

---

# Integrative Förderung in der Schweiz

Erkenntnisse zu Umsetzung und Effekten integrativer Förderung in der Schweiz auf Grundlage ausgewählter empirischer Ergebnisse aus den SNF-Projekten „IFCH“ und „IFCH-Sek-I“

Prof. Dr. Reto Luder  
18. März 2024  
Universität Fribourg

# PHZH Forschungszentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule (IGS)

Prof. Dr. Reto Luder

Team:

- Dr. Ariane Paccaud, Sonderpädagogik (HEP Fribourg)
- Dr. Giuliana Pastore, Erziehungswissenschaften (PH Zürich)



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

Prof. Dr. Gérard Bless

# PHZH Ausbildung Sek. I Professur ZFH für Sonderpädagogik

Prof. Dr. André Kunz

# Inhaltsübersicht

- 
- Theoretischer Rahmen:  
Schulische Inklusion, soziale Integration und integrative Förderung
  - Die Projekte IFCH und IFCH-Sek-1: Integration im Längsschnitt  
Forschungsdesign, Stichprobe und Instrumente
  - Ausgewählte Ergebnisse
    - 1) Wer wird integrativ gefördert: Indikationsgruppen in der Praxis
    - 2) Effekte integrativer Förderung in der Primarschule
    - 3) Soziale Integration und Beziehungsqualität auf der Sekundarstufe I

# Theoretischer Rahmen

Schulische Inklusion, soziale  
Integration und integrative  
Förderung

## Inklusion:

### Zugang zu sozialen Kontexten

- Rechte auf Inklusion  
z.B. Recht auf Besuch einer Regelklasse
- Ressourcen für Inklusion  
z.B. Hilfsmittel oder Unterstützung

## Integration:

### Einbettung und Zusammenwirken von Individuen innerhalb sozialer Kontexte

- Beziehungen  
z.B. soziale Beziehungen zu Mitschülern
- Passung von Handlungsorientierung und Interessen  
z.B. Partizipation an gemeinsamem Unterricht



**Subjektiv wahrgenommene Integration im Alltag der betroffenen Schülerinnen und Schüler als zentrale Determinante gelingender schulischer Integration und Inklusion**

# Soziale Integration – Forschungsstand (ultrakurz :-))

- Zusammenhang zwischen empfundener sozialer Integration und Schulleistungen  
(Haeberlin et al. 1991)
- Zusammenhang zwischen empfundener sozialer Integration und individuellen und kollektiven Entfaltungsmöglichkeiten  
(Sonntag, 2013)
- Zusammenhang zwischen Einschätzung der sozialen Eingebundenheit in der Klasse und Motivationslage im Unterricht  
(Zurbriggen & Venetz, 2016)
- Kinder mit SFB sind weniger gut sozial integriert als Kinder ohne SFB (*weniger beliebt und werden häufiger abgelehnt*)  
(Agota, 2014; Bless & Mohr, 2007; Dworschak & Inckemann, 2014, Huber, 2009; Haeberlin, Bless, Klaghofer & Moser, 1991).
- Die soziale Partizipation ist weniger gut bei Kindern mit SFB (*Anzahl Freunde, zu einer Gruppe gehören, Anzahl Interaktionen mit Peers/Lehrperson*)  
(Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Pijl et al., 2008, Frostad et al., 2007; Schwab, 2015)

# Soziale Integration – Forschungsstand Sek-I

→ **Je älter die Kinder, desto schlechter die soziale Integration**

(Frostad et al., 2007; Pijl et al., 2008; Schwab 2015).

Günstigere Situation im Kiga und in der Primarstufe

(Frostad et al., 2007; Pijl et al., 2008; Schwab 2015).

Unterschied schon ab der ersten Primarklasse nachweisbar

(Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Etwa 15% der Kinder mit SFB zwischen 9-10 Jahre alt werden ausgeschlossen und

etwa 25% der Kinder mit SFB zwischen 12-13 Jahre alt werden ausgeschlossen

(Pijl et al., 2008).

Auf Sekundarstufe I stellen die Dichte des zu bewältigenden Lernstoffes, die fragmentierte

Struktur des Stundenplans und die Perspektive der Berufswahl sehr anspruchsvolle

Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Lernumgebung dar

(Coutsocostas & Alborz, 2010; Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2001).

# Methodik

## Die Projekte

### IFCH

### IFCH-Sek-I

# Integrative Förderung in der Schweiz – Längsschnittstudie 2014-23

## **IFCH (Primar)** **2014-2017**

20 Kantone

208 Schulen (3669 LP & FP)

458 Fälle (SuS mit IF oder IS)

### Datenerhebung:

Kantonale Ebene:

- Gesetzliche & organisatorische Rahmenbedingungen

Schulebene:

- Organisation der Förderung
- Zusammenarbeit
- Einstellungen zur Integration

Fallebene:

- Schulsituation in 2. & 3. Primar
- Profil und Förderung der Kinder
- *Stand. Tests (217 SuS)*
- *Vertiefte Begleitung (25 SuS)*

## **INEL** **2018**

16 Kantone

88 Fallsituationen

### Datenerhebung:

Elternfragebogen

- Schulsituation in der 5. Klasse
- Sichtweise der Eltern
  - Quantitative Skalen
  - Offene Fragen
- Wünsche und Bedürfnisse für Übertritt und Zukunft

## **IFCH-Sek I** **2019-2023**

15 Kantone

42 Schulen

55 Fallsituationen 360°

### Datenerhebung:

Fragebogen und Interviews

- Schulsituation in der Sek-Stufe
- Sichtweise
  - IFCH-Kinder
  - Peers
  - Eltern
  - Lehrpersonen

- Quantitative Skalen
- Soziometrie

Dokumentanalyse

- Sonderpäd. Konzepte



# Stichprobe: Repräsentativität

- Alle drei grossen Sprachregionen sind prozentual vertreten
- Schulgrösse entspricht der Verteilung in den jeweiligen Kantonen
  - klein
  - mittel
  - gross
  - sehr gross
- Schulen aus städtischen und ländlichen Gebieten (Urbanität): Die Verteilung entspricht der Verteilung der Grundgesamtheit in den jeweiligen Kantonen
  - städtisch
  - aus der Agglomeration
  - ländlich

# Methodik: Stichprobe Projekt IFCH

- Schulteams in der Schweiz
- N=3669 / 208 Schulen
- Verschiedene Akteure aus unterschiedlichen Professionen:
  - Klassenlehrpersonen (KLP)
  - Fachlehrpersonen (FLP)
  - Schulische Heilpädagog/innen und Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen (PTF)
  - Schulische Sozialarbeit und Betreuung (SOZ)
  - Schulleitende

# Beschreibung der Stichprobe

N=3669

% gültig

Beschreibung der Stichprobe		N=3669	% gültig
<b>Geschlecht</b>			
	<i>Männlich</i>	<b>592</b>	<b>16.1</b>
	<i>Weiblich</i>	<b>3077</b>	<b>83.9</b>
<b>Alter</b>			
	<i>bis 30 Jahre</i>	<b>595</b>	<b>17.5</b>
	<i>31– 40 Jahre</i>	<b>864</b>	<b>25.5</b>
	<i>41–50 Jahre</i>	<b>827</b>	<b>24.4</b>
	<i>51–60 Jahre</i>	<b>873</b>	<b>25.7</b>
	<i>über 60 Jahre</i>	<b>234</b>	<b>6.9</b>
<b>Berufsgruppe</b>			
	<i>Klassenlehrperson</i>	<b>1956</b>	<b>60.3</b>
	<i>Lehrperson</i>	<b>323</b>	<b>10.0</b>
	<i>SHP</i>	<b>514</b>	<b>15.9</b>
	<i>Logopädie</i>	<b>92</b>	<b>2.8</b>
	<i>Psychomotorik</i>	<b>26</b>	<b>0.8</b>
	<i>DaZ</i>	<b>105</b>	<b>3.2</b>
	<i>Schulleitungen</i>	<b>119</b>	<b>3.7</b>
	<i>Sozialarbeit</i>	<b>32</b>	<b>1.0</b>
	<i>Hort / Betreuung</i>	<b>23</b>	<b>0.7</b>
<b>Erfahrungen mit IF / IS</b>			
	<i>Keine Erfahrungen mit IF oder IS</i>	<b>368</b>	<b>11.2</b>
	<i>Erfahrungen mit IF (Integrative Förderung)</i>	<b>1151</b>	<b>35.0</b>
	<i>Erfahrungen mit IS (Integrative Sonderschulung)</i>	<b>44</b>	<b>1.3</b>
	<i>Erfahrungen mit IF <u>und</u> IS</i>	<b>1729</b>	<b>52.5</b>

# Stichprobe (IFCH-Sek-I)

## Kinder im IFCH-Projekt Sek-I:

- Kinder aus IFCH und INEL: N=48
- Geschlecht: Mädchen: 31.3% / Knaben: 68.8%
- Förderbedarf (SEN) N=23 (47.9%); davon 13=IF und 10=VM (IS/ISR)

## Alle Kinder in den Klassen Sek-I (inkl. «IFCH-Kinder»): N=807

- Klassen: N=42 Klassen
- Klassengrösse: M=14.33, SD=5.3 (Max. 24 Kinder, Min. 1 Kind)
- Geschlecht: Mädchen: 47.5% / Knaben: 52.5%
- Förderbedarf (SEN) N=96 (14.9%); davon 56=IF und 40=VM (IS/ISR)

## Klassenlehrpersonen:

Geschlecht: Frauen: 49.8% / Männer: 46.2% (missing 4%)

# Ergebnisse #1

Indikationsgruppen  
integrativer Förderung  
in der Praxis

# Ausgangslage

- Zunahme der Anzahl integrierte Kinder, ohne Abnahme der Anzahl separierte Kinder! (Grossenbacher, 2014 )
- Indikationen für Integrative Förderung sind häufig unklar und sehr unterschiedlich (Ebersold & Watkins, 2011):
  - Eher Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten
  - Weniger geistige Behinderungen und intensivere Schwierigkeiten (Pfister, Eckhart et Bärtschi, 2012; Sermier Dessemontet, 2012)

# Ausgangslage

- Verschiedene « legale Status » bzgl. Lernziele existieren in der Schweiz:
  - Normales Programm
  - Nachteilsausgleich
  - Angepasste Lernziele (oder reduzierte Lernziele)  
(Henrich, Lienhard, & Schriber, 2012; SZH, 2011)
- Status bis jetzt oft verbunden mit einer Diagnose
  - Versuch sich von diesem medizinischen Modell zu distanzieren (=>Bio-Psycho-Soziales Modell) (Inserm, 2016)
  - Z.B. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (WHO, 2001) => SAV-PES, Schulisches Standortgespräch...

# Fragestellung

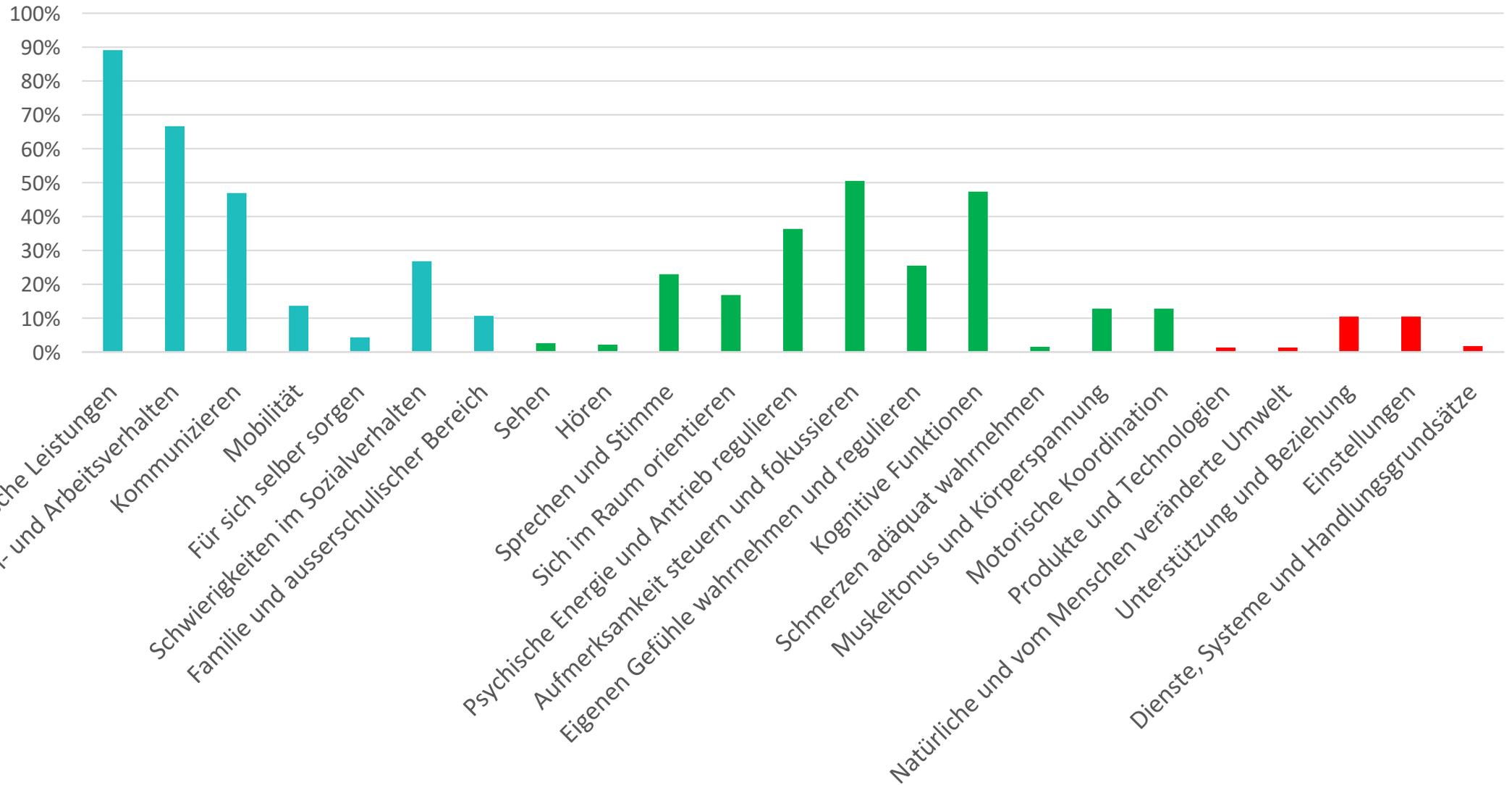
- Welche Situationen und Schwierigkeiten führen zu integrativer Förderung?
- Welche Kinder erhalten welche Art Förderung?

# Methodik

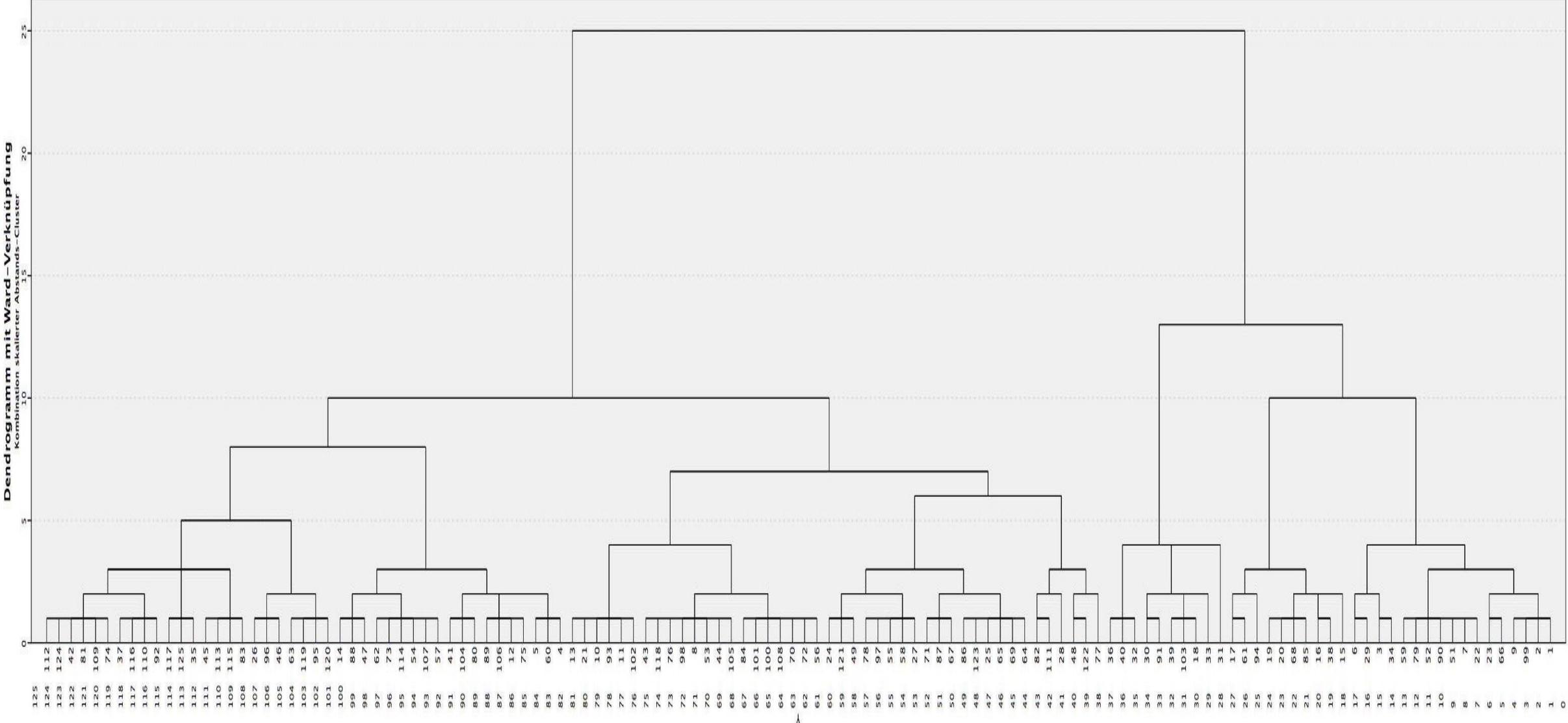
- Clusteranalyse => Ward Methode
- Chi<sup>2</sup> Tests => Unterschiedstest für nominale Daten
- Kruskal-Wallis tests und Mann-Whitney-U Tests => Unterschiedstests für nicht normalverteilte Daten

# Indikationen für Integrative Förderung

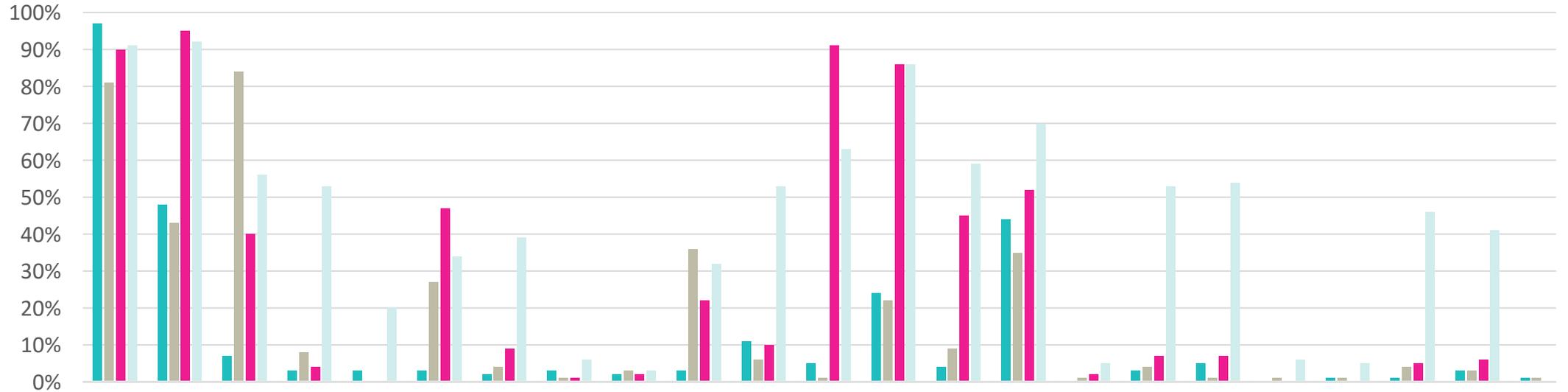
N = 458



# Clusteranalyse: Dendrogramm



# Clusteranalyse Indikationen: 4 - Cluster-Lösung



■ Cluster 1 (N=119)

■ Cluster 2 (N=138)

■ Cluster 3 (N=116)

■ Cluster 4 (N=79)

# Wichtigkeit der Variablen pro Cluster

## Cluster 1: Lernen Fokus Kognition

Schulisches Lernen und Schulische Leistungen  
Lern- und Arbeitsverhalten  
Kognitive Funktionen

## Cluster 3: Lern- und Sozialverhalten

Lern- und Arbeitsverhalten  
Psychische Energie und Antrieb regulieren  
Aufmerksamkeit steuern und fokussieren  
Schwierigkeiten im Sozialverhalten  
Eigenen Gefühle wahrnehmen und regulieren  
Schulisches Lernen und Schulische Leistungen

## Cluster 2: Lernen Fokus Sprache

Kommunizieren  
Sprechen und Stimme  
Schulisches Lernen und Schulische Leistungen  
Lern- und Arbeitsverhalten

## Cluster 4: Diverse Behinderungen

Lern- und Arbeitsverhalten  
Psychische Energie und Antrieb regulieren  
Kognitive Funktionen  
Aufmerksamkeit steuern und fokussieren  
Mobilität  
Eigenen Gefühle wahrnehmen und regulieren  
Muskeltonus und Körperspannung  
Motorische Koordination  
Unterstützung und Beziehung  
Einstellungen  
Schulisches Lernen und Schulische Leistungen

# Cluster und Förderstatus

		Lernen - Fokus Kognition	Lernen - Fokus Sprache	Arbeits- und Sozialverhalten	Diverse Behinderungen	Gesamt
<b>Normales Programm</b>	Anzahl	79	84	62	31	256
	Erwartete Anzahl	67.7	77.5	65.4	45.3	256.0
	Stand. Residuen	1.4	.7	-.4	-2.1	
<b>Nachteils- ausgleich</b>	Anzahl	20	18	27	26	91
	Erwartete Anzahl	24.1	27.5	23.3	16.1	91.0
	Stand. Residuen	-.8	-1.8	.8	2.5	
<b>Angepasste Lernziele</b>	Anzahl	19	33	25a	22	99
	Erwartete Anzahl	26.2	30.0	25.3	17.5	99.0
	Stand. Residuen	-1.4	.6	-.1	1.1	

$\chi^2(6) = 21.22, p = .002^*$

V-Cramer = .154

# Cluster Zugehörigkeit und Ressourcen

(Anzahl Förderstunden pro Woche)

	M	SD
1) Lernschwierigkeiten - Fokus Kognition	<b>3.97</b>	.376
2) Lernschwierigkeiten - Fokus Sprache	5.09	.487
3) Arbeits- und Sozialverhalten	4.96	.451
4) Diverse Behinderungen	<b>6.26</b>	.732

$H(3) = 10.9$ .  $p = .012^*$  (Kruskal-Wallis Test)

Unterschied Clusters 1 und 4: (U-Test nach *Mann-Withney*)  $p = .003^*$

# Zusammenfassung

Kinder mit IF lassen sich aufgrund der praktischen Beschreibung ihrer Förderindikationen empirisch in 4 Indikationsgruppen aufteilen:

- Lernschwierigkeiten mit Fokus Kognition
- Lernschwierigkeiten mit Fokus Sprache
- Schwierigkeiten im Lern- und Sozialverhalten
- Diverse Behinderungen

Diese in der Praxis beschriebenen Indikationsgruppen unterscheiden sich von den klassischen Einteilungen und sind hoch relevant für die Nutzung verfügbarer Förderressourcen.

Es gibt mehr Kinder des Clusters « Diverse Behinderungen » in den Gruppen mit Nachteilsausgleich und angepassten Lernzielen als in der Gruppe « normales Programm ».

Kinder des Clusters « Diverse Behinderungen » haben signifikativ mehr Förderstunden pro Woche als Kinder des Clusters « Lernen Kognition »

# Ergebnisse #2

Effekte integrativer Förderung  
auf der Primarstufe

## Ausgangslage:

- Integrative Förderung ist in Bezug auf die Leistungsentwicklung separativer Förderung in besonderen Klassen oder Sonderschulen überlegen

(u. a. : Kurth & Mastergeorge, 2010; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Kocaj et al., 2014)

- Viele offene Fragen bestehen jedoch zur konkreten Umsetzung integrativer Förderung in der Praxis.

(Dymond, Renzaglia, & Chun, 2008; Mitchell, Morton, & Hornby, 2010; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014)

- Welche Formen praktischer Umsetzung integrativer Förderung sind erfolgreich?
- Welche Ressourcen sind notwendig und was bewirken sie?
- Welche Rahmenbedingungen unterstützen erfolgreiche integrative Förderung?

# Fragestellungen

- Wie zeigt sich die Leistungsentwicklung integrativ geförderter Kinder während eines Schuljahres in den Kernfächern Mathematik und Unterrichtssprache?
- Welche Rahmenbedingungen integrativer Förderung beeinflussen die Leistungsentwicklung der geförderten Kinder?
- Wie arbeiten die verantwortlichen Lehrpersonen und schulischen Heilpädagog/innen bei der Förderung und in welchem Zusammenhang steht dies mit den Leistungen der Kinder?

# Methodik: Forschungsdesign

## Gesamtstichprobe (national)

N=208 Schulen / N=3669 Personen

N=460 Fördersituationen von Kindern mit SEN



### Teilstichprobe #1

N=200 Fördersituationen von Kindern mit SEN und Förderzielen in M/Sp



### Teilstichprobe #2

N=25 Fördersituationen von Kindern mit SEN

## Niveau Schule:

- Online-Fragebogen t0
- Dokumentanalyse t0 (Konzepte, Reglemente)

## Niveau Fallsituation:

- Fallfragebogen (t0 / t3)
- Dokumentanalyse (Förderplanung)

Tests t1/t2 (Lesen & Schreiben, Mathematik)

Interviews (1,2,3) und Unterrichtsbeobachtungen

## Methodik: Schulleistungstests

- Integrativ geförderte Kinder in der Schweiz im 3. Jahr der Primarschule
- N=460
- Leistungstests in Mathematik und in Unterrichtssprache jeweils mit Teilstichproben:
  - Leistungstests insgesamt: N=345
  - Leistungstests in Sprache: N=207
  - Leistungstests in Mathematik: N=138

# Messinstrumente: Fall-Fragebogen

- Schriftliche Befragung der Case Manager
- paper-pencil oder digital als PDF
- Dauer 20-30 Minuten
- Informationen zur Förderplanung und zur Umsetzung der integrativen Förderung
  - Informationen zum Kind (Geschlecht, Alter, Förderstatus)
  - Ressourcen
  - Fördersetting
  - Förderteam und Ausbildung der Förderlehrperson
  - Zeitaufwand für Förderplanung und Koordination

## Messinstrumente: Sprache

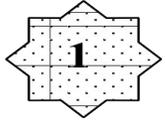
- Curricular orientierter Test mit Fokus auf hohe Sensitivität in tieferen Leistungsbereichen.
- Einzeltest schriftlich, paper-pencil. Bereits erprobtes Instrument in ähnlichem Kontext
- Dauer 20-30 Minuten
- Zwei Parallelförmungen (A & B)
- Inhaltliche Validität: Lehrmittelanalyse und empirische Validierung in früherem Projekt
- Reliabilität (Cronbachs Alpha) = .91 (D) / .90 (F)

*Dessemontet, Bless & Benoit 2011*

# Messinstrumente: Sprache

- Schreiben (40%)
  - Orthographie (15%)
  - Inhalt (5%)
  - Syntax (20%)
- Textverständnis (30%)
- Grammatik (30%)
  - Wortanalyse (15%)
  - Satzanalyse (15%)

# Messinstrument Sprache: Beispielitem



Schreibe die Wörter!

\_\_\_\_\_

## **Auswertung:**

Level 1: rudimentäre Schreibweise, fehlende oder falsche Laute (z.B. *rin*) = 1 Punkt

Level 2: phonologisch korrekte Schreibung (z.B. *flugzöig*) = 2 Punkte

Level 3: orthographisch korrekte Schreibung (z.B. *Mond*) = 3 Punkte

## Messinstrumente: Mathematik

- Curricular orientierter Test mit Fokus auf hohe Sensitivität in tieferen Leistungsbereichen.
- Einzeltest schriftlich, paper-pencil. Bereits erprobtes Instrument in ähnlichem Kontext
- Dauer 15-25 Minuten
- Zwei Parallelförmungen (A & B)
- Inhaltliche Validität: Lehrmittelanalyse und empirische Validierung in früherem Projekt
- Reliabilität (Cronbachs Alpha) = .86 (D&F)

*Dessemontet, Bless & Benoit 2011*

# Messinstrumente: Mathematik

- Zählen
  - Objekte zählen
  - Zahlreihen vervollständigen
- Addition und Subtraktion
- Multiplikation und Division
- Sortieren nach Merkmalen
- Rechnen mit Geld

# Messinstrument Mathe: Beispielitem



Fülle aus!

25

24

22

45

50

55

250

240

230

180

640

620

600

# Ergebnisse Fördersettings

# Setting der Förderung

Anzahl Nennungen (wo findet die Förderung statt?)

Setting		N	%
	Separativ (einzeln oder Kleingruppe)	137	29.8
	Integrativ (innerhalb der Klasse)	319	69.5
	Gesamtsumme	456	99.3

# Art der Förderung

Art der Intervention (Anzahl kategorisierter Beschreibungen)

		N	%
Kategorisierung	keine	64	13.9
	unspezifisch	122	26.6
	spezifisch	206	44.9
	evaluiert	51	11.1
	Summe	443	96.5
	Missing	16	3.5
Gesamtsumme		459	100.0

# Ergebnisse

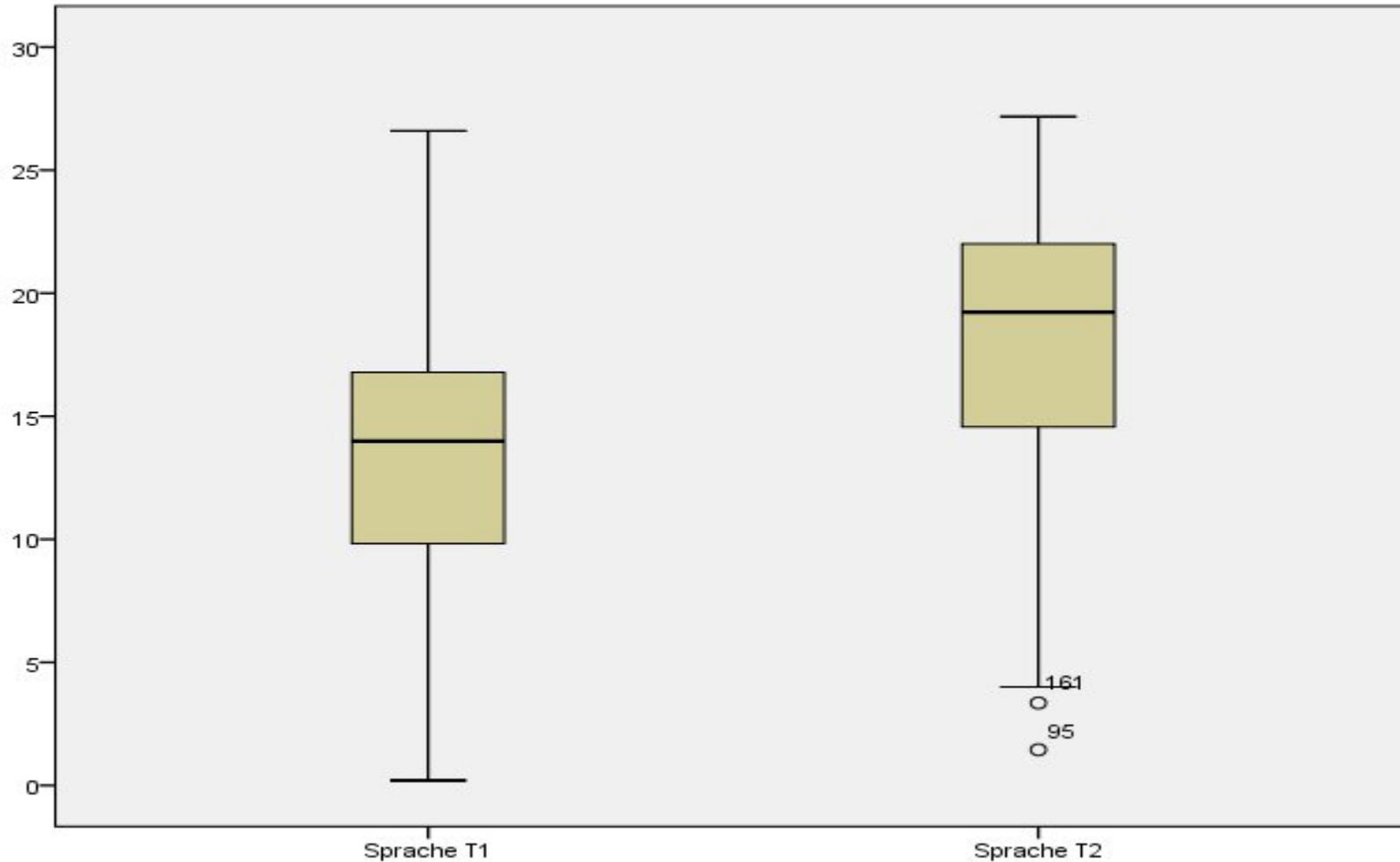
## Leistungen und Leistungsentwicklung in Sprache und Mathematik

# Korrelationen der Testwerte zu MZP1

	Mathe T1	Sprache T1	Ressourcen	Förderstatus	Zeit SHP
Mathe T1		<b>.569**</b>	<b>-.204*</b>	<b>-.351**</b>	-.047
Sprache T1	<b>.569**</b>		<b>-.163*</b>	<b>-.332**</b>	-.135

Corr. nach *Spearman* \*= $p < .05$  \*\*= $p < .01$

# Leistungsentwicklung Sprache



	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
T1	13.38	5.07	190
T2	17.77	5.59	
D	4.38	4.12	

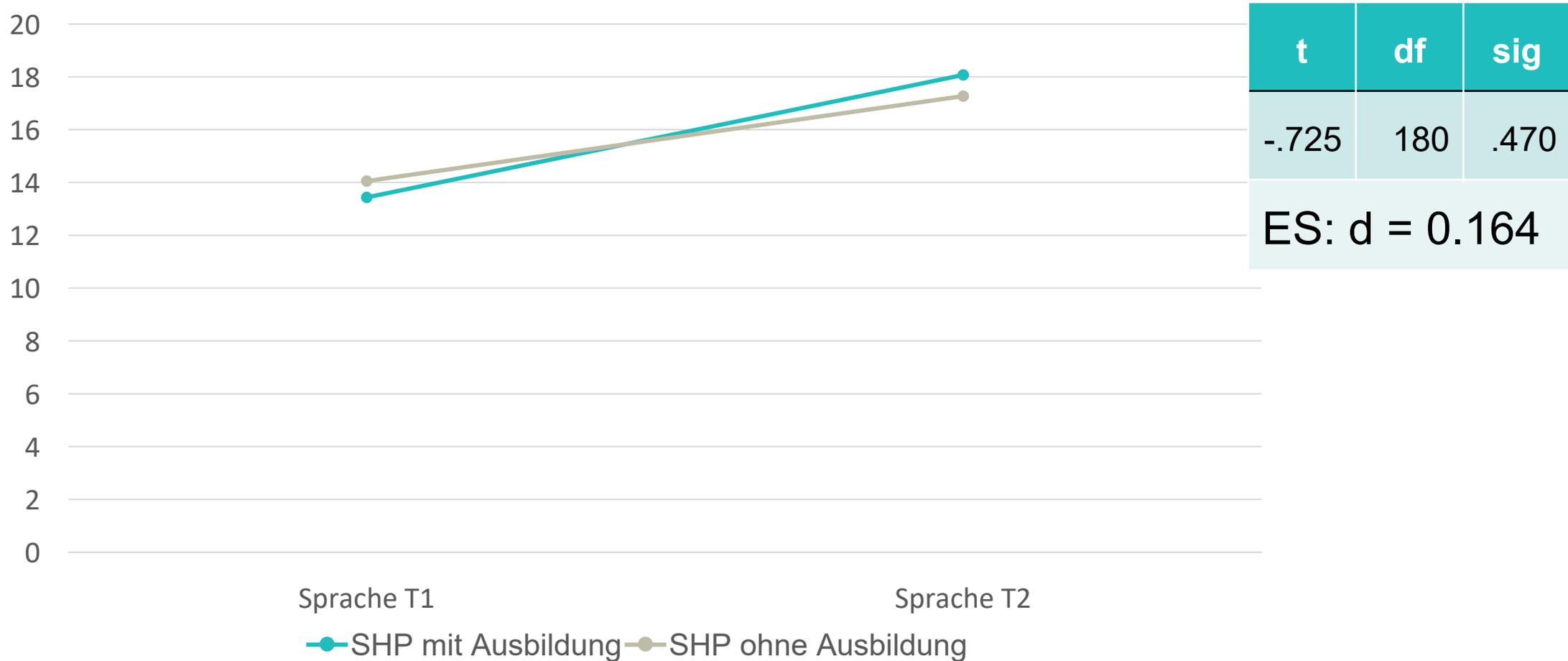
t (paired)=-14.65,  
p=.000\*\*

# Einflussfaktoren Sprachleistung zu t2

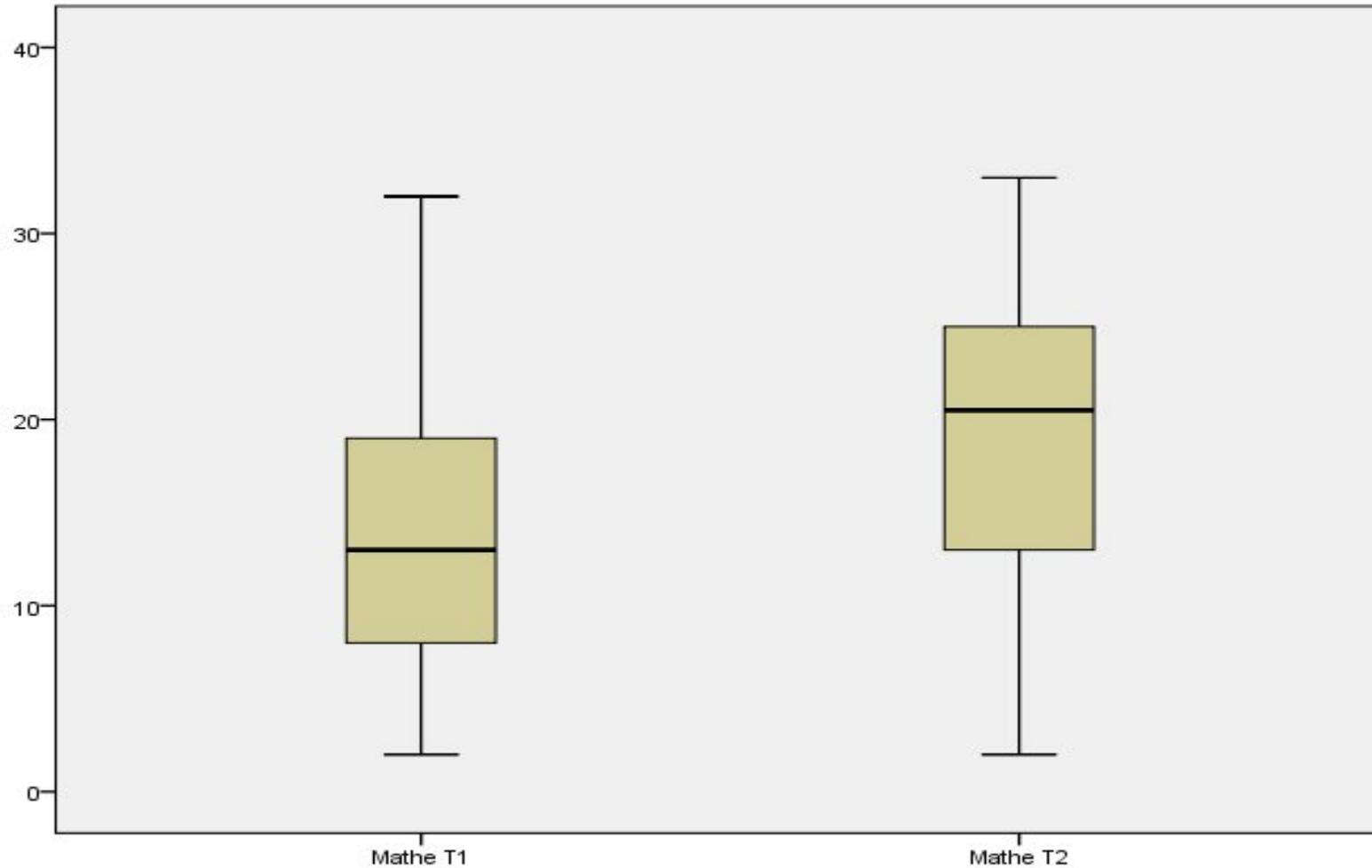
GLM between subject factors	SumSquare	df	MSquare	F	Sig.
intercept	22329.286	1	22329.286	842.386	.000
<b>Ressourcen (-)</b>	1921.664	20	96.083	3.625	<b>.007</b>
Zielqualität	3179.728	75	42.396	1.599	.155
Setting	15.704	1	15.704	.592	.453
Ausbildung SHP	5.227	1	5.227	.197	.663

# Einfluss der Ausbildung der SHP

## Leistungsentwicklung Sprache



# Leistungsentwicklung Mathe



	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
T1	13.54	6.60	114
T2	18.92	7.79	
D	5.39	5.10	

$t$  (paired)=-11.26,  
 $p$ =.000\*\*

# Einflussfaktoren auf die Mathe-Leistung zu t2

GLM between subject factors	SumSquare	df	MSquare	F	Sig.
intercept	15481.631	1	15481.631	522.219	.000
Setting	81.000	1	81.000	2.732	.149
<b>Ressourcen (-)</b>	2362.026	15	157.468	5.312	<b>.025</b>
<b>Ausbildung SHP</b>	235.225	1	235.225	7.935	<b>.030</b>
Zielqualität	4974.893	52	95.671	3.227	.071

# Einflussfaktoren Mathematikfortschritt

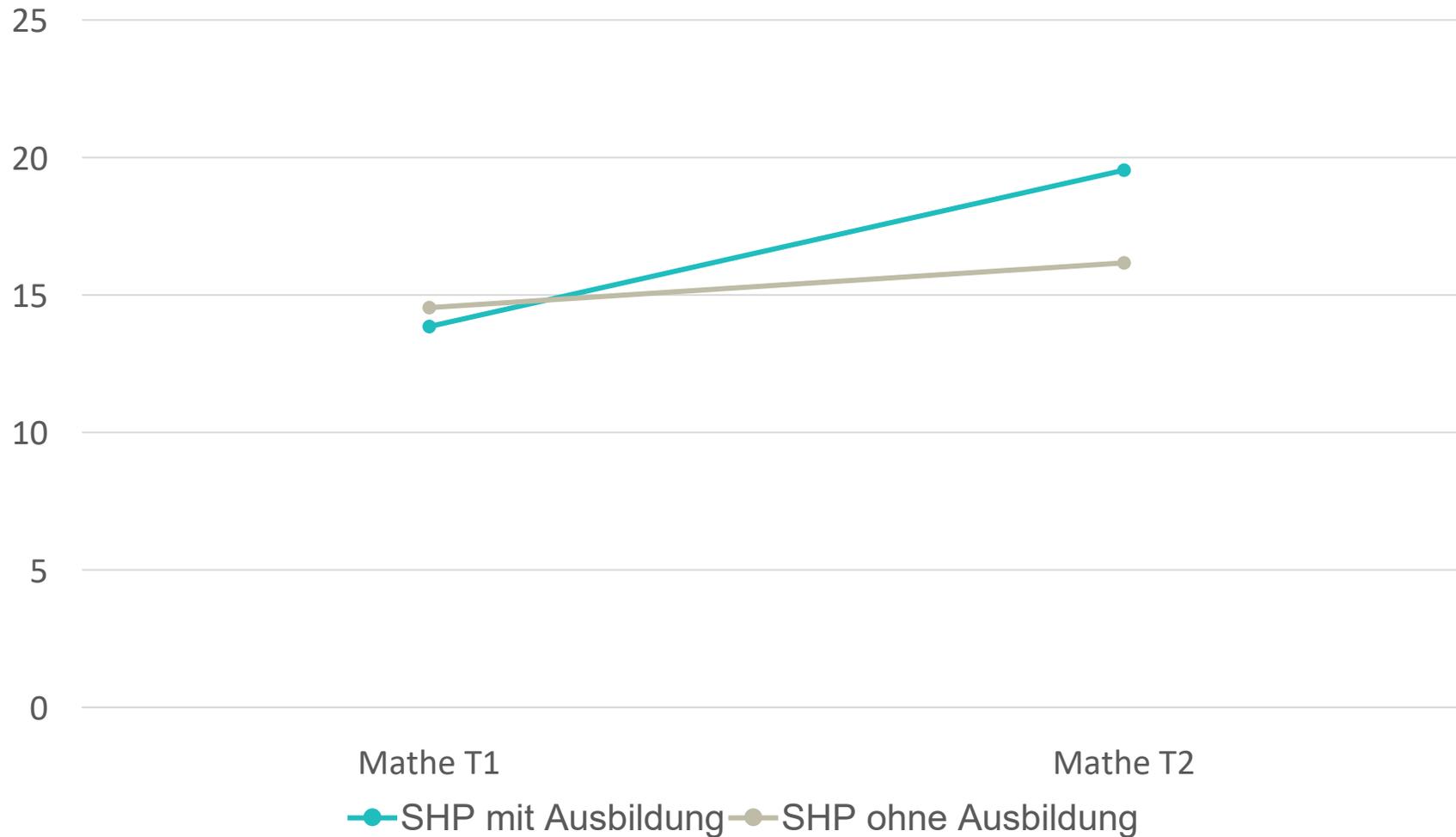
	B	Std.err	Beta	t	sig.
<i>intercept</i>	-.566	2.133		-.265	.791
Fördersetting	3.655	1.220	.283	2.997	<b>.003</b>
Förderstatus	-1.979	.966	-.191	-2.047	<b>.043</b>
Ausbildung SHP	2.470	1.394	.167	1.773	.079
Ressourcen	.105	.060	.166	1.750	.083

Modell 1	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Regression	399.177	4	99.794	4.170	.004
Residuum	2417.172	101	23.932		
Gesamtsumme	2816.349	105			

R = .376      R<sup>2</sup> = .142

# Einfluss der Ausbildung der SHP

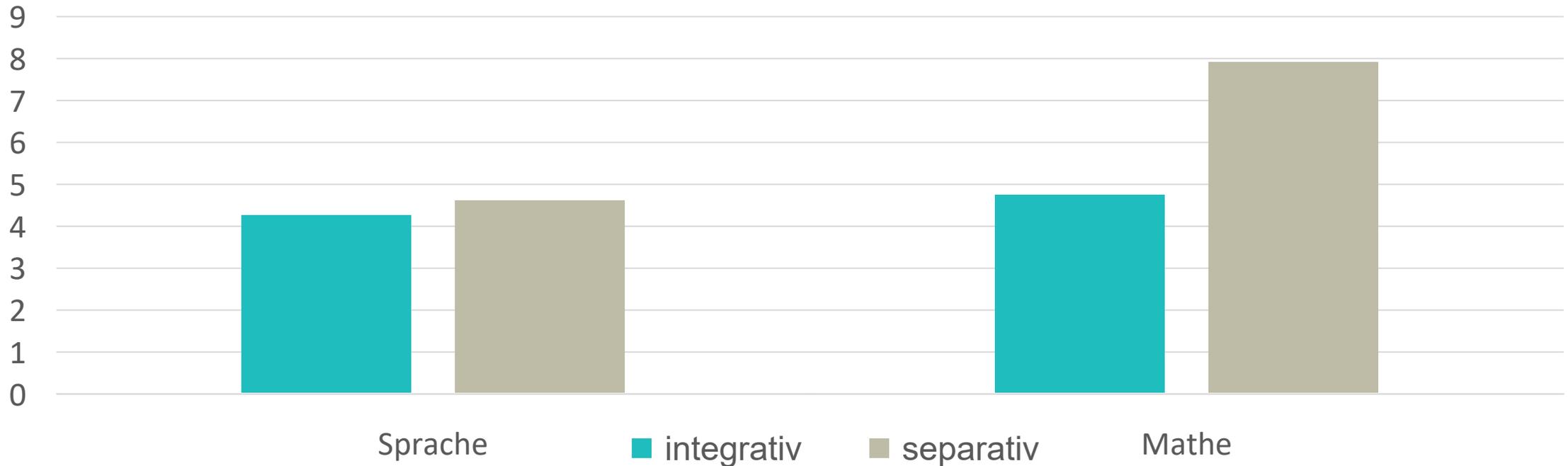
## Leistungsentwicklung Mathe



t	df	sig
-1.714	108	.089
ES: d = 0.572		

# Einfluss des Fördersettings

Fördersetting \* Leistungsfortschritt



	t	df	sig	ES
Sprache	-.524	96.831	.602	d = 0.087
Mathe	-2.671	33.081	<b>.012</b>	<b>d = 0.637</b>

# Wirkungen Teamteaching

		Leistung Sprache (t2)	Leistung Mathe (t2)	Fortschritt Sprache	Fortschritt Mathe
Team-Teaching	Correlation	.157*	.059	.117	-.043
	Sig.	.038*	.527	.128	.656

## Diskussion Ergebnisse (1)

- Kinder mit tiefen Leistungen zum Schuljahresbeginn erhalten mehr Förderressourcen und haben eher einen offiziellen Förderstatus.
- Sie bringen für die beteiligten Lehrpersonen und Förderlehrpersonen keinen höheren Planungs- oder Besprechungsaufwand.
- Die integrativ geförderten Kinder machen während des Schuljahres signifikante, bedeutsame Leistungsfortschritte in Sprache und in Mathematik.

## Diskussion Ergebnisse (2)

- Das Setting der integrativen Förderung wirkt sich auf die Leistungsfortschritte aus: Im Bereich Sprache weniger als im Bereich Mathe. Dort führen separate Fördersettings (einzeln oder in Kleingruppe) zur besseren Leistungsfortschritten. Gemischte Settings (mal in der Klasse und mal einzeln oder in Kleingruppe) scheinen weniger geeignet zu sein.
- Kinder, die durch eine gut ausgebildete SHP gefördert werden, machen tendenziell bessere Leistungsfortschritte als Kinder, deren SHP nicht adäquat ausgebildet ist. Dieser Unterschied zeigt sich deutlicher und mit einer bedeutsamen Effektstärke im Bereich Mathematik.
- Viel hilft viel?  
Erstaunlicherweise von relativ geringer Bedeutung für die Leistungsentwicklung sind die eingesetzten Ressourcen (Förderlektionen pro Woche) für die integrative Förderung.

# Ergebnisse #3

Soziale Integration und  
Beziehungsqualität  
auf der Sekundarstufe I

# Inklusion und Beziehungsqualität

Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler hat einen starken Einfluss auf das sozial-emotionale und das Lernverhalten.

(Allen et al., 2018; Bakadorova & Raufelder, 2018; Holzberger et al., 2019; Mainhard et al., 2018; Pianta et al., 2012; Roorda et al., 2011)

Für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf ist die Beziehungsqualität besonders bedeutsam, weil sie Ausgrenzung und Diskriminierungsmechanismen in der Klassen entgegenwirken kann.

(Civitillo et al., 2021; Ewe, 2019; Owens et al., 2021; Pastore & Luder, 2021; Weiss et al., 2018)

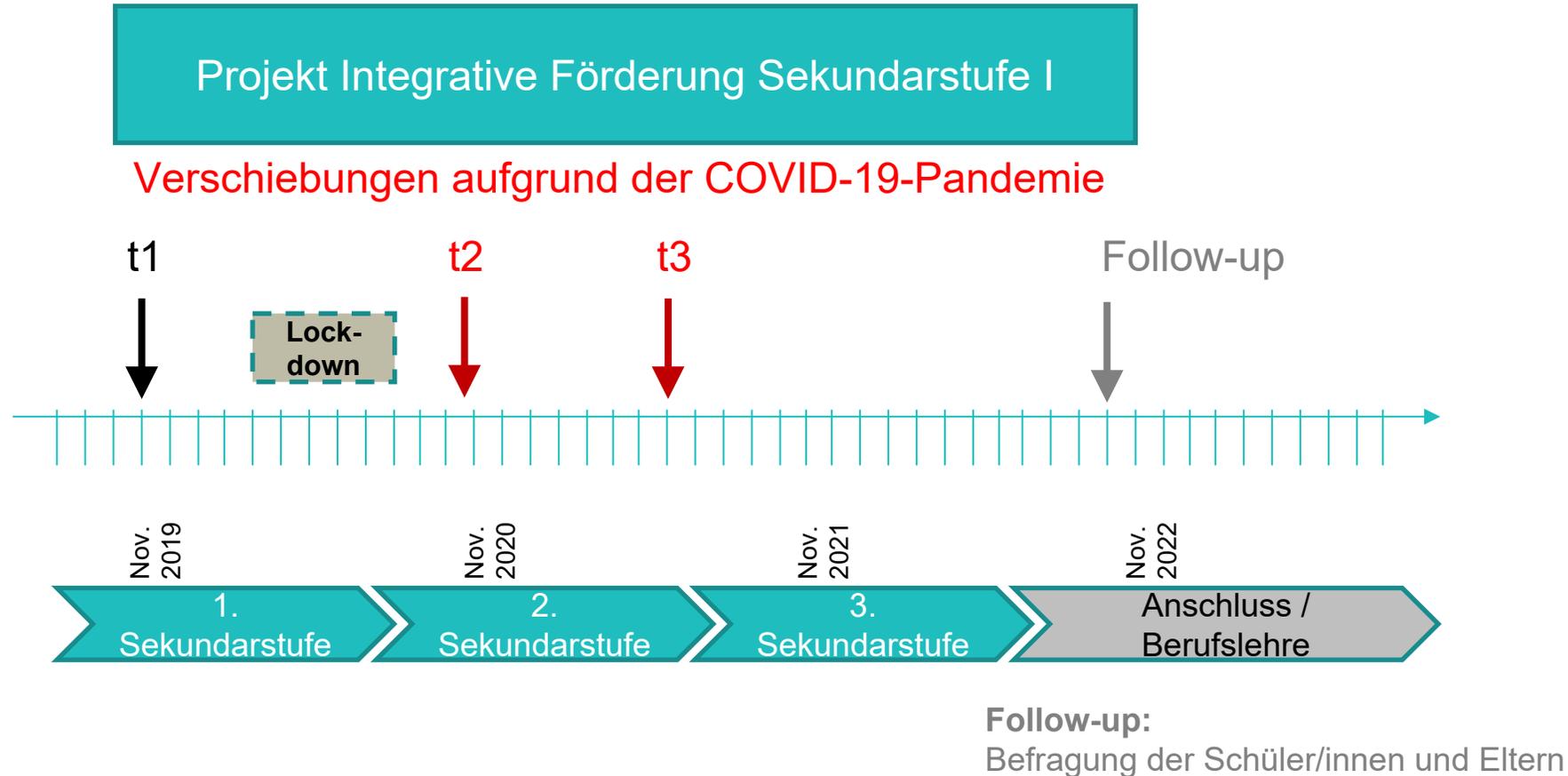
Gleichzeitig gehen Lehrpersonen auf der Sekundarstufe weniger auf die Jugendlichen ein und haben häufig ein stärker auf schulischen Lernstoff fokussiertes Rollenverständnis. Auf Sekundarstufe werden eher Inhaltswissen und Lernleistung priorisiert, während fürsorgliche Beziehungen eher nachlassen.

(Abels, 2015; Allan, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2001)

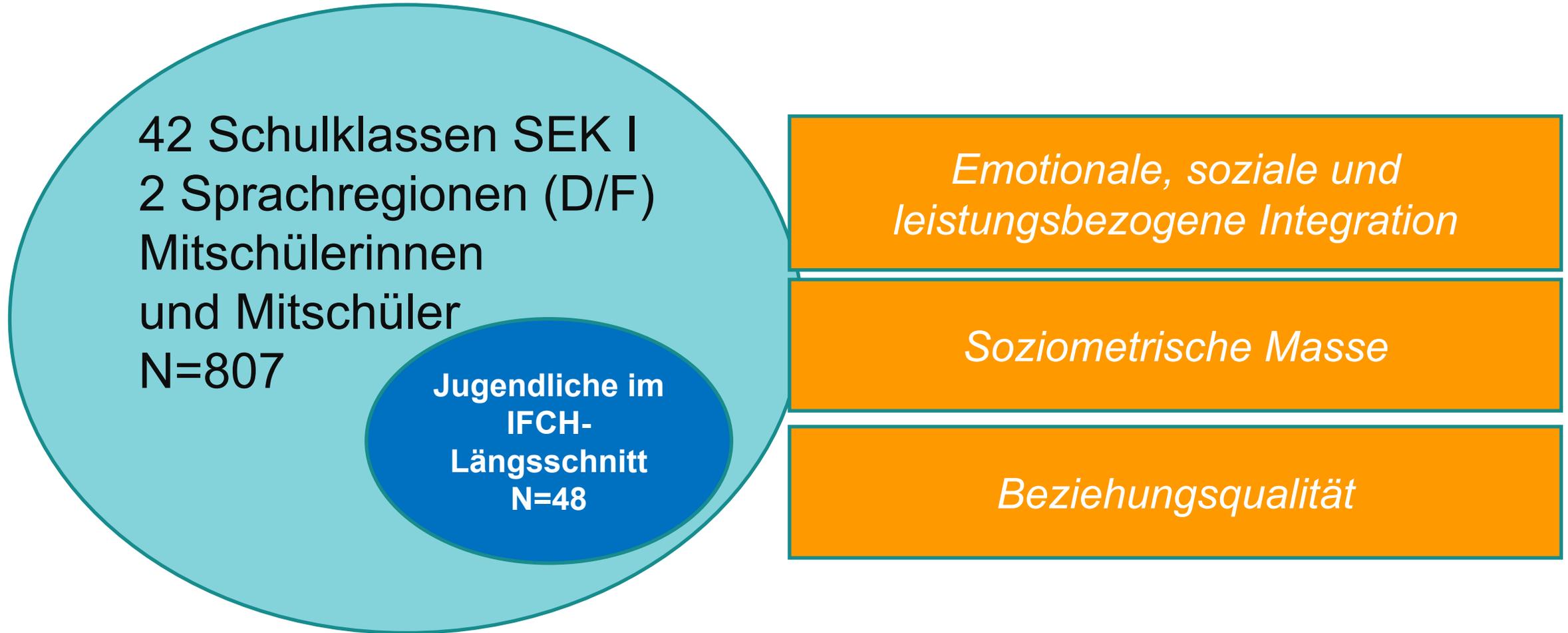
# Fragestellungen der Studie

- Wie entwickeln sich der soziale Status und die Wahrnehmung der Inklusion in der Sekundarstufe bei Kindern mit und ohne SEN?
- Wie beeinflussen sich die Veränderungen des sozialen Status, der Wahrnehmung von Inklusion und der Beziehungsqualität zur Lehrperson über die drei Messzeitpunkte hinweg?

# Forschungsdesign



# Stichprobe



# Instrumente

- **Sozialer Status in einer Gruppe**

Operationalisierung über soziometrische Fragen > *Soziometrischer Indegree*

- **Wahrgenommene soziale Inklusion**

Operationalisierung über Befragung zu wahrgenommener sozialer, emotionaler und leistungsbezogener Inklusion > *PIQ, Subskala Soziale Integration (SI)*

- **Beziehungsqualität zur Lehrperson**

Operationalisierung über Fragebogen > *BQ*

# Soziometrie: Indegree

- **Fremdeinschätzung** durch «Wahlen» und «Ablehnungen» der Mitschülerinnen und Mitschüler.
- **Berechnung des individuellen (standardisierten) Indegrees (I):**  
Differenz der Wahlen und Ablehnungen, standardisiert am Mittelwert der jeweiligen Referenzgruppe (Schulklasse):  $I_{(i)} = WST - AST$

$$WST = 1 + \frac{W_i - \bar{X}(W)}{\max(W)}$$

$$AST = 1 + \frac{A_i - \bar{X}(A)}{\max(A)}$$

Legende:

- WST = Wahlstatus
- AST = Ablehnungsstatus
- W = Erhaltene Wahlen, (i)=individuell
- A = Erhaltene Ablehnungen, (i)=individuell
- max(W) oder max(A) → gemeint sind die je in einer Gruppe maximale Anzahl Wahlen oder Abwahlen, die ein Individuum dieser Gruppe erhalten kann, also (n-1)

# Fragebogen: Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ-S)

<https://piqinfo.ch/>

## Emotionale Integration

1. Ich gehe gerne in die Schule.
4. Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen. (-)
7. Mir gefällt es in der Schule.
10. Die Schule macht Spaß.

## Soziale Integration

2. Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse.
5. Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.
8. In meiner Klasse fühle ich mich allein. (-)
11. Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut.

## Akademisches Selbstkonzept

3. Ich lerne schnell.
6. Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.
9. Ich bin ein guter Schüler / eine gute Schülerin.
12. In der Schule ist mir vieles zu schwierig. (-)

*Anmerkungen.* Die mit einem (-) gekennzeichneten Items sind umzupolen. Kodierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

# Beziehungsqualität zur Lehrperson

Beziehungsqualität durch zwei wesentliche Merkmale definiert:  
'Emotionale Resonanz' und 'Gemeinsame Intentionalität'.

**Emotionalen Resonanz** basiert auf dem bindungstheoretischen Konzept der sicherheitsgebenden Funktion von Beziehungsqualität und ist definiert als emotional-responsives Verhalten der Lehrperson.

**Gemeinsame Intentionalität** orientiert sich an der Joint Attention Theorie, insbesondere am Konzept der 'shared intentionality' und umfasst den kognitiv-empathischen Aspekt von Beziehungsqualität.

(Pastore & Luder, 2021)

# Erfassung der Beziehungsqualität (Pastore, 2023)

<b>Emotionale Resonanz</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>2. Wenn ich meiner Klassenlehrperson auf der Strasse begegne, freuen wir uns beide.</li><li>3. Meine Klassenlehrperson merkt, wenn mir etwas wichtig ist.</li><li>4. Meine Klassenlehrperson interessiert sich dafür, wie es mir geht.</li><li>7. Meine Klassenlehrperson sieht, wenn es mir nicht so gut geht.</li><li>10. Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Klassenlehrperson um mich.</li></ol>
<b>Gemeinsame Intentionalität</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Wenn ich arbeite, ist meine Klassenlehrperson für mich da.</li><li>5. Wenn ich etwas nicht hinkriege, versucht mir meine Klassenlehrperson zu helfen.</li><li>6. Meine Klassenlehrperson hört mir aufmerksam zu, wenn ich etwas sage.</li><li>8. Wenn ich arbeite, kann ich meine Klassenlehrperson immer dazu fragen.</li><li>9. Meine Klassenlehrperson nimmt sich Zeit für mich.</li></ol>

# Datenauswertung

## **Datenmanagement**

SPSS (IBM, Version 27)

## **Statistische Berechnungen**

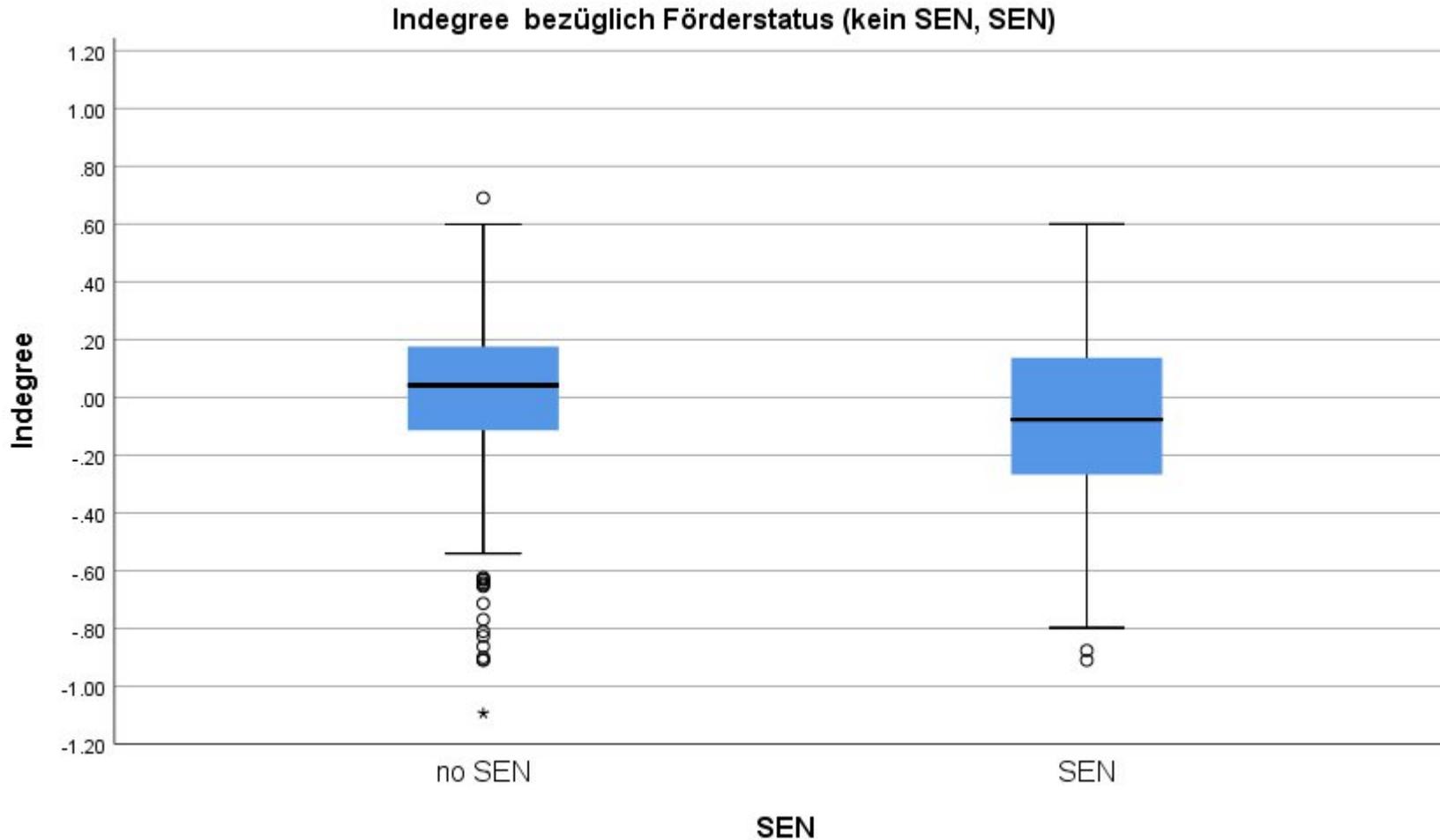
R (Version 4.0.4)

Pakete lme4 (Version 1.1-26, Bates et al., 2020) und lavaan (Rosseel et al., 2012)

Varianzanalytische Auswertungen für multiple Messzeitpunkte (GLM)

Pfadanalysen mit Strukturgleichungsmodellen (SEM)

# Ergebnisse Soziometrie: Indegree und SEN



Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (bzw. einem SEN-Status wie IF, ISR oder IS) weisen eine tiefere soziale Akzeptanz (geringerer Indegree mit  $M=-0.082$ ,  $SD=0.285$ ,  $n=95$ ) auf als solche Schülerinnen und Schüler ( $M=0.014$ ,  $SD=0.262$ ,  $n=509$ ), die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben,  $t(599) = 3.23$ ,  $p = .001$ . Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei  $r = .13$  und entspricht dabei einem schwachen Effekt.

# Entwicklung Längsschnitt

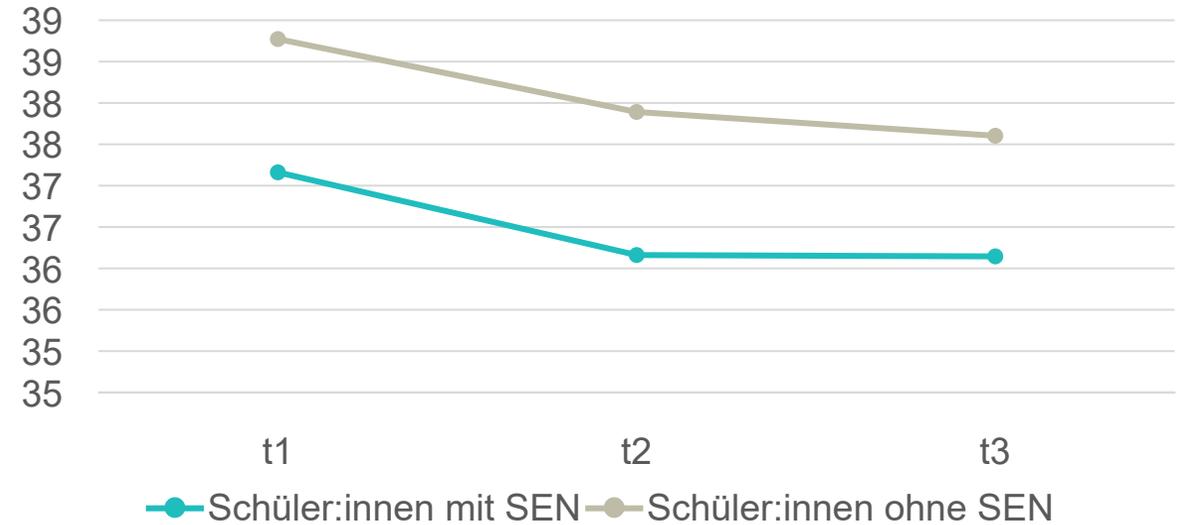
## Innersubjekteffekte

	Typ III Quadratsu- mme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
time	171.721	1.938	88.615	10.385	0.000	0.022
time*indegree	67.047	1.938	34.599	4.055	0.019	0.009
time*SEN	1.899	1.938	0.980	0.115	n.s.	0.000

## Zwischensubjekteffekte

	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	885629.506	19794.531	0.000	0.978
Indegree	309.144	6.910	0.009	0.015
SEN	293.472	6.559	0.011	0.014

Perception of Inclusion (PIQ)



## Multivariate Tests

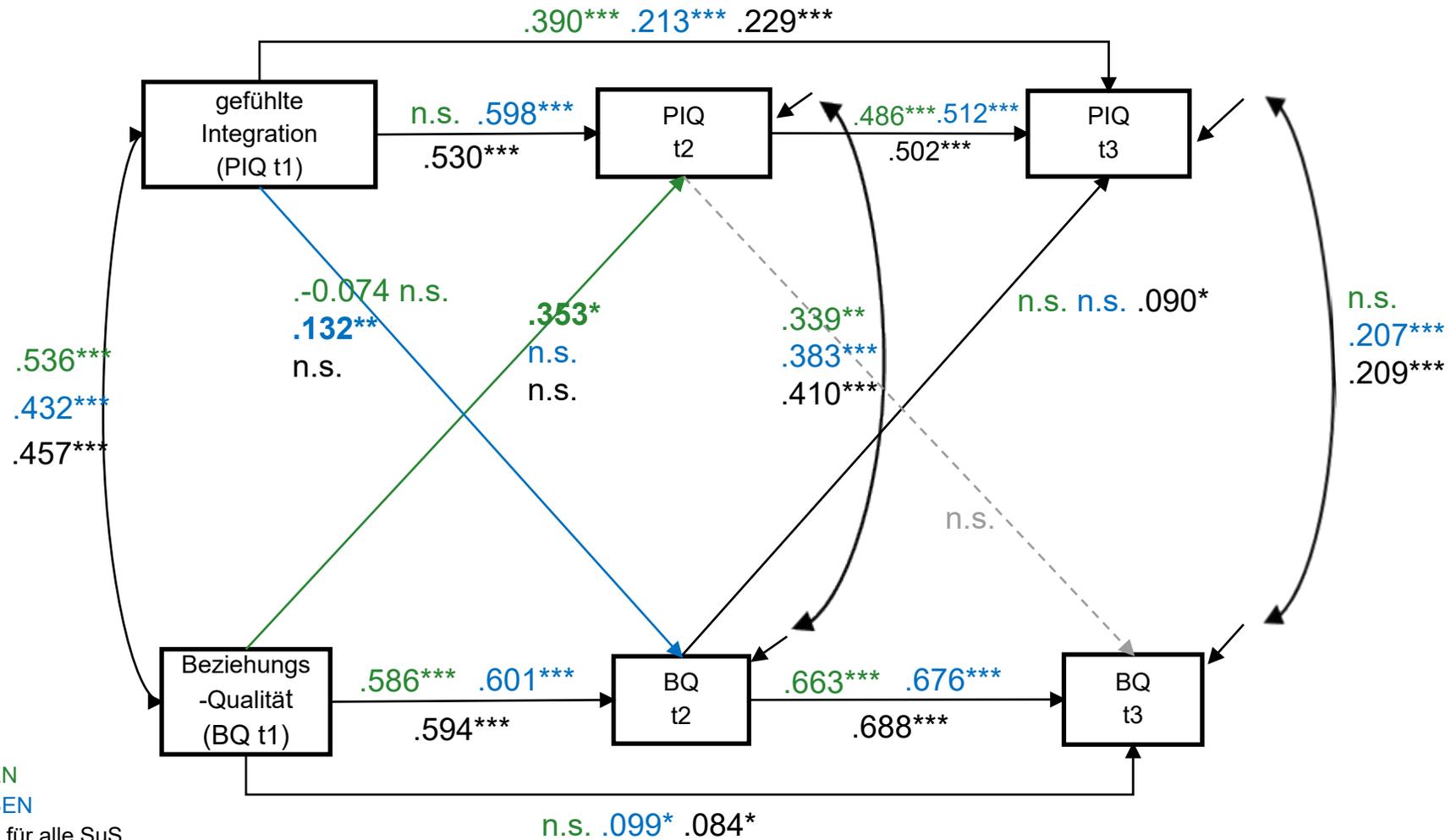
	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
time	8.840	0.000**	0.037
time * Indegree	3.476	0.032*	0.015
time * SEN	.123	n.s.	0.001

# Beziehungsqualität: SEM

SEN  
(n=41)

NO SEN  
(n=306)

Alle SuS  
(n=376)



**Anmerkung:**

Grün: Werte der SuS mit SEN

Blau: Werte der SuS ohne SEN

Schwarz: Signifikante Werte für alle SuS  
(ohne Splitting nach SEN-Status)

Grau: Gleiche Werte für alle Gruppen

# Fragen & Diskussion

# Literaturhinweise

Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz.*

Philosophische Fakultät der Universität Fribourg.

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.

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire: Entre adaptations nécessaires et accès au curriculum.* Université de Fribourg.

Pastore, G. (2023). *Beziehungsqualität und Integration – Die Rolle der Lehrpersonen-Lernende-Beziehung für die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in inklusiven Schulen auf der Sekundarstufe I in der Schweiz.* Universität Fribourg.

Pastore, G., & Luder, R. (2021). Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Frontiers in Education*, 6(643617).

# Literaturangaben

- Ágota, S. (2014). Social Integration of Children with Mild Intellectual Disabilities in the Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1855-1860. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.483>
- Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2020). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9.
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777.
- Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Éd.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Hogrefe, p. 375-383). Göttingen.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., & Zhu, R. (2020). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic. Working Papers halshs-02901505, HAL. <https://ideas.repec.org/p/hal/wpaper/halshs-02901505.html>
- Drane, C. F., Vernon, L., & O’Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Di Poi, Dukes, Tran et Samson (2021). Comment les familles d’enfants avec besoins éducatifs particuliers ont vécu la crise de la COVID-19. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1 / 2021
- Dworschak, W., & Inckemann, E. (2014). Soziale Integration in einer Klasse mit festem Lehrertandem – zum Stand nach dem ersten Schuljahr. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger, & G. Renner (Éd.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (p. 206-209). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_35)
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science*, 302(5643), 286–290.

# Literaturangaben

- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* (12), S1, S79-S81.
- Frederick, J. K., Raabe, G. R., Rogers, V. R., & Pizzica, J. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services Amid COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*, 13(4), 1 – 9. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00476-1>
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.12.002>
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern: Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, (37), 167-189.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Klaghofer, R., & Moser, U. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. (2<sup>e</sup> éd.). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34(1), 1-14.
- Hai, T., Swansburg, R., MacMaster, F. P., & Lemay, J. F. (2021). Impact of COVID-19 on educational services in Canadian children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education*(6),614181. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.614181>
- Hüther, G. (2004). Die bedeutung sozialer erfahrungen für die strukturierung des menschlichen gehirns. Welche sozialen beziehungen brauchen schüler und lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 487–495.
- Koehler, C., Psacharopoulos, G., van der Graaf, L. (2022) « L'impact de la COVID-19 sur l'éducation des enfants défavorisés et les conséquences socio-économiques qui en découlent », rapport NESET, résumé analytique. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. doi: 10.2766/82630.

# Literaturangaben

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 59-75.
- Martschinke, S., Kopp, B., & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept: Inclusive education with students with intellectual disabilities (ID) in first grade. First results regarding the effect on social status and social self-concept. Pabst Science Publ.
- Masi, A., Mendoza Diaz, A., Tully, L., Azim, S. I., Woolfenden, S., Efron, D., & Eapen, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parents. *Journal of Paediatrics and Child Health*. doi:10.1111/jpc.15285
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/03323310903522693>
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion- A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 12(1).
- Schwab, S. (2015). Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational needs - an empirical study with primary and secondary students in Austria: Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational ne. *British Journal of Special Education*, 42(3), 257-278. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12089>
- Sonntag, M. (2013). *Inklusion-Lexikon: Soziale Integration*. Consulté à l'adresse [http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration\\_Sonntag.php](http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration_Sonntag.php)
- Venetz, M., & Zurbriggen, C. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2).
- <sup>73</sup>– Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98-112.