

INKLUSION UND PARTIZIPATION

UE-L22.01129 | Frühlingsemester 2024

Montag 13.15-15.00 | MIS 03 Raum 3000A

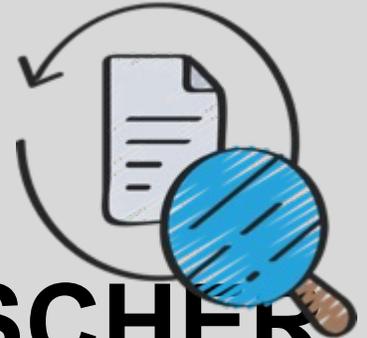
08.04.2024 | Prof. Dr. Carmen Zurbriggen



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 LEBENSPHASEN		
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.) Empirische Befundlage zu schulischer Inklusion	
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.



EMPIRISCHE BEFUNDLAGE ZU SCHULISCHER INKLUSION

EIN KURZER RÜCKBLICK



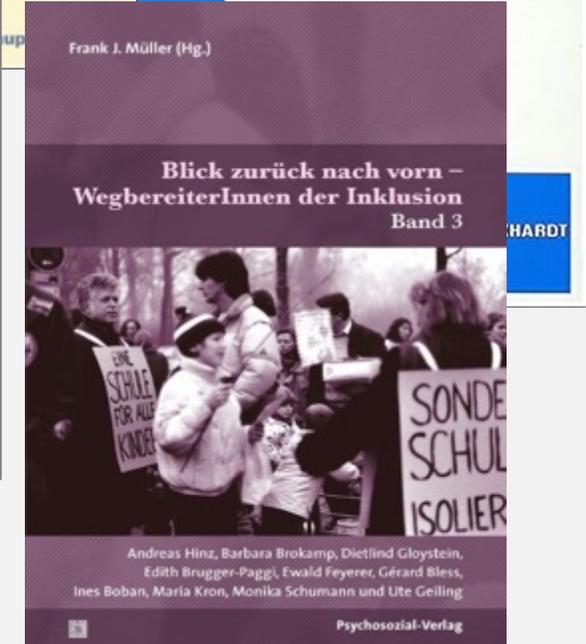
Diskussion

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.*

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)





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); Narratives Review von Ruijs & Peetsma (2009)

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

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



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)

ALLGEMEINE EMPIRISCHE BEFUNDLAGE ZU SCHULISCHER INKLUSION ERGÄNZUNG

Fragen vom 08.04.2024

7. Was sind Vor- und Nachteile der verschiedenen Beschulungsformen (integrativ, separativ, etc.) für Schüler:innen mit Sprachbeeinträchtigungen oder Sprachentwicklungsstörungen?
8. Wie geht es den Lehrpersonen in integrativen bzw. inklusiven und separativen Schulformen?

Integrations-/Inklusionsforschung mit Fokus auf Förderbedarf Sprachentwicklung

- kaum Studien zu Effekten von integrativen bzw. inklusiven Schulsettings im Vergleich zu separativen Schulsettings
- Sprachheilschulen und Sprachheilklassen als Besonderheit der Bildungssysteme in Deutschland und der Schweiz → entsprechende oder vergleichbare Schulangebote international selten
- z.B. in den englischsprachigen Ländern USA, Grossbritannien und Kanada seit den 1970er-Jahren keine ähnlichen separierenden Schulformen mehr

(vgl. Glück, 2015; Mahlau, 2013)

Empirische Befunde zu FB Sprachentwicklung

Schüler:innen, welche ab 8 Jahren eine inklusive Klasse besuchten, zeigten im Alter von 11 Jahren ...

→ keine Unterschiede in Bezug auf Sprachkompetenzen, IQ und Sozialverhalten

→ ↗ eine höhere Wahrscheinlichkeit weiterhin eine inklusive Schule zu besuchen

... als Schüler:innen in Sprachförderklassen ('language units').

↘ Aber: Schüler:innen, deren Lehrpersonen mit der Platzierung im Alter von 8 Jahren nicht zufrieden gewesen waren, schnitten mit 11 Jahren bei Sprachmessungen schlechter ab.

(Conti-Ramsden et al., 2010)

Empirische Befunde zu FB Sprachentwicklung

Schüler:innen, mit Sprachentwicklungsstörungen, die inklusive Schulen besuchten und während dem ersten Schuljahr eine spezifische Unterstützung (Response-to-Intervention Modell) erhielten...

→ keine Unterschiede in allen erhobenen Sprachentwicklungsbereichen (inkl. schriftsprachliche Fähigkeiten)

... im Vergleich zu Schüler:innen in Sprachheilschulklassen.

Einschränkung: Die zwar sehr gut durchgeführte Studie umfasst eine sehr kleine Stichprobe (Total 70).

(Mahlau, 2013)

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“

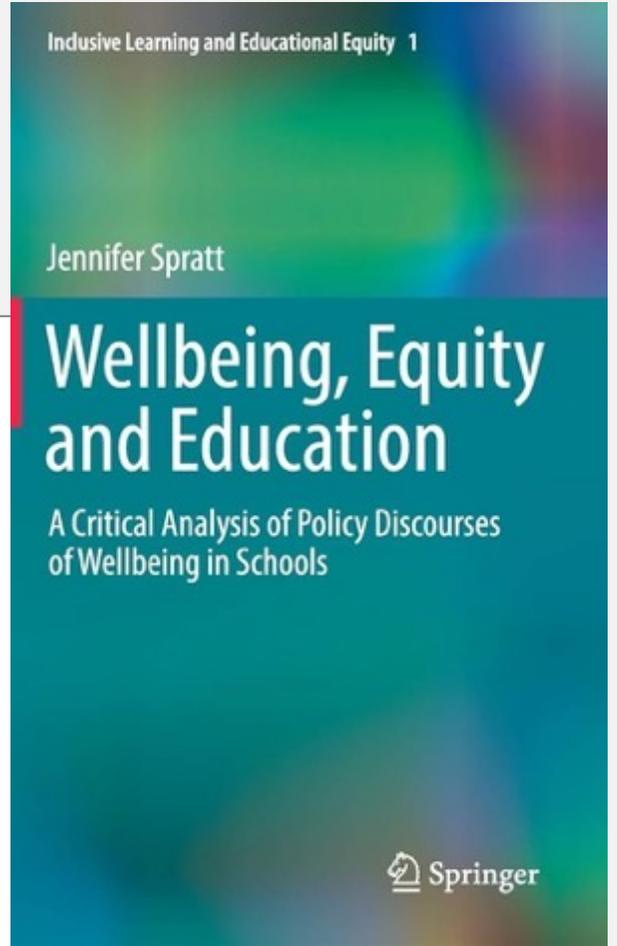
(Fend & Sandmeier, 2004, S. 181f.).

„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)



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



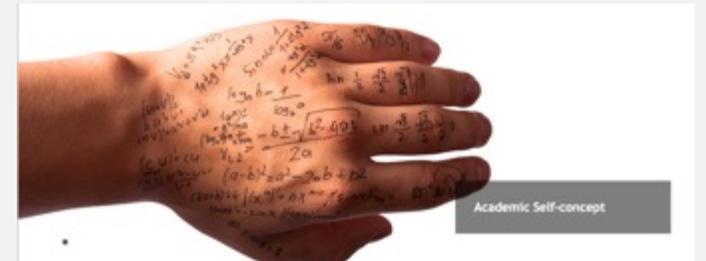
Soziale Inklusion

→ 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

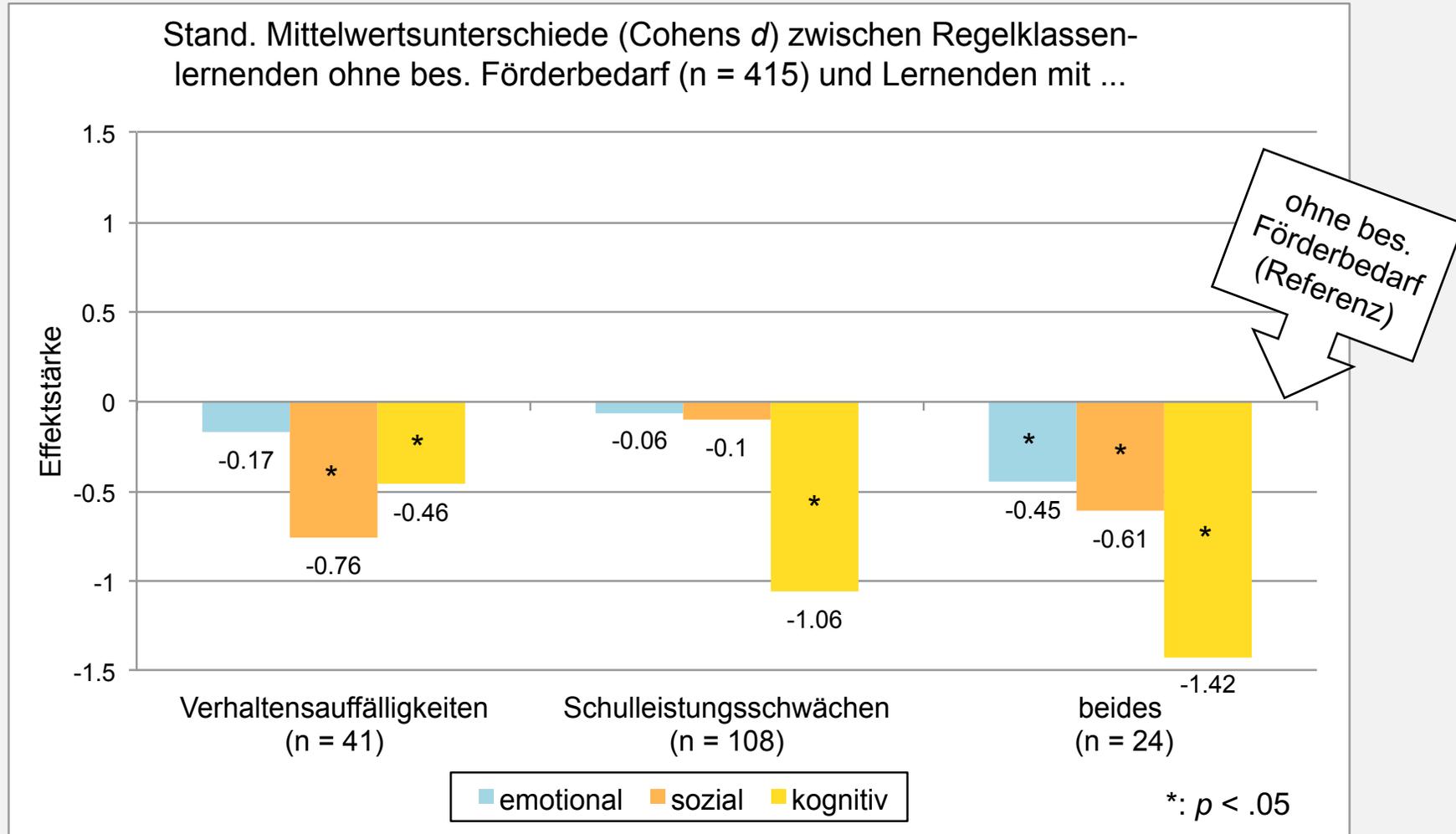
www.piqinfo.ch

(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?

PIQ-Version für Lehrpersonen

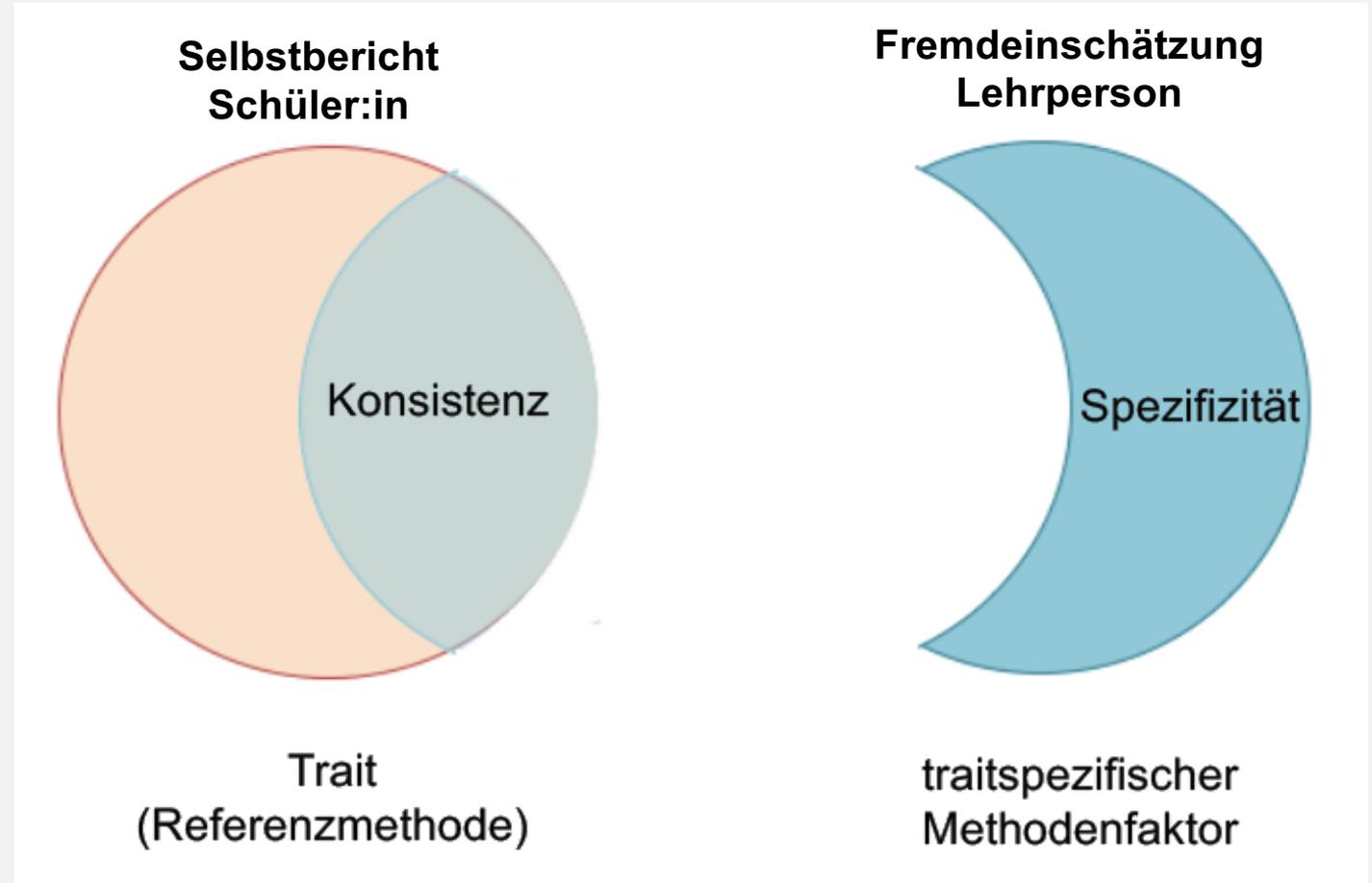
www.piqinfo.ch

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

Wie geht es dem Schüler / der Schülerin in der Schule? Bitte lesen Sie jeden Satz genau und kreuzen Sie an, wie sehr dieser für den Schüler / die Schülerin stimmt.

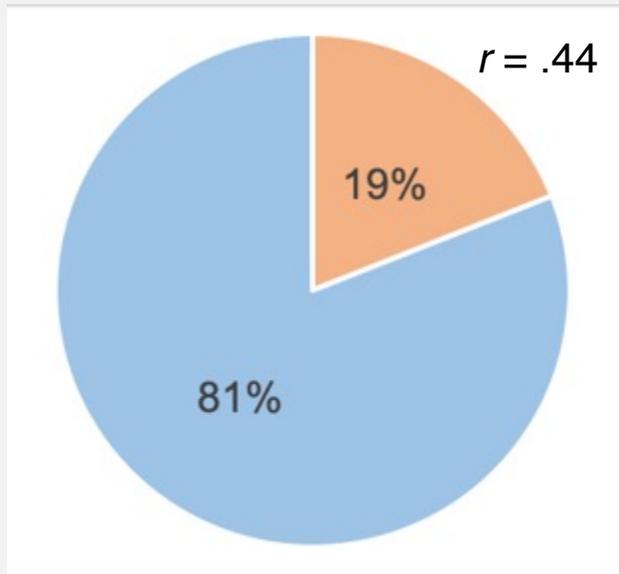
Emotionales Wohlbefinden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er/sie geht gerne in die Schule. 4. Er/sie hat keine Lust, in die Schule zu gehen. (-) 7. Ihm/ihr gefällt es in der Schule. 10. Ihm/ihr macht die Schule macht Spaß.
Soziale Inklusion	<ol style="list-style-type: none"> 2. Er/sie hat sehr viele Freundinnen oder Freunde in seiner/ihrer Klasse. 5. Er/sie kommt mit seinen/ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus. 8. Er/sie fühlt sich in seiner/ihrer Klasse allein. (-) 11. Er/sie verträgt sich seinen/ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut.
Akademisches Selbstkonzept	<ol style="list-style-type: none"> 3. Er/sie lernt schnell. 6. Er/sie kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen. 9. Er/sie ist ein guter Schüler / eine gute Schülerin. 12. Ihm/ihr ist in der Schule vieles zu schwierig. (-)

Veranschaulichung von Übereinstimmung bzw. Konsistenz zwischen Selbst- und Fremdsicht

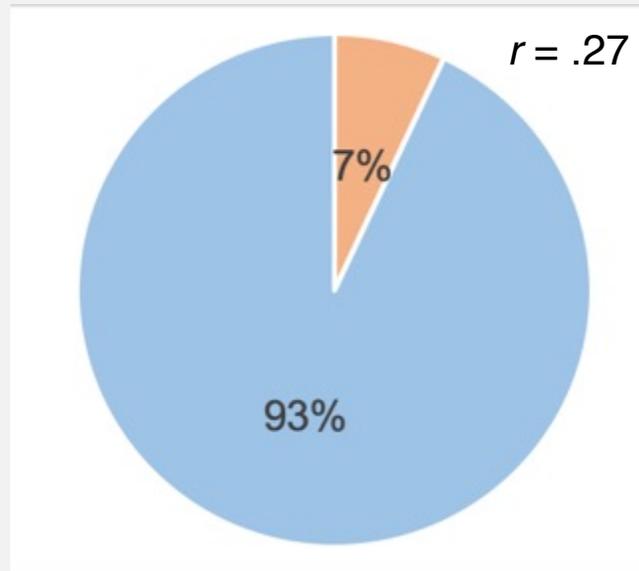


Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 1*

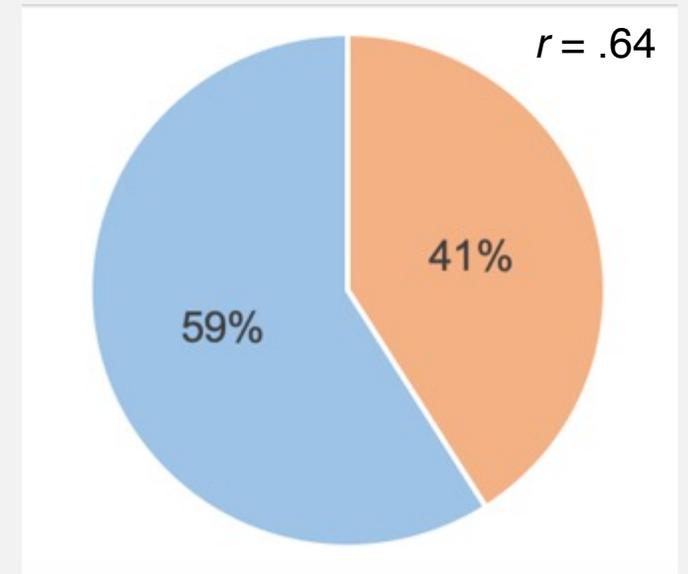
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akademisches Selbstkonzept



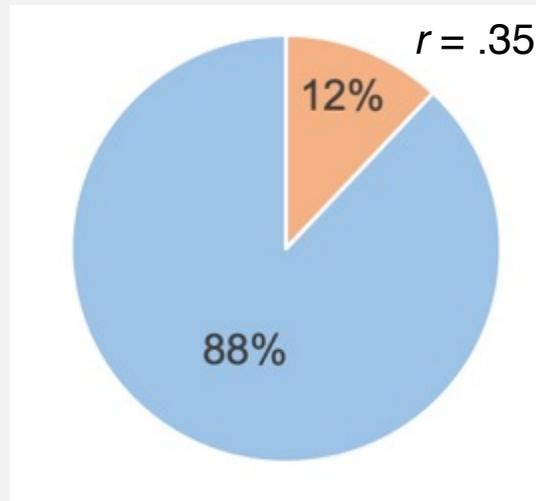
■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

■ Spezifität

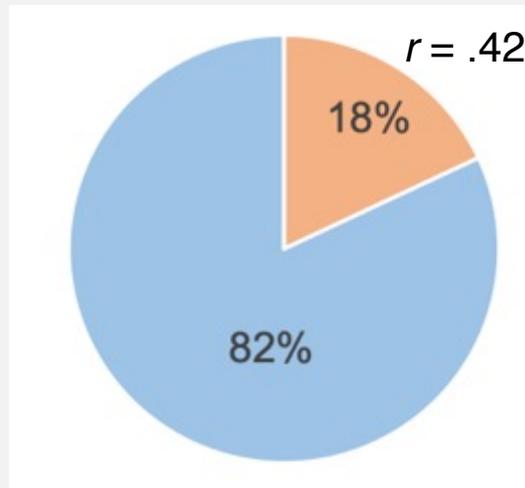
$N = 329$ Schüler:innen aus 20 inklusiven Klassen der 8. Klasse, Österreich
(Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019)

Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 2*

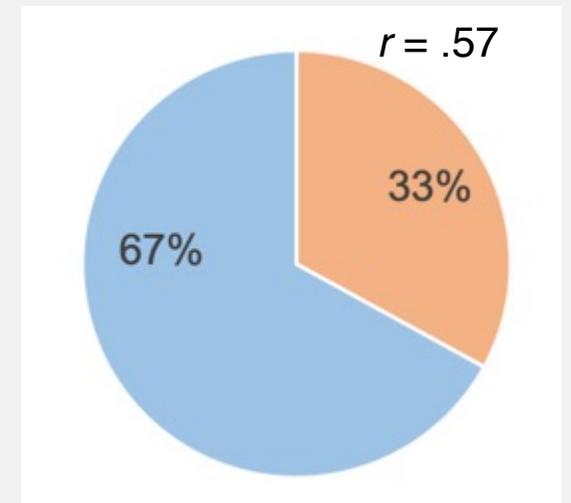
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akademisches Selbstkonzept



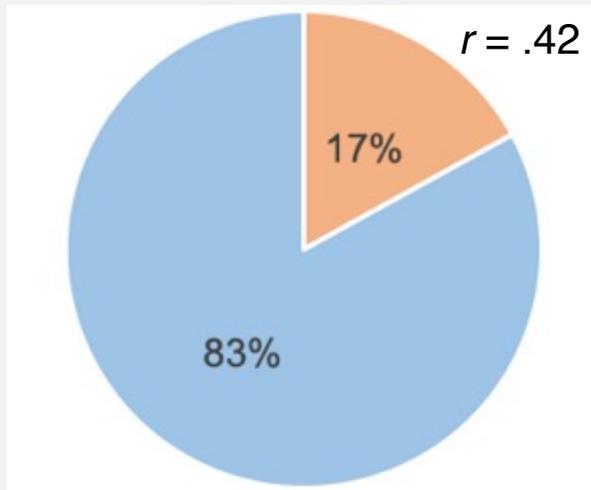
■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

■ Spezifität

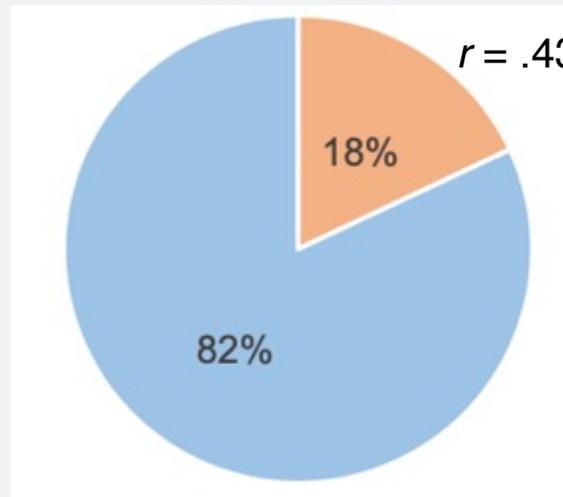
$N = 3227$ Schüler:innen der 6. Klasse und
 $N = 432$ Lehrpersonen, aus 231 inklusiven Schulen
in Nordrhein-Westfalen, Deutschland
(Zurbriggen, Nusser, Krischler & Schmitt, 2022)

Übereinstimmung von Selbst- und Lehrpersonsicht – *Beispiel 3*

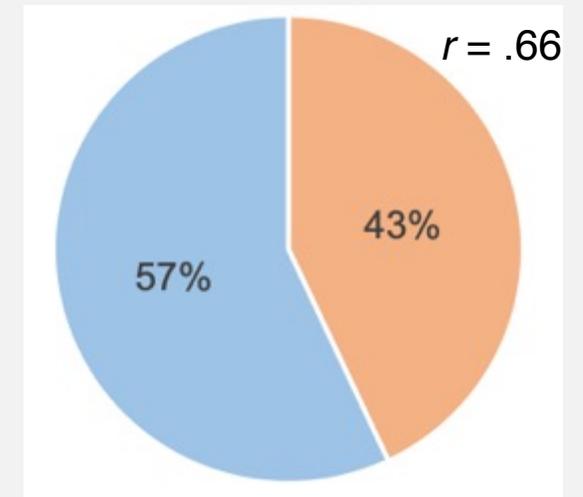
Emotionales Wohlbefinden



Soziale Inklusion



Akademisches Selbstkonzept



■ Konsistenz
(Übereinstimmung)

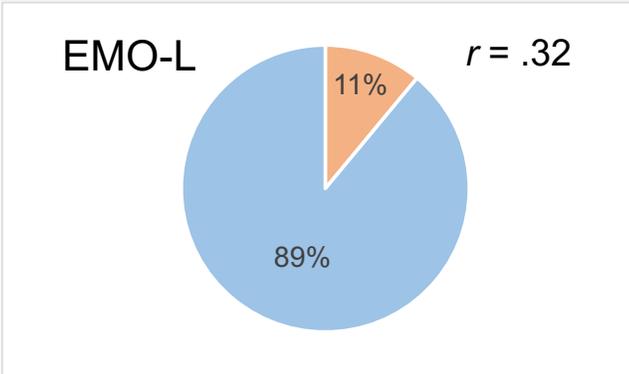
■ Spezifität

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

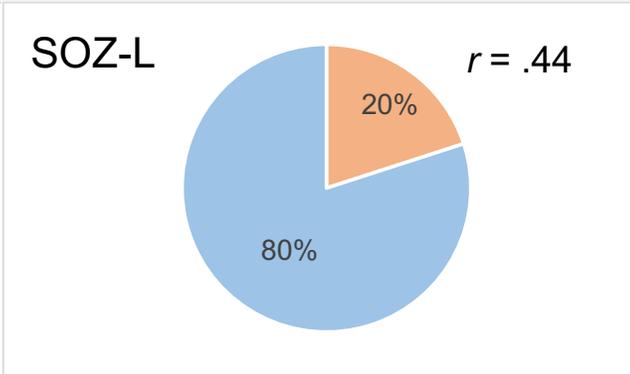
Konsistenz der Einschätzung von Lehrperson (L), Mutter (M) oder Vater (V) mit der Selbst- sicht Schüler:in

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

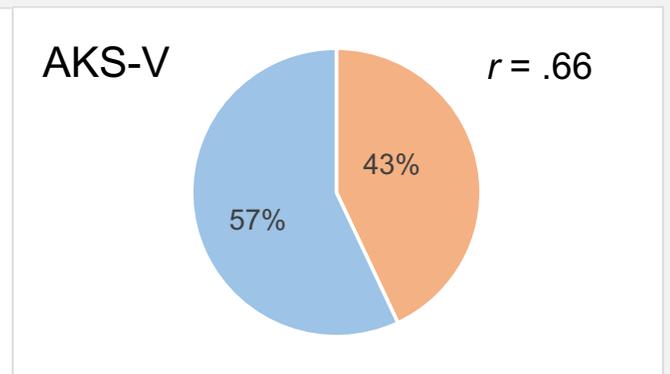
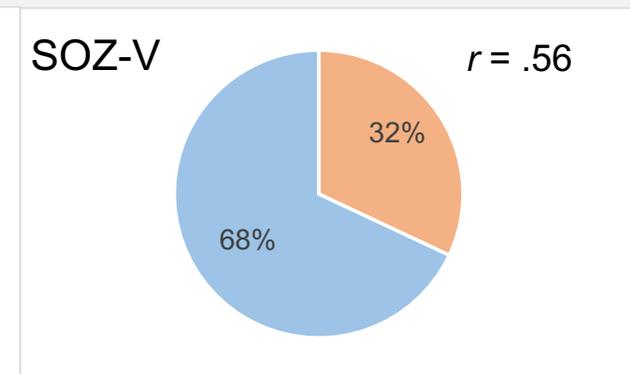
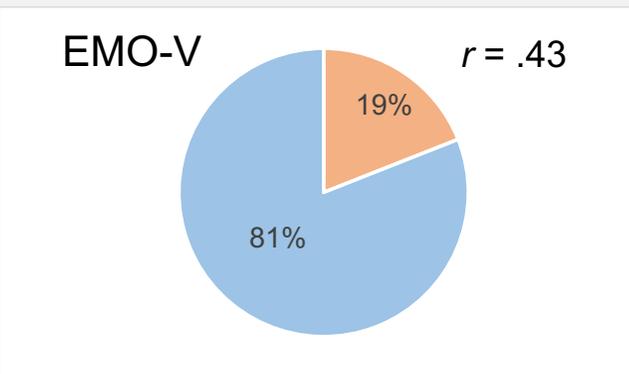
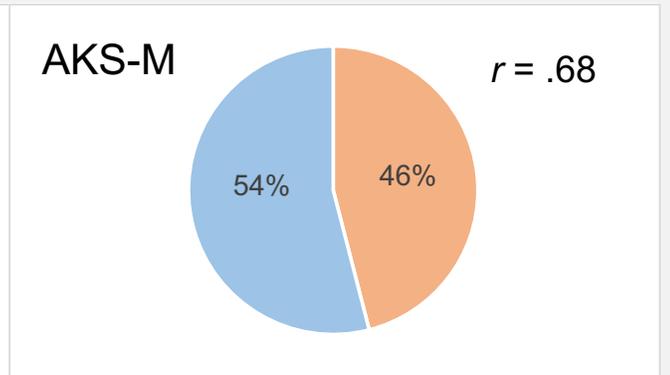
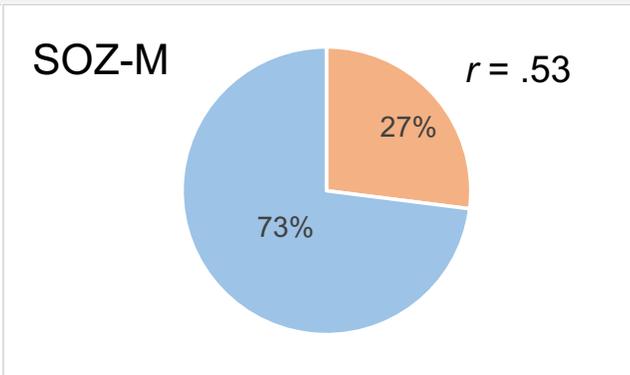
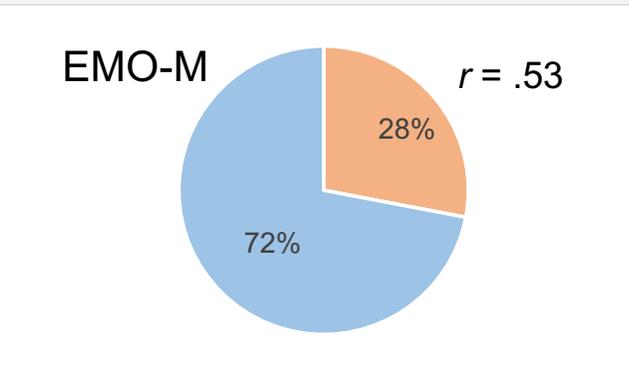
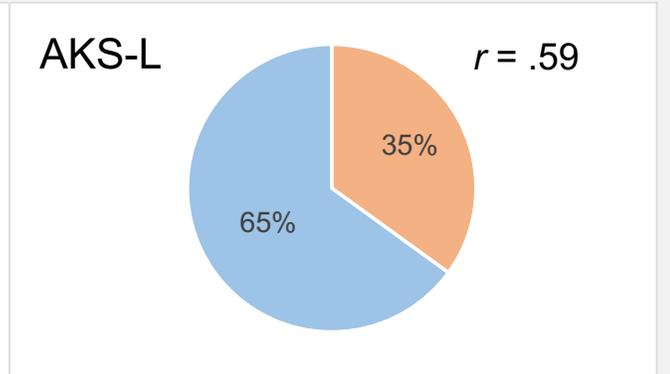
Emotionales Wohlbefinden



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

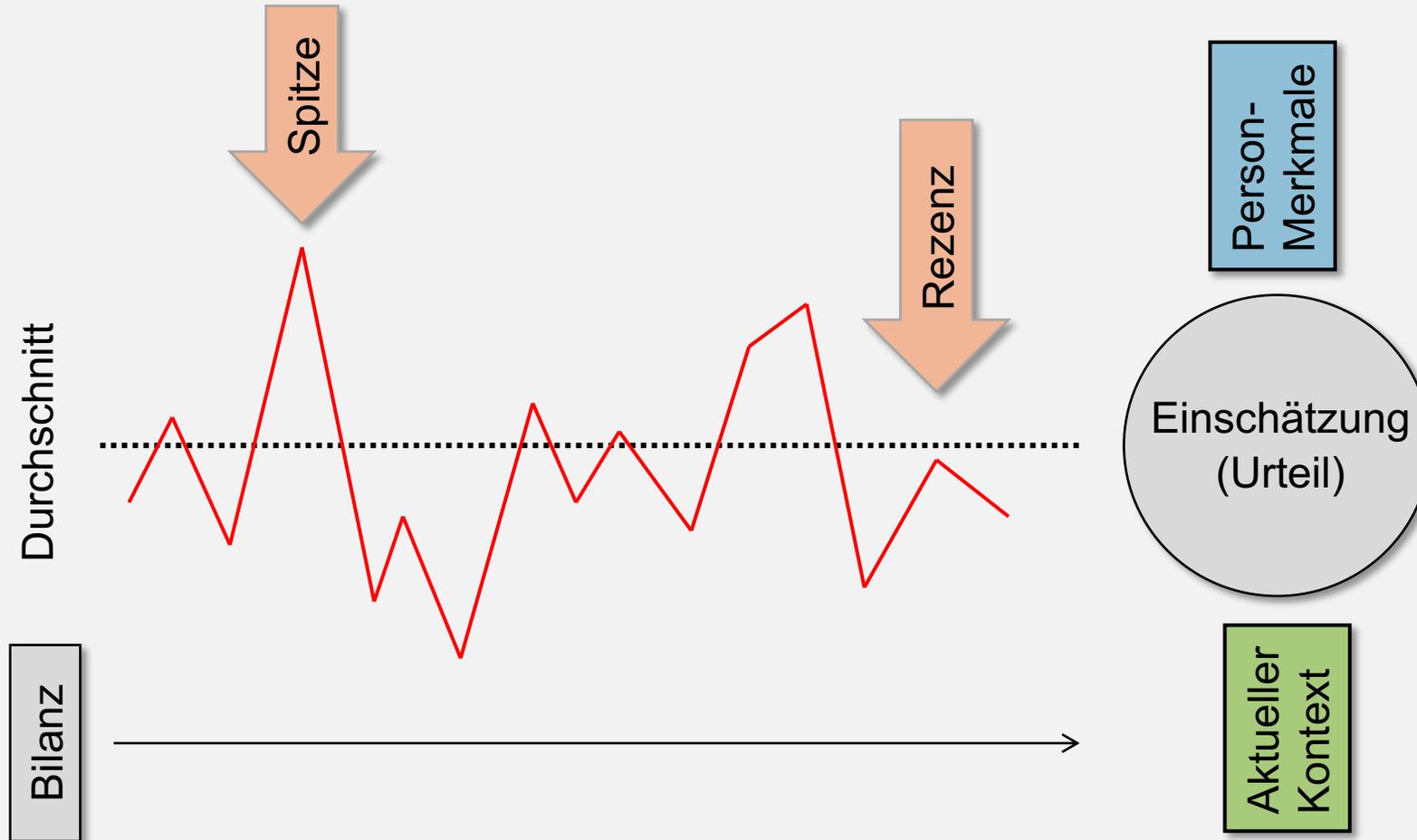
Reflexionsfragen



Besprechen Sie zu zweit oder zu dritt:

- 1. Erstaunen Sie die Befunde zur Diskrepanz zwischen der Einschätzung von Lehrpersonen und der Selbstsicht von Schüler:innen zu ihrem schulischen Wohlbefinden? Warum ja bzw. warum nicht?*
- 2. Wie erklären Sie sich die z.T. recht grossen Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdsicht? Welche weiteren Faktoren könnten die Diskrepanzen erklären?*

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



Einflussfaktoren retrospektiver Einschätzung bei konventioneller schriftlicher Befragung

(vgl. Stone & Litcher-Kelly, 2006, S. 63)

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

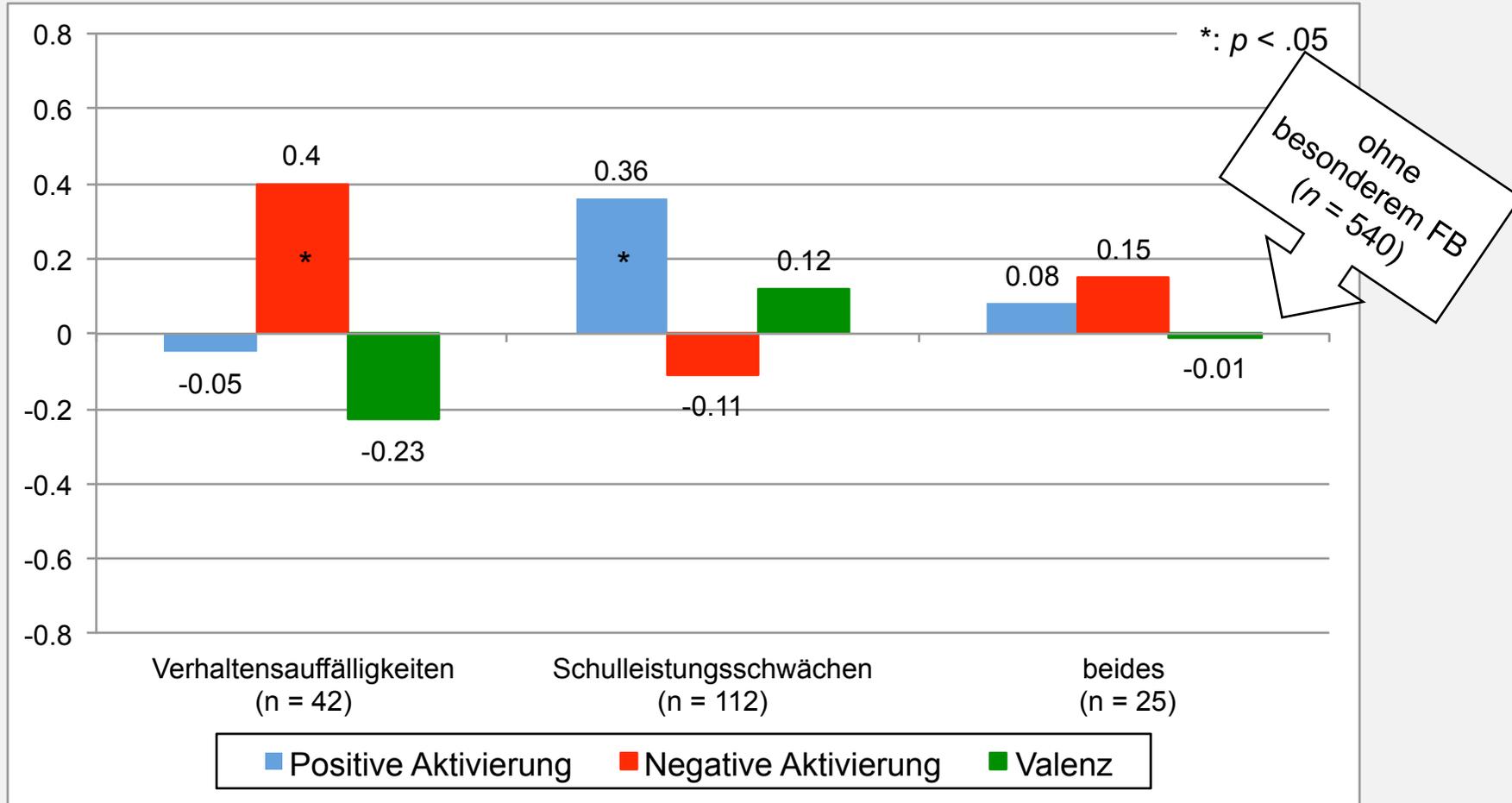
7. Wie erlebst du den Unterricht unmittelbar vor dem Signal?

	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"/>

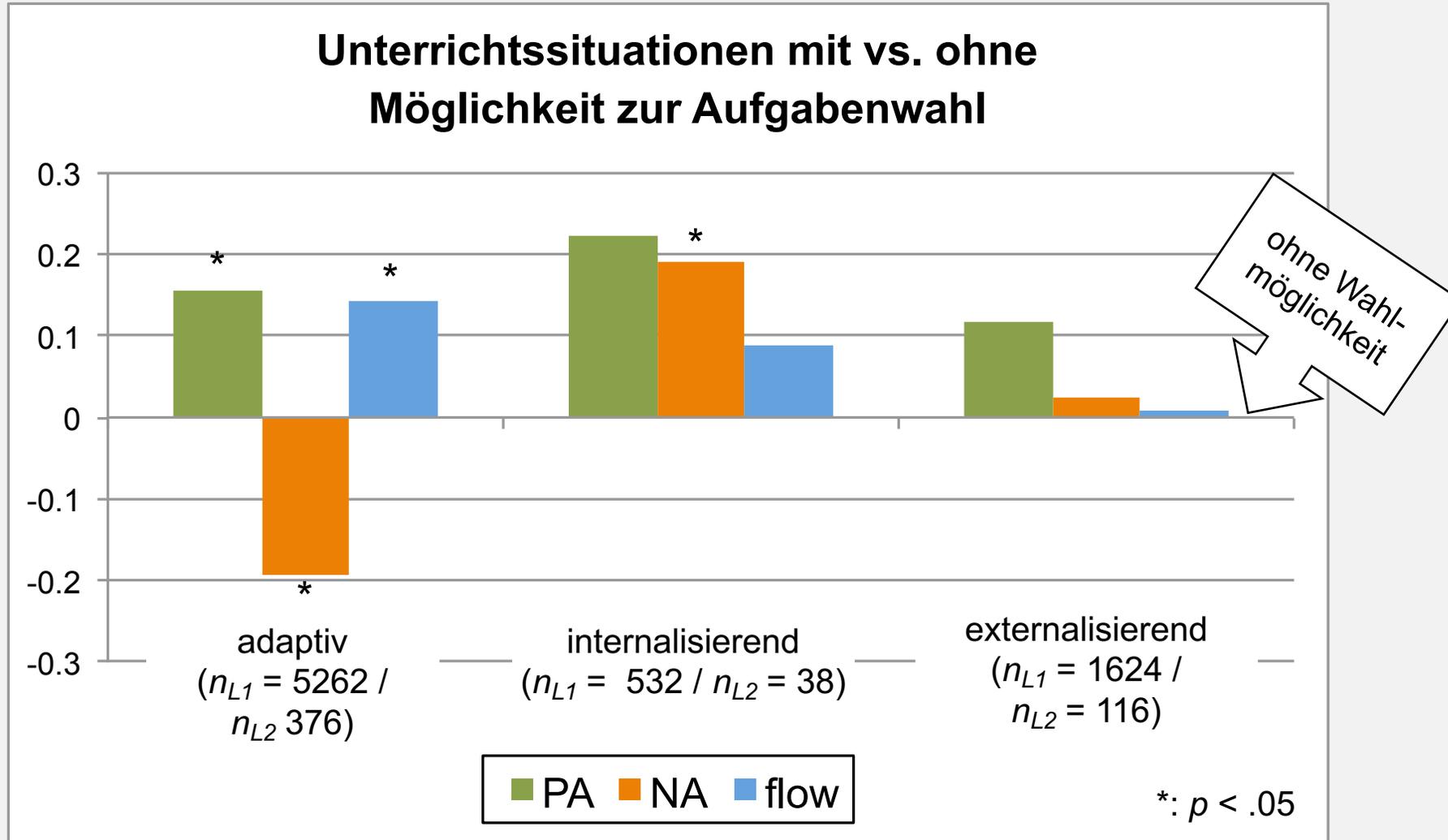
9. Hat etwas dein Befinden vor dem Signal speziell beeinflusst?
.....



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 ($M_{ZP} = 12.3$). * $p < .05$.

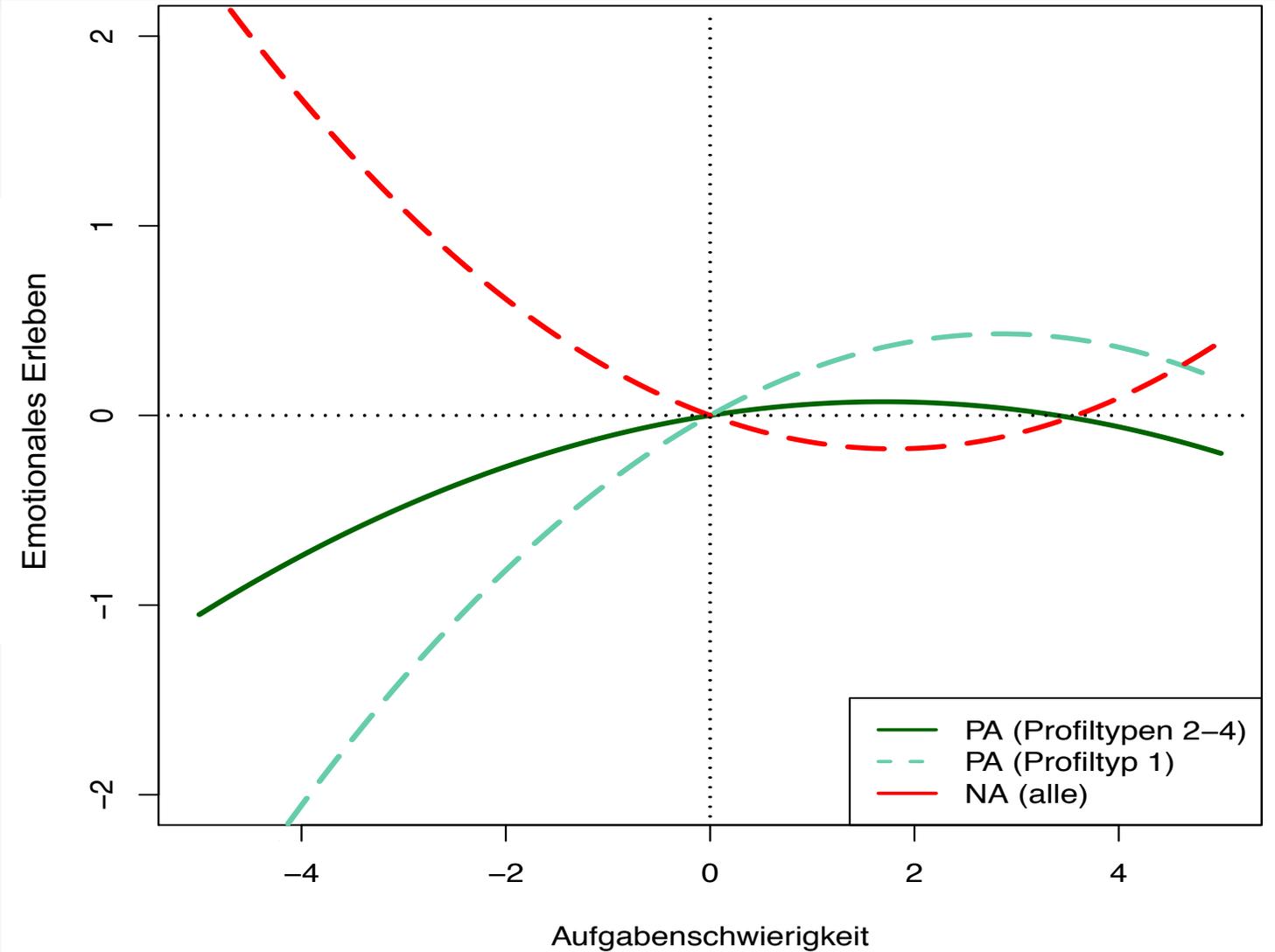
(Zurbriggen & Venetz, 2018)

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.

(Zubriggen & Venetz, 2018)



Charakterisierung der Profiltypen

1. Profiltyp 1: 46%

- überdurchschnittliche Schulleistungen, gut angepasstes Sozialverhalten
- *weitere Merkmale:* positives akademisches Selbstkonzept, Deutsch als Erstsprache

2. Profiltyp 2: 33%

- unterdurchschnittliche Schulleistungen, gut angepasstes Sozialverhalten

3. Profiltyp 3: 13%

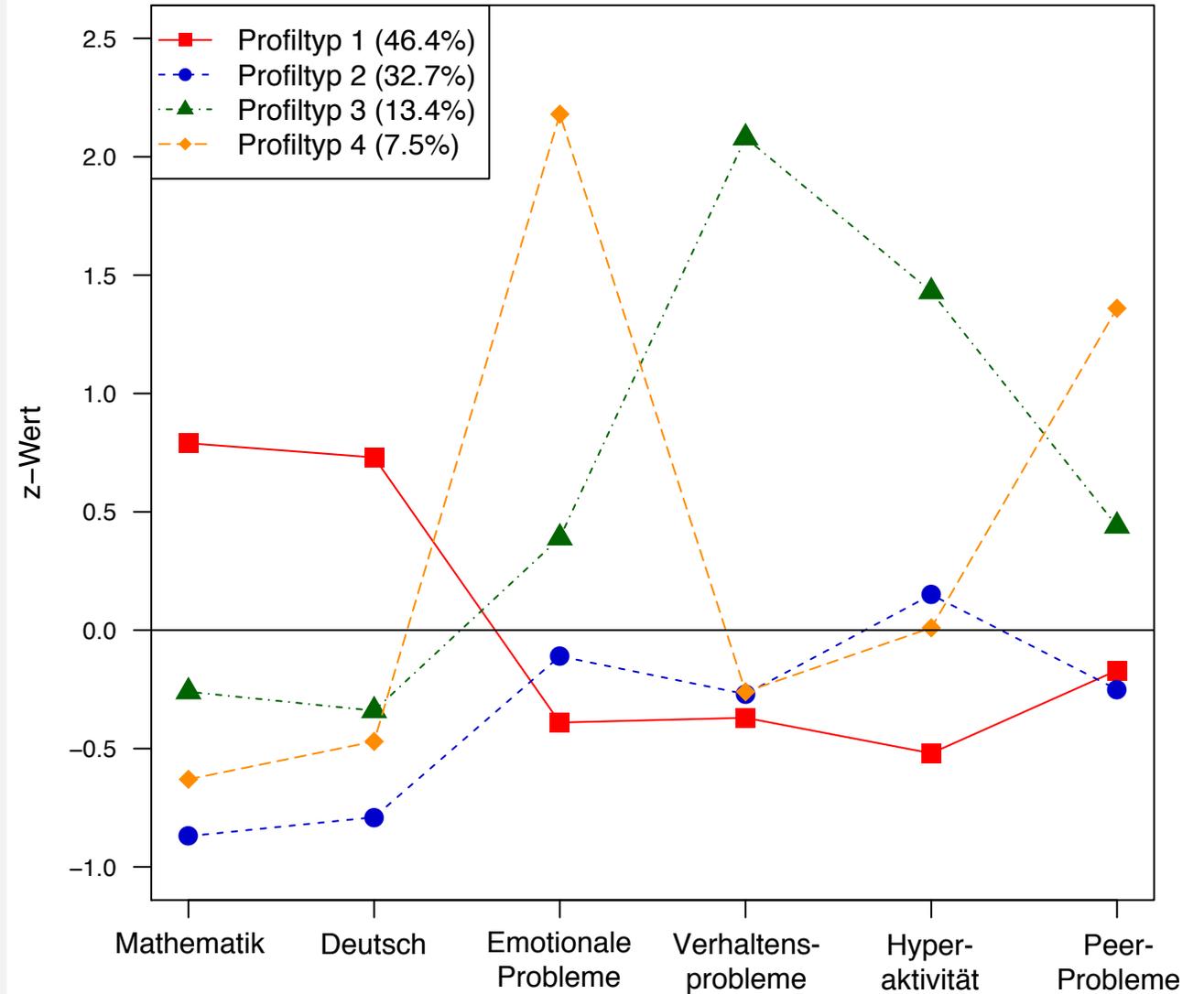
- externalisierende Verhaltensweisen, leicht unterdurchschnittliche Schulleistungen
- *weitere Merkmale:* weniger verträglich, männlich

4. Profiltyp 4: 8%

- internalisierende Verhaltensweisen, moderat unterdurchschnittliche Schulleistungen
- *weitere Merkmale:* weniger extrovertiert

Darstellung zur Charakterisierung der vier Schüler:innenprofiltypen

(Zurbriggen & Venetz, 2018)

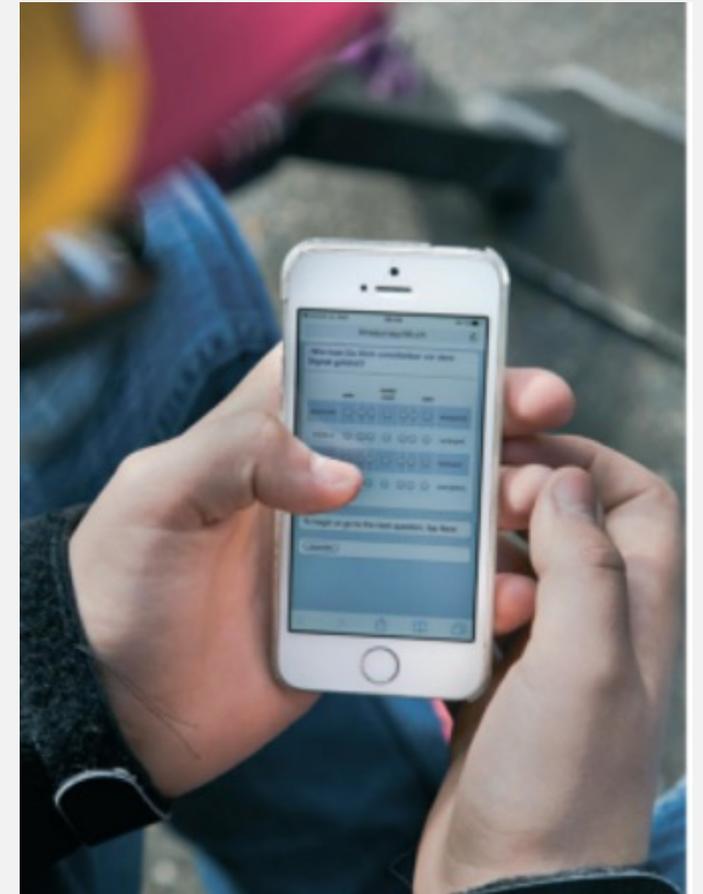


FRAGE 5

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

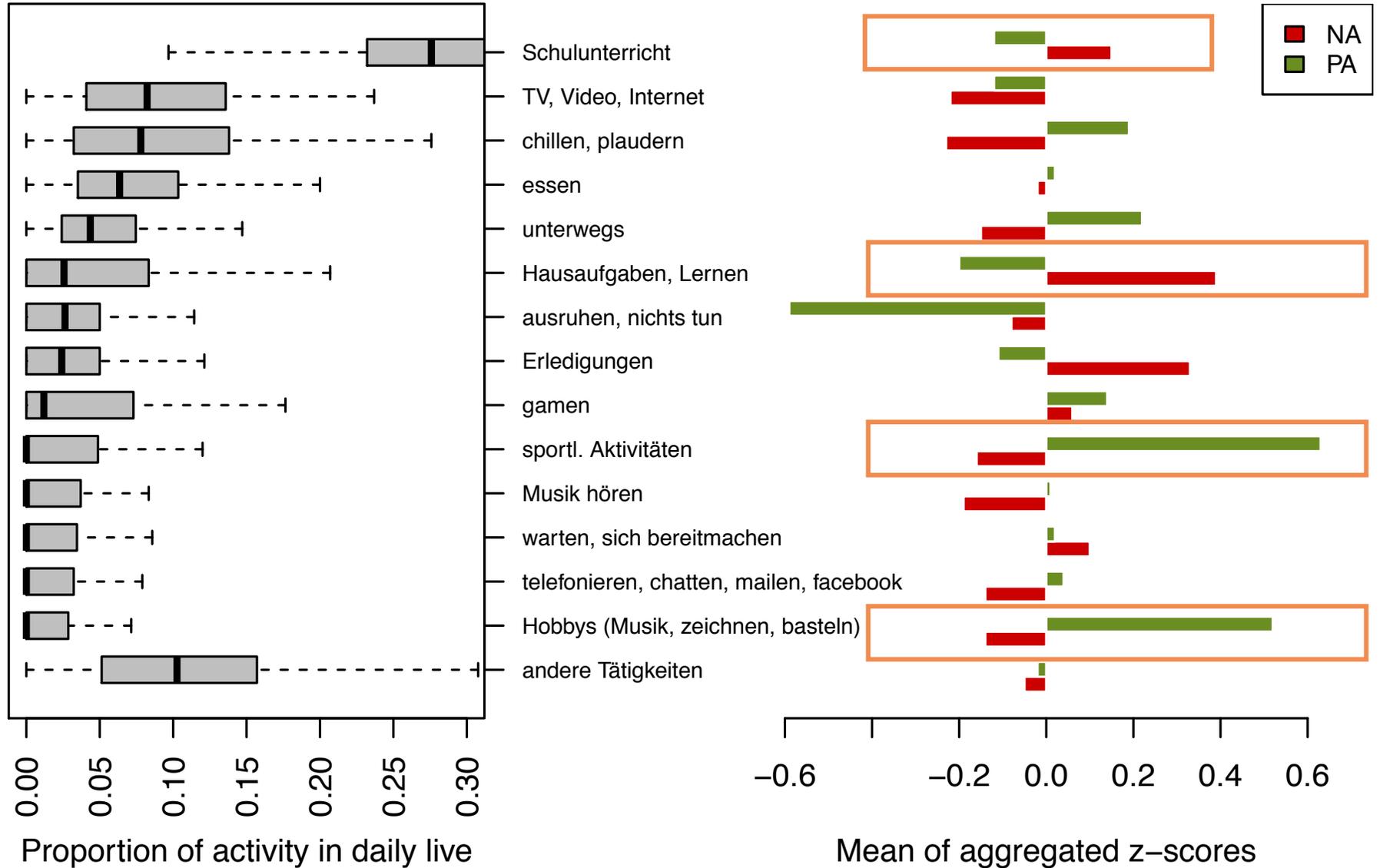
- 120 Jugendliche, davon 42 Jugendliche mit besonderem FB
- Erhebung mit Smartphone, Online-Fragebogen
- eine reguläre Woche (7 Tage)
- Unterricht und Freizeit (Mo-Fr: 7-21h; Sa/So: 10-22h)
- pro Jugendliche: 42 Zeitpunkte (7 Tage), 6 Zeitpunkte pro Tag
- randomisiert
- Total: 3758 Zeitpunkte (Durchschnitt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



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION© 2021 American Psychological Association
ISSN: 1528-3542

Emotion

2021, Vol. 21, No. 8, 1637–1649
<https://doi.org/10.1037/emo0001031>

Rosy or Blue? Change in Recall Bias of Students' Affective Experiences During Early Adolescence

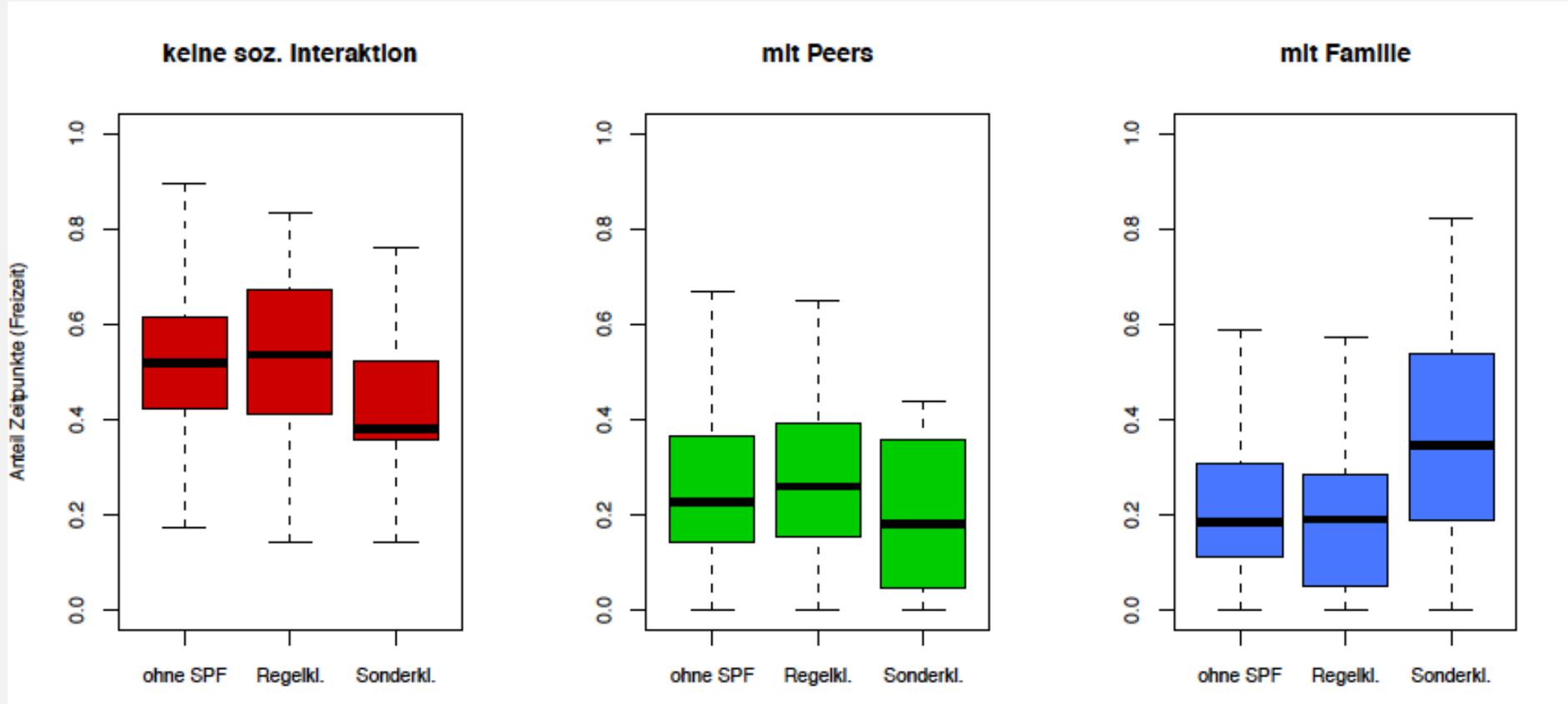
Carmen L. A. Zurbriggen¹, David Jendryczko², and Fridtjof W. Nussbeck²

¹Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, University of Luxembourg

²Department of Psychology, University of Konstanz

“Our findings point to a positive recall bias (i.e., rosy view) of students' affect ratings at the beginning of early adolescence and a negative shift in recall bias by the end of early adolescence. In other words, recall bias changed from a rosy view to a blue view.”

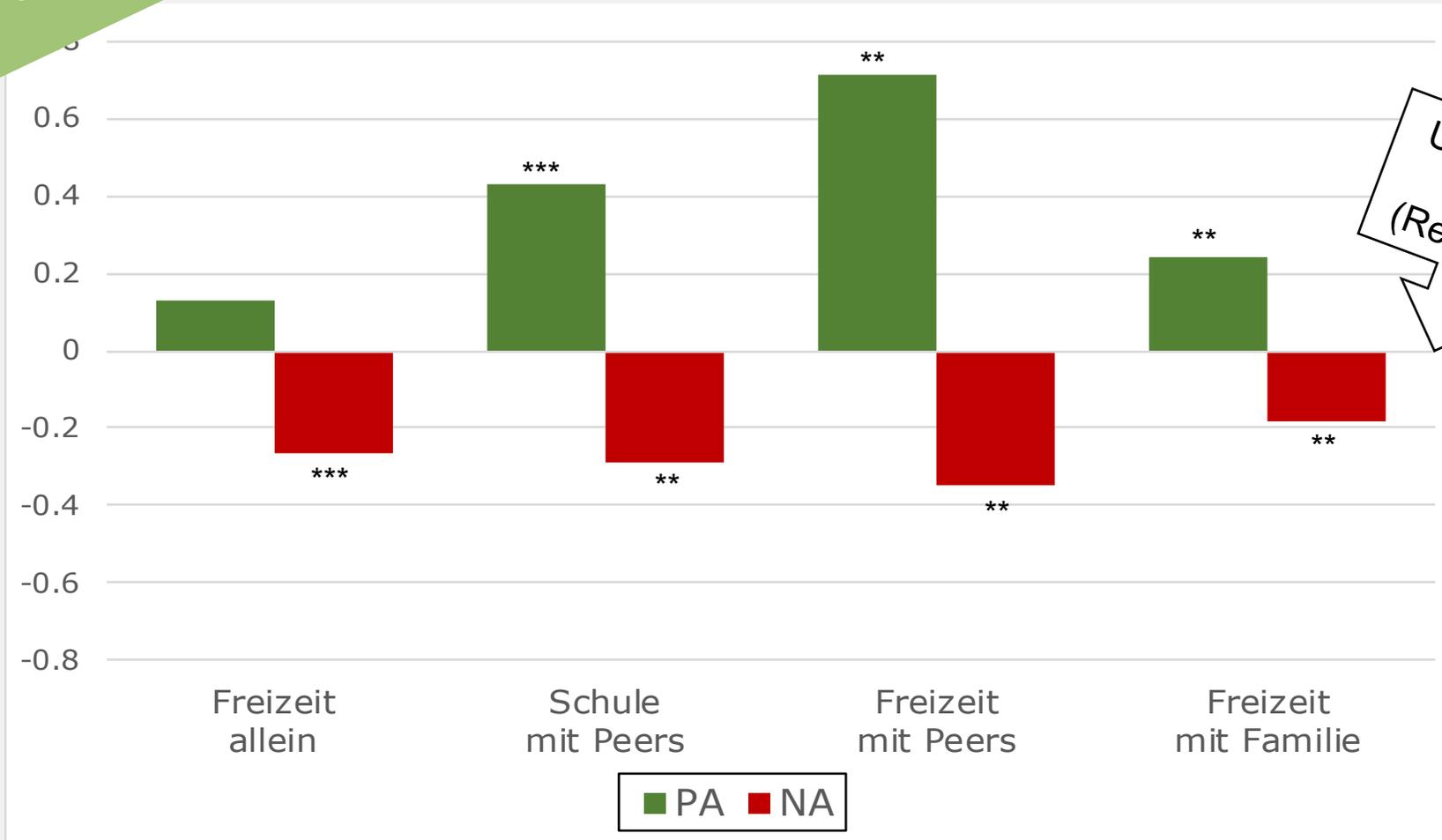




Häufigkeit von sozialen Interaktionen während der Freizeit von Jugendlichen mit vs. ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). (Zurbriggen, Venetz & Hinni, 2018).

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.

Offene Fragen (Moodle-Forum)

4. Welche Bedingungen während der Schulkarriere eines Kindes führen zu einer bestmöglichen Integration in die Gesellschaft und später in den Arbeitsmarkt (z.B. Einfluss von Sonderbeschulung für Integration in Gesellschaft und Einstieg in Arbeitsmarkt)?
5. Welchen Beitrag können wir als Fachperson für die Inklusion beisteuern und wo liegen diesbezüglich unsere Grenzen?
6. Wie sieht mit Inklusion und Partizipation in Entwicklungsländern aus? Nehmen beeinträchtigte Kinder am normalen Unterricht teil? Wird über Behinderung aufgeklärt?

Diskussion



Diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt:

Welchen Beitrag können wir als Fachperson für die Inklusion beisteuern und wo liegen diesbezüglich unsere Grenzen?

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.) Empirische Befundlage zu schulischer Inklusion	
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

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>

Conti-Ramsden, G., Botting, N., Knox, W., & Simkin, Z. (2010). Different school placements following language unit attendance: Which factors affect language outcome? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(2), 185–195.

<https://doi.org/10.1080/13682820110116866>

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.

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>

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>
- Glück, C. W. (2015). Forschung zur Inklusion von Schülern mit Sprachstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 129–144). Kohlhammer.
- 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>
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen. Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 277–295.
- Mahlau, K. (2013). Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. *Forschung Sprache*, 1(1), 4–22..

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>
- 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>
- 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>

Literatur

- Zurbriggen, C. L. A., Jendryczko, D., & Nussbeck, F. W. (2021). Rosy or blue? Change in recall bias of students' affective experience during early adolescence. *Emotion, 21*(8), 1637–1649. <https://dx.doi.org/10.1037/emo0001031>
- 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>