

Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht

Carmen Zurbriggen und Martin Venetz

Die Frage nach sozialer Partizipation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt einen besonderen Stellenwert in der Integrations- und Inklusionsforschung ein. Während sich die Befundlage hinsichtlich der sozialen Akzeptanz im Klassenverband recht konsistent zeigt, liegen kaum Kenntnisse dazu vor, ob sich die subjektiv eingeschätzte soziale Partizipation in der Klasse auf das konkrete Erleben im Unterricht im Allgemeinen sowie in Situationen gemeinsamen Lernens im Besonderen niederschlägt. Im Fokus dieses Beitrags steht daher die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipation in der Klasse und dem aktuellen Unterrichtserleben von Schülern. Zur Klärung dieser Frage wurde – neben der subjektiv eingeschätzten sozialen Partizipation – das Unterrichtserleben von rund 700 Schülern aus 40 Klassen der 6. Primarstufe während einer Schulwoche erfasst. Insgesamt wurden hierzu mittels der Erlebensstichprobenmethode 8566 Zeitstichproben erhoben. Die Ergebnisse zeigen als Erstes, dass soziale Partizipation erwartungsgemäß negativ mit Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist. In Bezug auf das Unterrichtserleben kann festgehalten werden, dass Situationen gemeinsamen Lernens im Allgemeinen positiver erlebt werden als Einzelsituationen. Des Weiteren steht das Ausmaß sozialer Partizipation in positiver Beziehung zum aktuellen Erleben im Unterricht.

Schlagwörter: Erlebensqualität – Erlebensstichprobenmethode – gemeinsames Lernen – soziale Partizipation

1 Einleitung

Soziale Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zählt definitionsgemäß zu einem der Schlüsselthemen der Inklusionsforschung. Denn Inklusion bedeutet – aus gesellschaftsbezogener Perspektive – Zugehörigkeit in Bezug auf ein soziales System sowie die Ermöglichung solcher Zugänge (Kastl, 2013). In jüngster Zeit wird in diesen Belangen beinahe paradigmatisch auf das von den Vereinten Nationen deklarierte Recht auf inklusive Bildung respektive gemeinsamen Unterricht verwiesen. Kaum abzustreiten ist, dass schulische Inklusion mehr als den formalen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem und die rein physische Anwesenheit in einer Regelschulklasse beinhaltet. Partizipation lässt sich somit nicht auf Inklusion auf einer institutionellen Ebene begrenzen, sondern zeigt sich darüber hinaus in zwischenmenschlichen Bereichen wie Freundschaften und sozialen Interaktionen, die allerdings nicht per se vorhanden sind oder eingefordert werden können (Felder, 2015). Es geht demnach nicht allein um den Zugang zu einem sozialen System wie etwa der Schulklasse, sondern auch um das Ausmaß oder die Qualität der Teilhabe in diesem System (Lindmeier, 2013).

2 Aspekte und Perspektiven sozialer Partizipation

2.1 Überblick über den Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Gemäß einer ausführlichen Literaturanalyse von Koster, Nakken, Pijl und Van Houten (2009) umfasst die soziale Dimension schulischer Inklusion vier zentrale Aspekte: 1. freundschaftliche Beziehungen innerhalb der Schulklasse, 2. die Akzeptanz von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch ihre Klassenkameraden, 3. die Wahrnehmung von Angenommensein sowie 4. die Präsenz von positiven sozialen Kontakten und Interaktionen innerhalb des Klassenverbandes. Die große Mehrheit der Studien, die sich mit sozialer Partizipation beschäftigen, liefert Ergebnisse zu den beiden erstgenannten Aspekten. Insgesamt betrachtet zeichnet sich hierzu eine recht konsistente Befundlage ab, wobei zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten zu unterscheiden ist: Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden im Allgemeinen in inklusiv ausgerichteten Klassen sozial stärker ausgegrenzt und nehmen vermehrt Randpositionen ein als ihre Mitschüler (Forschungsüberblicke von Bless & Mohr, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Im Bereich Verhaltensauffälligkeiten ergibt sich ein klarer Trend in dieselbe Richtung, wobei sich die Problemlage noch deutlicher akzentuiert (im Überblick siehe Ellinger & Stein, 2012). Werden Schüler mit Verhaltensproblemen und solche mit Lernschwierigkeiten verglichen, zeigt sich zudem eine signifikant geringere soziale Akzeptanz von Seiten der Mitschüler gegenüber ersteren (Krull, Wilbert & Henemann, 2014).

Dieser vorwiegend mittels Soziometrie erzielten breiten Befundlage steht eine vergleichsweise dünne zur subjektiv wahrgenommenen Zugehörigkeit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegenüber. Insbesondere im deutschen Sprachraum liegen nur wenige Ergebnisse zur sozialen Partizipation aus Sicht der Betroffenen selbst vor. So zeigte sich etwa in der Studie von Haeblerlin, Bless, Moser und Klaghofer (1990), dass Schüler mit Schulleistungsschwächen in integrativen Klassen im Vergleich zu jenen in separativen ihre soziale Integration tiefer einschätzen. Ähnliche Befunde wurden von Huber und Wilbert (2012) in Bezug auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet. Dabei zeigten sich jedoch erhebliche Differenzen zwischen den untersuchten Schulklassen. In der Studie von Venetz, Tarnutzer, Zurbruggen und Sempert (2012) wiederum konnten hinsichtlich der sozialen Integration von Schülern mit versus ohne Schulleistungsschwäche keine Unterschiede verzeichnet werden. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben sich hingegen als sozial deutlich weniger gut in ihrer Klasse integriert als ihre Mitschüler. Eine Vergleichbarkeit der berichteten

Befunde ist allerdings insofern schwierig, da ihnen unterschiedliche Operationalisierungen zugrunde liegen.

2.2 Subjektives Erleben beim gemeinsamen Lernen

Trotz des inzwischen viel beforschten Untersuchungsgegenstandes ist vergleichsweise wenig bekannt über den vierten Aspekt sozialer Partizipation: die Qualität sozialer Kontakte und Interaktionen beispielsweise beim gemeinsamen Spielen, bei Gruppenaktivitäten oder während gemeinsamen Lernaktivitäten im Unterricht. Vor dem Hintergrund, dass die didaktische Gestaltung von „umfangreiche[n] Gelegenheiten zur Kooperation der Lernenden untereinander“ (Heimlich, 2007, S. 360) als eines der zentralen Prinzipien gemeinsamen Unterrichts gilt, ist diesem Phänomenbereich für die Integrations- oder Inklusionsforschung besondere Bedeutsamkeit beizumessen. Durch das Prinzip des sozialen Lernens wird schließlich beabsichtigt, mittels unterschiedlicher Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit oder Gesprächskreise im Klassenverband, die Möglichkeit zur Partizipation an gemeinsamen Lernsituationen für alle Schüler zu gewährleisten.

Die Untersuchung von konkreten sozialen Kontakten und Interaktionen im Unterricht erfordert einen näheren Fokus als die generelle bzw. bilanzierende Einschätzung zur sozialen Eingebundenheit in der Klasse. Eine entsprechende Erfassung kann beispielsweise über die unmittelbare Beobachtung von initiierten und erhaltenen Interaktionen mit Klassenkameraden vorgenommen werden (z. B. bei Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010). Neben der mit diesem Zugang erhobenen Außenperspektive von sozialen Kontakten ist die subjektive Einschätzung bzw. die Innenperspektive der Schüler selbst von Interesse. Eine wichtige Informationsquelle, um Aufschluss über die tatsächliche Partizipation bei Interaktionen während dem Unterricht zu erhalten, bietet das emotionale Erleben (Meyer & Turner, 2006). Es liefert gewissermaßen einen subjektiven Gradmesser für die Qualität eines sozialen Kontaktes.

Die theoretische Grundannahme, wonach emotionales Erleben kontextgebunden und abhängig von anderen Personen ist, hat sich während den letzten rund zehn Jahren im Bereich der pädagogischen Forschung verstärkt durchgesetzt (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Generell zeigt die entsprechende Befundlage, dass Emotionen einerseits durch den jeweiligen schulischen Kontext ausgelöst werden, andererseits gelten sie als entscheidend sowohl für die leistungsbezogene als auch die persönliche Entwicklung. Das emotionale Erleben von Schülern im Unterricht gewährt somit nicht nur Anhaltspunkte über die Qualität sozialer Interaktionen, sondern stellt gleichzeitig einen Einflussfaktor auf das Lernen in sozialen Kontexten dar (Meyer, 2014). Gemäß Studien von Linnenbrink-Garcia, Rogat und Koskey (2011) beeinflusst die Qualität von Interaktionen in Kleingruppen jedoch stärker

das emotionale Erleben als umgekehrt. Die Analysen der Autorengruppe ergaben unter anderem, dass negatives emotionales Erleben mit einer geringeren Qualität an Gruppeninteraktionen einher ging während positives emotionales Erleben mit positiven Interaktionen verknüpft war.

3 Fragestellung und Hypothesen

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind generell einem erhöhten Risiko ausgesetzt, im Klassenverband soziale Randpositionen einzunehmen. Während die Befundlage zur Außenperspektive von sozialer Partizipation relativ konsistent ist, liegen bezüglich der subjektiv wahrgenommenen Partizipation sich teilweise widersprechende Befunde vor. Eine erste Fragestellung widmet sich deshalb der Frage, inwieweit sich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – respektive solche, die sonderpädagogische Unterstützung erhalten – in ihre Schulklasse eingebunden erfahren. Basierend auf dem oben umrissenen Forschungsstand ist davon auszugehen, dass (a) schwache Schulleistungen tendenziell, (b) Verhaltensauffälligkeiten deutlich und (c) sonderpädagogische Unterstützung (als Status) negativ mit sozialer Partizipation verknüpft sind.

Kennzeichen eines integrativen oder inklusiven Unterrichts ist das Ermöglichen gemeinsamen Lernens von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ungewiss ist allerdings bislang, ob und wie sich die subjektive Einschätzung der sozialen Partizipation in der Klasse auf das konkrete Erleben im Unterricht im Allgemeinen sowie in Situationen gemeinsamen Lernens im Besonderen niederschlägt. Im Rahmen einer zweiten Fragestellung wird deshalb untersucht, in welchem Zusammenhang die soziale Partizipation in der Klasse und das aktuelle Unterrichtserleben stehen. Es ist zu vermuten, dass (a) eine geringere Ausprägung der sozialen Partizipation generell mit einem negativeren Unterrichtserleben einhergeht, und dass (b) Situationen gemeinsamen Lernens im Vergleich zum Lernen in Einzelsituation von den Schülern positiver erlebt werden. Schließlich stellt sich die Frage, ob (c) zwischen sozialer Partizipation und gemeinsamem Lernen eine Wechselbeziehung besteht, die sich in einer – je nach Ausmaß der sozialen Partizipation – unterschiedlichen Erlebensqualität in Unterrichtssituationen gemeinsamen Lernens äußert.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Datengrundlage und Datenerhebung

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Daten von Schülern aus Schulklassen mit einer sogenannt integrativen Schulform herangezogen, die im Rahmen eines in der Schweiz durchgeführten Forschungsprojekts von Venetz et al. (2012)

gewonnen wurden. Bei dieser Schulform werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (hauptsächlich in den Bereichen Lernen oder Verhalten) in Regelklassen unterrichtet, wobei während einer gewissen Anzahl Lektionen eine Fachperson für Sonderpädagogik zusätzliche Unterstützung bietet.

Von den 349 Schülerinnen und 365 Schülern ($N = 714$) besuchte die große Mehrheit die 6. Primarstufe (92.4 %). Ein kleiner Teil (7.6 %) war auf der 5. Primarstufe, was sich mit dem Einbezug von Mehrstufenklassen (7 der 40 Klassen) erklären lässt. Das durchschnittliche Alter betrug 12.19 Jahre ($SD = 0.79$ Jahre). 285 der Schüler (39.9 %) gaben an, zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung erhielten 136 Schüler (19 %) sonderpädagogische Unterstützung, wovon 70 durch den schulpsychologischen Dienst abgeklärt worden waren. Den anderen 66 waren aufgrund eines schulinternen Verfahrens niederschwellige, kurz- oder mittelfristige Unterstützungsmaßnahmen zugesprochen worden.

Die Erhebungen wurden anhand zweier Befragungsmethoden vorgenommen: zum einen mittels konventioneller Fragebogenmethode, zum anderen mittels der experience sampling method bzw. Erlebensstichprobenmethode (ESM; Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007). Die ESM gehört zur Gruppe der intensive longitudinal methods, deren Ziel darin besteht, das Erleben und Verhalten von Personen direkt im jeweiligen Lebenskontext zu untersuchen. Charakteristisch für diese Methodengruppe ist die mehrmalige in-situ-Erfassung über einen relativ kurzen Zeitraum hinweg (für einen Überblick siehe z. B. Bolger & Laurenceau, 2013). Demzufolge zeichnet sie sich durch eine hohe ökologische Validität aus. Konkret wurden die Schüler darum gebeten, während einer Schulwoche auf ein Signal hin zu 14 Zeitpunkten in einem standardisierten Kurzfragebogen ihre aktuell ausgeübte Tätigkeit sowie das Unterrichtserleben zu protokollieren. Jede Schulklasse wurde vor der Untersuchungswoche während einer didaktisch aufbereiteten Lektion über die Zielsetzung und die Durchführung der Befragung informiert. Bestandteil dieser Instruktion war auch ein Probedurchlauf. Die Signale wurden schließlich für jede Schulklasse unter Berücksichtigung des Stundenplanes randomisiert programmiert und via Mobiltelefon oder Pager den unterrichtenden Lehrpersonen zugestellt, woraufhin alle einen Kurzfragenbogen ausfüllten. Für das Ausfüllen eines einzelnen Kurzfragenbogens wurde jeweils 2-3 Minuten benötigt.

Von der ESM-Erhebung wurden die Daten von 697 Schülern einbezogen, wobei pro Schüler im Mittel 12.29 Kurzprotokolle im Sinne von subjektiven Momentaufnahmen des Unterrichts vorliegen. (Anzumerken gilt, dass die Nicht-Teilnahme und sonderpädagogische Unterstützung unkorreliert sind, $\chi^2 = 1.49$, $df = 1$, $p = .244$). Insgesamt fließen 8 566 Kurzprotokolle in die Analysen ein. (Fehlende Protokolle resultieren im Wesentlichen aufgrund von krankheitsbedingten Abwe-

senheiten oder unvorhergesehenen Abweichungen vom Stundenplan.) Während rund 40 Prozent der Zeitpunkte ($n = 3\,927$) waren die Schüler alleine beschäftigt, zu knapp 17 Prozent (1 618 Zeitpunkte) arbeiteten sie zu zweit oder in einer Gruppe, während etwa 18 Prozent (1 745 Zeitpunkte) wurde gemeinsam im Klassenverband gelernt und zu 13 Prozent (1 276 Zeitpunkte) hörten die Schüler der Lehrperson oder einem Mitschüler zu. Die Angaben zur Sozialform wurden im ESM-Kurzfragebogen in einem geschlossenen Antwortformat erhoben.

4.2 Operationalisierung und Messinstrumente

Die soziale Partizipation wurde mit der Skala Soziale Integration des Kurzfragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration (KFDI; Venetz, Zurbriggen & Eckhardt, 2014) erhoben. Die Skala umfasst vier Items (Bsp.: „Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse“), bei denen die Schüler ihre Einschätzung anhand vierstufiger Likert-Skalen angeben konnten (stimmt gar nicht – stimmt eher nicht – stimmt eher – stimmt genau). Die Reliabilität (Cronbachs α) der Skala liegt (basierend auf den vorliegenden Daten) bei .83.

Hinsichtlich Schulleistungen konnte auf die Resultate aus standardisierten Schulleistungsmodulen des Testsystems Klassencockpit zurückgegriffen werden, welche in den Primarschulklassen drei Mal pro Schuljahr in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik durchgeführt werden. Die Testresultate wurden anhand der Kennwerte der repräsentativen Normstichprobe in z-Normwerte transformiert. Die Schulleistung pro Fachbereich konstituiert sich über den Mittelwert aus den jeweiligen Modulen. In die Gruppe mit schwachen Schulleistungen zugewiesen wurde schließlich, wer in einem Fachbereich oder beiden Fachbereichen einen Prozentrang von weniger als 16 aufwies. Zu dieser Gruppe zählen insgesamt 135 Schüler (Tabelle 1).

Die Verhaltenskompetenzen der Schüler wurden anhand der deutschen Lehrerversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von Goodman (2001) erhoben. Der Fragebogen besteht aus vier Skalen mit je fünf Items zur Erfassung problematischer Verhaltensweisen sowie einer Skala zur Erfassung prosozialen Verhaltens. Die Einschätzung wird mit dreistufigen Likert-Skalen vorgenommen (nicht zutreffend – teilweise zutreffend – eindeutig zutreffend). Die Reliabilität (Cronbachs α) für die SDQ-Gesamtproblemskala beträgt .85. Die Bildung der Gruppe mit Verhaltensauffälligen wurde anhand des Cutt-off-Wertes für den SDQ-Gesamtproblemwert vorgenommen. 46 Schüler wurden dieser Gruppe zugeordnet, 30 Schüler wiesen gleichzeitig schwache Schulleistungen auf.

Tabelle 1 zeigt des Weiteren auf, dass nicht alle Schüler mit schwachen Schulleistungen oder mit Verhaltensauffälligkeiten auch sonderpädagogische Unterstützung erhalten und umgekehrt. Von den 38 Schülern, die nach den in der Studie

angelegten Kriterien keinen besonderen Förderbedarf aufwiesen, jedoch (zum Zeitpunkt der Befragung) sonderpädagogisch unterstützt wurden, erhielten 21 integrative Förderung, 11 ein therapeutisches Angebot und 5 Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Ein Schüler wies eine körperliche Behinderung auf.

Da es sich demnach nicht um identische Gruppen handelt, wird dies bei den Analysen entsprechend berücksichtigt.

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe

	Sonderpädagogische Unterstützung				Total	
	nein		ja			
	n	%	n	%	n	%
kein besonderer Förderbedarf	465	65.1	38	5.3	503	70.4
schwache Schulleistungen	65	9.1	70	9.8	135	18.9
Verhaltensauffälligkeiten	36	5.0	10	1.4	46	6.4
schwache Schulleistungen & Verhaltensauffälligkeiten	12	1.7	18	2.5	30	4.2
Total	578	81.0	136	19.0	714	100.0

Anmerkung: N = 714

Die Operationalisierung der Erlebensqualität basiert zum einen auf dem Modell der positiven und negativen Aktivierung (Yik, Russel & Feldmann Barrett, 1999). Die beiden Dimensionen positive Aktivierung (PA) und negative Aktivierung (NA) wurden mit den PANAVA-Kurzskalen von Schallberger (2005) mit je vier Adjektivgegensatzpaaren (Bsp. für PA: hoch motiviert vs. lustlos; Bsp. für NA: gestresst vs. entspannt) anhand siebenstufiger Likert-Skalen erfasst. Zum anderen wurden die Schüler nach der aktuellen Konzentration und der Freude an der ausgeübten Tätigkeit gefragt. Auf die Frage „Wie erlebstest du den Unterricht unmittelbar vor dem Signal?“ konnten die Schüler mit siebenstufigen Likert-Skalen je zwei Aussagen zur Konzentration (Bsp.: „Ich bin überhaupt nicht bei der Sache.“) und zur Freude an der Tätigkeit (Bsp.: „Ich finde es hoch interessant.“) beurteilen.

4.3 Statistikprogramm und Voralysen

In einem ersten Schritt wurden alle acht Items zum aktuellen Befinden für jeden Schüler über alle Messzeitpunkte hinweg aggregiert. Diese individuell ermittelten Itemmittelwerte repräsentieren das „tatsächliche“ Befinden im Unterricht.

Die nachfolgend berichteten Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Mplus (Version 7.3; Muthén & Muthén, 1998-2012) durchgeführt. Mplus ermöglicht unter anderem die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten (Zeitpunkte,

Schüler, Klassen), die Modellierung mit latenten Variablen – und damit Analysen mit messfehlerbereinigten Werten – sowie die Spezifikation mit kategorial geordneten Indikatoren (wie die der sozialen Partizipation). Aufgrund der kategorial geordneten Indikatoren wird der WLSMV-Schätzer verwendet, der auf einem maximum-likelihood-Verfahren mit Korrekturverfahren für nicht-normalverteilte Daten basiert. Dadurch erfolgt zum einen ein modellbasierter Umgang mit fehlenden Werten und zum anderen die Berechnung von adjustierten Standardfehlern. Dasselbe gilt für die Analysen mit dem MLR-Schätzer.

Im Vorfeld der Hauptanalysen wird mit den Indikatoren zum Unterrichtserleben eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf zwei Ebenen (Zeitpunkt, Person) durchgeführt. Die Überprüfung des postulierten Modells mit den vier Faktoren PA, NA, Konzentration und Freude weist insgesamt einen zufriedenstellenden Modellfit auf ($MLR\chi^2 = 780.580$, $df = 95$, $p < .001$; $CFI = .957$; $RMSEA = .029$; $SRMR_{within} = .028$, $SRMR_{between} = .055$). Die Intraklassenkorrelationen $ICC(1)$ für die zwölf Indikatoren liegen zwischen .25 und .37, mit einem durchschnittlichen Anteil der Varianz im Unterrichtserleben von 30 % auf Personenebene (Level 2). Die Faktoren weisen auf Level 2 zufriedenstellende bis hohe standardisierte Ladungen auf ($\lambda_{min} = .79$ / $\lambda_{min} = .98$). Die Reliabilitäten der Skalen können mit ω -Koeffizienten von .91 für PA, .89 für NA, .77 für Konzentration und .94 für Freude als gut bis sehr gut bezeichnet werden.

5 Ergebnisse

5.1 Soziale Partizipation und sonderpädagogischer Förderbedarf

Zur Beantwortung der Frage, in welcher Beziehung schwache Schulleistungen, Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogische Unterstützung als Status mit dem Ausmaß an subjektiv wahrgenommener sozialer Partizipation stehen, werden multiple Regressionsanalysen mit complex-design durchgeführt. Bei diesem Zugang werden die Standardfehler entsprechend der Klassenzugehörigkeit gewichtet.

In einem ersten Schritt werden schwache Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten als dichotome Variablen sowie die Interaktion der beiden Variablen in das Regressionsmodell eingeführt. Soziale Partizipation wird als latente Variable mit den vier Indikatoren modelliert.

Tabelle 2: Multiple Regressionsmodelle zur Vorhersage sozialer Partizipation

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	SE	β	SE	β	SE
Schwache Schulleistungen (ja)	.06	.06	.08	.06	.07	.06
Verhaltensauffälligkeiten (ja)	-.23***	.06	-.23***	.06	-.23***	.06
Interaktion Schulleistung x Verhalten	.03	.07	.02	.07	.03	.07
Sonderpädagogische Unterstützung (ja)			-.04	.05	-.04	.05
Geschlecht (weiblich)					.01	.05
Sprachliche Herkunft (Deutsch als L2)					.03	.05

Anmerkungen: N = 714. Complex-design, WLSMV-Schätzer. *** p < .001.

Modell 1: $\chi^2 = 12.93$, df = 11, p = .298; CFI = .999; RMSEA = .016 (VI90% = .000/.044), CFit = .982; WRMR = 0.399.

Modell 2: $\chi^2 = 18.81$, df = 14, p = .173; CFI = .996; RMSEA = .022 (VI90% = .000/.045), CFit = .981; WRMR = 0.442.

Modell 3: $\chi^2 = 34.10$, df = 20, p = .026; CFI = .989; RMSEA = .031 (VI90% = .011/.049), CFit = .960; WRMR = 0.513.

Wie Tabelle 2 unter Modell 1 zu entnehmen ist, zeigt sich bezüglich Verhaltensauffälligkeiten hypothesenkonform ein signifikanter, negativer Effekt auf die soziale Partizipation ($\beta = -.23$): Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten beschreiben sich im Mittel knapp eine Viertel Standardabweichung sozial weniger gut in die Klasse integriert ein. Weder schwache Schulleistungen noch die Interaktion von Verhaltensauffälligkeiten und schwachen Schulleistungen erweisen sich als signifikante Prädiktoren.

In einem zweiten Schritt (Modell 2) wird überprüft, ob eine zugewiesene sonderpädagogische Unterstützung in einer negativen Beziehung zur sozialen Partizipation steht. Der Regressionskoeffizient für sonderpädagogische Unterstützung fällt zwar erwartungsgemäß negativ aus ($\beta = -.04$), allerdings ist der Effekt statistisch nicht abgesichert.

Als letzter Schritt werden das Geschlecht sowie die sprachliche Herkunft (Deutsch als Erst- vs. Zweitsprache) als Kontrollvariablen einbezogen. Begründet wird dieser zusätzliche Schritt mit der hohen Korrelation zwischen Schulleistungen und sprachlicher Herkunft und damit, dass Knaben bei der Gruppe mit Verhaltensauffälligkeiten überrepräsentiert sind. Modell 3 in Tabelle 2 zeigt, dass die bisherigen Regressionskoeffizienten nahezu unverändert bleiben und die beiden Kontrollvariablen keine eigenständige Prädiktionskraft haben.

5.2 Unterrichtserleben und gemeinsames Lernen

Zur Klärung der zweiten Fragestellung wird nun im Rahmen eines Mehrebenenmodells untersucht, welche Effekte das Ausmaß an sozialer Partizipation und das gemeinsame Lernen auf das aktuelle Unterrichtserleben haben.

Abbildung 1 zeigt ein intercept-as-outcome-Modell mit den vier Faktoren zum Unterrichtserleben auf Level 1, welche als latente Variablen (symbolisiert durch Ellipsen) spezifiziert sind. Da deren durchschnittliches Ausmaß zwischen den Schülern variiert (random intercepts, symbolisiert durch schwarze Punkte), sind diese als latente Variable auf Personenebene zu verstehen (dargestellt auf Level 2 als Ellipsen). Erklärende Variable auf Level 1 bildet als Dummy-Variable mit der Kodierung „allein“ (Einzelarbeit, zuhören) vs. „gemeinsam“ (Arbeit zu zweit, in der Gruppe, im Klassenverband) die Sozialform. Auf Level 2 ist die soziale Partizipation die unabhängige Variable.

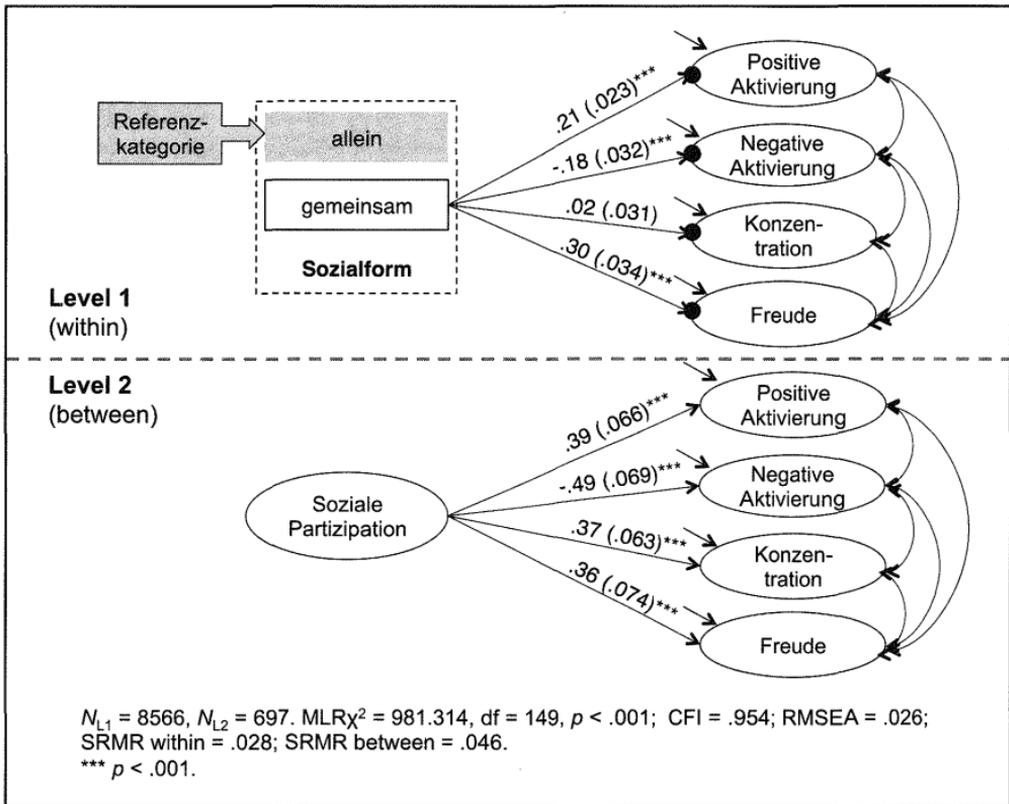


Abbildung 1: Mehrebenenmodell mit Sozialform und sozialer Partizipation als Prädiktoren des Unterrichtserlebens

Die Fit-Indizes geben eine zufriedenstellende Anpassungsgüte des Modells zu erkennen ($MLR\chi^2 = 981.314$, $df = 149$, $p < .001$; $CFI = .954$; $RMSEA = .026$; $SRMR\ within = .028$, $SRMR\ between = .046$). Auf Personenebene (Level 2) zeigen die Ergebnisse, dass das Ausmaß sozialer Partizipation generell einen positiven Effekt auf das Unterrichtserleben hat: Mit zunehmender sozialer Partizipation geht eine erhöhte aktuelle Motivation (PA: 0.39), weniger Stresserleben (NA: -0.49), erhöhte Konzentration (0.37) sowie mehr Freude (0.36) im konkreten Unterricht einher. In Bezug auf die Sozialform (Level 1) ergibt sich, dass Situationen gemeinsamen Lernens positiver als Einzelsituationen erlebt werden: Im Vergleich zu Unterrichtssituationen, in denen Schüler alleine arbeiten oder jemandem zuhören, sind Schüler während Partner- oder Gruppenarbeiten und Situationen im Klassenverbund stärker positiv aktiviert (PA: 0.21), weniger negativ aktiviert (NA: -0.18) und äußern mehr Freude (0.30). Einzig auf die Konzentration hat gemeinsames Lernen keinen signifikanten Effekt (0.02). An dieser Stelle sei vermerkt, dass eine differenziertere Kategorisierung der Variable Sozialform dasselbe Befundmuster ergibt.

Abschließend wird überprüft, ob der Effekt des gemeinsamen Lernens auf das Unterrichtserleben in Abhängigkeit der sozialen Partizipation unterschiedlich ausfällt. Zur Überprüfung dieser cross-level-Interaktionseffekte wird ein intercept-and-slope-as-outcome-Modell spezifiziert, bei welchem die interindividuell variierenden Regressionsgewichte (random slopes) auf Level 2 als abhängige Variablen der sozialen Partizipation modelliert werden. Die Analysen ergeben, dass bei keinem der vier Dimensionen des Unterrichtserlebens eine statistisch abgesicherte cross-level-Interaktion vorliegt. Demnach scheint die Beziehung zwischen gemeinsamen Lernen und aktuellem Unterrichtserleben nicht durch das Ausmaß sozialer Partizipation moderiert zu werden.

6 Diskussion

Im Zentrum dieses Beitrags stand die Frage, in welcher Beziehung die subjektiv eingeschätzte Partizipation und gemeinsames Lernen mit dem unmittelbaren Unterrichtserleben von Schülern stehen. Vorgängig wurde überprüft, ob Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. sonderpädagogischer Unterstützung aus ihrer Sicht weniger gut in die (Regel-)Klasse eingebunden sind als ihre Mitschüler.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse erstens, dass soziale Partizipation negativ mit Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist. Hingegen vermögen schwache Schulleistungen und sonderpädagogische Unterstützung als Status keinen spezifischen Beitrag zur Erklärung der Ausprägung an sozialer Partizipation zu leisten. Zweitens wurde ersichtlich, dass die generelle Einschätzung der sozialen Eingebundenheit in der Klasse einen positiven Effekt auf die aktuelle Motivationslage im konkreten Unterricht hat. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass gemeinsames Lernen

im Allgemeinen positiver erlebt wird als Einzelarbeit. Dabei ergeben sich keine Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Partizipation.

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung unterstützen die bisherige Befundlage zur sozialen Partizipation von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In der vorliegenden Studie äußerten sich Schüler mit problematischen Verhaltensweisen dahingehend, sich in ihrer Klasse eher allein zu fühlen und vergleichsweise wenige freundschaftliche Beziehungen zu haben. Sonderpädagogische Unterstützung und schwache Schulleistungen scheinen hingegen nicht mit einer aus subjektiver Sicht geringeren sozialen Partizipation einherzugehen. Ähnliche Befunde ergaben sich bei Koster et al. (2010): Während Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der ersten bis dritten Jahrgangsstufe von ihren Klassenkameraden weniger gut akzeptiert wurden als andere Schüler, zeigten sich bei den Selbstberichten zur sozialen Partizipation keine Unterschiede. Eine Erklärung sieht die Autorengruppe in der möglicherweise positiv verzerrten Selbsteinschätzung von Schülern mit kognitiven Entwicklungsverzögerungen.

Wie mehrere der bisherigen Studien zeigten, erfahren Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten auch in separativen Klassen verstärkt soziale Ausgrenzung (Mand, 2007; Venetz et al., 2012). Erklärt wird diese Tendenz oftmals mit mangelhafter, sozialer Anpassungsfähigkeit. Das Argument sozialer Defizite wird im Übrigen ebenfalls häufig bei Schülern mit Schulleistungsschwächen eingebracht. Laut einer Metaanalyse von Kavale und Mostert (2004) erzielten Interventionen zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen allerdings nicht ihre erwünschte Wirkung. Aktuelle Studien zur sozialen Dimension von Inklusion verweisen auf teilweise beträchtliche Unterschiede zwischen Schulklassen (z. B. Schwab, 2015) und richten dabei insbesondere den Blick auf die Rolle der Lehrperson. Gemäß einer Experimentalstudie von Huber, Gebhardt und Schwab (2015) kann die soziale Akzeptanz gegenüber Klassenkameraden durch Feedback der Lehrperson beeinflusst werden, wobei negative Informationen einen stärkeren Einfluss als positive zu haben scheinen.

Der zentrale Erkenntnisgewinn dieses Beitrages liegt in den Ergebnissen zur zweiten Fragestellung: Eine aus subjektiver Sicht geringere soziale Eingebundenheit in der Klasse scheint sich im konkreten Unterricht im Sinne einer ungünstigeren aktuellen Motivationslage widerzuspiegeln. Gewissermaßen positiv interpretiert werden kann hingegen, dass Situationen gemeinsamen Lernens bei einer tieferen sozialen Partizipation ebenfalls der Motivation und Freude an Unterrichtsaktivitäten – wenn auch relativ betrachtet – zuträglich sind. Je nach Ausprägung an sozialer Partizipation sind gewissermaßen Niveauunterschiede im Unterrichtserleben zu verzeichnen – jedoch keine Wechselwirkungen. Ungewiss bleibt, ob das positivere Unterrichterleben beim gemeinsamen Lernen tatsächlich lernförderlich ist. Aus der Emotionsforschung ist jedoch bekannt, dass das affektive Erleben die Lern- und

Leistungsqualität von Schülern wesentlich beeinflusst (Goetz, Zirngibl, Pekrun & Hall, 2003). So erhöht etwa positives affektives Erleben die Aufmerksamkeit (z. B. Fredrickson & Branigan, 2005). Im Gegenzug beeinträchtigen negative Emotionen die Lern- und Leistungsfähigkeit (z. B. Derakshan & Eysenck, 2009). Des Weiteren ist negatives affektives Erleben mit einer Vermeidungshaltung verknüpft (z. B. Carver, 2006).

Um Näheres über Wirkrichtung und Wirkungsgefüge von sozialer Partizipation, Unterrichtserleben und Lernen zu erfahren sind weitere Untersuchungen angezeigt, die unter anderem weitere Kontextmerkmale des konkreten Unterrichts in den Blick nehmen. Die ESM könnte hierzu in Kombination mit anderen Methoden wie etwa Beobachtung (z. B. mittels Videoaufnahmen) wertvolle Dienste leisten. Von Interesse wäre zudem im Rahmen von Längsschnittstudien zu analysieren, ob die Häufigkeit und die Qualität gemeinsamen Lernens positive Effekte auf die soziale Partizipation haben.

Literatur

- 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* (Band 2, S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Bolger, N. & Laurenceau, J.-P. (2013). *Intensive longitudinal methods. An introduction to diary and experience sampling research*. New York: The Guilford Press.
- Carver, C. S. (2006). Approach, avoidance, and the self-regulation of affect and action. *Motivation and Emotion*, 30, 105-110.
- Derakshan, N. & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *New developments from attentional control theory*. *European Psychologist*, 14 (2), 168-176.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Felder, F. (2015). Die Grenzen eines Rechts auf schulische Inklusion und die Bedeutung für den Gemeinsamen Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 18-29.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313-332.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In P. Mayring & C. von Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9-28). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337-1345.
- Haerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens, Handbuch Sonderpädagogik* (Band 2, S. 357-375). Göttingen: Hogrefe.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51-64.

- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Kastl, J. M. (2013). Inklusion und Integration. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 133-152). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 31-43.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (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 (2), 117-140.
- 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.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169-190.
- Lindmeier, C. (2013). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (2), 170-186.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13-24.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 7-14.
- Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 458-472). New York: Routledge.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. (1998-2012). *Mplus user's guide*. Seventh edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS)*. Zürich: Psychologisches Institut, Universität Zürich.
- Schwab, S. (2015). Social dimension of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Venet, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: SZH.
- Venet, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99-113.
- Yik, M. S. M., Russell, J. A. & Feldman Barrett, L. (1999). Structure of self-reported current affect: Integration and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3), 600-619.

Social participation and momentary experience in inclusive classrooms

In inclusion research, the question about social participation of students with special educational needs is a key issue. Whereas studies concerning the social acceptance in class provide consistent findings, little is known if self-assessed social participation is reflected by students' experience of inclusive teaching in general and situations of collaborative learning in particular. Therefore these paper addresses the question whether social participation is associated with momentary affective states in classrooms. To investigate this issue, 714 grade 6 students from 40 classes were surveyed on their social participation in class and their emotional experience during one school week. In total, 8566 occasions were collected using the experience sampling method. Results indicate, first, that social participation is associated with academic achievement and behavioural competences as expected. Second, students' quality of experience is better in situation of collaborative learning than during individual work. Furthermore, the extent of social participation is positively associated with momentary experience in classroom.

Keywords: Collaborative learning – experience sampling method – quality of experience – social participation

Autoren

Dr. Carmen Zurbriggen, Universität Fribourg (Schweiz), Departement für Sonderpädagogik,

Prof. Dr. Martin Venetz, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Korrespondenz an: carmen.zurbriggen@unifr.ch