

Empirische Sonderpädagogik, 2011, Nr. 1, S. 20-36

Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten

Christian Huber

Universität zu Köln

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention perspektivisch eher an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Im folgenden Beitrag wird aus dem sozialpsychologischen Ansatz des „social referencings“ ein Modell zur Entstehung sozialer Integrationsprozesse in der Schule abgeleitet. Das Modell liefert Ansatzpunkte, wie Lehrer die soziale Integration ihrer Schüler günstig beeinflussen könnten. In einer Querschnittstudie mit 296 Schülerinnen und Schülern wurde überprüft, ob Lehrersympathie, Schulleistung oder die von den Klassenkameraden vermutete Lehrersympathie einen Einfluss auf die soziale Integration eines Schülers haben. Signifikante Effekte wurden insbesondere für die Lehrersympathie festgestellt.

Schlüsselwörter: Integration, Inklusion, Soziale Integration, Soziale Referenzierung, Förderung

Teacher´s Feedback and Social Integration: Is there a Link between Social Referencing Theory and Social Integration in School

Due to the incipient development towards inclusive education, the German school system is facing severe changes. One of the core issues therein is the social integration of children with special educational needs. Several national and international studies suggest that the social integration of these children seems to be less satisfactory put into practice than initially intended. Based on social referencing theory the present paper develops an alternative model of social integration in school that emphasizes teachers' relevance for integration process. A cross-section study with 296 pupils suggests that teachers valuation and teachers valuation as perceived by classmates could in fact influence social integration of a single student in everyday school life.

Key words: integration, inclusion, social integration, social referencing

Die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird Lehrkräfte aller Schulformen im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vor neue Herausforderungen stellen. In jüngeren Studien (Huber, 2009a und 2009b) wurde deutlich, dass die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im alltäglichen

Gemeinsamen Unterricht oftmals ungünstiger verläuft, als es durch die zahlreichen Modellversuche der 1980er Jahre zu erwarten gewesen wäre. So war das Risiko für eine soziale Außenseiterposition bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ohne besonderen Förderbedarf um das Dreifache erhöht (Huber, 2008). Neben

der fachlichen Förderung wird somit auch die Förderung der sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein zentrales Aufgabengebiet der Lehrkräfte in der Inklusion sein. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte aller Schulformen die soziale Einbindung ihrer Schüler (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) in der Klasse gezielt und positiv beeinflussen können.

In der deutschsprachigen Schulforschung gibt es zu dieser Thematik nur vereinzelte theoretische Ansätze. Empirisch wurde die Förderung der sozialen Integration in der Schule im deutschen Schulsystem bisher nicht systematisch untersucht. Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse beschränken sich vielmehr auf breit angelegte Evaluationsstudien, die sich im Rahmen von integrativen Modellschulen mit der Frage der grundsätzlichen sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht auseinandergesetzt haben. Die vorliegende Arbeit zielt genau auf diese Forschungslücke ab. Im Mittelpunkt des Beitrages steht in Anlehnung an Arbeiten von Chang (2003, 2004), McAuliffe, Hubbard & Romano (2009) sowie White & Jones (2000) die soziale Referenzierungstheorie. Der Beitrag zielt auf die Fragestellung ab, inwieweit die soziale Integration einzelner Schülerinnen und Schüler ein Ergebnis sozialer Referenzierungsprozesse sein könnte.

Bisherige Ansätze zur Sicherung sozialer Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht

Betrachtet man die bisherigen Ansätze zur Förderung der sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht, erscheinen

zwei grundsätzliche Hypothesen als zentral: die Hypothese „der Ausgrenzung hemmenden Wirkung maximaler Heterogenität“ und die Hypothese „der integrationsfördernden Wirkung des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand“. Da beide Ansätze in der deutschen Integrationsdiskussion eine wichtige Rolle spielen, werden sie im Folgenden kurz skizziert. Es wird dabei jeweils begründet, warum sie für das vorliegende Forschungsdesign nicht berücksichtigt wurden.

Hypothese der Ausgrenzung hemmenden Wirkung maximaler Heterogenität

Diese Hypothese zielt in ihrer Kernaussage auf eine paradoxe Wirkung der Bezugsgruppentheorie ab, sobald die Heterogenität der Bezugsgruppe maximiert wird. So lässt sich zunächst aus der Bezugsgruppentheorie ableiten, dass soziale Ausgrenzung im Regelfall die Folge der Normabweichung eines Individuums im Hinblick auf eine zentrale Gruppennorm ist (Frey, Dauenheimer, Parge & Haisch, 2001). Demnach würden Schüler ausgegrenzt, wenn sie in zentralen Leistungs- oder Verhaltensbereichen nicht der Gruppennorm ihrer Klassenkameraden entsprechen. Die Kernaussage der Hypothese zur „Ausgrenzung hemmenden Wirkung maximaler Heterogenität“ besteht nun darin, dass ein Maximum an Verschiedenheit ein verbindendes (normstiftendes) Element sein könnte (Gleichheit an Verschiedenheit). Anders ausgedrückt: Wenn jeder verschieden ist, dann wird sich der Anpassungsdruck auf alle Schüler gleichmäßig verteilen (Hinz, 1995).

Insgesamt gibt es nahezu keine systematische empirische Forschung zur Wirkung der Lerngruppenheterogenität auf die Entstehung sozialer Integrationsprozesse. Eine ältere Studie von Borg (1966) lieferte Hinweise darauf, dass die Gruppenheterogenität einen starken Einfluss auf den Zusammenhang von Schulleistung und sozialem Status hat. So waren in

leistungsheterogenen Klassen vor allem schulleistungsstarke Schüler in günstigen sozialen Positionen zu finden. In vergleichsweise leistungshomogenen Klassen ging der Einfluss der Schulleistung auf die soziale Integration gegen null. Kulik und Kulik (1982) kommen zu vergleichbaren Befunden. Neuere Untersuchungen zur Lerngruppenheterogenität weisen ebenfalls darauf hin, dass die positive Wirkung der Heterogenität weniger durchschlagend sein könnte, als hypothetisch angenommen wurde. So unterschied sich die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in stark heterogenen Klassen nicht signifikant von der sozialen Integration in vergleichsweise homogenen Lerngruppenzusammensetzungen (Huber, 2009a). Definiert man die Heterogenität der Lerngruppe ausschließlich durch die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler, könnte aus den Befunden sogar eine „Ausgrenzung fördernde Wirkung maximaler Heterogenität“ abgeleitet werden (Huber, 2008, 9). „Maximale Heterogenität“ ist vor diesem Hintergrund zwar eine notwendige Voraussetzung für ein inklusives Schulsystem, aber im Hinblick auf eine vergleichbare soziale Integration von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf noch kein hinreichender Schutz.

Hypothese der „Integration fördernden Wirkung des Lernens am gemeinsamen Gegenstand“

Die zweite Hypothese zur Förderung der sozialen Integration von Schülern lässt sich aus der „Theorie integrativer Prozesse“ (Klein et al., 1987) ableiten. Integration wird darin als „dialektischer Prozess“ zwischen Abgrenzung und Annäherung verstanden. Insbesondere der Prozess der Annäherung muss auf verschiedenen Ebenen (interpersonal, interaktionell, situativ, institutionell und gesellschaftlich) ermöglicht werden. Für den Unterricht bedeutet dieser Ansatz, dass die soziale

Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur verbessert werden kann, wenn es Gelegenheiten zur Kooperation und zum „gemeinsamen Miteinander“ gibt. Über Einzelfallstudien hinausgehende empirische Befunde zur Wirksamkeit dieser Hypothese im Hinblick auf die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht liegen nach eigenen Recherchen bislang nicht vor. Auf der Grundlage von Befragungen konnte für Schulklassen, deren Lehrkräfte den Unterricht (nach eigenen Angaben) stark an diesem Ansatz ausrichteten, keine signifikant bessere soziale Integration der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt werden (Huber, 2006). Vor dem Hintergrund dieses schwachen empirischen Fundaments lässt sich auch das „Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand“ zunächst nur als notwendige, aber nicht hinreichende Methodik für eine gelingende soziale Integration bewerten.

Es stellt sich somit die Frage, wie sich die soziale Integration von Schülern (im Allgemeinen) und von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Besonderen) aktiv und auf einer gesicherten empirischen Grundlage im schulischen Alltag fördern lassen könnte. In den USA werden Bedingungsfaktoren für soziale Ausgrenzungsprozesse in der Schule seit ca. 15 Jahren systematisch erforscht (Chang 2003, 2004; Ladd, Birch & Buhs, 1999; McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Swanson & Malone, 1992; White & Jones, 2000). Neuere Forschungsansätze rücken dabei zunehmend das konkrete Lehrerverhalten in den Mittelpunkt des Interesses.

Soziale Referenzierungstheorie und soziale Integration

Das Phänomen der sozialen Ausgrenzung wurde in vielen internationalen und deutschsprachigen Veröffentlichungen bisher in ers-

ter Linie aus der Situation der betroffenen Kinder untersucht (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Huber, 2006; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Swanson & Malone, 1992). Dabei ging man davon aus, dass bestimmte Eigenschaften des ausgegrenzten Kindes oder einzelne Eigenschaften der Lerngruppe zu Ausgrenzungs- bzw. Integrationsprozessen führen. Mit Chang (2003) lässt sich jedoch feststellen, dass die Konsistenz der einzelnen Befunde nur sehr gering ist und die Erkenntnisse zu integrationsrelevanten Eigenschaften von Studie zu Studie variieren (Chang, 2003). Auch für den deutschen Sprachraum stellt Schuck (1998) fest, dass Klasseneffekte in der Regel einen größeren Einfluss haben als „Systemeffekte“ bzw. „Schulformeffekte“. In Anlehnung an Arbeiten von Chang (2003, 2004), McAuliffe, Hubbard & Romano (2009) sowie White & Jones (2000) soll hier die soziale Referenzierungstheorie (Feinman, 1992) als theoretischer Bezugsrahmen zur Erklärung und Steuerung sozialer Integrationsprozesse in der Schule eingesetzt werden und damit die Lehrkraft in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

Der Begriff der sozialen Referenzierung (engl. social referencing) stammt ursprünglich aus der Entwicklungspsychologie und bezeichnet zunächst ein Phänomen, nach dem sich kleine Kinder bei der Einschätzung von unbekanntem Situationen an der Reaktion und dem Verhalten ihrer Eltern orientieren (McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009; Walden & Ogan, 1988; Webster & Forschi, 1992). Je weniger eigene Erfahrung ein Mensch mit einer Situation hat, desto eher scheint sich in Studien das Bedürfnis nach einer sozialen Referenz für das eigene Verhalten einzustellen. Für erwachsene Personen wurde die Wirkung sozialer Referenzierungsprozesse bereits Mitte der 1950er Jahre durch zahlreiche experimentelle Studien gut dokumentiert (Asch, 1952; Schachter & Singer, 1962; Sherif, 1958). Für Kinder ab dem Ende des ersten Lebensjahres sind ähnliche Studien seit den späten 1980er Jahren zu ver-

gleichbaren Ergebnissen gekommen (Walden & Ogan, 1988).

Überträgt man das Prinzip der sozialen Referenzierung nun auf die Situation in der Schule, lässt sich insbesondere für die Schulintrittsphase und den Schulwechsel eine ähnlich neue und für die Kinder unbekannt Situation annehmen. In dieser Situation beginnt eine Phase, in der sie nach sozialen Referenzen suchen, die ihnen wiederum als Orientierung für das eigene Verhalten dienen könnten (Chang, 2003; Ladd, Birch & Bushs, 1999; McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009).

Im Mittelpunkt des hier dargestellten Denkansatzes steht nun die Hypothese, dass sich Schüler bei der Auswahl ihrer Interaktionspartner in der Schule ebenfalls einer sozialen Referenz bedienen. In Anlehnung an Webster & Forschi (1992) wird angenommen, dass insbesondere für jüngere Kinder in der Grundschule die Lehrkraft als soziale Referenz dient. So lernt ein Kind durch soziale Referenzen zum Beispiel, welche Verhaltensweisen in der Schule erwünscht sind und welche Verhaltensweisen unerwünscht sind. Die Lehrkraft legt durch ihr Verhalten und ihre Interaktion mit einem Schüler zudem auch immer unwillkürlich Informationen über ihre Beziehung zu diesem Schüler offen. Diese Informationen werden von Schülern wahrgenommen und dienen als soziale Orientierung (soziale Referenz) für das eigene Verhalten. Demnach wird bei der Entscheidung, ob eine soziale Interaktion mit einem anderen Schüler aufgenommen wird, auch immer das Verhalten der Lehrkraft im Hinblick auf diesen Schüler als soziale Referenz einbezogen (Webster & Forschi, 1992).

Setzt man voraus, dass Schüler insbesondere in der Gründungsphase einer Schulklasse besonders häufig nach sozialen Referenzen suchen, könnte dem Verhalten der Lehrkraft gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern der Klasse eine entscheidende Rolle bei der Bildung sozialer Hierarchien zukommen. Demnach hätten Schulkinder eine höhere Chance auf eine günstige soziale In-

tegration, die von der Lehrkraft ein positives Feedback bekommen. Im Umkehrschluss würden Schulkinder die soziale Interaktion mit Klassenkameraden häufiger vermeiden, wenn diese Klassenkameraden von der Lehrkraft ein negatives Feedback bekommen.

Betrachtet man das Verhalten und damit das Feedback der Lehrkraft im Sinne von Groeben und Scheele (1977) als Ausdruck der eigenen „Subjektiven Theorie“ der Lehrkraft, ließe das Verhalten der Lehrkraft und somit auch die soziale Hierarchie einer Schulklasse sogar indirekt auf das Wertesystem der Lehrkraft selbst schließen (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006). Demnach wäre in einer Klasse beliebt, wer den normativen Vorstellungen der Lehrkraft entspricht. Im Umkehrschluss wären Schüler eher unbeliebt, wenn sie den normativen Vorstellungen der Lehrer nicht oder nur wenig entsprechen.

Grundsätzlich besteht noch keine präzise Vorstellung darüber, nach welchen Kriterien Kinder Referenzpersonen (engl. referees) auswählen. Einigkeit besteht nach Webster & Forschi (1992) jedoch in der Tatsache, dass

nicht nur Eltern, sondern auch Lehrkräfte wichtige Referenzpersonen für Kinder im Schulalter sind (Webster & Forschi, 1992). Die wenigen quasiexperimentellen Schulstudien mit heterogenen Lerngruppen in den USA zeigten, dass die soziale Akzeptanz der Referenzperson eine Voraussetzung für die Wirksamkeit sozialer Referenzierungsprozesse ist. So wirkte sich zum Beispiel in den Studien das soziale Feedback insbesondere dann positiv aus, wenn der Schüler (und Adressat des sozialen Feedbacks) die gleiche Hautfarbe hatte wie die Lehrkraft (Entwisle & Webster, 1973; Natriello & Dornbusch, 1984; Webster & Forschi, 1992). Die Befunde deuten darauf hin, dass das hier skizzierte Modell also nur in Lerngruppen gültig sein dürfte, in denen die Lehrkraft eine hohe Wertschätzung durch die Schüler erfährt. Abbildung 1 fasst die hier skizzierte Hypothese zum Einfluss sozialer Referenzierungsprozesse auf die soziale Integration in der Schule zusammen.

Die hier beschriebenen Wirkungszusammenhänge werden von Gerstner & Wetz (2008) als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet.

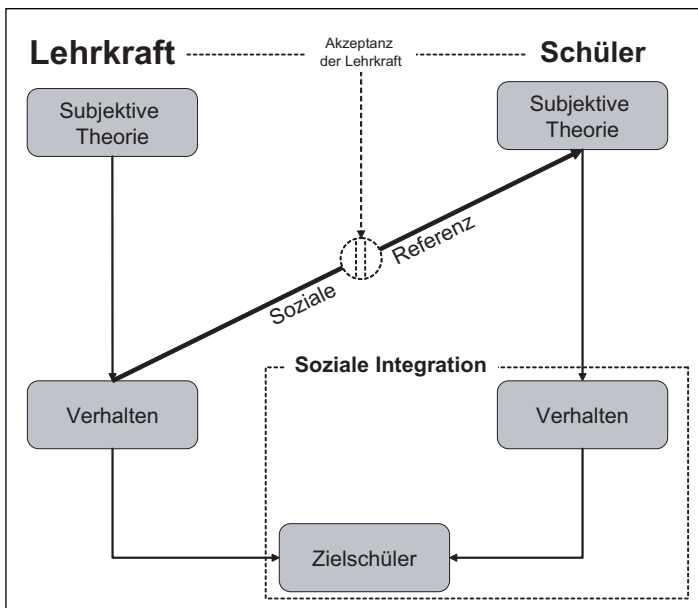


Abb. 1: Hypothese zum Ablauf sozialer Integrationsprozesse

Das Prinzip dieses heimlichen Lehrplanes besteht darin, dass die Lehrkraft nicht nur akademisches Wissen vermittelt, „sondern auch normative Orientierungen, welche nicht Gegenstand öffentlicher Lehrpläne sind“ (Gerstner & Wetz, 2008). Die Autoren betrachten dabei unter anderem Mikrosituationen (wie z.B. Verzögerungen, Versagungen und Unterbrechungen, aber auch Mimik, Aufmerksamkeit, Strafe und Milde) als eine Art „normatives Priming“, das den Schülern unterschwellig zeigt, welche (Verhaltens-) Werte im Klassenraum akzeptiert und welche nicht akzeptiert werden (Gerstner & Wetz, 2008).

In der internationalen Integrationsforschung gibt es Studien, die Teile dieses hier entwickelten Modells empirisch untermauern. Die wichtigsten Beiträge sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Empirische Befunde zum Einfluss sozialer Referenzierungsprozesse auf die soziale Integration in der Schule

Im deutschen Sprachraum wurde die Entstehung sozialer Hierarchien in der Schule bisher kaum systematisch und hypothesengeleitet untersucht. Im Mittelpunkt standen hierzulande vor allem Evaluationsstudien, die auf die grundsätzliche Wirkung schulischer Integration abzielten (Gateiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Haeblerlin et al., 1999; Huber, 2006; Wocken, 1987).

In der internationalen Integrationsforschung finden sich hingegen weitergehende Forschungsansätze, die einige der bisher skizzierten theoretischen Vorannahmen empirisch untermauern könnten. So fanden Marshall & Weinstein (1984) in ihrer Studie heraus, dass Schüler tatsächlich sehr genau in der Lage sind, die Wertorientierung ihrer Lehrkräfte wahrzunehmen und zu benennen. Wentzel (2002) zeigte in einer weiteren Stu-

die mit 452 Sechstklässlern, dass Lehrkräfte in der Praxis sehr unterschiedliche Feedback-Angewohnheiten und Normorientierungen haben, die wiederum von den Schülern in unterschiedlichen Lern- und Arbeitshaltungen umgesetzt werden (Wentzel, 2002). Beide Studien zeigen, dass Lehrkräfte durch ihr Verhalten einen indirekten Einfluss auf Wertehaltungen der Schüler nehmen. Dass das Verhalten der Lehrkraft auch Einfluss auf die soziale Integration nehmen kann, wird durch Befunde von Ladd, Birch & Buhs (1999) deutlich. Die Arbeitsgruppe zeigt in zwei Längsschnittstudien mit 200 Kindergarten- und Schulkindern, dass die stressfreie Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft nicht nur signifikante Effekte auf den Leistungszuwachs hat, sondern auch signifikant mit der sozialen Akzeptanz innerhalb der Lerngruppe verbunden ist (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Die von den Autoren beschriebenen Schlussfolgerungen sind jedoch zum Teil post-hoc geschlossen worden und somit diskutabel.

Interessante Befunde zur Wirkung von Werteorientierungen der Lehrkraft auf Ausgrenzungsprozesse in der Schule legt auch Chang (2004) durch eine Untersuchung mit 4650 Schülern (zwischen 13 und 16 Jahren) aus 82 chinesischen Schulklassen (ausschließlich „middle-school“) vor. Analog zu Gerstner & Wetz (2008) geht auch Chang (2003) von der Hypothese aus, dass Lehrkräfte das Schülerverhalten im Klassenzimmer durch ihr eigenes Lehrerverhalten interpretieren und damit indirekt Klassennormen vorgeben (Chang, 2004). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass aggressive Kinder besonders dann ausgegrenzt wurden, wenn die Lehrkraft selbst eine hohe Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen gegenüber den aggressiven Kindern im Unterricht vorlebte. Hingegen führten verständnisvolle und annehmende (Lehrer-) Verhaltensweisen im Klassenzimmer („teacher’s warmth“) zu einer signifikant geringeren Ablehnung von aggressiven Schülern (Chang, 2004). Obwohl vor dem Hintergrund dieser Befunde pädagogisch zu disku-

tieren wäre, inwieweit Lehrkräfte sich im Umgang mit aggressiven Schülern besser streng oder annehmend verhalten sollten, zeigen die Ergebnisse, dass das Lehrerverhalten aktiven Einfluss auf die soziale Hierarchie im Klassenzimmer nimmt. Unklar bleibt jedoch auch hier, welche konkreten Lehrerverhaltensweisen die soziale Integration der betroffenen Schüler letztendlich beeinflusst haben. Da die Wirkungszusammenhänge in Schulklassen stets umfassend und vielschichtig sind, lassen sich solche Erkenntnisse nur in experimentellen Studien zuverlässig gewinnen. White & Jones (2000) legten mit einer Videostudie den bislang einzigen experimentellen Ansatz zur Wirkung konkreter Lehrerverhaltensweisen auf die soziale Attraktivität von Schülern vor. In ihrer Studie mit 128 Erst- und Zweitklässlern zeigten die Autoren, dass insbesondere negatives Lehrerfeedback auf das Schülerverhalten einen signifikanten und starken Effekt auf die soziale Attraktivität dieser Schüler hat. So war negatives Lehrerfeedback im Hinblick auf die soziale Attraktivität sogar wirksamer als positive Beobachtungen und Aussagen über die betreffenden Schüler, die im Vorfeld der Studie gezielt eingespielt wurden (White & Jones, 2000). Zu vergleichbaren Befunden kommen McAuliffe, Hubbard & Romano (2009). Die Autoren zeigten im Rahmen einer ökologischen Verhaltensbeobachtung von 127 Zweitklässlern, dass die Vorliebe der Lehrkraft für einzelne Schüler sowohl das Lehrerverhalten (in Form von positiven und negativen Lehrerfeedbacks) als auch die Beliebtheit der Schüler signifikant beeinflusst (McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009).

Die bisher vorliegenden Befunde liefern zusammenfassend erste Hinweise darauf, dass soziale Referenzierungsprozesse im Klassenzimmer wirksam sein und damit einen indirekten Einfluss auf die soziale Integration einzelner Schüler nehmen könnten. Die hier skizzierten Wirkungszusammenhänge könnten damit auch ein weiteres Phänomen

der Integrationsforschung erklären. Betrachtet man die Befunde der Integrationsforschung, lässt sich mit Chang (2003) folgern, dass es bislang nicht gelungen ist, konsistente und replizierbare „Persönlichkeitseigenschaften“ für soziale Ausgrenzungsprozesse auf Seiten der betroffenen Schüler vorzulegen. Erklärt man soziale Integrations- und Ausgrenzungsprozesse jedoch durch das in Abbildung 1 zusammengefasste Wirkungsmuster, lassen sich diese heterogenen Befunde jedoch auch durch die unterschiedliche Wertorientierung der Lehrkräfte in den untersuchten Schulklassen erklären (Chang, 2003).

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der vorliegenden Studien scheinen die einzelnen Befunde jedoch bisher nur wenig belastbar zu sein, da die meisten Ergebnisse durch korrelative Datenanalysen, Regressionsanalysen und Pfadanalysen zustande kamen, die nur bedingt eine Interpretation der Wirkungsrichtung zulassen. So lässt sich aus den bislang vorliegenden Daten nicht sicher ableiten, ob Lehrkraft und Schüler einfach nur die gleichen Schüler in der Klasse sympathisch oder unsympathisch finden oder es tatsächlich einen Ursache-Wirkungszusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrkraft und der sozialen Hierarchie in der Klasse gibt. Letzteres legen insbesondere die Studien von McAuliffe, Hubbard & Romano (2009), Chang (2003) und White & Jones (2000) nahe. Unklar bleibt auch, ob verhaltensbezogenes und leistungsbezogenes Feedback die soziale Integration in vergleichbarer Weise beeinflussen. Darüber hinaus stellt sich die generelle Frage der Übertragbarkeit der Befunde von einem (vorwiegend) US-amerikanischen Schulsystem auf den Unterricht im deutschen Sprachraum. Die vorliegende Untersuchung dient als Vorstudie für eine experimentelle Untersuchung der Wirkung des Lehrkraftfeedbacks auf soziale Hierarchien in der Klasse. Sie wird somit die Schwächen der vorliegenden Studien nicht ausräumen können, sondern vielmehr prä-

fen, inwieweit die grundsätzlichen Rahmenbedingungen für eine komplexere experimentelle Untersuchung gegeben sind.

Hypothetische Ableitungen zur Gültigkeit sozialer Referenzierungsprozesse bei der Entstehung sozialer Hierarchien in der Schulklasse

Obwohl es also mittlerweile einige ermutigende Studien zur Wirksamkeit des „social referencing“ im Hinblick auf die soziale Integration von Schülern gibt, scheinen die tatsächlichen Gelingens-Bedingungen für die Unterrichtspraxis noch völlig unklar. Jedoch bietet die Theorie sozialer Referenzierungsprozesse ein gutes Fundament für eine evidenzbasierte Unterstützung sozialer Integrationsverläufe im Schulalltag. Auf dieser Grundlage sollen im Folgenden die Ergebnisse einer ersten Voruntersuchung dargestellt werden, die Hinweise auf die Gültigkeit des Modells für die deutsche Schulpraxis geben könnte. Dazu sollen zunächst die drei grundlegenden Hypothesen abgeleitet werden, die dieser Vorstudie zugrunde liegen.

Hypothese 1: Zusammenhang zwischen Sympathie bei der Lehrkraft und sozialer Integration in der Lerngruppe

In dem oben beschriebenen Modell gehen wir davon aus, dass sich die Wertschätzung der Lehrkraft in einem bewussten oder unbewussten Verhalten gegenüber einem Schüler niederschlägt. Dieses Verhalten wird von den übrigen Schülern der Lerngruppe wahrgenommen und bei der Aufnahme von sozialen Interaktionen berücksichtigt. Demnach müsste sich die Rangliste der (bei der Lehrkraft) beliebtesten Schüler in der sozialen Hierarchie innerhalb der Klasse widerspiegeln. Somit wäre in der Klasse beliebt, wer beim Lehrer beliebt ist.

Hypothese 2: Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Integration in der Klasse

In Unterrichtssituationen wird das Lehrerfeedback sicherlich nicht nur durch Sympathie und Antipathie geleitet. So wird ein erheblicher Teil des Feedbacks auch durch leistungsbezogene Situationen geprägt. Dabei erhalten Schüler mit guten Schulleistungen in der Regel ein eher positives (leistungsbezogenes) Lehrerfeedback und Schüler mit schlechten Schulleistungen eher ein negatives Lehrerfeedback. Dieser Umstand verschärft sich sogar, wenn sich Leistungsrückmeldungen in der Schule eher an einer sozialen Bezugsnorm orientieren als an einer individuellen Bezugsnorm (Rheinberg, 2005). Insgesamt wird vermutet, dass sich das Leistungsranking in der Klasse im sozialen Ranking widerspiegeln wird. Damit ließe sich vorhersagen, dass schulleistungsstarke Schüler in ihrer Klasse beliebter sind als schulleistungsschwache Schüler.

Hypothese 3: Zusammenhang zwischen der von den Schülern vermuteten Sympathie bei der Lehrkraft und der sozialen Integration in der Klasse

Betrachtet man Hypothese 1 unter kommunikationstheoretischen Aspekten, muss die Intention eines Lehrerfeedbacks nicht zwingend mit seiner Wahrnehmung beim Schüler übereinstimmen. Handlungsleitend für den Schüler wird vor diesem Hintergrund weniger die Intention der Lehrkraft sein, sondern vielmehr die eigene Wahrnehmung und Interpretation auf Schülerseite. Demnach müsste der Zusammenhang zwischen der vom Schüler vermuteten Sympathie bei der Lehrkraft und dem sozialen Rang in der Klasse größer sein als der in Hypothese 1 vorhergesagte Zusammenhang.

Methoden

Stichprobe

Im Rahmen der Untersuchung wurden 325 Schülerinnen und Schüler sowie 13 Lehrerinnen aus 13 Grundschulklassen in Leverkusen und Köln befragt. Die 13 Grundschulklassen verteilten sich auf sieben Schulen. Die Schulen und die Klassen wurden in den beiden Bezirken zufällig ausgewählt. Eine Schule lehnte die Teilnahme an der Untersuchung ab und wurde durch eine neue zufällig ausgewählte Schule ersetzt. 52% der befragten Schüler waren weiblich. In die Untersuchung einbezogen wurden sieben vierte Klassen (53,4% der Schüler), vier dritte Klassen (28,2% der Schüler) und zwei zweite Klassen (18,4% der Schüler). Der Datensatz wurde auf Plausibilität geprüft. Dabei wurden aus dem Datensatz alle Fälle entnommen, in denen bei den Schülerdaten (KV, PV2, PV3) keine Varianz der Angaben nachweisbar war. In diesen Fällen musste von einem unreflektierten Antwortverhalten ausgegangen werden. Dies traf auf insgesamt 29 Fälle zu. Dadurch reduzierte sich die Stichprobe von 325 auf 296 Datensätze.

Material

Das Untersuchungsmaterial bestand aus insgesamt vier PC-gestützten Fragebögen. Zwei Fragebögen richteten sich an die Lehrkraft und zwei Fragebögen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Klasse. Im Rahmen der ersten Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, die Schulleistung für alle Schülerinnen und Schüler zu bewerten. In der zweiten Befragung sollten die Lehrkräfte darüber hinaus einschätzen, wie sympathisch sie die einzelnen Schüler ihrer Klasse finden. Die Schüler wurden in Anlehnung an die soziometrische Befragung nach Moreno (1974) nach ihrem bevorzugten Sitznachbar und ihrer Vermutung über die Lehrersympathie im Hinblick auf ihre Klassenkameraden befragt

(detaillierte Informationen im Abschnitt Design). Die soziometrische Methode wird von Moreno (1974), Dollase (1976) sowie Petillon (1978) als valides und reliables Maß für die soziometrische Untersuchung von Gruppen betrachtet. Die drei übrigen Fragen beanspruchen inhaltlich-logische Validität.

Design

Die soziometrischen Daten wurden in Anlehnung an Moreno (1974) erhoben. Dieser betrachtet soziale Integration als das Ergebnis gegenseitiger Wahlen und Ablehnungen innerhalb einer Gruppe. Diesem Gedanken folgend, werden in einer soziometrischen Untersuchung soziale Wahlen und soziale Ablehnungen getrennt durch einen Wahlstatus (im Folgenden WST) und einen Ablehnungsstatus (im Folgenden AST) erhoben. Als valides Maß für Wahlen und Ablehnungen schlägt Moreno (1974), nach ihm auch Dollase (1976) und Petillon (1978), das Kriterium „Sitznachbar“ vor. Zur Datenerhebung wurde ein Ratingverfahren gewählt, bei dem jeder Schüler die vollständige Liste seiner Klassenkameraden als möglichen Sitznachbar bewerten sollte („Wie gerne möchtest du neben X sitzen?“). Als Antwortkategorien standen den Schülerinnen und Schülern die Alternativen „gerne“, „egal“ oder „nicht gerne“ zur Verfügung. Ein Schüler erhält demnach immer dann eine soziale Wahl, wenn ein anderer Schüler „gerne“ neben ihm sitzen möchte. Dementsprechend erhält er eine soziale Ablehnung, wenn ein anderer Schüler „nicht gerne“ neben ihm sitzen möchte. Die Kategorie „egal“ wird weder als soziale Wahl noch als soziale Ablehnung gewertet. Die Berechnungen von Wahl- und Ablehnungsstatus sind in Abbildung 2 detailliert dargestellt.

Die so berechneten Werte für den WST und AST wurden für jede Schulklasse in der Stichprobe einer z-Transformation unterzogen. Um für die Datenanalyse ein einzelnes

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

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

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

Abb. 2: Berechnung von Wahlstatus und Ablehnungsstatus nach Dollase (1976)

valides Maß für die soziale Integration zu haben, wurden die Werte für WST und AST zu einem gemeinsamen Integrationsstatus (IST) verrechnet ($IST = WST - AST$). Hohe (positive) IST-Werte entsprechen dabei immer einer guten sozialen Integration. Niedrige (negative) IST-Werte zeugen dementsprechend von einer schlechten sozialen Integration. Das Vorgehen entspricht damit dem Vorgehen internationaler Arbeiten (Asher & Coie, 1990; Schuster, 1997).

Des Weiteren wurden drei Prädiktor-Variablen (PV) erhoben. Zum einen wurden die Lehrer nach ihrer Sympathie befragt (PV1: „Wie schwer fällt es Ihnen, den Schüler X sympathisch zu finden?“). Dieser Wert soll abbilden, inwieweit jeder einzelne Schüler, der Wertorientierung der Lehrkraft entspricht.

Zum Zweiten wurden die Lehrkräfte zusätzlich gebeten, die allgemeinen Schulleistungen auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten (PV2: „Wie bewerten Sie die momentanen Schulleistungen von X“). Zum Dritten wurde nach der Schülerwahrnehmung der Lehrersympathien gefragt. Dazu sollten die befragten Schüler zu jedem ihrer Klassenkameraden einschätzen, wie sympathisch die Klassenlehrerin die einzelnen Schüler findet

(PV3: „Wie gerne mag Frau X wohl den Schüler Y?“). Die Werte für PV3 wurden für jeden Schüler zu einem Durchschnittswert verrechnet. Bei hohen Werten sind demnach viele Schüler der Klasse der Meinung, dass die Lehrkraft diesen Schüler besonders wertschätzt. Niedrige Werte zeugen davon, dass die Klasse insgesamt eine geringe Wertschätzung gegenüber einem Schüler wahrnimmt.

Da insbesondere für die Lehrkräfte nicht eingeschätzt werden kann, inwieweit hier spezifische Antwortmuster vorliegen (z.B. Tendenz zu mittleren Bewertungen oder eine Tendenz zu Extremwerten) wurden alle Variablen einer (schul-) klasseninternen z-Transformation unterzogen. Demnach haben bei den Prädiktorvariablen durchschnittliche Werte einen z-Wert von 0. Unterdurchschnittliche Werte haben einen negativen z-Wert, überdurchschnittliche Werte einen positiven z-Wert. Die Standardabweichung ist bei einer z-Transformation für alle Variablen auf $s=1$ festgesetzt.

Durchführung

Die Befragung wurde PC-gestützt durchgeführt. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerin-

nen und Schüler machten ihre Angaben anonym und selbstständig an einem eigens hierzu zur Verfügung gestellten Laptop. Vor der Untersuchung wurden alle Lehrkräfte eingehend in die Funktion des Laptops sowie des Computerprogrammes eingewiesen. Die Befragung erfolgte pro Klasse an einem Tag im Juni 2010. Die Schülerinnen und Schüler gingen nach einer kurzen Einweisung nacheinander in einen anderen Raum oder eine abgetrennte Ecke des Klassenraumes und machten am Laptop selbstständig ihre Angaben. In zwei Klassen musste jeweils ein Schüler krankheitsbedingt zu einem späteren Zeitpunkt befragt werden.

Hypothesen

Zur Hypothesenprüfung ging die soziale Integration der Schüler als Kriteriumsvariable in die Untersuchung ein. Als Prädiktorvariablen werden die Lehrersympathie (PV1), die Schulleistung (PV2) und die vom Schüler vermutete Lehrersympathie (PV3) erhoben.

Im Rahmen der Prüfung von Hypothese 1 wird vermutet, dass es einen signifikanten positiven Zusammenhang von Lehrersympathie (PV1) und sozialer Integration (KV) in der Klasse gibt. In Bezug auf Hypothese 2 wird erwartet, dass es einen signifikanten positiven Zusammenhang von Schulleistung (PV2) und sozialer Integration (KV) gibt. Im Rahmen von Hypothese 3 wird einerseits angenommen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der durch die Schüler eingeschätzten Sympathie des Lehrers für die einzelnen Schüler (PV3) und der sozialen Integration jedes einzelnen Schülers (KV) gibt. Andererseits wird vermutet, dass die Schülerwahrnehmung (PV3) einen höheren Anteil der Varianz der sozialen Integration erklären kann als die tatsächlich durch den Lehrer angegebene Sympathie für die jeweiligen Schüler (PV1).

Ergebnisse

Die Hypothesenprüfung erfolgt durch eine Regressionsanalyse und ergänzend durch eine Analyse der Einzelkorrelationen. Durch die drei Prädiktoren konnten insgesamt 34,9% (R^2) der Varianz der sozialen Integration aufgeklärt werden, was insgesamt als sehr zufriedenstellendes Ergebnis bewertet werden kann (Korrigiertes $R^2 = .342$, Standardfehler des Schätzers = 1.44).

Neben der Modellgüte gibt die Ausprägung der Regressionskoeffizienten einen Aufschluss über die Stärke des Einflusses, mit denen die drei Prädiktoren in die Regressionsgleichung eingegangen sind. Tabelle 1 zeigt die Regressionskoeffizienten für alle drei Prädiktoren. Dabei entspricht die Variable „Sympathie“ immer der Wertschätzung, die eine Lehrkraft den jeweiligen Schülern entgegenbringt. Die „Lehrersicht“ entspricht dabei den direkt erfragten Lehrerangaben (PV1), die Schülersicht analog dazu den indirekt erfragten Wahrnehmungen der Schüler (PV3). Die Schulleistung (PV2) beruht wiederum auf den direkt erfragten Lehrerangaben. Tabelle 1 zeigt, dass alle drei Prädiktoren signifikant in die Regressionsgleichung eingegangen sind. Der standardisierte Koeffizient b lässt einen Rückschluss darüber zu, wie stark die drei Prädiktoren in die Regressionsgleichung einfließen.

Die drei β -Werte lassen erkennen, dass die Schülerwahrnehmung der Lehrersympathie mit einem β -Koeffizienten von $\beta = .403$ den mit Abstand größten Einfluss in der Regressionsgleichung hat. Entsprechend geringer ist der Einfluss der Lehrersympathie ($\beta = .206$). Die Schulleistung ist mit einem b -Koeffizienten von $\beta = .142$ mit einem etwas geringeren, aber eigenständigen Anteil in die Regressionsgleichung eingeflossen. Demnach kann für alle drei Prädiktoren von einem signifikanten und eigenständigen Zusammenhang mit dem Kriterium ausgegangen werden.

Tab. 1: Regressionskoeffizienten der drei Prädiktoren^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	t	p.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
UV1: Sympathie (Lehrerangaben)	,431	,112	,206	3,844	p<.01
UV 2: Schulleistung	,250	,096	,142	2,603	p=.01
UV 3: Sympathie (Schülersicht)	1,355	,184	,403	7,343	p<.01

a. Kriteriumsvariable: Soziale Integration

Einen ergänzenden Blick auf diese Ergebnisse ergibt die Analyse der Interkorrelationen in Tabelle 2. Darin wird deutlich, dass die vom Schüler wahrgenommene Wertschätzung der Lehrkraft für einen Schüler mit einer Korrelation von $r = .533$ ($p < .01$) rund 28 Prozent der Varianz der sozialen Integration in der Stichprobe aufklären konnte. Analog zur Regressionsanalyse zeigt sich jeweils ein etwas geringerer Zusammenhang zwischen der sozialen Integration und der Schulleistung ($r=.370$; $p<.01$) und zur tatsächlichen Wertschätzung des Lehrers im Hinblick auf die jeweiligen Schüler ($r=.398$; $p<.001$).

Problematisch könnten die mittleren Korrelationen zwischen den Prädiktoren sein. So finden sich zwischen allen Prädiktoren signifikante mittlere Korrelationen. Die Prädiktoren wurden daher auf Multikollinearität geprüft. Die nach Backhaus, Erichson, Plinke & Weber (2003) berechneten Toleranzwerte liegen

jedoch mit Werten zwischen .118 und .201 deutlich unter den von den Autoren genannten Grenzwerten „nahe 1“. Eine Multikollinearität liegt demnach sehr wahrscheinlich nicht vor. Die Korrelation zwischen der durch den Schüler vermuteten Wertschätzung für einen Schüler und der Schulleistung ($r=.394$; $p<.01$) lässt darauf schließen, dass Schüler davon ausgehen, dass Lehrer vor allem schulleistungsstarke Schüler mögen und schulleistungsschwache Schüler entsprechend weniger mögen.

Im Hinblick auf die Hypothesenprüfung bestätigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse zumindest alle drei oben genannten Hypothesen. So gibt es einen positiven, signifikanten b-Koeffizienten für die von den Schülern der Klasse wahrgenommene Wertschätzung des Lehrers und der tatsächlichen sozialen Integration eines Schülers (Hypothese 3). Das heißt, je mehr Schüler einer Klasse

Tab. 2: Interkorrelationen zwischen den erhobenen Variablen

	Soziale Integration	Sympathie (Lehrerangabe)	Schulleistung
Sympathie (Lehrerangaben)	.398**		
Schulleistung	.370**	.338**	
Sympathie (Lehrer aus Schülersicht)	.533**	.358**	.394**

** $p < .01$

denken, dass die Lehrkraft einen bestimmten anderen Schüler wertschätzt, desto beliebter ist dieser Schüler in der Lerngruppe. Dieser b-Koeffizient ist im Hinblick auf die Kriteriumsvariable (soziale Integration) höher als der b-Koeffizient für die tatsächlich von der Lehrkraft empfundene Sympathie (Hypothese 1). Das heißt, je mehr eine Lehrkraft einen Schüler wertschätzt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für eine günstige soziale Integration. Die Schulleistung ist ebenfalls in die Regressionsgleichung eingegangen und klärt somit einen eigenständigen Anteil der Varianz auf.

Diskussion

Die oben skizzierten Ergebnisse lassen für die untersuchten Schulen Hinweise darauf erkennen, dass soziale Hierarchien im Klassenraum durch das Verhalten und das Wertesystem der Lehrkraft beeinflusst sein könnten. So zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Sympathie, die eine Lehrkraft einem Schüler entgegenbringt, und der tatsächlichen sozialen Integration dieses Schülers in seiner Klasse. Noch deutlicher ist der Zusammenhang zur sozialen Integration, wenn die Schüler selbst einschätzen sollten, wie sympathisch die Lehrkraft die einzelnen Klassenkameraden wohl findet. Neben der Lehrersympathie kann auch die Schulleistung der Schüler einen Anteil der Varianz der sozialen Integration aufklären.

Die hier dargestellten Befunde sind eine notwendige Voraussetzung zur Gültigkeit des eingangs beschriebenen Modells, können jedoch nicht als eine hinreichende Bestätigung betrachtet werden. So lassen sich durch das hier beschriebene Forschungsdesign und die vorliegenden Befunde keine kausalen Aussagen ableiten. Alternativ wäre auf Grundlage der Daten auch ein weiteres naheliegendes und ebenso plausibles Wirkungsgefüge denkbar, in dem Lehrkräfte und Schüler einfach die gleichen Kinder als (sozi-

al) „attraktiv“ bewerten. Vor dem Hintergrund der signifikanten Korrelation zwischen sozialer Integration und Schulleistung hätten demnach Schüler und Lehrkräfte einfach nur ein vergleichbares leistungsorientiertes Wertesystem, ohne dass die Lehrersicht die Schülersicht tatsächlich beeinflussen müsste. Denkbar wäre auch ein umgekehrtes Erklärungsmodell, in dem Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler immer dann als „sympathisch“ bewerten, wenn sie in ihrer Klasse gut integriert sind. Um diese Alternativerklärungen ausschließen zu können, müsste die faktische Wirkungsrichtung der Zusammenhänge in Folgeuntersuchungen näher geprüft werden. Die Wirkungsrichtung und damit die Hypothese zur Bedeutung sozialer Referenzierungsprozesse für die soziale Integration ist jedoch nur durch ein experimentelles Forschungsdesign aufklärbar. In einem zweiten Schritt ist auf Grundlage dieser Voruntersuchung und in Anlehnung an Studien von White & Jones (2000) nun die Durchführung eines Videoexperimentes geplant, mit dessen Hilfe das Lehrkraftfeedback kontrolliert werden kann.

Auf Grundlage der hier diskutierten Voruntersuchungs-Daten können die vorgelegten Befunde ausschließlich im Sinne einer nicht vorliegenden Falsifizierung des beschriebenen Modells interpretiert werden. Danach gibt die hier beschriebene Vorstudie vor allem Hinweise darauf, dass wichtige Voraussetzungen für eine Relevanz des Modells in der Schulpraxis erfüllt sein könnten. Ließen sich diese Befunde auch in einem experimentellen Untersuchungsdesign nachvollziehen, lieferten sie allerdings einen wichtigen, evidenzbasierten Ansatzpunkt zur Förderung sozialer Integration in der Schule.

Dem Lehrerfeedback käme dabei eine zentrale Rolle zu. Die Lehrkraft könnte dabei durch eine Steigerung positiver und eine Reduzierung negativer Rückmeldungen im Hinblick auf einen schlecht sozial integrierten Schüler eine günstige Entwicklung der sozialen Integration anstoßen. Untersuchungen

von White & Jones (2000) zeigen dabei für den Bereich verhaltensbezogener Rückmeldungen, dass die Reduktion negativer Feedbacks günstiger wirken könnte als die Steigerung positiver Rückmeldungen.

Wichtig erscheint neben der Lehrersympathie die Rolle der Schulleistung. Obwohl die Schulleistung mit einem geringeren b -Koeffizienten als die beiden übrigen Prädiktoren in die Regressionsgleichung eingegangen ist, festigt sich das Bild, dass Schulleistungen und soziale Integration im deutschen Schulsystem (im Gegensatz zum US-amerikanischen Schulsystem) zusammenhängen könnten (Huber, 2006). Da Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders häufig von schwächeren Schulleistungen betroffen sind, könnte sich in diesem Befund eine besondere Benachteiligung dieser Schülergruppe in einem inklusiven Schulsystem andeuten. Mit Blick auf die unterschiedlichen β -Koeffizienten zwischen der Lehrersympathie und der Schülerwahrnehmung der Lehrersympathie wäre auch für die Schulleistung eine analoge Situation denkbar. Vor diesem Hintergrund könnte für die soziale Integration die Leistungswahrnehmung der Klassenkameraden wichtiger sein und somit einen größeren Einfluss in einer Regression einnehmen als die tatsächliche Bewertung der Lehrkraft selbst. Dieser Umstand wäre in einer Folgeuntersuchung dringend zu berücksichtigen.

Zusammenfassend machen die hier dargestellten Befunden deutlich, dass alle Rückmeldungen einer Lehrkraft auch für soziale Integrationsprozesse bedeutsam sein könnten. Bestätigen sich die hier hypothetisch angenommenen Wirkungszusammenhänge in einem experimentellen Design, wird damit die Notwendigkeit einer Zunahme von intraindividuellen Rückmeldungen deutlich, die vermehrt die individuelle Lern- und Verhaltensentwicklung des Schülers in den Blick nehmen und weniger den Rang des Schülers innerhalb seiner Klasse widerspiegeln. In diesem Zusammenhang dürfte aus Sicht der

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem der Einsatz von Bewertungssystemen mit individueller Bezugsnormorientierung einen günstigen Einfluss auf ihre soziale Integration haben. Denn insbesondere Schüler mit erhöhtem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht befinden sich im Hinblick auf ihre Lern- und Verhaltensentwicklung häufig im schwächeren Leistungsspektrum einer Klasse. Möchte man diese Kinder im Rahmen eines inklusiven Schulsystems nicht benachteiligen, wären „förderbedarfs-faire“ Rückmeldeinstrumente ein wichtiger Qualitätsstandard für ein faires Inklusionsschulmodell, das keine systematische innere Separation im Klassenzimmer schafft.

Einen wichtigen Orientierungspunkt liefern dabei vor allem Instrumente, die im Englischen unter „Curriculum-Based Measurement“ (CBM) zusammengefasst werden (Deno, 2003; Fuchs, 2004). Im Rahmen regelmäßiger Lern- und Verhaltensmessungen (z.B. 1 x pro Woche, 1 x pro Monat) soll dabei die individuelle Entwicklung der Schüler sichtbar gemacht und zurückgemeldet werden. Für die Lehrkräfte wird es dadurch einfacher, sich bei leistungsbezogenen Feedbacks vermehrt an der individuellen Entwicklung der Schüler zu orientieren und weniger an den Leistungsunterschieden innerhalb der Klasse. Durch die Anwendung von CBM-Instrumenten dürften somit Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf innerhalb einer Klasse erheblich weniger sichtbar werden als bei einer Leistungsrückmeldung durch klassische Schulnoten.

Betrachtet man das vorliegende Modell sowie die hier beschriebenen Befunde vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte, wird überdies deutlich, dass eine zufriedenstellende soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht an den daran beteiligten Lehrkräften vorbei geführt werden darf. Eine zufriedenstellende soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wäre

demnach nur dann zu erzielen, wenn die jeweiligen Lehrkräfte auch wirklich hinter dem Inklusionsgedanken stehen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf tatsächlich als Bereicherung und nicht als zusätzliche Erschwerenis der eigenen Tätigkeit betrachten. Somit geht der Weg zur Inklusion nur über die Akzeptanz des Inklusionsgedankens in den Köpfen der Lehrkräfte.

In weiteren Folgeuntersuchungen sollen vor allem drei Gedanken intensiver verfolgt werden. Zum einen sollten Schulleistungen auch aus Schülersicht zusätzlich erhoben werden, um den Einfluss der Schulleistungen auf die soziale Integration weiter abzuklären. Um eine höhere (inklusionsrelevante) Varianz der Schulleistungen in der Stichprobe zu erhalten, sollten auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Untersuchung einbezogen werden. Zum anderen sollte die Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte bei Leistungsrückmeldungen ergänzend erhoben werden, um erweiterte Erkenntnisse über integrationsförderndes und -hemmendes Lehrkraftfeedback zu erhalten. Zum dritten müssten im Rahmen experimenteller Studien die Ursache-Wirkungs-Beziehungen der hier beschriebenen Zusammenhänge geklärt werden. Zu allen drei Überlegungen sind derzeit vom Autor weitere Studien geplant.

Literatur

- Asch, S. (1952). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.
- Asher, St. & Coie, J. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, W. (1966). *Ability grouping in the public school*. Madison: WIS.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269-355). Weinheim: Beltz.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher's beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535-548.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviour to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.
- Cowlan, G., Deppe-Wolfinger, H., Kreie, G., Kron, M. & Reiser (1991). *Gemeinsame Förderung Behinderter und Nichtbehinderter in Kindergarten und Grundschule. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Frankfurt: Universitätsverlag.
- Deno, St. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Etwisle, D. & Webster, M. (1973). Research note: status factors in expectation raising. *Sociology of Education*, 46, 115-126.
- Feinman, S. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Eds.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 269-297). New York: Plenum press.
- Feinman, S. (1992). *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy*. New York: Plenum Press.
- Frey, D., Dauheimer, D. Parge, O. & Haisch, J. (2001). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Frey & M. Irl (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1* (S. 81-122). Göttingen: Huber.
- Fuchs, L. (2004). The past, present and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33, 188-192.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 2-14.
- Gerstner, H.-P. & Wertz, M. (2008). *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.

- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Hinz, A. (1995). *Integration und Heterogenität*. Online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet.html> (Stand: 29.11.2010).
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Marburg: Tectum*.
- Huber, C. (2008). *Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie*. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 2-12.
- Huber, C. (2009b). *Gemeinsam einsam? – Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 242-248.
- Huber, C. (2009a). *Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung*. *Empirische Pädagogik*, 23, 170-190.
- Hughes, J., Cavell, T. & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship*. *Journal of school psychology*, 39, 289-301.
- Kelly, H. & Thibaut, J. (1978). *Interpersonal relations: a theory of interdependence*. *Journal of educational psychology*, 66, 267-276.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kulik, C. & Kulik, J. (1982). *The effects of ability grouping on secondary school students: a meta analysis of evaluation findings*. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.
- Ladd, G. Birch, S. & Buhs, E. (1999). *Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? Child Development*, 70, 1373-1400.
- Marshall, H. & Weinstein, R. (1984). *Classroom factors affecting students self-evaluations: an interactional model*. *Review of educational research*, 54, 301-325.
- McAuliffe, M. & Hubbard, J. & Romano, J. (2009). *The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 665-677.
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zu Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. (1993). *Children's Peer Relations: Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Controversial, and Average Sociometric Status*. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Natriello, G. & Dornbusch, S. (1984). *Teacher evaluative standards and students effort*. New York: Longmans.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Prawat, R. & Nickerson, J. (1985). *The relationship between teacher thought and action and student affective outcomes*. *The Elementary School Journal*, 85, 529-540.
- Rheinberg, F. (2005). *Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilungen*. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Schuck, D. (1998). *Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Schuster, B. (1997). *Bullying in der Schule: ein Überblick über die Forschung und Anregungen aus verwandten Forschungstraditionen*. *Empirische Pädagogik*, 11, 315-326.
- Swanson, H.L. & Malone, S. (1992). *Social Skills and Learning Disabilities: a Meta-Analysis of the Literature*. *School Psychological Review*, 3, 427-443.
- Walden, T. & Ogan, T. (1988). *The development of social referencing*. *Child Development*, 59, 1230-1240.
- Webster, M., Foschi, M. (1992). *Social referencing and theories of status and social interaction*. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum press.
- Wentzel, K. (2002). *Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence*. *Child Development*, 73, 287-301.

- White, K. & Jones, K. (2000). Effects of teacher's feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- White, K. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher's feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-940.
- Wocken, H. & Antor, G. (1986). Integrationsklassen in Hamburg. Solms: Jarick Oberbiel.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderteter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg* (S. 203-275). Solms-Oberbiel: Jarrick.

Anschrift des Autors:

*JUNIORPROF. DR. CHRISTIAN HUBER
Sonderpädagogische Grundlagen im
Bereich Lernen und Verhalten
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
christian.huber@uni-koeln.de*