

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 6

## Stigmatisierungsprozesse –

Sichtweisen, Forschungsbelege und Ableitungen für den  
inklusionsförderlichen Unterricht



*Tanja-Maria Ewald  
Universität Potsdam*

**Zusammenfassung:** Im Rahmen von strukturellen Veränderungsprozessen im Schulsystem und der damit einhergehenden Unterrichtsentwicklung, bleibt die Frage offen, ob die Diagnose „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB)“ Auswirkungen auf die soziale Rolle, die soziale Position und damit die soziale Akzeptanz hat. Erste Ableitungen des aus soziologischer Sicht dargestellten Etikettierungsprozesses, der daraus folgenden sozialen Rolle sowie Ergebnissen der sozialen Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit SFB im Unterricht, sollen in diesem Beitrag Anhaltspunkte für unterrichtliche Handlungsimplikationen geben. Der Fokus liegt dabei auf der Kontakthypothese und dem kooperativen Lernen als handlungsleitendes didaktisch-methodisches Konzept.

**Schlagwörter:** Stigmatisierungsprozess, Etikettierung, soziale Akzeptanz, Kontakthypothese, Kooperatives Lernen

**Abstract:** In the context of structural changes in the school system and the corresponding development of teaching, the question remains whether the label „child with special educational needs (SFB)“ is affecting the social role, social position and social acceptability of children with special needs. Benefiting from a sociological point of view on the labeling process, consequent social roles as well as social acceptance among students with special needs in the classroom. This article offers guidelines for implications in the educational practice. This is achieved by focusing on the “contact hypothesis” and the didactic-methodological concept of cooperative learning.

**Keywords:** stigmatisation processes, labeling, social acceptance, contact theory, cooperative learning

## Einleitung

Deutschland unterliegt mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention der Forderung eines inklusiven Schulsystems, wodurch sich die Diskussion um den inklusiven Unterricht verschärft. Wenngleich die Weltgesundheitsorganisation (WHO) sich mit dem Blickwinkel von Klassifizierungsprozessen von Schädigung und Benachteiligung (ICIDH, 1980) hin zur Funktionsfähigkeit und Teilhabechance (ICF, 2005) entwickelt hat, um Etikettierungs- und damit zusammenhängenden Stigmatisierungsprozessen entgegenzuwirken, bleibt das Etiketten-Ressourcen-Dilemma im deutschen Schulsystem bestehen (Wocken, 2014). Wer zusätzliche Ressourcen zur Unterstützung beim Lernen und zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft benötigt, der benötigt auch eine entsprechende Zuweisung bzw. ein Etikett. Die Realität zeigt, dass die Möglichkeiten inklusiver Beschulung immer noch auf dem sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) und der damit verbundenen besonderen Förderung gebunden sind. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung wird dabei in der Fachdiskussion als eine schwerwiegende Thematik mit unterschiedlichen Förderansätzen betrachtet (Ellinger & Stein, 2012). Grund dafür ist das oft herausfordernde Verhalten dieser Kinder und die damit verbundenen Maßnahmen der Lehrkraft. Diese bedürfen immer wieder der Reflexion von möglichen Stigmatisierungsprozessen, welche vom Etikett des Förderbedarfs selbst bereits ausgehen. Eine Möglichkeit der

Vermeidung von Etikettierung könnte das kooperative Lernen und der darin erhöhte Kontakt unter den Schülerinnen und Schülern sowie die damit verbundenen Intergruppenbeziehungen darstellen (Johnson & Johnson, 2005). Dieser Artikel stellt aus soziologischer Sicht die Prozesse von Etikettierung, Stigmatisierung und sozialer Position von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar.

## Soziologische Perspektiven auf sozialen Ausschluss durch einen sonderpädagogischen Förderbedarf

### Etikettierungsprozess in der Schule

Das als abweichend angesehene Verhalten ist eng mit dem Etikett „Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung“ verknüpft. Ein Verhalten gilt demnach als abweichend, wenn soziale Normen, also „generalisierte Verhaltenserwartungen von unterschiedlicher Verbindlichkeit“ (Cloerkes 2007, S. 160) verletzt werden. Diese sozialen Normen können juristisch abgesichert sein oder als Pflicht des Alltags gelten und somit Verhaltenssicherheit geben. Diese soziologische Sichtweise auf Behinderung erscheint deshalb besonders geeignet, weil Kinder mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung zumeist die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht erfüllen können. Die Entstehung der Wahrnehmung einer abweichenden Verhaltensweise lässt sich in dem soziologischen Modell des prozessualen Ansatzes wie folgt

betrachten: Abweichung ist als das Resultat sozialer Reaktionen innerhalb der gesellschaftlichen Situationsinterpretation zu verstehen. Im Fokus steht folglich, wie die "Anderen" den "Abweichenden" definieren (Cloerkes 2007, S. 163). Für die Schule bedeutet das: Wird ein Kind durch stark störendes und aggressives Verhalten auffällig, folgt nach einer ausführlichen und formal langwierigen Diagnostik möglicherweise seine Klassifizierung. Dieses Etikett kennzeichnet das Kind im Schulsystem als ein Kind mit speziellen Förderbedürfnissen in der emotional-sozialen Entwicklung und gewährt ihm erhöhte Ressourcen.

### Die soziale Rolle eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Das menschliche Handeln ist im wesentlichen Rollenhandeln und damit orientiert an den Erwartungen, die an eine Person gerichtet werden (Cloerkes, 2007). Ist das Verhalten nicht rollenkonform, so können Sanktionen folgen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Cloerkes, 2007). Der Medizinsoziologe Freidson (1966/1970) hat ein Konzept zur Rolle von Menschen mit Behinderungen aus prozessualer Sicht entwickelt. Dabei leitet er die Rolle eines Menschen mit Behinderung aus der Darstellung der Krankenrolle nach Parson (1958) ab (Cloerkes, 2007). Die Rolle eines Menschen mit Behinderung wird damit von drei Kriterien des

sozialen Interpretationsschematas abhängig gemacht (Freidson, 1966). So kann ein Individuum für einen Zustand abweichenden Verhaltens, zum Beispiel bei kriminellen Handlungen, verantwortlich, beziehungsweise bei Krankheit oder Behinderung, nicht verantwortlich gemacht werden. Darüber hinaus sind die resultierenden Zuschreibungsprozesse und der Schweregrad der Abweichung entscheidend dafür, ob es zur Entbindung von Verpflichtungen kommt oder ob einem Individuum eine abweichende Rolle zukommt (Cloerkes, 2007). Weil mit diesen beiden Typologien nicht alle Formen abweichenden Verhaltens erfasst werden konnten, fügte Freidson (1966) noch ein drittes Kriterium hinzu, „die bedingte bzw. konditionale Legitimierung der Devianz“ (Cloerkes, 2007, S.166). Darunter versteht Freidson (1966), dass es keine Bedingungen der Rollenverpflichtungen für einen Menschen mit Behinderung geben kann, weil eine Rückgewinnung des „Normalzustands“ unmöglich ist. Daher ist die Abweichung ohne Einschränkungen legitimiert (Cloerkes, 2007). Folgende Konsequenzen lassen sich daraus für ein Kind mit Förderbedarf im System Schule formulieren:

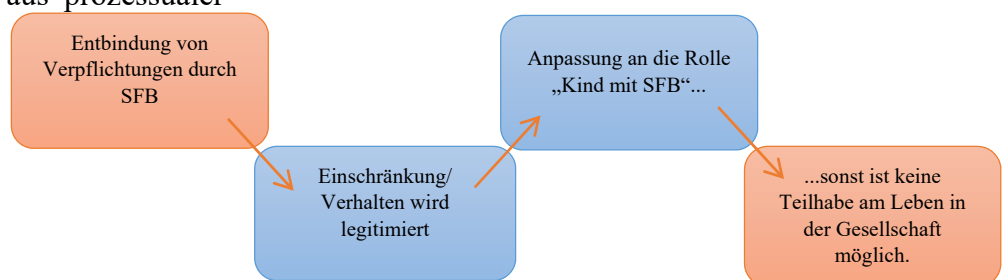


Abbildung 1 Die Rolle eines Menschen mit Behinderung nach Freidson (1966)

Diesen Kriterien zufolge gibt es Formen von Abweichung mit oder ohne Zuschreibung von

Verantwortlichkeit, welche bedingt legitim oder aber ohne Einschränkung legitim sind. Für die Rolle von Kindern mit SFB können beide Formen nicht eindeutig zutreffen, denn „ihre soziale Situation ist gekennzeichnet durch einen elementaren Widerspruch zwischen offizieller Entlastung für ihre Abweichung von der Norm einerseits und tatsächlicher Diskriminierung mit Zuweisung einer besonderen, abweichenden Rolle andererseits“ (Cloerkes, 2007, S. 166). Kinder mit SFB müssen sich demzufolge an die Gegebenheiten der "Nichtstigmatisierten" anpassen. Wenn dieser Anpassungsprozess einsetzt, bezeichnet Freidson (1966) Menschen mit Behinderung als "stigmatisiert". Um das inklusive Paradigma zukünftig weiter zu bestärken, ist nach dieser Theorie die Auflösung von Etikettierungsprozessen unerlässlich.

### **Die Anpassung zum Stigmatisierten**

Soziologisch betrachtet beginnen Anpassungsprozesse mit einer Zuschreibung von gesellschaftlichen Rollen. Eine solche Rolle ist beispielsweise die eines "Menschen mit Behinderung", eines "Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder der emotional-sozialen Entwicklung" oder die eines "Verhaltensauffälligen". Eine Übernahme einer solchen Rolle durch Zuschreibung und damit erwarteten Eigenschaften durch sozialen Druck können die Persönlichkeit beeinflussen (Hohmeier, 1975). Darüber hinaus werden erwartete Eigenschaften oder Verhaltensweisen, welche man bei Stigmatisierten vermutet,

aufgrund des Konformitätsdrucks bedient. Ihr Selbstbild passt sich prozesshaft an diese Erwartungen an. Daraus bilden sich häufig Verhaltensmuster des Stigmatisierten, welche mit den Reaktionen der Umwelt in einem Zusammenhang stehen (Hohmeier, 1975; Sader, 2002).

Eine Rollenübernahme vollzieht sich meist in der Sozialisation unter Berücksichtigung verschiedener Phasen (Hohmeier, 1975). In der ersten Phase, der primären Sozialisation der Kindheit, werden die wichtigsten Bestandteile der stigmatisierten Rolle und die Bedeutung abweichenden Verhaltens durch die Vermittlung kultureller und sozialer Wirklichkeit erlernt (Scott, 1969). Durch diese Art von Sozialisation erhält die/der Stigmatisierte eine "intime Gewissheit" darüber, was andere als ihren/seinen "Fehler" betrachten (Goffman, 1975, S. 16). Diese Sozialisation eines Kindes mit SFB wird weiter in Interaktionen mit nicht Stigmatisierten (Goffman, 1975), also Kindern ohne SFB durch Vorstellungen und Erwartungen über Behinderung oder Leistungsversagen und durch die Dynamik von Elementen der Spannung und Unsicherheit der Interaktionssituation forciert (Scott, 1969; Hohmeier, 1975). Dabei erfolgt eine Identitätsentwicklung, welche von den Auswirkungen der täglichen Stigmatisierung auf die natürlichen Verhaltensweisen des Kindes mit SFB geprägt ist (Schumann, 1973; Sader, 2002).

Diese Darstellung zeigt, wie abweichendes Verhalten gesellschaftlich interpretiert wird, sich

zu einem Förderbedarf und damit zu einer besonderen Rolle entwickelt. Die Erläuterung des Modells nach Freidson (1966) verdeutlichte dabei zunächst die soziale Rolle, die Kinder, gesellschaftlich und systemisch gesehen, nach der Etikettierung einnehmen. Inwiefern sich allerdings wirklich eine Akzeptanz der Rolle einstellt, bleibt bezogen auf die Praxis fraglich. Die Schule ist eine der Institutionen, in denen solche Prozesse stattfinden. Diagnostik und Etikettierung geben Sicherheit in der Erwartungshaltung, machen die Verantwortlichkeiten deutlich, und für die daraus resultierenden Fördermaßnahmen werden Ressourcen bereitgestellt. Doch im Weiteren ist es von besonderem Interesse, wie Schule mit dem Dilemma in der Klasse umgeht. Es ergibt sich die Frage, ob Kinder mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht eine besondere soziale Rolle einnehmen und welche Auswirkungen diese auf ihre soziale Akzeptanz hat.

## **Wie nehmen Kinder sich und andere wahr?**

Der soziale Status eines Kindes in einer Klasse wird durch den Vergleich zu anderen Gruppenmitgliedern hergestellt und nicht durch die Einschätzung des Schülers oder der Schülerin selbst (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997). Definiert wird die soziale Position als ein sozialer Ort in einer Gesellschaft oder in einer Gruppe (Stange, 2008). Durch den Erwerb sozialer Positionen schließt sich die Zuordnung zu

sozialen Rollen an, welche die Summe an Erwartungen, die an eine Person einer sozialen Position gestellt werden, darstellen (Stange, 2008). Dabei ist zu erwähnen, dass soziale Rollen mit Hilfe erlernt werden können; dazu zählt zum Beispiel das Austesten oder Imitieren von Rollen (Stange, 2008). In der Schule gibt es verschiedene soziale Rollen, die eine soziale Integration mitunter erschweren oder erleichtern können. So gibt es in jeder Klasse die Rolle des Störenfrieds, Klassenclowns oder Lehrerlieblings.

Soziale Rollen sind folglich immer auch ein Ausdruck von Kompetenzen. Darum ist es wichtig, dass Schule einen Raum bietet, sich auszuprobieren und neue Rollen zu erlernen. Optimal verläuft die Aufteilung sozialer Rollen in der Klasse, wenn die Schülerinnen und Schüler stets Rollen dazulernen und andere an Mitschüler abgeben. Das Handeln aller Kinder kann dann als "wechselseitige Modellfunktion" und somit Vorbildfunktion für Mitschülerinnen und -schüler gelten. Aber wie wirkt sich das Handeln auf die soziale Akzeptanz von Kindern mit SFB derzeit aus?

## **Die soziale Akzeptanz von Kindern mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung**

Im Folgenden sollen ausgewählte Forschungsergebnisse zur Integrationspädagogik zeigen, wie Kinder mit SFB derzeit sozial in die Klassengemeinschaft integriert sind. Diese

Ergebnisse können Hinweise darauf geben, inwiefern das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit SFB in der Klassengemeinschaft legitimiert und sozial kognitiv verarbeitet wird.

Einige frühe Modellversuche (Wocken 1987; Feuser & Meyer 1987) zeigten, dass die soziale Ablehnung von Kindern mit SFB eher unbedenklich sei. Auch weitere nationale Vertreter kamen zu ähnlichen Ergebnissen (Maikowski & Podlesch, 1988; Preuss-Lausitz, 1991; Dumke & Schäfer, 1993). Es zeigte sich in diesen Studien, dass die Kinder mit Verhaltensstörungen und aggressivem Verhalten häufiger abgelehnt wurden und es dabei keine Rolle spielte, ob sie eine Behinderung hatten oder nicht (Maikowski & Podlesch, 1988). Ferner unterhielten Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten am wenigsten Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (Preuss-Lausitz, 1991).

Huber (2006; 2009) belegte, dass 47,7 % der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf mehr als doppelt so oft von sozialer Ausgrenzung betroffen sind als Mitschüler ohne Förderbedarf. Er nannte weniger gute Schulleistungen sowie mangelnde Motivation, Intelligenz und Selbstständigkeit als mögliche Auslöser für einen niedrigen Sozialstatus innerhalb der Klasse. Grundsätzlich haben auch andere Studien vor allem auf soziale Kompetenzdefizite (Asher & Coie, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) und Leistungsvariablen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Haeberlin, Bless & Klagenhofer, 1999) als Auslöser für soziale Ausgrenzung

verwiesen. Krull, Wilbert und Hennemann (2014) zeigten außerdem in einer Untersuchung mit Erstklässlern, dass die Effekte sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit einem vermuteten SFB schon hier zu erkennen sind. Insgesamt zeigt sich, dass die soziale Ablehnung am deutlichsten hinsichtlich der Variablen Lernstörung (Metaanalyse mit 41 Studien: Kavale & Forness, 1996; Metaanalyse mit 58 Studien: Bless, 2000) und Verhaltensauffälligkeit (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Chang, 2004) ausgeprägt ist.

Stellt man im Weiteren einen Vergleich der Forschungsergebnisse an, so lässt sich ein breiter Konsens zur sozialen Akzeptanz festhalten, welcher insbesondere die Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen und mit Verhaltensauffälligkeiten in den Blick nimmt (auch Bless, 2000). Die Studien geben hingegen wenig Klarheit darüber, wie letztendlich gemeinsamer Unterricht funktionieren soll. Es lässt sich demnach ableiten, dass für eine Integration aller Kinder ein Umdenken in den Unterrichtsformen notwendig wird. Wie diese Unterrichtsformen hingegen aussehen sollen, ist noch unklar.

## **Wie lässt sich die soziale Akzeptanz verbessern?**

Aus den vorangestellten Abschnitten lassen sich nun Ableitungen für einen inklusionsförderlichen Unterricht aufzeigen. Inklusiver Unterricht zielt auf die Verbesserung zwischenmenschlicher

Beziehungen in der schulischen Interaktion ab (Dumke, 1991). Die Qualität kann sich nur verbessern, wenn stetiger Kontakt und Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern stattfindet. Dabei sind vor allem individuelle Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler herauszustellen. Die Anpassung des Unterrichts an eine heterogene Schülerschaft kann durch vielfältige Lernarrangements die Unterrichtsqualität steigern. Um zusätzlich die höchstmögliche Autonomie aller Kinder zu erreichen, ist ein veränderter Lernbegriff unumgänglich, der besonders in der Didaktik beachtet werden muss. Dieser Lernbegriff hat den Ursprung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) und nimmt Bezug auf individualisierte Lernarrangements, welche die Kinder dort abholen, wo sie stehen (Jank & Meyer, 1991). Ferner sind das Lernen am Modell (Bandura, 1976) und der Kontakt untereinander mit diesem Begriff verbunden.

Neuere Konzepte nutzen daher den theoretischen Ansatz des kooperativen Lernens, welcher auf der Kontakthypothese und damit dem „Intergruppenkontakt“ als wichtigstes integrationsstiftendes und vorurteils minderndes Ereignis beruht (Pettigrew, 1998). Aus dem Blickwinkel der Förderung der sozialen Integration im Unterricht von Kindern mit SFB ist ebenfalls das kooperative Lernen herauszustellen (Stephan & Stephan, 2005).

### **Intergruppenkontakt zur Verbesserung der sozialen Akzeptanz?**

Es lässt sich festhalten, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB – vor allem mit Verhaltensauffälligkeiten – häufig von sozialer Ausgrenzung betroffen sind. Die vorausgegangenen Überlegungen zeigen, dass erhöhter Kontakt zwischen Kindern mit verschiedenen Eigenschaften und Verhaltensweisen sich nicht durch den bloßen Kontakt positiv auf Kinder mit SFB auswirken. In der sozialpsychologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass sich durch Kontakt zweier Gruppen vorurteilshafte Einstellungen verringern lassen (Kontakthypothese). Des Weiteren wird die Empathie mit der Fremdgruppe gestärkt, indem Ängste genommen werden und damit Vorurteile weniger Halt finden (Pettigrew, 2009). Erforderlich für das Gelingen der Kontakthypothese sind nach Allport (1954) vier Faktoren:

1. Gleicher Status zwischen den Interaktionspartnern,
2. gemeinsame Ziele der Interaktionspartner,
3. eine positive Interdependenz (kooperativ statt konkurrierend) und
4. der Kontakt sollte institutionell befürwortet und durch eine Norm der Toleranz gestützt werden.

Für den inklusiven Unterricht bedeutet dies, dass Didaktik und Methodik sehr bedeutend für die soziale Integration sind. Denn nicht allein durch den Klassenunterricht im selben Raum werden die Schülerinnen und Schüler sich kennen- und akzeptieren lernen. „Ganz wesentlich scheint zu sein, dass der Kontakt unter die Oberfläche dringt, um Vorurteile wirksam zu ändern“ (Allport,

1971, S. 281). Es handelt sich demnach viel mehr um Emotionen. Daher sollten Freundschaft und Teamwork eine zentrale Bedeutung für Kinder erhalten (Wagner, van Dick, Pettigrew & Christ, 2003).

### **Kontakt und Kooperatives Lernen**

Insgesamt kann festgehalten werden, dass nicht ausschließlich der Kontakt zu besseren Beziehungen führt (St. John, 1975; Stephan, 1978), sondern die Art und Weise des Kontakts entscheidend ist. Wenn die Allport'schen Bedingungen gegeben waren, so verringerten sich auch die Vorurteile zur Fremdgruppe (Brown & Hewstone, 2005; Pettigrew & Tropp, 2006; Allport, 1954). Pettigrew und Tropp (2006) zeigten dies in einer Metaanalyse mit 250.000 Befragten, in der der Effekt hinsichtlich der Bedingungen robust blieb. Ausgehend davon zeigte das kooperative Lernen in der Schule in mehreren Studien einen positiven Effekt für die Basisvoraussetzungen „gemeinsames Ziel“ und „positive Interdependenz“ (Allport, 1954). Die Hauptvertreter des kooperativen Lernens Aronson und Patnoe (1997) prägten die Aussagen zur positiven Interdependenz des kooperativen Lernens mit der evaluierten Jigsaw-Methode (Gruppenpuzzle). Diese wurde im Rahmen von Integrationsbestrebungen in einer Studie eingesetzt, in der Kinder verschiedener Ethnien miteinander lernen sollten. Hier zeigte sich, dass, nur wenn die positive Interdependenz und damit kooperative Lernformen vorhanden waren, das

Lernen ohne Auseinandersetzungen überhaupt ermöglicht wurde (Aronson & Patnoe, 1997).

Nur wenige Forschungen thematisieren Kontakt und Einstellungen gegenüber Behinderung (Yuker, 1988; Stürmer, 1977; Marenbach, 1985). Cloerkes (1985) wird in diesem Zusammenhang viel zitiert, dennoch hat er bezüglich seiner Analyse von 200 Studien (Sekundäranalyse) auch explizit auf kritische methodische Aspekte verwiesen. Dazu zählt unter anderem die Art und Qualität des Kontakts, welche häufig nicht kontrolliert wurden. Es bleibt demnach die Kernaussage, dass sich Intergruppenkontakte förderlich für die Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen erwiesen haben (Lanphen, 2011). Hinsichtlich der Ableitung für Interventionsmaßnahmen ergibt sich ein Vorteil der Kontakttheorie gegenüber didaktischen Maßnahmen zur Einstellungsveränderung. Die theoretische Fundierung und die Generalisierbarkeit von Kontakteffekten tragen unter anderem dazu bei (Pettigrew, 1998; Lanphen, 2011).

### **Fazit**

Kooperatives Lernen kann, abgeleitet aus den Forschungsergebnissen zur Kontakttheorie und der damit verbundenen Intergruppenbeziehungen, als Unterrichtskonzept zur Verbesserung der Einstellung und Minderung von Vorurteilen gelten (Johnson & Johnson, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 2002; Slavin & Hansell, 1983). Damit hat kooperatives Lernen das Potenzial, Stigmatisierungsprozessen vor- bzw.



entgegenzuwirken. Voraussetzung bleibt allerdings, dass die soziale Rolle und damit die soziale Position nicht durch ein Etikett beeinflusst werden. Der theoretische Zusammenhang zwischen der sozialen Rolle, der sozialen Position und der sozialen Akzeptanz wird in der Literatur als sequentiell betrachtet. In der Forschung lassen sich diese Variablen hingegen nicht trennscharf erheben, daher kann sich ausschließlich auf soziologische Prozesse zur Etikettierung gestützt werden. Die Ursachen für das Verhalten bleibt damit unklar und kann ausschließlich auf eine mögliche Ableitung aus dem Etikett betrachtet werden.

Es lässt sich dennoch festhalten, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen und mit Verhaltensauffälligkeiten nicht ausreichend in die Klassengemeinschaft integriert sind. Daher wurden die Kontakthypothese und das

kooperative Lernen als mögliches Interventionskonzept zur Verbesserung der sozialen Akzeptanz fokussiert.

Hierbei ließ sich herausstellen, dass die Methoden kooperativen Lernens nicht hinreichend bezüglich der Intergruppenbeziehungen untersucht wurden, vor allem nicht bezogen auf generalisierbare Effekte oder gar auf die Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule. Darüber hinaus gibt es noch keine hinreichenden Befunde die belegen, dass Stigmatisierungsprozesse in solchen Strukturen grundsätzlich ausbleiben. Paluck und Green (2009) formulieren jedoch in einem Review über Maßnahmen zur Vorurteilsreduktion die Aussicht, dass kooperatives Lernen einer der hoffnungsvollsten Ansätze für heterogene Lerngruppen ist.

## Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Allport, G. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom*. New York: Longman.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of Aggressive, Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys. *Child Development*, 64 (1), 139-151.

- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten: Lernbehinderungen. In J. Borchert (Ed.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Göttingen: Hogrefe.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255-343.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40 (5), 691-702.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/cloerkes-einstellung.html> [25.05.2016].
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Dumke, D., & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Dumke, D. (1991). Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. *Heilpädagogische Forschung*, 17, 21 – 26.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Feuser, G., & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms – Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Freidson, E. (1966). Disability as social deviance. In Sussmann, Marvin B. (ed.), *Sociology and Rehabilitation* (S. 71-99). Washington (D. C.): American Sociological Association.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (1997). Übersichtsarbeiten. Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder – und Jugendpsychiatrie*, 25, 234 – 245.
- Gasteiger Klicpera, B., & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (1), S. 2-13.
- Goffman, E. (1975). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klanghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 3. Aufl., Stuttgart: Paul Haupt.
- Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html> [23.01.2016].
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?!*. Marburg: Tectum.
- 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.
- Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005). *ICF*. Verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/> [23.05.2016].

- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Johnson Holubec, E. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). New developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131 (4), 285-358.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Knauer, S. (2008): *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von ErstklässlerInnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 59-75.
- Lanphen, J. (2011). *Kooperative Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Maikowski, R., & Podlesch, W. (1988). *Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule*. In Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.). Das Flämingmodell. Weinheim, 232-250.
- Marenbach, J. (1985). *Gruppendynamik zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten. Soziometrie in der Begegnung mit Körperbehinderten*. Berlin: Marhold.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 7 73 (1), 99-128.
- Paluck, E.L., & Green, D.P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review Psychology*., (49), 65-85.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Pettigrew, T.F. (2009). Secondary Transfer Effect of Contact. Do Intergroup Contact Effects Spread to Noncontacted Outgroups? *Social Psychology*, 40 (2), 55-65.
- Preuss-Lausitz, U. (1991). Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. *Heilpädagogische Forschung*, 17, 50-60.
- Sader, M. (2002). *Psychologie der Gruppen*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Schumann, K.F. (1973). Ungleichheit, Stigmatisierung und abweichendes Verhalten. Zur theoretischen Orientierung kriminologischer Forschung. *Kriminologisches Journal*, 5 (2), 81-96.
- Scott, R.A. (1969). *The making of blind men. A study of adult socialization*. New York: Russell Sage Foundation.
- Slavin, R.E., & Hansell, S. (1983). Cooperative Learning and Intergroup Relations: Contact Theory in the Classroom. In Epstein, J. L. & Karweit, N.. *Friedship in school. Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools*. New York: Academic Press.
- St. John, N.H. (1975). *School desegregation: Outcomes for children*. New York: Wiley.

- Stange, H. (2008). *Grundlagen einer Soziologie der Behinderung. Ein Einführungskurs in 10 Lektionen.* Skript zur Vorlesung „Einführung in die Soziologie einer Behinderung“. Dortmund.
- Stephan, W.G. (1978). *School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown v. Board of Education.* *Psychological Bulletin*, 85 (2), 217-238.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2005). Intergroup Relations Program Evaluation. In J. F. Dovidio, L. A. Rudman, & P. S. Glick (Eds.), *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport* (S. 429-446). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Stürmer, R. (1977). Einstellungen von Schülern gegenüber geistig behinderten Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 7, 27-55.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T.F., & Christ, O. (2003). Ethnic prejudice in East and West Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6 (1), 22-36.
- Wocken, H. (1987): *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen.* Solms/ Lahn: Jarick Oberbriel Verlag.
- Wocken, H. (2014). *Das Haus der inklusiven Schule: Bausteine – Baupläne – Bausteine.* Hamburg : Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Yuker, H. E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons. Some empirical generalizations. In H.E. Yuker, *Attitudes toward persons with disabilities*, (S. 262-274). New York: Springer.