

# Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention  
„Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“

Cécile Tschopp<sup>1,\*</sup>, Carmen Barth<sup>2</sup> & Jeanine Grütter<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

<sup>2</sup> Universität Konstanz, Deutschland

\* Kontakt: Pädagogische Hochschule Luzern,  
Institut für Schule und Heterogenität,  
Sentimatt 1, 6003 Luzern, Schweiz  
cecile.tschopp@phlu.ch

**Zusammenfassung:** Wie Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Schulklassen sozial integriert werden, hängt unter anderem auch davon ab, wie ihre Lehrpersonen im Umgang mit diesen Schüler\*innen von der Klasse wahrgenommen werden. Da bisher wenig darüber bekannt ist, wie (angehende) Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss von Schüler\*innen mit SPF reagieren, fokussiert diese Studie auf Bewertung und emotionale Reaktion bei sozialem Ausschluss. Die Daten von 128 (angehenden) Lehrpersonen zeigten, dass ein hypothetisches Ausschlusszenario eines Kindes mit SPF Schwerpunkt Lernen negativ bewertet wurde und dabei stärkere negative Emotionen antizipiert wurden als bei einem Kind mit SPF Schwerpunkt Verhalten. Die Auswertung der Begründungen für die antizipierten Reaktionen zeigte, dass den Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten mehr Selbstverschuldung für den Ausschluss zugeschrieben wurde als den Kindern mit SPF Schwerpunkt Lernen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Thematik sozialer Ausschluss insbesondere im Bereich Verhalten Aufklärungsarbeit bei den Lehrpersonen benötigt. Zusätzlich zu den oben beschriebenen Fragestellungen wurde das eigens konzipierte Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ auf Ebene der Lehrpersonen evaluiert. Dabei zeigte sich bei den (angehenden) Lehrpersonen, welche mit ihrer Schul- oder Praktikumsklasse an dem Programm teilnahmen, im Vergleich zu der Kontrollgruppe ein Anstieg des Mitgefühls für das Kind mit SPF. Somit könnten mit spezifischen Interventionen positive Effekte erreicht werden. Implikationen für die Lehrer\*innenbildung werden diskutiert.

**Schlagerwörter:** sozialer Ausschluss; Haltung; Inklusion; Intervention; Freundschaft; Verhaltensauffälligkeiten; Lernschwierigkeit



## 1 Einleitung

Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben ein höheres Risiko, in Schulklassen eine Außenseiterposition einzunehmen (Grütter et al., 2015), und erleben häufiger sozialen Ausschluss als ihre Peers ohne SPF (Bossaert et al., 2015; Garrote, 2016; Krull et al., 2018). Die Forschung konnte nachweisen, dass sowohl Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Verhalten als auch Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Lernen stärker von sozialem Ausschluss betroffen sind sowie häufiger Opfer von Mobbing oder Viktimisierung werden (z.B. Bossaert et al., 2015; Estell et al., 2008; Hoza et al., 2005; Krull et al., 2018). Um die soziale Eingliederung dieser Kinder zu fördern, ist es wichtig, sich nicht nur auf die ausgegrenzten Kinder zu konzentrieren, sondern die Rolle der Peers und der Lehrperson zu berücksichtigen. Ob Schüler\*innen ihre Peers ausgrenzen, hängt unter anderem auch davon ab, wie sie ihre Lehrperson im Umgang mit den ausgeschlossenen Schüler\*innen wahrnehmen (Farmer et al., 2019). Trotz der zentralen Rolle der Lehrpersonen für Peerprozesse in der Klasse (Craig et al., 2000; Evans, 1992; Troop-Gordon & Ladd, 2015) ist bis anhin wenig über ihre Reaktion auf sozialen Ausschluss innerhalb ihrer Klasse bekannt.

In dieser Studie untersuchten wir die Bewertungen und emotionalen Reaktionen von Primarlehrpersonen sowie Lehramtsstudierenden auf Ausschluss Szenarien, wobei die Teilnehmenden gezielt nach ihren Gründen für ihre antizipierten Reaktionen gefragt wurden. Dabei interessierte uns, ob sich die emotionalen Reaktionen der (angehenden) Lehrpersonen bei SPF mit Schwerpunkt Lernen von den emotionalen Reaktionen bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten unterscheiden. Zudem untersuchten wir, ob eine vierwöchige Intervention zur Förderung von Freundschaftsbeziehungen in heterogenen Schulklassen die emotionalen Reaktionen der Lehrpersonen beeinflussen kann.

Folglich trägt diese Studie dazu bei, die Haltung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber sozialem Ausschluss aufzuzeigen. Diese Erkenntnisse können in der Lehrer\*innenbildung genutzt werden, um Haltungen der (angehenden) Lehrpersonen zu reflektieren. Des Weiteren liefern die Erkenntnisse Hinweise darauf, was bei spezifischen Interventionsprogrammen zur Förderung von Peer-Freundschaften auf der Ebene der Lehrpersonen zu beachten ist. Aus bisheriger Forschung ist bekannt, dass entsprechende Interventionsprogramme nicht nur auf der Ebene der betroffenen Kinder ansetzen, sondern zusätzlich auf die Ebene der Peers und der Lehrpersonen fokussieren sollten (Grütter & Garrote, 2020; Juvonen et al., 2019).

## 2 Forschungsstand zu sozialem Ausschluss

Die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit SPF wird derzeit in vielen Ländern angestrebt. Grundlage bieten dafür sowohl die Behindertenrechtskommission (UN, 2006) als auch die Kinderrechtskonvention (UN, 1989/1990) der Vereinten Nationen. In beiden Konventionen ist festgelegt, dass alle Kinder ohne Diskriminierung behandelt werden müssen und Anspruch auf eine qualitativ hochstehende Bildung haben. Die Umsetzung dieses gesellschaftlich-politischen Zieles im schulischen Alltag stellt jedoch für viele Schulen eine Herausforderung dar: Verschiedene Studien aus der Schweiz zeigen, dass Kinder mit SPF im Vergleich zu ihren Klassenkamerad\*innen ohne SPF tiefere soziale Positionen in der Klasse einnehmen, weniger beliebt und weniger in Cliquen integriert sind (Bless, 2007; Grütter et al., 2015; Haeberlin et al., 2003). Werden Kinder aus sozialen Aktivitäten und Beziehungen ausgeschlossen, kann sich dies langfristig negativ auf die soziale, emotionale und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Beispielsweise haben Kinder, die häufig unter sozialem Ausschluss leiden, ein höheres Risiko für Depressionen und Angststörungen und zeigen ein niedrigeres Engagement in der Schule (Bierman, 2004; Horn, 2003; Rubin et al., 2006; Russel et al., 2012).

## 2.1 Die Rolle der Lehrperson bei sozialem Ausschluss

Um den negativen Folgen von sozialem Ausschluss vorzubeugen, wurde bisher vor allem auf die Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern mit SPF fokussiert. Jedoch sind soziale Beziehungen nicht einseitig definiert und erfordern auch die Beteiligung der Kinder ohne SPF (Grütter et al., 2018; Malcolm et al., 2006). Zudem werden sie stark durch die Lehrperson beeinflusst, da die Lehrperson Standards für das Verhalten in der Klasse und den täglichen Umgang miteinander setzt (Craig et al., 2000; Gasser et al., 2017; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Lehrpersonen haben einen starken Einfluss auf die Einstellung und das Verhalten der Schüler\*innen, indem sie einerseits Regeln bezüglich Verhaltensweisen im Unterricht und im gemeinsamen Miteinander aufstellen (Beißert & Bonefeld, 2020) und andererseits als Vorbilder im Umgang mit sozialen Minderheiten und auffälligem Verhalten seitens Schüler\*innen fungieren (Evans, 1992; Huber, 2011). Durch die Art und Weise, wie Lehrpersonen sich verhalten, vermitteln sie implizit ihre Einstellungen und Überzeugungen (Duong et al., 2019; Muntoni & Retelsdorf, 2020), welche auf subtile Weise die Einstellungen und das Verhalten der Schüler\*innen prägen und beeinflussen (Beißert & Bonefeld, 2020; Gasser et al., 2018).

Der Einfluss der Lehrperson in Bezug auf die soziale Integration wurde ausgehend von der Theorie des sozialen Referenzierens untersucht. Der Begriff des sozialen Referenzierens beschreibt das Phänomen, bei dem sich bereits sehr junge Kinder in unvertrauten oder mehrdeutig interpretierbaren Situationen an den nonverbalen und verbalen Reaktionen ihrer Bezugsperson orientieren (Siegler et al., 2016). Huber (2011) und McAuliffe et al. (2009) übertrugen die Theorie des sozialen Referenzierens auf den Unterricht. Sie beschreiben, dass Schüler\*innen die Lehrperson als soziale Referenzperson nutzen und dabei das Interagieren der Lehrperson im Umgang mit anderen Lernenden bewusst oder unbewusst interpretieren. So lernen Schüler\*innen, welche Verhaltensweisen als angemessen gelten, und adaptieren entsprechend auch ihre Bewertungen von Gleichaltrigen (Mikami et al., 2010). Studien von Gazelle (2006) und Sette et al. (2020) zeigten auf, dass die Beziehung der Lehrperson zu einem bestimmten Kind dessen spätere Akzeptanz in der Peer-Gruppe vorhersagt. Dabei hat insbesondere negatives Feedback der Lehrperson gegenüber einem Kind einen starken Effekt auf dessen Akzeptanz durch die Gleichaltrigen (Hendrickx et al., 2017).

Der Effekt der Lehrperson als Referenzpunkt auf die Beliebtheit von Schüler\*innen ist bei Kindern, die einer sozialen Minderheiten zugehörig sind wie beispielsweise Schüler\*innen mit SPF, größer als bei Kindern ohne SPF. So konnten Hughes et al. (2014) in ihrer Untersuchung zeigen, dass bei einer niedrigen Qualität der Schüler\*innen-Lehrperson-Beziehung die Beliebtheit leistungsschwacher Kinder signifikant niedriger ausfiel als die Beliebtheit leistungsstarker Kinder. Bei einer hohen Qualität der Schüler\*innen-Lehrperson-Beziehung dagegen zeigte sich kein Einfluss des Leistungspotenzials auf die Beliebtheit innerhalb der Klasse.

Die Befundlage verdeutlicht, dass Lehrpersonen eine wesentliche Rolle bei der sozialen Akzeptanz ihrer Schüler\*innen – und insbesondere von Kindern mit SPF – zukommt. Daher ist es bedeutsam, ihre Haltungen und Reaktionen in Bezug auf den Ausschluss von Kindern mit SPF zu verstehen. Die vorliegende Studie möchte dazu einen Beitrag leisten, indem Bewertungen und emotionale Reaktionen in hypothetischen Ausschlusszenarien untersucht werden.

## 2.2 Reaktionen der Lehrperson auf sozialen Ausschluss

Wie Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss insbesondere bei Schüler\*innen mit SPF reagieren, ist bisher noch wenig erforscht. Existierende Studien zum Thema Ausschluss zeigen, dass Lehrpersonen eher bei physischen und verbalen Aggressionen unter Schüler\*innen eingreifen und bei sozialem Ausschluss zurückhaltender reagieren (Bauman &

Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). Ob Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss intervenieren oder nicht, hängt davon ab, ob sie diesen als solchen erkennen, sich kompetent genug fühlen einzugreifen (Dedousis-Wallace et al., 2014) und wie sie den Ausschluss bewerten. Beißert und Bonefeld (2020) untersuchten Letzteres anhand hypothetischer Szenarien, wobei sie die Bewertung und Reaktion von Lehramtsstudierenden bezüglich interethnischer Ausgrenzung erfassten. Dabei konnten sie zeigen, dass Lehramtsstudierende sozialen Ausschluss grundsätzlich ablehnten und als unfair bewerteten und diese Ablehnung noch stärker ausfiel, wenn es aufgrund ethnischer Zugehörigkeit zum sozialen Ausschluss kam. Etwas anders sahen die Ergebnisse aus, wenn das hypothetische Ausschlusszenario mit negativen Hintergrundinformationen zur ausgeschlossenen Person ergänzt war (Beißert et al., 2021). So bewerteten die angehenden und aktiven Lehrkräfte den Ausschluss weniger negativ und griffen mit geringerer Wahrscheinlichkeit ein, wenn ihnen zusätzlich mitgeteilt wurde, dass das ausgeschlossene Kind zuvor ein anderes Kind beleidigt und somit gegen eine soziale Norm verstoßen hatte. Diese situativen Informationen zum Hintergrund schienen die Bewertung und Reaktion stärker zu beeinflussen als die ethnische Herkunft.

Beißert und Bonefeld (2020) baten die angehenden und die aktiven Lehrkräfte auch, ihre Reaktion auf die hypothetischen Ausschlusszenarien zu begründen. Die Gründe zeigten einen starken Fokus auf Inklusion als soziale Norm (z.B. „*Soziale Ausgrenzung ist generell nicht ok*“), während Aspekte im Zusammenhang mit dem Funktionieren der Gruppe (z.B. „*Wenn sie ihn nicht mögen, würde ein gemeinsames Zusammenarbeiten nicht gut funktionieren*“) nur wenig bedeutsam waren (Beißert & Bonefeld, 2020, S. 5). Diese Begründungen lassen sich theoretisch in das Social-Reasoning-Development-Modell (SRD-Modell; Killen et al., 2013; Rutland & Killen, 2015) einordnen, nach dem soziale Situationen anhand dreier verschiedener Domänen beurteilt werden: Die *moralische Domäne* umfasst Fragen der Fairness, der Teilhabe und des Wohlergehens anderer, die *sozial-konventionelle Domäne* berücksichtigt gruppenbezogene Aspekte, während die *persönliche Domäne* Aspekte der Autonomie miteinbezieht. Studien mit Schüler\*innen zeigen, dass bei der Evaluation von sozialem Ausschluss vor allem moralische Überlegungen in Bezug auf das ausgeschlossene Kind in Konflikt mit gruppenbezogenen Aspekten stehen. Letztere beziehen sich im Bereich SPF vorrangig auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, welche durch das ausgeschlossene Kind vermeintlich gefährdet ist (Gasser et al., 2017; Grütter et al., 2017).

Welche Aspekte Lehrpersonen in Bezug auf das Thema des sozialen Ausschlusses von Schüler\*innen mit SPF gewichten, ist bisher noch nicht bekannt. Aktuelle Ergebnisse zeigen, dass gruppenbezogene Aspekte an Bedeutung gewinnen und die Lehrpersonen mehr Verständnis für die ausschließenden Gruppenmitglieder angeben, wenn sie Informationen erhalten, dass sich das ausgeschlossene Kind im Vorfeld negativ verhalten und gegen eine soziale Norm verstoßen hat (Beißert et al., 2021). In Bezug auf SPF mit Schwerpunkt Verhalten ist zudem bekannt, dass Lehrkräfte dazu neigen, hyperaktives Verhalten als internal, stabil und vom Kind kontrollierbar wahrzunehmen (Mikami et al., 2019), was dazu führen kann, dass Lehrkräfte im Unterricht mit mehr Kritik auf das Kind reagieren und negativere Verhaltensweisen (sowohl verbal als auch nonverbal) gegenüber diesem Kind zeigen (McAuliffe et al., 2009).

Ob Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss intervenieren oder nicht, hängt nicht nur von ihren kognitiven Beurteilungen, sondern auch von ihren emotionalen Reaktionen auf sozialen Ausschluss ab (Dedousis-Wallace et al., 2014; Yoon & Kerber, 2003). Emotionen wie Traurigkeit, Wut, Schuld, Mitgefühl oder Stressreaktionen werden häufig in Zusammenhang mit sozialem Ausschluss untersucht (Huang et al., 2018; Sokol et al., 2016). Eine Studie ergab beispielsweise, dass die emotionale Reaktion der Lehrkraft (Trauer, Wut, Mitgefühl) auf Mobbingszenarien dadurch beeinflusst wird, wie sich das Opfer infolge der Ausgrenzung verhält und welche Emotionen es zeigt (Sokol et al., 2016). Trotz dieser Befunde bleibt jedoch unklar, ob die emotionalen Reaktionen der

Lehrkräfte auf sozialen Ausschluss auch abhängig davon sind, inwiefern das ausgegrenzte Kind einen SPF mit Schwerpunkt Verhalten oder einen SPF mit Schwerpunkt Lernen vorweist.

Mitgefühl und Schuld sind hier insbesondere bedeutsam, da diese zu den moralischen Emotionen gehören, welche jene Emotionen umfassen, die mit den Interessen und dem Wohlergehen eines Individuums oder der Gesellschaft als Ganzes verbunden sind (Haidt, 2003; Malti et al., 2019). Moralische Emotionen werden nicht nur mit einem geringeren Maß an Aggression in Verbindung gebracht (Eisenberg et al., 2010), sondern spielen auch eine wichtige Rolle im Kontext von sozialem Ausschluss. Um sozialem Ausschluss entgegenzuwirken, ist Mitgefühl sehr bedeutsam, da hierbei negative Konsequenzen für das Wohlergehen der ausgeschlossenen Person im Fokus stehen (Grütter et al., 2018; Malti et al., 2019). Mitgefühl beinhaltet das Erleben und Verständnis der emotionalen Erfahrung einer Drittperson (Malti et al., 2019) und motiviert folglich zu moralischen Handlungen (Gasser et al., 2013). Darauf basierend könnten negative Bewertungen und stärkere antizipierte moralische Emotionen dazu beitragen, dass Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss eher geneigt wären zu intervenieren. Daher scheint es bedeutsam, (angehende) Lehrpersonen in Bezug auf soziale Prozesse zu sensibilisieren. Dieses Ziel verfolgt mitunter das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“, dessen Wirksamkeit auf der Ebene der Lehrperson in der vorliegenden Studie untersucht wurde.

### 3 Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“

Das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ zielt darauf ab, die soziale Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen und zu stärken (Grütter et al., 2020). Dabei setzt das für die dritte bis sechste Primarstufe entwickelte Interventionsprogramm an verschiedenen Ebenen an: Auf Ebene der Lehrpersonen soll eine Sensibilisierung bezüglich des Themas sozialer Ausschluss stattfinden. Zudem lernen Lehrpersonen die soziale Dynamik ihrer Schulklasse besser kennen und erfahren, wie sie diese durch verschiedene Herangehensweisen verändern können. Auf Ebene der Peers sollen günstige soziale Dynamiken gefördert und Kinder darauf vorbereitet werden, bei negativem Verhalten oder Ausschluss eines Kindes zu intervenieren. Auf Ebene der einzelnen Kinder sollen soziale Fertigkeiten geübt werden, welche die Kontaktaufnahme mit noch wenig bekannten Kindern oder den Anschluss an Gruppen erleichtern sollen und welche den Kindern dabei helfen können, zwischenmenschliche Konflikte zu lösen.

Ein wichtiger Schwerpunkt des Interventionsprogrammes besteht in der Auseinandersetzung mit kognitiven Verzerrungen und negativen Einstellungen, welche den Ausschluss von Kindern, die als „anders“ wahrgenommen werden, oft begünstigen (Grütter & Garrote, 2020; Grütter et al., 2018; Killen & Rutland, 2011). Während des Interventionsprogrammes lernen Kinder, solche Verzerrungen und negativen Bewertungen zu hinterfragen. Zudem sollen mögliche Berührungspunkte gegenüber Kindern, die anders sein könnten, abgebaut werden. Dies passiert durch die gezielte Auseinandersetzung mit einer Geschichte, in der sich verschiedenartige Kinder kennenlernen und eine Freundschaft entsteht. Solche Freundschaften zwischen Kindern verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Nationalität, Hautfarbe, Behinderung) werden Intergruppen-Freundschaften genannt (Grütter et al., 2018).

Die Wirkweise des Interventionsprogrammes baut darauf auf, dass die Kinder mit der Geschichte ein Modell für Intergruppen-Freundschaften erhalten und dadurch Berührungspunkte und negative Haltungen abgebaut werden. Eine Untersuchung aus England zeigte beispielsweise, dass Kinder nach dem Hören einer Geschichte über eine Freundschaft eines englischen Kindes mit einem Flüchtlingskind eine höhere Bereitschaft angaben, Flüchtlingskinder in soziale Aktivitäten einzuschließen (Cameron et al., 2006).

Für das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Schulklassen“ (Grütter et al., 2020) wurde ein Kinderkrimi entwickelt (Alves, 2020), bei dem die Kinder verschiedene Modelle von Intergruppen-Freundschaften mitverfolgen. Der Fokus des Krimis wird auf einen neuen Schüler mit SPF Schwerpunkt Lernen gelegt, der neu in eine Regelschule integriert wird und dem die Kinder anfänglich mit großer Skepsis begegnen. Die Protagonist\*innen werden im Rahmen einer schulischen Projektarbeit in einen Kriminalfall verwickelt, den sie gemeinsam lösen.

Der Krimi und die Begleitmaterialien sind so aufgebaut, dass während sechs aufeinander folgenden Wochen thematische Schwerpunkte – Umgang mit Anders-Sein, Anschluss-Finden, Freundschaftsqualität, Lösung sozialer Konflikte sowie Umgang mit Diskriminierung und sozialem Ausschluss – in leitfadengestützten Klassendiskussionen, vertiefenden Übungen sowie Transferaufgaben aufeinander aufbauend bearbeitet werden. Dadurch soll sichergestellt werden, dass sich die Schüler\*innen in der nötigen Tiefe mit der Thematik auseinandersetzen und die im Kinderkrimi beobachteten Einstellungen auf ihren Alltag übertragen.

Mit dem Interventionsprogramm werden folgende theoretisch fundierte Ziele verfolgt:

Auf Ebene der Lehrpersonen (ausgewählte Ziele):

- Kenntnis über Bedeutung und Verlauf von Intergruppenfreundschaften;
- Auseinandersetzung mit der sozialen Dynamik der Klasse sowie Handlungsmöglichkeiten, diese zu verändern.
- Sensibilisierung in Bezug auf das Thema sozialer Ausschluss

Auf Ebene der Schüler\*innen (ausgewählte Ziele):

- Abbau kognitiver Verzerrungen sowie negativer Einstellungen gegenüber Kindern mit Lernschwierigkeiten;
- Aufbau von Freundschaften zwischen Kindern mit verschiedenen schulischen Leistungen;
- Förderung von Perspektivübernahme, sozialen Fertigkeiten zur Kontaktaufnahme sowie ausgereifteren Konfliktlösestrategien;
- Vermeidung von sozialem Ausschluss sowie vermehrtes Einsteigen für ein ausgeschlossenes Kind.

Das gesamte Material, d.h. die Diskussionsleitfäden, die detaillierten Beschreibungen der Übungen und Transferaufgaben, relevante Hinweise zum Gelingen von effektiven Diskussionen sowie theoretische Hintergründe zu sozialen Prozessen in Peergruppen und zur Wirkweise des Programms, sind in einem Begleitmanual für Lehrpersonen festgehalten (Grütter et al., 2020).<sup>1</sup>

## 4 Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Studie

Diese Studie untersuchte, wie (angehende) Lehrpersonen sozialen Ausschluss von Schüler\*innen mit SPF bewerten, welche emotionalen Reaktionen sie antizipieren und wie sie verschiedene Aspekte in ihren Begründungen gewichten. Dabei interessierte uns, ob sich die emotionalen Reaktionen der (angehenden) Lehrpersonen bei SPF mit Schwerpunkt Lernen von den emotionalen Reaktionen bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten unterscheiden. Da Lehrpersonen mit ihrer Haltung als Referenzpunkt für ihre Schüler\*innen gelten (Huber, 2011), interessierte uns auch, ob eine Intervention mit Fokus auf die soziale Teilhabe von Schüler\*innen mit SPF mit Schwerpunkt Lernen die Reaktion der

---

<sup>1</sup> Zum Bezug des Kinderkrimis, des Begleitmanuals und der nötigen Unterlagen sowie von allfälligen Weiterbildungskursen zum Interventionsprogramm kontaktiere man bitte die Webseite des Freundschaftsprojekts: <https://www.freundschaftsprojekt.ch>.

(angehenden) Lehrpersonen bei den hypothetischen Ausschlusszenarien zu ändern vermag. Daher wurde die Intervention in Bezug auf ihre Zielsetzungen auf der Ebene der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft.

Ausgehend von den Ergebnissen von Beißert und Bonefeld (2020) sowie Beißert et al. (2021) erwarteten wir, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrpersonen im Dienst den sozialen Ausschluss aufgrund von SPF negativ bzw. unfair bewerten würden, wobei wir vermuteten, dass der soziale Ausschluss aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Lernen mit stärkeren negativen Emotionen (Wut, Trauer, Belastung, Fairness) und stärkeren moralischen Emotionen (Mitgefühl, Schuld) einhergehen würde als aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Verhalten (H1). Der Grund für diese Vermutung liegt darin, dass die Lehrpersonen bei der Bewertung der Ausschlussituation verschiedene Aspekte gewichteten. Hier sind einerseits moralische Aspekte wie die Teilnahme des ausgeschlossenen Kindes relevant und andererseits die Argumentation der ausschließenden Schüler\*innen, die auf eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe fokussiert sind und durch SPF mit Schwerpunkt Verhalten gestört sein können (Gasser et al., 2017). Folglich erwarteten wir auch in den Begründungen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre emotionale Reaktion Unterschiede zwischen den beiden Schwerpunkten der SPF, nämlich dass bei SPF mit Schwerpunkt Lernen Gründe der moralischen Domäne stärker gewichtet würden als bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten und dass bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten das Funktionieren der Gruppe stärker gewichtet würde als bei SPF mit Schwerpunkt Lernen (H2).

Hinsichtlich der Intervention nahmen wir an, dass Lehrpersonen durch die intensive Auseinandersetzung mit der Ausgrenzungsthematik und der sozialen Dynamik in der Klasse während des Programmes sensibilisiert werden und folglich sowohl stärkere negative Reaktionen als auch moralisch relevante Emotionen wie Mitgefühl bezüglich des Ausschlusses von Kindern mit SPF berichten würden als Lehrpersonen in einer Kontrollgruppe (H3).

## 5 Untersuchungsmethodik

### 5.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen

Die Fragestellung wurde anhand eines Kontrollgruppendesigns mit Daten aus der Evaluation des Interventionsprogramms überprüft. Dazu erhielt die Hälfte der teilnehmenden Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule der Schweiz im Rahmen eines regulären Moduls ein angepasstes Curriculum, welches auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Peer-Freundschaftsthematik fokussierte, und führte anschließend das Interventionsprogramm während des zweiten Praktikums ihrer Ausbildung durch. Die andere Hälfte der Lehramtsstudierenden absolvierte den ursprünglichen Inhalt des Moduls, d.h., sie vertieften sich generell im Thema Klassenführung und hielten sich während des Praktikums an die im Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsthemen. Die Zuteilung der Studierenden zu einem der beiden Module und folglich zur Interventionsgruppe versus Kontrollgruppe erfolgte zufällig. Während des Praktikums wurden alle Studierenden von einer Praxislehrperson betreut. Dabei handelte es sich um erfahrene Lehrpersonen, welche sich freiwillig zur Verfügung stellten und Lehramtsstudierenden Unterrichtserfahrungen in ihrer Klasse zu ermöglichen. Folglich nahmen die Praxislehrpersonen mit ihren Schulklassen, welche Studierende der Interventionsgruppe betreuten, an der Intervention teil.

Alle Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden vor und nach dem Praktikum mit dem gleichen Fragebogen schriftlich befragt. Zudem wurden die Praxislehrpersonen noch zur Klasse befragt, d.h., es wurde erfasst, wie viele Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten in der Klasse integriert unterrichtet werden.

## 5.2 Stichprobe

Die Teilnahme an der Untersuchung, ob in der Interventionsgruppe oder in der Kontrollgruppe, war freiwillig. Alle Praxislehrpersonen der dritten bis sechsten Primarklasse ( $n = 113$ ) wurden angefragt, ob sie bereit wären, an diesem Evaluationsprojekt teilzunehmen. Insgesamt 72 Praxislehrpersonen meldeten ihre Bereitschaft, am Evaluationsprojekt teilzunehmen, wovon 35 Praxislehrpersonen der Interventionsgruppe und 37 Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe zugeteilt waren. In einem zweiten Schritt wurden die Lehramtsstudierenden über die Einwilligung ihrer Praxislehrperson informiert und konnten ihrerseits über die Teilnahme am Evaluationsprojekt entscheiden. Alle angefragten Lehramtsstudierenden willigten ein.

Während der Datenerhebung kam es zu Ausfällen: Fünf Studierende und zwei Praxislehrpersonen mussten aus persönlichen Gründen aus dem Praktikum/aus der Praktikumsbetreuung und folglich aus dem Evaluationsprojekt aussteigen. Zudem entschieden sich einige Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierende trotz vorgängiger Einwilligung gegen das Ausfüllen der Fragebögen zu beiden oder nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt(en). So liegen von den 128 Teilnehmenden folgende Daten für die Auswertung vor: von 68 Lehramtsstudierenden ( $n_{\text{Interventionsgruppe}} = 34$ ;  $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 34$ ) und 60 Praxislehrpersonen ( $n_{\text{Interventionsgruppe}} = 31$ ;  $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 29$ ) zum ersten Erhebungszeitpunkt und von 51 Lehramtsstudierenden ( $n_{\text{Interventionsgruppe}} = 26$ ;  $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 25$ ) und 47 Praxislehrpersonen ( $n_{\text{Interventionsgruppe}} = 25$ ;  $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 22$ ) zum zweiten Erhebungszeitpunkt, wobei bei vereinzelt Variablen Fehlwerte vorkommen.

Die Lehramtsstudierenden waren mehrheitlich weiblich (85 %), im Schnitt 22 Jahre alt ( $SD = 3$  Jahre; Range 19–40 Jahre) und Ende des dritten Semesters ihres Lehramtsstudiums. Die Praxislehrpersonen waren ebenfalls mehrheitlich weiblich (73 %), im Schnitt 39 Jahre alt ( $SD = 12$  Jahre; Range 25–64 Jahre) und verfügten über 3 bis 44 Jahre Praxiserfahrung ( $M = 15.24$  Jahre,  $SD = 12$  Jahre).

Konkrete Angaben zu ihrer Klasse machten 57 Praxislehrpersonen: In den Klassen wurden im Schnitt 18 Kinder ( $SD = 3$  Kinder; Range 12–25 Kinder) unterrichtet. Durchschnittlich gaben die Lehrpersonen an, knapp fünf Lektionen pro Woche ( $SD = 1.95$ ) mit einer Fachkraft für integrative Förderung zu arbeiten. Zudem gaben 17 Lehrpersonen an, mit einer Fachkraft für integrative Sonderschulung zusammen zu arbeiten ( $M = 4.53$  Lektionen pro Woche,  $SD = 2.03$ ). Sowohl Fachkräfte für integrative Förderung als auch integrative Sonderschulung sind spezifisch ausgebildet, um Kinder mit SPF während einzelner Lektionen im Schulalltag zu begleiten, die Lehrperson zu beraten und zu individuellem Lernen in der Klasse beizutragen. 47 Lehrpersonen gaben an, mit weiteren Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Am häufigsten wurde hierbei die Fachperson für Deutsch als Zweitsprache genannt ( $N = 24$ ).

## 5.3 Erhebungsinstrument

Zur Evaluation des Programms wurden umfassende Daten erhoben. Die Beantwortung der Fragestellung dieses Artikels stützt sich auf zwei hypothetische Fallvignetten zur Erhebung der Reaktion der (angehenden) Lehrperson bei sozialem Ausschluss. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (vor der Programmdurchführung) wurden Antworten zu beiden Fallvignetten erfragt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden aus Entlastungsgründen für die Teilnehmenden lediglich noch die Antworten auf die Fallvignette mit dem Fokus auf SPF des Kindes mit Schwerpunkt Lernen erhoben.

In Anlehnung an Oser (1998) sowie Gasser und Grütter (2014) wurden zwei Fallvignetten zu Situationen in der Schule formuliert, in denen ein Kind beim Lernen durch andere ausgeschlossen wird. Dabei wurden das Geschlecht sowie der SPF des Kindes (Schwerpunkt Lernen versus Schwerpunkt Verhalten) variiert.



Die Vignette zum Schwerpunkt Lernen lautete: „Im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft führen Sie eine Projektarbeit durch. Die Kinder Ihrer Klasse sollen selbständig in Lerngruppen an ihrem Projekt arbeiten. Da ihr Schulzimmer eher klein ist, arbeiten einige Schüler\*innen im Schulhauskorridor. In einer der Gruppen befindet sich Nora, ein Kind, das langsam lernt und eine intensive Lernbegleitung benötigt. Während Sie die Gruppe bei ihrer Arbeit beobachten, stellen Sie fest, dass Nora allein für sich an einem separaten Platz arbeitet. Als Sie sie fragen, warum sie alleine arbeitet, antwortet sie, dass sie gerne dabei wäre, die Gruppe sie aber nicht dabei haben wolle. Als Sie die Gruppe fragen, teilen ihnen die Kinder mit, dass sie ohne Nora besser arbeiten können“.

Die Vignette zum Schwerpunkt Verhalten lautete: „Sie haben einen Schüler mit Namen Fabio in der Klasse, der als verhaltensauffällig gilt und den Unterricht sehr häufig stört. Weil die Situation für Sie sehr belastend ist, lassen Sie sich durch einen Schulpsychologen beraten. Seither versuchen Sie, positives Verhalten von Fabio stärker zu gewichten als negatives. Bei den anderen Kindern der Klasse ist Fabio jedoch mittlerweile sehr unbeliebt. Fabio ist häufig alleine und findet keinen Anschluss mehr an die Klasse. Stört Fabio, fallen auch negative Kommentare von Seiten der anderen Kinder.“

Die (angehenden) Lehrpersonen bewerteten die beschriebene Situation in den Fallvignetten anhand folgender sieben Kriterien mittels 5-stufiger Skala (0 = gar nicht zutreffend; 4 = äußerst zutreffend): fair, belastend, stressig, traurig, die Situation würde mich wütend machen, ich würde mich schuldig fühlen, das Kind würde mir leidtun (Mitgefühl). Aufgrund der inhaltlichen Nähe und der hohen Interkorrelation wurden die Kriterien belastend und stressig zum Faktor „Belastung“ zusammengefasst. Die Reliabilitätswerte für diesen Faktor betragen für Schwerpunkt Lernen  $\alpha_{T1} = .78$  und  $\alpha_{T2} = .71$ , für Belastung Schwerpunkt Verhalten  $\alpha_{T1} = .80$ . Die anderen Kriterien blieben für die Auswertung auf Item-Level bestehen.

Im Anschluss an diese Bewertung anhand der vorgegebenen Kriterien wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt (vor der Programmdurchführung) mittels offener Frage („Weshalb würde Ihnen Nora/Fabio (nicht) leidtun?“) die Gründe für Mitgefühl eruiert.

Nach der Programmdurchführung bewerteten die Lehramtsstudierenden zudem den Lernfortschritt bei den Schüler\*innen in Bezug auf die Zielsetzungen des Programmes (s. Kap. 3) anhand eines offenen Antwortformates, um qualitative Rückmeldungen bezüglich des Programmes zu erhalten.

#### 5.4 Auswertungsmethode

Die quantitativen Bewertungen der Fallvignetten wurden mittels ANOVA mit Messwiederholung ausgewertet. Dabei wurden zwei Modelle gerechnet. Im ersten Modell wurden die Antworten der beiden Fallvignetten des ersten Erhebungszeitpunktes miteinander verglichen, d.h., die Fallvignette mit Fokus SPF Schwerpunkt Lernen mit der Fallvignetten mit Fokus SPF Schwerpunkt Verhalten. Als Haupteffekt wurde der Schwerpunkt des SPF untersucht. Zusätzlich wurden die Interaktionseffekte der Zugehörigkeit zur Gruppe des Lehramtsstudierenden versus Praxislehrpersonen geprüft. Im zweiten Modell wurden die zu den beiden Erhebungszeitpunkten erfassten Antworten der Fallvignette mit Fokus SPF Schwerpunkt Lernen miteinander verglichen. Nebst dem Haupteffekte der Veränderung über die Zeit wurde dessen Interaktion mit der Zugehörigkeit zur Interventions- versus Kontrollgruppe geprüft.

Zur Kategorisierung der offenen Antworten auf die Frage nach den Begründungen zum antizipierten Mitgefühl nutzen wir das Social-Reasoning-Development-Modell (Killen et al., 2013; Rutland & Killen, 2015). Dieses Modell bot eine fundierte theoretische Grundlage für das Verstehen sozio-moralischer Gründe von sozialem Ausschluss und wurde in zahlreichen Studien validiert. Konkret wurden die Antworten entweder der sozial-konventionellen Domäne (d.h. Funktionieren der Gruppe) oder der moralischen Domäne zugeordnet, welche inhaltlich weiter in die Subkategorien Fairness und Gleichbehandlung, Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen

sowie Ablehnung von Diskriminierung unterteilt wird (s. Tab. 1). Jeder aufgeführte Grund wurde grundsätzlich nur einer Kategorie zugeordnet. Wenige Gründe waren diesen sozio-moralischen Kategorien nicht zuordenbar oder beinhalteten neutrale Aussagen. Diese wurde von der Analyse ausgeschlossen, da sie keinen Mehrwert boten.

*Tabelle 1:* Kategorisierung der offenen Fragen mit Beispielaussagen

Weshalb würde Ihnen Nora/Fabio (nicht) leidtun?		
Moralische Domäne	Fairness und Gleichbehandlung	<i>„... weil es niemand verdient hat, ausgeschlossen zu sein. Vor allem kann Nora eventuell nicht einmal viel dafür, dass sie halt nicht so gut ist wie andere Schülerinnen und Schüler.“</i>
	Verständnis für das ausgegrenzte Kind, Fokus auf dessen Wohlergehen	<i>„... weil ich mich in seine Situation denken kann!“ „... weil die Situation sie sicher traurig machen würde.“</i>
	Ablehnung von Diskriminierung	<i>„... weil sie nicht so akzeptiert wird, wie sie ist.“ „... Die anderen Schülerinnen und Schüler stempeln sie ab, obwohl sie vielleicht andere Fähigkeiten hätte.“</i>
Sozial-konventionelle Domäne	Funktionieren der Gruppe	<i>„... Es ist selbstverschuldet, dass er zu einem Außenseiter wurde. Er hat die Schülerinnen und Schüler vorgängig beim Lernen gestört. Die Reaktion der Schülerinnen und Schüler ist verständlich.“ „... weil sie die Gruppe vielleicht beim Lernen zurückhält.“</i>

Die Auswertung der Kategorien erfolgt deskriptiv mittels Häufigkeiten. Zudem wurden anhand von abhängigen *t*-Tests die Unterschiede der genannten Häufigkeiten der Gründe zwischen den beiden Szenarien ermittelt. Da hierzu vier *t*-Tests nötig waren, wurden das Signifikanzniveau mittels der Bonferroni-Holm-Methode korrigiert (Hemmerich, 2016). Zur Ermittlung allfälliger Unterschiede der genannten Häufigkeiten der Gründe zwischen Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt.

Die qualitativen Rückmeldungen zum Lernfortschritt der Schüler\*innen nach der Programmdurchführung wurden entsprechend der Zielvorgaben codiert, und die häufigsten Nennungen werden im Ergebnisteil erläutert.

## 6 Ergebnisse zur Bewertung von sozialem Ausschluss aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

### 6.1 Unterschied in der Bewertung von sozialem Ausschluss zwischen Lehramtsstudierenden und deren Praxislehrpersonen

Die Ergebnisse der ANOVA zur Prüfung der Hypothese 1, wie Lehramtsstudierende und deren Praxislehrpersonen zu sozialem Ausschluss von Kindern mit SPF stehen (s. Tab. 1), deckten einen signifikanten Haupteffekt zwischen den beiden Fallvignetten zu den zwei verschiedenen Schwerpunkten auf ( $F(1,93) = 23.057, p < .001, \eta_p^2 = .611, n = 95, \text{Cohens } f = 1.25$ ). Der Ausschluss eines Kindes mit SPF mit Schwerpunkt Lernen wurde im Vergleich zur Fallvignette eines Kindes mit SPF mit Schwerpunkt Verhalten als signifikant weniger fair wahrgenommen ( $F(1,93) = 49.408, p < .001, \eta_p^2 = .347, n = 95, \text{Cohens } f = 0.73$ ) und als signifikant weniger belastend eingeschätzt ( $F(1,93) = 27.290, p < .001, \eta_p^2 = .227, n = 95, \text{Cohens } f = 0.54$ ), machte signifikant wütender ( $F(1,93) = 4.665, p = .033, \eta_p^2 = .048, n = 95, \text{Cohens } f = 0.22$ ) und trauriger ( $F(1,93) = 41.471, p < .001, \eta_p^2 = .308, n = 95, \text{Cohens } f = 0.67$ ) und löste signifikant mehr Mitgefühl aus ( $F(1,93) = 29.936, p < .001, \eta_p^2 = .184, n = 95, \text{Cohens } f = 0.47$ ).

*Tabelle 2:* Emotionen der Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss

	Lehramtsstudierende		Praxislehrpersonen	
	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe
<b>Fairness</b>				
SW Lernen T1	0.24 (0.66)	0.12 (0.33)	0.07 (0.27)	0.03 (0.18)
SW Verhalten T1	0.96 (1.04)	0.93 (0.84)	0.28 (0.54)	0.59 (0.73)
SW Lernen T2	0.29 (0.62)	0.48 (0.91)	0.15 (0.37)	0.16 (0.47)
<b>Belastung</b>				
SW Lernen T1	1.99 (0.91)	1.90 (1.04)	1.88 (0.95)	1.74 (0.87)
SW Verhalten T1	2.26 (0.91)	2.54 (0.83)	2.40 (0.85)	2.37 (0.83)
SW Lernen T2	2.10 (0.98)	1.97 (0.77)	2.17 (1.00)	2.24 (0.91)
<b>Mitgefühl</b>				
SW Lernen T1	2.97 (1.14)	3.00 (1.04)	2.79 (1.21)	2.65 (1.02)
SW Verhalten T1	2.18 (0.95)	2.41 (1.04)	2.50 (1.10)	2.03 (0.93)
SW Lernen T2	2.83 (1.23)	3.34 (1.08)	2.75 (1.25)	3.16 (0.75)
<b>Trauer</b>				
SW Lernen T1	2.82 (1.16)	2.97 (1.03)	3.03 (1.15)	2.65 (1.20)
SW Verhalten T1	2.09 (1.06)	2.18 (1.04)	2.43 (1.20)	2.17 (0.99)
SW Lernen T2	2.29 (1.27)	2.97 (1.18)	2.60 (1.43)	3.04 (0.98)
<b>Wut</b>				
SW Lernen T1	1.44 (1.16)	2.03 (1.16)	1.52 (1.27)	1.58 (1.26)
SW Verhalten T1	1.22 (0.98)	1.64 (1.08)	1.46 (0.88)	1.30 (0.99)
SW Lernen T2	1.91 (1.16)	2.34 (1.14)	1.86 (1.11)	2.28 (1.21)
<b>Schuld</b>				
SW Lernen T1	0.94 (0.88)	1.03 (0.95)	0.79 (1.01)	0.52 (0.63)
SW Verhalten T1	1.06 (0.80)	0.90 (1.04)	0.69 (0.97)	0.58 (0.62)
SW Lernen T2	1.29 (1.04)	1.36 (0.99)	1.00 (1.14)	1.12 (0.93)

*Anmerkungen:* In die Tabelle eingetragen sind Mittelwerte und in Klammern die Standardabweichung (Codierung: 0 = gar nicht zutreffend; 4 = äußerst zutreffend). SW = Schwerpunkt. T1 = erster Erhebungszeitpunkt. T2 = zweiter Erhebungszeitpunkt.

Nebst diesen Unterschieden zwischen den beiden Schwerpunkten der Fallvignetten zeigte sich eine signifikante Interaktion zwischen den Lehramtsstudierenden und den Praxislehrpersonen beim Kriterium Fairness ( $F(1,93) = 6.735$ ,  $p = .011$ ,  $\eta_p^2 = .068$ ,  $n = 95$ , Cohens  $f = 0.27$ ). Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, schätzen Lehramtsstudierende den Ausschluss im Szenario Verhalten als fairer ein im Vergleich zum Szenario Lernen. In den restlichen Kriterien unterschieden sich die Lehramtsstudierenden nicht von den Praxislehrpersonen bezüglich der unterschiedlichen Bewertung der beiden Szenarien.

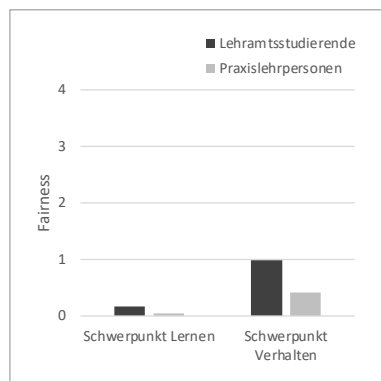


Abbildung 1: Abweichende Einschätzung der Fairness von Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen

## 6.2 Begründungen für Mitgefühl bei sozialem Ausschluss

Die Auswertung der Begründungen für das antizipierte Mitgefühl zeigte, dass moralische Begründungen sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Praxislehrpersonen häufiger genannt wurden als Begründungen für das Funktionieren der Gruppe (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Am häufigsten wurden für beide Gruppen bei beiden Szenarien Aspekte der Fairness und Gleichbehandlung genannt. Bei den Praxislehrpersonen folgte als zweithäufigster Grund das Verständnis für das ausgegrenzte Kind und der Fokus auf dessen Wohlergehen. Bei den Lehramtsstudierenden folgte auf Platz zwei beim Szenario mit Schwerpunkt Lernen ebenfalls der Grund Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen und beim Szenario mit Schwerpunkt Verhalten der Grund Funktionieren der Gruppe. Der Grund Funktionieren der Gruppe wurde jedoch beim Szenario Lernen sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Praxislehrkräften selten genannt.

Eine Analyse der Häufigkeit der Gründe für Unterschiede zwischen den beiden Szenarien mittels abhängiger  $t$ -Tests zur Überprüfung von Hypothese 2 machte deutlich, dass das Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen beim Szenario Lernen signifikant häufiger genannt wurde als beim Szenario Verhalten ( $t = 2.167$ ,  $p = .048$ ,  $n = 112$ , Effektstärke nach Cohen:  $r = .20$ ) und umgekehrt das Funktionieren der Gruppe beim Szenario Verhalten signifikant häufiger genannt wurde als beim Szenario Lernen ( $t = -2.557$ ,  $p = .024$ ,  $n = 112$ , Effektstärke nach Cohen:  $r = .24$ ). So wurde entsprechend der Hypothese 2 zumindest ein Grund der moralischen Domäne beim Schwerpunkt Lernen häufiger als Grund genannt als beim Schwerpunkt Verhalten und das Funktionieren der Gruppe beim Schwerpunkt Verhalten häufiger als Grund genannt als beim Schwerpunkt Lernen.

Die Unterschiede der genannten Häufigkeit der Gründe zwischen Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden bezüglich des Verständnisses für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen im Szenario Schwerpunkt Lernen ( $X^2(1) = 3.91$ ,  $p = .039$ ,  $n = 116$ ) und im Szenario Schwerpunkt Verhalten signifikant ( $X^2(1) = 7.27$ ,  $p = .007$ ,  $n = 114$ ).

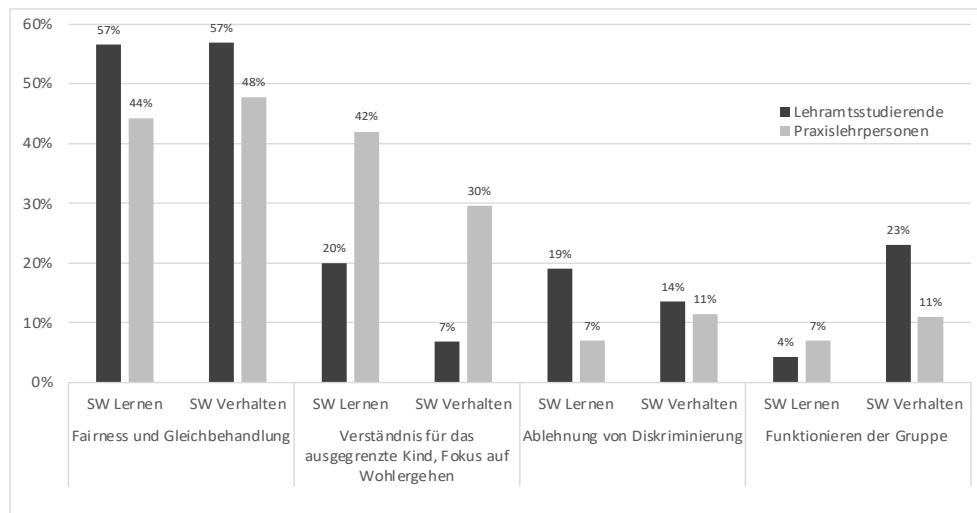


Abbildung 2: Häufigkeiten der Gründe für antizipiertes Mitgefühl (in Prozent)

### 6.3 Effekte des Interventionsprogramms auf die Bewertung von sozialem Ausschluss

Im zweiten ANOVA-Modell wurde die Veränderung der Einschätzung des sozialen Ausschlusses von Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten vor und nach dem Interventionsprogramm überprüft (s. Tab. 2), wobei zur Beantwortung der Hypothese 3 von Interesse ist, ob diese Veränderungen über die Zeit mit der Zugehörigkeit zur Interventions- versus Kontrollgruppe in Interaktion stehen. Die Analyse ergab entsprechend der Hypothese 3 signifikante Interaktionen für Mitgefühl und Trauer: Die Interventionsgruppe zeigte im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Zunahme des Mitgefühls über die Zeit ( $F(1,88) = 7.139, p = .009, \eta_p^2 = .075, n = 90, \text{Cohens } f = 0.28$ ; s. Abb. 3) und die Kontrollgruppe zeigte im Vergleich zur Interventionsgruppe eine Abnahme der Trauer über die Zeit ( $F(1,88) = 5.921, p = .017, \eta_p^2 = .063, n = 90, \text{Cohens } f = 0.26$ ; s. Abb. 3). Die restlichen Interaktionen fielen nicht signifikant aus.

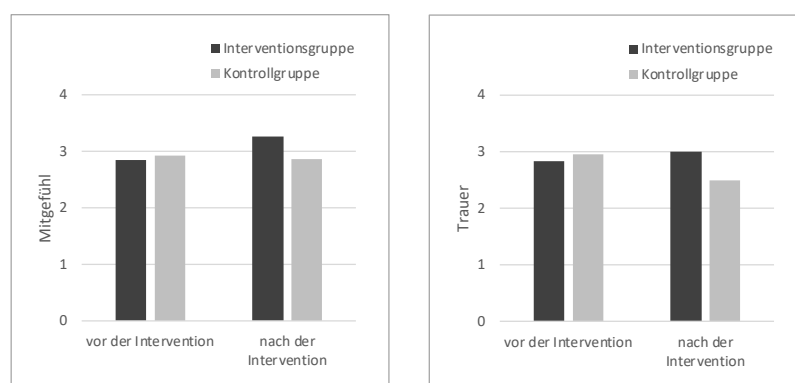


Abbildung 3: Abweichende Einschätzung des Mitgefühls (links) und Trauer (rechts) zwischen Interventions- und Kontrollgruppe

### 6.4 Qualitative Rückmeldung der Lehramtsstudierenden zum Interventionsprogramm

Von den Lehramtsstudierenden lagen qualitative Rückmeldungen zu den Zielen des Interventionsprogramms vor, wie sie in Kapitel 3 beschrieben wurden. Die Auswertung dieser Rückmeldungen ergab, dass Lehramtsstudierende einen Lernzuwachs bei den Schüler\*innen im Bereich Perspektivenübernahme sahen: „*Sie haben gelernt, dass es*

*verletzend ist, ausgestoßen zu werden, und dass das sehr schnell passieren kann und sie das auch schon gemacht haben. Viele Schüler\*innen waren schon einmal in einer ähnlichen Situation und konnten sehr gut erzählen, wie sich das anfühlte“.* Weiter nahmen Lehrpersonen positive Entwicklungen in Bezug auf Einstehen für ausgeschlossene Kinder wahr, in der Verwendung von Ich-Botschaften sowie in der Integration aller Kinder, zum Beispiel: *„Die Schüler\*innen haben gelernt, dass man sich auch auf Personen einlässt, die man noch nicht so gut kennt, und positiv überrascht werden kann“.* Auch wurden generelle Verbesserungen im sozialen Verhalten berichtet: *„Ich habe meine Schüler\*innen im sozialen Bereich besser beobachten können. Sie selber mussten öfters darüber reflektieren, warum die Figuren in der Geschichte so handeln, und haben auch über ihr eigenes Handeln in der Gruppe nachgedacht.“* Aus diesen Rückmeldungen können erste Hinweise auf die wahrgenommene Effektivität des Interventionsprogramms aus Sicht der Lehramtsstudierenden gewonnen werden.

## 7 Diskussion und Fazit

Die Auswertung der Daten illustriert, dass Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss von Kindern mit SPF entsprechend ihres SPF-Schwerpunktes unterschiedlich reagieren: Sie bewerteten bei hypothetischen Szenarien den Ausschluss von Kindern mit SPF Schwerpunkt Lernen negativer beziehungsweise weniger fair im Vergleich zu dem von Kindern mit Schwerpunkt Verhalten. Zudem antizipierten sie stärkere negative Emotionen wie Wut und Trauer bei dem Kind mit SPF Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu dem Kind mit SPF Schwerpunkt Verhalten. Auch wurde mehr Mitgefühl antizipiert. Jedoch wurde der Ausschluss von Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten auch als signifikant belastender eingeschätzt als bei dem Kind mit SPF Schwerpunkt Lernen. Diese Reaktionen lassen einerseits auf mögliche Unterschiede in der Haltung gegenüber Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten schließen, andererseits auch auf die mögliche Rolle der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Ausschluss.

In Bezug auf unterschiedliche Haltungen zeigen die Begründungen zum antizipierten Mitleid mit dem ausgeschlossenen Kind, dass bei den (angehenden) Lehrpersonen das Funktionieren der Gruppe bei dem Kind mit Verhaltensschwierigkeiten stärker im Fokus stand als bei dem Kind mit Lernschwierigkeiten. Da solche Begründungen bei Kindern einen möglichen Ausschluss legitimieren könnten (Gasser et al., 2017), könnte dies auch bei Lehrpersonen der Fall sein und dazu führen, dass diese weniger wahrscheinlich einschreiten würden. Hierbei scheint auch der zugeschriebenen Intentionalität des Verhaltens eine wichtige Rolle zuzukommen. Während beim Szenario Verhalten der Ausschluss häufiger als selbstverschuldet bewertet wurde, wurde dieses Argument beim Szenario Lernen fast gar nicht genannt. Dies stimmt mit bisherigen Studienergebnissen überein, laut denen Lehrkräfte dazu neigen, hyperaktives Verhalten als internal und kontrollierbar wahrzunehmen (Mikami et al., 2019). Werden Unterrichtsstörungen, wie im Fallbeispiel SPF mit Schwerpunkt Verhalten beschrieben, von der Lehrperson als intentionale Verletzungen der sozialen Norm gewertet, könnte dies dazu führen, dass die Lehrperson weniger wahrscheinlich intervenieren wird (Beißert et al., 2021).

Generell sollten diese Unterschiede in den Begründungen jedoch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass Fairness und Gleichbehandlung bei den (angehenden) Lehrpersonen im Vordergrund standen (etwa die Hälfte der Begründungen). Die meisten Lehrpersonen fanden es somit wichtig, dass alle Kinder ein Recht auf Teilnahme an Gruppenaktivitäten haben. In einem kleineren Teil ihrer Begründungen lehnten die (angehenden) Lehrpersonen auch spezifisch Diskriminierung aufgrund von Beeinträchtigungen ab. Erfahrene Lehrpersonen fokussierten zudem stärker auf negative Konsequenzen für das Wohlergehen der Schüler\*innen als Lehramtsstudierende, was einerseits mit der längeren Berufserfahrung und dem Erleben von ähnlichen Situationen einhergehen könnte und andererseits auch damit erklärt werden könnte, dass Lehrpersonen aufgrund

der vielen Kontaktzeit negative Konsequenzen für das Wohlergehen der Schülerschaft besser einschätzen können. Dies stimmt mit Studienergebnissen von Beißert et al. (2021) überein, die zudem herausfanden, dass Lehrpersonen im Gegensatz zu Lehramtsstudierenden häufiger den Wunsch nach Hintergrundinformationen äußerten, um die Motive hinter dem Ausgrenzungsszenario besser verstehen zu können.

In Bezug auf weitere Unterschiede bei den Begründungen hinsichtlich des antizipierten Mitleids für das ausgeschlossene Kind fokussierten Lehramtsstudierende stärker auf das Funktionieren der Gruppe bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten als Lehrpersonen und beurteilten gleichzeitig auch den Ausschluss als signifikant fairer als die Lehrpersonen. Hier liegen mögliche Ansatzpunkte für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen, da solche Begründungen aus möglichen kognitiven Verzerrungen hinsichtlich der Intentionalität bei Verhaltensstörungen resultieren könnten. So könnte die Thematik von Einstellungen und Stereotypen gegenüber Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten grundsätzlich stärker in die Ausbildung sowie in die Weiterbildung der Lehrpersonen integriert werden.

Da Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle für die soziale Teilhabe der Schüler\*innen zukommt (Farmer et al., 2019; Grütter & Garrote, 2020), sollten mögliche Interventionsstrategien zur sozialen Teilhabe aller Kinder nicht nur auf Ebene der Schüler\*innen ansetzen, sondern auch Lehrpersonen und insbesondere die angehenden Lehrpersonen mit in den Fokus nehmen (Juvonen et al., 2019; Grütter & Garrote, 2020). Genau dieser Fokus auf die Lehrpersonenebene stellt einen wichtigen Eckpfeiler des Programmes „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ dar. In der untersuchten Studie wurden die programmdurchführenden Lehramtsstudierenden innerhalb ihrer Ausbildung mit einem spezifischen Curriculum geschult. Die Auswertung der Effekte des Programmes konnte aufzeigen, dass durch die Intervention das Mitgefühl der (angehenden) Lehrpersonen für den sozialen Ausschluss des Kindes mit SPF im Vergleich zur Kontrollgruppe anstieg. Die antizipierte Trauer über den sozialen Ausschluss blieb zudem bei der Interventionsgruppe im Prä-Post-Vergleich stabil, während sie bei der Kontrollgruppe nachließ. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Sensibilisierung durch die Intervention hilft, in einer emotional aufwühlenden Situation nicht abzustumpfen. Ob dies ein Vorteil ist, um weiterhin Antrieb zu haben, aktiv für die soziale Integration aller Schüler\*innen zu kämpfen, wäre spezifisch zu untersuchen.

Die Ergebnisse zum Programm liefern somit erste Erkenntnisse, dass (angehende) Lehrpersonen im Rahmen von Programmen, welche auf die soziale Dynamik in der Klasse fokussieren, für das Thema sozialer Ausschluss sensibilisiert werden können. Zukünftig bleibt zu klären, inwiefern die Teilnahme an einem solchen Programm allfällige kognitive Verzerrungen in Bezug auf Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten nicht nur auf der Ebene der Schüler\*innen, sondern auch auf der Ebene der Lehrpersonen auflösen könnte. Hier könnten insbesondere angehende Lehrpersonen während der Ausbildung erste Erfahrungen reflektieren, wie ihre eigenen Haltungen mit der sozialen Dynamik in Schulklassen zusammenhängen könnten. Darauf aufbauend ließen sich wiederum konkrete Handlungsansätze für den Unterricht ableiten, wie zum Beispiel spezifischer Beziehungsaufbau der Lehrperson zu Kindern, die ausgegrenzt werden oder in Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden, um ableitend von der sozialen Referenzierungstheorie dem Kind zu einem besseren Status zu verhelfen (Mikami et al., 2013).

Anhand der vorliegenden Studie konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden, wie Lehramtsstudierende und erfahrenere Lehrpersonen über sozialen Ausschluss von Kindern mit SPF denken und wie sie ihre Reaktionen einschätzen würden. Daraus konnten mögliche Implikationen für die Ausbildung abgeleitet werden. Jedoch sind auch Einschränkungen der Studie zu diskutieren. Dabei ist zu beachten, dass die Ergebnisse auf hypothetischen Szenarien und nicht auf real passierten Ausschlussituationen in der Klasse basieren. Grundsätzlich wären reale Beobachtungen valider. Beispielsweise wäre es interessant zu untersuchen, wie sich das Lehrpersonenverhalten und die Lehrperson-

Schüler\*innen-Beziehung auf die soziale Integration von Kindern mit SPF auswirken und ob sich Beziehung und Verhalten zu den Schüler\*innen mit SPF je nach Förderschwerpunkt unterscheiden.

## Literatur und Internetquellen

- Alves, K. (2020). *Die Buschbanditen. Gefahr für Herrn Tännli*. Unveröffentlicht. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology, 98* (1), 219–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Beißert, H. & Bonefeld, M. (2020). German Pre-Service Teachers' Evaluations of and Reactions to Interethnic Social Exclusion Scenarios. *Frontiers in Education, 5*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586962>
- Beißert, H., Staat, M. & Bonefeld, M. (2021). The Role of Ethnic Origin and Situational Information in Teachers' Reactions to Social Exclusion among Students. *Social Psychology of Education, 24* (6), 1511–1533. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09656-5>
- Bierman, K.L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. Guilford Press.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015). Social Participation of Students with Special Educational Needs in different Educational Systems. *Irish Educational Studies, 34* (1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R.J. & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development, 77*, 1208–1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Craig, W.M., Henderson, K. & Murphy, J.G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International, 21* (1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrphy, R. & Kidman, T. (2014). Predictors of Teacher Intervention in Indirect Bullying at School and Outcome of a Professional Development Presentation for Teachers. *Educational Psychology, 34* (7), 862–875. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>
- Duong, M.T., Pullmann, M.D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K.S., Nguyen, L. & Cook, C.R. (2019). Brief Teacher Training Improves Student Behavior and Student-Teacher Relationships in Middle School. *School Psychology, 34* (2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Eisenberg, N., Eggum, N.D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review, 4* (1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R.A., Van Acker, R., Farmer, T.W. & Rodkin, P.R. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning among Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41* (1), 5–14. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Evans, M.O. (1992). An Estimate of Race and Gender Role-Model Effects in Teaching High School. *The Journal of Economic Education, 23* (3), 209–217. <https://doi.org/10.1080/00220485.1992.10844754>
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J.R. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social



- Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54 (4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 67–80.
- Gasser, L. & Grütter, J. (2014). *Fragebogen für Lehrpersonen zur Erfassung des sozialen Klimas in integrativen Primarschulklassen*. Nicht veröffentlichtes Instrument. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gasser, L., Grütter, J. & Torchetti, L. (2018). Inclusive Classroom Norms and Adolescents' Sympathy and Intended Inclusion towards Students with Hyperactive Behavior. *Journal of School Psychology*, 71, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.005>
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive Classroom Norms and Exclusion of Children with Academic and Behavior Difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.12.002>
- Gasser, L., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Latzko, B. & Malti, T. (2013). Moral Emotion Attributions and Moral Motivation. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 307–322). Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4>
- Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children with an Early History of Anxious Solitude: A Child×Environment Model. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1179–1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Grütter, J. & Garrote, A. (2020). Sozialisierung in interkulturellen Bildungssettings. In T. Ringeisen, P. Genkova & F.T.L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0\\_32-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_32-1)
- Grütter, J., Gasser, L. & Malti, T. (2017). The Role of Cross-Group Friendship and Emotions in Adolescents' Attitudes towards Inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Grütter, J., Gasser, L., Zuffianò, A. & Meyer, B. (2018). Promoting Inclusion via Cross-Group Friendship: The Mediating Role of Change in Trust and Sympathy. *Child Development*, 89 (4), e414–e430. <https://doi.org/10.1111/cdev.12883>
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art05d>
- Grütter, J., Tschopp, C., Aeschbacher, L., Pfeiffer, J., Knöpfli, B., Barth, C. et al. (2020). *Programm „Freundschaften fördern“*. Begleitmanual für Lehrpersonen. Unveröffentlicht. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten* (4. Aufl.). Haupt.
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Hrsg.). *Handbook of Affective Sciences* (S. 852–870). Oxford University Press.
- Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des  $\alpha$ -Niveaus*. Statistikguru. <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H.J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher Behavior and Peer Liking and Disliking: The Teacher as a Social Referent for Peer Status. *Journal of Educational Psychology*, 109 (4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Horn, S.S. (2003). Adolescents' Reasoning about Exclusion from Social Groups. *Developmental Psychology*, 39 (1), 71–84. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.71>
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A.C., Hinshaw, S.P., Bukowski, W.M., Gold, J.A., Kraemer, H.C., Pelham, W.E., Wigal, T. & Arnold, L.E. (2005). What Aspects of Peer Relationships are Impaired in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.411>
- Huang, H., Liu, Y. & Chen, Y. (2018). Preservice Preschool Teachers' Responses to Bullying Scenarios: The Roles of Years of Study and Empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 175. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20–36. <https://doi.org/10.25656/01:9315>
- Hughes, J.N., Im, M.H. & Wehrly, S.E. (2014). Effect of Peer Nominations of Teacher–Student Support at Individual and Classroom Levels on Social and Academic Outcomes. *Journal of School Psychology*, 52 (3), 309–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2013.12.004>
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H.L. & Smith, D.S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Killen, M., Mulvey, K.L. & Hitti, A. (2013). Social Exclusion in Childhood: A Developmental Intergroup Perspective. *Child Development*, 84, 772–790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice and Group Identity*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does Social Exclusion by Classmates Lead to Behaviour Problems and Learning Difficulties or Vice Versa? A Cross-lagged Panel Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Malcolm, K.T., Jensen-Campbell, L.A., Rex-Lear, M. & Waldrip, A.M. (2006). Divided We Fall: Children's Friendships and Peer Victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23, 721–740. <https://doi.org/10.1177/0265407506068260>
- Malti, T., Zhang, L., Myatt, E., Peplak, J. & Acland, E.L. (2019). Emotions in Contexts of Conflict and Morality: Developmental Perspectives. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (Hrsg.), *Handbook of Emotional Development* (S. 543–567). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_21)
- McAuliffe, M.D., Hubbard, J.A. & Romano, L.J. (2009). The Role of Teacher Cognition and Behavior in Children's Peer Relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (5), 665–677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A. & Anthony, M.R. (2013). A Randomized Trial of a Classroom Intervention to Increase Peers' Social Inclusion of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100–112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D. & Lun, J. (2010). Social Context Influences on Children's Rejection by their Peers. *Child Development Perspectives*, 4 (2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mikami, A.Y., Smit, S. & Johnston, C. (2019). Teacher Attributions for Children's Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Behaviors Predict Experiences with Children and with Classroom Behavioral Management in a Summer Program Practicum. *Psychology in the Schools*, 56 (6), 928–944. <https://doi.org/10.1002/pits.22250>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3)
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6>

- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J.G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (6. Aufl.) (S. 571–645). Wiley & Sons Inc.
- Russell, S.T., Sinclair, K.O., Poteat, V.P. & Koenig, B.W. (2012). Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal of Public Health, 102* (3), 493–495. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300430>
- Rutland, A. & Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review, 9* (1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2020). Links between Teachers' Liking of Students, Peer Inclusion, and Students' Academic Achievement: A Two-Wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 747–756. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01048-5>
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2>
- Sokol, N., Bussey, K. & Rapee, R.M. (2016). The Impact of Victims' Responses on Teacher Reactions to Bullying. *Teaching and Teacher Education, 55*, 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002>
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43* (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- UN (United Nations). (1989/1990). *The United Nations Convention on the Rights of Children*. <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Yoon, J.S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education, 69* (1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Tschopp, C., Barth, C. & Grütter, J. (2022). Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung, 4* (5), 170–188. <https://doi.org/10.11576/pflb-5735>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>