

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/279174250>

# Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern

Article in *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)* · January 2015

CITATIONS

0

READS

385

3 authors:



**Christian Huber**

Bergische Universität Wuppertal

43 PUBLICATIONS 457 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Markus Gebhardt**

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 981 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Susanne Schwab**

University of Vienna

169 PUBLICATIONS 1,074 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



CONFERENCE / WORKSHOP Teacher Efficacy and Inclusive Education [View project](#)



Progress Monitoring in Schools [View project](#)

## **Preprint**

Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51-64.  
<http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art04d>

### **Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern.**

Christian Huber, Markus Gebhardt und Susanne Schwab

Teacher feedback or fun playing games? An experimental study investigating the influence of  
teacher feedback on social acceptance in primary school.

## **Zusammenfassung**

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht die Förderung der sozialen Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass öffentliches Lehrkraftfeedback in der Grundschule die soziale Akzeptanz des Feedbackadressaten beeinflussen kann. Theoretische Grundlage ist die Theorie sozialer Referenzierungsprozesse (engl. social referencing). Die Studie untersucht in einem PC-gestützten Experiment, inwieweit gezielt variiertes Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz von vier fiktiven Kindern stärker beeinflussen kann als eine parallel variierte Vergleichsvariable (Spaß beim UNO-Spiel). Mittels einer Varianzanalyse wurden große Effekte für das Lehrerfeedback  $\eta p^2 = 0.60$  und UNO-Feedback  $\eta p^2 = 0.35$  gemessen. Lehrkraftfeedback hatte jedoch einen signifikant größeren Einfluss als die Vergleichsvariable. Zudem zeigte sich, dass das negative Feedback einen größeren Einfluss auf die Veränderung der sozialen Akzeptanz hatte als positives Feedback.

**Schlüsselwörter:** Soziale Akzeptanz, Soziale Referenz, Grundschule,

## **Abstract**

The facilitation of children's social acceptance in school is an important issue of the current inclusion debate. Based on the social referencing theory the study explores whether teacher feedback modifies the probands' acceptance of schoolchildren in a PC conducted study. In an experimental research design the change of the social acceptance in course of different teacher feedback was assessed. The effects of teacher feedback are compared to the effects of a given control variable (playing UNO). Two significant main effects indicated that both, teacher feedback and the UNO feedback, had a significant influence on the proband's social acceptance. However, teacher feedback had a stronger effect on social acceptance than the control variable. The results are discussed in the context of the current inclusion debate in general and the poor social acceptance of children with special educational needs in special.

Key words: inclusion, mainstreaming, social participation, social referencing, experiment

Eine gute soziale Integration von Schülerinnen und Schülern in ihre Schulklasse ist von substantieller Bedeutung für eine erfolgreiche Schulbiografie. Schulkinder, die in ihrer Klassengemeinschaft gut integriert sind, haben in der Regel bessere Schulleistungen (Haeberlin et al., 1999; Huber & Wilbert, 2012), sind motivierter, fühlen sich in der Schule wohler (Haeberlin, 1989; Schwab, in Druck; Schwab, Gebhardt & Gasteiger Klicpera, 2013) und brechen die Schule seltener vorzeitig ab (Asher & Coie, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997, Ladd et al., 1997). Die Folgen sozialer Ausgrenzung können weit über den Bereich Schule hinausgehen. Drogenmissbrauch, Kriminalität, Gewalt, Depression und Suizid können nach Osterman (2000) mögliche Folgen sozialer Ausgrenzung in der Schule sein.

Von sozialer Ausgrenzung sind insbesondere Kinder und Jugendliche betroffen, deren Schulbiographie ohnehin durch eine Vielzahl von Faktoren erschwert ist. Eine Vielzahl an Studien in der Vergangenheit hat gezeigt, dass schulleistungsschwache Kinder in ihren Klassen seltener beliebt und häufiger abgelehnt werden (Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Frostad & Pijl, 2007; Huber, 2009; Kavale & Forness, 1996; Pijl & Frostad, 2010). Besonders betroffen sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule. Im Vergleich zu ihren Klassenkameraden, ist ihr Ausgrenzungsrisiko um das 2-3 fache erhöht (Greenham, 1999; Huber, 2008). Mit Blick auf die Forschungslage überrascht, dass sich die nationale und die internationale Forschung seit Jahren auf den Bereich der Prävalenz sozialer Ausgrenzung (Bless, 2000; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Huber, 2006; Kavale & Forness, 1996), auf Persönlichkeitsmerkmale der betroffenen Schulkinder (Asher & Coie, 1990; Haeberlin et al., 1999; Huber, 2006; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) oder die Folgen sozialer Ausgrenzung in der Schule (Bagwell et al., 1998; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd et al., 1997; Osterman, Fal, 2000) konzentriert hat und weniger auf Möglichkeiten zur Beeinflussung sozialer

Integrationsprozesse in der Schule. Chang (2004) erweitert diese Kritik und hält fest, dass sich die vorliegenden Studien bisher fast ausschließlich auf die ausgegrenzten Schulkinder oder ihre Klassenkameraden bezogen haben, die Lehrkraft in diesem Kontext aber vollkommen unberücksichtigt ließen. Seither gibt es eine Reihe an Studien, die den Schluss nahelegen, dass die Lehrkraft tatsächlich ein wichtiger und bislang vollkommen unberücksichtigter Faktor bei der Entwicklung und Beeinflussung sozialer Hierarchien in der Schule sein könnte (Chang, 2003, 2004; Huber, 2011, 2013; Mc Auliffe, Hubbard & Romano, 2009; White & Jones, 2000; White & Kistner, 1992). Die bisherigen Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere die soziale Interaktion zwischen einem Schulkind und seiner Lehrperson eine ernstzunehmende Rolle bei der Entwicklung sozialer Hierarchien in der Klasse spielen könnte. Im Unterricht selbst gibt die Lehrkraft Rückmeldungen an die Schüler und informiert sie dabei über ihr Verständnis der Aufgaben und ihre Leistungen. Dabei ist das Ziel, die Motivation des Schülers zu fördern und die Schüler in ihrem Handeln zu bestärken bzw. zu regulieren (Hattie & Timperley, 2007). In einer Metanalyse beträgt die Wirksamkeit des Feedbacks durchschnittlich einen mittleren Effekt von  $d = .73$  (Hattie, 2009). Feedback ist dabei umso effektiver, umso mehr es an eine Tätigkeit des Schülers gebunden ist und einzelne Abläufe bestärkt. Feedback kann jedoch auf verschiedene Arten im Unterricht eingesetzt werden, zum Beispiel als einfache Rückmeldung („richtig“ oder „falsch“), als Rückmeldung auf einen Aufgabe oder auch als ermutigendes Feedback, in dem die aktuelle Arbeitsleistung hervorgehoben wird (Hattie & Timperley, 2007). Hattie & Timperley (2007) ordnen Feedback in ihrem Review in vier Kategorien ein:

- 1) Feedback about the task (aufgabenbezogenes Feedback)
- 2) Feedback about the processing of the task (lernprozessbezogenes Feedback)
- 3) Feedback about self-regulation (selbstregulationsbezogenes Feedback)
- 4) Feedback about the self as a person (Feedback, das sich auf das Selbst des Schülers bezieht)

Für die vorliegende Studie stellt sich die Frage, welcher Feedbacktyp in das Forschungsdesign einfließen sollte. Entscheidend ist für das hier anvisierte Forschungsziel dabei weniger, dass das Feedback Lernprozesse oder die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördert, sondern dass es in der täglichen Unterrichtspraxis häufig vorzufinden ist. Nach Hattie & Timberley (2007) trifft dies insbesondere für vierte Kategorie zu, bei der vor allem die Bewertung des Schulkindes oder seiner Leistung im Vordergrund steht (z.B. „Gut gemacht“ oder „Du hast Dich sehr angestrengt“). Aus diesem Grunde ist auch diese vierte Kategorie („feedback about the self as a person“) Gegenstand der vorliegenden Studie. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit Lehrkraftrückmeldungen zur Person eines Schülers oder einer Schülerin die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern verändern kann. Unter dem Begriff Feedback wird daher nur dieser Aspekt verstanden. Obwohl die theoretische Grundlage für diese Hypothese ist die soziale Referenzierungstheorie (engl. social referencing; siehe dazu z.B. Feinman, 1992).

### **Theoretische Grundannahmen**

Die vorliegende Arbeit basiert mit den Begriffen „soziale Akzeptanz“ und „soziale Referenzierung“ auf zwei theoretischen Konstrukten. Mit Blick auf ersteren Aspekt ist die Unterscheidung der Begriffe soziale Akzeptanz und soziale Integration bzw. soziale Inklusion international nicht geklärt. Arbeiten im deutschen Sprachraum nutzen in der Regel den Begriff „soziale Integration“ bzw. „soziale Inklusion“. Veröffentlichungen im englischen Sprachraum verwenden eher den Terminus soziale Akzeptanz („social acceptance“). Alle drei Begriffe werden hier synonym verwandt (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Der Begriff soziale Hierarchie wird im gesamten Text ebenfalls im Sinne der Termini soziale Akzeptanz bzw. soziale

Integration genutzt, beschreibt aber in diesem Zusammenhang eher die Gesamtsituation innerhalb einer Klasse.

Als soziale Referenzierung (engl. social referencing) wird ein Phänomen aus der Entwicklungspsychologie bezeichnet, nach dem sich vor allem kleine Kinder in für sie unbekanntem Situationen an ihren erwachsenen Bezugspersonen orientieren (Walden & Ogan, 1988). Feinman, Roberts, Hsieh, Sawyer und Swanson (1992) unterscheiden dabei drei wichtige Funktionen: den Referer (die Person, die beeinflusst wird), den Referee (die Person, die beeinflusst) und den Referent (die Nachricht). Die Relevanz der sozialen Referenzierungstheorie für die Entwicklung von Säuglingen und kleinen Kindern wurde bereits in den 80er und 90er Jahren in zahlreichen Studien dokumentiert (Feinman, 1992; Walden & Ogan, 1988). Für Erwachsene sind vergleichbare Phänomene als Bezugsgruppeneffekte bekannt und wurden bereits in den 1950er Jahren in zahlreichen Studien untersucht (Asch, 1952; Schachter & Singer, 1962; Sherif, 1958). Webster und Foschi (1992) gehen nun davon aus, dass soziale Referenzierungsprozesse nicht nur bei sehr kleinen Kindern und Erwachsenen eine wichtige Rolle spielen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen in der Schule wirksam sind. Bei diesem Ansatz nutzen Kinder das Lehrkraftverhalten gegenüber einem Schulkind als soziale Referenz für die eigene soziale Beziehung gegenüber diesem Schulkind. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht das Lehrkraftfeedback (Huber, 2011, 2013; McAuliffe et al., 2009; Webster & Foschi, 1992; White & Jones, 2000). Die Valenz des Lehrkraftfeedbacks bestimmt dabei die Richtung, in der die soziale Akzeptanz beeinflusst wird. Dementsprechend würde positives Lehrkraftfeedback gegenüber einem Schulkind seine soziale Akzeptanz in der Klasse verbessern. Negatives Lehrkraftfeedback würde in die entgegengesetzte Richtung wirken und die soziale Akzeptanz eines Kindes verringern. Betrachtet man das theoretische Fundament der sozialen

Referenzierung in Zusammenhang mit der hier vorgenommenen Anwendung auf die Entwicklung der sozialen Akzeptanz, erscheinen vor allem öffentliche Lehrkraftrückmeldungen im Klassenzimmer für die vorliegende Arbeit relevant. So stellen nur öffentliche Rückmeldungen (im Gegensatz zu Rückmeldungen unter vier Augen) für die Gruppe der Klassekameraden eine wahrnehmbare und nutzbare soziale Referenz dar. Im Folgenden wird daher Lehrkraftfeedback immer im Sinne einer öffentlichen Rückmeldung der Lehrkraft verstanden. Eine ausführlichere Darstellung der theoretischen Grundannahmen ist bei Huber (2011) zusammengefasst.

### **Forschungsstand**

Die Forschung zur Beeinflussung sozialer Hierarchien befindet sich derzeit noch in ihren Anfängen. Bislang zeichnen sich drei grundsätzliche Strategien zur Förderung sozialer Integrationsprozesse ab. Die erste Gruppe besteht dabei aus personenbezogenen Ansätzen, die bei der Förderung der sozialen Integration direkt an der Gruppe der ausgegrenzten Kinder selbst oder an ihren Klassenkameraden ansetzen. Diese Ansätze gehen somit davon aus, dass soziale Ausgrenzungsprozesse immer das Resultat von mangelnden sozialen oder kognitiven Kompetenzen der beteiligten Akteure sind. Im Zentrum dieser Ansätze standen vor allem „Social Skill Trainings“ für die ausgegrenzten Kinder (Fraser et al., 2005; Ladd, 1981; Oden & Asher, 1977), Trainings akademischer Fertigkeiten, kombinierte Trainings (Coie & Krehbiel, 1984) oder spezifische Freundschaftstrainings (Bierman & Furman, 1984). Alle vier Ansätze konnten signifikante Verbesserungen zeigen, wobei die Effektstärken im moderaten Bereich lagen. Die höchste Wirksamkeit erzielten sehr aufwändige kombinierte Trainingsprogramme (Coie & Krehbiel, 1984).

Eine zweite Strömungsrichtung der sozialen Integrationsforschung setzte nicht an den Schulkindern, sondern an Organisations- und Umgebungsvariablen an. Hier wurden vor allem

kooperative Lernformen (Cohen & Lotan, 1997; Donohue, Perry & Weinstein, 2003; Mikami, Boucher & Humphreys, 2005), Labeling-Ansätze (Campbell, 2007; Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Hunt, Alwell, Farron Davis & Goetz, Sum, 1996), das Schulklima (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012) oder Anti-Bullying Programme (McLaughlin, Byers & Oliver, 2010) untersucht.

Die dritte Strömungsrichtung setzt an dem Phänomen der sozialen Referenzierung an. Die jeweiligen Studien untersuchten dabei die Hypothese, dass die Lehrkraft durch ihre Äußerungen im Unterricht bewusst oder unbewusst einen Einfluss auf die sozialen Hierarchien in der Klasse hat. In diese Strömungsrichtung ist auch die vorliegende Studie einzuordnen. Erste Studien zeigten, dass es über unterschiedliche Klassenstufen und Schulsysteme signifikante Korrelationen zwischen der Valenz des Lehrkraftfeedbacks und der sozialen Akzeptanz von Schulkindern gab (Huber, 2011; Ladd et al., 1999). Dabei hatten immer die Kinder eine günstigere soziale Integration in ihrer Klasse, die auch von der Lehrkraft gemocht wurden und von ihr ein günstigeres Feedback bekamen. Weitere Studien im deutschen Sprachraum zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Akzeptanz auf (Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001; Haeberlin et al., 1999; Huber & Wilbert, 2012). Versteht man Schulnoten als eine Form des leistungsbezogenen Lehrkraftfeedbacks unterstützen diese Studien ebenfalls indirekt die Hypothese, dass Lehrkraftrückmeldungen und soziale Akzeptanz in einem Zusammenhang stehen könnten. Eine groß angelegte Studie von Jordan, Glenn und McGhie-Richmond (2010) in inklusiven Schulklassen gibt Hinweise darauf, dass nicht nur ein direktes Leistungsfeedback die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen könnte, sondern auch die Einstellungen zur Lernstörungen und die Haltung ihrer Lehrkräfte zur Inklusion. Die Forschergruppe zeigte, dass Kinder mit Lernproblemen dann besonders gut in ihren Klassen integriert waren, wenn die Lehrkräfte eine optimistische und

offene Einstellung zur Inklusion und ein flexibles Behinderungsbild hatten. Eine der wenigen Beobachtungsstudien zu dieser Thematik stammt von McAuliffe et al. (2009). Die Forschergruppe hatte durch eine gezielte Verhaltensbeobachtung des Lehrkraftfeedbacks die soziale Stellung von 127 Grundschulkindern vorhersagen können. Der Schwachpunkt, der bislang zusammengefassten Studien, liegt jedoch in ihrer methodischen Anlage. So basieren die Ergebnisse dieser Untersuchungen in erster Linie auf Korrelationen, die wiederum keinen Rückschluss auf die Wirkungsrichtung zulassen. So könnten Kinder gut in ihrer Klasse akzeptiert sein, weil sie ein gutes Lehrkraftfeedback oder gute Leistungsrückmeldungen bekommen. Die guten Leistungsrückmeldungen könnten jedoch auch umgekehrt ein Resultat ihrer guten sozialen Position in der Klasse sein. Besseren Aufschluss über die Wirkungsrichtung können vor allem Langzeitstudien oder experimentelle Untersuchungsdesigns geben. Die wenigen bislang vorliegenden experimentellen Studien geben in der Tat erste Hinweise darauf, dass Lehrkräfte tatsächlich mit ihrem Feedback einen Einfluss auf die soziale Akzeptanz ihrer Schüler und Schülerinnen nehmen könnten. So zeigte Chang (2004) mit Hilfe eines quasiexperimentellen Designs, dass die soziale Akzeptanz von aggressiven chinesischen Jugendlichen (Klasse 8) immer dann günstiger war, wenn die Lehrkraft einen verständnisvollen und gelassenen Umgang mit diesen Kindern pflegte. Hingegen waren vergleichbar aggressive Kinder signifikant unbeliebter, wenn die Lehrkraft hart und kompromisslos auf die aggressiven Kinder ihrer Klasse reagierte.

Eine der wenigen Experimentalstudien zur Thematik stammen von White und Kistner (1992) und White und Jones (2000). In ihrer Studie zeigten die Forscherinnen Grundschulkindern ein Video einer normalen Klassensituation mit vier Grundschulkindern. Während allen Experimentalgruppen die gleiche Videosequenz gezeigt wurde, veränderten die Forscherinnen das auditive Lehrkraftfeedback zwischen den Experimentalgruppen systematisch. Die Studie

zeigte, dass negatives Verhaltensfeedback die soziale Wahrnehmung der Schulkinder stark negativ beeinflussen konnte. Die Studie bezog allerdings nur Verhaltensfeedback in die experimentelle Manipulation ein. Betrachtet man die bislang vorliegenden Befunde, lassen sich zwar aus allen Studien erste Hinweise auf einen signifikanten Einfluss des Lehrkraftfeedbacks auf soziale Integrationsprozesse in der Schule ableiten, allerdings lassen sich bei allen Studien methodische Mängel finden, die ihre Aussagekraft zum Teil erheblich einschränken. Zudem sind nahezu alle Studien außerhalb des deutschen Sprachraums durchgeführt worden, so dass aus ihnen nur bedingt Erkenntnisse für das deutsche Schulsystem hervorgehen. Auf diesen Befunden aufbauend entwickelte Huber (2013) ein PC-gestütztes Experimentaldesign, mit dem 129 Drittklässler untersucht wurden. Die Ergebnisse der Studie legten analog zu den Befunden von White und Jones (2000) sowie White und Kistner (1992) einen signifikanten Einfluss des Lehrkraftfeedbacks auf die soziale Akzeptanz der Schulkinder nahe. Der Einfluss des Lehrkraftfeedbacks durch die Note ( $\eta p^2 = 0.43$ ) lag in der Studie geringfügig über der Effektstärke verhaltensbezogenen Lehrkraftfeedbacks ( $\eta p^2 = 0.35$ ). Dennoch fehlte in dem veröffentlichten Design eine Vergleichsvariable, anhand derer die gefundenen Effekte eingeschätzt werden konnten. Zusammenfassend legen die bisherigen Befunde nahe, dass die Lehrkraft und insbesondere das Lehrkraftfeedback ein wirksamer Faktor für die Entwicklung sozialer Hierarchien in Schulklassen sein könnte. Die bislang vorliegenden Studien lassen jedoch nur bedingt Aussagen über die Wirkungsrichtung und über die Einordnung der gefundenen Effekte zu. An dieser Forschungslücke setzt die vorliegende Untersuchung an.

## **Fragestellungen**

Die vorliegende Studie setzt an der Studie von Huber (2013) an und erweitert diese durch eine Verbesserung des Designs. Hierzu wird eine Vergleichsvariable in das Untersuchungsdesign

aufgenommen, mit deren Hilfe die gefundenen Effektstärken des Lehrkraftfeedbacks besser eingeordnet werden können. Im Rahmen der Studie werden somit zwei Fragestellungen geprüft:

1. Hat die Valenz des Lehrkraftfeedbacks im Experiment einen Einfluss auf die soziale Akzeptanz der Schulkinder?
2. Ist der Einfluss des Lehrkraftfeedbacks auf die soziale Akzeptanz größer als der Einfluss einer anderen Information über das Kind?

## **Methode**

### Stichprobe

446 Schulkinder nahmen am Experiment der 3. und 4. Jahrgangstufe teil. Das Experiment wurde an jeweils zwei Regelschulen in Deutschland (Leverkusen, 12 Klassen, 295 Schulkinder) und Österreich (Steiermark, 7 Klassen, 151 Schulkinder) durchgeführt. 50.02% der Stichprobe waren Mädchen und 49.8% Jungen. Das Alter lag in der 3. Klasse im Schnitt bei 8 Jahren ( $SD = 0.51$ ) und in der 4. Klasse bei 9 Jahren ( $SD = 0.52$ ).

### Untersuchungsdesign

Das gesamte Experiment wird an einem PC durchgeführt. Die für das Experiment erforderliche Software wurde eigens für die Studie entwickelt. Die Einführung der Kinder in die Funktionsweise der Software wurde durch eine geschulte Experimentalleiterin vorgenommen. Das Experiment begann mit einer Trainingsphase, in der die Kinder den Umgang mit einer einfachen und kindgerechten Smiley-Skala einübten. Im Experiment wurden alle Angaben der Kinder über diese Skala erhoben. Fehler in dieser Trainingsphase wurden durch die Software

protokolliert. Erst wenn die Kinder sich in der Situation sicher fühlten, wurde mit dem Experiment begonnen.

Im Rahmen des Experiments haben sich die Kinder vorgestellt, dass Sie in eine neue Klasse kommen würden. Innerhalb der Rahmengeschichte wurden den teilnehmenden Kindern vier fiktive neue Klassenkameraden mit einem Foto vorgestellt, die bereits seit längerem die neue Klasse besuchen. Auf allen Fotos waren jeweils Jungen und Mädchen dargestellt, die aus Sicht der Kinder keinen erkennbaren Migrationshintergrund hatten. Die Fotos der Schulkinder wurden im Rahmen einer Vorstudie bereits im Hinblick auf ihre spontane soziale Akzeptanz untersucht (Huber, 2013). Um sicherzustellen, dass die Fotos den Kindern nicht bekannt waren, wurden Bilder von vier Jungen und vier Mädchen einer dritten Klasse an einer Schule in Neuseeland verwendet. Alle Kinder trugen ähnliche Kleidung (hellblaues T-Shirt) und zeigten einen vergleichbaren neutralen Gesichtsausdruck.

Zunächst wurden den Schülern Fotos von vier Schülerinnen (bei Mädchen) oder Schülern (bei Jungen) ihrer fiktiven neuen Schulklasse präsentiert. Nach jedem Foto wurde im Rahmen eines Pretests die spontane soziale Akzeptanz der Schulkinder im Hinblick auf die präsentierten Fotos gemessen. Die Messung der abhängigen Variable (soziale Akzeptanz) erfolgt anhand einer fünffach gestuften Ratingskala. Als Kriterium zur Messung der sozialen Akzeptanz wird die Bereitschaft eines Probanden, dieses Kind als Sitznachbarn zu akzeptieren verwendet (Moreno, 1974; Petillon, 1978; Hymel, Closson, Caravita & Vaillancourt, 2011). Moreno (1974) bezeichnet das Kriterium Sitznachbar (Möchtest Du neben diesem Kind in der Schule sitzen?) als valide Operationalisierung für die soziale Akzeptanz in der Schule (Bless, op. 2000; Bless & Mohr, 2007; Kavale & Forness, 1996). Analog zum Ratingverfahren nach Hymel et al. (2011) erfolgt hier die Erfassung der sozialen Akzeptanz über eine Likert Skala, deren Anker mit einem

Smiley gekennzeichnet ist. Um eine ausreichende Varianz der Antworten zu gewährleisten, wird die abhängige Variable auf einer fünfstufigen Skala gemessen.

Im Rahmen eines Pretests wurden für jeden der vier fiktiven Schülerinnen bzw. Schüler zunächst die persönlichen Präferenzen jedes Probanden gemessen. Im Zuge der experimentellen Manipulation wurden die Fotos zusammen mit den oben beschriebenen Fallvignetten gezeigt. Hier erhielten die Probanden zwei Informationen. Die erste Information enthielt ein positives oder negatives Feedback der Lehrerin. Dies wurde möglichst global formuliert (Hattie & Timperley, 2007), um den Schülern eine Einschätzung des Unterrichtsverhaltens des dargestellten Kindes zu ermöglichen. Der genaue Wortlaut der Feedbacks wird in Tabelle 1 dargestellt.

<< hier Tabelle 1 einfügen >>

Die zweite Information diente als Vergleichsvariable, mit der später die Effektstärke des Lehrkraftfeedbacks abgeglichen werden konnte. Hier wurden den Kindern Informationen darüber gegeben, wie viel Spaß es macht, mit den jeweiligen fiktiven Klassenkameraden das Kartenspiel UNO zu spielen. Alle beiden Informationen wurden in zwei Ausprägungen (jeweils positiv und negativ) präsentiert, so dass sich insgesamt vier Kombinationsmöglichkeiten aus Feedback- und UNO-Informationen ergaben. Jede dieser vier Varianten wurde einem Foto zugeordnet und den Kindern in zufälliger Reihenfolge präsentiert.

Nach jeder Manipulation wurden die Probanden im Rahmen eines Posttests ein zweites Mal nach ihrer Bereitschaft gefragt, diesen Schüler bzw. diese Schülerin als Sitznachbar zu akzeptieren. Auch hier wurde die bereits im Pretest eingesetzte Ratingskala verwendet. Insgesamt bewertete

jeder Schüler alle vier Kinder einmal im Vorfeld der experimentellen Manipulation (Pretest) und einmal im Anschluss an die experimentelle Manipulation (Posttest). Geprüft wird dadurch, ob sich die abhängige Variable (soziale Akzeptanz) infolge der Manipulation durch die unabhängigen Variablen (Lehrkraftfeedback und UNO) signifikant verändert. Die Auswertung erfolgte anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Die abhängige Variable ist dabei die Veränderung der sozialen Akzeptanz ( $\Delta SA$ ) von Pre- zu Posttest ( $\Delta SA = SA_{\text{Posttest}} - SA_{\text{Pretest}}$ ). Das gesamte Design wird in Abbildung 1 nochmals zusammengefasst.

<< hier Abbildung 1 einfügen >>

Das vollständige Experiment dauerte pro Proband ca. 12 Minuten. Auf die experimentelle Manipulation entfällt im gesamten Experiment ungefähr 50 Prozent der gesamten Durchführungszeit. Für Jeden, der vier virtuellen Schüler, entfallen damit rund 90 Sekunden für die Präsentation der Feedbackinformationen, wobei die Informationen zum Lehrkraftfeedback und zum UNO-Feedback jeweils gleich Zeitanteile (also je ca. 45 Sekunden) in Anspruch nehmen.

Alle Informationen wurden den Kindern visuell zum eigenständigen Lesen präsentiert. Um zu verhindern, dass die Leseleistungen der Schulkinder das Antwortverhalten verzerren, wurden alle Text-Informationen zusätzlich auditiv als automatisch startender MP3-File über einen Kopfhörer präsentiert. Die auditiven Informationen konnten beliebig oft von den Kindern abgespielt werden. Neben der abhängigen Variablen (Veränderung der sozialen Akzeptanz) wurden zusätzlich vier weitere Informationen erhoben. Zum einen wurden die Schulkinder nach ihrer Klassenstufe (1-4) gefragt. Zum Zweiten wurden das Alter (in vollendeten Jahren) und das Geschlecht (Junge / Mädchen) der Kinder erhoben. Nach der Präsentation der fiktiven Klassenlehrerin, wird

(viertens) durch eine einfache Frage gemessen, wie „nett“ die Kinder jeweils die Lehrerin ihrer fiktiven neuen Klasse finden.

## **Hypothesen**

Es wird erwartet, dass beide unabhängigen Variablen (Lehrkraftfeedback und UNO-Feedback) einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable (soziale Akzeptanz der Schulkinder) haben. Es wird damit vorhergesagt, dass sich die soziale Akzeptanz infolge der Manipulation vom Pretest zum Posttest verändert. Die Richtung der Veränderung ist von der Valenz der Information abhängig (siehe Tabelle 1). Es wird davon ausgegangen, dass eine positive Valenz des Lehrkraftfeedbacks zu einer positiven Veränderung der sozialen Akzeptanz führt. Eine negative Valenz des Lehrkraftfeedbacks führt dementsprechend zu einer negativen Veränderung der sozialen Akzeptanz. In vergleichbarer Weise wird die Wirkung der Variable UNO-Feedback vorhergesagt. Erhält ein Schulkind die Information, dass es Spaß macht mit einem Schüler oder einer Schülerin UNO zu spielen, wird dies zu einer Erhöhung der sozialen Akzeptanz führen. Analog dazu wird vorhergesagt, dass die umgekehrte Information (negatives UNO-Feedback) zu einer Verringerung der sozialen Akzeptanz bei den Schulkindern führt. Insgesamt wird erwartet, dass die Effektstärke des Lehrkraftfeedbacks höher ist als die Effektstärke der Variable UNO-Feedback. Zusammenfassend lassen sich damit drei Hypothesen formulieren:

Hypothese 1: Es gibt einen signifikanten Haupteffekt für die Variable Lehrkraftfeedback.

Hypothese 2: Es gibt einen signifikanten Haupteffekt für die Variable UNO-Feedback.

Hypothese 3: Die Effektstärke ( $\eta p^2$ ) für die Variable Lehrkraftfeedback ist größer als die Effektstärke ( $\eta p^2$ ) für die Variable UNO-Feedback.

Es werden keine Interaktionseffekte mit den zusätzlich erhobenen Variablen (Alter, Geschlecht, Klassenstufe und Sympathie der Lehrkraft) erwartet.

## **Ergebnisse**

Im Folgenden werden zunächst die Pretestergebnisse kurz skizziert um sicherzustellen, dass es nicht schon zu Beginn des Experiments Decken- oder Bodeneffekte gab, die die Befunde des Experiments verzerren könnten. Danach werden die Ergebnisse des Experiments mit Hilfe einer MANOVA mit Messwiederholungsfaktor (Schulkindtyp) dargestellt.

Das Ziel des Experimentes ist es, Veränderungen in Folge der experimentellen Manipulation vom Pre- zum Posttest zu messen. Eine detaillierte Analyse der Pretest-Ergebnisse zeigte, dass 194 Schulkinder im Pretest mindestens eines der fiktiven Schulkinder im Pretest eine extrem negative (1) oder eine extrem positive (5) Bewertung gegeben haben. In diesen Fällen ist eine Veränderungsmessung im Posttest nur noch in eine Richtung, nicht aber in beide Richtungen möglich. Um die Befunde nicht im Sinne der Hypothesen zu verzerren, wurden diese Fälle vorsorglich aus der Datenanalyse herausgenommen. Damit reduzierte sich die Stichprobe von  $N = 446$  auf  $N = 252$ . Eine ergänzende Analyse der Daten mit dem vollen Datensatz, zeigte jedoch keine Abweichungen der Ergebnisse gegenüber dem reduzierten Datensatz. Tabelle 2 stellt die Anzahl der Schulkinder mit Extrembewertungen zusammenfassend dar.

-- etwa hier Tabelle 2 einfügen --

Tabelle 3 stellt die Pre- und Posttestergebnisse der reduzierten Stichprobe getrennt für Jungen und Mädchen dar.

-- etwa hier Tabelle 3 einfügen --

Die Ergebnisse des Pretests zeigen, dass die Bewertungen für sieben der acht fiktiven Schulkinder im Pretest um ca. 0,4 Punkte rund um den theoretischen Mittelwert der Fünferskala streuen. Die Bewertungen wichen für eine Schülerin jedoch mit 3,58 ( $SD = 0,58$ ) Punkten etwas deutlicher von der theoretischen Mitte ab als die übrigen Schulkinder. Während bei Jungen und Mädchen alle Schulkinder positiver als die theoretische Mitte bewertet wurden, wurde in der Gruppe der Jungen ein Schüler (S2) mit  $M=2,7$  ( $SD=0.62$ ) negativer als der theoretische Mittelwert bewertet. Insgesamt bewerteten die Mädchen etwas positiver ( $F(1, 441) = 31.772, p < .01, \eta p^2 = 0.17$ ) als die Jungen. Da die abhängige Variable (die Veränderung der sozialen Akzeptanz) aus der Differenz von Pre- und Posttest ermittelt wird, wirkt sich diese Antworttendenz der männlichen Schüler jedoch nicht auf die Ergebnisse der Studie aus.

Die Wirksamkeit der experimentellen Manipulation durch die unabhängigen Variablen Lehrkraftfeedback und UNO-Feedback wurde mit Hilfe einer MANOVA (2 x 2) in SPSS berechnet. Die abhängige Variable soziale Akzeptanz ( $\Delta SA$ ) konnte durch die Haupteffekte Lehrerfeedback ( $F(1, 250) = 199.776, p < .01, \eta p^2 = 0.60$ ) und UNO-Feedback ( $F(1, 250) = 71.907, p < .01, \eta p^2 = 0.35$ ) erklärt werden. Ein Interaktionseffekt zwischen Lehrkraftfeedback und UNO-Feedback war nicht signifikant ( $F(1, 250) = 1.97$ ). Berechnet man in einem weiteren Modell auch das Land (Deutschland, Österreich), das Geschlecht und das Alter der Schulkinder als Zwischensubjektfaktor ein, gibt es einen schwachen Interaktionseffekt zwischen UNO-

Feedback und Geschlecht ( $F(1, 250) = 8,289; p = .004; \eta p^2 = 0.03$ ). Dieser Befund zeigt, dass der Einfluss der Variable UNO-Feedback bei den Mädchen geringfügig höher war als bei den Jungen. Der fehlende Interaktionseffekt zwischen Lehrkraftfeedback und Geschlecht ( $F(1, 250) = 1.79$ ) zeigte demgegenüber, dass der Einfluss des Lehrkraftfeedbacks auch über die Geschlechtergruppen hinweg konstant blieb. Für das Land waren keinerlei signifikante Effekte zu verzeichnen, wenn gleichzeitig das Alter und das Geschlecht der Kinder kontrolliert wurden.

Die höhere Effektstärke für das Lehrkraftfeedback ( $\eta p^2 = 0.600$ ) gegenüber dem UNO-Feedback ( $\eta p^2 = 0.351$ ) zeigt darüber hinaus, dass das Lehrkraftfeedback einen höheren Einfluss auf die Veränderung der sozialen Akzeptanz hatte als die UNO-Information. Abbildung 2 stellt die Haupteffekte zusammenfassend dar.

-- etwa hier Abbildung 2 einfügen --

Insgesamt hatte negatives Feedback über das gesamte Experiment hinweg einen stärkeren Einfluss auf die Veränderung der sozialen Akzeptanz als positives Feedback. Vergleicht man nur die Veränderung der sozialen Akzeptanz als ungerichteten Absolutwert in einem t-Test für unabhängige Stichproben, war die Veränderung von Pre- zu Posttest für die fiktiven Schulkinder mit negativen Informationen (FB- UNO-) mit einem durchschnittlichen Veränderungswert von  $M = 1,135$  ( $SD = 0.73$ ) signifikant stärker als für die entgegengesetzte Extremgruppe ( $M = 0,924$ ;  $sd = 0.71$ ) mit positiven Informationen ( $T = 3,584$ ;  $df = 251$ ). Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass negative Informationen in dem hier dargestellten Experiment die soziale Akzeptanz von Schulkindern stärker beeinflusst haben als positive Informationen.

## **Diskussion**

In der hier beschriebenen Studie wurde die Frage untersucht, inwieweit Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz von Grundschulkindern beeinflussen kann. In einer erweiterten Fragestellung wurde darüber hinaus untersucht, ob Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz stärker beeinflussen kann als ein Feedback darüber, ob es Spaß macht mit dem Kind das Kartenspiel UNO zu spielen.

Die Ergebnisse zeigen, dass positives und negatives Lehrkraftfeedback in dem hier dargestellten experimentellen Design tatsächlich in der Lage war, die soziale Akzeptanz der Schulkinder in der vorhergesagten Richtung zu verändern. Hypothese 1 kann somit angenommen werden. Die gefundenen Effektstärken zeigen darüber hinaus, dass der Einfluss des Lehrkraftfeedbacks dabei als mittlerer Effekt einzustufen ist und somit einen nennenswerten Einfluss auf soziale Hierarchien in der Schule haben könnte. Damit deuten die Ergebnisse in die gleiche Richtung wie die Befunde vergleichbarer Studien im englischen Sprachraum (Chang, 2003, 2004; McAuliffe et al., 2009; White und Jones, 2000; White und Kistner, 1992). Im Rahmen von Fragestellung 2 wurde jedoch auch deutlich, dass die Wirkung des Lehrkraftfeedbacks nicht überbewertet werden darf. So zeigen die Ergebnisse dieser Studie im Gegensatz zu den bisher vorliegenden Studien, dass auch andere (von der Lehrkraft unabhängige) positive oder negative personenbezogene Informationen (hier UNO-Feedback) die soziale Akzeptanz beeinflussen können. In der vorliegenden Studie hatte auch die Information über den Spaß beim UNO-Spiel einen signifikanten Einfluss auf die soziale Akzeptanz. Hypothese 2 kann folglich ebenfalls angenommen werden. Im Gegensatz zu einer Studie von Huber (2013) können hier die gefundenen Effekte für das Lehrkraftfeedback besser eingeordnet werden, da durch das UNO-Feedback eine Vergleichsvariable zur Verfügung steht. So war der Einfluss des

Lehrkraftfeedbacks größer als für die Variable UNO-Feedback. Auf dieser Grundlage könnte auch Hypothese 3 angenommen werden.

Das Lehrkraftfeedback könnte somit ein nicht zu unterschätzendes Kriterium für die Aufnahme von sozialen Interaktionen unter den Schulkindern einer Klasse sein. Die Effektstärken für das Lehrkraftfeedback im experimentellen Vergleich mit dem UNO-Feedback stimmen auch mit der gefundenen Effektstärke von Huber (2013) im Vergleich zu den Noten überein. Studien, die den Einfluss von Noten (Haeberlin et al., 1999; Huber & Wilbert, 2012) und sozialem Verhalten (Mand, 2007; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Rubin, Bukowski & Parker, 1998) aufzeigen, liegen zwar bereits vor, jedoch fehlte es bislang an Untersuchungen, die diesen Einfluss in einem experimentellen Design überprüft haben.

Ein problematischer Aspekt des Untersuchungsdesigns könnte in dem Umstand gesehen werden, dass zwar die Präsentationsreihenfolge der vier virtuellen Klassenkameraden zufällig verändert wurde, nicht aber die Reihenfolge der von Lehrkraftfeedback und UNO-Feedback. Da den teilnehmenden Kindern jedoch während der Bewertung der sozialen Akzeptanz beide Informationen weiterhin visuell gezeigt wurden, sind hier Reihenfolgeeffekte eher unwahrscheinlich.

Bemerkenswert ist, dass sich in der Datenanalyse zwischen den Klassenstufen keine signifikanten Effekte zeigten. Da am Ende der Grundschulphase ein erhöhter Notendruck (aufgrund der bevorstehenden Schulwahlentscheidung) vorzufinden ist, wäre eher ein höherer Einfluss des Lehrkraftfeedbacks in der vierten Klasse zu vermuten gewesen. Bei der Einordnung der Befunde ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass es sich bei der hier vorgenommenen experimentellen

Manipulation nur um ein einziges Lehrkraftfeedback handelte. Eine Feldstudie von Huber (in Vorbereitung) zeigte, dass Lehrkräfte bis zu 52 eindeutig positive oder negative Feedbacks pro Schulstunde gaben, wobei der Anteil der negativen Feedbacks mit ca. 63 Prozent signifikant überwog. Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund dieser hohen Feedbackfrequenz in der Praxis, wird deutlich, dass sich der Einfluss eines stetigen Lehrkraftfeedbacks über viele Schulstunden, Schultage und sogar Schulwochen hinweg noch verstärken könnte.

Insgesamt deuten die hier dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass negatives Feedback stärker wirkt als positives Feedback. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von White und Kistner (1992) und White und Jones (2000), die in ihren Experimentalstudien ebenfalls einen stärkeren Einfluss von negativem Feedback fanden. Dieser Umstand würde bedeuten, dass Lehrkräfte mit einer negativen Äußerung über ein Schulkind mehr Schaden anrichten können, als sie auf der anderen Seite mit einer vergleichbar starken, positiven Äußerung wieder gutmachen können. Daraus folgt, dass es selbst bei einem qualitativ und quantitativ ausgewogenem Feedback (50% positiv, 50% negativ) der Lehrkräfte, in der Summe zu einer verstärkt negativen Einflussnahme auf die soziale Stellung dieses Kindes in seiner Klasse kommen könnte. Insgesamt muss jedoch angemerkt werden, dass die unterschiedliche Wirkung von negativem und positivem Feedback nicht primäres Ziel dieser Studie war und dieser Teil der Befunde zunächst vorsichtig interpretiert werden muss. Zudem soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die hier diskutierten Befunde nur für die eine (feedback about the self as a person) der vier von Hattie und Timberly (2007) unterschiedenen Feedbackkategorien gelten. Die Autoren heben hervor, dass diese Kategorie zwar häufig im Unterricht vorkommt und ihr daher eine hohe Alltagsrelevanz zukommt, von ihr jedoch andererseits nur eine geringe lern- und motivationsförderliche Wirkung

ausgeht. Weiterführende Studien müssten die übrigen Feedbackkategorien somit systematisch in das Forschungsdesign einbeziehen und im Hinblick auf ihre Wirkung vergleichen.

Ein kritischer Blick auf die hier dargestellte Untersuchung lässt vor allen drei Problembereiche erkennen. So ist das hier gewählte Experimentaldesign gleichermaßen Stärke und Schwäche der durchgeführten Untersuchung. Während sich mit einem solchen Design einerseits sehr gut zu interpretierende Ursache-Wirkungszusammenhänge ohne den Einfluss verzerrender Faktoren untersuchen lassen, schwächt das gewählte Experimental-Design andererseits die Aussagekraft der gefundenen Ergebnisse durch eine vergleichsweise geringe ökologische Validität. So bleibt unklar, ob sich vergleichbare Effekte in einer Feldstudie oder in der alltäglichen Schulpraxis ebenfalls nachweisen lassen würden. Zur Erhöhung der ökologischen Validität sollten in Folgeuntersuchungen zunehmend praxisnahe Feedbackinformationen untersucht werden. So wäre ein Feedback mit einer „gesprochenen Stimme“ der Lehrerin realistischer und könnte zudem auch nonverbale Feedbackinformationen transportieren, die im vorliegenden Experiment noch ausgeschlossen wurden. Ein weiterer kritischer Aspekt der Studie liegt darin, dass mit dem „Spaß beim UNO-Spiel“ nur eine einzige Vergleichsvariable untersucht wurde. Es bleibt unklar, ob andere Variablen (wie beispielsweise Feedback zu einem anderen Spiel) zu einem vergleichbaren Ergebnis geführt hätte. Auch die Spezifität der Vergleichsvariable könnte eine Rolle für die Stärke des gemessenen Einflusses spielen. So wäre es denkbar, dass sehr spezifische Rückmeldungen zu einem sehr eng umgrenzten Verhaltensbereich sich in ihrer Wirkgröße von allgemeinen Aussagen unterscheiden. Die hier gewählte Form eines Feedbacks zum UNO-spielen hat jedoch für die Interpretation der Ergebnisse entscheidende Vorteile. So lassen sich beim UNO-Spiel (z.B. im Gegensatz zu Fußball oder Zeichnen) kaum verzerrende Gender-Effekte annehmen, zum Anderen handelt es sich um eine Aussage, auf deren Grundlage sich keine

erweiterten bzw. versteckten Annahmen über das Lehrkrafturteil ableiten lassen. Zum Dritten ist die Variable „Spaß“ durchaus ein Faktor, der aus Sicht der Kinder relevant für die Aufnahme von sozialen Interaktionen und damit auch für die Wahl des Sitznachbars eine Rolle sein dürfte.

Insgesamt eröffnen die Befunde dieser und vergleichbarer Studien neue Perspektiven für die Förderung der sozialen Integration in der Schule. Damit unterstreichen die Befunde eines der Schlüsselprobleme der aktuellen Inklusionsdebatte. So wären Lehrkräfte durch den bewussten Einsatz ihres Feedbacks in der Lage, die soziale Integration einzelner Kinder gezielt zu unterstützen. Jedoch sind diesem Ansatz auch pädagogische Grenzen gesetzt. So ist ein realistisches und authentisches Feedback ein wichtiges Instrument für ein effektives Classroom-Management und eine effektive Förderung aller Schulkinder.

## Literaturverzeichnis

- Asch, S. E. (1952). Social psychology. New York: Prentice-Hall.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood (Cambridge studies in social and emotional development). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. Child Development, 69 (1), 140–153.
- Bierman, K. L. & Furman, W. (Feb, 1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55 (1), 151–162. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2307/1129841>
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens (S. 375–383). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie (S. 440–453). Göttingen [etc.]: Hogrefe.
- Campbell, J. M. (2007). Middle school students' response to the self-introduction of a student with autism: Effects of Perceived Similarity, Prior Awareness, and Educational Message. Remedial and Special Education, 28 (3), 163–173.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. Child Development, 74 (2), 535–548.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. Developmental Psychology, 40 (5), 691–702.
- Cohen, E. & Lotan, R. A. (1997). Raising Expectations for Competence: The Effectiveness of Status Interventions. In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Hrsg.), Working for equity in heterogeneous classrooms. Sociological theory in practice (Sociology of education series, S. 77–91). New York: Teachers College Press.
- Coie, J. D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. Child Development, 55 (4), 1465–1478. Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (Apr-May, 2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. Journal of Applied Developmental Psychology, 24 (1), 91–118.
- Feinman, S. (1992). Social Referencing and Conformity. In S. Feinman (Hrsg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy (S. 229–268). New York: Plenum Press.
- Feinman, S., Roberts, D., Hsieh, K.-F., Sawyer, D. & Swanson, D. A. (1992). A Critical Review on Social Referencing in Infancy. In S. Feinman (Hrsg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy (S. 15–54). New York: Plenum Press.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A. et al. (Dec, 2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73 (6), 1045–1055.

- Frederickson, N. L., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. British Journal of Special Education, 34 (2), 105–115.
- Frostad, P. & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. European Journal of Special Education, 22, 15–30.
- Gasteiger Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. Heilpädagogische Forschung, 27 (1), 2-13.
- Greenham, S. L. (Sep, 1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. Child Neuropsychology, 5 (3), 171–196.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.
- Haeberlin, U. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6 : mit einem Heft zur theoretischen und praktischen Einführung, einem Testbogen zur Beurteilung des sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integriertseins von Schülern des 4. bis 6. Schuljahres in ihre Schulklasse und Auswertungsschablonen (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 8, ). Bern: P. Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen ; [dieses Buch ist im Rahmen des Projekts Nr. 1.276-0.85 des Schweizerischen Nationalfonds mit dem Thema "Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler" entstanden] (3.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik (2), 147–165.
- Huber, C. (2006). Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum. Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - Eine Evaluationsstudie. Heilpädagogische Forschung (1), 2–14.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. Empirische Pädagogik, 23 (2), 170–190.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. Empirische Sonderpädagogik, 3, 20–36.
- Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern – eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. Heilpädagogische Forschung (1), 14-25.

- Huber, C. (in Vorbereitung). Lehrkräfte und ihr Feedback - eine Feldstudie zum Zusammenhang von Lehrkraftfeedback und sozialer Akzeptanz in der Grundschule.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron Davis, F. & Goetz, L. (Sum, 1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21 (2), 53–71.
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S. C. & Vaillancourt, T. (2011). Social Status Among Peers: From Sociometric Attraction to Peer Acceptance to Perceived Popularity. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (Wiley-Blackwell handbooks of developmental psychology, 2. Aufl., S. 375–392). Malden: Wiley-Blackwell.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. Teaching and Teacher Education, 26 (2), 259–266.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29 (3), 226–237. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1177/002221949602900301>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 13, 117–140.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. Child Development, 52 (1), 171–178.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child Development, 70 (6), 1373–1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? Child Development, 68 (6), 1181–1197.
- 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: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 37 (5), 665–677.
- McLaughlin, C., Byers, R. & Oliver, C. (2010). Responding to Bullying among Children with Special Educational Needs and Disabilities, Lamb Inquiry into Special Educational Needs and Parental Confidence; Knowledge Phase Literature Review. Zugriff am 25.07.2013. Verfügbar unter [http://www.anti-bullyingalliance.org/media/2263/SEND\\_bullying\\_Literature\\_Review.pdf](http://www.anti-bullyingalliance.org/media/2263/SEND_bullying_Literature_Review.pdf)
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A. & Humphreys, K. (Jan, 2005). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. The Journal of Primary Prevention, 26 (1), 5–23.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. Journal of School Psychology, 50, 95–112.

- Moreno, J. L. (1974). Die Grundlagen der Soziometrie. Wege z. Neuordnung d. Gesellschaft (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, C. M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. Heilpädagogik online, 2, 66–84. Verfügbar unter [http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik\\_online\\_0208.pdf](http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf)
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (Jan, 1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. Psychological Bulletin, 113 (1), 99–128.
- Oden, S. & Asher, S. R. (Jun, 1977). Coaching children in social skills for friendship making. Child Development, 48 (2), 495–506.
- Osterman, K. F. (Fal, 2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70 (3), 323–367.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102 (3), 357–389.
- Petillon, H. (1978). Der unbeliebte Schüler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten (1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. European Journal of Special Needs Education, 25 (1), 93–105.
- Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. Washington: American Psychological Association. Verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/70598423>
- Schwab, S. (in Druck). Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule - Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Berlin: LIT Verlag.
- Schwab, S., Gebhardt, M. & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion - A Survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. International Journal of Disability, Communication and Rehabilitation, 12.
- Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. The American journal of sociology, 63 (4), 349–356.
- Walden, T. A. & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. Child Development, 59 (5), 1230–1240.
- Webster, M. & Foschi, M. (1992). Social Referencing and Theories of Status and Social Interaction. In S. Feinman (Hrsg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy (S. 269–296). New York: Plenum Press.
- White, K. J. & Jones, K. (2000). Effects of Teacher Feedback on the Reputations and Peer Perceptions of Children with Behavior Problems. Journal of Experimental Child Psychology, 76 (4), 302–326.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. Developmental Psychology, 28 (5), 933–940.

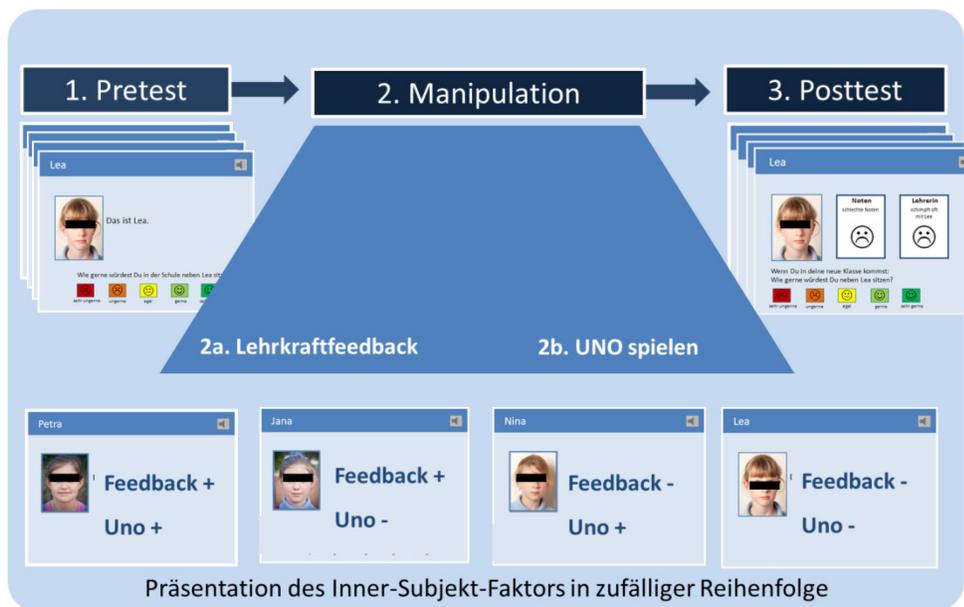


Abbildung 1: Ablauf des Experiments

Schüler / Schülerin	Lehrkraftfeedback		UNO-Feedback	
	Valenz	Information	Valenz	Information
1	+	Im Unterricht wird Mark von der Lehrerin oft gelobt. Die Lehrerin sagt oft: „Prima Mark! Du hast gut aufgepasst!“	+	Mark kann gut UNO spielen. Es macht Spaß mit ihm zu spielen.
2	-	„Im Unterricht schimpft die Lehrerin oft mit Kai. Die Lehrerin sagt oft: „Kai, jetzt pass endlich auf!“	-	Kai kann nicht so gut UNO spielen. Es macht nicht so viel Spaß mit ihm zu spielen.
3	-	Im Unterricht schimpft die Lehrerin oft mit Jan. Die Lehrerin sagt oft: „Jan, jetzt pass endlich auf!“	+	Jan kann gut UNO spielen. Es macht Spaß mit ihm zu spielen.
4	+	Im Unterricht wird Peter von der Lehrerin oft gelobt. Die Lehrerin sagt oft: „Prima Peter! Du hast gut aufgepasst!“	-	Peter kann nicht so gut UNO spielen. Es macht nicht so viel Spaß mit ihm zu spielen.

Tabelle 1: Wortlaut der Feedback- und UNO-Informationen

<b>Stichprobe</b>	<b>Schulkinder Gesamt</b>	<b>Schulkinder mit mindestens einer Extrembewertung im Pretest</b>	<b>berücksichtige Schulkinder</b>
Mädchen	224	106	118
Jungen	222	88	134
Gesamt	446	194	252

Tabelle 2: Stichprobe

<b>Schulkind</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>
<b>Valenz (Feedback/Uno)</b>	-/-	-/+	+/-	+/+
<u>Mädchen (N=118)</u>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Pretest	3,31 (0,65)	3,03 (0,64)	3,27 (0,68)	3,58 (0,58)
Posttest	2,31 (0,77)	2,88 (0,85)	3,41 (0,71)	4,52 (0,61)
<u>Jungen (N=134)</u>				
Pretest	3,16 (0,59)	3,16 (0,68)	2,70 (0,62)	3,42 (0,64)
Posttest	2,06 (0,80)	2,78 (0,76)	2,97 (0,88)	4,22 (0,80)

Tabelle 3: Veränderung der sozialen Akzeptanz von Pre- zu Posttest getrennt für die vier fiktiven

Schüler (reduzierte Stichprobe)

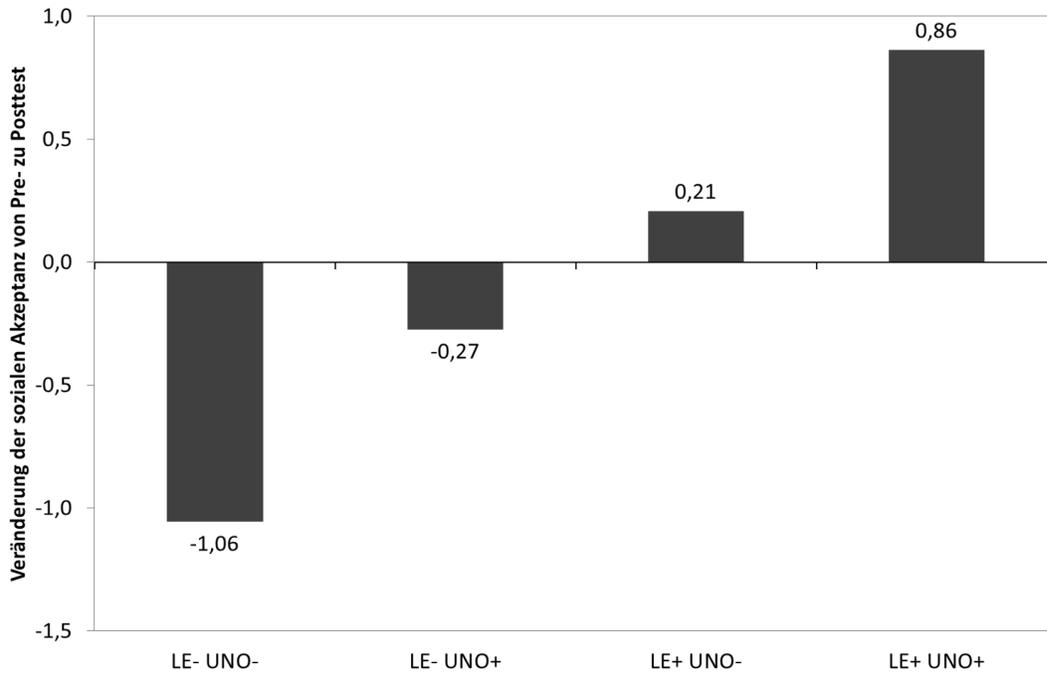


Abbildung 2: Veränderung der sozialen Akzeptanz von Pre- zu Posttest in Abhängigkeit der Variablen Lehrkraftfeedback und UNO-Feedback

Prof. Dr. Christian Huber

Professur für Inklusionspädagogik/Förderung der emotional-sozialen Entwicklung

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department für Lehrerbildung und fachdidaktische Forschung

Karl-Liebknecht-Str. 24-25

14476 Potsdam

Email: [chhuber1@uni-potsdam.de](mailto:chhuber1@uni-potsdam.de)

Dr. Markus Gebhardt

Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung

TU München School of Education,

D-80799 München (Germany)

Tel: 0049/ 89/28923215

Arcisstr. 21

80333 München

Email: [markus.gebhardt@tum.de](mailto:markus.gebhardt@tum.de)

MMag.a Dr. in Susanne Schwab, M.A.

University of Graz

Department of Educational Science, Inclusive Education Unit

Merangasse 70/2, 8010 Graz, AUSTRIA

Email: [susanne.schwab@uni-graz.at](mailto:susanne.schwab@uni-graz.at)

Tel.: +43 316 380-8026