungen in Deutsch und Mathematik erbringt, sozial eher ausgegrenzt wird und sich selbst ebenfalls als weniger gut integriert wahrnimmt.

Dass in den drei Unterkategorien des PIQs (siehe Tabelle 18) separat kein Ergebnis signifikant war, kann auch hier mit der Grösse der Stichprobe begründet werden. Die einzelnen Effekte für sich allein sind zu wenig stark. Zusammen machen sie jedoch ein signifikantes Resultat aus. Die Werte der wahrgenommenen sozialen Integration (SOI) und des akademischen Selbstkonzeptes (ASC) sind mit  $p=0.072$  (SOI) und  $p=0.055$  (ASC) nahezu signifikant. Es ist demzufolge wahrscheinlich, dass eine grössere Stichprobe, wie diese Huber und Wilbert zur Verfügung hatten, in einer geringeren Irrtumswahrscheinlichkeit resultiert hätte.

Ob dies auch für die Werte der emotionalen Integration (EMI) gilt, ist hingegen fraglich. Die Irrtumswahrscheinlichkeit des Mann-Whitney-Tests liegt mit  $p=0.361$  deutlich höher (siehe

Tabelle 18). Die emotionale Integration beschreibt, wie wohl sich jemand in der Schule fühlt. Daher ist es sehr überraschend, dass sich jene mit tiefen Schulleistungen und einem tiefen IST, nicht signifikant unwohler fühlen. Folgende zwei Begründungen sind naheliegend. Entweder ist auch hier die relativ kleine Stichprobe dafür verantwortlich, dass kein signifikantes Resultat erzielt wurde. Oder aber für die emotionale Integration in der Schule sind auch andere Faktoren wichtig, ausser der sozialen Integration (IST) und dem schulischen Erfolg (Leistung). Es wäre beispielsweise denkbar, dass die Rolle der Lehrperson viel zur emotionalen Integration beiträgt. Möglich ist zum Beispiel, dass ein Schüler zwar schlechte Leistungen erbringt und schlecht in die Klasse integriert ist, er aber trotzdem gerne zur Schule kommt (hoher EMI-Wert), da er eine gute Beziehung zur Lehrperson pflegt. Diese Vermutung müsste ebenfalls in einer weiteren Untersuchung geprüft werden.

Die zweite Hypothese der Fragestellung D untersucht die wahrgenommene Integration der leistungsstärkeren Gruppe:

Hypothese D2: Leistungsstärkere in kognitiven Fächern (Deutsch und Mathematik) fühlen sich **besser** integriert als die Durchschnittsgruppe.

Wie aus der Tabelle 19 zu entnehmen ist, sind mit der Ausnahme eines Teilbereichs (ASC) alle Tests nicht signifikant. Der mittlere Summenwert des PIQs ist zwar bei den Leistungsstärkeren ( $M=39.05$ ) leicht höher als bei den durchschnittlich Starken ( $M=37.82$ ), jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant ( $p=0.152$ ). Daraus geht hervor, dass sich Leistungsstärkere nicht besser integriert fühlen als die Durchschnittlichen.

Die Testergebnisse sagen aus, dass sich Leistungsstarke weder sozial ( $p=0.224$ ) noch emotional ( $p=0.171$ ) besser integriert fühlen als die Durchschnittlichen. Der Mittelwert der wahrgenommenen sozialen Integration liegt bei den Starken sogar um 0.3 Punkte tiefer als derjenige der Durchschnittsgruppe. Dies spricht dafür, dass die Hypothese D2 auch in einer grösseren Stichprobe nicht angenommen werden könnte, sondern, dass es diesen Effekt gar nicht gibt.

Das einzige signifikante Resultat zur Hypothese D2 betrifft das akademische Selbstkonzept. Leistungsstärkere haben ein sehr signifikant höheres akademisches Selbstkonzept ( $p=0.003$ ). Es ist allerdings nicht überraschend, dass sich Leistungsstärkere auch selbst als leistungsstark wahrnehmen. Daher ist dies für die Integrationsforschung wenig aussagekräftig.

Dass die Hypothese D2 nicht angenommen werden kann, erstaunt aber vor dem Hintergrund des folgenden Zitats wenig. Dies wurde im Kapitel 4.4.1, auf der Seite 34 bereits angeben.

Der tatsächliche durch Peerbefragung gewonnene Integrationsstatus der Kinder geht einher mit einer entsprechenden Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Position in der Klasse sowie dem Ausmass, in dem sich die Kinder von der Lehrkraft angenommen fühlen. (Huber und Wilbert 2012, 151)

Die Ergebnisse von Huber und Wilbert (siehe Abbildung 2, Seite 29) prognostizieren einen höheren sozialen Integrationsstatus für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler (Aussensicht). In ihrem Zitat ist die Ableitung ersichtlich, dass die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung einhergeht. Daher erwarten sie auch eine höhere gefühlte Integration für die Starken (Innensicht). Die Resultate dieser Studie passen daher zu dem obigen Zitat, auch

wenn die Hypothese D2 abgelehnt werden muss. Die Überprüfung der Hypothese A2 ergibt, dass die Leistungsstärkeren zwar nicht signifikant schlechter integriert sind. Betrachtet man jedoch die Mittelwerte, wäre ein solcher Effekt in einer grösseren Studie denkbar. Nimmt man nun an, dass die Aussensicht mit der Innensicht einhergeht, würden sich die Leistungsstärkeren auch schlechter integriert fühlen. Diese Perspektive ist eine mögliche Begründung, weshalb die Hypothese D2 abgelehnt wird. Weitere Gründe könnten auch hier in der Stichprobengrösse oder an der Methodik liegen.

Analysiert man die Daten aus den Kruskal-Wallis-Tests (siehe Tabelle 20-24) sind die Resultate nicht alle ganz eindeutig. Was ein sehr klares, wenn auch wenig überraschendes Ergebnis darstellt, ist die Abnahme des Werts des akademischen Selbstkonzepts mit tiefer Schulleistung. Dieser Kruskal-Wallis-Test ist mit  $p=0.000$  sehr signifikant. Dieser Test ist der einzige signifikante Test der PIQ-Teilbereiche. Die wahrgenommene soziale ( $p=0.178$ ) und emotionale ( $p=0.114$ ) Integration nimmt mit abnehmender Schulleistung nicht signifikant ab (siehe Tabelle 21 und 22). Testet man den Gesamtwert des PIQ über die drei Leistungsgruppen, lässt sich ein sinkender Wert mit abnehmender Schulleistung feststellen. Hier ist allerdings zu beachten, dass der sehr signifikante Wert des akademischen Selbstkonzepts einen erheblichen Einfluss auf den gesamten PIQ hat. So ist es denkbar, dass der Kruskal-Wallis-Test des Gesamt-PIQ vor allem deswegen signifikant ist, da der ASC-Wert, der einen Drittel ausmacht, sehr signifikant ist. Dies verfälscht das Resultat etwas.

Es kann zusammengefasst werden, dass der Zusammenhang der wahrgenommenen Integration und der schulischen Leistung nicht eindeutig ist. Leistungsschwache Kinder fühlen sich schlechter integriert, als Durchschnittliche. Über alle Leistungsstufen hinweggesehen, kann analog zu Huber und Wilbert (2012, 151) die Folgehypothese aufgestellt werden, dass die wahrgenommene Integration mit der tatsächlichen Integration einhergeht. Sind Stärkere sozial besser integriert (wie bei Huber und Wilbert 2012) so fühlen sie sich auch sozial besser integriert. Nehmen sie hingegen eine tiefere soziale Position in der Klasse ein, als die Durchschnittsgruppe, so kann ebenfalls eine tiefere wahrgenommene soziale Integration erwartet werden.

### **7.3 Was bleibt offen? Ursache oder Wirkung?**

---

Aus den Ergebnissen wurde ersichtlich, dass es einen Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialer Integration gibt. Ein sehr zentraler Punkt, der aus den vorliegenden Daten allerdings nicht ersichtlich ist, sind die Gründe, warum Leistung einen Einfluss auf die soziale Integration hat. Es bleibt weiterhin ungeklärt, ob eine tiefe Leistung eine Ursache oder eine Folge von sozialer Ausgrenzung ist. Dies haben auch schon Huber und Wilbert festgestellt: „Die hier vorgestellte Untersuchung liefert jedoch keine Informationen über das Verhältnis von Ursache und Wirkung der Untersuchungsvariablen“ (Huber und Wilbert 2012, 161). Im Theorieteil wurde auf die Bedürfnispyramide von Maslow (1970 zit. nach Woolfolk 2008, 454 f) verwiesen. Er stellt das Bedürfnis nach Anerkennung vor das Bedürfnis nach intellektueller Leistung (siehe Seite 16). Daraus wird abgeleitet, dass soziale Eingebundenheit eine gute Voraussetzung fürs Lernen ist. Da dies allerdings nicht der Einzige Faktor ist, den es für erfolgreiches Lernen braucht, kann nicht direkt daraus geschlossen werden, dass, wer gut integriert ist, auch gut lernen kann.

Gasteiger Klicpera und Klicpera (2001, 11) haben nach Gründen geforscht, wie tiefe schulische Leistung und soziale Integration zusammenhängen. Im Folgenden werden diese zusammengefasst, um sich der Frage nach Ursache oder Wirkung etwas anzunähern. Die folgenden vier Punkten wurden aus dem Artikel von Gasteiger Klicpera und Klicpera (2001, 11) entnommen und werden hier in verkürzter Form wiedergegeben.

- Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen können leichter motiviert werden. Dies gilt auch für die sozialen Belangen. Gute Schülerinnen und Schüler beteiligen sich demzufolge häufiger an sozialen Angelegenheiten.
- Leistungsschwächere lernen weniger mit Stärkeren zusammen. Somit erleben sie weniger gemeinsame Momente. Es ist aber weiterhin unklar, ob Schwächere aufgrund ihrer Unbeliebtheit oder ihrer tiefen Leistungen weniger eingeladen werden.
- Der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialer Kompetenz ist sehr hoch. Wer also eine tiefere schulische Leistung erbringt, hat eher auch tiefere Sozialkompetenzen, die wiederum für eine soziale Integration wichtig sind.
- Leistungsschwächere haben tendenziell eine tiefere „Fähigkeit zur Impulskontrolle und zur Konzentration der Aufmerksamkeit“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 12). Dies hat einerseits einen Einfluss auf die schulische Leistung aber andererseits auch auf die Akzeptanz in der Klasse.

Huber und Wilbert nennen ausserdem zwei weitere Gründe warum schulische Leistung und soziale Integration miteinander einhergehen. Der eine betrifft das Unterrichtsklima.

In vielen Klassenzimmern werden Regeln implementiert, die darauf ausgerichtet sind, im kompetitiven Wettstreit andere Schüler zu übertreffen und die eigene Reputation sowie das eigene Selbstkonzept als ‚begabt‘ und ‚fähig‘ zu erhöhen (Ames, 1990; Covington & Teel, 1996). Dies kann dazu führen, dass soziale Leistungshierarchien das entscheidende Kriterium sind, an dem sich Akzeptanz und Wertigkeit der Schüler untereinander orientieren. (Huber und Wilbert 2012, 149)

Ein anderer Grund sehen die Autoren darin, dass „die Beliebtheit eines Schülers bei den Mitschülern von der wahrgenommenen Beliebtheit dieses Schülers durch die Lehrkraft abhängt“ (Huber und Wilbert 2012, 149). Bei beiden Gründen steht die Lehrperson im Zentrum.

Laut den obigen vier Gründen von Gasteiger-Klicpera und Klicpera und den beiden Argumenten von Huber und Wilbert sind tiefe Leistungen zum einen ein Grund für soziale Ausgrenzung und zum andern eine Folge davon. Die Gründe überwiegen allerdings. Das heisst, die zitierten Autoren gehen eher davon aus, dass eine Schülerin oder ein Schüler tiefe Leistungen zeigt und als Folge davon ausgegrenzt wird. Wie im Theorieteil ersichtlich ist, gilt ähnliches für die Leistungsstärkeren. Die soziale Position ist wohl auch in ihrem Fall eher Folge statt Ursache der Leistung (siehe Kapitel 4.2.2). Es kann zusammengefasst werden, dass es sich um eine Wechselwirkung handelt: Schulische Leistung ist Ursache und Wirkung der sozialen Position in der Klasse, wobei die Ursache stärker gewichtet werden kann.

Im folgenden Kapitel werden mögliche Gründe dargelegt, warum einige Ergebnisse nicht signifikant waren und wo die Grenzen dieser Arbeit zu verorten sind. Dies kann einerseits an der Methodik und andererseits in der Auswertung liegen.

## 7.4 Grenzen der Arbeit

---

### 7.4.1 Grenzen der Methodik

Eine mögliche Fehlerquelle sind die bereits im Kapitel 5.2 (Beschreibung der Stichprobe) beschriebenen abwesenden Schülerinnen und Schüler. Sie konnten für die Teilnehmenden keine Wahlen und Abwahlen verteilen. Dies hat zur Folge, dass die soziometrischen Daten der Teilnehmenden nicht vollständig sind. Wie gross diese Auswirkung ist, ist schwer abzuschätzen, da keinerlei Angaben zu den Abwesenden vorhanden sind.

Andere Fehlerquellen sind falsche Angaben der Teilnehmenden. Insbesondere die soziometrische Befragung ist diesbezüglich anfällig. Freundschaften haben im Alter der Teilnehmenden (Pubertät) einen hohen Stellenwert und sind manchmal noch nicht sehr stabil. Es ist durchaus denkbar, dass einzelne Teilnehmende nicht ganz ehrlich geantwortet haben, um niemanden zu verletzen. Obwohl mehrmals betont wurde, dass keine Daten weitergegeben werden, könnte die Angst vor einer Bekanntgabe ihrer Wahlen respektive Abwahlen den Wahl-Prozess eingeschränkt haben. Obschon die Studie an Computern durchgeführt wurde, bestand die Möglichkeit, dass die eigenen Wahlen oder Abwahlen von Mitschülern mitgelesen wurden. Dies hätte eher verhindert werden können, wenn zwischen allen Teilnehmenden viel Platz gewesen wäre, damit niemand auf den Bildschirm eines andern hätte schauen können. Dieser Mehraufwand wurde den Lehrpersonen aber aus Zeitgründen erspart.

Falsche Angaben der Teilnehmenden könnten auch andere Ursachen haben. Möglicherweise war einzelnen die Umfrage nicht wichtig und sie haben willkürlich Namen aufgeschrieben. Bei der Datenprüfung waren allerdings keine Hinweise auf ein nicht gewissenhaftes Ausfüllen ersichtlich. Beispielsweise gab es keine Fantasienamen. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Art von fehlerhaften Angaben vernachlässigt werden kann.

Ein weiterer Grund, weshalb einzelne Angaben zu Fehlinterpretationen führen könnten, sind soziometrische Angaben wie „alle Mädchen / Knaben“. Solche Angaben gab es mehrere, vor allem als Antwort auf die Frage, neben wem man nicht sitzen möchte. Dies wurde wörtlich genommen und allen Genannten (allen Mädchen oder allen Knaben) eine Abwahl gegeben. Wahrscheinlich ist diese Abneigung dem andern Geschlecht gegenüber mit dem Alter der Teilnehmenden zu begründen. Zu Beginn der Pubertät haben viele noch eine scheinbar unbegründete Abneigung gegen das andere Geschlecht. Dies heisst allerdings nicht, dass die Mädchen oder Knaben alle schlechter integriert sind. Diese Angaben wurden dennoch so ausgewertet, da sie das Klassenklima durchaus beeinflussen.

Angaben der Schülerinnen und Schüler könnten ausserdem falsch sein, da die Frage nicht verstanden wurde. Insbesondere bei Kindern mit tiefen Deutschleistungen könnte es zu einem Missverstehen der Fragen gekommen sein. Obwohl die Fragen aus dem PIQ und die soziometrischen Fragen möglichst simpel gehalten wurden, ist dies nicht auszuschliessen. Dies ist allerdings sehr schwer zu überprüfen und wird daher vernachlässigt.

Alle diese möglichen Fehlerquellen sollten im Bewusstsein gehalten werden. Dennoch dürfte deren Auswirkungen marginal sein und die Ergebnisse nicht stark beeinflussen.

### 7.4.2 Grenzen der Auswertung

Fehlerquellen sind nicht nur in der Methodik zu verorten. Auch bei der Auswertung können Ursachen für Fehlinterpretationen liegen.

Zum einen könnten Gründe für Fehlinterpretationen bei der Statistik gefunden werden. Da es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, sind selbst die signifikanten Ergebnisse nicht zwingend für eine Grundgesamtheit repräsentativ. Was dazukommt ist die relativ kleine Stichprobengrösse. Diese kann zur Folge haben, dass Ergebnisse fälschlicherweise als signifikant erklärt wurden.

Zum andern könnten die Interpretation der Ergebnisse fehlerhaft sein. Denkbar wäre, dass Leistungsschwächere einer anderen gesellschaftlichen Schicht angehören und darum nicht gleich gut integriert sind. Beispielsweise haben schwächere Kinder eher einen Migrationshintergrund und sind daher schon von Grund auf weniger gut integriert. In diesem Falle müsste der Grund für den sozialen Ausschluss nicht bei der Leistung gesucht werden. Eine Möglichkeit ist, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oft schlechtere Sprachkenntnisse haben und sich daher nicht gleich gut in ein System integrieren können wie durchschnittliche oder starke. Diese Sprachprobleme könnten ihren Ursprung in der Migration haben. In diesem Falle müsste man den Faktor Migration noch berücksichtigen und untersuchen, ob leistungsschwächere Kinder, die keinen Migrationshintergrund und daher auch weniger Sprachprobleme haben, auch sozial schlechter integriert sind als durchschnittliche.

### 7.5 Weiterführende Fragestellungen

---

Die Grenzen dieser Arbeit und die Frage nach Ursache oder Wirkung zeigen, dass vieles noch nicht geklärt ist. Es sind viele weiterführende Fragestellungen im Feld der sozialen Integration denkbar. Am naheliegendsten ist wohl eine Untersuchung in ähnlichem Format, wie sie hier durchgeführt wurde, aber mit einer grösseren Stichprobe. Vor allem die Ergebnisse zu den Leistungsstärkeren waren hier wenig aussagekräftig. Daher wäre es sehr interessant, ob sich mit mehr Teilnehmenden ein Effekt zeigen würde. Beachtet man die Grenzen der Methodik, könnte in einer Folgeuntersuchung auf diese eingegangen werden. Beispielsweise müsste man ein Setting finden, wo ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse an der Studie teilnehmen würden. Oder die Umfrage könnte mit mehr Zeit in sehr kleinen Gruppen durchgeführt werden, sodass die Teilnehmenden mehr Privatsphäre hätten und inhaltliche Fragen, die aufgrund von Sprachproblemen aufkommen würden, gerade geklärt werden könnten. Dies sind vor allem methodische Anregungen für weiterführende Forschungen.

Natürlich könnte das Feld auch inhaltlich ausgeweitet werden. Ein Untersuchungsdesign, das sich auf die Frage nach Ursache und Wirkung fokussiert, wäre ebenfalls erstrebenswert. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) haben dies untersucht, jedoch sind ihre Ergebnisse sehr allgemein gehalten. Eine vertiefende Fragestellung würde hier mehr Klarheit bringen.

Ausserdem könnte der soziale Integrationsstatus von leistungsschwachen Migrantenkindern mit Nicht-Migrantenkindern verglichen werden. Dies würde Rückschlüsse auf integrationsrelevante Faktoren erlauben.

Die Leistung in andern als den hier untersuchten Fächern mit der sozialen Position in der Klasse zu vergleichen, wäre ebenfalls interessant. Kreative Fächer wurden hier ganz ausser Acht gelassen, wären es aber wert genauer untersucht zu werden, da dafür nochmals andere Fähigkeiten wichtig sind, als für kognitive Fächer und Sport. Mit Informatik, Naturkunde und Mathematik könnte die These von Landsheer et al. (1998), die behauptet, wer gute mathematische Fähigkeiten hat, habe weniger Sozialkompetenz, weiter untersucht werden. Ausserdem könnte die Hypothese C, die Unterschiede in Deutsch und Mathematik untersucht, vertieft werden. Die Ergebnisse wären vielleicht eher signifikant, wenn man sprachliche Fähigkeiten in mehreren Sprachen und mathematische mit Mathematik, Physik, Naturkunde und Informatik ermitteln würde. Sprachliche und mathematische Fähigkeiten wären so etwas breiter abgestützt. Auch hier wäre es von Vorteil, mit einer grösseren Stichprobe zu arbeiten, da diese wohl aussagekräftiger wäre.

Ähnliche Untersuchungen auf verschiedenen Altersstufen durchzuführen, würde Ergebnisse über die Entwicklung der integrationsrelevanten Faktoren ergeben. Auch im Erwachsenenalter wäre eine Untersuchung denkbar. Anstelle von schulischer Leistung müssten andere Variablen, wie beruflicher Erfolg, gewählt werden. Neben dem Alter könnten Geschlechtsunterschiede weiter vertieft werden. Dass es solche gibt, wurde bei der Hypothese B1 bereits bestätigt. Diese Geschlechtsunterschiede könnten in andern Fächern oder sogar an andern integrationsrelevanten Faktoren untersucht werden. Naheliegend sind beispielsweise Motivation, Aussehen oder Migration. Das Feld könnte allerdings weit geöffnet werden, sodass sehr viele weitere Faktoren in Frage kommen würden.

Die wohl wichtigste an diese Studie anschliessende Forschungsfrage würde wie folgt lauten: Wie kann die soziale Position der Leistungsschwachen und Leistungsstarken verbessert werden? Erkenntnisse aus einer solchen Erhebung würden einen Transfer des theoretischen Wissens aus der Integrationsforschung, wie sie auch hier erhoben wurde, in die Praxis erlauben. Dazu sind viele methodische Herangehensweisen denkbar: es könnten Lehrpersoneninterviews durchgeführt werden oder die Literatur nach bereits bekannten Interventionen durchsucht werden. So könnten wirkungsstarke Faktoren herausgearbeitet werden, welche die soziale Position von Leistungsschwachen und -starken fördern. Vor allem aus der Perspektive der Lehrpersonen wäre dies sehr hilfreich, da ihnen durch eine solche Untersuchung gezeigt würde, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen könnten.

## 8 Fazit

### 8.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

In der Einleitung wurde die folgende Fragestellung als Ziel der Arbeit definiert.

**Welcher Zusammenhang besteht zwischen schulischer Leistung und sozialer Integration in heterogenen Klassen?**

Die Antworten zu den detaillierten Fragestellungen A bis D wurden in den Ergebnissen dargestellt und in der Diskussion in einen grösseren Zusammenhang eingeordnet. Die wichtigsten Erkenntnisse daraus, die zugleich die obige übergeordnete Frage beantworten, sind hier aufgelistet:

1. Leistungsschwächere in kognitiven Fächern sind sozial schlechter integriert als durchschnittlich Starke.
2. Die soziale Position in der Klasse nimmt mit sinkenden sportlichen Schulleistungen ab.
3. Sport ist bei Knaben ein wichtigerer Faktor für eine erfolgreiche Integration als bei Mädchen. Bei tiefen sportlichen Leistungen werden Knaben eher ausgegrenzt als Mädchen.
4. Leistungsschwächere nehmen sich als sozial weniger integriert wahr.

Diese vier Punkte sind die Hauptaussagen, die nach dieser Arbeit gemacht werden können. Die Leitfrage nach dem Zusammenhang von Leistung und sozialer Integration ist aber noch lange nicht vollständig geklärt. Im Diskussionsteil wurde erörtert, ob tiefe Leistungen Ursache oder Folge von sozialem Ausschluss sind. Dort wurde ersichtlich, dass dies aus dieser Arbeit nicht hervorgeht. Gerade hier könnte weiterführende Forschung ansetzen, um die Leitfrage weiter zu beantworten. Viele Ideen für anschliessende Untersuchungen, die zu einer weiteren Beantwortung der Leitfrage führen, wurden im Kapitel 7.5 dargestellt.

Auf der Seite 11 sind die Forderungen der UNESCO (2005 zit. nach Luder, Kunz, und Müller Bösch 2014, 10) ersichtlich, die einen Zugang zur Schule für alle (Begrifflichkeit der Inklusion nach Luder (2006)) verlangt, wo die Kinder am Unterricht teilhaben können (Participation), wo sie auf ihrer Stufe lernen können (Achievement) und wo sie von andern akzeptiert werden (Acceptance). Diese Arbeit hat vor allem die soziale Akzeptanz untersucht. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass nicht alle akzeptiert werden. Insbesondere Leistungsschwächere werden eher ausgegrenzt. Daher wird das Schulsystem der Stichproben den Forderungen der UNESCO nicht gerecht. Für Leistungsschwache gibt es demzufolge eine doppelte Benachteiligung: einerseits können sie nicht genügend leisten (Achievement) und gleichzeitig werden sie von Mitschülerinnen und Mitschüler eher ausgegrenzt (Acceptance). Auch wenn Leistungsstärkere in dieser Studie nicht signifikant unbeliebter waren als die Durchschnittsgruppe, so ist deren soziale Position im Auge zu behalten, da die Möglichkeit besteht, dass auch sie einen tieferen Integrationsstatus haben.

Im Theorieteil wurde erläutert, dass das Ziel der schulischen Integration, oder Inklusion, wie Luder (2016) sie nennt, im Grunde eine gesellschaftliche Integration ist. Ob dieses Ziel langfristig erreicht wird, ist auch nach dieser Arbeit schwer zu beurteilen. Es ist jedoch denkbar, dass dieses Ziel ebenfalls verfehlt wird, da die soziale Position der Leistungsschwachen deutlich tiefer ist. Wird diese Gruppe schon in der Schule eher ausgegrenzt, wirkt dies für eine gesellschaftliche Integration nicht gerade förderlich. Wie Lehrpersonen mit den Erkenntnissen dieser Arbeit konstruktiv umgehen können, um den Forderungen der UNESCO eher gerecht zu werden und damit die gesellschaftliche Integration von allen zu unterstützen, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

## **8.2 Ableitungen für die Praxis**

---

Aus der Arbeit wurde ersichtlich, dass Leistungsschwächere sicher und Leistungsstärkere möglicherweise eine tiefere soziale Position einnehmen, als der Durchschnitt. Dies behindert weiteres Lernen und verringert die Schulmotivation. Daher muss als Lehrperson darauf reagiert werden.

Für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler kann dies zum einen durch eine Förderung der schulischen Leistung geschehen. So können schulische Rückstände, die eine mögliche Ursache für die soziale Ausgrenzung darstellen, minimiert werden. Möchte man aber direkter an der Förderung der sozialen Beziehungen ansetzen, kann man soziales Lernen im Unterricht etablieren. Dazu gehören kooperative Lernformen, Partner- und Gruppenarbeiten oder gemeinsame Projekte. Dies stärkt die sozialen Beziehungen, insbesondere dann, wenn auf unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen geachtet wird. Mit solchen Projekten ist „eine gewisse Wahrscheinlichkeit gegeben, dass das gemeinsame Lernen auch ausserhalb der Schule fortgesetzt wird“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 13). Schwache Schülerinnen und Schüler hätten dies nötiger, tun es aber weniger als Durchschnittliche oder Starke. Indem man im Unterricht aufzeigt, wie gemeinsam gelernt werden kann, können sie ermutigt werden, dies auch ausserhalb der Schule zu tun (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 13).

Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001, 13) betonen ausserdem, dass Leistungsschwächere mehr Ermutigung brauchen, um sich am Klassengeschehen zu beteiligen. Beispielsweise melden sie sich weniger für Freiwilliges. Gerade aber um deren soziale Position zu unterstützen ist eine Unterstützung in Form von Ermutigung oder Motivation sehr wichtig.

Das übergeordnete Ziel, das aus dieser Masterarbeit für Lehrpersonen abgeleitet werden kann, ist „eine Erhöhung der gegenseitigen sozialen Akzeptanz der Schüler“ (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 12). Im Fokus sollen vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler stehen. Dabei ist auf einen feinfühligem Umgang zu achten. Wird eine Unterstützung der Schwächeren zu offensichtlich, könnte sie kontraproduktiv wirken. Auch die soziale Position der Stärkeren sollte regelmässig beurteilt werden und gegebenenfalls kann mit sozialen Lernformen, Gruppenprojekten oder Klassengesprächen interveniert werden.

Aus den Kernaussagen dieser Arbeit ist zu entnehmen, dass Sportlehrpersonen insbesondere Knaben mit tiefen Leistungen unterstützen sollten. Da diese einem erhöhten Risiko zur sozialen Ausgrenzung ausgesetzt sind.

### **8.3 Abschliessende Kommentare der Autorin**

---

Beim Schreiben dieser Arbeit ist mir deutlich vor Augen geführt worden, wie wichtig die sozialen Beziehungen sind. Guter Unterricht, der von den Lehrpersonen verlangt wird, ist nur wirksam, wenn die Rahmenbedingungen passen. Wird ein Kind ausgegrenzt, lernt es deutlich schlechter. Diese Arbeit hat mir einerseits aufgezeigt, wer zu den Risikogruppen gehört. Andererseits wurde mir bewusst, welche Auswirkungen ein sozialer Ausschluss auf das Lernen und auf das allgemeine Wohlbefinden hat (siehe beispielsweise Eisenberger, Lieberman, und Williams 2003, 290). Da ich während dem Arbeitsprozess eine grössere Sensibilität für die Wichtigkeit der sozialen Integration entwickeln konnte, werde ich mit diesem Hintergrundwissen meine Klassen in Zukunft anders führen. Da ich mich nun rund anderthalb Jahre mit diesem Thema befassen konnte, werde ich Leistungsschwächere in Zukunft besser unterstützen, mehr soziale Lernformen einsetzen, Schwächere ermutigen, sich zu beteiligen und bewusst vermehrt gemeinsame Projekte aufgleisen. Fühlen sich meine Schülerinnen und Schüler sozial besser aufgehoben, nehmen sie dies auch so wahr und lernen besser.

Nebst dem inhaltlichen Lernzuwachs konnte ich auch im methodischen Bereich wertvolle Erfahrungen sammeln. Soziometrische Erhebungen möchte ich an meinen Klassen ebenfalls durchführen, um über das soziale Wirkungsgefüge der Jugendlichen besser Bescheid zu wissen und sie dadurch zu unterstützen. Das Schreiben einer Masterarbeit erfordert ausserdem Planung, Problemlösestrategien, Flexibilität, Umdenken und Selbstreflexion. Alle diese Fähigkeiten sind für meinen zukünftigen Beruf sehr wertvoll.

## 9 Literaturverzeichnis

- Bakker, Joep T. A., und Anna M. T. Bosman. 2003. «Self-Image and Peer Acceptance of Dutch Students in Regular and Special Education». *Learning Disability Quarterly* 26 (1): 5–14. <https://doi.org/10.2307/1593680>.
- «Behindertenrechtskonvention». 2006. Zugegriffen 17. April 2018. [www.behindertenrechtskonvention.info](http://www.behindertenrechtskonvention.info).
- Bildungsrat des Kantons Zürich. 2006. *Zehn Leitsätze des Bildungsrates für die Entwicklung des sonderpädagogischen Konzepts für den Kanton Zürich*. Zürich.
- Bleidick, Ulrich, Waldtraut Rath, und Karl Dieter Schuck. 1995. «Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland.» *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (2): 247–64.
- Boivin, Michel, und Guy Bégin. 1989. «Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children». *Child Development* 60 (3): 591–96. <https://doi.org/10.2307/1130725>.
- Bühl, Achim. 2014. *SPSS 22: Einführung in die moderne Datenanalyse*. 14., aktualisierte Aufl. Pearson Studium - Scientific Tools. Hallbergmoos: Pearson.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 1993. «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.» *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–38.
- Dudenredaktion. o. J. «Integration». *Duden Online*. Zugegriffen 13. März 2018. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Integration>.
- Eckhart, Michael, Urs Haerberlin, Caroline Sahli Lozano, und Philippe Blanc. 2011. *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. 33. Bern: Haupt.
- Eisenberger, Naomi I., Matthew D. Lieberman, und Kipling D. Williams. 2003. «Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion». *Science* 302 (5643): 290. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>.
- Frey, Dieter, Dirk Dauheimer, Olaf Parge, und Jochen Haisch. 2001. «Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse». In *Theorien der Sozialpsychologie*, herausgegeben von Dieter Frey und Martin Irle, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., 1:81–121. Bern: Huber.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara, und Christian Klicpera. 2001. «Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten.» *Heilpädagogische Forschung* 27 (1): 2–14.
- Haerberlin, Urs, Gérard Bless, Urs Moser, und Richard Klaghofer. 1990. *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 9. Beiheft Ed. 3. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bern: Haupt.
- Haerberlin, Urs, Urs Moser, Gérard Bless, und Richard Klaghofer. 1989. *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern, FDI 4-6*. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bern: Haupt.

- Huber, Christian. 2006. *Soziale Integration in der Schule?!: eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Huber, Christian. 2008. «Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - Eine Evaluationsstudie». *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen* 34 (1): 2–14.
- Huber, Christian. 2009. «Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung». *Empirische Pädagogik: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Nr. 23 (2): 170–90.
- Huber, Christian. 2011. «Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten». *Empirische Sonderpädagogik* 3 (1): 20–36.
- Huber, Christian, und Jürgen Wilbert. 2012. «Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht.» *Empirische Sonderpädagogik* 4 (2): 147–65.
- Kasztantowicz, Ulrich. 1982. *Wege aus der Isolation: Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien und Frankreich*. Herausgegeben von Ulrich Kasztantowicz. Heidelberg: GSchindele.
- Keck Frei, Andrea. 2017. «Einführung ins Arbeiten mit SPSS: Workshop für Studierende und Betreuende von Masterarbeiten». Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung F&E.
- Kobi, Emil E. 1999. «Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs». In *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam: ein Handbuch*, herausgegeben von Hans Eberwein, 5., erg. und neu ausgestattete Aufl., 71–79. Beltz-Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Kronig, Winfried. 2010. «Schulnoten - Glasperlen des Bildungssystems». *Bündner Schulblatt* 72 (1).
- Landsheer, Hans A., Gerard H. Maassen, Paulien Bisschop, und Liesbeth Adema. 1998. *Can Higher Grades Result in Fewer Friends? A Reexamination of the Relation between Academic and Social Competence*. 33 129.
- Lohaus, Arnold, und Marc Vierhaus. 2013. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 2. Aufl. Springer-Lehrbuch. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Luder, Reto. 2016. «Integration oder Inklusion? Gedanken zu einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis». In *Gestaltung inklusiven Unterrichts*. Bd. 1. Inklusion konkret. Linz: BZIB.
- Luder, Reto, André Kunz, und Cornelia Müller Bösch. 2014. «Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule». In *Inklusive Pädagogik und Didaktik*, herausgegeben von Reto Luder, André Kunz, und Cornelia Müller Bösch, 9–21. Studienbuchreihe der pädagogischen Hochschulen. Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.

- Moreno, Jacob Levy. 1967. *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln.
- Pelkner, Anna-Katharina, und Klaus Boehnke. 2003. «Streber als Leistungsverweigerer?» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1): 106–25. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0007-4>.
- Ramseier, Erich, Schweiz. Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, und Kanton Bern. Erziehungsdirektion. 2002. *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? : die Grundkompetenzen der Jugendlichen - kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Rasch, Björn, Malte Friese, Wilhelm Hofmann, und Edwald Naumann. 2014. *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer.
- Schmid, Reto. 2011. «Beurteilen». In *Didaktisch handeln und denken 2: Fokus eigenständiges Lernen*, herausgegeben von Hans Berner und Barbara Zumsteg, 238–48. Berufspraktische Ausbildung. Zürich: Verlag Pestalozianum.
- Schwarz, Jürg, und Heidi Bruderer Enzler. 2016. «UZH - Methodenberatung - Mann-Whitney-U-Test». 13. September 2016. Zugegriffen 12. April 2018. <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html#22>.
- Speck, Otto. 1996. *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung*. Dritte, Völlig neubearb. und erw. Aufl. München Basel: Reinhardt.
- Stadler, Christian, Hrsg. 2013. *Soziometrie: Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Zürich. 2017. «Sekundarstufe: Fächer in Anforderungsstufen». 14. März 2017. Zugegriffen 11. März 2018. [https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe\\_sek1.html#faecher\\_in\\_anforderungsstufen](https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe_sek1.html#faecher_in_anforderungsstufen).
- Venetz, Martin, Carmen Zurbriggen, und Michael Eckhart. 2014. «Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des <Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)> von Haerberlin, Moser, Bless und Klaghofer.» *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2): 99–113.
- Venetz, Martin, Carmen L. A. Zurbriggen, Michael Eckhart, Susanne Schwab, und Marco G. P. Hessels. 2015. «The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)». 2015. Zugriff unter [www.piqinfo.ch](http://www.piqinfo.ch).
- Woolfolk, Anita. 2008. *Pädagogische Psychologie*. 10. Auflage / bearbeitet und übersetzt von Ute Schönplflug. ps psychologie. München: Pearson Studium.
- Zurbriggen, Carmen L. A., Martin Venetz, Susanne Schwab, und Marco G. P. Hessels. 2017. «A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)». *European Journal of Psychological Assessment*, Dezember, 1–9. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>.

## 10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Maslowsche Bedürfnishierarchie. Eigene Darstellung, abgeleitet aus (Woolfolk 2008).....	16
Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Untersuchungsvariablen nach Schulleistungsniveau: Integrationsstatus (Huber und Wilbert 2012, 157).....	29
Abbildung 3: Anteil der Schüler der 5 Statusgruppen (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001, 7) .....	30
Abbildung 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Untersuchungsvariablen nach Schulleistungsniveau: Gefühlte soziale Integration (Huber und Wilbert 2012, 157) .....	35
Abbildung 5: Auszug aus dem Fragebogen (soziale Integration) .....	39
Abbildung 6: Soziogramm der Klasse H.....	40
Abbildung 7: Boxplot Alter.....	44
Abbildung 8: Berechnung von Wahlstatus und Ablehnungsstatus (Dollase 1976 zit. nach Huber 2011).....	48
Abbildung 9: Histogramm Häufigkeiten sozialer Integrationsstatus.....	53
Abbildung 10: Histogramm Häufigkeiten gesamter PIQ (Summenwert).....	54

## 11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Inklusion und Integration.....	15
Tabelle 2: PIQ nach Unterteilung sortiert (Venetz u. a. 2015).....	42
Tabelle 3: Häufigkeiten Geschlecht.....	43
Tabelle 4: Deskriptive Statistik Alter.....	43
Tabelle 5: Gruppenzuteilung nach der schulischen Leistung.....	47
Tabelle 6: Häufigkeiten der schulischen Leistung (Gruppenzuteilungen).....	52
Tabelle 7: Deskriptive Statistik sozialer Integrationsstatus .....	53
Tabelle 8: Deskriptive Statistik wahrgenommene Integration .....	54
Tabelle 9: Hypothese A1 (Leistungsschwächere Deutsch und Mathe und IST).....	55
Tabelle 10: Hypothese A1 Zusatz: Fächervergleich Deutsch vs. Mathematik .....	55
Tabelle 11: Hypothese A2 (Leistungsstärkere Deutsch und Mathe und IST).....	56
Tabelle 12: Hypothese A2 Zusatz: Fächervergleich Deutsch vs. Mathematik .....	56
Tabelle 13: Hypothese B1 (Leistungsschwächere Sport und IST).....	57
Tabelle 14: Hypothese B1 Zusatz: Geschlechtervergleich Leistungsschwächere Sport .....	57
Tabelle 15: Hypothese B2 (Leistungsstärkere Sport und IST).....	58
Tabelle 16: Kruskal Wallis: sportliche Leistung und IST .....	58
Tabelle 17: Hypothese C (Leistungsschwache Deutsch vs. und IST) .....	58
Tabelle 18: Hypothese D1 (Leistungsschwächere Deutsch und Mathe und wahrgenommene Integration).....	59
Tabelle 19: Hypothese D2 (Leistungsstärkere Deutsch und Mathe und wahrgenommene Integration).....	60
Tabelle 20: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und PIQ gesamt.....	61
Tabelle 21: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und wahrgenommene soziale Integration (SOI) .....	61
Tabelle 22: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und wahrgenommene emotionale Integration (EMI) .....	61
Tabelle 23: Kruskal-Wallis: kognitive Leistung und akademisches Selbstkonzept (ASC) .....	62
Tabelle 24: Vergleich der PIQ Werte von dieser Studie mit Venetz et al. (2014) .....	64
Tabelle 25: Hypothese A1, Vergleich mit Huber und Wilbert (2012, 157).....	65
Tabelle 26: Kruskal Wallis: sportliche Leistung und IST, inkl. Differenz der Mittelwerte ....	67

## 12 Anhang

### Anhang A: Online Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler

---

**Als erstes brauchen wir einige Angaben zu deiner Person! \***

Trage folgende Informationen ins Feld ein.

Vorname Nachname

Klassenlehrperson

#### Seite 3

**Wann hast du Geburtstag? \***

TT.MM.JJJJ  Zum Beispiel: 12.04.2003

#### Seite 4

Vielen Dank für deine Angaben!

Nun startet der erste Teil zur Schule und deinen Klassenkamerad/innen.

Klicke auf weiter, um die Umfrage zu starten!

Seite 5

Wie geht es dir in der Schule? Lies jeden Satz genau und kreuze an, wie sehr er für dich stimmt. Bitte beantworte alle Fragen! \*

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich gehe gerne in die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lerne schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir gefällt es in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse fühle ich mich allein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule macht Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Schule ist mir vieles zu schwierig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Seite 6**

**Zugfahrt ins Klassenlager**

Notiere pro Feld 4-8 Klassenkamerad/innen mit Vor- und Nachnamen.

Neben diesen  
Klassenkamerad/innen  
würde ich gerne sitzen   
(+):

Neben diesen  
Klassenkamerad/innen  
möchte ich lieber   
NICHT sitzen (-):

**Seite 7**

**Wem vertraust du aus deiner Klasse?**

Notiere pro Feld 4-8 Klassenkamerad/innen mit Vor- und Nachnamen.

Folgenden  
Klassenkamerad/innen  
würde ich etwas  
Persönliches  
anvertrauen (+):

Folgenden  
Klassenkamerad/innen  
würde ich NICHTS  
Persönliches  
anvertrauen (-):

## **Anhang B: Brief an die Schulleitung und Lehrpersonen**

---

Liebe Schulleitung, Liebe Lehrpersonen

Ich studiere an der Pädagogischen Hochschule Zürich und schreibe zurzeit meine Masterarbeit zum Thema soziale Integration im Zusammenhang mit schulischer Leistung. Dafür brauche ich Sek-Klassen, die an meiner online Umfrage teilnehmen.

### **Thema:**

Mein Thema ist die soziale Integration in der Schule. Ich untersuche den Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der sozialen Integration.

Die Erhebung umfasst die folgenden Teile:

### Bei den SuS:

- Fragebogen zur sozialen Integration (13 -15 Fragen)

### Bei der LP:

- Einschätzung der Schüler-Leistungen auf einer Skala von sehr gut bis ungenügend in den Fächern Sport, Deutsch, Mathematik

### **Elternbrief**

Die SuS bekommen von mir einen Elternbrief als Information, welcher von den Eltern unterschrieben werden muss. Unten angehängt finden Sie den aktuellen Stand des Elternbriefs. Dieser kann sich noch ändern, auch durch Anmerkungen von Eurer Seite.

### **Infos zur Durchführung**

- Die Durchführung der Fragebögen wird maximal 15 Minuten in Anspruch nehmen und findet (wenn möglich) am Computer statt.
- Wir müssen nicht unbedingt dabei sein, kommen aber auf jeden Fall, wenn dies gewünscht ist. Wenn möglich soll die Erhebung vor den Sommerferien stattfinden.
- Dies sind die provisorischen Umfragelinks. Sie sind noch nicht definitiv, sollten aber der Übersicht dienen.

[https://www.umfrageonline.ch/s/soziale\\_Integration](https://www.umfrageonline.ch/s/soziale_Integration)

Könnten Sie sich vorstellen, mit mir für dieses Projekt zusammen zu arbeiten? Wie viele Klassen könnten mitmachen? Wie würde der Zeitplan für Sie aussehen?

Ich würde mich sehr über eine Kooperation freuen!  
Herzliche Grüsse

Zoé Straub

[zoestraub@stud.phzh.ch](mailto:zoestraub@stud.phzh.ch)

079 656 345 55

## Anhang C: Elternbrief

---

11.Mai 2017

Liebe Eltern

Ich studiere an der Pädagogischen Hochschule Zürich und schreibe zurzeit meine Masterarbeit zum Thema soziale Integration im Zusammenhang mit schulischer Leistung. Dafür brauche ich Sek-Klassen, die an meiner online Umfrage teilnehmen. Mit diesem Schreiben, möchte ich Sie über mein Projekt informieren und sie darum zu bitten, dem Projekt mit Ihrer Unterschrift zuzustimmen.

Für meine Arbeit werden einmalig folgende Daten erhoben:

- Fragebogen zur Integration
- Die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport. Diese werden nicht von uns getestet, sondern von der Lehrperson auf einer Skala von sehr gut bis ungenügend eingeschätzt.

Die Umfrage dauert maximal 15 Minuten und wird am Computer durchgeführt.

Sämtliche Angaben werden im Sinne des Bundesgesetzes über den Datenschutz streng vertraulich behandelt und ausschliesslich anonymisiert ausgewertet.

Ich bin darauf angewiesen, möglichst vollständige Klassen befragen zu dürfen, damit es zu keinen verfälschten Resultaten kommt. Ich danke Ihnen bereits im Voraus für Ihre Kooperation. Dieses Projekt wurde mit dem Klassenlehrer Herr Eberle und der Schulleiterin Frau Traugott abgesprochen.

Für Rückfragen oder weitere Informationen sind bin ich unter der Email-Adresse [zoetraub@stud.phzh.ch](mailto:zoetraub@stud.phzh.ch) erreichbar.

Bitte kreuzen Sie an, ob Sie einverstanden sind, dass Ihre Tochter / Ihr Sohn an dieser Studie teilnimmt.

- Ich bin einverstanden
- Ich bin nicht einverstanden

Unterschrift der Eltern: \_\_\_\_\_

Bitte retournieren sie den Brief bis am 18.Mai an die Klassenlehrperson.

Freundliche Grüsse  
Zoé Straub

### 13 Urheberschaftsbestätigung

PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH



**Urheberschaftsbestätigung**

**Erklärung**  
Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungünstig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar-massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Zoé Straub

---

Name, Vorname

Zürich, 1. Juni 2018 *Z. Straub*

---

Ort, Datum, Unterschrift

**Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware**

**Einwilligung**  
Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiats-erkennungsoftware überprüft werden darf. Dazu wird meine Arbeit auf einem externen Server gespeichert, um mit anderen Datensätzen verglichen zu werden. Zu Identifikationszwecken werden Name und PH-Email-Adresse übermittelt. Diese Daten sind nur für Systemadministratoren der PH Zürich und des Softwareherstellers einsehbar.

Zoé Straub

---

Name Vorname

Zürich, 1. Juni 2018 *Z. Straub*

---

Ort, Datum, Unterschrift