

Gérard Bless

Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

Auf der Grundlage bisheriger empirischer Forschungsergebnisse wird eine Wissenskarte zur Frage nach den Wirkungen der schulischen Integration auf die Schülerinnen und Schüler skizziert. Dabei geht es einerseits um den Vergleich zwischen Integration und Aussonderung und andererseits um die Wirkungen innerhalb der Regelklasse. Diese Wissenskarte basiert auf diversen Forschungsübersichten, Metaanalysen sowie einzelnen Untersuchungen und bietet einen globalen Überblick zum Stand sowie zu bestehenden Wissenslücken der Integrationsforschung. Daraus lassen sich Perspektiven für künftige Forschungen ableiten.

Résumé

Une carte du savoir concernant les effets de l'intégration sur les élèves est dressée sur la base de recherches empiriques réalisées à ce jour. La comparaison des effets entre l'intégration et la séparation ainsi que les effets à l'intérieur des classes régulières sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont présentés. La carte du savoir esquissée se base sur des revues de l'état de la recherche, des méta-analyses ainsi que sur des études individuelles et propose une vue d'ensemble du savoir mais également des lacunes. Quelques perspectives pour les recherches futures sont proposées.

Der vorliegende Beitrag ist dem Artikel «Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte», welcher in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bless, 2017) veröffentlicht wurde, entnommen und fokussiert auf die Wirkungen der Integration auf die Schülerinnen und Schüler. Auf die Darstellung anderer Forschungsergebnisse, zum Beispiel zu den Einstellungen von Lehrpersonen und Eltern, zu mittel- bis langfristigen finanziellen, organisatorischen, schul- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Konsequenzen sowie zur konkreten Gestaltung der schulischen Integration wird aus Platzgründen verzichtet.

Wer schulische Integration in erster Linie als pädagogische Massnahme versteht, kommt nicht umhin, nach empirischem Wissen über die Wirksamkeit dieser Massnahme zu suchen. Wer Integration vorder-

gründig sozialpolitisch versteht, wird sich vor allem mit rechtlichen und ethischen Argumenten auseinandersetzen. Letztgenanntes ist in der Inklusionsdebatte mehrheitlich der Fall. Inklusion wird als Recht vertreten und das empirische Wissen spielt nur eine nachrangige Rolle. Die erstgenannte pädagogische Sichtweise kann durchaus als pragmatische Sichtweise bezeichnet werden. Doch was macht nun das Wesen dieser pädagogischen Massnahme aus?

a) Der durch die gemeinsame Schulung am Wohnort des Kinds ermöglichte *soziale Austausch* wird zum Motor des schulischen und sozialen Lernens in der allgemeinen Schule. In diesem Raum werden alle Beteiligten auf eine Gesellschaft mit optimaleren Teilhabechancen in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet.

- b) Es wird davon ausgegangen, dass die *Mitschülerinnen und Mitschüler* mit einem typischen Entwicklungsverlauf über die möglich gewordenen Interaktionen genauso die Entwicklung der integrierten Kinder unterstützen und anregen wie die erwachsenen Lehr- und Fachpersonen.
- c) Zentral ist die Vermeidung der *sozialen Entwurzelung* aus dem Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler. Die Zukunft und somit der Lebensmittelpunkt der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf dürften im Erwachsenenalter mehrheitlich entweder am selben Ort oder zumindest in geringer Entfernung des Wohnumfelds liegen. Die Festigung der sozialen Bezüge am Wohnort bereits während der Schulzeit ist somit von grosser Relevanz.
- d) Die durch die Realisierung der Integration leicht steigende Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerschaft erfordert *individualisierte pädagogische Vorgehensweisen* in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -methodik, Lerninhalte und -ziele, aber auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern.

Qualitativ gut realisierte schulische Integration berücksichtigt folgende Grundprinzipien: die Garantie einer adäquaten Förderung aller Kinder, den Besuch einer öffentlichen Schulklasse am Wohnort, die Akzeptanz und Toleranz gegenüber Andersartigkeit und gegenüber der natürlichen Heterogenität aller, das Angebot besonderer Massnahmen vor Ort in der Schule und – falls notwendig – auch ausserschulische Massnahmen wie beispielsweise der Transport oder die Entlastung der Eltern. Diese Prinzipien können als Referenzrahmen für die Imple-

mentation der schulischen Integration sowie für die Bewertung bereits existierender oder künftiger integrativer Schulformen dienen. Werden diese wenigen Grundprinzipien in die Schulpraxis umgesetzt, so ist bereits ein beachtlicher Schritt in Richtung einer integrationsfähigeren Schule getan.

Im Folgenden wird eine Wissenskarte zur Frage nach den Wirkungen der schulischen Integration skizziert. Anhand dieser sollen sowohl das derzeit vorhandene Wissen als auch die Wissenslücken aufgezeigt werden. Die Bewertung der Forschungsergebnisse erfolgt unter Berücksichtigung der oben genannten Prinzipien. Da die Fülle an relevanten Studien unterdessen sehr gross ist, kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit eingelöst, wohl aber ein informativer Überblick geboten werden. Als Quellen werden zumeist – aber nicht ausschliesslich – Überblicksarbeiten herangezogen. Auf die Nennung jeder einzelnen Untersuchung muss verzichtet werden.

Die Festigung der sozialen Bezüge am Wohnort bereits während der Schulzeit ist von grosser Relevanz.

Vergleich zwischen Integration und Separation

Bisher wurde im Rahmen der Integrationsforschung am häufigsten die Situation von Kindern mit Lernbehinderungen untersucht, deutlich weniger häufig jene von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen und nur selten jene von Kindern mit anderen Förderschwerpunkten (vgl. Tab. 1). Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen auf, dass im Rahmen der Integration mindestens gleich gute, häufig jedoch grössere Fortschritte in der Lernentwicklung erzielt werden als in Sonderschulen oder Sonderklassen (Baker,

Wang & Walberg, 1995; Bless, 2000; Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Carlberg & Kavale, 1980; Fisher, Roach & Frey, 2002; Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007; Peetsma et al., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012; Szumski & Karwowski, 2014; Wang & Baker, 1985, 1986). Dieser Vorteil ist bei Kindern mit Lernbehinderungen ausgeprägter als bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zeigt die Forschungslage bezüglich der Lernfortschritte keinen Vorteil der Integration (Lindsay, 2007; Ellinger & Stein, 2012).

Sobald die Kinder mit Lernbehinderung den Schonraum der Sonderklasse verlassen, sinkt das Begabungskonzept.

Das *Begabungskonzept* von integriert beschulten Kindern mit Lernbehinderungen ist tiefer als jenes ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung und auch als jenes von vergleichbaren Kindern in Sonderklassen oder Sonderschulen (Bless, 2000; Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Vernetz et al., 2012). Dieses Resultat ist jedoch mit grosser Wahrscheinlichkeit kein pädagogisches Ergebnis, sondern eine Konsequenz der Referenzgruppe, mit der sich das Kind täglich vergleicht. Mit dem Fragezeichen in Tabelle 1 wird deshalb angedeutet, dass dieser Befund nur a priori gegen die Integration spricht. Das *Begabungskonzept* kann in der Sonderklasse vermutlich allein aufgrund des Bezugsgruppeneffekts hochgehalten werden. Sobald die Kinder den Schonraum der Sonderklasse verlassen, sinkt das *Begabungskonzept* wieder.

Zum *allgemeinen Selbstkonzept* ist die Befundlage bei Kindern mit Lernbehinderungen widersprüchlich (Bless, 2007; Bless

& Mohr, 2007; Elbaum & Vaughn, 2001, 2003; Avramidis, 2013). Bei integriert beschulten Kindern mit Hörbehinderung ist das allgemeine Selbstkonzept tiefer als bei separiert beschulten. Im Gegensatz dazu ist die Befundlage bei Kindern mit Körperbehinderung genau umgekehrt (Bless, 2007, S. 43). Weitere Forschungsarbeiten sind hier erforderlich, da je nach Aspekt des Selbstwertgefühls und je nach Art des Unterstützungsbedarfs die Wirkungen unterschiedlich sein dürften.

Die *Langzeitwirkungen* der schulischen Integration beziehungsweise der Separation auf die Lebenssituation junger Erwachsener sind selten untersucht worden und betreffen vor allem Personen, die als Schülerinnen und Schüler als «lernbehindert» galten. Die Arbeiten von Blöchliger (1991), Hauer (1990), Riedo (2000) sowie Eckhart et al. (2011) legen unter anderem Vorteile der integrierten Schulung in Bezug auf die berufliche Ausbildung und die Erwerbstätigkeit nahe. Die Separation in den Schonraum der Sonderklasse zur Vorbereitung der nachschulischen Lebenssituation scheint die diesbezüglichen Erwartungen weniger gut zu erfüllen als die integrierte Schulung. Zudem kann aufgrund der bescheidenen Forschungslage in Bezug auf die Entwicklung diverser Merkmale der Persönlichkeit von Kindern mit Lernbehinderungen nach wie vor keine Aussage gemacht werden (Bless, 2007).

Obwohl aus Gründen der Evidenz selten in Publikationen explizit darüber berichtet wird, zeigt die Analyse der Untersuchungstichproben verschiedener Forschungsarbeiten (Haeberlin et al., 1999; Bless, 2007; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011), dass schulische Integration erwartungsgemäss *wohntnahe Schulung* in grossem Ausmass ermöglicht und somit

**Tabelle 1: Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene:
Vergleich zwischen Integration und Separation**

Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich zwischen Integration und Separation	Legende: + zu Gunsten der Integration – zu Ungunsten der Integration = weder für noch gegen die Integration ■ zuverlässige Forschungslage ■ mehr Forschung ist erforderlich □ Forschungslücke							
	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Lernentwicklung		=/+	=/+	-/=	=			+
Begabungskonzept		-?						
Allgemeines Selbstkonzept		=				+		-
Langzeitwirkungen		+						
Diverse Persönlichkeitsmerkmale		=						
Wohnortnahe Schulung	+	+	+					
Adaptive Kompetenzen			=/+					
Soziales Netz ausserhalb des Schulkontextes		+						

einer sozialen Entwurzelung aus der natürlichen Wohnumgebung entgegenwirkt. Im Rahmen der individuellen Integration in eine Regelklasse ist die Häufigkeit der wohnortnahen Schulung deutlich höher als bei der schulischen Integration in Integrationsklassen mit mehreren Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Zudem ist davon auszugehen, dass je seltener eine Behinderungsform ist, desto häufiger die schulische Integration wohnortnah realisiert wird. Ausser für Kinder mit Lernbehinderungen oder intellektuellen Beeinträchtigungen liegen keine nachprüfbareren Daten vor. Im Hinblick auf die Zielsetzung optimaler Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben dürfte die mit der Integration verknüpfte wohnortnahe Schulung mittel- bis langfristig von entscheidender Bedeutung sein.

Die Forschungslage weist darauf hin, dass integriert beschulte Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mindestens ebenso gute bis bessere Fortschritte in Bezug auf ihre *adaptiven Fähigkeiten* erzielen als vergleichbare Kinder in Sonderklassen oder Sonderschulklassen. Die adaptiven Fähigkeiten sind beeinflussbar und bilden ein wichtiges Diagnosekriterium der intellektuellen Beeinträchtigung. Insgesamt ist von einer Pattsituation mit Hinweisen auf einen leichten Vorteil der integrativen Beschulung auszugehen (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012).

Eine Untersuchung zeigt, dass sich die Schulungsart auch auf das *soziale Netz ausserhalb des schulischen Kontextes* auswirkt. Integriert beschulte Kinder mit Lernbehinderungen scheinen ein signifikant aktiveres

Freizeitverhalten mit einem grösseren sozialen Austausch und einem geringeren Medienkonsum als separiert beschulte Kinder aufzuweisen (Grimaudo, 2012). Diese Untersuchung ist erwähnenswert, weil sie im Hinblick auf die mittel- bis langfristige Zielsetzung der schulischen Integration aufzeigt, dass eine Vermeidung der sozialen Entwurzelung auch im ausserschulischen Kontext einen besseren sozialen Austausch zu bewirken scheint.

Werden die in Tabelle 1 dargestellten hellgrauen Felder betrachtet, so sprechen diese zurzeit weder für noch gegen die Integration. In einigen Bereichen deuten sich integrationsstützende Befunde an. Insgesamt ist die Anzahl bisheriger Untersuchungen aber noch zu gering, um Ergebnisse generalisieren zu können. Die zahlreichen farblos gebliebenen Felder deuten auf Forschungslücken hin.

Die direkten Auswirkungen der Integration auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind insgesamt als vorteilhaft einzustufen.

Vergleich innerhalb von Klassen der Regelschule

In Tabelle 2 werden Forschungsergebnisse bewertet, die die Wirkung der Integration innerhalb der Klassen in Regelschulen untersuchen. Am häufigsten hat sich die Forschung bisher mit der sozialen Akzeptanz beziehungsweise der sozialen Partizipation der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf befasst. Kinder mit einer Lernbehinderung oder Verhaltensschwierigkeiten und teilweise auch Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfahren im Rahmen der integrativen Schulung eine geringe soziale Akzeptanz durch

ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf (Avramidis, 2013; Baker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; de Boer et al., 2013; Ellinger & Stein, 2012; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996; Ruijs & Peetsma, 2009; Schwab, 2014). Dieses negative Resultat scheint sich jedoch nicht bei Kindern mit einem anderen Unterstützungsbedarf zu zeigen. Die Forschungsergebnisse decken hier eine grosse Herausforderung für die Integration auf. Zurbruggen und Venetz (2016) zeigen zudem, dass soziale Partizipation negativ mit Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist. Situationen des gemeinsamen Lernens scheinen positiver als Einzelsituationen erlebt zu werden. Das Ausmass sozialer Partizipation steht zudem in positiver Beziehung zum aktuellen Erleben im Unterricht.

Ein zentrales Ergebnis betrifft die Tatsache, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf in Bezug auf ihre Lernfortschritte durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht gebremst werden (Bless & Klaghofer, 1991; Bless, 2007; Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Farrell et al., 2007; Kalambouka et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). In Tabelle 2 werden die Ergebnisse zur Lernentwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem «+» gekennzeichnet, da sie einem integrativen Vorgehen nicht widersprechen.

Schlussbemerkungen

Der vorliegende Forschungsüberblick zeigt, dass das empirische Wissen über die Wirkung der Integration im Vergleich zur Separation vor allem für die Kinder mit Lernbehinderungen und etwas weniger deutlich für Kinder mit einer intellektuellen Beein-

**Tabelle 2: Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene:
Vergleich innerhalb von Klassen der allgemeinen Schule**

Wirkungen auf Schülerinnen- und Schülerebene: Vergleich innerhalb von Regelklassen Legende: + zu Gunsten der Integration – zu Ungunsten der Integration = weder für noch gegen die Integration ■ zuverlässige Forschungslage ■ mehr Forschung ist erforderlich □ Forschungslücke	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Soziale Akzeptanz, soziale Partizipation	=/+	–	–/=	–		=	=	=
Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler	+	+	+					

trächtigkeit sehr zuverlässig ist; dies in Bezug auf die Lernentwicklung, das Begabungskonzept, die adaptiven Kompetenzen, die soziale Akzeptanz und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler. Etliche Lücken bestehen diesbezüglich für Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwerpunkten. Für Populationen mit einer geringen Prävalenz ist es äusserst schwierig, einerseits gute Stichproben zu finden und andererseits mögliche Störvariablen wirkungsvoll zu kontrollieren. Methodisch sauber durchgeführte empirische Einzelfallstudien bilden hier eine Alternative. Die direkten Auswirkungen der Integration auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im Vergleich zur Separation insgesamt als vorteilhaft einzustufen. Die mangelnde soziale Akzeptanz vor allem von Kindern mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Regelklassen ist hingegen negativ zu bewerten. Hierzu sind Forschungsarbeiten gefragt, welche nach Lösungen zur Verbesserung der sozialen Akzeptanz suchen (z. B. Huber, 2011; Huber, Gebhardt & Schwab, 2015).

Die tabellarischen Darstellungen verdeutlichen, dass sich die Forschung einerseits vorrangig mit jenen Populationen befasst hat, die am ehesten integriert beschult wurden und werden. Zudem wurden jene Forschungsfragen häufiger untersucht, deren abhängige Variablen forschungstechnisch «leicht» zu erheben sind. Dass zuerst das Machbare und Einfachere untersucht wird, sofern die Forschungsfragen relevant sind, ist verständlich. Wichtige Perspektiven für die künftige Integrationsforschung bilden einerseits Fragestellungen über die Langzeitwirkungen der Integration beziehungsweise Separation bis ins Erwachsenenalter sowie Forschungsfragen im Bereich der konkreten und wirkungsvollen Gestaltung der integrativen Praxis, obwohl hierzu schon einige Untersuchungen existieren. Andererseits sollte auch die Bearbeitung von Forschungsfragen, die den Rahmen der Schule verlassen und gesellschafts- und sozialpolitische Entwicklungen und Konsequenzen der schulischen Integration beziehungsweise der Separation untersuchen, vermehrt in den Vordergrund rücken.

Literatur

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421–442.
- Baker, J. T. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26 (1), 5–14.
- Baker, T., Wang, M. C. & Walberg, H. W. (1995). Synthesis of Research/The Effects of Inclusion on Learning. *EL: Education leadership*, 52 (4), 33–35.
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (5), 216–227.
- Bless, G. & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 215–223.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch der Sonderpädagogik) (Band 2) (S. 375–382). Göttingen: Hogrefe.
- Blöchliger, H. (1991). *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Luzern: Edition SZH.
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14, 47–62.
- De Boer, A., Pijl, S.-J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer and Classroom Variables. *Social Development*, 22 (4), 831–844.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101, 303–329.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with Learning Disabilities are Self-Concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36, 101–108.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85–109.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1 (3), 335–352.
- Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 63–78.
- Freeman, S. F. N. & Alkin M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general educa-

- tion and special education settings. *Remedial and special education*, 21 (1), 3–18.
- Grimaudo, T. (2011). Zum ausserschulischen sozialen Austausch von integriert und separiert beschulten Kindern mit «Lernbehinderungen». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81 (2), 136–144.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten – Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hauer, K. (1990). *Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger: eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich)*. Passau: Wissenschaftsverlag R. Rothe.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23 (2), 170–190.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20–36.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spass beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51–64.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365–382.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Education Psychology*, 53, 519–569.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2010). Inclusion in Education: Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125–135.
- Riedo D. (2000). *«Ich war früher ein schlechter Schüler...» – Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener*. Bern: Haupt.
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: LIT.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with in-

- tellectual disabilities in general education classrooms on the academic achievement of their low, average and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities (JIDR)*, 38 (1), 23–30.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR)*, 55 (6), 579–587.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11 (2), 99–108.
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Wang, M.C. & Baker, E.T. (1985–1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19, 503–521.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98–112.

Prof. Dr. Gérard Bless
 Direktor des Heilpädagogischen Instituts
 der Universität Freiburg
 Petrus-Kanisius-Gasse 21
 1700 Freiburg
gerard.bless@unifr.ch

