

INKLUSION UND PARTIZIPATION

UE-L22.01129 | Frühlingsemester 2024

Montag 13.15-15.00 | MIS 03 Raum 3000A

08.04.2024 | Prof. Dr. Carmen Zurbriggen



Datum	Inhalte	Hinweise
EINFÜHRUNG UND GRUNDLAGEN		
19.02.2024	Übersicht und Organisation / Allgemeine Einführung	Anmeldung Moodle: https://moodle.unifr.ch Einschreibung via https://my.unifr.ch
26.02.2024	Inklusion und Exklusion	
04.03.2024	Partizipation und Behinderung	
INKLUSION UND PARTIZIPATION IN VERSCHIEDENEN LEBENSSTADIEN		
11.03.2024	Partizipation in der frühen Kindheit	Dozentin: T. Simonis, MA
18.03.2024	Forschungsprojekt „Integrative Förderung auf der Sekundarstufe I“	Gastreferat: Prof. Dr. Reto Luder (PH Zürich)
25.03.2024	Inklusion während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz	
08.04.2024	Empirische Befundlage zu schulischer Inklusion	
15.04.2024	(Forts.) / Inklusion in verschiedenen Bildungsstufen	
22.04.2024	Partizipation im Jugendalter in verschiedenen Lebensbereichen	
29.04.2024	Partizipation beim Übergang ins Berufsleben	Dozentin: C. Edwards, MA
06.05.2024	Partizipation im Erwachsenenalter im Kontext von Behinderung	Dozentin: Dr. K. Mohr
REPETITION UND ABSCHLUSS		
13.05.2024	Repetition / Podiumsdiskussion	
20.05.2024	– Feiertag (Pfingstmontag) –	
27.05.2024	Schriftliche Prüfung	Dauer: 45 Minuten

Zentrale Ziele

- Sie können die Begriffe Inklusion und Partizipation unter Rückgriff auf theoretische Grundlagen erläutern.
- Sie kennen die Bedeutung von zentralen sozialen Kontexten und Institutionen sowie deren Funktionen hinsichtlich Inklusion und Partizipation in den Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter.
- Sie kennen zentrale empirische Befunde zu schulischer Inklusion bzw. Integration.
- Sie kennen Zusammenhänge und mögliche Auswirkungen von Behinderung und weiteren sozialen Ungleichheitsdimensionen auf die Partizipation in verschiedenen sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Bereichen.



BILDUNGSSTATISTIKEN ZU INKLUSION

EIN KURZER RÜCKBLICK



Repetitionsfragen

1. **Wissensfrage:** *Nennen Sie je eine schullaufbahnverlängernde, -verkürzende und -verändernde Selektionsmassnahmen im Schweizer Bildungssystem.*
2. **Verständnisfrage:** *Wie haben sich die Schweizer Bildungsstatistiken hinsichtlich Separationsquoten in den letzten rund 20 Jahren verändert? Notieren und erläutern Sie kurz zwei Punkte, die sich verändert haben.*
3. **Reflexionsfrage (als Zusatzfrage):** *Inwiefern sind Bildungsstatistiken für Fragen hinsichtlich schulischer Inklusion hilfreich? Nehmen Sie Stellung und begründen Sie in ein paar Sätzen.*

ALLGEMEINE EMPIRISCHE BEFUNDLAGE ZU SCHULISCHER INKLUSION

Integrations-/Inklusionsforschung

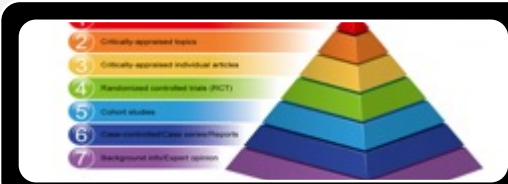
- Forschung zu schulischer Integration hat eine lange Tradition
- *seit Mitte der 1970er*: erste Erfahrungsberichte und Studien zu schulischer Integration und zu “gemeinsamem Unterricht”
- *seit den 1990er-Jahren*: eine Vielzahl an empirischen Studien zu Fragen von schulischer Inklusion bzw. Integration (oftmals im Vergleich zu Separation)



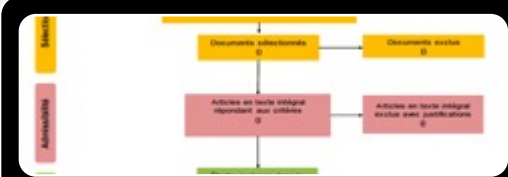
Grundlegende Informationen zur Einordnung der empirischen Befundlage

- empirische Studien bieten Ergebnisse zu einzelnen spezifischen Fragestellungen → Interpretation jeweils vor dem Hintergrund der einbezogenen Stichprobe und der verwendeten Methodik
- narrative Reviews berichten von Ergebnissen über mehrere Studien zu einem bestimmten Themenbereich in verdichteter Form
- systematische Reviews liefern eine kriteriengeleitet aufbereitete (gezielte Recherche und Auswahl), empirisch abgesicherte Befundlage über mehrere vergleichbare Studien hinweg
- Metaanalysen synthetisieren quantitative empirische Befunde und liefern Evidenz zu Effekten im Sinne einer statistisch abgesicherten Befundlage zu einem bestimmten Themenbereich

Stufen zur Einordnung empirischer Befunde



Metaanalyse



Systematisches Review



Narratives Review



Einzelne empirische Studie



Übersicht Forschungsstand zu Effekten integrativer im Vergleich zu separativer Beschulung auf die Entwicklung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB)

FB ¹

Schulleistungen	
Schulisches / akadem. Selbstkonzept	
Sozialverhalten	
Soziale Akzeptanz	
Adaptive Kompetenzen	

¹ Metaanalyse von Oh-Young & Filler (2015); Review von Ruijs & Peetsma (2009)

² Metaanalyse von Krämer et al. (2021); Review von Bless & Mohr (2007)

³ Review von Dell-Anna et al. (2021) / ⁴ Review von Ellinger & Stein (2012); Metaanalyse von Krämer et al. (submitted)

Übersicht Forschungsstand zu Effekten integrativer im Vergleich zu separativer Beschulung auf die Entwicklung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB)

	FB ¹	FB Lernen ²
Schulleistungen	↗→	↗
Schulisches / akadem. Selbstkonzept	→↘	↘
Sozialverhalten	→↗	→↗
Soziale Akzeptanz	→↘	→↘
Adaptive Kompetenzen		

¹ Metaanalyse von Oh-Young & Filler (2015); Review von Ruijs & Peetsma (2009)

² Metaanalyse von Krämer et al. (2021); Review von Bless & Mohr (2007)

³ Review von Dell-Anna et al. (2021) / ⁴ Review von Ellinger & Stein (2012); Metaanalyse von Krämer et al. (submitted)

Übersicht Forschungsstand zu Effekten integrativer im Vergleich zu separativer Beschulung auf die Entwicklung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB)

	FB ¹	FB Lernen ²	erhöhter, komplexer FB ³
Schulleistungen	↗→	↗	↗
Schulisches / akadem. Selbstkonzept	→↘	↘	
Sozialverhalten	→↗	→↗	
Soziale Akzeptanz	→↘	→↘	→↘
Adaptive Kompetenzen			→

¹ Metaanalyse von Oh-Young & Filler (2015); Review von Ruijs & Peetsma (2009)

² Metaanalyse von Krämer et al. (2021); Review von Bless & Mohr (2007)

³ Review von Dell-Anna et al. (2021) / ⁴ Review von Ellinger & Stein (2012); Metaanalyse von Krämer et al. (submitted)

Übersicht Forschungsstand zu Effekten integrativer im Vergleich zu separativer Beschulung auf die Entwicklung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB)

	FB ¹	FB Lernen ²	erhöhter, komplexer FB ³	FB emotional-soziale Entwicklung ⁴
Schulleistungen	↗→	↗	↗	→↗
Schulisches / akadem. Selbstkonzept	→↘	↘		→↘
Sozialverhalten	→↗	→↗		→↗
Soziale Akzeptanz	→↘	→↘	→↘	↘
Adaptive Kompetenzen			→	

¹ Metaanalyse von Oh-Young & Filler (2015); Review von Ruijs & Peetsma (2009)

² Metaanalyse von Krämer et al. (2021); Review von Bless & Mohr (2007)

³ Review von Dell-Anna et al. (2021) / ⁴ Review von Ellinger & Stein (2012); Metaanalyse von Krämer et al. (submitted)



Zentrale Forschungsthemen zu sozialer Partizipation in der Schule

Freundschaften / soziale Beziehungen

- gegenseitige Freundschaften
- Freundschaftsnetzwerke

Kontakte / soziale Interaktionen

- gemeinsam spielen
- Gemeinsame Aufgaben
- Teilhabe in Gruppenaktivitäten
- soziale Isolation (-)

Akzeptanz in der Schulklasse / Peers

- Soziale Präferenz
- Soziale Unterstützung
- Bullying (-)
- Soziale Ablehnung (-)

Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation

- Selbstwahrnehmung von Akzeptanz
- Eingebunden fühlen
- Soziales Selbstkonzept

(Bossaert et al., 2015; Koster et al., 2009)

Wie ist die soziale Partizipation von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf?

Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB) sind in einer Schulklasse häufig ...

- ↘ weniger gut sozial akzeptiert oder erhalten mehr Ablehnung (v.a. bei FB ESE)
- ↘ weniger beliebt bzw. haben einen geringeren sozialen Status
- in Freundschaften oder Cliques eingebunden
- ↘ haben gleich viele oder weniger Freund:innen

... als ihre Mitschüler:innen ohne FB.

(Narratives Review zum internationalen Forschungsstand und systematisches Review zum Forschungsstand in Deutschland; bei Schürer, 2019)

Wie geht es den Mitschüler:innen?

- kleiner positiver Effekt auf die Schulleistungen von Schüler:innen ohne FB in integrativen Klassen mit Schüler:innen mit FB (Metaanalyse von Szumski et al., 2017)
 - ➔ kein Unterschied, ob sonderpädagogische Fachperson immer oder teilweise in der Klasse
 - ➔➔ positiver Effekt für Klassen mit Schüler:innen mit leichten bis mittlerem FB, kein Effekt bei stärkerem FB
 - ➔➔ kleiner positiver Effekt für Grund-/Primarstufe, kein Effekt auf Sekundarstufe I und II
 - ➔ kein Unterschied zwischen Klassen mit Schüler:innen mit FB im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung (ESE) im Vergleich zu Klassen ohne Schüler:innen mit FB im Bereich ESE
- mehrheitlich neutrale oder positive Effekte auf die schulische und soziale Entwicklung von Schüler:innen ohne FB in integrativen Schulklassen (Review von Kart & Kart, 2021)

Was sind längerfristige Effekte?

Junge Erwachsene, die während ihrer Schulzeit den Status FB im Bereich Lernen hatten und eine integrative Klasse besuchten

- erreichen einen höheren Schul- und Berufsabschluss und haben weniger Wechsel und Abbrüche auf ihrem Berufsfindungsweg
- haben ein höheres Selbstwertgefühl und
- ➔➤ haben ein leicht höheres schulbezogenes Selbstkonzept
- haben ein breiteres soziales Netzwerk

... als vergleichbare junge Erwachsene, die separiert beschult worden sind.

(Langzeitstudie von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011)

Fazit zur **allgemeinen empirischen Befundlage** zu schulischer Inklusion vs. Separation

1. Die empirische Befundlage spricht generell für schulische Inklusion im Vergleich zu Separation.
2. Für Schüler:innen mit **besonderem Förderbedarf** zeigen sich **positive Effekte** auf die Schulleistungen, das Sozialverhalten und die längerfristige Entwicklung.
3. Für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf zeigen sich kurz- und mittelfristig **negative Effekte** auf das akademische Selbstkonzept und die soziale Akzeptanz.
4. Die Entwicklung der **Mitschüler:innen** wird durch Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im Allgemeinen nicht gebremst.

Reflexionsfragen



Besprechen Sie zu zweit oder zu dritt:

1. *Welche Befunde finden Sie besonders wichtig? Warum sind diese wichtig? Notieren Sie mindestens 3 Befunde auf.*
2. *Zusatzfrage: Was wären weiterführende Fragestellungen, die Sie im Zusammenhang mit schulischer Inklusion wichtig finden?*



Dr. Aurélien Sallin

Welche Erkenntnisse sind erwähnenswert und gibt es Vorschläge für unsere Schulen?

Inklusive Schulen mit vielfältigen Klassen schneiden hinsichtlich schulischer Leistung und Arbeitsmarktintegration für die gesamte Schülerpopulation generell besser ab als jede Form der Segregation. Dies gilt für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen genauso wie für begabte Schülerinnen und Schüler, und dies in verschiedenen Klassenraumzusammensetzungen. Meine Ergebnisse verdeutlichen, dass eine inklusive Schule, obwohl sie nicht immer für jede/n vorteilhaft ist, die optimale und gerechteste Option ist, wenn alle Interessen gleichwertig berücksichtigt werden.

3 | 2023

Minorities in Schools - Three Empirical Essays in Education Economics

DISSERTATION
of the University of St.Gallen,
School of Management,
Economics, Law, Social Sciences,
International Affairs and Computer Science,
to obtain the title of
Doctor of Philosophy in Economics and Finance

submitted by

Aurélien Sallin



Wie ‘ökonomisch’ ist schulische Inklusion?

- “inclusive programs are quite effective at generating academic success and labor market integration” (Sallin, 2022, p. 49)
 - ➔ bessere Möglichkeiten und Chancen auf dem Arbeitsmarkt
 - ➔ höherer Lohn
- ausgeglichene Schulklassenzusammensetzung wirkt sich positiv auf die Schulleistungen aus
- ab ca. 15–20% Anteil an Schüler:innen mit FB pro Klasse: nachteiliger Effekt auf die Entwicklung der Mitschüler:innen; negativer Effekt bei stärkerem FB (v.a. Verhalten)
- Unterrichtsqualität ist entscheidend für die Reduzierung negativer externer Effekte innerhalb des Klassenzimmers, nicht aber finanzielle Ressourcen (Balestra et al., 2022; Sallin, 2022)

Welche Rolle spielt die Weiterbildung?

Professionelle Fortbildungen zu **inklusive Bildung** haben positive Effekte in Bezug auf ...

- ++ lehr- bzw. unterrichtsbezogene Fähigkeiten von Lehrpersonen (mittlerer Effekt)
- +++ Wissen von Lehrpersonen bezüglich inklusiver Bildung (grosser Effekt)
- + Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Inklusion (kleiner Effekt)
- ++ Verhalten der Schüler:innen (mittlerer Effekt), v.a. bei inhaltlichem Fokus

(Metaanalysen von Donath et al., 2023; vgl. auch Metaanalysen von Brock & Carter, 2017; Dignath et al., 2022)

Effekte des Kontexts auf soziale Partizipation

- wenige Studien zu Kontextmerkmalen, mehrheitlich Fokus auf die Förderung individueller sozialer Kompetenzen → kaum Effekte auf soziale Partizipation von Schüler:innen mit FB
- explizite klassenbezogene Massnahmen zur Förderung sozialer Partizipation wichtig
- Heterogenität innerhalb der Klasse hat einen positiven Effekt auf die soziale Partizipation

(Narrative Reviews von Schürer, 2019; Garrote et al., 2017)

- Ein positives soziales Klassenklima hat einen moderierende Effekt auf die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation von Schüler:innen mit FB
- Individualisierter Unterricht hat einen positiven Effekt auf den sozialen Status

(Krawinkel et al., 2017; Zurbriggen et al., 2023)



Diskussion

Diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt eine der folgenden Thesen. Was sind Argumente, die die These unterstützen? Was spricht dagegen?

1. *Schulische Inklusion schneidet generell besser ab als Separation.*
2. *Bei Entscheidungen bezüglich schulischer Inklusion vs. Separation sind kurz-, mittel- und langfristige Effekte zu berücksichtigen und gut abzuwägen.*
3. *Das Gelingen schulischer Inklusion erfordert eine gerechte und ausgewogene Verteilung von personellen und finanziellen Ressourcen.*

EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM **SUBJEKTIVEN WOHLBEFINDEN** VON SCHÜLER:INNEN IM KONTEXT SCHULISCHER INKLUSION

Art. 7 Kinder mit Behinderungen

(2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2006)

„Eine wesentliche Voraussetzung für die Erreichung der genannten Zielsetzungen wird zumeist vergessen – das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Inklusion soll nicht zuletzt Lernumwelten fördern, in denen Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen machen können und in denen sie sich wohlfühlen. Dabei stehen Bildungserwerb und Wohlbefinden in wechselseitigem Verhältnis“
(Powell & Hadjar, 2018, S. 49).

Funktionen des schulischen Wohlbefindens



Indikation



Bildung



Prävention & Intervention

Wohlbefinden ist kein ‚pädagogischer Luxus‘, sondern
„ein wichtiger Indikator für die Qualität des Prozesses
und des Weges, auf dem Kinder und Jugendliche
zukunftsbezogen und aktiv lernen“

(Fend & Sandmeier, 2004, S. 181f.).

„Schulisches Wohlbefinden ist als Indikator von
Schulqualität vor allem für inklusive Schulen bedeutsam“

(Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015, S. 301).

Wohlbefinden als Indikator von Inklusion

- Zugang zu allgemeinem Bildungssystem als Voraussetzung, jedoch nicht ausreichende Bedingung für schulische Inklusion (Forlin, 2014; Powell, Edelstein & Blanck, 2016)
 - quantitative *und* qualitative Indikatoren von Inklusion
- Inklusion im Sinne sozialer Partizipation → aktive Teilhabe und Zugehörigkeitsgefühl in die Schul- oder Klassengemeinschaft (Granlund, 2013; Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009; Zurbriggen, 2018)
- Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Qualität schulischer Inklusion
 - zugleich übergeordnetes Ziel (z.B. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015; Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Rathmann & Hurrelmann, 2018; Schwab et al., 2015; Venetz, 2015)



Zentrale Komponenten von Partizipation



Anwesenheit

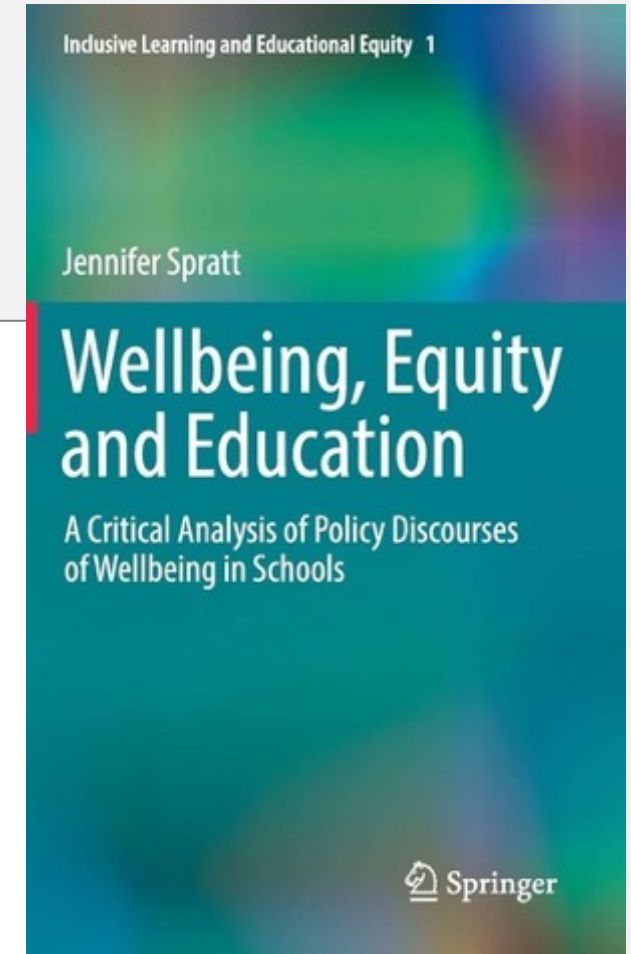
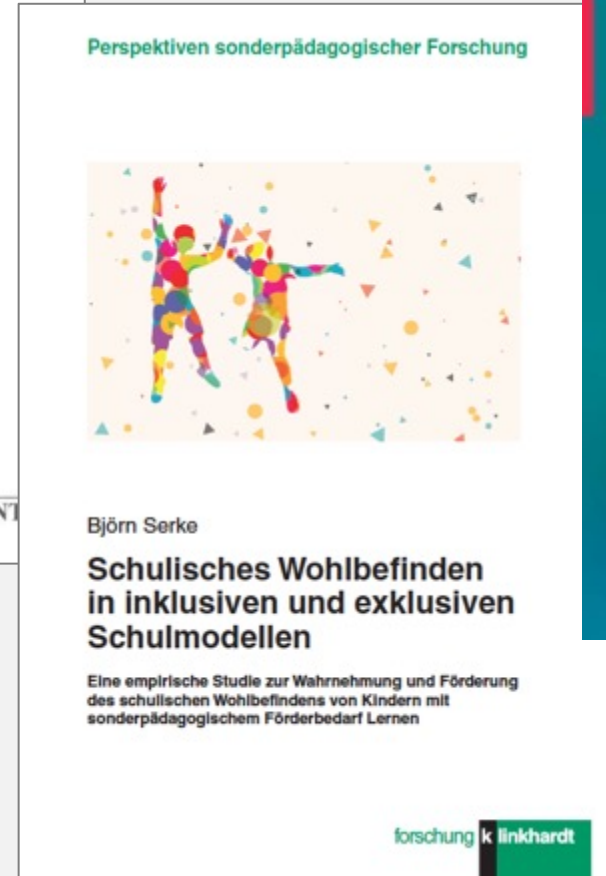
- dabei sein ('being there')
- Anwesenheit, z.B. als Häufigkeit der Teilnahme, Umfang oder Vielfalt von Aktivitäten



Involvement

- sich eingebunden fühlen
- subjektives Gefühl von Eingebundenheit, positives Erleben der Teilnahme

(Imms et al., 2016; 2017; Maxwell et al., 2012)



Objektives und subjektives Wohlbefinden

Konsens bezüglich der Bedeutung von Wohlbefinden, jedoch sehr breites Verständnis des Konstrukts
(Diener et al., 2018; Hascher et al. 2018; Thornburn, 2015)

1. Objektives Wohlbefinden (UNICEF, 2013)

→ Materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Wohnen und Umwelt, Bildung, Risiken

2. Subjektives Wohlbefinden im schulischen Kontext:

a. als Trait: schulbezogene Einstellungen, soziale Probleme, akademisches Selbstkonzept

(Hascher, 2004; Hascher & Hagenauer, 2011)

b. als State: Zufriedenheit, positive und negative Emotionen, emotionales Erleben (Frenzel et al.,

2009; Pekrun et al., 2018; Zurbriggen & Venetz, 2016)

Zentrale Merkmale *subjektiven* schulischen Wohlbefindens

Emotionale Wohlbefinden

→ emotionale Inklusion in der Schule, positive Einstellung gegenüber der Schule



Soziale Inklusion

→ soziale Eingebundenheit in der Schulklasse, subjektive Wahrnehmung sozialer Partizipation



Akademisches Selbstkonzept

→ kognitive Integration, Selbstbild der schulbezogenen Kompetenzen



FRAGE 1

Wie ist das subjektive schulische Wohlbefinden von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen?

Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ), Schülerversion

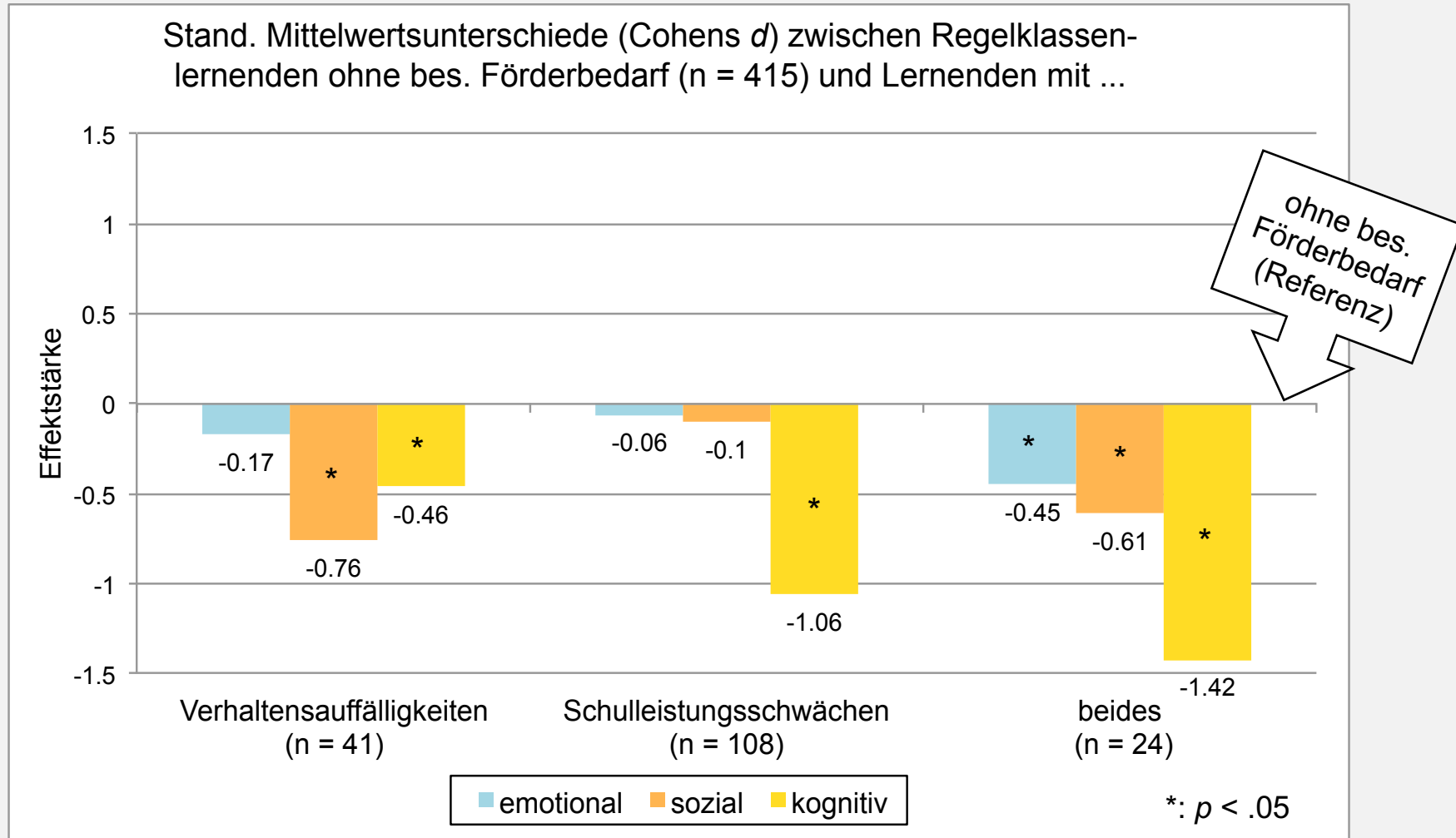
www.piqinfo.ch

(Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015)

Wie geht es dir in der Schule? Lies jeden Satz genau und kreuze an, wie sehr er für dich stimmt. Bitte beantworte alle Fragen!

Emotionales Wohlbefinden	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 Inklusion	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. (-)

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

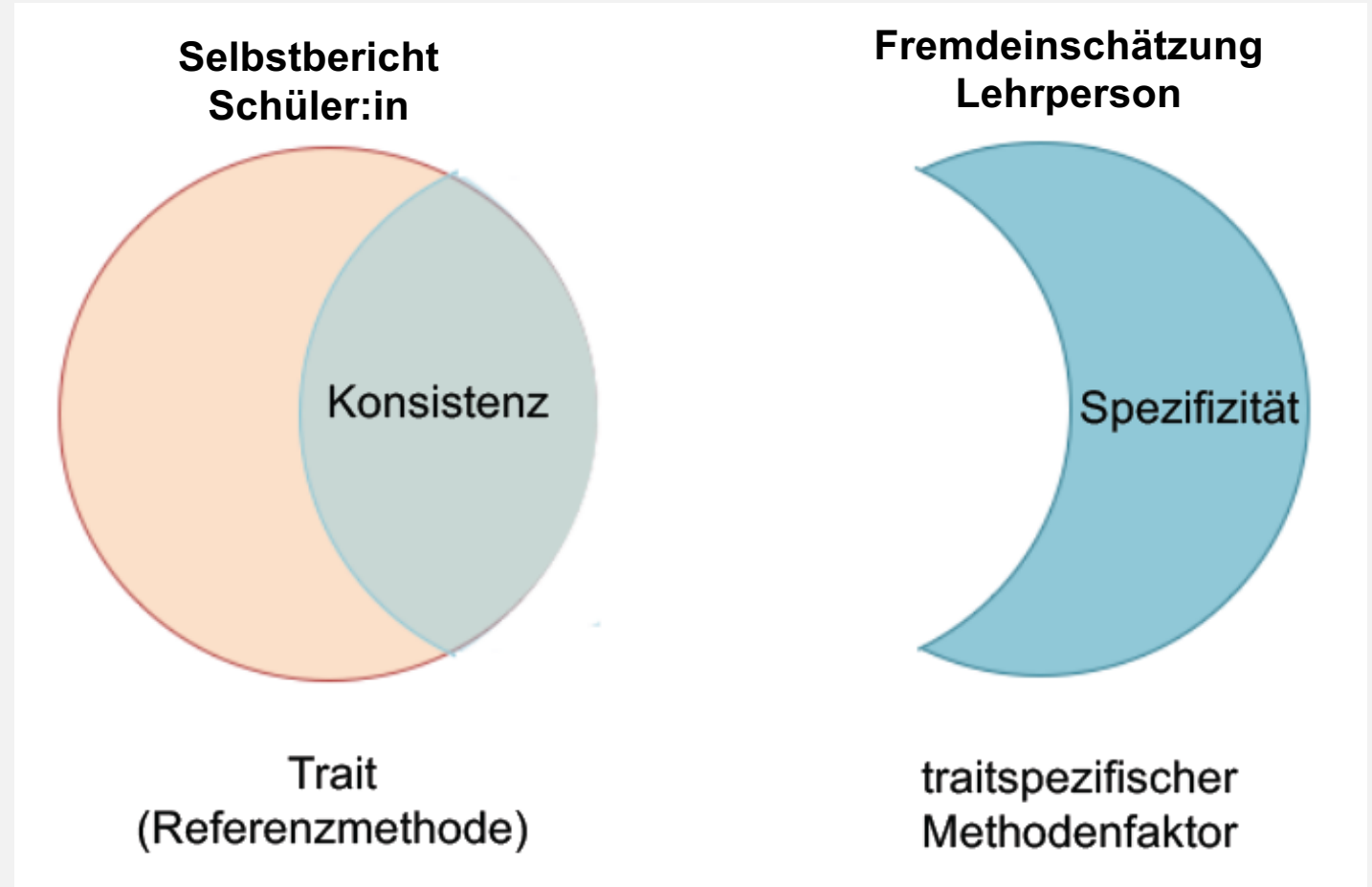


Emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion und akademisches Selbstkonzept (kognitive Inklusion) von Schüler:innen der 5./6. Primarklasse (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012)

FRAGE 2

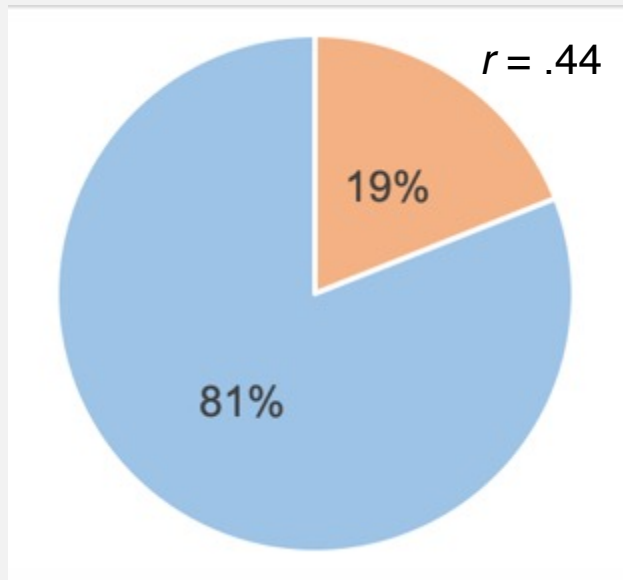
Wie sehr stimmt die Selbstsicht zum schulischen Wohlbefinden von Schüler:innen in inklusiven Klassen mit der Einschätzung von Lehrpersonen überein?

Veranschaulichung von Übereinstimmung bzw. Konsistenz zwischen Selbst- und Fremdsicht

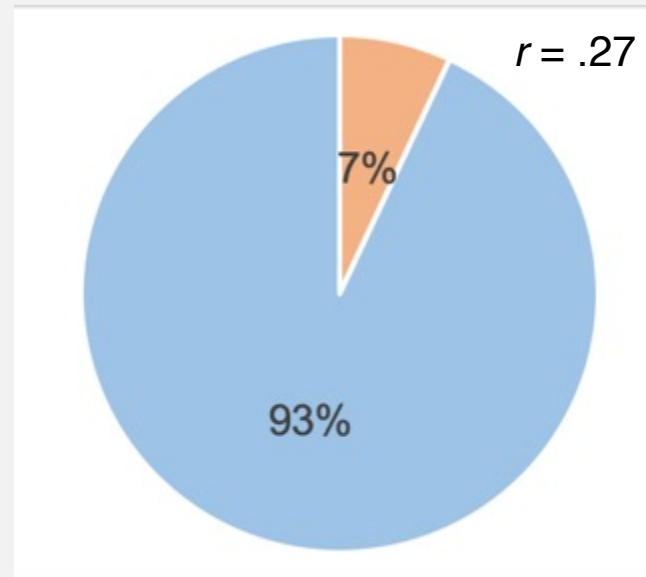


Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 1*

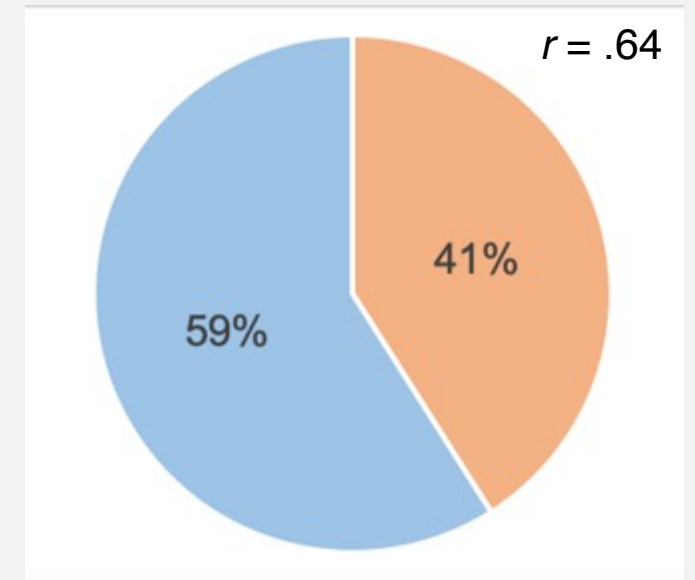
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akademisches Selbstkonzept



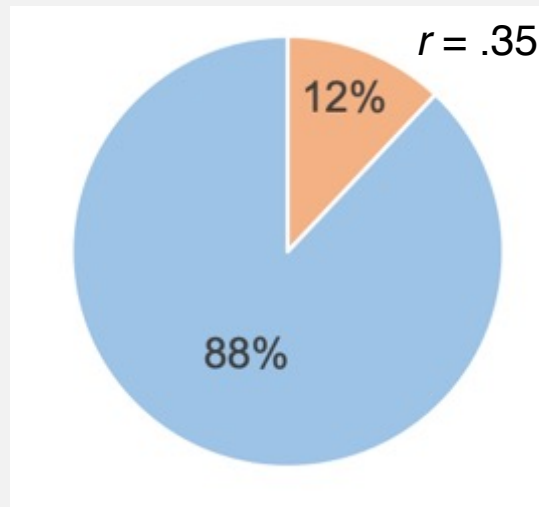
■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

■ Spezifität

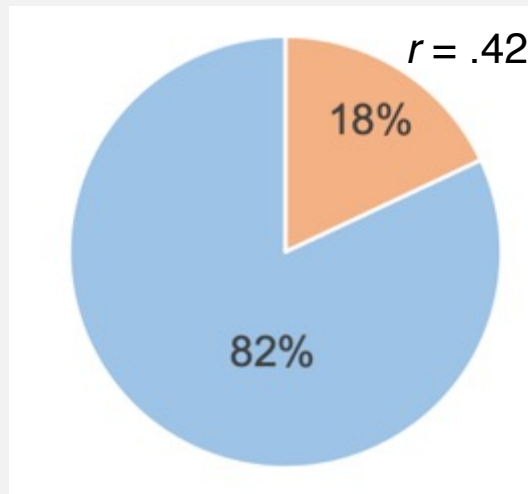
$N = 329$ Schüler:innen aus 20 inklusiven Klassen der 8. Klasse, Österreich
(Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019)

Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 2*

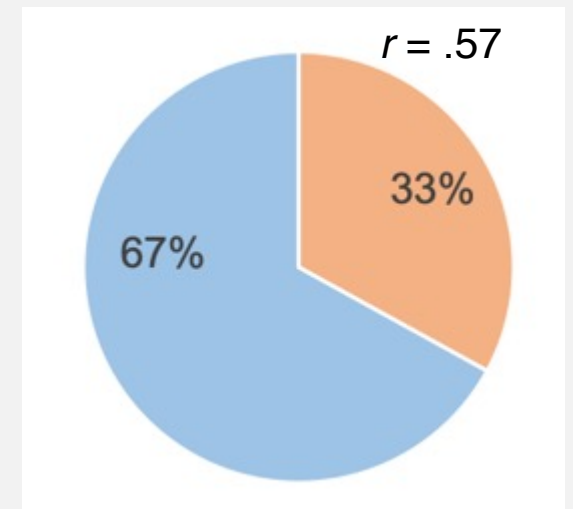
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akademisches Selbstkonzept



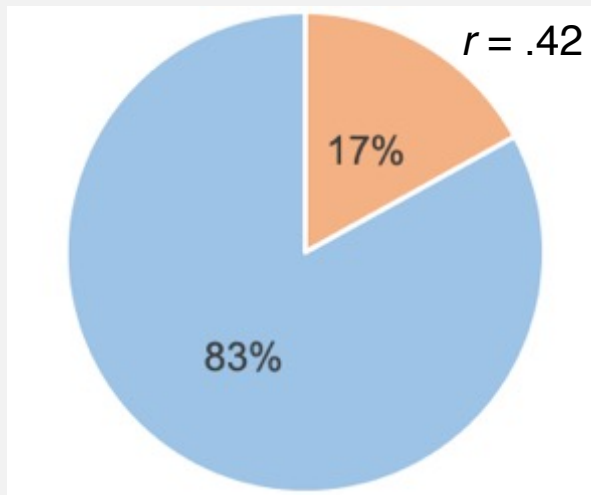
■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

■ Spezifität

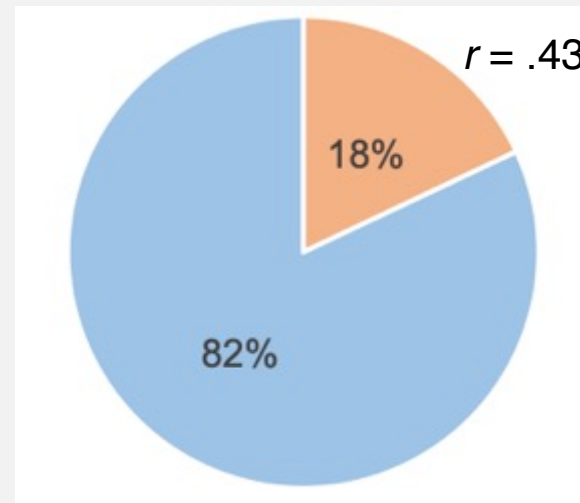
$N = 3227$ Schüler:innen der 6. Klasse und
 $N = 432$ Lehrpersonen, aus 231 inklusiven Schulen
in Nordrhein-Westfalen, Deutschland
(Zurbriggen, Nusser, Krischler & Schmitt, 2022)

Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 3*

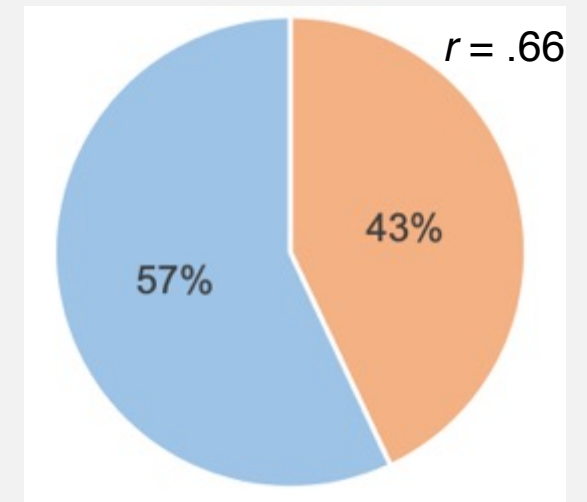
**Emotionales
Wohlbefinden**



Soziale Inklusion



**Akademisches
Selbstkonzept**



■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

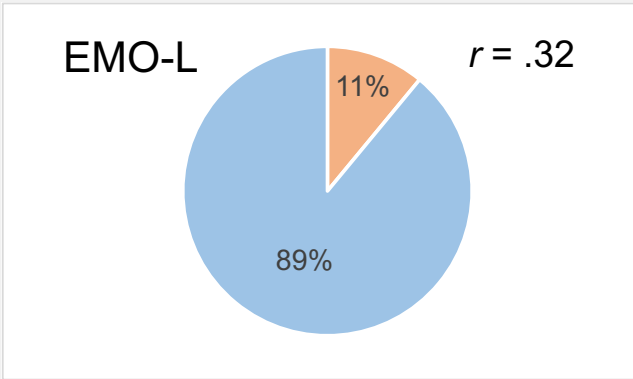
■ Spezifität

$N = 431$ Schüler:innen aus 27 inklusiven
Klassen der 3.-5. Primarstufe, Kanton Zürich

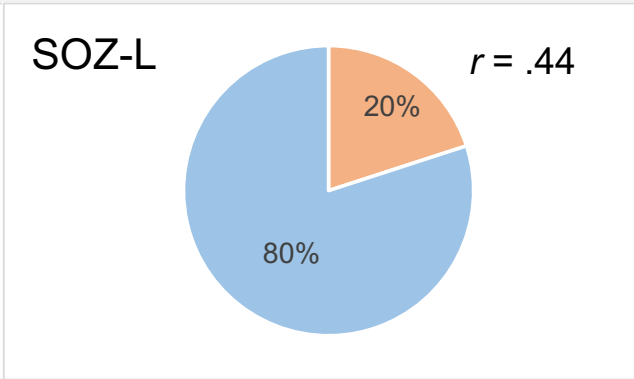
Konsistenz der Einschätzung von Lehrperson (L), Mutter (M) oder Vater (V) mit der Selbst- sicht Schüler:in

N = 721 Schüler:innen aus
48 Klassen, 4. Klasse
(Schwab, Zurbriggen, &
Venetz, 2020)

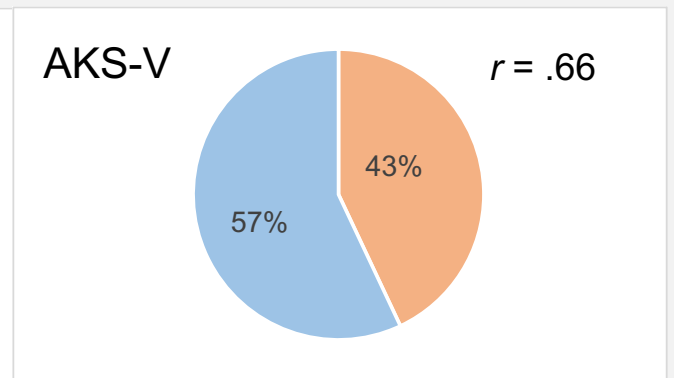
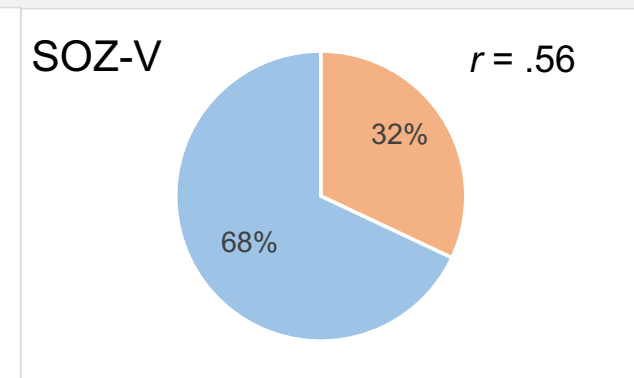
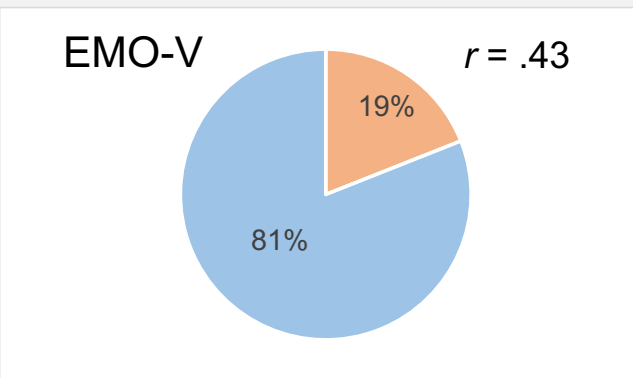
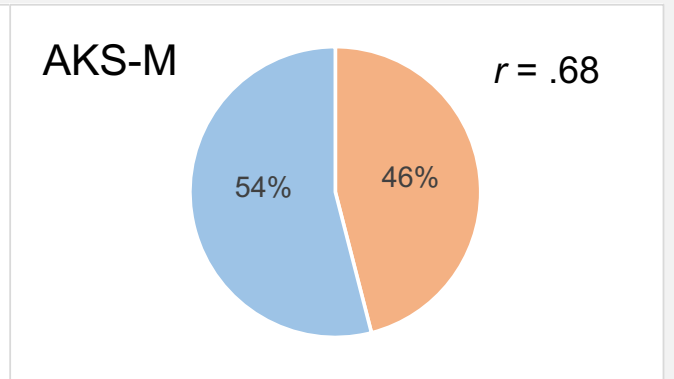
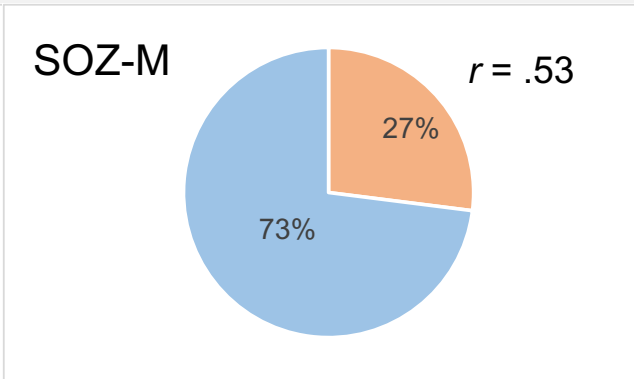
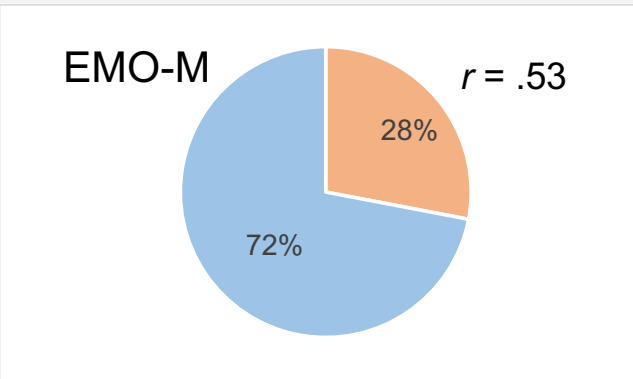
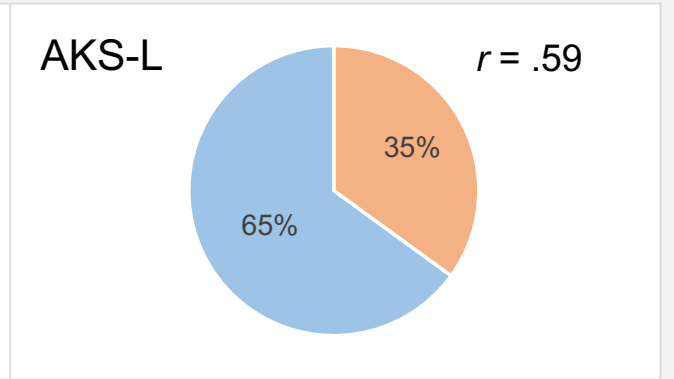
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akadem. Selbstkonzept



■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

■ Spezifität

FRAGE 3

Wie lassen sich die Unterschiede zwischen der Selbstsicht zum schulischen Wohlbefinden von Schüler:innen in inklusiven Klassen und der Lehrpersoneinschätzung erklären?



Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate

Research paper

Teachers' judgment accuracy of students' subjective well-being in school:
In search of explanatory factorsCarmen L.A. Zurbriggen^{a,*}, Lena Nusser^b, Mireille Krischler^c, Monja Schmitt^b

Merkmale, welche die Unterschiede zwischen Lehrpersoneinschätzung und der Selbstsicht zum schulischen Wohlbefinden von Schüler:innen z.T. zu erklären vermögen:

1. Unterschätzung (negativer Bias) beim Status **besonderer FB**
2. Überschätzung (positiver Bias) bei **Mädchen** (vs. Knaben) und bei **höheren Schulleistungen**
3. kleiner positiver Effekt der **Selbstwirksamkeit der Lehrperson**, der **Einstellung gegenüber Inklusion**, und der **Verantwortung gegenüber jeder bzw. jedem Schüler:in** auf die Einschätzung des emotionalen Wohlbefindens und der sozialen Inklusion

EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM **EMOTIONALEN** **ERLEBEN** VON SCHÜLER:INNEN IM INKLUSIV AUSGERICHTETEN UNTERRICHT

FRAGE 4

Wie erleben Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf einen inklusiv
ausgerichteten Unterricht im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen?

Erfassung des emotionalen Erlebens mit der Experience Sampling Method (ESM)

“Capturing life as it is lived” (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003)



Experience-Sampling 5./6. Klasse

- 719 Schüler:innen aus 40 Schulklassen (BS, GR, SG, TG, ZH)
- Pager oder Mobiltelefon pro Klasse bzw. Lehrperson
- Fragebogenbüchlein
- eine ‚reguläre‘ Schulwoche, während im Unterricht
- pro Klasse: 14 Zeitpunkte (Mo-Fr), 2-3 Zeitpunkte pro Tag
- randomisierte Zustellung
- 8835 Zeitpunkte (Durchschnitt: 12.3 pro Schüler:in)



Tag: Signal:

1. Was hast du gerade gemacht?
.....

2. Wie bist du im Moment beschäftigt?
 allein zu zweit in der Gruppe mit Klasse
 höre zu (Lehrperson) höre zu (Mitschüler/Mitschülerin)

3. Wo bist du?
 Klassenzimmer anderer Raum draussen

4. Welche Lehrperson(en) ist/sind am Unterrichten?
 Klassenlehrperson Fachlehrperson
 Schulische Heilpädagogin andere:

5. Wie fühltest du dich unmittelbar vor dem Signal?

	sehr	wenig	noch	sehr
zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> unzufrieden
voller Energie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> energielos
gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> entspannt
müde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> hellwach
friedlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> verärgert
unglücklich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> glücklich
lustlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> hoch motiviert
ruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> nervös
begeistert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> gelangweilt
besorgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> sorgenfrei

6. Konntest du zwischen verschiedenen Aufgaben wählen?
 ja nein

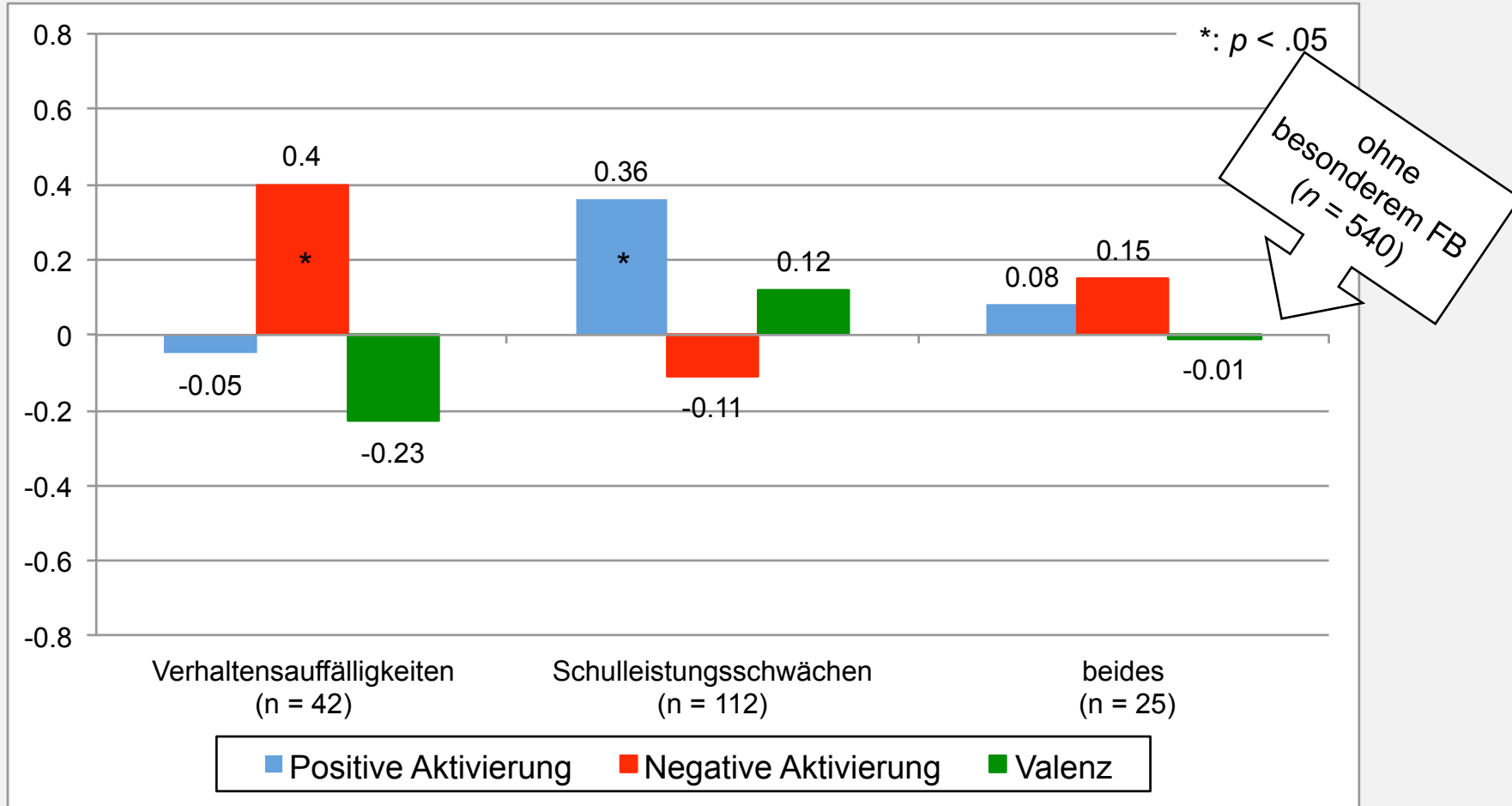
7. Wie erlebst du den Unterricht unmittelbar vor dem Signal?

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt ganz genau
Ich bin überhaupt nicht bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es geht für mich um etwas Wichtiges.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss genau, wie es geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin unsicher, ob es gut rauskommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich strenge mich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es hoch interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit vergeht im Flug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe mir grosse Mühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich nicht richtig konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich will erfolgreich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich darf jetzt keine Fehler machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir grosse Freude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie schwierig ist das, was du gerade machst?

	zu einfach	gerade richtig	zu schwierig
Für mich ist es ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

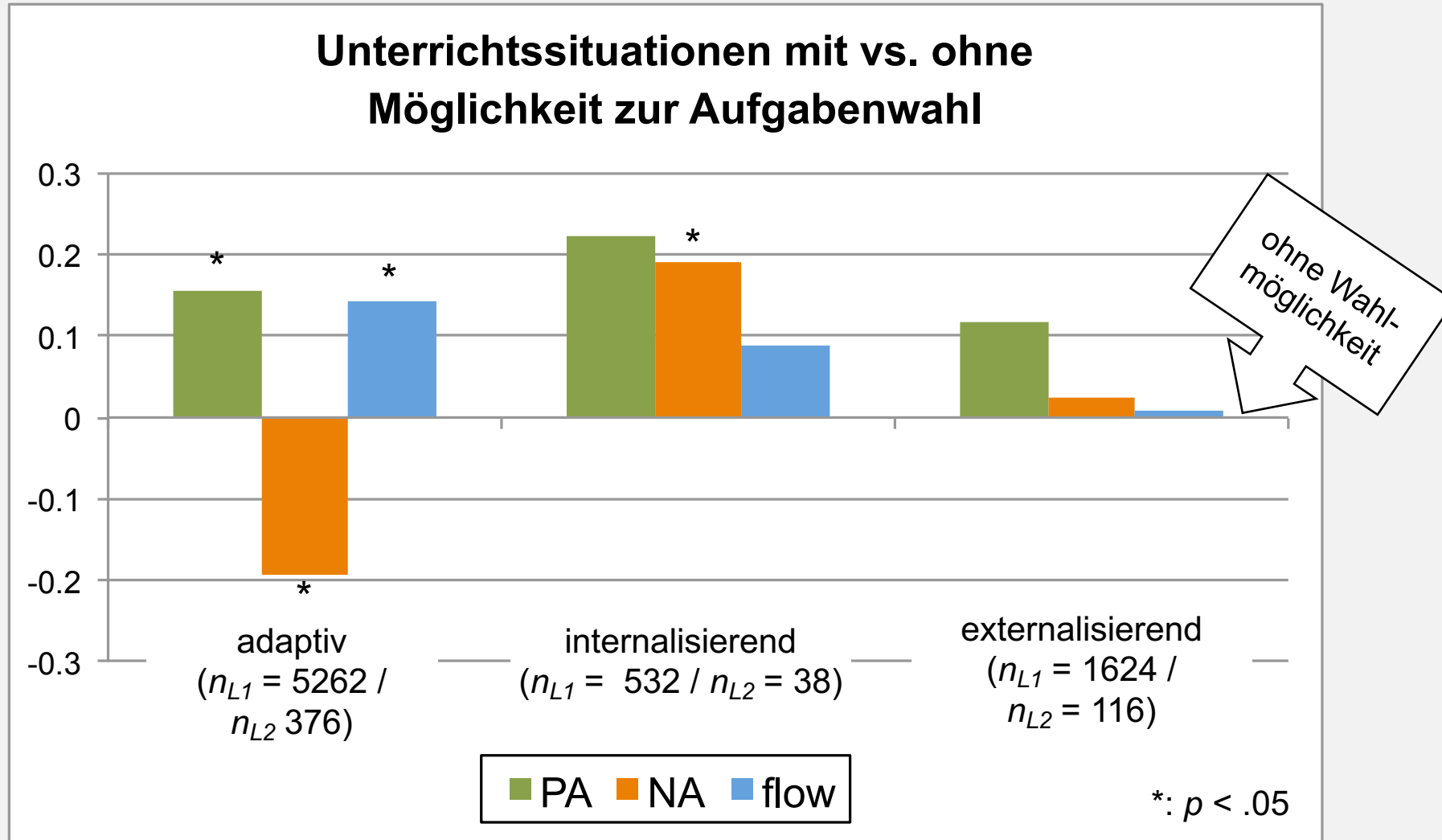
9. Hat etwas dein Befinden vor dem Signal speziell beeinflusst?



Emotionales Erleben von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (FB) im inklusiv ausgerichteten Unterricht der 5./6. Klasse (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012)

FRAGE 4

Wie erleben Schüler:innen mit verschiedenen Leistungs- und Verhaltensprofilen einen inklusiv ausgerichteten differenzierenden Unterricht?



Effekte von Wahlmöglichkeit auf das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern der 5./6. Klasse im Unterricht

Effekte von Merkmalen differenzierenden Unterrichts auf das emotionale Erleben von Schüler:innen der 5./6. Klasse

Merkmal	Positive Aktivierung (PA)	Negative Aktivierung (NA)
<i>Sozialform</i> (Referenzkategorie: allein)		
Partner-/Gruppenarbeit	.192*	-.095*
im Klassenverband	.186*	-.160*
zuhören	-.002	-.055
Aufgabenwahl (ja)	.165*	-.276*
Aufgabenschwierigkeit	.085*	-.197*
Aufgabenschwierigkeit (quadr.)	-.025*	.055*

N = 719 Schüler:innen aus 40 inklusiven Klassen. *N* = 8835 Zeitpunkte während dem Unterricht ($M_{ZP} = 12.3$). * $p < .05$.

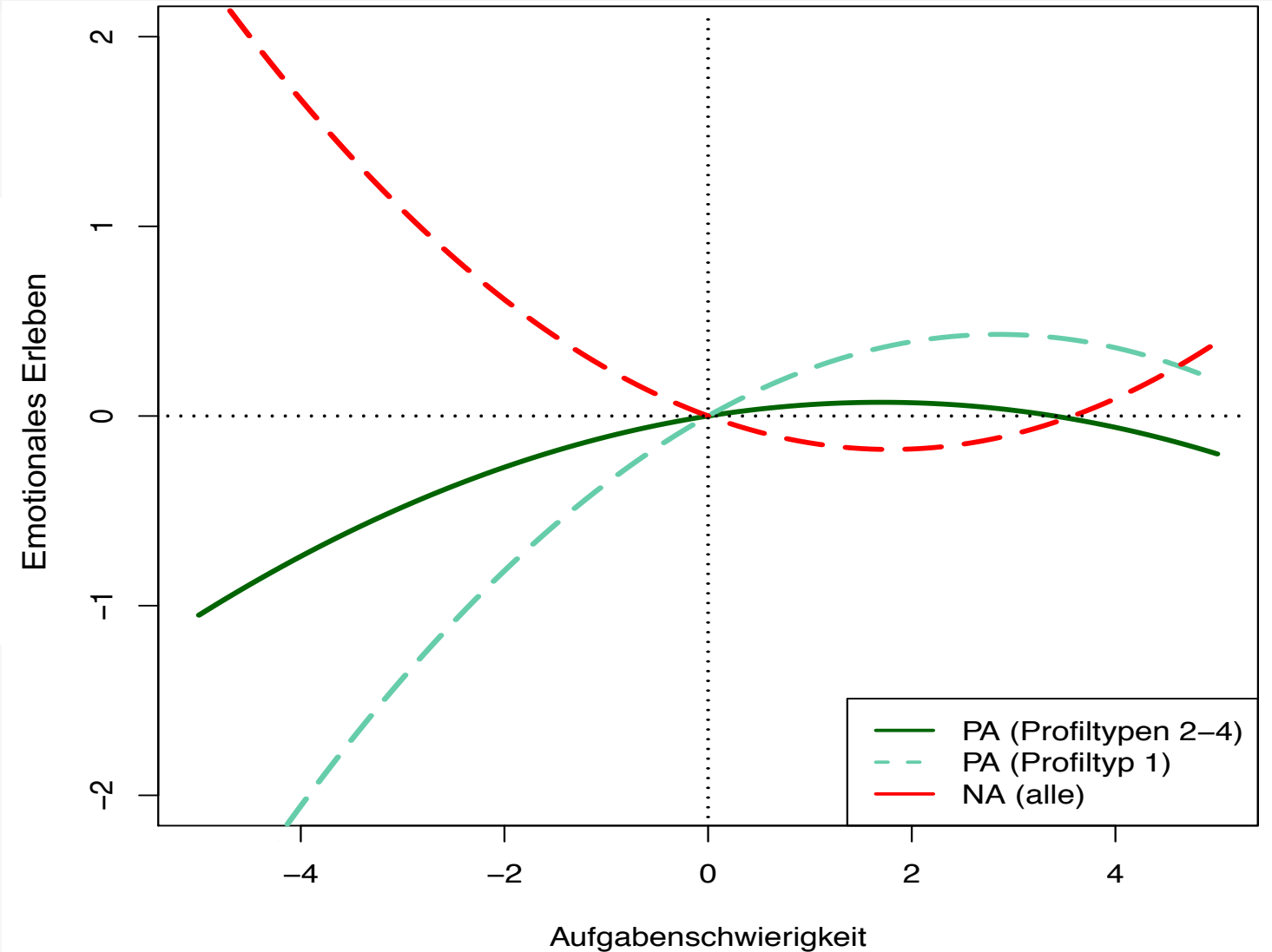
(Zurbriggen & Venetz, 2018)

Beziehung zwischen Aufgabenschwierigkeit und dem emotionalen Erleben von Schüler:innen im Unterricht

PA: Positive Aktivierung
NA: Negative Aktivierung

Profiltyp 1:
Schüler:innen mit überdurchschnittlichen Schulleistungen, gut angepasstem Sozialverhalten, Deutsch als Erstsprache.

(Zurbriggen & Venetz, 2018)

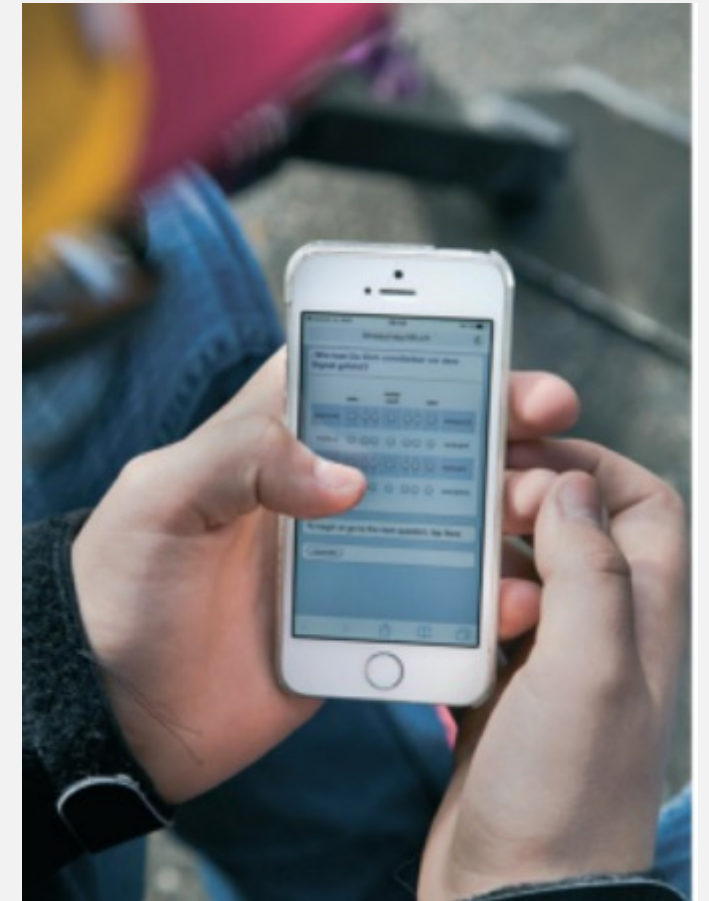


FRAGE 5

Wie erleben Jugendliche mit besonderem Förderbedarf soziale Interaktionen mit ihren Peers im Unterricht und in der Freizeit im Vergleich zu ihren Jugendlichen ohne besonderen Förderbedarf?

Experience-Sampling 8./9. Klasse

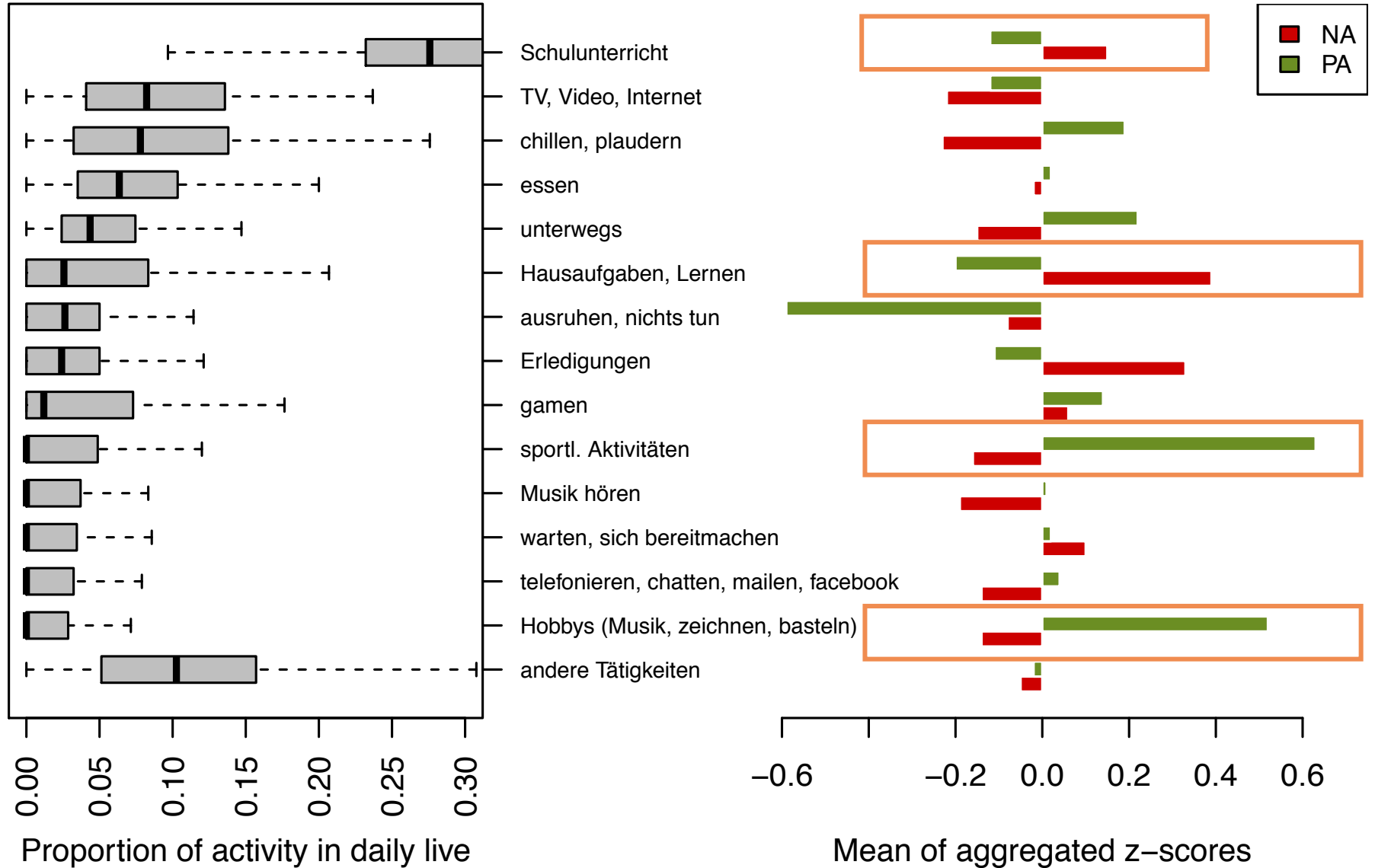
- 120 Jugendliche, davon 42 Jugendliche mit besonderem FB
- Erhebung mit Smartphone, Online-Fragebogen
- eine reguläre Woche (7 Tage)
- Unterricht und Freizeit (Mo-Fr: 7-21h; Sa/So: 10-22h)
- pro Jugendliche: 42 Zeitpunkte (7 Tage), 6 Zeitpunkte pro Tag
- randomisiert
- Total: 3758 Zeitpunkte (Durchschnitt 31.3 pro Person)



Häufigkeit von Aktivitäten im Alltag von Jugendlichen und ihr emotionales Erleben

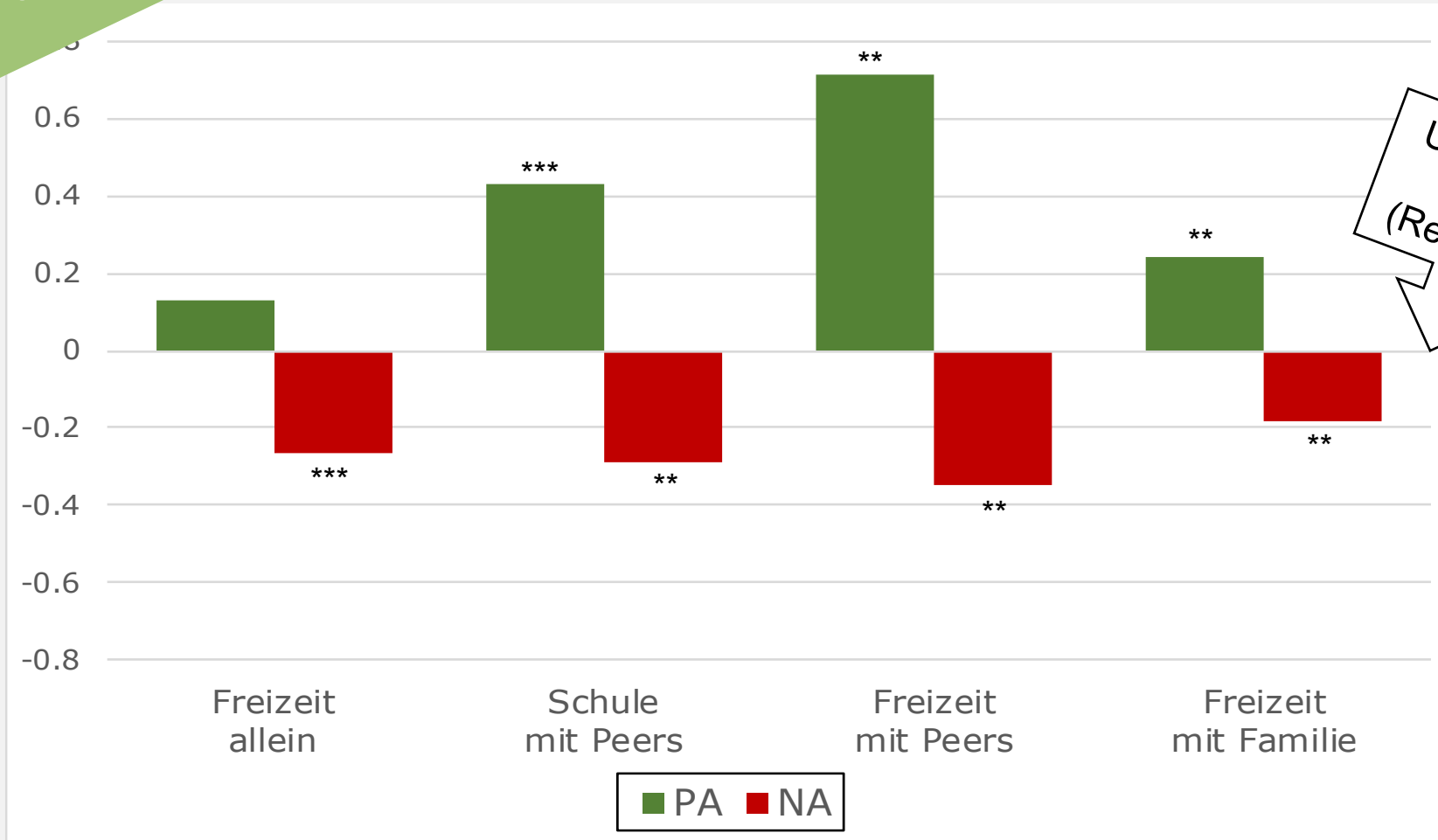
N = 120 Jugendliche, davon
42 Jugendliche mit
besonderem FB /
N = 3758 Zeitpunkte
($M_{ZP} = 31.3$)

(Zurbriggen et al., 2018)



keine Unterschiede für Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf

Leben von Jugendlichen der 8./9. Klasse bei Interaktionen in Schule und Freizeit



Unterricht allein (Referenz)

(Zurbriggen et al., 2018)

Fazit zu empirischen Befunden zum **subjektiven Wohlbefinden** und **emotionalen Erleben**

1. Die Einschätzung von Lehrpersonen zum **subjektiven schulischen Wohlbefinden** von Schüler:innen unterscheidet sich deutlich von der Selbstauskunft. Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf werden dabei tendenziell unterschätzt.
2. Differenzierender Unterricht wirkt sich positiv auf das **emotionale Erleben** von Schüler:innen aus. Eine angemessene Aufgabenschwierigkeit ist dabei bedeutsam.
3. Das **Zusammensein mit Peers** hat einen positiven Effekt auf das emotionale Erleben von Jugendlichen – auch für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf.

AUSBLICK

Datum	Inhalte	Hinweise
EINFÜHRUNG UND GRUNDLAGEN		
19.02.2024	Übersicht und Organisation / Allgemeine Einführung	Anmeldung Moodle: https://moodle.unifr.ch Einschreibung via https://my.unifr.ch
26.02.2024	Inklusion und Exklusion	
04.03.2024	Partizipation und Behinderung	
INKLUSION UND PARTIZIPATION IN VERSCHIEDENEN LEBENSSTADIEN		
11.03.2024	Partizipation in der frühen Kindheit	Dozentin: T. Simonis, MA
18.03.2024	Forschungsprojekt „Integrative Förderung auf der Sekundarstufe I“	Gastreferat: Prof. Dr. Reto Luder (PH Zürich)
25.03.2024	Inklusion während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz	
08.04.2024	Empirische Befundlage zu schulischer Inklusion	
15.04.2024	(Forts.) / Inklusion in verschiedenen Bildungsstufen	
22.04.2024	Partizipation im Jugendalter in verschiedenen Lebensbereichen	
29.04.2024	Partizipation beim Übergang ins Berufsleben	Dozentin: C. Edwards, MA
06.05.2024	Partizipation im Erwachsenenalter im Kontext von Behinderung	Dozentin: Dr. K. Mohr
REPETITION UND ABSCHLUSS		
13.05.2024	Repetition / Podiumsdiskussion	
20.05.2024	– Feiertag (Pfingstmontag) –	
27.05.2024	Schriftliche Prüfung	Dauer: 45 Minuten

Literatur

- Balestra, S., Eugster, B., Liebert H. (2022). Peers with special needs: effects and policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. https://doi.org/10.1162/rest_a_00960
- 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. Handbuch Sonderpädagogik* (Vol. 2, S. 375–383). Hogrefe.
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/0741932516653477>
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt.

Literatur

- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85–109.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2023). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023) Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35 (1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

Literatur

- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools. A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & van Houten, E.J. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen. Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 277–295.

Literatur

- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sallin, A. (2022). *Minorities in schools - Three empirical essays in education economics* (Dissertation). University of St. Gallen.
- Schürer, S. (2019). *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler – eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen* (Dissertation). Universitäts- und Landesbibliothek Münster.
- Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology, 82*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Edition SZH/CSPS.
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>

Literatur

- Zurbriggen, C., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2023). Social classroom climate and personalized instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223–1238.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
- Zurbriggen, C. L. A., Nusser, L., Krischler, M., & Schmitt, M. (2023). Teachers' judgment accuracy of students' subjective well-being in school: in search of explanatory factors. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104304.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104304>
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98-112.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 87-102). Waxmann.
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 205-220.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777>