

# Verhalten und Befinden von Schulkindern: Diskrepanz von Kinder- und Lehrendensicht

## Eine Längsschnittstudie in integrativen Regelklassen

Simona Altmeyer, Achim Hättich, Susan C.A. Burkhardt,  
Annette Krauss & Andrea Lanfranchi  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich

*Zusammenfassung:* Das Verhalten und Befinden aller Kinder in integrativen Regelklassen und dessen Einschätzung durch Kinder und Klassenlehrkräfte wird über ein Schuljahr hinweg untersucht. Dabei wird geschaut, wie sich Kinder- und Lehrersicht in Verhalten und Befinden über die Zeit unterscheiden. Weiter wird analysiert, welchen Einfluss sonderpädagogische Maßnahmen auf die Diskrepanz zwischen Kinder- und Lehrersicht in Verhalten und Befinden haben und welche weiteren Faktoren diese Diskrepanz beeinflussen. In 27 Schulklassen (3. bis 6. Schulklasse) werden zu drei Messzeitpunkten über ein Schuljahr hinweg 431 Kinder (46 % Mädchen; 54 % Jungen), davon 130 Kinder mit sonderpädagogischen Maßnahmen, und ihre dazugehörenden 44 Klassenlehrkräfte mit standardisierten Instrumenten zum Verhalten (Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)) und Befinden (Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)) der Kinder befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede in der Einschätzung von Verhalten und Befinden zwischen Klassenlehrkräften und Kindern dadurch mitbeeinflusst sind, ob ein Kind eine sonderpädagogische Maßnahme bekommt oder nicht. Bei Hyperaktivität, prosozialem Verhalten, emotionaler Integration und akademischem Selbstkonzept haben die sonderpädagogischen Maßnahmen in allen Verhaltensbereichen einen signifikanten Einfluss auf die Unterschiede zwischen Kinder- und Lehrersicht. Jedoch hat das Vorliegen sonderpädagogischer Maßnahmen weder im Bereich der emotionalen Probleme noch bei Problemen des Sozialverhaltens einen Einfluss. Zudem hat das Geschlecht des Kindes bei Hyperaktivität und prosozialem Verhalten einen hoch signifikanten Einfluss auf die Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven: Jungen werden von den Lehrkräften als hyperaktiver und weniger prosozial als Mädchen eingeschätzt. Für diese Diskrepanzen werden verschiedene Erklärungen herangezogen und auf den schulischen Alltag bezogen.

**Schlüsselbegriffe:** Fremd- und Selbsturteile, Integrative Schule, Verhalten, Befinden, Längsschnittstudie

### *Behaviour and well-being of students: Discrepancy of child and teacher perspective. A longitudinal study in integrated mainstream classes*

*Summary:* Over the course of a school year behaviour and well-being of children in inclusive regular classes were assessed by their class teachers and the students themselves. This study examines how the view of 44 class teachers in 27 classes (3rd to 6th grade) and their 431 students (46 % girls; 54 % boys), on behaviour and well-being differs. Furthermore, it was analysed if special educational needs (concerning 130 students) and other factors such as sex and age influence the discrepancy between the students' and teachers' view. The results show that differences in the assessment of behaviour (using Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]) and well-being (using Perceptions of Inclusion Questionnaire [PIQ]) between class teachers and students are influenced mostly by the existence of special educational needs. A significant influence of special educational needs on the perspectives of the two groups was found concerning the areas hyperactivity, prosocial behaviour, emotional integration and academic self-concept. However, special educational needs have no influence on emotional problems or problems of social behaviour. In addition, sex of the student has a highly significant influence on the discrepancy between the two perspectives concerning hyperactivity and prosocial behaviour: Teachers rate boys as more hyperactive and less prosocial than girls. Several explanations for the discrepancies are discussed in relation to the school setting.

**Keywords:** Foreign and self-assessment, Integrative schooling, behaviour, well-being, Longitudinal study

Ziele integrativer Regelklassen in der Schweiz sind, möglichst alle Kinder in der Regelschule zu unterrichten (Sonderpädagogik-Konkordat; (EDK, 2007)) und entsprechend den Leistungs- und Verhaltenszielen der Regelschule zu qualifizieren. Kinder, die im Unterricht aufgrund unterschiedlicher Faktoren eine mangelnde Leistungsfähigkeit aufweisen oder wegen unangepassten Verhaltens auffallen, riskieren die geforderten schulischen Ziele nicht zu erreichen. Sonderpädagogische Maßnahmen – d. h. Lektionen Integrativer Förderung (IF)<sup>1</sup>, Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie, Psychotherapie), Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) und Integrierte Sonderschulung (ISR)<sup>2</sup> – sollen Kinder bei der Erreichung der Lern- und Verhaltensziele unterstützen (Qualifikationsauftrag). Zudem dienen sonderpädagogische Maßnahmen dazu, dass möglichst viele Kinder in der Regelschule verbleiben können und die Schule in ihrer Tragfähigkeit gestärkt wird (Integrationsauftrag).

Somit werden im vorliegenden Beitrag Kinder mit sonderpädagogischen Maßnahmen (Kinder msM) aus einer systemischen Perspektive als Kinder betrachtet, die den Anforderungen und Erwartungen des Schulsystems nicht genügen und sich dadurch von Kindern ohne sonderpädagogische Maßnahmen (Kinder osM) unterscheiden.

In verschiedenen deutschsprachigen Studien konnte gezeigt werden, dass sich die Schulleistungen von Kindern mit Lernschwierigkeiten in integrativen Schulformen besser entwickeln als in separativen Sonderklassen (Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Sermier Dessemontent, Benoit & Bless, 2015). Zudem haben integrative Schulformen keine negativen Auswirkungen auf die schulleistungsstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler (Bless, 2007, 2017). Allerdings weisen Kinder mit sonderpädagogischer Unterstützung ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf (Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012; Zurbriggen, 2016). Weiter werden

Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und teilweise auch Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen weniger sozial akzeptiert oder als Freunde gewählt und häufiger abgelehnt als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (Bless, 2017; Venetz & Zurbriggen, 2016). Studienergebnisse stimmen darin überein, dass Kinder größere Lernfortschritte erzielen, wenn sie sich in der Schule wohl fühlen und sozial gut integriert sind (Ainscow et al., 2006; Hascher, 2004; Hascher & Lobsang, 2004; Schwab, Hessels, Gebhardt & Kramer, 2015). Das Bielefelder „BiLieF-Projekt“ (Wild et al., 2015) konnte zudem aufzeigen, dass die Schulform eher eine untergeordnete Rolle für die Leistungsfortschritte der Kinder spielt, vielmehr ist die Qualität des Unterrichts und der Förderung von zentraler Bedeutung (Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017; Stranghöner et al., 2017).

Damit schulische Integration gelingt, ist es aus einer systemischen Perspektive wichtig zu wissen, wie Kinder in integrativen Regelklassen sich selbst hinsichtlich Verhalten und Befinden wahrnehmen und sich ihre Sichtweisen von denen der Lehrkräfte unterscheiden. In den oben erwähnten Studien wurde die Kinder- und Lehrendensicht nicht zusammen betrachtet. Unserer Ansicht nach beeinflussen jedoch die Kinder- als auch die Lehrendensicht gemeinsam die schulische Entwicklung. Es ist davon auszugehen, dass Kinder nicht allein aufgrund objektiver, realer Umweltgegebenheiten handeln, sondern aufgrund ihrer eigenen Wahrnehmung und Interpretationen. Diese bestimmen ihr Verhalten und Befinden bzw. ihre schulische Entwicklung und können deshalb wahrscheinlich als bessere Prädiktoren für eine positive

<sup>1</sup> Mit IF wird die *Integrative Förderung in der Regelschule* bezeichnet. Der Unterricht und die darin zu erreichenden Lernziele sind hinsichtlich Leistung und Verhalten an der heterogenen Gruppe ausgerichtet (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).

<sup>2</sup> ISR steht für *Integrierte Sonderschule in der Verantwortung der Regelschule*. Kinder mit ISR-Status verfolgen im Kontext der integrativen Regelklasse ihren Möglichkeiten entsprechende individuelle Lernziele (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2019).

Entwicklung bewertet werden (De Jong & Westerhof, 2001; Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Andererseits beeinflussen Beurteilungen durch Lehrkräfte ihr alltägliches Handeln und können sich auch längerfristig günstig bzw. ungünstig auf das Befinden der Kinder innerhalb der Schulklasse, auf ihre Lern- und Verhaltensentwicklung und ihre schulische Laufbahn auswirken (Rosenthal-Effekt, selbsterfüllende Prophezeiung, vgl. Rosenthal, 1976). Für eine gelingende schulische Integration und eine optimale Entwicklung der Kinder ist daher bedeutsam, dass die Selbst- und Fremdbeurteilung von Kindern und Lehrkräften weitgehend übereinstimmen (Altmeyer, 2015; Wettstein et al., 2018).

Die Unterschiede in Selbst- und Fremdbeurteilung zwischen Kindern und Lehrkräften sind bisher hinsichtlich Verhalten in der Schule nur wenig erforscht: Roos et al. (2016) untersuchten die Übereinstimmung zwischen Kinder- und Lehrerurteilen für prosoziales Verhalten und psychische Belastungen auf der einen und Sozial- und Lernverhalten auf der anderen Seite. Die Autoren fanden, dass Fremd- und Selbsturteile bei Schülerinnen stärker zusammenhängen als bei Schülern. Ein Alterseffekt wurde nicht festgestellt (Roos et al., 2016). Eine andere Studie zeigt, dass sich die Kinder- und Lehrendensicht im Bereich der Einschätzung von Verhaltensproblemen nicht unterscheidet (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018). Zudem werden in klinisch-psychologischen Metaanalysen psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen aus der Sicht von mehreren Informanten (Eltern, Lehrkräfte und Kindern/Jugendlichen) thematisiert: Es wurden durchschnittliche Korrelationen von  $r = .20$  für internalisierende bis  $r = .32$  für externalisierende Verhaltensweisen zwischen Eltern, Lehrkräften sowie Kindern und Jugendlichen ermittelt (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; De Los Reyes et al., 2015). Unterschiedliche Einschätzungen zwischen verschiedenen Informanten sind in spezifischen Kompetenzen wie prosoziales Verhalten höher als bei allgemeinem Problem-

verhalten (Goodman, 1997, 2001) und höher zwischen Lehrkräften und Jugendlichen als zwischen Eltern und Jugendlichen (Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski & Rothenberger, 2004; Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010).

Unterschiedliche Einschätzungen von Lehrkräften und Kindern hinsichtlich Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten (Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ); Goodman, 1997) wurden häufig in Studien mit Kindern und Jugendlichen mit ADHS-Symptomatik untersucht: Im Allgemeinen schätzen Eltern die Verhaltensprobleme von Jugendlichen mit einer ADHS-Symptomatik als schwerwiegender ein, als die Lehrkräfte und Jugendlichen es tun, und die Korrelationen der Einschätzungen Eltern – Jugendliche sind im Allgemeinen höher als die Korrelationen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte (Hennig, Schramm & Linderkamp, 2018). Hennig, Schramm und Linderkamp (2018) konnten zeigen, dass die niedrigste Übereinstimmung bei Jugendlichen mit einer ADHS-Symptomatik bei den verschiedenen Informanten im Bereich des prosozialen Verhaltens liegt und Meinungsverschiedenheiten zwischen Einschätzungen von Jugendlichen und Lehrkräften in Bezug auf prosoziales Verhalten den Effekt einer Behandlung der ADHS-Symptomatik verringert. Diese Studie konnte erstmals zeigen, dass unterschiedliche Einschätzungen ein Risiko darstellen können, Behandlungseffekte bei Jugendlichen mit ADHS-Symptomatik zu verringern (Hennig et al., 2018).

Hinsichtlich dem Befinden liegt eine aktuelle Untersuchung zur Übereinstimmung von Kinder- und Lehrendensicht vor: In der Querschnittstudie von Venetz, Zurbriggen und Schwab (2019) wurde das Befinden der Schulkinder aus Kinder- und Lehrendensicht auf der 8. Klassenstufe mit dem Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015) untersucht: Es konnte zusammenfassend gezeigt werden, dass Lehrkräfte die emotionale Integration der Schulkinder überschätzen und die soziale Inte-

gration sowie das akademische Selbstkonzept der Kinder unterschätzen. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass je höher die emotionale und soziale Integration der Kinder, desto geringer sind die Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen von Kindern und Lehrkräften und umgekehrt. Während ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf bei den Kindern hinsichtlich emotionaler Integration einen kleinen Einfluss hinsichtlich des Unterschiedes von Kinder- und Lehrendensicht zeigt, konnte ein moderater negativer Effekt für das akademische Selbstkonzept nachgewiesen werden (Venetz et al., 2019).

Mehrere Studien haben die Kinder- und Lehrendensicht hinsichtlich der Einschätzung von Merkmalen der Unterrichtsqualität untersucht. Im Rahmen der PISA-Studie erforschten Kunter et al. (2005) drei Merkmale der Unterrichtsqualität (Effizienz der Klassenführung, Kognitive Aktivierung und Individuelle Lernunterstützung) aus Kinder- und Lehrkräftensicht. Während die beiden Perspektiven hinsichtlich der Klassenführung und individuellen Lernunterstützung mit ihren Einschätzungen ziemlich gut übereinstimmen, unterscheiden diese sich in Bezug auf die kognitive Aktivierung (Kunter et al., 2005). Im Vergleich mit früheren Studien in 7. bis 9. Schulklassen (Clausen, 2002; De Jong & Westerhof, 2001; Kunter & Baumert, 2006) fanden Fauth, Decristan, Rieser, Klieme und Büttner (2014) signifikante Zusammenhänge in den Bereichen unterstützendes Klima und strukturierter Klassenführung zwischen der Kinder- und Lehrendenperspektive in der Grundschule. Ebenfalls in Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus den 7. bis 9. Klassenstufen (Kunter & Baumert, 2006) weisen die Ergebnisse im Bereich der kognitiven Aktivierung nicht auf große Konvergenzen der beiden Perspektiven hin (Fauth et al., 2014). Wettstein, Ramseier, Scherzinger und Gasser (2016) berichten bei drei Formen von Unterrichtsstörungen auf der Grundstufe eine mittlere Korrelation von .44 zwischen Kind- und Lehrendenperspektive. Eine schwache bzw. keine Übereinstimmung der Kinder- und Lehrendensicht fanden

die Autoren dagegen in den Bereichen Beziehung (.38) und Klassenführung (.09) (Wettstein et al., 2016). Wettstein, Scherzinger und Ramseier (2018) konnten zudem nachweisen, dass bei der Beurteilung von nicht aggressiven und aggressiven Schülerstörungen, Beziehung und Klassenführung die Kinder- und Lehrkräftensicht weniger gut übereinstimmen als die Perspektive der Schulkinder und eines unabhängigen Beobachters. Jedoch konnten die Autoren mit einer mittleren Korrelation von .75 eine hohe Übereinstimmung der Kinder- und Lehrkräftensicht in der Beurteilung von Störungen des methodisch-didaktischen Settings nachweisen (Wettstein et al., 2018).

Bisher wurden erst wenige Ergebnisse sowohl zu Verhalten als auch zu Befinden im Zusammenhang mit der schulischen Integration von Kindern berichtet. Die Mehrheit der genannten Studien hat die Selbst- und Fremdbeurteilung durch Kinder und Lehrkräfte im Querschnitt untersucht. Es ist von Bedeutung, dies auch im Längsschnitt zu betrachten, weil das Klassenzimmer einen dynamischen Raum darstellt und die Kinder darin sich in Entwicklung befinden.

Die vorliegende Untersuchung geht über die genannten Studien hinaus, um eine bessere Aussagekraft und Generalisierbarkeit zu erreichen. Dabei wird eine Längsschnittperspektive über ein ganzes Schuljahr hinweg berücksichtigt: Es wurde bereits an anderer Stelle auf die Wichtigkeit einer längsschnittlichen Erfassung von Verhaltensproblemen hingewiesen (Casale, Grosche, Volpe & Hennemann, 2017). Die Kinder- und Klassenlehrkräftensicht wird hinsichtlich Verhalten und Befinden in integrativen Regelklassen auf der 3. bis 6. Schulstufe einander gegenübergestellt. Außerdem wird nicht wie in einigen oben genannten Studien von einzelnen Förderschwerpunkten oder diagnostiziertem Förderbedarf ausgegangen, sondern der Einsatz sonderpädagogischer Maßnahmen wird ganzheitlich betrachtet. Dies geschieht unter der Prämisse, dass es um die Integration von allen Kindern in die Regelschule geht.

## Methode

Das Verhalten und Befinden aller Kinder in integrativen Regelklassen und dessen Einschätzung durch Kinder und Klassenlehrkräfte wird über ein Schuljahr hinweg untersucht. Folgenden Fragen wird in der vorliegenden Studie nachgegangen: Wie unterscheiden sich Kinder- und Lehrendensicht in Verhalten und Befinden über ein Schuljahr hinweg? Welchen Einfluss haben sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen auf die Diskrepanz zwischen Kinder- und Lehrendensicht in Verhalten und Befinden? Welche weiteren Faktoren beeinflussen die Diskrepanz zwischen Kinder- und Lehrendensicht?

## Stichprobe

Es wurden zu drei Messzeitpunkten in zwei aufeinander folgenden Schuljahren (im Schuljahr 2015/2016:  $t_0$ : Oktober 2015 bis Februar 2016;  $t_1$ : April bis Juni 2016; sowie im Schuljahr 2016/2017:  $t_2$ : Oktober bis Dezember 2016) 431 Kinder und ihre dazugehörenden 44 Klassenlehrkräfte mit standardisierten Instrumenten befragt. Insgesamt nahmen 27 integrative Regelklassen (3. bis 6. Klassenstufe) aus 13 Schulen

in drei Deutschschweizer Kantonen (Zürich, Schwyz und St. Gallen) teil, die über die Schulleitungen sowie direkt über die Lehrkräfte für die Studienteilnahme angefragt wurden. Die Kinder, deren Eltern und Lehrkräfte wurden über die Anonymisierung aller Daten, den konkreten Ablauf und die Ziele der Studie im Vorfeld schriftlich in Kenntnis gesetzt. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Von allen teilnehmenden Kindern liegen schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vor. Als Entschädigung für die Studienteilnahme wurde den Kindern ein kleines Geschenk überreicht und die Lehrkräfte wurden nach Abschluss der Studie zu einer Weiterbildung eingeladen, in denen praxisrelevante Ergebnisse präsentiert und diskutiert wurden.

Die Gruppe der Klassenlehrkräfte ( $N=44$ ) besteht aus 31 Frauen und 13 Männern. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Klassenlehrkräfte liegt bei 11.4 Jahren. 16 Klassen wurden über den gesamten Untersuchungszeitraum durch eine einzige Lehrkraft geführt, in vier Klassen teilten sich zwei Lehrkräfte die Klassenleitendenfunktion. In insgesamt sieben Klassen erfolgte im neuen Schuljahr (dritter Messzeitpunkt,  $t_2$ ) ein Klassenlehrkräftewechsel bzw. die Kinder einer Schulklasse wurden in mehrere Klassen aufgeteilt.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe – Merkmale der Kinder und Klassen

Mittleres Alter in Jahren	M		SD
	10.39		0.96
Geschlecht	Anzahl Kinder	%	Gültige %
Jungen	225	52,2	54,2
Mädchen	190	44,1	45,8
Ohne Angabe	16	3,7	
Sozioökonomischer Status (Ohne Angabe = 70)	„Unterschicht“ %	„Mittelschicht“ %	„Oberschicht“ %
Vater	16,9	67,6	15,5
Ohne Angabe			
Sprache	Anzahl Kinder	%	Gültige %
Erstsprache Deutsch	281	65,2	69,2
Deutsch als Zweitsprache	125	29,0	30,8
Ohne Angabe	25	5,8	
Klassen insgesamt	27		
Klassenstufen	Anzahl Kinder	%	
3. Klasse	93	21,6	
4. Klasse	138	32,0	
5. Klasse	191	44,3	
6. Klasse	9	2,1	

Anmerkungen:  $N=431$ .

Die untersuchten Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Studie die 3. bis 6. Schulklasse und waren zwischen 8 und 14 Jahre alt. Insgesamt erhielten gemäß Angabe der Klassenlehrkräfte 130 Kinder (30,2%) zu mindestens einem Messzeitpunkt eine sonderpädagogische Maßnahme. Etwa jedes fünfte Kind (17,6% bis 20,2%) bekam zu mindestens einem Messzeitpunkt Integrative Förderung (IF). Integrierte Sonderschule in der Verantwortung der Regelschule (ISR) tritt mit rund 5% der Kinder deutlich seltener auf. Ein abnehmender Trend der Anzahl mit sonderpädagogischen Maßnahmen unterstützter Kinder zeigt sich aus Sicht der Klassenlehrenden über die Zeit, sowohl beim Unterricht im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) ( $t_0 = 31/t_1 = 26/t_2 = 16$ ) als auch bei allen Therapien (Logopädie ( $t_0 = 20/t_1 = 14/t_2 = 9$ ), Psychomotorik- ( $t_0 = 19/t_1 = 14/t_2 = 10$ ) und Psychotherapie ( $t_0 = 9/t_1 = 8/t_2 = 4$ )).

Bei den nachfolgend dargestellten Analysen schwanken die Stichprobengrößen aus Kinder- und Lehrendensicht aus mehreren Gründen: eine Halbklassenklasse ist zum Zeitpunkt  $t_1$  aus der Studie ausgestiegen, einzelne Kinder sind in eine andere Schulgemeinde umgezogen oder waren zum Untersuchungszeitpunkt krank. Ebenfalls gab es Lehrkräfte, die zu einzelnen Zeitpunkten nur unvollständige Angaben zu den Kindern gemacht haben. Es werden in den multivariaten Analysen nur jene Fälle berücksichtigt, bei denen in allen analysierten Variablen vollständige Daten vorliegen ( $n = 265$ ).

Es wurde überprüft, ob jene Kinder, die in den multivariaten Analysen berücksichtigt werden, sich von jenen unterscheiden, bei denen in einer oder mehreren Variablen fehlende Daten vorliegen. Es gibt hinsichtlich Geschlecht, Alter, Schicht des Vaters, Nationalität, Muttersprache und sonderpädagogischen Maßnahmen keine signifikanten Unterschiede. Demnach sollten die Ergebnisse der multivariaten Analysen weitgehend repräsentativ für alle untersuchten Kinder sein und die Verzerrungen durch Dropouts sollten minimal sein.

### Erhebungsinstrumente

Mit dem *Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)* (Venetz et al., 2015) wird das Befinden der Kinder aus Klassenlehrkraft- und Kindersicht beurteilt. Beim PIQ handelt es sich um ein reliables, valides und sehr ökonomisches Verfahren zur Erfassung der

emotionalen, sozialen und leistungsbezogenen Integration von Schülerinnen und Schülern der 3. bis 9. Schulstufe. Der PIQ steht in drei Formen zur Verfügung: Schüler-, Eltern- sowie Lehrerversion. Die Antworten werden über eine vierstufige Likert-Skala erfasst (1–4). Das Instrument umfasst drei Skalen mit jeweils vier Items, mit guten Reliabilitäten: Emotionale Integration: Kinder  $\alpha = .89$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .88$ ; Soziale Integration Kinder  $\alpha = .76$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .85$ ; Akademisches Selbstkonzept Kinder  $\alpha = .77$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .95$ . Die Werte entsprechen somit derjenigen der Eichstichprobe und sind als gut bis sehr gut zu beurteilen (vgl. Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014, S. 109ff.; Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2017).

Unterrichtsrelevante Verhaltensweisen wie emotionale Probleme, Probleme im sozialen Verhalten, Hyperaktivität bzw. Aufmerksamkeitsprobleme, soziales Erleben mit Gleichaltrigen (Peers), prosoziales Verhalten (Petermann, 2010; Textor, 2007) werden mit der deutschen Version (Klassen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003) des *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* von Goodman (1997) aus Kinder- und Klassenlehrkraftsicht erhoben. Vier Subskalen messen problematisches Verhalten und können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden: emotionale Probleme (Ängste, emotionale Instabilität, psychosomatische Beschwerden; Kinder:  $\alpha = .63^3$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .79$ ), Probleme im sozialen Verhalten (Einhaltung von sozialen Regeln; Kinder:  $\alpha = .47$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .78$ ), Hyperaktivität (ADHS-Symptome, Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer, Kinder:  $\alpha = .62$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .87$ ) und soziales Erleben mit Gleichaltrigen (Freundschaften, soziale Akzeptanz; Kinder:  $\alpha = .53$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .78$ ). Zudem misst eine eigene Subskala prosoziales Verhalten (Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/Empathie; Kinder:  $\alpha = .68$ ; Lehrkräfte:  $\alpha = .85$ ). Mit den insgesamt 25 Items, die jeweils auf einer dreistufigen Likert-Skala erfasst werden, ist das Instrument ökonomisch und einfach einsetzbar. Die Reliabilität des Instruments und dessen faktorielle Validität konnte in Studien belegt werden (Klassen et al., 2003). Das Instrument ist für ungefähr 11- bis 16-jährige Kinder vorgesehen, abhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. Mit diesem Instrument wurden bereits jüngere Kinder erfolgreich

<sup>3</sup> Wir mittelten die Reliabilitäten der Messzeitpunkte nach der Methode von Feldt and Charter (2006).

Tab. 2: Reliabilitäten der Subskalen des SDQ nach Altersgruppen

SDQ	Altersgruppe 1: 8 Jahre	Altersgruppe 2: 9 Jahre	Altersgruppe 3: 10 Jahre	Altersgruppe 4: 11–14 Jahre
	Cronbach's Alpha			
Emotionale Probleme	.683	.552	.614	.656
Hyperaktivität	.481	.656	.587	.571
Probleme Sozialverhalten	.536	.380	.539	.414
Probleme Peerverhalten	.153	.392	.421	.543
Prosoziales Verhalten	.716	.577	.704	.624

Anmerkungen:  $N=431$  ( $t_0$ ).

untersucht (Curvis, McNulty & Quarter, 2014). Auch in dieser Studie wird es bei jüngeren Kindern (8 bis 14 Jahre) eingesetzt. Bei den Kindern unserer Stichprobe sind die Reliabilitäten zufriedenstellend, außer in den Subskalen Probleme im sozialen Verhalten und soziales Erleben mit Gleichaltrigen. Diese beiden Subskalen mit den unterdurchschnittlichen Reliabilitäten sollten nicht per se ausgeschlossen werden, weil einerseits Verhaltensprobleme in integrativen Regelklassen für die Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellen, die Forschungslücken in diesem Bereich jedoch noch sehr groß sind. Andererseits bilden die vier Subskalen des SDQ eine Gesamtskala, die nicht grundlos auseinandergenommen werden sollte. Zur Überprüfung, ob die geringen Reliabilitäten der beiden Skalen auf das Alter der Kinder zurückgeführt werden können, wurden die Reliabilitäten der Subskalen nach Altersgruppen analysiert. Es wurden vier Altersgruppen gebildet: (1) achtjährige Kinder, (2) neunjährige Kinder, (3) zehnjährige Kinder sowie (4) elfjährige und ältere Kinder. Bei diesen Analysen hat sich gezeigt, dass bei allen Subskalen, außer beim sozialen Erleben mit Gleichaltrigen, die Reliabilitäten bei den jüngeren Kindern (1–3) mehrheitlich sogar noch leicht besser ausfallen als bei den (4) elfjährigen und älteren Kindern (Tabelle 2).

Wenn der SDQ für jüngere Kinder zu schwierig sein sollte, sind bei diesen mehr fehlende Werte zu erwarten. Daher wurden fehlende Werte der Instrumente SDQ und PIQ ebenfalls nach Altersgruppen analysiert (Tabelle 3). Dabei zeigt sich, dass die beiden Instrumente durchaus vergleichbare Werte aufweisen, gerade auch wenn die Item-Anzahl von 25 (SDQ) gegenüber 12 (PIQ) mitberücksichtigt wird.

Aufgrund dieser Analysen wird nur die SDQ-Subskala soziales Erleben mit Gleichaltrigen bei den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen.

Bei allen Skalen werden Mittelwertindices berechnet, um das Konstrukt zu quantifizieren. Der Mittelwertindex hat zwei Vorteile: Der Wertebereich eines Mittelwertindex ist derselbe wie bei den einzelnen Items, was die Interpretation einfacher macht. Dieser ist ebenfalls besser, wenn einzelne Antworten fehlen: beim SDQ müssen mindestens drei der fünf Items einer Skala beantwortet sein, beim PIQ zwei von vier Items der Skala. Wenn dies vorliegt, wird von den verbleibenden Items der Mittelwert der Skala berechnet.

Erhoben werden des Weiteren verschiedene Maße als unabhängige Variablen:

- Sprache dichotomisiert nach Deutsch/Schweizerdeutsch, nur wenn sonst keine weitere Sprache angegeben wurde, der Rest bezeichnet Fremdsprachigkeit.

Tab. 3: Fehlende Werte SDQ/PIQ nach Altersgruppen

Fehlende Werte	Altersgruppe 1: 8 Jahre	Altersgruppe 2: 9 Jahre	Altersgruppe 3: 10 Jahre	Altersgruppe 4: 11–14 Jahre
	Prozent			
SDQ	8,8	11,4	16,6	12,3
PIQ	11,8	7,9	6,7	5,4

Anmerkungen:  $N=431$  ( $t_0$ ).

- Sozioökonomischer Status: Beruf des Vaters, eingeteilt in Oberschicht, Mittelschicht, Unterschicht. Arbeitslos ( $n=3$ ; 0,8 %) und Hausmann ( $n=4$ ; 1,1 %) wurden der Unterschicht zugerechnet, da beide über kein wesentlich eigenes Einkommen verfügen und diese doch wichtige Gruppe nicht verloren gehen sollte.
- Geschlecht und Alter
- Sonderpädagogische Maßnahme: Zu Kindern msM werden alle Kinder gezählt, die zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt eine sonderpädagogische Maßnahme erhalten. Diese wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, um einerseits den unitären Einfluss von Maßnahmen zu erfassen. So geht der Einfluss einer Maßnahme über den Messzeitpunkt hinaus, sodass es gerechtfertigt ist, die Kinder msM zu einer Gruppe zusammenzufassen. Weiter sind die Zellbesetzungen in den meisten Fällen zu gering und außerdem schwanken die Zahlen zwischen den Messzeitpunkten stark, das würde die Analyse zu komplex machen, ohne gleichzeitig einen Erkenntnisgewinn zu generieren.

### Datenanalyse

Deskriptive Analysen (Mittelwertunterschiede) werden für die Merkmalsbereiche im Verhalten (SDQ) und im Befinden (PIQ) gerechnet, wobei Kinder msM und osM unterschieden werden.

Von Interesse ist, was die Unterschiede in der Kinder- und Klassenlehrendensicht mitbeeinflusst. Für alle verwendeten Skalen von SDQ und PIQ wurde das Delta ( $\Delta$ ) aus Kinder- und Klassenlehrendensicht für alle drei Messzeitpunkte berechnet. Da Unterschiede im Vordergrund stehen, und außerdem mehrere Messzeitpunkte vorliegen, werden multivariate Varianzanalysen (MANOVA) mit Messwiederholung gerechnet. In diesen Analysen werden neben den sonderpädagogischen Maßnahmen der Einfluss von Geschlecht, Schicht, Muttersprache (kategoriale Variablen) und Alter berücksichtigt. Von den Interaktionen werden nur Zwei-Weg-Interaktionen der Faktoren mit der Zeit berechnet. Bei signifikantem Mauchly-Sphärizitätstest wird darauf der Greenhouse-Geisser-Test verwendet.

Es wurden auch Mehrebenenanalysen gerechnet. Die Ergebnisse waren konsistent. Deswegen wird auf eine Darstellung verzichtet, auch um den Artikel nicht zu überladen.

### Ergebnisse

Tabelle 4 zeigt, aufgeteilt nach mit und ohne sonderpädagogische Maßnahmen und aus Kinder- und Lehrendensicht, die Rohwerte der verwendeten sieben Skalen für alle drei Messzeitpunkte.

Emotionale Probleme (SDQ) betreffend haben Kinder über alle Messzeitpunkte unabhängig von sonderpädagogischen Maßnahmen einen höheren Mittelwert als Lehrkräfte und dieser geht über die Zeit hinweg stärker zurück als der Mittelwert der Lehrkräfte. Kinder msM haben sowohl aus Kinder- als auch aus Lehrendensicht einen höheren Mittelwert als Kinder osM. Hinsichtlich Hyperaktivität (SDQ) zeigt sich, dass Lehrkräfte diese bei Kindern msM stets von stärkerem Ausmaß einstufen, während sie diese bei Kindern osM als geringer einstufen. Über alle vier Gruppen verändern sich die Mittelwerte über die Zeit kaum. Die Einschätzung der Hyperaktivität ist bei Lehrkräften und Kindern über die Zeit konstant.

Ebenfalls bei den Problemen im Sozialverhalten (SDQ) geben Kinder über alle Messzeitpunkte unabhängig, ob sie sonderpädagogische Maßnahmen bekommen oder nicht, einen höheren Wert an als Lehrkräfte. Die Mittelwerte gehen bei allen Gruppen über die Zeit hinweg leicht zurück. Aus Kindersicht bei jenen mit sonderpädagogischen Maßnahmen gehen die Mittelwerte über die Zeit am stärksten zurück. Die geringsten Veränderungen zeigen sich bei Lehrkräften, die Kinder osM einschätzen. Kindern msM werden von ihnen selbst als auch von den Lehrkräften höhere Werte zugewiesen als Kindern osM. Insgesamt betrachtet werden Verhaltensprobleme am seltensten genannt.

Lehrkräfte sehen bei Kindern msM seltener prosoziales Verhalten (SDQ) als bei Kindern osM. Ein Unterschied, der aus Kindersicht weniger ausgeprägt ist, dort unterscheiden sich die Mittelwerte der Kinder msM und osM nur wenig. Die Mittelwerte im prosozialem Verhalten verändern sich über die Zeit kaum.

Tab. 4: Verhalten und Befinden aus Kinder- und Klassenlehrendensicht über ein Schuljahr hinweg, Mittelwerte (M) und Delta ( $\Delta$ )

Messzeitpunkte	T0		T1		T2	
	Kinder osM M	Kinder msM M	Kinder osM M	Kinder msM M	Kinder osM M	Kinder msM M
Emotionale Probleme – KLS	0.25	0.47	0.22	0.39	0.22	0.38
Emotionale Probleme – KS	0.46	0.63	0.40	0.53	0.36	0.45
$\Delta$	-0.21	-0.16	-0.18	-0.14	-0.14	-0.07
Hyperaktivität – KLS	0.49	0.90	0.49	0.92	0.52	0.81
Hyperaktivität – KS	0.61	0.81	0.63	0.78	0.62	0.78
$\Delta$	-0.12	0.09	-0.14	0.14	-0.10	0.03
Probleme Sozialverhalten – KLS	0.19	0.37	0.20	0.34	0.17	0.30
Probleme Sozialverhalten – KS	0.36	0.50	0.31	0.40	0.28	0.37
$\Delta$	-0.17	-0.13	-0.11	-0.06	-0.11	-0.07
Prosoziales Verhalten – KLS	1.45	1.28	1.42	1.27	1.47	1.34
Prosoziales Verhalten – KS	1.55	1.54	1.61	1.56	1.61	1.57
$\Delta$	-0.10	-0.26	-0.19	-0.29	-0.14	-0.23
<b>Befinden (PIQ)</b>	<b>Kinder osM M</b>	<b>Kinder msM M</b>	<b>Kinder osM M</b>	<b>Kinder msM M</b>	<b>Kinder osM M</b>	<b>Kinder msM M</b>
Emotionale Integration – KLS	3.41	3.07	3.38	3.07	3.38	3.10
Emotionale Integration – KS	3.13	3.20	3.17	3.20	3.18	3.26
$\Delta$	0.28	-0.13	0.21	-0.13	0.20	-0.16
Akademisches Selbstkonzept – KLS	3.13	2.16	3.14	2.19	3.24	2.21
Akademisches Selbstkonzept – KS	3.19	2.86	3.26	2.86	3.27	2.92
$\Delta$	-0.06	-0.70	-0.12	-0.65	-0.03	-0.71
Soziale Integration – KLS	3.32	3.09	3.35	3.03	3.40	3.18
Soziale Integration – KS	3.46	3.32	3.48	3.37	3.55	3.42
$\Delta$	-0.14	-0.23	-0.13	-0.34	-0.15	-0.24

Anmerkungen:  $n = 265$ . KLS = Klassenlehrkraftsicht, KS = Kindersicht.  $\Delta$  = Differenz von  $M(KLS) - M(KS)$

Lehrkräfte schätzen Kinder osM im Bereich emotionale Integration (PIQ) im Mittel höher ein als Kinder msM, während Kinder msM sich bezüglich emotionaler Integration im Durchschnitt etwas besser einstufen, als Kinder osM dies tun.

Deutlich sind die Unterschiede bezüglich des akademischen Selbstkonzepts (PIQ). Dieses ist bei Kindern osM im Mittel viel stärker ausgeprägt als bei Kindern osM: bei Lehrkräften beträgt dies eine Skaleneinheit, bei Kindern unterscheiden sich die Mittelwerte um .30. Das akademische Selbstkonzept steigt im Mittel bei allen Gruppen über die Zeit hinweg leicht an.

Die gleichen Trends zeigen sich bei der sozialen Integration (PIQ). Wobei sich Kinder und Lehrkräfte nur wenig in ihren Beurteilungen

unterscheiden. Der geringe Anstieg der Mittelwerte bei der sozialen Integration (PIQ) über die drei Messzeitpunkte hinweg tritt bei Kindern deutlicher hervor.

Insgesamt sind die Unterschiede nur minimal und sollten in ihrer praktischen Relevanz nicht überschätzt werden. Beide eingesetzten Verfahren tendieren ihrer Natur nach zu schiefen Verteilungen, was zu Ceiling und Floor-Effekten führen kann.

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen (MANOVA) mit Messwiederholung sind in Tabelle 5 aufgeführt.

In keiner Skala verändern sich die Unterschiede in Kinder- und Klassenlehrendensicht über die Zeit. Ebenfalls hat der Beruf des Vaters und das Alter des Kindes keinen Einfluss

Tab. 5: Ergebnisse MANOVAS mit Messwiederholung für Verhalten und Befinden, bezogen auf Unterschiede Kinder-/Lehrkraftsicht

		Zeit	Maßnahmen	Geschlecht	Alter	Sprache	Schicht Vater
<b>Verhalten (SDQ)</b>							
Emotionale Probleme	<i>F</i>	1.81	2.74	.58	1.39	3.75	.10
	<i>p</i>	.16	.10	.45	.24	.05	.90
	$\eta^2$	.007	.011	.002	.005	.014	.001
Hyperaktivität	<i>F</i>	2.75	16.86	19.74	.53	.02	.12
	<i>p</i>	.07	<.01	<.01	.47	.90	.89
	$\eta^2$	.011	.061	.071	.002	.000	.001
Probleme Sozialverhalten	<i>F</i>	1.66	3.25	2.17	1.16	.48	.21
	<i>p</i>	.19	.073	.14	.28	.49	.81
	$\eta^2$	.006	.012	.008	.004	.002	.002
Prosoziales Verhalten	<i>F</i>	1.11	4.55	9.48	2.54	1.56	.13
	<i>p</i>	.33	<.05	<.01	.11	.21	.88
	$\eta^2$	.004	.017	.035	.010	.006	.001
<b>Befinden (PIQ)</b>							
Emotionale Integration	<i>F</i>	.93	21.63	1.00	3.55	4.53	.59
	<i>p</i>	.40	<.01	.32	.061	<.05	.56
	$\eta^2$	.003	.076	.004	.013	.017	.004
Soziale Integration	<i>F</i>	1.06	1.31	.62	.93	.24	.71
	<i>p</i>	.35	.25	.43	.34	.62	.49
	$\eta^2$	.004	.005	.002	.003	.001	.005
Akademisches Selbstkonzept	<i>F</i>	1.46	62.67	.93	.02	4.23	1.20
	<i>p</i>	.23	<.01	.34	.89	<.05	.30
	$\eta^2$	.006	.192	.004	.000	.016	.009

Anmerkungen: *n* = 265.

auf die Kinder- und Klassenlehrendensicht. Ob ein Kind msM unterstützt wird, hat in der Hälfte der verwendeten Skalen einen signifikanten Einfluss: Im Bereich der Hyperaktivität (SDQ) sehen Lehrkräfte Kinder msM als hyperaktiver als Kinder osM, während Kinder osM sich als hyperaktiver wahrnehmen als Lehrkräfte. Bei der emotionalen Integration (PIQ) ist es umgekehrt: Kinder msM sehen sich als emotional integrierter, als es die Lehrkräfte tun, während Lehrkräfte Kinder osM als emotional integrierter wahrnehmen als Kinder msM. Beim akademischen Selbstkonzept (PIQ) und beim prosozialem Verhalten (SDQ) schätzen sich Kinder unabhängig vom Zeitpunkt und sonderpädagogischen Maßnahmen höher ein, als die Lehrkräfte es tun.

Während Lehrkräfte deutschsprachige Kinder emotional integrierter (PIQ) beurteilen als fremdsprachige Kinder, schätzen fremdsprachige Kinder sich in diesem Bereich höher ein als die Lehrkräfte. Das akademische Selbstkonzept (PIQ) von deutschsprachigen Kindern ist höher, unabhängig ob von Lehrkraft oder Kind eingeschätzt. Jungen haben gemäß den Lehrkräften höhere Mittelwerte in der Skala Hyperaktivität (SDQ) und eine niedrigere Ausprägung in der Skala prosoziales Verhalten (SDQ) als Mädchen.

Von allen Zwei-Weg-Interaktionen der Zeit mit den anderen Faktoren wurden nur vier signifikant: in der Skala Hyperaktivität (SDQ) mit sonderpädagogischen Maßnahmen ( $F = 5.323$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .020$ ). Kinder osM schätzen sich im Mittel als hyperaktiver ein als ihre Lehrkräfte.

Diese Diskrepanz verringert sich über die Zeit. Kinder msM schätzen sich im Mittel weniger hyperaktiv ein als ihre Lehrkräfte. Diese Unterschiede sind zu  $t_0$  gering, steigen zu  $t_1$  an, ohne allerdings so groß zu werden wie bei Kindern osM zu  $t_0$ . Zu  $t_2$  fallen die Diskrepanzen bei jenen Kindern msM nahezu auf null. Bei der sozialen Integration (PIQ) gibt es schwache signifikante Effekte: bezüglich Geschlecht ( $F=3.448$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.013$ ), sozialer Schicht ( $F=2.490$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.019$ ) und sonderpädagogischen Maßnahmen ( $F=4.74$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.017$ ).

## Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde das Verhalten und Befinden aller Kinder in integrativen Regelklassen und dessen Einschätzung durch Kinder und Klassenlehrkräfte über ein Schuljahr hinweg untersucht. Dabei wurde analysiert, wie sich Kinder- und Klassenlehrendensicht in Verhalten und Befinden über die Zeit hinweg unterscheiden. Weiter wurde untersucht, welchen Einfluss sonderpädagogische Maßnahmen auf die Diskrepanz zwischen Kinder- und Lehrendensicht in Verhalten und Befinden haben und welche weiteren Faktoren diese Diskrepanz mitbeeinflussen.

In allen Bereichen des Verhaltens und Befindens sind kleinere Unterschiede in der Kinder- und Lehrendenperspektive feststellbar, diese verändern sich jeweils nur minimal über die Zeit. Diese Befunde sind durch die linkschiefe Verteilung beim SDQ und bei der rechtsschiefen Verteilung beim PIQ erklärbar. Die Unterschiede zwischen Kindern und Lehrkräften sind dadurch mitbeeinflusst, ob ein Kind eine sonderpädagogische Maßnahme bekommt oder nicht. Bei Hyperaktivität, prosozialem Verhalten, emotionaler Integration und akademischem Selbstkonzept haben die sonderpädagogischen Maßnahmen in allen Verhaltensbereichen, außer dem prosozialem Verhalten, einen hochsignifikanten Einfluss auf die Unterschiede zwischen Kinder- und Lehrendensicht. Weder im Bereich der emotionalen Probleme noch bei Problemen im sozia-

lem Verhalten hat das Vorliegen einer sonderpädagogischen Maßnahme einen Einfluss. Bei Hyperaktivität und prosozialem Verhalten hat das Geschlecht des Kindes einen hoch signifikanten Einfluss auf die Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven. Jungen werden von den Lehrkräften als hyperaktiver und weniger prosozial als Mädchen eingeschätzt. Lehrkräfte schätzen deutschsprachige Kinder im Bereich emotionale Integration höher ein, aber die fremdsprachigen Kinder schätzen sich selbst in der Skala emotionale Integration höher ein, als die deutschsprachigen Kinder es tun. Im Bereich des akademischen Selbstkonzepts werden deutschsprachige Kinder sowohl durch Lehrkräfte als auch durch die Kinder höher eingeschätzt.

Das Resultat hinsichtlich der Verhaltensprobleme, die in der Meinung der Öffentlichkeit zunehmend als Problem in integrativen Regelklassen betrachtet werden, ist erfreulich: Die Einschätzungen aus Kinder- und Klassenlehrendensicht unterschieden sich nicht. Dies kann als gute Voraussetzung für eine positive schulische Entwicklung und Integration der Kinder betrachtet werden. Auf die Dimensionen des sozialen Verhaltens und Erlebens in der Schule (Probleme im sozialen Verhalten und soziale Integration) der beiden eingesetzten Instrumente (SDQ, PIQ) hat das Vorliegen einer sonderpädagogischen Maßnahme keinen Einfluss auf die Einschätzung. In diesen Skalen kommen externalisierende Verhaltensweisen zum Ausdruck, die bekannter Weise durch Lehrkräfte angemessener eingeschätzt werden können als internalisierende Probleme (Papan-drea & Winefield, 2011; Scherreiks & Schwalbe, 2019).

Es stellt sich hier im Anschluss die Frage, warum Einschätzungen von verschiedenen Informanten – aus Kinder- und Lehrendensicht – in den untersuchten Skalen unterschiedlich divergieren. Aufgrund der Ergebnisse der Meta-Analyse von De Los Reyes et al. (2015) beeinflussen unterschiedliche Faktoren die Diskrepanz der Kinder- und Lehrendensicht in integrativen Regelklassen.

Wenn Verhaltensweisen der Kinder sich über verschiedene Kontexte (Schule, Elternhaus, Freizeit mit Peers) hinweg nicht gleich zeigen, kommt es weniger zu Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Sichtweisen, als wenn diese sich über die Kontexte hinweg nicht unterscheiden (De Los Reyes et al., 2015). Emotionale Probleme (SDQ) der Kinder werden in der vorliegenden Studie durch die Lehrkräfte sowohl bei Kindern msM als auch bei Kindern osM über die Zeit im Mittel tiefer eingeschätzt. Hier könnte der Kontext eine Rolle spielen: Emotionale Probleme können in der Schule eher im Verborgenen bleiben, als dies beispielsweise zu Hause bei den Eltern der Fall ist – außer der Lehrkraft gelingt es, zum betroffenen Kind eine besonders vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, wodurch diese Probleme zum Vorschein kommen können. Weiter ist beispielsweise auch das SDQ-Item zum „Stehlen“ schwierig für die Lehrkräfte einzuschätzen, weil sie das Stehlen allenfalls nur im Schulkontext erfahren können, aber weniger außerhalb der Schule. Die Übereinstimmung von Kindern und Klassenlehrkräften hinsichtlich prosozialem Verhalten ist insbesondere bei Kindern msM niedrig. Diese Kinder sehen sich als prosozialer, als ihre Lehrkräfte dies einschätzen. Gemäß De Los Reyes et al. (2015) kann zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen erneut die selektive Sichtweise der Lehrkräfte im Kontext Schule beitragen, aber auch eine positive Verzerrung durch die Kinder, welche ihrem Selbstkonzept dient. Diese positive Verzerrung durch die Kinder könnte auch zu den unterschiedlichen Einschätzungen bei den Kindern msM und ihren Klassenlehrkräften hinsichtlich dem akademischen Selbstkonzept (PIQ) und der sozialen Integration (PIQ) beitragen. Die Einschätzungen der Klassenlehrkräfte können über durchschnittliche Verhaltensweisen anderer Kinder und erwartete Lern- und Verhaltensziele der Schule, an denen sich ihre Einschätzungen messen, beeinflusst sein. Bei der Hyperaktivität (SDQ) und der emotionalen Integration (PIQ) zeigen sich bei Kindern msM und Kindern osM gerade entgegengesetzte Diskrepanzen zwischen

der Kinder- und Lehrendensicht: Kinder msM werden im Vergleich zu Kindern osM in diesen beiden Bereichen durch die Lehrenden negativer beurteilt als Kinder dies einschätzen. Diese Beispiele legen die Vermutung nahe, dass auch der Einfluss des Vorliegens von sonderpädagogischen Maßnahmen auf die Einschätzungen von Lehrkräften nicht unterschätzt werden sollte.

Weitere Ursachen für die Diskrepanzen können sein, dass die Skalen unterschiedliche Sensitivität und Spezifität haben (Brøndbo et al., 2011), die Itemschwierigkeiten unterscheiden sich (Lien, Tamps, Oppedal, Heyerdahl & Bjertness, 2005) oder Prävalenzen können unterschiedlich sein (Ogundele, 2018). Dazu kommt, dass bestimmte Verhaltensweisen offensichtlicher und sichtbar sind: Wenn ein Kind niedergeschlagen ist oder sich mit Gleichaltrigen auf dem Schulhof balgt, ist das für Lehrende eher erkennbar, als wenn ein Kind stiehlt, lügt oder nachdenkt, bevor es handelt.

Einschränkend in der vorliegenden Untersuchung ist, dass die Reliabilitäten der Subskalen des SDQ aus Kindersicht niedrig ausfallen. Insbesondere die beiden Subskalen zu den Problemen im sozialen Verhalten und zum sozialen Erleben mit Peers weisen eine geringe Reliabilität auf. Ferner dürfte die geringe Reliabilität an der Heterogenität beider Items liegen, wie Beliebtheit bei Peers und Alleinsein. Bei der Subskala Probleme im sozialen Verhalten steht kriminelles Verhalten neben alterstypischen Verhaltensweisen wie Wut und Schlägerei. Die Ergebnisse müssen unter diesen Aspekten betrachtet werden. In zahlreichen Studien haben Probleme im sozialen Verhalten die tiefsten Reliabilitätswerte (Becker et al., 2018; Hosokawa & Katsura, 2018; Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015; Woerner, Becker, Rothenberger, 2004). Vaz et al. (2016) empfehlen den Einsatz des SDQ nicht für klinische Zwecke in ihrer Gemeindestudie. Es ist zu fragen, inwieweit für unsere heterogene Stichprobe mit knapp einem Drittel Kinder msM diese Empfehlung zutrifft. Auch sonst hat die Forschung gezeigt, dass die interne Konsistenz geringer ist, wenn Samples, die aus belasteten Verhältnissen stam-

men, befragt werden (z. B. Boyd, Gullone, Needleman & Burt, 2004). Curvis et al. (2014) konnten die ursprüngliche Faktorenstruktur beim Einsatz des SDQ bei 6- bis 10-jährigen Kindern nicht replizieren. Die Zwei-Faktoren-Lösung brachte den besten Fit mit  $\alpha_1 = .89$  und  $\alpha_2 = .73$ , hatte aber auch mehr Items, da bei kurzen Skalen die Reliabilität niedriger ist (Ziegler, Kemper & Kruey, 2014). Nach der gemachten Erfahrung sollte über den Einsatz des SDQ bei jüngeren Kindern – mit entsprechenden Anpassungen in den Subskalen soziales Erleben mit Peers und Probleme im sozialen Verhalten – durchaus nachgedacht werden. Es empfiehlt sich jene Subskalen allenfalls zu modifizieren, wenn sie als Subskalen eingesetzt werden. Ansonsten soll eine Auswertung der SDQ-Gesamtskala erfolgen.

Die Unterschiede zwischen Kindern und Klassenlehrendensicht sind hauptsächlich durch das Vorliegen sonderpädagogischer Maßnahmen mitbeeinflusst und auch das Geschlecht und die Fremdsprachigkeit haben in zwei Verhaltensbereichen einen bedeutsamen Einfluss auf die Unterschiede zwischen Kinder- und Lehrendensicht. Erklärungen über mögliche Einflussfaktoren sind vielfältig und können hier nicht abschließend geklärt werden. Die Einflussfaktoren, die zu den Diskrepanzen zwischen der Kinder- und Lehrendensicht beitragen, können bei Kindern, den Lehrkräften, beim Kontext, den verordneten sonderpädagogischen Maßnahmen liegen und/oder auch methodischer Natur sein.

Sonderpädagogische Maßnahmen sollen einerseits dazu beitragen, dass möglichst viele Kinder, die Lern- und Verhaltensprobleme zeigen, in der integrativen Regelklasse verbleiben können. Vorliegende Probleme der Kinder sollen über sonderpädagogische Maßnahmen reduziert (Qualifikationsauftrag) und somit die Tragfähigkeit der Schule (Integrationsauftrag) gestärkt werden. Wie die Ergebnisse zeigen, tragen verordnete sonderpädagogische Maßnahmen jedoch ebenfalls das Risiko von zusätzlichen Problemzuschreibungen (Etikettierungen) und verzerrten Einschätzungen durch Klassen-

lehrkräfte sowie Schulkinder mit sich, die eine gelingende schulische Integration sowie optimale schulische und soziale Entwicklung von allen Kindern in integrativen Regelklassen gefährden können. Lehrkräfte sollten diesbezüglich ihre Einschätzungen vermehrt reflektieren und sich – über eine vertrauensvolle Beziehung – mit den Kindern dazu austauschen.

### *Limitationen*

Es erwies sich als nicht einfach, Schulen für eine Teilnahme zu rekrutieren und zu motivieren. Häufig wurde Überlastung oder ein anstehender Schulreformschritt als Grund für eine Absage angegeben oder dass die Schulen bereits in anderen laufenden Untersuchungen engagiert waren. Somit erfolgte die Stichprobenziehung nicht zufällig. Es kann nicht gesagt werden, inwieweit diese nichtteilnehmenden Schulen sich von den Schulen bzw. Schulklassen in der Stichprobe unterscheiden. So ist nicht auszuschließen, dass die teilnehmenden Schulklassen nicht repräsentativ sind, und die Prozesse dort anders sind als in Schulklassen, die nicht untersucht werden konnten.

Eine der Stärken unseres Ansatzes ist die Betrachtung über einen Zeitraum von einem Jahr. Das führt naturgemäß zu einem Dropout. Allerdings unterscheiden sich die in die multivariaten Analysen einbezogenen Kinder nicht von den nicht einbezogenen Kindern. Freilich verringert die geringere Stichprobengröße die statistische Power.

Bei allen Analysen wurden Kinder msM und Kinder osM verglichen, allerdings ohne eine engermaschigere Differenzierung nach bestimmten Maßnahmentypen vorzunehmen. Darüber hinaus muss man davon ausgehen, dass nicht überall eine deckungsgleiche Übereinstimmung zwischen spezifischem Förder- und Unterstützungsbedarf und eingeleiteter sonderpädagogischer Maßnahme besteht. Die Überprüfung des Übereinstimmungsgrads von spezifischem Bedarf und spezifischer sonderpädagogischer Maßnahme hätte eigene, aufwendigere diagnostische Abklärungen verlangt.

## Literatur

- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H. & Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Altmeyer, S. (2015). *Beurteilung von Verhalten und Lernen von Schulkindern durch Lehrpersonen: eine Frage der Passung* (Dissertation). Zugriff am 18.11.2019, unter Universität Zürich <http://opac.nebis.ch/ediss/20152324.pdf>
- Becker, A., Wang, B., Kunze, B., Otto, C., Schlack, R., Hölling, H., ... BELLA study group. (2018). Normative data of the self-report version of the German Strengths and Difficulties Questionnaire in an epidemiological setting. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46, 523–533. <https://dx.doi.org/10.1024/1422-4917/a000589>
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T. & Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 11–16. <https://dx.doi.org/10.1007/s00787-004-2003-5>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – Integrative Förderung (IF)*. Zugriff am 18.11.2019 [http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikationen/Ordner%203/03\\_integrative\\_foerderung.pdf.spooler.download.1392989403010.pdf/03\\_integrative\\_foerderung.pdf](http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikationen/Ordner%203/03_integrative_foerderung.pdf.spooler.download.1392989403010.pdf/03_integrative_foerderung.pdf)
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2019). *Sonderschulung im Kanton Zürich: Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der Angebote der Sonderschulung im Kanton Zürich*. Zugriff am 18.11.2019 [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_0/downloaditems/48\\_1352908055613.spooler.download.1392196475459.pdf/hr\\_sonderschulung.pdf](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/48_1352908055613.spooler.download.1392196475459.pdf/hr_sonderschulung.pdf)
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 216–227.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Boyd, C. P., Gullone, E., Needleman, G. & Burt, T. (2004). The Family Environment Scale: Reliability and normative data for an adolescent sample. *Family Process*, 36, 369–373. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.1997.00369.x>
- Brøndbo, P.H., Mathiassen, B., Marinussen, M., Helervang, E., Eriksen, M., Moe, T.F., ... Kvernmo, S. (2011). The Strengths and Difficulties Questionnaire as a screening instrument for norwegian child and adolescent mental health services, application of UK scoring algorithms. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5. <https://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-5-32>
- Casale, G., Grosche, M., Volpe, R.J. & Hennemann, T. (2017). Zuverlässigkeit von Verhaltensverlaufsdiagnostik über Rater und Messzeitpunkte bei Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 143–164.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann Verlag.
- Curvis, W., McNulty, S. & Quarter, P. (2014). The validation of the self-report Strengths and Difficulties Questionnaire for use by 6- to 10-year-old children in the UK. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 131–137. <https://dx.doi.org/10.1111/bjc.12025>
- De Jong, R. & Westerhof, K.J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4, 51–85.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141, 858–900. <https://dx.doi.org/10.1037/a0038498>
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 (Sonderpädagogik-Konkordat)*. Zugriff am 18.11.2019 [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf)
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 127–137. <https://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>
- Feldt, L.S. & Charter, R.A. (2006). Averaging internal consistency reliability coefficients. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 215–227. <https://doi.org/10.1177/02F0013164404273947>
- Goodman, A., Lamping, D.L. & Ploubidis, G.B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 1179–1191. <https://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A research note. *Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337–1345. <https://dx.doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen: Faktoren, die es stärken, und solche, die es schwächen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203–228). Bern: Haupt.
- Hennig, T., Schramm, S.A. & Linderkamp, F. (2018). Cross-informant disagreement on behavioral symptoms in adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder and its impact on treatment effects. *European Journal of Psychological Assessment*, 34, 79–86. <https://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000446>

- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLOS ONE*, 13. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0199959>
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491–502.
- Kocaj, A., Kuhl, A., Kroth, A., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191. <https://dx.doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231–251.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., ... Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 502–520.
- Lien, L., Tamps, K., Oppedal, B., Heyerdahl, S. & Bjertness, E. (2005). Is relatively young age within a school year a risk factor for mental health problems and poor school performance? A population-based cross-sectional study of adolescents in Oslo, Norway. *BMC public health*, 5 (102). <https://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-5-102>
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). *Diagnostica*, 61, 222–235. <https://dx.doi.org/10.1026/0012-1924/a000153>
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). *Schulische Inklusion und Übergänge*, 15, 39–48.
- Ogunde, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World journal of clinical pediatrics*, 7, 9–26. <https://dx.doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>
- Papandrea, K. & Winefield, H. (2011). It's not just the squeaky wheels that need the oil: Examining teachers' View on the disparity between referral rates for students with internalizing versus externalizing problems. *School Mental Health*, 3, 322–235. <https://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9063-8>
- Petermann, F. (2010). Soziale Kompetenzen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. (S. 133–148). Weinheim, Deutschland: Juventa.
- Roos, S., Lohbeck, A., Petermann, F., Petermann, U., Schultheiß, J., Nitkowski, D. & Petersen, R. (2016). Fremd- und Selbsteurteile von Lehrern und Schülern im Rahmen psychologischer Diagnostik. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychopathologie*, 64, 199–207. <https://dx.doi.org/10.1024/1661-4747/a000279>
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1976). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Scherreiks, L. & Schwalbe, A. (2019). *Internalisierende Auffälligkeiten in der Schule erkennen*. Zugriff am 18. 11. 2019 [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Scherreiks\\_und\\_Schwalbe\\_2019\\_InternalisierendeAuffaelligkeiten.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Scherreiks_und_Schwalbe_2019_InternalisierendeAuffaelligkeiten.pdf)
- Schwab, S., Hessels, M. G. P., Gebhardt, M. & Krammer, M. (2015). The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14, 180–198. <https://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.180>
- Sermier Dessementont, R., Benoit, V. & Bless, G. (2015). Übersicht über die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur schulischen Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21, 36–42.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 125–136. <https://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Vaz, S., Cordier, R., Boyes, M., Parsons, R., Joosten, A., Ciccarelli, M., ... Falkmer, T. (2016). Is using the Strengths and Difficulties Questionnaire in a community sample the optimal way to assess mental health functioning? *PLOS ONE*, 1–24. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0144039>
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. L. A. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern, Schweiz: SZH/CSPS.
- Venetz, M. & Zurbriggen, C. L. A. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30, 98–112.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haebelin, Moser, Bless und Klaghöfer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 485–494.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. Zugriff am 18. 11. 2019 unter [www.piqinfo.ch](http://www.piqinfo.ch)
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A. & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10 (1637), 1–14. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 171–183. <https://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, 58–74. <https://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>

- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., ... Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 7–21.
- Woerner, W., Becker, A. & Rothenberger, A. (2004). Normative data and scale properties of the German parent SDQ. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13. <https://dx.doi.org/10.1007/s00787-004-2002-6>
- Ziegler, M., Kemper, C. & Kruyen, P. (2014). Short scales: Five misunderstandings and ways to overcome them. *Journal of Individual Differences*, 35, 185–189. <https://dx.doi.org/10.1027/11614-0001/a000148>
- Zurbriggen, C. L. A. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2017). A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>
- Dr. phil. Simona Altmeyer**  
Institut für Professionalisierung  
und Systementwicklung  
Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik (HfH) Zürich  
Schaffhauserstr. 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
E-Mail: [simona.altmeyer@hfh.ch](mailto:simona.altmeyer@hfh.ch)  
Telefon +41 (0)44 3 17 12 18
- Dr. phil. Achim Hättich**  
E-Mail: [achim.haettich@hfh.ch](mailto:achim.haettich@hfh.ch)
- Dr. phil. Susan C.A. Burkhardt**  
E-Mail: [anna.burkhardt@hfh.ch](mailto:anna.burkhardt@hfh.ch)
- MSc Annette Krauss**  
E-Mail: [annette.krauss@hfh.ch](mailto:annette.krauss@hfh.ch)
- Prof. Dr. Andrea Lanfranchi**  
E-Mail: [andrea.lanfranchi@hfh.ch](mailto:andrea.lanfranchi@hfh.ch)