

Students' perception of their integration at schools with integrative programs

In order to ensure that every child with special education needs reaches their full potential, supportive integrative programs are being put in place in many public schools. Yet, there's little empirical evidence concerning the allocation and the impact of these measures. The current study investigates the impact of the two programs "reduced individual learning objectives" and "integrated advancement" on social, emotional and achievement motivational dimensions of integration. In order to do this data of the SECABS study has been analyzed, containing information from 792 fifth- and sixth-grade pupils in the Canton of Bern. The results show that the program "reduced individual learning objectives" has a significantly negative impact on students' social and achievement motivational level, even when controlled for school performance and IQ. The same applies to children who are part of the program "integrated advancement" but only with regard to achievement motivation. While concerning the social integration, the effect disappears when controlling for school performance and IQ. Furthermore, no significant difference in emotional integration between children who are and those who are not part of any integrative programs was detected. The results of this study give rise to the assumption that the programs, contrary to their original goal, appear to lead to stigmatization.

Keywords: Integrated advancement – integrative programs – reduced individual learning objectives – stigmatization – subjective perception of integration

Autoren

Dr. Caroline Sahli Lozano, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik und Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation,
Lena Greber, MSc, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik,
Sergej Wüthrich, MSc, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation.

Korrespondenz an: Caroline.Sahli@phbern.ch

Lehrpersoneneinschätzungen von Kindern mit integrativen schulischen Maßnahmen

Lena Greber, Caroline Sahli Lozano und Fabian Steiner

In vielen Ländern werden Kinder mit besonderem Bildungsbedarf zunehmend in Volksschulklassen integriert. In diesem Zusammenhang werden zunehmend unterschiedliche integrative Maßnahmen angewandt. Von besonderem Interesse sind hierbei die beiden konträren Maßnahmen „Nachteilsausgleich“ (NAG) und „reduzierte individuelle Lernziele“ (RILZ), wie sie im Kanton Bern genannt werden, jedoch in ähnlicher Form in den meisten Schweizer Kantonen existieren. Diese Maßnahmen können als Label verstanden werden, das den betroffenen Kindern zugeschrieben wird. Vor dem Hintergrund des „labeling bias“, der Unterschiede in den Erwartungen oder Wahrnehmungen von Personen mit einem Label beschreibt (Fox & Stinnett, 1996), stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen Kinder mit integrativen und ohne integrative Maßnahmen unterschiedlich wahrnehmen. Für die empirischen Analysen werden Daten von 735 Schülern der fünften und sechsten Primarschulstufe im Kanton Bern analysiert. Es stellt sich dabei heraus, dass die Lehrpersoneneinschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern mit RILZ auch unter Kontrolle der gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten sowie der Schulleistungen signifikant tiefer ausfallen als von vergleichbaren Kindern ohne RILZ. Kinder mit einem NAG scheinen hingegen keinem labeling bias zu unterliegen. Ihre Einschätzungen unterscheiden sich nicht signifikant von den Einschätzungen von vergleichbaren Kindern ohne Maßnahme. Zwischen den integrativen Maßnahmen und der Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Schlagwörter: Innere Differenzierung – integrative Maßnahmen – Lehrpersoneneinschätzungen – Nachteilsausgleich – reduzierte individuelle Lernziele – schulische Integration

1 Problemstellung

Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, welches als Maßnahme gegen Bildungsungleichheiten verstanden werden kann. Es sollen alle Menschen dieselben Bildungschancen haben, unabhängig von ihrer Herkunft oder körperlichen bzw. kognitiven Beeinträchtigungen (UNO, 2006). Bildungsdisparitäten gehören zu den zentralen Themen der Bildungsforschung und konnten insbesondere für stratifizierte Bildungssysteme, zu denen die deutschsprachigen gehören, mehrfach empirisch nachgewiesen werden (vgl. exemplarisch: Becker, 2010). Die Gründe für Bildungsungleichheiten werden vornehmlich in der unterschiedlichen Ressourcenstruktur und den damit verbundenen Sozialisationsbedingungen in den Familien wie auch in sozial disparaten Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974) gesehen. Obwohl der Einfluss von Lehrpersonenerwartungen gut beforscht ist, wird dieser nur vereinzelt unter einem bildungssoziologischen Blickwinkel ana-

lysiert. Insbesondere Studien aus den USA geben Hinweise darauf, dass die Erwartungen, die Lehrpersonen an ihre Schüler stellen, durchaus Auswirkungen auf deren Kompetenzentwicklungen haben (Rosenthal & Jacobson, 1968). Sollten Lehrpersonen gewisse soziale Gruppen systematisch verzerrt wahrnehmen, hätten Lehrpersonenerwartungen durchaus einen Einfluss auf die Entstehung bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Ein Grund für die verzerrte Wahrnehmung und Erwartungshaltung könnte im „labeling bias“ liegen (Fox & Stinnett, 1996). Im schulischen Kontext können unter einem Label Maßnahmen verstanden werden, die im Zuge der Integrationsbemühungen in vielen Schweizer Kantonen zur Anwendung kommen und dabei helfen sollen, Kindern mit schulischen Schwierigkeiten die nötige Unterstützung zu geben. Solche integrativen Maßnahmen haben im Zuge der vermehrten Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zugenommen und existieren in unterschiedlicher Form und unterschiedlichem Ausmaß in allen Ländern, die integrative Schulsysteme umsetzen. Nicht nur Labels, sondern auch Stereotypisierungen aufgrund von Geschlecht oder Herkunft können zu Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen seitens der Lehrperson führen (z. B. Hofer, 2015).

2 Die Maßnahmen „Reduzierte individuelle Lernziele“ und „Nachteilsausgleich“

Im vorliegenden Beitrag werden zwei integrative Maßnahmen in den Fokus gerückt. Während in allen Kantonen im Zuge der Integrationsbemühungen integrative Maßnahmen existieren, bestehen aufgrund der föderalen Organisation des Schweizerischen Bildungssystems bei der konkreten Benennung und Umsetzung der Maßnahmen kantonale Unterschiede (Luder et al., 2016). Die vorliegenden Analysen beziehen sich exemplarisch auf den Kanton Bern, wobei ähnliche Mechanismen und Auswirkungen integrativer Maßnahmen in anderen Kantonen vermutet werden.

Die beiden Maßnahmen „reduzierte individuelle Lernziele“ (RILZ) und „Nachteilsausgleich“ (NAG) sind in vielerlei Hinsicht konträr. So differenzieren RILZ im Bereich der Lernziele (Regierungsrat des Kantons Bern, 2007), während beim NAG die Methoden und Medien angepasst werden, um die regulären Lernziele zu erreichen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ), 2013b). Zudem muss für die Vergabe von NAG eine „Diagnose“ in Form eines Attests oder zumindest einer Abklärung, z. B. des schulpсихologischen Dienstes, vorliegen. Für die Maßnahme RILZ bedarf es hingegen keiner Abklärung. RILZ kann aufgrund der Beobachtungen der Lehrperson mit dem Einverständnis der Schulleitung und der Eltern gesprochen werden.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausgestaltung der Maßnahmen unterscheiden sich auch deren Zielgruppen. RILZ wird bei Kindern eingesetzt, bei welchen man eingeschränkte kognitive Fähigkeiten vermutet bzw. bei Schülern, welche die Lernziele ständig nicht erreichen (ERZ, 2013a, Art. 23; 2013b, S. 7). NAG hingegen richtet sich an Schüler, „welche das Potential aufweisen, die durch die Lehrkraft festgelegten Lernziele zu erreichen, jedoch bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit partiell beeinträchtigt sind“ (ERZ, 2013b, S. 5). Schülern mit spezifischer Benachteiligung (z. B. Lese-Rechtschreibschwäche, ADS) aber hohem kognitivem Potential wird die Möglichkeit gegeben, mittels angepasster Rahmenbedingungen im Unterricht und insbesondere bei Prüfungssituationen ihr Leistungspotential auszuschöpfen.

3 Theorie und Forschungsstand zu Lehrpersoneneinschätzung

3.1 Label-Effekte

Unter dem Begriff „labeling bias“ wird verstanden, dass Personen mit einem diagnostischen Label (z. B. Lernschwierigkeiten) anders wahrgenommen werden und andere Erwartungen an sie gestellt werden als an Personen ohne Label (Fox & Stinnett, 1996). Das Phänomen wurde mehrheitlich in Bezug auf die Diagnose psychischer Erkrankungen in der psychologischen Forschung untersucht. Nur wenige Studien haben den labeling bias auf die Schule bzw. auf Kinder mit einem sonderpädagogischen Label übertragen (Fox & Stinnett, 1996; Koonce et al., 2004; Ohan, Visser, Strain & Allen, 2011). Diese Studien konnten grundsätzlich empirisch bestätigen, dass Kinder mit einem diagnostischen Label in Bezug auf soziale und verhaltensbezogene Variablen negativer wahrgenommen werden als Kinder ohne Label. Zudem hat sich gezeigt, dass Schüler, sobald ihnen einmal ein Label zugeschrieben wurde, dieses im Verlauf der schulischen Laufbahn kaum loswerden (Ercole, 2009). Da sich auch positive Labels in der fortsetzenden Schullaufbahn stets wieder manifestieren (ebd.), kann davon ausgegangen werden, dass auch positive Etikettierungen (z. B. „begabt“) zu einem labeling bias führen.

Fox und Stinnett (1996) sowie Ohan et al. (2011) untersuchten mit einem Vignetten-Design die Auswirkungen eines diagnostischen Labels auf die Wahrnehmung von Lehrpersonen. Erstere konnten zeigen, dass bei demselben Verhalten der Störungsgrad im Klassenzimmer höher und die allgemeine Anpasstheit wie auch die Qualität von interpersonalen Beziehungen bei Kindern mit einer Diagnose (z. B. Verhaltensstörung) von Lehrpersonen niedriger eingeschätzt werden, als wenn kein diagnostisches Label vorhanden ist. Ohan et al. (2011) zeigen, dass Lehrpersonen gegenüber Kindern mit dem Label ADHS bei demselben Verhalten negati-

vere Erwartungen in Bezug auf störendes Verhalten und Freundschaftsbeziehungen haben als bei Kindern ohne entsprechendes Label.

Folgen des Labelings und ähnlichen Mechanismen sozialer Kategorisierung (vgl. Kap. 3.2), können weit über eine verzerrte Wahrnehmung und Erwartungshaltung seitens der Lehrperson hinausreichen. So geht aus Szenariostudien und Vignettenexperimenten hervor, dass Annahmen von Lehrpersonen über das Verhalten der Schüler auch deren Notengebung, Kompetenz- und Leistungsbeurteilung beeinflussen (Kaiser, Retelsdorf, Südkamp & Möller, 2013; Randall & Engelhard, 2010). Entsprechend wurden Schüler, die fiktiv als sich anstrengend und die Regeln befolgend beschrieben wurden, von Lehrpersonen bei gleichen Leistungen besser beurteilt als Kinder, die fiktiv als störend beschrieben wurden (Randall & Engelhard, 2010). Zudem konnte in einer Längsschnittstudie von Jussim (1989) gezeigt werden, dass auch die wahrgenommene Motivation mit der Leistungseinschätzung zusammenhängt. Dabei wurde zwischen den erteilten Noten und der eingeschätzten Anstrengungsbereitschaft eine signifikante Korrelation festgestellt. Wurde die beurteilte Anstrengungsbereitschaft jedoch mit standardisierten Mathetests in Beziehung gesetzt, konnte keine Korrelation nachgewiesen werden. Daraus ist abzuleiten, dass wenn das Verhalten und die Leistungen verzerrt wahrgenommen werden, auch die Anstrengungsbereitschaft unter- oder überschätzt wird.

3.2 Stereotype und Mittelschichtorientierung

Eine weitere Erklärung für die Beeinflussung der Lehrpersonenerwartung und -wahrnehmung liefert die Theorie der statistischen Diskriminierung (Arrow, 1973; Phelbs, 1972), nach der Informationsdefizite durch vorhandene Informationen über die Gruppe kompensiert werden. Dadurch werden Beurteilungen hin zu Gruppenmittelwerten verzerrt. Eine Möglichkeit ist es, dabei auf sogenannte Stereotypen zurückzugreifen, die als verallgemeinernde Wahrnehmung gesellschaftlicher Gruppen verstanden werden (Fiske, 1998). Je nach vorliegendem Stereotyp, wie z. B. dem Geschlecht oder der nationalen Herkunft, können Wahrnehmungsprozesse zutreffend, meistens aber positiv oder negativ verzerrt sein (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016).

Diverse Forschungsarbeiten zeigen, dass Kinder aufgrund ihrer nationalen und sozialen Herkunft von Lehrpersonen unterschiedlich eingeschätzt werden, wobei dennoch besonders im deutschsprachigen Raum eine Forschungslücke zu konstatieren ist. Stahl (2007, S. 195) zeigt auf, dass Lehrpersonen die Lesefähigkeit von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (SES) der vierten Klassenstufe an Grundschulen in Bayern auch bei vergleichbarer Leistung negativer wahrnehmen als die Lesefähigkeit von Kindern mit höherem SES. Die Ergebnisse

von Becker (2013), der Lehrpersoneneinschätzung von Zehntklässlern analysierte, weisen darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit das Abitur zu erreichen, für Jugendliche aus Familien mit höherem SES bei gleichen Leistungen überschätzt wird. In ähnlicher Weise interpretierbare Befunde liefert die IGLU Studie 2011, in der die Lehrerpräferenz für den anstehenden Schullaufbahnentscheid nur einen geringen Zusammenhang mit den Kompetenztests aufweist. Die unerklärte Varianz der Lehrerpräferenzen konnten neben leistungsrelevanten Schülermerkmalen (z. B. kognitive Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft) auch durch familiäre Hintergrundmerkmale (Migrationshintergrund und soziale Herkunft) erklärt werden (Stubbe, Bos & Euen, 2012). Schließlich geht aus einer aktuellen Studie aus Deutschland hervor, dass Lehrpersonen die Leistungen von Kindern aus höheren sozialen Schichten bei der Einschulung sowohl in Mathematik wie auch in Deutsch überschätzen. Dies auch unter Kontrolle der objektiv gemessenen Kompetenzen bzw. Leistungen (Lorenz et al., 2016). Weiter zeigt die Studie, dass Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund in Deutsch unterschätzt und Kinder mit einem osteuropäischen Migrationshintergrund in Mathematik systematisch überschätzt werden (ebd.).

Diese Verzerrungen lassen sich jedoch nicht nur durch Stereotypisierungen erklären. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Mittelschichtorientierung der Schule (Rolff, 1997), wie sie in der bildungssoziologischen Analyse von Bildungsungleichheiten oft genannt wird, ebenfalls eine wichtige Rolle in der Wahrnehmungsverzerrung spielen könnte. Damit ist gemeint, dass die Erwartungen und Anforderungen der Schule eher den Gepflogenheiten und dem Habitus der mittleren und oberen sozialen Schichten entsprechen. So weisen insbesondere die unteren sozialen Schichten eine weniger gute kulturelle Passung zur Institution Schule auf (Ditton, 2011, S. 247; Kotitschke & Becker, 2013, S. 716). Auch für die Schweiz konnte gezeigt werden, dass sich nicht privilegierte von privilegierten Kindern u. a. dadurch unterscheiden, dass sie gegenüber der Schule unterschiedliche Einstellungen mitbringen bzw. die Schule auf unterschiedliche Weise erleben und nutzen, wobei daraus gerade für nicht privilegierte Kinder Nachteile für den schulischen Kompetenzerwerb entstehen (Jünger, 2008).

3.3 Konklusion und Hypothesen

Der vorliegende Beitrag fokussiert, in Anlehnung an den meritokratischen Grundgedanken, auf die Lehrpersoneneinschätzung der kognitiven Grundfähigkeit und der Anstrengungsbereitschaft. Das meritokratische Prinzip besagt, dass nur die erbrachte Leistung und die individuelle Befähigung über Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem entscheiden (Becker & Hadjar, 2009, S. 36).

Da in den empirischen Analysen für die abhängige Variable der kognitiven Grundfähigkeiten mit dem IQ ein objektives Maß zum Vergleich mit der Lehrpersonenwahrnehmung zur Verfügung steht, kann in Bezug auf die kognitiven Grundfähigkeiten auf eine allfällige Wahrnehmungsverzerrung geschlossen werden. Als weiteres leistungsrelevantes Schülermerkmal wird die Anstrengungsbereitschaft untersucht. Dabei interessiert, ob sich die von Lehrpersonen wahrgenommene Anstrengungsbereitschaft zwischen den jeweiligen Gruppen unterscheidet.

Kinder mit einem NAG verfügen, laut der Zielgruppendefinition, über eine spezifische Benachteiligung aber über ein hoch eingeschätztes Leistungs- und Anstrengungspotential. Mit der Vergabe von NAG erhalten Kinder demnach ein positives Label, da ihnen trotz schlechter Leistung ein hohes Potenzial bezüglich Leistung attestiert wird. Dies legt die Vermutung nahe, dass die kognitive Grundfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft von Kindern mit NAG durch Lehrpersonen aufgrund ihres Labels positiv verzerrt wahrgenommen werden:

H1: Die kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern mit NAG werden durch Lehrpersonen höher eingeschätzt als diejenigen von vergleichbaren Kindern ohne integrative Maßnahme.

H2: Die Anstrengungsbereitschaft von Kindern mit NAG wird durch Lehrpersonen höher eingeschätzt als diejenige von vergleichbaren Kindern ohne integrative Maßnahme.

Die Zielgruppe von RILZ hingegen wird definiert als Kinder mit einem tief eingeschätzten Leistungspotenzial. Kinder mit der Maßnahme RILZ müssen zwar nicht über eine offizielle Diagnose verfügen, jedoch wird die Maßnahme so interpretiert, dass die Sprechung der Maßnahme selbst als „Diagnose“ (Lernbehinderung) fungiert. Zusätzlich zu beachten ist, dass es zur Vergabe dieser Maßnahme keine externe Abklärung braucht, sondern dass hier die Lehrperson als „Diagnosestellerin“ betrachtet werden kann. Folglich wird vermutet, dass die „Diagnose“ RILZ dazu führt, dass die kognitiven Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft der Kinder durch Lehrpersonen aufgrund ihres Labels negativ verzerrt wahrgenommen werden:

H3: Die kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern mit RILZ werden durch Lehrpersonen tiefer eingeschätzt als diejenigen von Kindern ohne integrative Maßnahme.

H4: Die Anstrengungsbereitschaft von Kindern mit RILZ wird durch Lehrpersonen tiefer eingeschätzt als diejenige von vergleichbaren Kindern ohne Maßnahme.

Weiter interessiert, ob Kinder aufgrund von nationaler Stereotypisierung verzerrt wahrgenommen werden. Sollten sich Lehrpersonen tatsächlich Gruppenmittelwerten bedienen, um Individuen zu beurteilen, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen Kinder mit Migrationshintergrund negativer einschätzen als

Kinder ohne Migrationshintergrund. Dabei wird im vorliegenden Beitrag der Fokus besonders auf Kinder der Migrationswelle aus dem Balkan, Portugal und der Türkei gelegt, da für die Schweiz empirisch bestätigt wurde, dass diese Gruppe Migranten besonders schlechte Bildungschancen haben und quasi zu den „Bildungsverlierern“ zählen (Beck, Jäpel & Becker, 2010; Kronig, 2007). Zudem wird angenommen, dass die verzerrte Wahrnehmung, wie auch beim Labeling-Bias, eine negative Beurteilung der Anstrengungsbereitschaft zur Folge hat. Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H5: Die kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund (Balkan, Türkei und Portugal) werden durch Lehrpersonen tiefer eingeschätzt als diejenigen von vergleichbaren Kindern ohne Migrationshintergrund.

H6: Die Anstrengungsbereitschaft von Kindern mit Migrationshintergrund (Balkan, Türkei und Portugal) wird durch Lehrpersonen negativer eingeschätzt als diejenige von Kindern ohne Migrationshintergrund.

Die Stereotypisierung und Theorie der Mittelschichtorientierung (vgl. Kap. 3.2) liefern Hinweise darauf, dass Kinder auch aufgrund ihrer sozialen Herkunft verzerrt wahrgenommen und eingeschätzt werden:

H7: Die kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern mit hohem SES werden durch Lehrpersonen höher eingeschätzt als von Kindern mit niedrigem SES.

H8: Die Anstrengungsbereitschaft von Kindern mit hohem SES wird positiver eingeschätzt als von Kindern mit niedrigem SES.

4 Daten und Operationalisierung

Zur Beantwortung der Frage, ob integrative Maßnahmen oder andere askriptive Merkmale die Einschätzungen von Lehrpersonen beeinflussen, werden Daten des Forschungsprojekts „Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen“ (SECABS) der PH Bern und der Abteilung Bildungssoziologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern verwendet. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden Daten an 66 sechsten Klassen (inkl. Mischklassen 5./6. Schuljahr) im Kanton Bern erhoben. Das Sample stellt eine stratifizierte, repräsentative Zufallsstichprobe aus allen sechsten Klassen an öffentlichen Schulen des Kantons Bern dar.

Die beiden abhängigen Variablen stammen aus dem Lehrpersonenfragebogen. Die Klassenlehrpersonen füllten einen Fragebogen zu jedem Kind der Klasse aus, in welchem unter anderem die Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten sowie der Anstrengungsbereitschaft der einzelnen Kinder erhoben wurden.

Die Aussage zur Anstrengungsbereitschaft lautete: „Die Schülerin bzw. der Schüler strengt sich in der Schule an“ und konnte mit 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme zu) bewertet werden.

Die zweite Frage zur kognitiven Grundfähigkeit wurde folgendermaßen gestellt: „Im Test für die Messung der kognitiven Grundfähigkeiten kann man 56 Punkte erreichen. Was schätzen Sie, wie viele Punkte wird der Schüler bzw. die Schülerin erreichen?“ Mit dem angesprochenen Test war der Intelligenztest CFT20-R gemeint, der mit den Schülern im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführt wurde.

Zu den primär interessierenden unabhängigen Variablen gehören die integrative Maßnahme (H1-H4), der Migrationshintergrund (H5-H6) sowie der sozioökonomische Status (H7-H8). Die integrative Maßnahme bezieht sich auf die Angabe der Lehrperson, ob das Kind eine der Maßnahmen RILZ oder NAG erhält. Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, wird die Maßnahme RILZ durch die Lehrperson vergeben. Ob tatsächlich die befragte Lehrperson oder eine andere Lehrperson die Maßnahme vergeben hat, kann aufgrund der Datenlage nicht eruiert werden. Trotzdem kann die Lehrperson grundsätzlich als Diagnosestellerin betrachtet werden, da die Maßnahme regelmäßig evaluiert werden muss. Der Migrationshintergrund wird nach nationaler Herkunft operationalisiert. Ein Kind wird der jeweiligen Kategorie zugeordnet, sobald es selbst oder mindestens eines seiner beiden Elternteile im Ausland geboren wurde. Damit die Zellbesetzung nicht zu tief wird und da vor allem die Migrationswelle aus dem Balkan, Portugal und der Türkei interessiert (vgl. Kap. 3.2), wurde die Variable „Migrationshintergrund“ mit den folgenden Ausprägungen definiert: kein Migrationshintergrund, Balkan/Portugal/Türkei, sowie andere Herkunftsländer. Die soziale Herkunft wird durch den höchsten „International Socio-Economical Index“ (ISEI-08, Ganzeboom, 2010) im Haushalt operationalisiert. Der Index wird anhand der Angaben zum (zuletzt ausgeübten) Beruf der Erziehungsberechtigten gebildet. Diese Angaben stammen primär aus dem Elternfragebogen, den rund 72 % der Eltern ausgefüllt haben. Da diese Information auch im Schüler-Fragebogen abgefragt wurde, konnte, wo die Angaben der Eltern zum Beruf nicht vorlagen, auf die Angabe der Schüler zurückgegriffen werden. Engzell und Jonsson (2015) konnten zeigen, dass Kinder den Beruf ihrer Eltern relativ verlässlich angeben können.

Als Kontrollvariablen in die Modelle aufgenommen werden zudem die kognitive Grundfähigkeit, die Deutsch- und Mathematikleistung, das Geschlecht sowie die Klassenstufe. Die kognitive Grundfähigkeit wird anhand der tatsächlichen Rohwerte (max. 56 Punkte) der Kinder im Grundintelligenztest CFT20-R operationalisiert. Der CFT20-R stellt ein reliables und gut validiertes Messinstrument der Grundintelligenz dar (vgl. Weiss, 2006). Da die Lehrpersonen aufgefordert wurden,

die erreichte Punktzahl der Kinder in diesem Test einzuschätzen, werden für die Modelle ebenfalls die erreichten Rohwerte verwendet. Die Deutsch- und Mathematikleistung wird mit zwei entsprechenden Schulleistungstests gemessen. Diese wurden aus dem Forschungsprogramm INTSEP übernommen, in dessen Rahmen die Tests validiert wurden (Kronig, 2007, S. 140ff.). Der Deutsch-Test ($\alpha = .76$) besteht aus je drei Aufgaben zu Lesen/Textverständnis ($\alpha = .50$), Grammatik ($\alpha = .60$) sowie Rechtschreibung ($\alpha = .66$). Der Mathematiktest ($\alpha = .86$) setzt sich zusammen aus drei halbschriftlichen Aufgaben ($\alpha = .77$), drei schriftlichen ($\alpha = .61$) sowie fünf Anwendungsaufgaben ($\alpha = .73$). Die erreichten Punkte in den Schulleistungstests werden je Klassenstufe (5. und 6. Klasse) z-standardisiert. Die beiden Variablen werden in die Modelle aufgenommen, da angenommen wird, dass die Schulleistungen ein wichtiger Einflussfaktor der Lehrpersonenwahrnehmung sind. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, die für die Lehrperson direkter beobachtbar sind als das abstraktere Konstrukt der „kognitiven Grundfähigkeiten“. Dass Kinder mit guten Schulleistungen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit als kognitiv leistungsfähig und anstrengungsbereit wahrgenommen werden, soll in den statistischen Analysen entsprechend kontrolliert werden. Ebenfalls als Kontrollvariablen miteinbezogen werden das Geschlecht der Schüler sowie die Klassenstufe (5. oder 6. Klasse), da zu erwarten ist, dass diese die Lehrpersoneneinschätzung bezüglich Anstrengungsbereitschaft und kognitiver Grundfähigkeit mitbeeinflussen. Bei der Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeit wird zudem die Anstrengungsbereitschaft selbst als Kontrollvariable mitberücksichtigt. Die Verteilung der Modellvariablen ist in den Tabellen 1 und 2 dargestellt, sowohl für die Gesamtstichprobe, wie auch für die Subpopulation der Kinder mit der Maßnahme RILZ bzw. NAG. In die berechneten Modelle gehen die Daten von insgesamt 735 Kinder ein, wovon 680 (92.5 %) über keine Maßnahme, 26 (3.5 %) über RILZ und 29 über NAG (4 %) verfügen.

Tabelle 1: Verteilungskennwerte der kontinuierlichen Modellvariablen

Variable	Gesamt (N = 735)			RILZ (N = 26)			NAG (N = 29)		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
Anstrengungs- bereitschaft	3.94 (1.09)	1	5	3.24 (1.27)	1	5	3.76 (1.02)	1	5
Einschätzung kognitive Grundfähigkeiten	39.6 (10.2)	5	56	24.5 (9.29)	5	45	38.4 (11.3)	5	56
CFT20-R Rohwerte	34.3 (5.85)	16	50	26.4 (5.56)	16	37	32.2 (7.24)	16	43
HISEI	50.3 (17.4)	17	89	39.3 (14.1)	17	61	57.8 (19.2)	20	89
Mathe	.04 (.99)	-2.30	2.83	-1.32 (.65)	-2.20	0.48	-.43 (1.06)	-1.81	1.49
Deutsch	.09 (.94)	-3.58	2.24	-1.19 (.82)	-2.49	0.60	-.87 (.96)	-3.02	.46

Tabelle 2: Verteilungskennwerte der nominalskalierten Modellvariablen

Variable	Gesamt (N = 735)	RILZ (N = 26)	NAG (N = 29)
Maßnahme	Keine: 680 (92.5 %)		
	RILZ: 26 (3.5 %)		
	NAG: 29 (4 %)		
Geschlecht	Weiblich: 353 (48 %)	Weiblich: 13 (50 %)	Weiblich: 8 (27.6 %)
	Männlich: 382 (52 %)	Männlich: 13 (50 %)	Männlich: 21 (72.4 %)
Klassenstufe	5. Klasse: 200 (27.2 %)	5. Klasse: 7 (26.9 %)	5. Klasse: 5 (17.2 %)
	6. Klasse: 535 (72.8 %)	6. Klasse: 19 (73.1 %)	6. Klasse: 24 (82.8 %)
Migrations- hintergrund	CH: 7542 (72.7 %)	CH: 18 (69.2 %)	CH: 20 (69 %)
	Bal/Por/Tür: 53 (7.2 %)	Bal/Por/Tür: 3 (11.6 %)	Bal/Por/Tür: 3 (10.3 %)
	Andere: 140 (19.1 %)	Andere: 5 (19.2 %)	Andere: 6 (20.7 %)

5 Datenanalyse und Ergebnisse

Zur Überprüfung der Hypothesen wird je eine schrittweise Regressionsanalyse mit der abhängigen Variable „Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft“ und „Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten“ mithilfe der Stata 14 Software (StataCorp, 2015) berechnet. Da die Einschätzungen der Kinder einer Klasse von derselben Lehrperson erfolgten, wird die Clusterstruktur der Daten anhand der cluster-Funktion berücksichtigt. Diese korrigiert die nicht-Unabhängigkeit der Daten mithilfe robuster Standardfehler.

Zunächst werden jeweils die objektiven Leistungstests (kognitive Grundfähigkeit bzw. erreichte Rohwerte im CFT20-R sowie Deutsch- und Mathematikleistung) in die Modelle eingefügt, da anzunehmen ist, dass diese einen bedeutenden Anteil der Lehrpersoneneinschätzungen erklären. In einem zweiten Schritt werden die weiteren Kontrollvariablen Geschlecht (Referenzkategorie: männlich) und Klassenstufe (Referenzkategorie: 5. Klasse) sowie die soziodemographischen Merkmale Migrationshintergrund (Dummy-Variablen: Balkan/Portugal/Türkei/andere Herkunftsländer; Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund) und sozioökonomischer Status in die Modelle eingefügt. Abschließend werden die Dummy-Variablen RILZ und NAG (Referenzkategorie: keine Maßnahme) in das Modell eingeführt, um zu eruieren, inwiefern diese, unter Kontrolle der bereits einbezogenen Variablen, die Lehrpersoneneinschätzungen zusätzlich beeinflussen.

5.1 Lehrpersoneneinschätzung der Anstrengungsbereitschaft

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der multiplen Regression mit der eingeschätzten Anstrengungsbereitschaft als abhängige Variable. Geprüft wurde einerseits, ob Schüler mit schulischen Maßnahmen anders wahrgenommen werden als Schüler ohne Maßnahmen. Im Modell 1 wird ersichtlich, dass die Leistung der Schüler in den beiden Schulleistungstests einen bedeutenden Anteil der Lehrpersoneneinschätzung der Anstrengungsbereitschaft erklärt. Hingegen weist die Leistung im CFT20-R keinen Zusammenhang mit der Einschätzung auf. Werden weitere Faktoren hinzugenommen (Modell 2), zeigt sich, dass der HISEI im Elternhaus ebenfalls in einem signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung der Lehrperson steht: Kinder aus höheren Schichten werden als anstrengungsbereiter eingeschätzt als Kinder aus tieferen Schichten. Auch den Mädchen wird im Vergleich zu den Jungen eine höhere Anstrengungsbereitschaft zugeschrieben. Keinen bedeutsamen Anteil an der Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft haben hingegen die Klassenstufe sowie der Migrationshintergrund. Im Modell 3 wurden zusätzlich die integrativen Maßnahmen RILZ und NAG aufgenommen. Beide Variablen haben keinen weiteren bedeutsamen Einfluss auf das Modell und stehen daher, nach Kontrolle der bereits eingeführten Variablen, in keinem systematischen Zusammenhang mit der Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft.

Tabelle 3: Lehrpersoneneinschätzung der Anstrengungsbereitschaft – Multiple Regression

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	β	p	B	β	p	B	β	p
Rohwerte CFT20-R	-.007 (.008)	-.037	.402	-.007 (.008)	-.038	.401	-.007 (.008)	-.037	.409
Punkte in Deutsch-Test	.231 (.058)	.200	<.001***	.106 (.059)	.092	.076	.116 (.056)	.100	.042*
Punkte in Mathematik-Test	.245 (.057)	.222	<.001***	.302 (.055)	.274	<.001***	.303 (.056)	.276	<.001***
Geschlecht: weiblich				.602 (.093)	.277	<.001***	.604 (.093)	.278	<.001***
Klassenstufe (6. Klasse)				-.026 (.09)	-.011	.77	-.029 (.09)	-.012	.746
Balkan/Portugal/Türkei				-.138 (.188)	-.033	.466	-.14 (.187)	-.033	.457
Andere Länder				-.169 (.117)	-.061	.157	-.169 (.118)	-.061	.158
HISEI				.006 (.002)	.092	.009**	.006 (.002)	.088	.013*
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)							.054 (.286)	.009	.851
Nachteilsausgleich (NAG)							.161 (0.18)	.029	.374
adj. R ²	.126			.207			.208		
F für Änderung in R ²	23.72, <.001***			10.96, <.001***			0.41, .668		

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (B), robuste Standardfehler unterhalb B in Klammern (SE B, geclustert nach Schulklasse) sowie standardisierte Regressionskoeffizienten (β). Exakte p-Werte sind in der Tabelle ersichtlich außer wenn $p < .001$. Referenzkategorien: Klassenstufe: 5. Klasse. Migrationshintergrund: Schweiz. Maßnahme: Keine. Signifikanzniveaus der Beta-Koeffizienten sind zusätzlich gekennzeichnet: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N = 735. Quelle: SECABS, eigene Berechnung und Darstellung

5.2 Lehrpersoneneinschätzung der kognitiven Grundfähigkeit

Die Ergebnisse der multiplen Regression bezüglich der Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten als abhängige Variable sind in Tabelle 4 ausgewiesen. In allen Modellen werden wiederum zunächst die Leistung im CFT20-R und die Deutsch- und Mathematikleistungen der Schüler kontrolliert. Obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrpersonen sich bei der Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten an einer IQ-Skala orientierten, können hier trotzdem in der Tendenz Wahrnehmungsverzerrungen aufgrund askriptiver Merkmale geprüft werden, da mit dem CFT20-R ein objektives Maß vorliegt, das etwas Ähnliches misst, wie das, was die Lehrpersonen eingeschätzt haben. Erwartungsgemäß bilden die Leistungen im Deutsch- und Mathematiktest signifikante Prädiktoren der Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeit. Ebenfalls ein statistisch bedeutsamer Prädiktor – aber mit geringerem Einfluss – ist die Leistung der Schüler im CFT20-R. Eine plausible Erklärung hierfür könnte sein, dass die Lehrpersonen die Leistungen ihrer Schüler in Deutsch und Mathematik tatsächlich beobachten können, während die „kognitive Leistungsfähigkeit“ ein indirekteres und schwieriger zu beurteilendes Konstrukt ist. Die Aufnahme weiterer Variablen in Modell 2 klärt neben den tatsächlichen Leistungen zusätzliche Varianz in Bezug auf die Lehrpersoneneinschätzungen auf. Ein signifikanter Prädiktor ist hierbei das Geschlecht: die Einschätzung der kognitiven Grundfähigkeit fällt bei Mädchen geringer aus als bei Jungen. Zudem zeigt sich hypothesenkonform, dass ein hoher sozioökonomischer Status (HISEI) signifikant positiv mit der Einschätzung des kognitiven Potentials zusammenhängt. Entgegen der Annahme ist der Migrationshintergrund, nach Kontrolle der hinzugezogenen Variablen, kein signifikanter Prädiktor. Im Modell 3 werden schließlich die integrativen Maßnahmen NAG und RILZ aufgenommen. Diese vermögen einen zusätzlichen Anteil an den Lehrpersoneneinschätzungen zu erklären. Zwar werden Kinder mit einem NAG – entgegen der Theorie des labeling bias – in Bezug auf die kognitive Grundfähigkeit nicht positiver eingeschätzt. Für die Maßnahme RILZ zeigt sich jedoch hypothesenkonform, dass die kognitiven Grundfähigkeiten von den betroffenen Schülern signifikant negativer eingeschätzt werden als von vergleichbaren Schülern ohne integrative Maßnahmen.

Tabelle 4: Lehrpersoneneinschätzung der kognitiven Grundfähigkeiten – Multiple Regression

	Modell 1			Modell 2		
	B	β	p	B	β	p
Rohwerte CFT20-R	.161 (.069)	.092	.024*	.142 (.067)	.082	.037*
Punkte in Deutsch-Test	4.132 (.58)	.381	<.001***	3.817 (.521)	.352	<.001***
Punkte in Mathematik-Test	2.982 (.485)	.288	<.001***	2.041 (.488)	.197	<.001***
Geschlecht: weiblich				-2.742 (.633)	-.134	<.001***
Klassenstufe (6. Klasse)				1.391 (.773)	.061	.077
Anstrengungsbereitschaft				2.002 (.369)	.213	<.001***
Migrationshintergrund: Balkan / Portugal / Türkei				-.33 (1.02)	-.008	.748
Andere Länder				.189 (.791)	.007	.812
HISEI				.079 (.021)	.134	<.001***
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)						
Nachteilsausgleich (NAG)						
adj. R ²	.417			.486		
F für Änderung in R ²	114.07, <.001***			8.87, <.001***		

	Modell 3		
	B	β	p
Rohwerte CFT20-R	.118 (.063)	.068	.064
Punkte in Deutsch-Test	3.847 (.542)	.355	<.001***
Punkte in Mathematik-Test	1.938 (.486)	.187	<.001***
Geschlecht: weiblich	-2.653 (.622)	-.13	<.001***
Klassenstufe (6. Klasse)	1.413 (.792)	.062	.081
Anstrengungsbereitschaft	1.992 (.379)	.212	<.001***
Migrationshintergrund: Balkan / Portugal / Türkei	-0.482 (1.036)	-.012	.643
Andere Länder	0.185 (.784)	.007	.814
HISEI	0.072 (.022)	.123	<.001***
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)	-4.807 (1.785)	-.087	.009**
Nachteilsausgleich (NAG)	2.735 (1.797)	.052	.134
adj. R ²	.496		
F für Änderung in R ²	5.04, .01*		

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (B), robuste Standardfehler unterhalb B in Klammern (SE B, geclustert nach Schulklasse) sowie standardisierte Regressionskoeffizienten (β). Exakte p-Werte sind in der Tabelle ersichtlich außer wenn $p < .001$. Referenzkategorien: Klassenstufe: 5. Klasse. Migrationshintergrund: Schweiz. Maßnahme: Keine. Signifikanzniveaus der Beta-Koeffizienten sind zusätzlich gekennzeichnet: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N=735. Quelle: SECABS, eigene Berechnung und Darstellung der Beta-Koeffizienten sind zusätzlich gekennzeichnet: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.
Quelle: SECABS, eigene Berechnung und Darstellung

6 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob askriptive Merkmale sowie integrative Maßnahmen die Einschätzungen von Lehrpersonen beeinflussen.

Die Ergebnisse deuten hypothesenkonform daraufhin, dass in Bezug auf die kognitiven Grundfähigkeiten ein sogenannter labeling bias bei Kindern mit RILZ vorliegt. Selbst unter Kontrolle der gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten und der Schulleistungen werden Kinder mit RILZ in ihren kognitiven Grundfähigkeiten signifikant unterschätzt. Unter dem Gesichtspunkt, dass die Lehrperson zumindest in gewissem Masse die Diagnosestellerin von RILZ ist, kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass die Diagnosefähigkeiten der Lehrperson in diesen Fällen nicht immer akkurat sind. Um zu überprüfen, ob die Einschätzungsverzerrung Ursache oder Folge von RILZ ist, sind jedoch Längsschnittdaten erforderlich.

In Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft zeigt sich, entgegen der Hypothese, dass Kinder mit RILZ nicht schlechter eingeschätzt werden als vergleichbare Kinder ohne RILZ. Dies widerspricht bisherigen Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass verzerrte Lehrpersoneneinschätzungen auch inadäquate Beurteilungen der Anstrengungsbereitschaft nach sich ziehen (vgl. Kap. 3.1). Für die vermuteten höheren Einschätzungswerte der kognitiven Grundfähigkeit sowie der Anstrengungsbereitschaft für Kinder mit NAG konnten empirisch keine Effekte nachgewiesen werden. Kinder mit NAG scheinen demzufolge adäquat eingeschätzt zu werden. Vorstellbar ist, dass Kinder mit RILZ stärker „gelabelt“ werden, da ihre Gruppe möglicherweise als homogener wahrgenommen wird als diejenige von Kindern mit NAG, zumal bei letzteren vielfältige Diagnosen und Erscheinungsbilder vorliegen.

Hypothesenkonform und entsprechend der theoretischen Erklärung der mittelschichtorientierten Schule hat die soziale Herkunft einen signifikant positiven Einfluss auf die Lehrpersoneneinschätzung der kognitiven Grundfähigkeit und der Anstrengungsbereitschaft. Lehrpersonen scheinen Kinder aus höheren sozialen Schichten als besser an die Schule angepasst wahrzunehmen und bewerten sie deshalb positiver. Dies auch unter Kontrolle der tatsächlich gezeigten Schulleistungen und der gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten. Entgegen der formulierten Hypothesen werden Migrantenkinder nicht negativer eingeschätzt als Kinder ohne Migrationshintergrund. Lehrpersonen scheinen sich also nicht, wie theoretisch angenommen, Stereotypen zu bedienen, um Kinder mit Migrationshintergrund zu bewerten. Als Nebeneffekt der Untersuchung zeigte sich, dass signifikante Geschlechtereffekte bestehen. Während Lehrpersonen die kognitive Grundfähigkeit von Mädchen unter Kontrolle aller anderen ins Modell einbezogenen Variablen unterschätzen, schätzen sie deren Anstrengungsbe-

reitschaft signifikant höher ein als diejenige der Jungen (vgl. hierzu z. B. Lorenz et al., 2016).

Zusammenfassend kann, bezugnehmend auf den meritokratischen Grundgedanken, festgehalten werden, dass Kinder mit einem NAG von ihren Lehrpersonen so wahrgenommen werden, dass sie über eine durchschnittliche individuelle Befähigung und Anstrengungsbereitschaft verfügen. Demzufolge und im meritokratischen Sinne haben sie den Bildungserfolg verdient, der ihnen aufgrund ihrer spezifischen Benachteiligung verwehrt bleibt und erhalten somit gerechterweise spezifische Unterstützung, um die regulären Lernziele zu erreichen und zu ihrem verdienten Bildungserfolg zu gelangen. Kinder mit RILZ hingegen strengen sich zwar in der Wahrnehmung der Lehrperson nicht weniger an als vergleichbare Kinder ohne RILZ, jedoch verfügen sie nicht über die ausreichende individuelle Befähigung, sprich kognitiven Grundfähigkeiten und werden so – im meritokratischen Sinne – „gerechterweise“ bereits vor dem Selektionszeitpunkt anspruchsrmeren Lernumwelten zugewiesen.

Die Studie bringt einige Limitationen mit. Zunächst ist der geringe Stichprobenumfang von Kindern mit einer der beiden Maßnahmen zu beachten. Die in dieser Studie generierten Ergebnisse, geben erste Hinweise auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen von Kindern mit integrativen Maßnahmen, jedoch müssten die Ergebnisse an einer größeren Stichprobe repliziert werden, um die Zuverlässigkeit der Aussagen zu erhöhen. Auch wären längsschnittlich angelegte Studien von großer Bedeutung, um die Auswirkungen der integrativen Maßnahmen und der Lehrpersoneneinschätzungen zu untersuchen.

Literatur

- Arrow, K. (1973). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter & A. Rees (Eds.), *Discrimination in labor markets* (pp. 3-33). Princeton: Princeton University Press.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: neue Ungleichheiten* (S. 313-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25, 422-469.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl., S. 161-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

- Ditton, H. (2011). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 245-264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engzell, P., & Jonsson, J. O. (2015). Estimating social and ethnic inequality in school surveys: Biases from child misreporting and parent nonresponse. *European Sociological Review*, 31(3), 312-325.
- Ercole, J. (2009). Labeling in the classroom: Teacher expectations and their effects on students' academic potential. *Honors Scholar Theses*, 98, 1-39.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013a). Direktionsverordnung über die Beurteilung und Schullaufbahntscheide in der Volksschule (DVBS) (432.213.11). Verfügbar unter: www.sta.be.ch/belex/d/4/432_213_11.html [13.09.2017].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013b). Merkblatt zur DVBS (gültig ab Schuljahr 2013/14) für Schulleitungen und Lehrpersonen über das Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung (Art. 27 DVBS), zum Übertrittsverfahren (Art. 32 DVBS), zum Promotionsverfahren (Art. 50 bzw. 58 DVBS). Verfügbar unter: www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_abweichen_DVBS_merkblatt_d.pdf [13.09.2017].
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In G. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vols. 1 and 2 (4th Edition, pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Fox, J. D., & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the schools*, 33(2), 143-152.
- GANZEBOOM, H. B. G. (2010). International standard classification of occupations (ISCO-08) with ISEI-08 scores. Verfügbar unter: www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf [13.09.2017].
- Hofer, S. I. (2015). Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country. *International Journal of Science Education*, 37(17), 2879-905.
- Jünger, R. (2008). Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A. & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 738-748.
- Koonce, D. A., Cruce, M. K., Aldridge, J. O., Langford, C. A., Sporer, A. K. & Stinnett, T. A. (2004). The ADHD label, analogue methodology, and participants' geographic location on judgments of social and attentional skills. *Psychology in the Schools*, 41(2), 221-234.
- Kotitschke, E. & Becker, R. (2013). Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 713-729). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89-111.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M. & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 27-34.
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105.
- Phelbs, E. S. (1972). The statistical theory of racism and sexism. *The American Economic Review*, 62, 659-661.
- Randall, J. & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1372-1380.

- Regierungsrat des Kantons Bern (2007). Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV). Verfügbar unter: www.sta.be.ch/belex/d/4/432_271_1.html [13.09.2017].
- Rolff, H.-G. (1997). Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. F. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development. New York: Holt.
- StataCorp (2015). Stata Statistical Software: Release 14. College Station, TX: StataCorp LP.
- Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 171–198). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, T. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- UNO (2006). UNO Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK), FAQ. Verfügbar unter: www.procap.ch/fileadmin/user_upload/customers/procap/2_News/Magazin/Weiterfuehrende_Website/Weiterfuehrende_Website_2013/WebFAQ_UNO-BRK_d_2013.pdf [13.09.2017].
- Weiss, R. H. (2006). Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). Göttingen: Hogrefe.

Teachers' perceptions of children with and without integrative programs

In many countries, regular schools have been offering integrative programs for children with special needs. In Switzerland, there are two of particular interest. The so-called „Nachteilsausgleich“ (NAG) and „reduzierte individuelle Lernziele“ (RILZ), both hosted by Schools in Bern, which are also available in similar formats in other cantons around the country. These integrative programs are known to label children with special needs, relating to the theory of labelling bias, which addresses differences in expectations or perceptions of labelled people. The question which arises is whether there is a difference between a teacher's perception of children who are and those who are not part of any integrative programs. Therefore, Data of 735 fifth- and sixth-grade pupils from Bern has been collected and analysed. The results of this study show that, teachers tend to rate children with RILZ significantly lower in their cognitive performances than children without RILZ, even when controlled for IQ and performance. While when analysing the willingness to work hard no labelling bias was detected. Furthermore, the negative effect on a teacher's perception disappears when controlling for social background. However, labelling bias does not apply for children with NAG. There are no differences between the teachers' perception of children with NAG and children without any of the two integrative programs. teachers' perception of children with NAG and children without any of the two integrative programs.

Keywords: classroom assessment – comparison of school types – diagnostic quality – teachers

Autoren

Lena Greber, MSc, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation,

Dr. Caroline Sahli Lozano, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Institut für Heilpädagogik,

Fabian Steiner, BSc, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation.

Korrespondenz an: lena.greber@phbern.ch

Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Rolf Werning, Katja Mackowiak, Antje Rothe und Carina Müller

Die Umsetzung inklusiver Bildung stellt Schulen vor komplexe Herausforderungen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die empirische Analyse von ausgewählten Gelingensbedingungen und Herausforderungen, mit denen sich öffentliche Grundschulen in Niedersachsen in der Umsetzung inklusiver Bildung konfrontiert sehen. Diese werden im Rahmen der aktuell durchgeführten „Wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen“ untersucht. Die Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Design und besteht aus drei Teilstudien. In Teilstudie 1, einer einmalig durchgeführten flächendeckenden, quantitativen Onlineerhebung, machten Leitungen und Lehrkräfte von 600 staatlichen, niedersächsischen Grundschulen Angaben zur Umsetzung der Inklusion an ihrer Schule. Zum ersten Messzeitpunkt wurde in Teilstudie 2 eine quantitative Fragebogen- und Leistungserhebung an neun Schulen durchgeführt. In Teilstudie 3, einer vertiefenden qualitativen Erhebung an neun Schulen wird, ebenfalls zum ersten Messzeitpunkt, mittels Experteninterviews und Gruppendiskussionen auf die konkrete Umsetzung der Inklusion an der Schule und die damit einhergehenden Gelingensbedingungen und Herausforderungen fokussiert. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte quantitative und qualitative Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes aus Teilstudie 2 und 3 vorgestellt.

Schlagwörter: Inklusive Bildung – Mixed-Methods-Design – Öffentliche Grundschulen – Wissenschaftliche Begleitung

1 Theoretischer Hintergrund

Die Umsetzung der inklusiven Bildung stellt Schulen vor enorme Herausforderungen. Inklusion – verstanden als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von sozialer Partizipation sowie Bildungschancen für alle Schüler – erfordert Schulentwicklungsprozesse, die die Bereiche Unterricht, Organisation und Personal betreffen. Inklusion ist somit kein Additum, sondern vielmehr eine Querschnittsaufgabe allgemeiner Schulentwicklung (Arndt & Werning, 2016). Die Entwicklung inklusiver Schulen ist dabei im Kontext der Komplexität und Widersprüchlichkeit der schulischen Praxis zu betrachten (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Werning, 2014). Gelingensbedingungen und Herausforderungen sind dabei in ein komplexes Netzwerk von miteinander interagierenden Faktoren eingebettet (Altrichter & Feyerer, 2012; Rürup, 2012). Als wesentliche Einflussfaktoren einer gelingenden Inklusion haben sich das schulische Umfeld, die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie deren Kooperation herauskristallisiert (Heinrich, Urban & Werning, 2013). Als Indikatoren gelingender