

# Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in inklusiven Klassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs.

---

## **Dissertation**

Zur Erlangung des akademischen Grades der Dr. Phil.

Vorgelegt an der Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,

von

**Silke Stelling**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annette Textor

Datum der Disputation: 19.09.2017

## **Danksagung**

Mein Dank gilt allen Menschen, die mich auf dem Weg bis zur fertigen Dissertation unterstützt haben.

Dazu gehören zuallererst die Kinder, die ich befragen durfte, deren Eltern sowie die Lehrkräfte an den Schulen, die diese Studie durch ihr Einverständnis überhaupt erst ermöglicht haben.

Ein großes Dankeschön richte ich an Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, die diese Dissertation betreut hat und damit maßgeblich zum erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit beitragen hat. Auch meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Annette Textor, danke ich, die mir hilfreiche fachliche Hinweise gegeben hat und damit ebenso zum Gelingen beigetragen hat. Ich bedanke mich auch herzlich bei Dr. Birgit Holler-Nowitzki für Ihre Bereitschaft als Mitglied der Prüfungskommission zu fungieren.

Ein besonderer Dank gilt auch den Personen, die mir in Bezug auf die statistische Auswertung mit Rat und Tat zur Seite standen. Dazu zählen insbesondere Dr. Renate Möller und Horst Haus.

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung meiner Familie nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich bei meinem Mann Manfred Gabel, der mir die Wochenenden frei hielt, und bei meiner Tochter Clara, die es akzeptierte, dass ihre Mama am Wochenende lange in ihrem Arbeitszimmer verschwand. Auch meine Mutter Lisa Stelling und meine Schwiegermutter Irene Mayer Sepulveda haben mich in dieser Zeit sehr unterstützt.

Ich widme diese Arbeit meiner Tochter Clara.

## Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	<b>1</b>
<b>Tabellen</b> .....	<b>6</b>
<b>Abbildungen</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>12</b>
<b>2. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen</b> .....	<b>19</b>
2.1 Zur Begrifflichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen .....	19
2.2 Erklärungsansätze für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen .....	21
<b>3. Das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens</b> .....	<b>30</b>
3.1 Theorielinien in der Forschung zum subjektiven und allgemeinen Wohlbefinden.....	30
3.2 Ausgewählte Konzeptionen des subjektiven Wohlbefindens in der Psychologie.....	33
3.3 Abgrenzung zu den verwandten Konstrukten Lebensqualität, gesundheitsbezogene Lebensqualität und Glück .....	36
3.4 Konstrukte des subjektiven und des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern .....	37
3.5 Theorien zur Genese des subjektiven Wohlbefindens, Determinanten und Korrelate des subjektiven Wohlbefindens.....	40
3.5.1 Einleitung .....	40
3.5.2 Einflüsse externer Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern .....	41
3.5.3 Einflüsse interner Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern .....	44
3.5.4 Interaktionistische Theorien .....	46
3.6 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata .....	50
<b>4. Das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens</b> .....	<b>52</b>
4.1 Theorielinien in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden.....	52
4.2 Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen und Merkmale von Unterrichtsqualität .....	55
4.3 Eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens .....	62
4.4 Deskriptive Ergebnisse zu den eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen der Grundschule .....	64
4.5 Korrelate und Determinanten des schulischen Wohlbefindens (eindimensionale Konstrukte) .....	66
4.5.1 Einflüsse ausgewählter demografischer Variablen auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte .....	66
4.5.2 Einflüsse von Variablen auf der Ebene der Familie auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte .....	69
4.5.3 Einflüsse individueller Merkmale des Kindes auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte .....	70
4.5.4 Einflüsse ausgewählter Variablen aus dem Bereich Schule auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte .....	72
4.6 Mehrdimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens.....	79
4.7 Deskriptive Ergebnisse zum Wohlbefinden in der Schule als mehrdimensionales Konstrukt.....	82
4.8 Determinanten und Korrelate des schulischen Wohlbefindens als mehrdimensionales Konstrukt .....	84
4.9 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata .....	86
<b>5. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an der Förderschule Lernen und der inklusiven Klasse an der Grundschule</b> .....	<b>88</b>
5.1 Einleitung .....	88
5.2 Exklusion, Separation, Integration sowie Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im deutschen Bildungssystem – eine kurze Begriffsbestimmung .....	89
5.3 Die Förderschule Lernen – Historische Entwicklung, Ziele, Aufgaben und Merkmale .....	93
5.4 Die inklusive Klasse (Integrationsklasse) an der Grundschule – Historische Entwicklung, Ziele, Aufgaben und Merkmale .....	96
5.5 Entwicklung der Schüler/-innenzahlen .....	101

5.6	Effekte der ausgewählten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Förderschule Lernen und inklusive Klasse an Grundschulen im Vergleich .....	102
5.6.1	Effekte der Beschulungsformen Förderschule Lernen und inklusive Klasse an Grundschulen auf ihre Schülerschaft .....	102
5.6.2	Ergebnisse zum »Befinden in der Schule«, »Wohlbefinden« und zur »emotionalen Integration« von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen .....	105
5.6.3	Ergebnisse zu negativen Emotionen und Kognitionen in der Schule .....	111
5.6.4	Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept .....	113
5.6.5	Effekte auf die soziale Integration .....	118
5.7	Zusammenfassung zentraler Befunde zu den Effekten der Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und Forschungsdesiderata .....	121
<b>6.</b>	<b>Fragestellungen und Hypothesen.....</b>	<b>124</b>
6.1	Stand der Forschung zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, Desiderate und Ableitung der übergeordneten Forschungsfragen .....	124
6.2	Hypothesen und Fragestellungen.....	125
6.2.1	Hypothesenblock 1: Überprüfung des mehrfaktoriellen Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens und Einflüsse und unabhängigen Variablen auf das schulische Wohlbefinden .....	126
6.2.2	Hypothesenblock 2: Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, Ebene der Familie.....	131
6.2.3	Hypothesenblock 3: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens .....	139
<b>7.</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>141</b>
7.1	Untersuchungsdesign.....	141
7.2	Standardisierte Befragungen von Kindern als methodischer Zugang der Kindheits-, Schul- und Unterrichtsforschung – forschungsmethodische Einordnung .....	141
7.3	Schriftliche Befragungen von Erwachsenen – selbst berichtete Unterrichtspraxis von Lehrkräften .....	143
7.4	Durchführung der Untersuchung .....	144
7.5	Stichprobe.....	145
7.6	Eingesetzte Erhebungsinstrumente .....	152
7.6.1	Fragebogen für Kinder .....	152
7.6.2	Fragebogen für Lehrkräfte.....	157
7.7	Methoden der Datenauswertung .....	159
7.7.1	Auswertungsplan.....	159
7.7.2	Auswertungsschritt 1: Verfahren zur Überprüfung der Konstruktvalidität und als Basis zur Bildung von Skalen: Die explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse und die Reliabilitätsanalyse.....	161
7.7.3	Auswertungsschritt 2: Verfahren zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen: T-Test, U-Test, Varianzanalyse, Chi-Quadrat-Test.....	163
7.7.4	Auswertungsschritt 3: Entwicklung von Erklärungsmodellen zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens mit den Verfahren Korrelationsanalyse und multiple Regressionsanalyse.....	166
<b>8.</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>169</b>
8.1	Überprüfung der Komponentenstruktur des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden«.....	169
8.1.1	Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen.....	169
8.1.2	Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse .....	174
8.1.3	Reliabilitätsanalyse der Skalen zur Erfassung des fünffaktoriellen schulischen Wohlbefindens ....	180
8.1.4	Interkorrelationen der Subskalen.....	180
8.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der explorativen und der konfirmatorischen Faktorenanalysen.....	181
8.2	Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.....	181
8.2.1	Einführung.....	181
8.2.2	Deskriptive Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.....	182
8.2.3	Schulisches Wohlbefinden nach Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung: Förderschule Lernen und inklusive Grundschulklasse .....	182
8.2.4	Schulisches Wohlbefinden nach Geschlecht .....	184

8.2.5	Schulisches Wohlbefinden nach Alter, Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung, Einschätzung des familiären Wohlstands, Familiengröße und Migrationshintergrund sowie weiteren demografischer und situativer Variablen .....	189
8.3	Zusammenhänge zwischen Variablen aus verschiedenen Einflussbereichen und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens: Ergebnisse der Korrelationsanalyse .....	193
8.3.1	Einführung .....	193
8.3.2	Variablen auf der Ebene der Familie .....	193
8.3.3	Individuelle Merkmale des Kindes und schulisches Wohlbefinden .....	195
8.3.4	Merkmale auf den Ebenen von Schule und Unterricht und schulisches Wohlbefinden .....	199
8.3.5	Merkmale auf den Ebenen von Schule und Unterricht: Beziehungen zu Mitschüler/-innen .....	220
8.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse und Modellformulierung .....	224
8.4	Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens .....	231
8.4.1	Erklärungsmodell für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« .....	231
8.4.2	Erklärungsmodell für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« .....	232
8.4.3	Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« .....	234
8.4.4	Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« .....	235
8.4.5	Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« .....	236
8.4.6	Zusammenfassung .....	238
<b>9.</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>243</b>
9.1	Einleitung .....	243
9.2	Diskussion der Komponentenstruktur des habituellen schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen .....	243
9.3	Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen .....	246
9.3.1	Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf alle befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der gesamten Stichprobe .....	246
9.3.2	Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse vs. Förderschule Lernen .....	248
9.3.3	Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens unter Berücksichtigung weiterer unabhängiger Variablen .....	252
9.4	Diskussion der korrelativen Zusammenhänge zwischen Variablen verschiedener Einflussebenen (Familie, individuelle Merkmale des Kindes, Merkmale auf der Ebene der Schule und der Klasse) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	262
9.4.1	Diskussion der Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und dem schulischen Wohlbefinden .....	262
9.4.2	Diskussion der Zusammenhänge zwischen den individuellen Merkmalen des Kindes und dem schulischen Wohlbefinden .....	263
9.4.3	Diskussion der Zusammenhänge zwischen Merkmalen auf der Ebene der Schule und dem schulischen Wohlbefinden .....	265
9.4.4	Diskussion der Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften sowie ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht .....	265
9.4.5	Diskussion der Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse sowie den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	272
9.5	Diskussion der Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens .....	274
9.5.1	Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Positive Einstellung zur Schule (PES)« .....	275
9.5.2	Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Schulischer Selbstwert (SSW)« .....	278
9.5.3	Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« .....	281
9.5.4	Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« .....	284
9.5.5	Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« .....	287
9.6	Interpretation der deskriptiven Ergebnisse und der Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens vor dem Hintergrund übergreifender Theorien aus der Forschung zum subjektiven Wohlbefinden .....	290
9.7	Methodische Kritik und Aussagebereich der Untersuchung .....	293
9.8	Offene Fragen und Forschungsdesiderate .....	296

---

<b>10. Fazit und Handlungsempfehlungen.....</b>	<b>298</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>310</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>331</b>
Fragebogen für Schüler/-innen.....	331
Fragebogen für Lehrkräfte .....	343

## Tabellen

Tabelle 1: Komponenten des schulischen Wohlbefindens .....	80
Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Komponenten des Wohlbefindens in der Schule .....	83
Tabelle 3: Kennwerte der Subskalen zu drei Messzeitpunkten .....	84
Tabelle 4: Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens in der Schule nach Hascher (2004a) in den Stichproben aus den Städten Bern und Magdeburg .....	85
Tabelle 5: Tabellarische Übersicht der positiven und negativen Korrelate und Prädiktoren des habituellen schulischen Wohlbefindens .....	87
Tabelle 6: Anzahl der Schulen in verschiedenen Gemeindegrößen, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl.....	146
Tabelle 7: Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl.....	147
Tabelle 8: Altersverteilung in den Schulformen, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl .....	147
Tabelle 9: Migrationsanteil in der Stichprobe, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl .....	148
Tabelle 10: Wohn- und Lebenssituation nach Schulform, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl.....	149
Tabelle 11: Einschätzung des familiären Wohlstands nach Schulform, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl.....	149
Tabelle 12: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung des schulischen Wohlbefindens.....	153
Tabelle 13: Skala zur Operationalisierung der kindzentrierten Kommunikation .....	155
Tabelle 14: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung des allgemeinen Wohlbefindens und ausgewählter Persönlichkeitsfaktoren.....	155
Tabelle 15: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Fürsorglichkeit der Lehrperson .....	156
Tabelle 16: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung mehrerer Merkmale der Beziehungen zu Mitschüler/-innen.....	157
Tabelle 17: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Kooperation und zu geteilten Leitbildern .....	157
Tabelle 18: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der effektiven Klassenführung, Lernzielorientierung und Performanzzielorientierung .....	158
Tabelle 19: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Fürsorglichkeit und der Mitbestimmung .....	159
Tabelle 20: Faktorladungen des Sechs-Faktoren-Konstrukt des schulischen Wohlbefindens, Ergebnis der Hauptachsenanalyse.....	170
Tabelle 21: Faktorladungen des Fünf-Faktoren-Modell des schulischen Wohlbefindens.....	173
Tabelle 22: Fit-Indices für das sechsfaktorielle Modell und das fünffaktorielle Modell des schulischen Wohlbefindens .....	175
Tabelle 23: Ergebnis der konfirmatorischen Analyse des Sechs-Faktoren-Konstrukts des schulischen Wohlbefindens.....	177
Tabelle 24: Ergebnis der konfirmatorischen Analyse des Fünf-Faktoren Modells .....	179
Tabelle 25: Übersicht Reliabilität der Subskalen zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens unter Angabe von Cronbachs Alpha .....	180
Tabelle 26: Übersicht der Interkorrelationen der Subskalen des schulischen Wohlbefindens .....	180
Tabelle 27: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschulklasse .....	183
Tabelle 28: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens nach Geschlecht .....	184
Tabelle 29: AV: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, UV: Geschlecht; Betrachtung der Organisationsform Grundschule mit inklusiver Klasse. ....	185
Tabelle 30: Ergebnis der zweifaktoriellen Varianzanalyse, AV: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, UV: Schulform und Geschlecht.....	187
Tabelle 31: Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens nach dem Alter von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe).....	189
Tabelle 32: Mittelwerte nach Alter von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«, getrennt nach Schulform.....	190
Tabelle 33: Schulisches Wohlbefinden nach Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung durch die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der ganzen Stichprobe .....	191
Tabelle 34: Schulisches Wohlbefinden nach Einschätzung des familiären Wohlstands durch die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der ganzen Stichprobe .....	192
Tabelle 35: Korrelation zwischen den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und Variablen bezüglich der familiären Ebene des Kindes: »Kindzentrierte Kommunikation«, »Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern«, »Interesse der Eltern an schulischen Leistungen«, »Unterstützung bei den Hausaufgaben«.....	195

Tabelle 36: Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens, UV: Schultyp; Angabe von Mittelwerten (MW), Standardabweichungen (SD), Signifikanz und Effektstärke, Ergebnisse des T-Tests, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule.....	196
Tabelle 37: Korrelation zwischen den Teilbereichen des allgemeinen Wohlbefindens und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.....	197
Tabelle 38: Selbstwirksamkeit und externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule .....	198
Tabelle 39: Korrelation zwischen Merkmalen der Persönlichkeit und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.....	198
Tabelle 40: Kooperation auf Schul- und Klassenebene, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule.....	199
Tabelle 41: Geteilte Leitbilder, Schulregeln, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule .....	200
Tabelle 42: Einsatz von Präventions- und Interventionsprogrammen auf Schulebene, Häufigkeitsangaben.....	200
Tabelle 43: Ergebnisse der Korrelationsanalyse: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen auf der Ebene der Schule (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen).....	201
Tabelle 44: Ergebnis der Korrelationsanalyse: Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Einsatzes von Präventions- und Interventionsprogrammen (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen).....	202
Tabelle 45: Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule Lernen mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule .....	203
Tabelle 46: Didaktisch-methodische Elemente des Unterrichts (Schüler/-innenperspektive), Vergleich Förderschule Lernen – Grundschule mit inklusiver Klasse .....	204
Tabelle 47: Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen, deskriptive Ergebnisse.....	206
Tabelle 48: Einzelitems zur Klassenführung (Perspektive der Schüler/-innen), Vergleich Förderschule Lernen – Grundschule mit inklusiver Klasse .....	207
Tabelle 49: Verschiedene Aspekte des Unterrichtshandelns von Lehrkräften, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule (Perspektive der Lehrkräfte).....	208
Tabelle 50: Ausgewählte Qualitätsmerkmale des Unterrichts (Schüler/-innenperspektive), Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule .....	210
Tabelle 51: Förderdiagnostisches Vorgehen, Orientierung an den Lernvoraussetzungen, Vergleich der Perspektive der Lehrer/-innen der Förderschule mit denen der Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule .....	211
Tabelle 52: Korrelation zwischen didaktisch-methodische Aspekten des Unterrichts (Perspektive der Schüler/-innen) und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens .....	213
Tabelle 53: Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen) .....	214
Tabelle 54: Zusammenhang zwischen organisatorischen Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts (Perspektive der Lehrkräfte) und dem schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen) .....	215
Tabelle 55: Korrelation zwischen Aspekten der Klassenführung und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Kinder).....	216
Tabelle 56: Zusammenhänge zwischen ausgewählten Aspekten des Unterrichts und dem schulischen Wohlbefinden (Perspektive der Lehrkräfte).....	216
Tabelle 57: Korrelation zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen des Unterrichts (Schülerorientierung/ lernförderliches Klima) und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Kinder).....	217
Tabelle 58: Korrelation zwischen folgenden Merkmalen des Unterrichts: Orientierung an Lernvoraussetzungen, Lernzielorientierung der Lehrperson, Orientierung an der individuellen Bezugsnorm, Reflexion des Lernfortschritts und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen) .....	218
Tabelle 59: Zusammenhänge zwischen der Bezugsnormorientierung (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen).....	219
Tabelle 60: Zusammenhang zwischen dem Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen und von Unterrichtsmethoden, die der Orientierung am individuellen Entwicklungsstand (Perspektive der	



Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen) .....	220
Tabelle 61: Verschiedene Konstrukte aus dem Bereich »Beziehungen zu Peers«, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule (Perspektive der Schüler/-innen).....	221
Tabelle 62: Schulklima, Klassenklima. Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule .....	221
Tabelle 63: Bullying. Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule (Perspektive der Schüler/-innen) .....	222
Tabelle 64: Beobachtete Häufigkeit Bullying. Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule .....	222
Tabelle 65: Korrelationen zwischen den Variablen »Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung«, »Angst vor Peers«, »Bullying (Täterperspektive)«, »Bullying (Opferperspektive)«, »Soziale Integration« und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	223
Tabelle 66: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren .....	225
Tabelle 67: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren.....	226
Tabelle 68: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren .....	228
Tabelle 69: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren .....	229
Tabelle 70: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, .....	230
Tabelle 71: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Positive Einstellung zur Schule (PES)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe Förderschule, die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse .....	231
Tabelle 72: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Schulischer Selbstwert (SSW)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe Förderschule, die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse .....	233
Tabelle 73: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variablen »Keine Sorgen wegen der Schule« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe Förderschule Lernen, die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse .....	234
Tabelle 74: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe Förderschule Lernen, die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse .....	236
Tabelle 75: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe Förderschule Lernen, die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse .....	237
Tabelle 76: Übersicht zu den Ergebnissen der Überprüfung der Dimensionalität des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden«.....	244
Tabelle 77: Übersicht zu den deskriptiven Ergebnissen in den Teilbereichen des »Schulisches Wohlbefindens«.....	246
Tabelle 78: Übersicht über die Ergebnisse zum Vergleich der beiden Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse und Förderschule Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens .....	248
Tabelle 79: Übersicht über die Ergebnisse zur Wirkung der unabhängigen Variablen »Geschlecht« auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Mädchen-Jungen-Vergleich anhand der Gesamtstichprobe und der Teilstichgruppen inklusive Grundschule und Förderschule Lernen .....	253
Tabelle 80: Vergleich von Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nach Schulform .....	255
Tabelle 81: Übersicht zu den Ergebnissen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit vom Alter .....	259
Tabelle 82: Übersicht zu den Ergebnissen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit von der Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, der Einschätzung des familiären Wohlstands, der Wohn- und Lebenssituation, der Familiengröße und des Migrationshintergrunds .....	261
Tabelle 83: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	262
Tabelle 84: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens, den Persönlichkeitsmerkmalen, selbstbezogenen Einstellungen und dem schulischen Wohlbefinden .....	263

Tabelle 85: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Merkmale auf der Ebene der Schule und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	265
Tabelle 86: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	266
Tabelle 87: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die organisatorischen Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	267
Tabelle 88: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht (Schüler/-innenorientierung, lernförderliches Klima) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	268
Tabelle 89: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht (Umgang mit Heterogenität) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	270
Tabelle 90: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	272
Tabelle 91: Fragestellungen zu den Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens .....	274
Tabelle 92: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« .....	275
Tabelle 93: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« .....	279
Tabelle 94: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« .....	281
Tabelle 95: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« .....	284
Tabelle 96: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« .....	288

## Fragebogen für Schüler/-innen

Tabelle A 1: Beschreibung der Stichprobe.....	331
Tabelle A 2: Einschätzung des familiären Wohlstands .....	332
Tabelle A 3: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens.....	333
Tabelle A 4: Skalen der Bereiche des allgemeinen Wohlbefindens .....	335
Tabelle A 5: Summenindex Einschätzung des familiären Wohlstands .....	336
Tabelle A 6: Skala Kindzentrierte Kommunikation.....	337
Tabelle A 7: Einzelitems Variablen auf der Ebene der Familie .....	337
Tabelle A 8: Skala Selbstwirksamkeit .....	337
Tabelle A 9: Skala Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe .....	337
Tabelle A 10: Skala Fürsorglichkeit der Lehrperson .....	338
Tabelle A 11: Skala Mitbestimmung in der Schule.....	338
Tabelle A 12: Skala Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung.....	338
Tabelle A 13: Einzelitems Didaktisch-methodische Merkmale des Unterrichts (Einzelitems).....	339
Tabelle A 14: Skala: Kooperative Sozialformen.....	339
Tabelle A 15: Einzelitem Reflexion des eigenen Lernfortschritts .....	339
Tabelle A 16: Einzelitem Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt .....	339
Tabelle A 17: Skala Orientierung an den Lernvoraussetzungen des Kindes.....	339
Tabelle A 18: Einzelitems Fehlerkultur (wahrgenommene Einstellung der Lehrkraft) .....	340
Tabelle A 19: Einzelitems Klassenführung.....	340
Tabelle A 20: Skala Orientierung der Lehrkraft an einer individuellen Bezugsnorm.....	340
Tabelle A 21: Skala Lernzielorientierung .....	340
Tabelle A 22: Skala Angst vor Peers .....	340
Tabelle A 23: Skala Bullying-Opfer .....	341
Tabelle A 24: Skala Bullying-Täter .....	341
Tabelle A 25: Skala Soziale Integration.....	342
Tabelle A 26: Skala Klassenklima .....	342

## Fragebogen für Lehrkräfte

Tabelle B 1: Allgemeine Angaben zur Beschreibung der Stichprobe (Einzelitems).....	343
Tabelle B 2: Skala: Fürsorglichkeit (Perspektive der Lehrkräfte).....	343
Tabelle B 3: Skala: Mitbestimmung (Perspektive der Lehrkräfte).....	343
Tabelle B 4: Skala: Effektive Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) .....	344
Tabelle B 5: Skala: Lernzielorientierung .....	344
Tabelle B 6: Skala: Performanzzielorientierung .....	344
Tabelle B 7: Skala: Beobachtete Häufigkeit Bullying (Perspektive der Lehrkräfte) .....	345
Tabelle B 9: Skala: Kooperation Schulebene .....	346
Tabelle B 10: Skala: Geteilte Leitbilder im Kollegium.....	346
Tabelle B 11: Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung (Einzelitems).....	347
Tabelle B 12: Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL).....	347
Tabelle B 13: Regelmäßige Rückmeldungen des Lernfortschritts (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL).....	347
Tabelle B 14: Gezielte Unterstützung und Förderung (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/- innen ohne spFL) .....	347
Tabelle B 15: Langsamkeitstoleranz (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL).....	348
Tabelle B 16: Nicht-öffentliche Mitteilung über Lernfortschritt.....	348
Tabelle B 17: Bezugsnormorientierung (Einzelitems Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) .....	348
Tabelle B 18: Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens auf Klassenebene (Einzelitems).....	348

## Abbildungen

Abbildung 1: Modell zur Erklärung der Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen .....	22
Abbildung 2: Ein Angebots-Nutzungs- Modell der Wirkungsweise des Unterrichts .....	55
Abbildung 3: Die Dimensionen schulischen Wohlbefindens .....	83
Abbildung 4: Potenzielle Einflussvariablen der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte demografische und situative Variablen. ....	130
Abbildung 5: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen aus dem Bereich der Familie. ....	131
Abbildung 6: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen aus dem Bereich der individuellen Merkmale des Kindes. ....	133
Abbildung 7: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen, die auf der Schulebene angesiedelt sind. ....	134
Abbildung 8: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung und der Qualitätsmerkmale von Unterricht, die auf der Klassenebene angesiedelt sind. ....	137
Abbildung 9: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen, die auf der Schul- und der Klassenebene angesiedelt sind. ....	139
Abbildung 10: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens .....	182
Abbildung 11: Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in den Schulformen Förderschule Lernen und inklusive Grundschulklasse (IK) .....	183
Abbildung 12: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe) .....	239
Abbildung 13: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens der Teilstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die Förderschule Lernen unterrichtet werden .....	241
Abbildung 14: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens der Teilstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden.....	242

## 1. Einleitung

In der empirischen Schulforschung herrschte bis zur Jahrtausendwende eine einseitige Fokussierung auf negative Emotionen in der Schule vor, insbesondere auf die Prüfungsangst. Inzwischen ist die Erforschung positiver Affekte, darunter auch des schulischen Wohlbefindens, in den Blickpunkt gerückt. Sie war Gegenstand diverser Forschungsarbeiten der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie in den vergangenen Jahren (vgl. Pekrun, 1998, S. 230; Hascher & Edlinger, 2009, S. 105).

Die Relevanz des »Schulischen Wohlbefindens« als zu erforschendes Sujet lässt sich mit verschiedenen Argumenten begründen, die in Orientierung an Hascher & Edlinger (2009) sowie Hascher, Hagenauer & Schaffer (2011) skizziert werden: Das Wohlbefinden in der Schule kann als normativer Wert und Ziel des pädagogischen Handelns verstanden werden (vgl. Helmke, 1993; Hascher et al., 2011, S. 384). Dies spiegelt sich in Schulprogrammen und in offiziellen Richtlinien wider, in denen als übergreifende Zielvorstellung ein hohes Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in der Schule formuliert wird (vgl. Hascher et al. 2011, S. 384).

Die bisherigen Untersuchungen unterscheiden normalerweise drei Funktionen schulischen Wohlbefindens: (a) eine *Bildungsfunktion*, (b) eine *Präventionsfunktion* und (c) eine Indikatorenfunktion (vgl. Hascher & Hagenauer, 2011, S. 287ff.; Hascher et al., 2011, S. 383ff.; Hascher & Edlinger, 2009). Diese werden nachfolgend kurz skizziert.

In Forschungsarbeiten, die die *Bildungsfunktion* des Wohlbefindens in der Schule in den Fokus rücken, wird davon ausgegangen, dass positive Affekte sich förderlich, negative Affekte dagegen hinderlich auf den Lernfortschritt auswirken (vgl. Pekrun, 1998, S. 231). Allerdings kann nicht im Sinne eines einfachen ursächlichen Zusammenhangs davon ausgegangen werden, dass Kinder, die sich in der Schule wohlfühlen, auch automatisch bessere akademische Leistungen erbringen. Bei genauer Betrachtung der Forschungslage wird vielmehr die Inkonsistenz der vorliegenden Ergebnisse offenbar (vgl. Hascher et al., 2011, S. 384): So liegen einerseits Studien vor, die auf eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Leistungen und positiven Emotionen in der Schule hinweisen (vgl. Helmke, 1993). Andererseits deuten mehrere Befunde sogar auf eine Unabhängigkeit zwischen Leistungen und Wohlbefinden in der Schule hin (vgl. Lehmann, Peek & Gänsefuß, 1997; Rosenfeld & Valtin, 1997; Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff, 1990; Hascher et al., 2011, S. 384). Diesen Ergebnissen zufolge besteht auch für Kinder mit einer geringen schulischen Leistungsfähigkeit die Chance, sich in der Schule wohlfühlen (vgl. Hascher et al., 2011, S. 384). Allerdings ist zu fragen, welche Bedingungen für eben diese Kinder vorliegen müssen, damit sie schulisches Wohlbefinden erleben können.

Wohlbefinden in der Schule kann auch eine *Präventionsfunktion* für Kinder und Jugendliche haben. So kann eine erfolgreiche Stressbewältigung und ein damit einhergehendes positives Befinden in der Schule einen »Schutzfaktor für den Umgang mit Misserfolgen und Schwierigkeiten darstellen« (Hascher et al., 2011, S. 384). Krause, Wiesmann & Hannich (2004) und Beisenherz (2005) sehen das Wohlbefinden als Gegenpol zu einem Zustand des Stresses, wie

er bereits häufig auch von Grundschüler/-innen empfunden werde. Für Krause et al., (2004) stellt die positive Verarbeitung von Stress eine wesentliche Voraussetzung für die allgemeine psychische Gesundheit dar. Stelle sich Wohlbefinden in der Schule ein, sei dies ein Indikator für die psychische Gesundheit (vgl. ebd., S. 204).

Schulisches Wohlbefinden kann auch eine *Indikatorenfunktion* besitzen: Fühlen Kinder und Jugendliche sich in der Schule wohl, kann dies als Ergebnis gelungener Lehr-Lernprozesse beziehungsweise eines guten Unterrichts gesehen werden (vgl. Pekrun, 1998, S. 241–246) sowie auch als das Resultat einer optimalen Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und den schulischen Anforderungen sowie einer Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern darstellen (vgl. Hascher et al. 2011, S. 385). Schulisches Wohlbefinden ist in diesem Zusammenhang auch ein Indikator für ein positives soziales Miteinander in der Klasse und der Schule sowohl zwischen Schüler/-innen als auch zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen (vgl. Hascher & Edlinger, 2009).

Besonders in der Sonderpädagogik gilt das schulische Wohlbefinden als normativer Wert und als eines der wichtigsten Ziele sonderpädagogischer Förderung: Es war und ist ein wichtiges Bestreben des sonderpädagogischen Professionshandelns, Kindern und Jugendlichen mit gravierenden schulischen Misserfolgserfahrungen zu ermöglichen, dass sie sich in der Schule dennoch wohl fühlen. Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen,<sup>1</sup> die als Untersuchungsgruppe in der vorliegenden Studie fokussiert werden, stellen eine in vielfacher Hinsicht belastete Gruppe von Kindern und Jugendlichen dar. Für diese Kinder ist es von besonderer Relevanz, Bedingungen vorzufinden, die zur Genese von Wohlbefinden in der Schule beitragen.

Das Argument des »Wohlbefindens in der Schule« von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wurde in den letzten 40 Jahren vielfach genutzt, um Überweisungen von Kindern von der Regelschule zur Förderschule Lernen zu rechtfertigen. Hinter dieser Argumentationslinie steht die Vorstellung *von der Förderschule Lernen als einem Schonraum, der Schüler/-innen, die massives Lernversagen an der Regelschule erlebt haben, durch seine spezifischen Rahmenbedingungen in besonderer Weise Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht* (vgl. Heimlich, 2009, S. 88; Hänsel & Schwager, 2004; Boehm, 1980), was zur Entstehung positiver Gefühle in der Schule beitragen soll.

Kann aber die Förderschule Lernen mit ihren besonderen Bedingungen im Vergleich zur Regelschule tatsächlich ein höheres schulisches Wohlbefinden bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen bewirken? Ein Blick auf die Forschungslage zeigt, dass affine Konstrukte des schulischen Wohlbefindens wie die *emotionale Integration* und die *emotionale Integriertheit*, das *Befinden in der Schule*, das *habituelle und aktuelle Erleben von Schule* und die *Erlebnisqualität* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen untersucht werden. Aus Deutschland lag bis vor kurzem nur eine geringe Anzahl von Studien vor, die in den 1980er- und 90er-Jahren und überwiegend im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitfor-

---

1 Was unter einem »sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen« in dieser Studie verstanden wird, wird in Kapitel 2 genau ausgeführt.

schung zu Schulversuchen zum Gemeinsamen Unterricht entstanden sind. Eine genauere Analyse zeigt, dass es sich vor allem um Studien handelt, die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf miteinander vergleichen oder dass nur eine sehr kleine Stichprobe von Kindern an Förderschulen zum Vergleich herangezogen wird (z.B. Dumke & Schäfer, 1993; Heyer, Preuss-Lausitz & Schöler, 1997; Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudtke, 1998).

Inzwischen liegt eine kleine Zahl von aktuellen deutschen Studien zu den differenziellen Wirkungen verschiedener Beschulungsformen sonderpädagogischer Förderung in Bezug auf die Schulleistungen sowie auf das schulische Wohlbefinden vor. Dazu zählt die IQB<sup>2</sup>-Studie zur Inklusion (z.B. Kocaj, Kuhl, Rjosk, Jansen, Pant & Stanat, 2015), die sich insbesondere auf die Schulleistungen bezieht.

Besonders hervorzuheben ist die BiLief<sup>3</sup>-Studie, die sowohl die Schulleistungen als auch das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in drei verschiedenen Settings untersucht (z.B. Wild, Schwinger, Lütje-Klose, Yotyodying, Gorges, Stranghöner, Neumann, Serke & Kurnitzki, 2015; Schwinger, Wild, Lütje-Klose, Grunschel, Stranghöner, Yotyodying, Baumanns, Gorges, Serke, Neumann & Stelling, 2015).<sup>4</sup> Die Gedanken und Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit wurden dem BiLief-Projekt zur Verfügung gestellt, wodurch diese ursprünglich unabhängige und eigenständige Arbeit zur Vorstudie geworden ist. Dies bezieht sich auf Ideen zur Antragstellung an das BMBF, die Literaturrecherche, die Entwicklung der Skalen zur Erfassung motivationaler und affektiver Merkmale von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und das Überlassen des Datensatzes. Zudem arbeitete die Verfasserin als Mitarbeiterin im BiLief-Projekt, wo sie in Fragen der konkreten Umsetzung der Befragung der sonderpädagogischen Schüler/-innen klientel beratend tätig war und an der Weiterentwicklung der Skalen beteiligt war, sowie an weiteren Aufgaben mitarbeitete wie beispielsweise der Rekrutierung der Stichprobe, der Dateneingabe sowie bei der Vorbereitung von Veranstaltungen und Publikationen.

Weitere aktuelle Studien zum schulischen Wohlbefinden bzw. zum Erleben von Schule seitens Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stammen aus der Schweiz von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert (2010), die separiert und inklusiv beschulte Schüler/-innen der Sekundarstufe I miteinander vergleichen, und aus Österreich von Schwab (2014), die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Sekundarstufe I einander gegenüberstellt.

Aus dem Bereich der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung liegt bisher nur eine sehr begrenzte Auswahl an Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz vor, die sich mit

---

2 Institut für Qualität im Bildungswesen.

3 Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

4 Die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit wurden als Vorstudie für die von Schwinger, Wild, Lütje-Klose, Grunschel, Stranghöner, Yotyodying, Baumanns, Gorges, Serke, Neumann, Stelling (2015) publizierten Skalen zur Erfassung motivationaler und affektiver Merkmale von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung gestellt. Die Verfasserin war hieran maßgeblich beteiligt.

dem schulischen Wohlbefinden von Kindern in der Primarstufe beschäftigen (z.B. Hascher et al., 2011; Wustmann Seiler, 2012; Walsen, 2013).

Die Analyse der den Studien zugrundeliegenden Konstrukte weist auf eine große terminologische und inhaltliche Heterogenität hin. Mit Ausnahme der Untersuchung von Venetz, Tarnutzer, Zurbrüggen & Sempert (2010) sowie der Studien von Hascher (2004a, b) und der Replikationsstudien von Hascher, Hagenauer und Schaffer (2011) sowie Wustmann Seiler (2012) fehlt eine ausführliche theoretische Einbettung der untersuchten Konstrukte schulischen Wohlbefindens sowie der affinen Konstrukte.

Daher lässt sich konstatieren, dass die Forschung und Theoriebildung im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung zum schulischen Wohlbefinden von Kindern im Primarbereich<sup>5</sup> und die von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen im Grundschulalter in Deutschland noch am Anfang steht. Ein mehrdimensionales Konstrukt des schulischen Wohlbefindens, wie es Hascher (2004a, b), Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) in ihren Studien untersucht haben, wurde im Hinblick auf die Gruppe von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bisher im deutschsprachigen Raum noch nicht überprüft. Zudem mangelt es an Untersuchungen, die die Bedingungen analysieren, unter denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich in der Schule wohl fühlen. In Bezug auf die einzelnen Komponenten im Rahmen eines mehrfaktoriellen Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens liefert bisher nur die Studie von Hascher (2004a) maßgebliche Hinweise zu Prädiktoren der einzelnen Teilbereiche von Schüler/-innen im Jugendalter, die Hascher in einem Modell zusammenfasst. Im Hinblick auf Grund- und Förderschüler/-innen können die oben zitierten Studien Prädiktoren zu einzelnen Komponenten des schulischen Wohlbefindens identifizieren.

Die vorliegende Arbeit will nun dazu beitragen, den Forschungsstand zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und den Determinanten des schulischen Wohlbefindens weiterzuentwickeln. Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf zwei wesentliche Aspekte:

- Es wird analysiert, wie das habituelle schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ausgeprägt ist.
- Es wird untersucht, welche Bedingungen dazu beitragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich in der Schule wohlfühlen.

Um die Fragestellungen dieser Studie einordnen zu können und die empirische Studie vorzubereiten, müssen zunächst theoretische und methodische Klärungen erfolgen. Das *zweite Kapitel* widmet sich daher der Definition zentraler Begriffe, die für die hier ausgewählte Untersuchungsgruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen relevant sind. Zudem werden Besonderheiten der fokussierten Schüler/-innengruppe dargestellt.

---

5 Kullmann, Geist und Lütje-Klose (2015) beziehen sich explizit auf verschiedene Gruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab der sechsten Klasse aufwärts.



Um die Ausprägung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen untersuchen zu können, muss zunächst eine Konstruktentwicklung stattfinden. Um dafür die Voraussetzung zu schaffen, ist es wichtig, theoretische Grundüberlegungen zum subjektiven Wohlbefinden und zum schulischen Wohlbefinden anzustellen. In *Kapitel drei* werden deshalb zunächst die theoretischen Grundlagen und der Forschungsstand zum Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens behandelt. Dabei erfolgt eine Reduktion auf die Konstrukte und Modelle, Entstehungsansätze und Korrelate des subjektiven Wohlbefindens, die sich als einflussreich für die theoretische Entwicklung des schulischen Wohlbefindens als mehrdimensionales Konstrukt erwiesen haben. Im *vierten Kapitel* erfolgt die Darstellung der Konstrukte und Modelle des schulischen Wohlbefindens mitsamt den deskriptiven Ergebnissen, den Korrelaten und Determinanten. Dabei wird unterschieden zwischen ein- und mehrdimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens.

Im *fünften Kapitel* werden die institutionellen Rahmenbedingungen sonderpädagogischer Förderung beschrieben. Die separierende Organisationsform Förderschule Lernen und – exemplarisch für inklusive Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung – die inklusive Klasse<sup>6</sup> an der Grundschule mit ihren besonderen Merkmalen werden beschrieben. Die Entwicklung der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wird bundesweit und für auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen dargestellt. Hier wurden die Daten für diese Studie erhoben. Zudem wird Bezug genommen auf einschlägige Befunde zu den Wirkungen der beiden Organisationsformen. Ein Schwerpunkt der Darstellung liegt in der Rezeption von Forschungsergebnissen der Integrationsforschung aus dem deutschsprachigen Raum zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Die Darstellung des Forschungsstands führt zur Konkretisierung der Forschungsdesiderate.

Die theoretischen Überlegungen zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen führen in *Kapitel sechs* zu einer Zusammenfassung und zur Ableitung der Fragestellung und Hypothesen, die für diese Studie leitend sind. In dieser Studie wird das mehrdimensionale Konstrukt des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a) als theoretischer Ausgangspunkt gewählt, da es eine höhere theoretische Fundierung aufweist als die bisher in Deutschland untersuchten Konstrukte zur Analyse des emotionalen Befindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule. Eine wesentliche Fragestellung bezieht sich daher darauf, ob sich dieses mehrdimensionale Konstrukt des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 Jahren replizieren lässt.

---

6 Der in dieser Arbeit verwendete Begriff der Inklusion entspricht weitestgehend dem Begriff der Integration. Zur genauen Definition der Begriffe Integration und Inklusion und deren inhaltlichen Implikationen siehe Kapitel 5.2 und 5.4. Die Entscheidung der Verfasserin, überwiegend den Begriff der Inklusion zu verwenden, beruht auf dem Umstand, dass sowohl im bildungspolitischen als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Verbreitung des Begriffs der Inklusion überwiegt. Im Verlauf der Arbeit wird mit den Begrifflichkeiten wie folgt umgegangen: Zur Darstellung und Diskussion insbesondere der Ergebnisse dieser Arbeit werden die Begriffe »inklusive« und »Inklusion« verwendet. Wenn jedoch Charakteristika des Konzepts der Integration, der Integrationsklasse sowie frühere Forschungsbefunde der Integrationsforschung dargestellt werden, werden die Begriffe »integrativ« und »Integration« verwendet.

Die Befunde verschiedener Studien machen deutlich, dass potenzielle Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf mehreren Ebenen lokalisiert werden können (vgl. Gisdakis, 2007; Beisenherz, 2005; Wild, 2002). Dazu zählen Persönlichkeitsaspekte sowie das allgemeine Wohlbefinden des Kindes, der familiäre und sozio-kulturelle Kontext, Variablen aus dem Bereich der Peer-Interaktion, Merkmale auf den Ebenen von Schule und Klasse. Zusammenfassend lässt die Befundlage darauf schließen, dass es sich bei der Entstehung des schulischen Wohlbefindens um ein komplexes Wirkungsgefüge handelt.

Als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal wird in dieser Studie die Schulform angenommen, welche Effekte auf das schulische Wohlbefinden zeigen könnte. Zudem werden relevante Faktoren aus den verschiedenen Lebensbereichen eines Kindes im Hinblick auf ihren Einfluss auf das schulische Wohlbefinden von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen geprüft. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Einbeziehung von Variablen, die auf der Ebene der Schule und der Ebene der Klasse angesiedelt sind. Dazu zählen allgemeine Rahmenbedingungen, Aspekte des professionellen Handelns von Lehrer/-innen, Lehr- und Lehrformen, sowie Variablen aus dem Bereich der Peer-Interaktion auf den Ebenen von Schule und Klasse. Basierend auf diesem Forschungsstand wird für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens im Verlauf des Auswertungsprozesses ein zu überprüfendes Modell entwickelt.

Um die Ziele der Studie methodisch umsetzen zu können, wird ein quantitativer Forschungszugang gewählt. Ein aus affektiven und kognitiven Komponenten bestehendes Konstrukt wie das habituelle schulische Wohlbefinden kann konsequenterweise nur aus der Perspektive des Individuums eingeschätzt werden. Deshalb wird das schulische Wohlbefinden aus der Sicht der Kinder in Form eines Fragebogens erhoben, mit dem die Datenerhebung erfolgt. Die Datenerhebung erfolgte im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2010/2011 in einem Regierungsbezirk des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen.

Für die Adaptierung des mehrfaktoriellen Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens ist eine auf die Zielgruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bezogene Anpassung und Weiterentwicklung vorliegender Erhebungsinstrumente nötig. Kapitel *sieben* beschreibt das methodische Vorgehen. Das Forschungsdesign, die Stichprobe, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und die eingesetzten bi- und multivariaten Verfahren der Datenanalyse werden dargestellt; ein Auswertungsplan präsentiert.

Im *achten Kapitel* werden die Ergebnisse vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung umfasst die Prüfung der Komponentenstruktur des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens, deskriptive Ergebnisse und die Prüfung der Unterschiedshypothesen zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Deskriptive Ergebnisse und Unterschiede in Bezug auf potenzielle Einflussvariablen des schulischen Wohlbefindens werden im Zuge der Darstellung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse aufgeführt. Als wichtigstes Ergebnis werden für die gesamte Stichprobe sowie für die Teilstichproben Förderschule Lernen und inklusive Grundschule Modelle zur Vorhersage der Komponenten des schulischen Wohlbefindens präsentiert, die auf der Basis von multiplen Regressionsanalysen errechnet wurden.

---

Die Diskussion der Ergebnisse in *Kapitel neun* gliedert sich analog zur Ergebnisdarstellung. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein Fazit, *Kapitel 10*, welches sich an den eingangs formulierten Forschungsfragen orientiert und Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen formuliert.

## 2. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, wichtige begriffliche und inhaltliche Voraussetzungen für die vorliegende Studie bezogen auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorzustellen. Unter 2.1 wird die Begrifflichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen geklärt und die Entscheidung für die ausgewählte Definition begründet. In Abschnitt 2.2 werden Ansätze zur Entstehung von massivem Schulversagen überblickartig aufgezeigt. Hier wird zudem die Intention verfolgt, die Besonderheiten der fokussierten Gruppe von Schüler/-innen darzulegen und die Relevanz des Themas »schulisches Wohlbefinden« für ebendiese aufzuzeigen.<sup>7</sup>

### 2.1 Zur Begrifflichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen

Im Jahr 1994 wurde der Begriff der »Lernbehinderung« von der Kulturministerkonferenz offiziell durch die Termini »sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen« und »Förderschwerpunkt Lernen« ersetzt (vgl. Benkmann, 2003, S. 443). Die Begriffsbestimmung ist als offizielle »bildungspolitische Sprachregelung« (ebd.) zu betrachten, die bis heute Gültigkeit besitzt.

Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen liegt der Kultusministerkonferenz zufolge dann vor, wenn »die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert (ist), dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können« (KMK, 1999, S. 2). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Beeinträchtigungen des Lernens häufig mit reduzierten Fähigkeiten in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition, Emotionalität und Sozialverhalten einhergehen (vgl. ebd., S. 3).

Die Neuregelung der Begrifflichkeiten ist als Folge mehrerer Paradigmenwechsel<sup>8</sup> in der Sonderpädagogik zu betrachten. So soll zunächst der Förderbedarf des Kindes ermittelt werden, um dann gezielt Hilfen anbieten zu können, die es dem Kind ermöglichen, sein Leistungspotenzial zu erschließen. Erst danach stellt sich Frage, an welcher Schule diesem Förderbedarf ehesten entsprochen werden kann (vgl. Benkmann, 2003, S. 443).

Die Verwendung des Begriffs »sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen« anstelle des Behinderungsbegriffs birgt weitere Vorteile: »Förderbedarf« verweist darauf, dass die Fähigkeiten der betroffenen Schüler/-innen beeinflussbar und förderungswürdig sind. Zudem verweist die Verwendung des Worts »mit« darauf, dass der Förderbedarf Lernen nicht die gesamte Person

---

7 Zur theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen »sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen«, »Lernbehinderung«, »Lernbeeinträchtigung« und der »Lernbehindertenpädagogik« sei auf einschlägige Veröffentlichungen wie zum Beispiel Werning & Lütje-Klose (2012) verwiesen.

8 Im Lauf der vergangenen Jahrzehnte ereigneten sich mehrere Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik: Es änderte sich die Vorstellung, dass eine Behinderung *nicht* veränderbar sei, hin zum »Konzept der lebenslangen veränderungsoffenen Entwicklung« (Eggert, 1997, S. 69). Das medizinische Modell verlor seine Relevanz zugunsten einer individualistisch-systemischen Perspektive auf das Kind (vgl. ebd., S. 65). Damit ging auch der Abschied von der »Typologie und Klassifikation« (ebd., S. 69) von Menschen mit Behinderungen einher. Diese Paradigmenwechsel beeinflussten auch den wichtigsten Paradigmenwechsel von der separierenden Beschulung von Kindern mit Behinderungen an spezialisierten Förderschulen zur Integration und Inklusion an Regelschulen (vgl. ebd., S. 59ff.).

des Kindes dominiert, sondern nur ein individuelles Merkmal unter anderen darstellt. Darüber hinaus ist der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen vergleichsweise unabhängig von verschiedenen theoretischen Ansätzen zur Erklärung des Phänomens massiven Schulleistungsversagens (vgl. Textor, 2007, S. 17).

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen, wo die Datenerhebung für diese Studie im Jahr 2011 erfolgte, wurde trotz der amtlichen Verwendung des Begriffs »sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen« im Schulgesetz der Begriff der »Lernbehinderung« zu diesem Zeitpunkt weiter benutzt, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Dieser wurde wie folgt inhaltlich definiert:

»Lernbehinderung liegt vor, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind und durch Rückstand der kognitiven Funktionen oder der sprachlichen Entwicklung oder des Sozialverhaltens verstärkt werden« (MSW NRW, 2012; AO-SF, § 5).

Im Rahmen eines amtlichen Verwaltungsverfahrens<sup>9</sup> gemäß der AO-SF,<sup>10</sup> dass mit einem bestimmten Procedere einhergeht und verschiedene Elemente einbeziehen muss, erfolgt die offizielle »Feststellung« des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen (vgl. ebd.).

Mit dem ersten Gesetz zur Umsetzung der VN-BRK<sup>11</sup> in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 2014/15 wurde der Begriff der »Behinderung« in § 2 ersetzt durch »Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung«. Unter § 3, Abs. 2, heißt es nun:

»Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langandauernder Art sind« (MSW NRW, 2016, AO-SF, § 3).

Da allerdings bis zum jetzigen Zeitpunkt 2016 national, beispielsweise in Dokumenten der Kultusministerkonferenz und in wissenschaftlichen Publikationen, weiterhin von »sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen« die Rede ist, soll dieser Begriff für die vorliegende Arbeit verwendet werden.

Der Begriff des »sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen« wird für diese Studie zudem als beschreibende und filternde Kategorie für die rekrutierte Stichprobe festgelegt. Da die Studie in einem Regierungsbezirk des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird, gelten hierin solche Kinder als sonderpädagogisch förderungsbedürftig im Bereich Lernen, denen nach der Durchführung eines Verfahrens gemäß der AO-SF des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalens sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen zugeschrieben wurde.

Da die Verwendung des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen zwar aus den angesprochenen Gründen vorteilhaft ist, die näheren Ausführungen zu dem Begriff jedoch eher den Charakter einer oberflächlichen Beschreibung aufweisen, soll im Weiteren inhaltlich

---

9 Das Verwaltungsverfahren ist nach der Gesetzesänderung in seinen Elementen gleich geblieben. Allerdings hat sich die Begrifflichkeit geändert, siehe fortlaufender Text.

10 Die Abkürzung »AO-SF« steht für »Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung« und ist Teil des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes unter der Überschrift »Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke«.

11 Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006, Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009.

präzisiert werden, welche Besonderheiten die Schüler/-innen aufweisen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen zugeschrieben wurde.

Die uneinheitliche Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten für das Phänomen des massiven Leistungsversagens an der Regelschule, wie in den vergangenen Jahrzehnten geschehen, beruht zum einen darauf, dass differente theoretische Erklärungsansätze zur Entstehung sogenannter »Lernbehinderungen« entwickelt wurden, aus denen sich unterschiedliche Definitionen ableiteten.<sup>12</sup> Zum anderen sind die Probleme der so kategorisierten Schüler/-innen äußerst unterschiedlich.

»Aus einer wissenschaftlicher Perspektive sind alle diese Begrifflichkeiten ungenau und bis heute gibt es z.B. keine allgemein akzeptierte Theorie von Lernbehinderung oder der Lernbeeinträchtigung. Außerdem bezeichnen die oben genannten Begriffe weder eine exakt abgrenzbare Gruppe von Kindern und Jugendlichen noch ein klar umrissenes Symptom oder Syndrom« (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 18).

Auch Eberwein (1996 b, S. 11) resümiert, dass die »Lernbehindertenpädagogik« »bis heute nicht in der Lage [sei], ihren Gegenstand, d.h. das Phänomen der »Lernbehinderung« zu bestimmen«.

Trotz der großen Heterogenität der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen lässt sich *eine* Gemeinsamkeit feststellen: *das Leistungsversagen in der allgemeinen Schule*. Dieses wird an einem Rückstand der schulischen Leistungen festgemacht, der etwa zwei Schuljahre ausmacht und von umfänglichen Problemen in den Kernfächern Mathematik und Deutsch sowie in weiteren Fächern begleitet wird (vgl. Wild et al., 2010, S. 3). Diese Klassifizierung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen geht ursprünglich auf Kanter (1977) zurück, der versuchte, »Lernbehinderungen« nach Umfang, Schweregrad und Dauer in Abgrenzung zu isolierten und zeitlich begrenzten »Lernstörungen« zu definieren.

Es liegen zahlreiche theoretische Ansätze vor, die aus unterschiedlichen Perspektiven zu erklären versuchen, wie es zu einem umfassenden Leistungsversagen in der Schule kommt bzw. welche Gründe dazu führen, dass Schüler/-innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen attestiert wird. Eine Auswahl wird nachfolgend in Orientierung an Werning & Lütje-Klose (2012) und Heimlich (2007) skizziert.

## 2.2 Erklärungsansätze für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen

Ein umfassendes Leistungsversagen in der Schule kann als »Interaktions- und Kumulationsprodukt« (Kautter, 1984) verschiedener Risikofaktoren interpretiert werden. Heimlich (2009) entwickelt ein grob schematisiertes Modell, in dem die Entstehung von Lernschwierigkeiten<sup>13</sup> erklärt wird. Abbildung 1 veranschaulicht grob die Bereiche, aus denen heraus potenziell negative Einflüsse entstehen, die in Kombination dazu führen können, dass Schüler/-innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen zugeschrieben wird. Diese Bereiche lassen sich

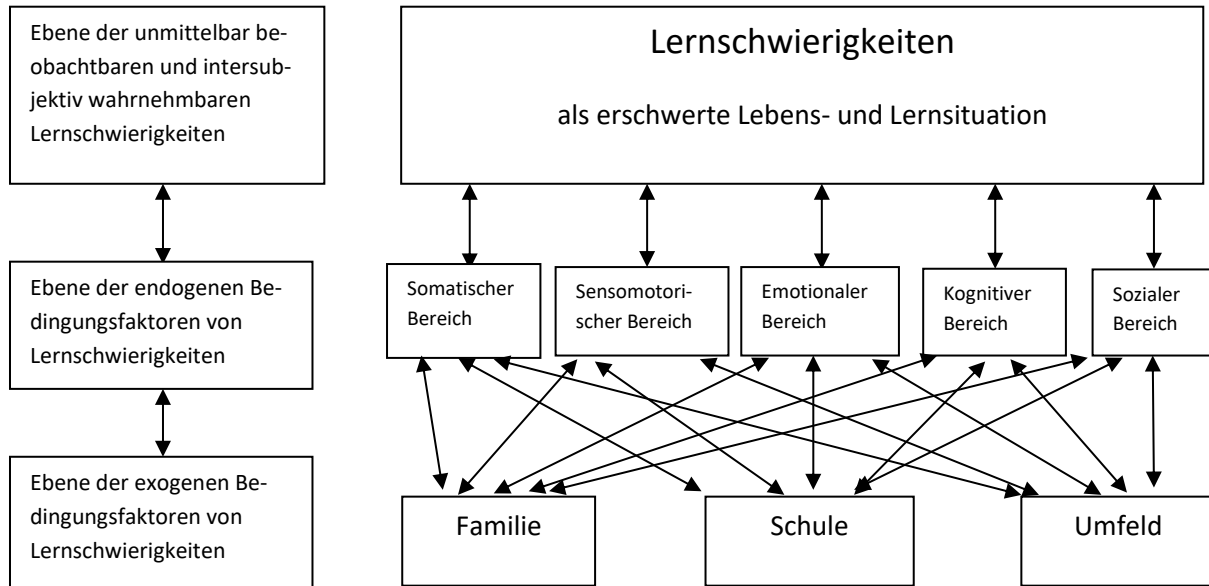
---

12 Ausführlich widmen sich Werning & Lütje-Klose (2012) dieser Problematik.

13 Heimlich wählt in seiner Veröffentlichung den Begriff der »Lernschwierigkeiten« anstelle des Begriffs »sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen«.

drei Ebenen zuordnen, der »Ebene der unmittelbar beobachtbaren und intersubjektiv wahrnehmbaren Lernschwierigkeiten«, der »Ebene der endogenen Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten« und der »Ebene der exogenen Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten« (Heimlich, 2009, S. 35).

Abbildung 1: Modell zur Erklärung der Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen



Quelle: Eigene Darstellung nach Heimlich, 2009, S. 35.

Die besonderen Schwierigkeiten von Schüler/-innen, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen, sind die Phänomene, die in der Schule konkret beobachtet werden können. Diese können der ersten Ebene von Lernschwierigkeiten zugeordnet werden. Auf der zweiten Ebene wird auf endogene Ursachen Bezug genommen, das heißt auf Schwierigkeiten in basalen Entwicklungsbereichen, die zu einem schulischen Leistungsversagen beitragen und/ oder es begleiten können. Auf der dritten Ebene werden drei wesentliche Lebensbereiche – Familie, Schule und Umfeld – ausgemacht, die auf vielfältige Art exogene Einflüsse beisteuern können, die zum Entstehen und Aufrechterhalten des Leistungsversagens beitragen (vgl. ebd., S. 33ff.).

Nachfolgend werden ausgewählte theoretische Ansätze dargestellt, die die Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven erklären. Einerseits wird Bezug genommen auf individuumszentrierte Ansätze, die endogene Bedingungsfaktoren als ursächlich ansehen, andererseits auf solche Ansätze, die vorwiegend exogene Einflüsse zur Erklärung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen heranziehen, wie negative sozioökonomische, soziokulturelle und psychosoziale Bedingungen des Aufwachsens. Zudem werden theoretische Ansätze aufgezeigt, die sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen als Resultat der Interaktion endogener und exogener Variablen betrachten. Dazu zählen der Etikettierungsansatz, der systemisch-konstruktivistische Ansatz und die Ansätze, die die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen als Ergebnis eines auf Selektion angelegten Schulsystems sowie als Ausdruck einer gestörten Beziehung zwischen dem Kind und dem System Schule betrachten.

*Individuumszentrierte Ansätze*

Individuumszentrierte Ansätze vermuten die Ursache des Schulversagens auf der Ebene der Person des/ der Schüler/-in. Diese eindimensionale Form der Ursachenzuschreibung gilt heute als wissenschaftlich überholt, dominierte jedoch lange die sonderpädagogische Theoriebildung. Im *medizinischen* Modell wurden »Lernbehinderungen« auf genetische, organische oder pathologische Einflüsse zurückgeführt, was nur einen sehr kleinen Prozentsatz von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen betrifft (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 50).

Von großer Bedeutung für die Zuschreibung einer »Lernbehinderung« erwies sich seit den 1960er-Jahren die Feststellung eines unterdurchschnittlichen Intelligenzquotienten. Werte zwischen 55 und 85 (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 38) wurden als wesentliches Differenzierungsmerkmal zwischen normal begabten und »lernbehinderten« Kinder betrachtet (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 50–52). Ein niedriger Wert in einem Intelligenztest kennzeichnet demnach eine »Lernbehinderung« und liefert den Grund für die Überweisung zur Förderschule. Gleichzeitig wurde damit auch die Daseinsberechtigung der Förderschule Lernen legitimiert (vgl. Bleidick, 1968, S. 455). In den letzten Jahrzehnten hat die Lernbehindertenpädagogik zum einen das Konstrukt der Intelligenz, zum anderen der Zusammenhang zwischen Intelligenz und einer »Lernbehinderung« zunehmend kritischer diskutiert. Die Kritik am Konstrukt der Intelligenz bezieht sich zum Beispiel auf dessen Relativität, die inhaltliche Diversität der Konstrukte sowie die nicht einheitliche Festlegung, ab welchem Grenzbereich von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu sprechen ist (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 52). Zudem wurde die Sichtweise überwunden, dass eine »Lernbehinderung« eine Persönlichkeitseigenschaft oder ein defizitäres Merkmal eines Menschen darstellt (vgl. Eberwein, 1996 b, S. 15; Wüllenweber, 2004, S. 82). Daneben bestehen jedoch in der Kinder- und Jugendmedizin sowie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Klassifikationssysteme,<sup>14</sup> die weiterhin den Intelligenzquotienten als Differenzierungsmerkmal einbeziehen (vgl. Lauth, Brunstein & Grünke, 2014, S. 13ff.). So kann resümiert werden, dass individuumszentrierte Ansätze zur Erklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs trotz aller Kritik weiterhin in Theorie und Praxis eine Rolle spielen.

*Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen als Folge negativer sozioökonomischer, soziokultureller und psychosozialer Bedingungen des Aufwachsens*

Ein große Anzahl von Studien kommt vom 19. Jahrhundert bis heute zu dem Ergebnis, dass Kinder, die je nach Zeitpunkt als »schwachsinnig« oder »lernbehindert« bezeichnet, bzw. denen sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen zugeschrieben wurde, signifikant häufiger aus Familien stammen, die einen geringen sozioökonomischen und soziokulturellen Status aufweisen und von negativen psychosozialen Umständen betroffen sind (vgl. Stötzner, 1864; Klein, 1973; Klein, 2001; Koch, 2004a, b). Aus der Perspektive dieser Forschungsarbeiten ist ein massives Leistungsversagen in der Regelschule, dass mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen

---

14 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM).



Förderbedarfs im Bereich Lernen endet, Ergebnis sozioökonomischer, soziokultureller und psychosozialer Deprivation.

In der KESS.iF-Studie konnte gezeigt werden, dass »der durchschnittliche sozioökonomische Status von Förderschulfamilien (...) unterhalb des Niveaus der Arbeiterschicht« (Wocken, 2007, S. 47) liegt, weshalb Wocken das Herkunftsmilieu auch als »Sub-Proletariat« (ebd.) benennt. Er fasst zusammen: »Förderschulfamilien sind durch eine extreme sozio-ökonomische Deprivation charakterisiert: Sehr niedrige Berufsposition der Eltern; geringes Einkommen; hohe Arbeitslosigkeit« (ebd., S. 48). Hänsel und Schwager (2004) bezeichneten die Förderschule Lernen deshalb auch als »Armenschule«. Aus dieser prekären sozioökonomischen Situation resultieren Wohnverhältnisse, die als schlecht und beengt bezeichnet werden können; häufiger residieren diese Familien in randständigen Wohnvierteln (vgl. Klein, 2001, S. 59). Noch heute kommen Förderschüler/-innen aus kinderreicheren Familien; Kinder mit Migrationshintergrund haben mehr Geschwister als deutsche Kinder an Förderschulen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012; Koch, 2004a; Klein, 2001). Benkmann (2003, S. 448) resümiert, dass »soziale Verhältnisse, insbesondere Armutsverhältnisse, wichtige sozialstrukturelle Bedingungen und ko-konstruktive soziale Prozesse für Lernbehinderung« nach sich ziehen.

Die aktuelleren Ergebnisse der BELLA-Studie<sup>15</sup> können diese Befunde stützen:

»Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status weisen häufiger Defizite in ihren personalen, sozialen und familiären Ressourcen auf. Auch unter Kindern mit Migrationshintergrund findet sich ein größerer Prozentsatz mit schwach ausgeprägten personalen und sozialen Schutzfaktoren« (Erhart, Hölling, Bettge, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007, S. 803).

Kinder mit Migrationshintergrund sind an der Förderschule Lernen überrepräsentiert (vgl. Kornmann & Kornmann 2003; Werning & Löser, 2010). Ihre sozioökonomische Situation ist noch prekärer als die ihrer deutschen Mitschüler/-innen. Ihre Lebenssituation ist in noch stärkerem Maße von ungünstigen Bedingungen geprägt (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 59; Klein, 2001, S. 58). Im Bildungsbericht des Jahres 2014 wird festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Schüler/-innen, deren Eltern einen geringen Schulabschluss haben, signifikant häufiger niedriger qualifizierende Schulformen besuchen als der Durchschnitt aller Schüler/-innen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014, S. 38ff.). Die Verfasser/-innen kommen zu dem Schluss, dass die seit Jahren festgestellten sozialen Disparitäten bezüglich des besuchten Bildungsgangs weiterbestehen (vgl. ebd., S. 78).

In wissenschaftlichen Literatur zum Förderschwerpunkt Lernen werden verschiedenen Gründe diskutiert, warum sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche häufiger dem Risiko ausgesetzt sind, in der Regelschule zu scheitern: Kommunikationsprobleme können dadurch entstehen, dass der Sprachgebrauch der betroffenen Schüler/-innen nicht dem der überwiegend aus der Mittelschicht entstammenden Lehrkräfte entspricht. Hinzukommen kann ein besonderer schichtspezifischer Habitus, der nicht dem Habitus der potenziell mittelschichtorientierten

---

15 **Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA)**. Dabei handelt es sich um das Modul zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS).

Lehrkräfte entspricht und es den Schüler/-innen erschwert, erfolgreich die Schule zu durchlaufen. Auch mangelnde soziokulturell bedingte Planungsfähigkeit und ein Vorwissen, das nicht zu den Anforderungen und Lerninhalten der Regelschule passt, erschweren den Schüler/-innen eine erfolgreiche Teilhabe (vgl. Koch, 2007; van Essen, 2013; Werning & Wischer, 2002; Werning & Lütje-Klose, 2012).

Auch hinsichtlich des soziokulturellen Status sind Förderschüler/-innen mit dem Schwerpunkt Lernen benachteiligt: So kann in verschiedenen Studien ein Zusammenhang zwischen der Literalität (operationalisiert über den Bücherbestand im Elternhaus) und dem Schultyp konstatiert werden, dieser kann aktuell auch in der BiLief-Studie bestätigt werden (vgl. Wild, Schwinger, Lütje-Klose, Yotyodying, Gorges, Stranghöner, Neumann, Serke & Kurnitzki, 2015). Ein niedriger Status des Schultyps korreliert hoch mit einem geringen Bücherbestand im Elternhaus der Schüler/-innen sowie der Dauer des Fernsehkonsums (vgl. Wocken, 2007, S. 43ff.). In der Untersuchung von Koch (2007) zur soziokulturellen Benachteiligung zeigten etwa 20% der Eltern nur wenig Interesse an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder, z.B. in Form von Gesprächen mit den Lehrkräften oder Besuchen von Elternabenden. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass ein Großteil der Förderschüler/-innen in einem ungünstigen Bildungsklima aufwächst (vgl. ebd., S. 111).

Auch erhebliche psychosoziale Belastungen wirken sich nachteilig auf Bildungsprozesse aus. Zu den Risikofaktoren gehören emotionale Deprivation im frühen Kindesalter, konfliktreiche Beziehungen innerhalb der Familien, Problematiken der Eltern, die sich belastend auf die Kinder auswirken, psychische und physische Gewalt sowie ungünstige Erziehungspraktiken (vgl. Klein, 2001, S. 59). Kinder mit sogenannten multiplen Belastungen sind einem hohen Risiko für eine negative kognitive und sozio-emotionale Entwicklung ausgesetzt, da bei ihnen die gefährdenden Faktoren kumulieren (vgl. Laucht, Esser & Schmidt 2000, S. 12).

### *Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen als Ergebnis eines Etikettierungsprozesses*

Der Etikettierungsansatz (labeling approach) (vgl. zum Beispiel Homfeldt 1974a, b) versucht, die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen nicht als ein Versagen auf der individuellen Ebene, sondern als das Ergebnis eines Etikettierungs- und Zuschreibungsprozesses zu erklären (vgl. Homfeldt, 1996, S. 181ff.). Es besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte aufgrund von Voreingenommenheit oder Haloeffekten<sup>16</sup> Kinder mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligte Kinder eher negativ etikettieren. Daraus kann resultieren, dass der/ die Schüler/-in sich auch dem Label entsprechend verhält (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 67; Goffman, 1974; Homfeldt, 1996).

---

16 Der Hof- oder Halo-Effekt bezeichnet das Phänomen, dass bestimmte positive oder negative Eigenschaften einer Person – in der Wahrnehmung einer anderen Person – die gesamte Persönlichkeit überstrahlen können (vgl. Heller & Perleth, 1991, S. 96ff.).

### *Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen als Ergebnis eines auf Selektion angelegten Schulsystems*

Verschiedene Wissenschaftler/-innen sehen die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen als Ergebnis eines auf Selektion angelegten Schulsystems. Die allgemeinbildende Schule hat nach Fend (2008) vier wesentliche Funktionen zu erfüllen. Dazu zählen die (1) Enkulturation, die (2) Qualifikation, die (3) Allokation, die (4) Legitimation und Integration (vgl. Ebd., S. 54). Neben der Reproduktion von Kultur soll Schule Kinder und Jugendliche für die Berufswelt qualifizieren, durch die Allokationsfunktion (beispielsweise durch die Vergabe von Noten) selektieren und durch die Vermittlung bestimmter Einstellungen Schüler/-innen darauf vorbereiten, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Gegebene soziale Strukturen werden auf diese Weise bewahrt und Schüler/-innen auf die Übernahme bestimmter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Positionen vorbereitet. In Deutschland lässt sich deutlich erkennen, in welchem unterschiedlichem Maße die Schularten im differenzierten Schulsystem Chancen auf gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Erfolg eröffnen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sind die Verlierer/-innen des differenzierten, auf Selektion angelegten Bildungssystems (vgl. Fend, 2008, S. 49 ff.; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 71). »Die selektiven Strukturen und Mechanismen sind somit an der Erzeugung sog. lernbehinderter Kinder und Jugendlicher mitbeteiligt« (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 71).

Für Kinder mit Migrationshintergrund besteht dabei ein höheres Risiko, die Förderschule Lernen zu besuchen als für Kinder deutscher Herkunft. Je nach Nationalität liegt ein unterschiedlich hohes Risiko vor, an der Förderschule unterrichtet zu werden: Aktuelle Erhebungen zufolge war der Risikoindex in den letzten Jahren bundesweit für Kinder aus Serbien, gefolgt von Kindern aus Italien und aus der Türkei besonders hoch (vgl. Werning & Löser, 2010, S. 96).

In Nordrhein-Westfalen zeigte sich vom Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2005/2006 ein Anstieg des relativen Risiko-Indexes (RRI) für Schüler/-innen nicht-deutscher Herkunft, die die Förderschule Lernen zu besuchen. Bestimmte Nationalitäten sind überdurchschnittlich stark betroffen, z.B. Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus Albanien stammen, gehen 9,9-mal, aus Serbien-Montenegro 9,7-mal und aus dem Libanon 7,4-mal so oft wie deutsche Schüler/-innen zur Förderschule Lernen.

Eine genauere Betrachtung einzelner Regionen in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass zwischen den Regionen eine große Varianz besteht hinsichtlich des Risikos für Kinder mit ausländischer Herkunft, eine Förderschule besuchen zu müssen. Dies scheint auch mit dem Migrationsanteil an der Schülerschaft einer Region im Allgemeinen zusammenzuhängen: Je höher dieser ausgeprägt ist, umso geringer ist das Risiko für ein Kind nicht-deutscher Herkunft, Schüler/-in einer Förderschule zu werden (vgl. Weishaupt & Kemper, 2009, S. 107ff.).

Die Gründe, warum Kinder mit Migrationshintergrund besonders häufig von einer Förderschulüberweisung betroffen sind, sind vielfältig. Ein Erklärungsansatz besteht darin, Sprachprobleme als bedeutsamen Risikofaktor zu betrachten. In der Regelschule ist es im Grunde nur solchen Kindern möglich, alters- und jahrgangsgemessene Inhalte zu erlernen, die die deutsche Sprache beherrschen. Erschwerend kommt hinzu, dass häufig nicht genügend flankierende

Sprachmaßnahmen angeboten werden, die es ermöglichen, Kenntnisse in der Zweitsprache zu erlernen, ohne die Erstsprache zu verlernen. Die mangelnde Beherrschung der Schulsprache kann zu einer Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen führen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 75).

Ein weiterer Erklärungsansatz leitet sich aus Befunden von Gomolla und Radtke (2002) ab, die nachweisen können, dass Migrantenkinder häufiger von institutioneller Diskriminierung betroffen sind. In ihrer Publikation legen sie dar, welche Mechanismen bei Übergangentscheidungen oder im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wirksam werden. Zur Begründung des In-Gang-Setzens der institutionellen Diskriminierung wird unter anderem angeführt, dass die Grundschule »bereits fertige, vollsozialisierte« (ebd., S. 263) Schüler/innen erwarte. Diese »Mitgliedschaftsbedingungen« (ebd., S. 263) könnten Kinder mit Migrationshintergrund zum Teil nicht erfüllen.

Kottmann (2006) stellt fest, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird. Dieses führt eher als bei deutschen Kindern zu dem Ergebnis, dass sonderpädagogischer Förderbedarf (Lernen) attestiert wird, vor allem dann, wenn noch zusätzliche Abweichungen von der Norm oder soziokulturelle Belastungen vorliegen. Auch in Kottmanns Analyse zeigt sich, dass Migrantenkinder häufiger an die Förderschule überwiesen werden als deutsche Kinder.

Zusammenfassend ist bei Kindern mit Migrationshintergrund von einer kumulativen Wirkung mehrerer widriger Umstände auszugehen:

»Die Unterschiedlichkeit der sozialen Erfahrungen, die Nicht-Passung individueller Lernvoraussetzungen und schulischer Lernanforderungen verbunden mit sprachlichen Schwierigkeiten führen zu Lernschwierigkeiten, die sich im Laufe der Grundschulzeit aufgrund der unzureichenden Förderung und Unterstützung verfestigen und ausweiten« (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 75).

Deshalb konstatieren Werning und Lütje-Klose, dass es dem deutschen Schulsystem noch nicht gelungen sei, passende Strukturen für eine gute Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu etablieren (vgl. ebd.).

### *Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen aus der Perspektive des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes*

Dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz zur Erklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen liegen verschiedene Annahmen zugrunde, die hier nur sehr vereinfacht dargestellt werden können.<sup>17</sup> Im Rahmen dieser Ansätze wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Demzufolge gibt es keine objektive Wahrheit oder Wirklichkeit. Zeigen sich zwischen der Wirklichkeitskonstruktion eines Kindes und den Anforderungen, die im System Schule gestellt werden, nur wenige Übereinstimmungen, so kann es zu Gefühlen von Angst und Unsicherheit kommen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 78). »Beeinträchtigungen des Lernens können sich somit aus Beziehungsstörungen entwickeln, die

---

17 Vergleiche hierzu die ausführliche Darstellung systemisch-konstruktivistischer Ansätze zur Erklärung von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Kap. 5.3 bei Werning & Lütje-Klose (2012)

sich aus unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen ergeben« (ebd., S. 78). Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive sind Lernbeeinträchtigungen immer im Kontext des Bedingungs- und Beziehungsgefüges zu verstehen. Lernprozesse und Lernstörungen ereignen sich in einem Bedingungsgefüge, in dem viele Variablen wechselseitig aufeinander wirken, sich gegenseitig verstärken oder auch aufheben können.

Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen relativiert Forschungsergebnisse, die die Wirkung einzelner Variablen auf Lernprozesse in der Schule untersuchen. Hinsichtlich der Feststellung von Lernbeeinträchtigungen hat diese Sichtweise eine Abkehr von der traditionellen individuumszentrierten Diagnostik bewirkt (vgl. ebd., S. 88ff.).

»Statt Lernschwierigkeiten als individuelle Probleme des Kindes zu begreifen, betont dieser Ansatz die Beachtung der durch strukturelle Koppelungen entstandenen Wechselwirkungen in sozialen Kontexten« (ebd., S. 90).

### *Die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen als Ausdruck einer gestörten Beziehung zwischen einem Kind und dem System Schule*

Eine Vielzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Förderschwerpunkt Lernen setzte sich in der Vergangenheit kritisch mit dem Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen von Kindern mit gravierendem schulischem Leistungsversagen und den gesetzlich festgelegten Anforderungen von allgemeinbildenden Schulen auseinander. Aus der Perspektive dieses Diskurses lässt sich zunächst konstatieren, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen nur im Kontext von Schule festgestellt wird. Folgt man dieser Argumentation, liegt hier weniger ein Defizit auf der Ebene der Person vor; vielmehr kann von einer gestörten Relation zwischen den Lernvoraussetzungen eines Kindes/ eines Jugendlichen und der Schule gesprochen werden (vgl. van Essen, 2013, S. 86; Opp, 2005, S. 65; Schmetz, 1999, S. 136). So definiert Theunissen »Lernbehinderung« »als eine normative, häufig schulorganisatorisch abhängige Bestimmungsgroße, die nichts über eine individuelle Lernbasis aussagt, sondern nur darüber, dass ein betroffener Schüler im Urteil anderer den normierten Lern- und Leistungserwartungen einer allgemeinen Schule nicht entspricht« (Theunissen, 1998, S. 175; vgl. van Essen, 2013, S. 87).

So ist die Bezeichnung »Lernbehinderung« im Zuge der Ausdifferenzierung des Förderschulsystems entstanden, was Klein zu der tautologischen Begriffsbestimmung veranlasste: »Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht« (1973, S. 159, zit. n. van Essen, 2013, S. 87). Da inzwischen die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr zwingend die Überweisung an eine Förderschule Lernen nach sich zieht, sondern dem Förderbedarf Lernen zunehmend im Rahmen des gemeinsamen Lernens an Regelschulen entsprochen wird, ist diese ironische Aussage von Klein heute nicht mehr zutreffend (vgl. van Essen, 2013, S. 87ff.). »Der direkte Bezug zur Institution Schule bleibt jedoch erhalten« (ebd., S. 88), denn es wird weiterhin im Rahmen formeller (schulamtlicher) Verwaltungsverfahren festgestellt, ob bei einem/ einer Schüler/-in sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vorliegt oder nicht (vgl. ebd., S. 88). An diesem Verfahren wird vielfach kritisiert, dass es keine verbindlichen Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen För-

derbedarfs Lernen gibt, was sich auch in den extrem unterschiedlichen Förderquoten der Bundesländer spiegelt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014; Kottmann, 2006; Mand, 2006; Wocken, 2007). Die Entscheidung ist subjektiv, da sie aus der Perspektive der Gutachter/-innen vorgenommen wird (vgl. Gomolla & Radtke, 2002; Mand, 2002; Kottmann, 2006).

Diese theoretischen Überlegungen zur Kategorisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen zusammenfassend handelt es sich bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen um eine Gruppe, die in vielfacher Hinsicht von negativen Bedingungen des Aufwachsens, Passungsschwierigkeiten zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen der Schule sowie institutioneller Diskriminierung betroffen ist. Darüber hinaus stellen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die größte Gruppe unter den Schüler/ -innengruppen mit Förderbedarfen dar (vgl. Kap. 5.5). Dieses zusammengenommen macht sie zu einer wichtigen Schüler/-innenpopulation, deren Belange gezielt untersucht werden sollten.

### 3. Das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens

#### 3.1 Theorielinien in der Forschung zum subjektiven und allgemeinen Wohlbefinden

Bei der ersten Sichtung des Forschungsfelds zum Wohlbefinden ist zunächst die Vielzahl von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen sowie im populärwissenschaftlichen Bereich zur Kenntnis zu nehmen. Wohlbefinden und die affinen Konstrukte Lebensqualität, gesundheitsbezogene Lebensqualität und Glück werden von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und in praktischen Handlungsfeldern untersucht – darunter Medizin, Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Sozialpolitik – in denen verschiedene Theorielinien verfolgt werden (vgl. Zapf, Knopf & Merkle, 2004, S. 15).

Doch nicht nur die vielen Tausend Publikationen machen das Forschungsfeld zum Wohlbefinden unübersichtlich. Auch ist eine terminologische Uneinheitlichkeit zu konstatieren, die Mayring (1991) als »Chaos der Definitionen von Variablen subjektiven Wohlbefindens« (ebd., S. 51) in der psychologischen Forschung bezeichnet. »Glück, Freude, Flow, Zufriedenheit, Sinnerfülltheit, Lebenszufriedenheit, Lebensqualität und seelische Gesundheit sowie Ressourcen finden Verwendung« (Frank, 2011, S. 5). Die Verwendung divergierender Definitionen für ähnliche Konstrukte kennzeichnet auch Veröffentlichungen in anderen Disziplinen (vgl. Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2003, S. 2ff.). Besonders häufig werden die Begriffe Wohlbefinden, Zufriedenheit, (gesundheitsbezogene) Lebensqualität und Glück verwendet (vgl. Zapf et al., 2004, S. 23).

Auch die inhaltliche Abgrenzung dieser Konstrukte erweist sich als schwierig. So beinhaltet beispielsweise das Konstrukt der Lebensqualität Aspekte des Wohlbefindens. Zum Teil werden ähnliche oder identische Items benutzt, um unterschiedliche Konstrukte zu operationalisieren (vgl. Schumacher et al., 2003, S. 3). Zudem kritisieren verschiedene Autor/-innen die geringe theoretische Fundierung der Wohlbefindensforschung im Allgemeinen (vgl. Ryff & Keyes, 1995; Staudinger, 2000; Diener, 2009b).

In dieser Studie wird das mehrfaktorielle Modell des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a) für die Untersuchungsgruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im mittleren Grundschulalter adaptiert. Haschers Konstrukt des schulischen Wohlbefindens basiert inhaltlich und terminologisch auf einem mehrfaktoriellen Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens, welches in der deutschen und amerikanischen Wohlbefindensforschung innerhalb der Psychologie verwendet wird. Das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens weist eine Affinität zum Mehrkomponentenmodell der Emotion auf, das ein aktuelles Konstrukt der Emotionspsychologie und der pädagogischen Psychologie darstellt (vgl. Gläser-Zikuda, 2010, S. 114; Hagenauer, 2011, S. 19). In Abschnitt 3.2 soll daher ein kurzer Überblick zur Konzeptualisierung des subjektiven Wohlbefindens innerhalb der Psychologie gegeben werden. Generell handelt es sich bei der Forschung zum Wohlbefinden um eine noch junge

Forschungsdisziplin, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstand<sup>18</sup> (vgl. Becker, 1994; Hascher, 2004a, b; Bullinger, 2009).

Hascher (2004a) bezieht sich insbesondere auf Forschungsergebnisse von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon und Wearing (1991), die das subjektive Wohlbefinden von Jugendlichen als mehrfaktorielles Modell untersuchen, sowie auf Ryff und Keyes (1995), die erstmals das subjektive Wohlbefinden als Mehrkomponentenmodell konstituierten. Als weitere theoretische Bezugspunkte können die Arbeiten von Bradburn (1969), Becker (1994) und Mayring (1994) betrachtet werden sowie die von Diener und seinen Forschergruppen (zum Beispiel 1999 und 2009). Hascher (2004a) entwickelte auf der Basis dieser theoretischen Konzeptionen und eigener Forschungsergebnisse ein mehrfaktorielles Modell des schulischen Wohlbefindens. Die Studien von Hascher befinden sich in der Tradition der pädagogischen Psychologie, die das Erleben in Erziehungs- und Bildungskontexten untersucht (vgl. Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013, S. 223).

Die *Forschung zur Lebensqualität* ist als eigene Theorielinie »in der sozialwissenschaftlichen Wohlfahrts- und Sozialindikatorenforschung« (Schumacher et al., 2003, S. 1) zu sehen. Das Konstrukt der gesundheitsbezogenen Lebensqualität wird in verschiedenen großen Studien zur Gesundheit von Erwachsenen und Kindern erforscht und stellt ein wesentliches »Evaluationskriterium« (ebd.) in verschiedenen Teilbereichen der Medizin dar.

Mit dem »Glück« haben sich bereits Philosophen der Antike wie Aristoteles und Platon beschäftigt. Es wird vorwiegend in der Philosophie untersucht. Allerdings tauchen Begriff und Konstrukt auch in Forschungsarbeiten der Psychologie auf. Unter 3.3 werden die Begriffe subjektives Wohlbefinden, Lebensqualität, gesundheitsbezogene Lebensqualität und Glück kurz dargestellt und es wird versucht, die Begriffe gegeneinander abzugrenzen.

Zu den Konzeptionen des subjektiven Wohlbefindens, der Lebensqualität, der gesundheitsbezogenen Lebensqualität und des Glücks – bezogen auf die Untersuchungsgruppe von Kindern – ist erst seit etwa 10 bis 15 Jahren eine vermehrte Forschungstätigkeit in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Medizin und verwandten Wissenschaften sowie im Bereich der Kindheitsforschung bzw. der Sozialberichterstattung zu verzeichnen. Bullinger spricht angesichts der neuen Fokussierung auf das Wohlbefinden von Kindern in der Kinder- und Jugendpsychologie sowie der Pädiatrie sogar von einer »kleine(n) Revolution« (Bullinger, 2009, S. 52), da sich die Forschungstätigkeit zuvor schwerpunktmäßig auf die »Beschreibung normaler und gestörter Entwicklungsverläufe« (ebd., 2009, 52) beschränkt habe. Die folgenden Gründe führten vermutlich zu einer gewissen Scheu, das subjektive Wohlbefinden und die affinen Konstrukte bei Kindern zu erforschen: Dies betraf zum einen die Frage, ob die Konstrukte für Kinder grundsätzlich bedeutsam und zutreffend sind. Zum anderen galten die Angaben von Kindern bis vor wenigen Jahren als wenig reliabel. Die Erhebung dieser Konstrukte erfordert in der Tat die Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener Emotionen und zur kognitiven Bilanzierung und ist daher von einem entsprechenden Entwicklungsstand der Kinder abhängig. Zudem mussten

---

18 Aus der psychologischen Wohlbefindensforschung entwickelte sich in den USA ein eigener Zweig der Psychologie, die »Positive Psychologie« (als Begründer gilt Martin Seligman), die sich explizit mit der Erforschung positiver Erlebenszustände beschäftigt (vgl. Frank, 2011, S. 4).



geeignete Methoden und Instrumente zur Erfassung entwickelt werden (vgl. Mayr & Ulich, 2002, S. 47; Bullinger, 2009, S. 50).

Bisher ist nicht geklärt, ob das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens, wie es an Erwachsenen untersucht wurde, auf Kinder und Jugendliche anwendbar ist oder ob es der Entwicklung einer eigenen Theorie des subjektiven Wohlbefindens bedarf, möglicherweise differenziert nach Alter und Entwicklungsstand für Kinder und Jugendliche (vgl. Bullinger, 2009, S. 53). Trotz der vermehrten Forschungsbemühungen kann nur eine mangelnde theoretische Fundierung des Konstrukts des subjektiven Wohlbefindens von Kindern konstatiert werden (vgl. Beisenherz, 2005, S. 163). Zudem fehlen Studien, die sich mit der Genese des subjektiven Wohlbefindens von Kindern beschäftigen, aus denen konkrete Vorschläge zur Beeinflussung abgeleitet werden können (vgl. Bullinger, 2009, S. 53). An dieser Forschungslage hat sich bis heute nichts geändert.

Die Analyse des Forschungsfelds zum Wohlbefinden von Kindern zeigt, dass in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Forschungslinien verfolgt werden. In der Psychologie wird das kindliche Wohlbefinden erst seit wenigen Jahren thematisiert und vor allem im Teilbereich der Entwicklungspsychologie in Relation zur Emotionsregulation untersucht (vgl. Bullinger & Ravens-Sieberer, 2009). In der Medizin und in den Gesundheitswissenschaften wird das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität untersucht, zum Teil wird es auch als subjektives Wohlbefinden oder subjektive Befindlichkeit bezeichnet (vgl. zum Beispiel Schillmöller, 2009; Ellert, Brettschneider, Ravens-Sieberer & KiGGS-Study-Group, 2014). Das »Glück« von Kindern wird in der Religionspädagogik untersucht, zum Teil auch in sozialwissenschaftlichen Surveys (vgl. Bucher, 2009 a und b). In der Kindheitsforschung werden verschiedene Diskurstraditionen verfolgt: Studien zum Wohlbefinden oder zum guten Leben von Kindern orientieren sich beispielsweise an der sozialökologischen Theorie von Bronfenbrenner, dem Lebensweltenansatz, dem Capabiliy-Approach nach Nussbaum und Sen, den Kinderrechten der UN oder dem internationalen Konzept des child-well-beings (vgl. Lang, 1985; Schneekloth & Pupeter, 2010; Andresen et al., 2010; Beisenherz, 2005; Adamson, 2013; Bertram, 2013; Bronfenbrenner, 1981).

In der Sozialberichterstattung für Kinder, die als Teilbereich der Kindheitsforschung zu betrachten ist, wird das Wohlbefinden von Kindern im Rahmen großer Surveys erforscht: Dort wird neben den objektiven Lebensbedingungen auch die subjektive Wahrnehmung dieser Konditionen durch die Kinder und ihr Wohlbefinden erhoben. Häufig wird davon ausgegangen, dass die Zufriedenheit in verschiedenen relevanten Lebensbereichen für das Wohlbefinden von Kindern konstitutiv ist (zum Beispiel Lang, 1985; Andresen et al., 2010; Adamson, 2013). Die Erfassung des Wohlbefindens von Kindern in der Sozialberichterstattung dient dem Ziel, der Politik Einsicht in deren Lebenssituation zu gewähren, um auf dieser Basis Verbesserungsmaßnahmen initiieren zu können (vgl. Bullinger, 2009, S. 51; Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012, S. 25). Abschnitt 3.4 gibt anhand ausgewählter Studien einen Überblick über die Konzeptualisierung des Wohlbefindens von Kindern in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen.

Es ist davon auszugehen, dass das subjektive Wohlbefinden von einer Vielzahl von Variablen beeinflusst wird (vgl. Hascher, 2004a, S. 71), mit den Worten von Diener:

»... it seems likely that subjective well-being will not be accounted for a handful of potent variables, because of the immense number of factors that can influence it. Variables from the weather to beliefs to interactions between personality and environment will probably play a part, and it is unrealistic that anyone will be prepotent« (Diener, 1984, S. 561, zit. n. Hascher 2004, S. 71).

Es liegt eine Vielzahl an Theorien zur Genese des subjektiven Wohlbefindens und an Befunden zu Korrelaten vor. Mit Staudinger (2000) und Diener (2009b) muss jedoch kritisiert werden, dass sich die verschiedenen Theorien zur Erklärung des subjektiven Wohlbefindens auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus befinden. Beiden Autoren zufolge müssen die vorliegenden empirischen Ergebnisse und theoretischen Ansätze besser miteinander in Beziehung gesetzt werden und ein gegliederter und integrierender übergeordneter Rahmen geschaffen werden.

In Abschnitt 3.5 werden theoretische Ansätze zur Genese des subjektiven Wohlbefindens sowie eine Auswahl empirischer Befunde zu Korrelaten des subjektiven Wohlbefindens dargestellt. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Rezeption derjenigen Befunde gelegt, die mit kindlichen Proband/-innen gewonnen wurden.

Das Anliegen dieses dritten Kapitels besteht darin, den theoretischen Hintergrund für die Begriffe und Konstrukte darzustellen, die in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden sowie für das in dieser Studie untersuchte mehrfaktorielle Modell schulischen Wohlbefindens Beachtung finden.

### 3.2 Ausgewählte Konzeptionen des subjektiven Wohlbefindens in der Psychologie

In diesem Abschnitt werden theoretische Konstrukte und Modelle des subjektiven Wohlbefindens in der Psychologie dargestellt, die das in dieser Studie adaptierte Konstrukt des schulischen Wohlbefindens von Kindern beeinflusst haben. Da in der psychologischen Wohlbefindensforschung ebenso wie in anderen Wissenschaftsdisziplinen eine Begriffsvielfalt zu konstatieren ist, ist es zunächst wichtig, sich auf *einen* Begriff festzulegen. In neueren deutschen Arbeiten (vgl. z.B. Schilling, 2003; Wirthwein, 2010) wird überwiegend der Begriff des »subjektiven Wohlbefindens« verwendet. Dieser ist auch international anschlussfähig, da er sich an die Begrifflichkeit des »subjective well-being« von Diener (2009b) anlehnt.

Bezogen auf die psychologischen Konzeptionen des subjektiven Wohlbefindens bestehen verschiedene Möglichkeiten der Kategorisierung, zum Beispiel nach Anzahl der das Konstrukt umfassenden Dimensionen oder nach inhaltlichen Aspekten. Nach Becker (1994) lassen sich ein-, zwei-, sowie drei- und mehrdimensionale Modelle des subjektiven Wohlbefindens unterscheiden. Hascher (2004a) nennt drei an inhaltlichen Kriterien orientierte Kategorien zur Einordnung von Begriffen und Konzeptionen des Wohlbefindens:

Subjektives Wohlbefinden kann (1) als »spezifische Gefühlsqualität« betrachtet werden, (2) als »spezifische Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren« und (3) als »Sammelbegriff für positive Emotionen« (ebd., S. 20). Diese Einteilung wird im Folgenden übernommen, um die ausgewählten Konstrukte und Modelle des subjektiven Wohlbefindens zu ordnen.

*(1) Subjektives Wohlbefinden als spezifische Gefühlsqualität*

Als Beispiel für eine Konzeption dieser Kategorie kann das zweidimensionale Konstrukt des Wohlbefindens von Bradburn (1969) gesehen werden, dem zufolge sich das »psychological well-being« zwischen den Polen positiver und negativer Gefühlszustände ausbalanciert (»affect balance«). In der Konzeption des subjective well-being von Larsen und Diener (1987) wird neben der Häufigkeit auch die Bedeutung der Intensität positiver Gefühlszustände für die Ausprägung des Wohlbefindens betont (vgl. ebd., S. 27; Hascher, 2004b, S. 23). Aktuelle Befunde zum subjektiven Wohlbefinden gehen davon aus, dass positive Emotionen dreimal so häufig erlebt werden sollten wie negative, damit sich ein Zustand des Wohlbefindens einstellt (vgl. Frederickson & Losada, 2005; Frank, 2011, S. 6). Aus diesen Konzeptionen ist zu folgern, dass ein Mensch dann höheres Wohlbefinden berichtet, wenn positive Gefühle oft und intensiv erfahren werden (vgl. Bradburn, 1969; Becker, 1994, S. 16; Hascher, 2004a, S. 23).

*(2) Wohlbefinden als spezifische Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren*

Stellvertretend für diese Kategorie sollen hier die Konzeptionen von Becker (1994), Diener et al. (1999) und Dalbert (1992 und 2013) dargestellt werden.

Als einflussreich für die deutsche Wohlbefindensforschung hat sich das Strukturmodell des Wohlbefindens nach Becker (1994) erwiesen. Es nimmt eine Unterscheidung zwischen dem aktuellen und dem habituellen Wohlbefinden vor. Das aktuelle Wohlbefinden (State-Konstrukt) beschreibt das augenblickliche Erleben eines Menschen. Dieses ist gekennzeichnet durch das Vorhandensein positiver und die Abwesenheit negativer Emotionen (vgl. Becker, 1994, S. 13ff.; vgl. Hascher, 2004a). Das habituelle Wohlbefinden (Trait-Konstrukt) resultiert daraus, dass ein Mensch seine »aggregierte[n] emotionale[n] Erfahrungen« bewertet (Becker, 1994, S. 15), welche kurze Zeiträume bis hin zur gesamten Lebensspanne umfassen können (vgl. ebd.). Becker differenziert das Wohlbefinden weiter in eine psychische und eine physische Komponente. Beide Bereiche weisen ihrerseits eine habituelle und eine aktuelle Komponente auf. Aus dem habituellen psychischen Wohlbefinden und dem habituellen physischen Wohlbefinden kann eine »allgemeine und bereichsspezifische Lebenszufriedenheit« (ebd., S. 14) resultieren.

Das Modell des subjektiven Wohlbefindens (subjective well-being) nach Diener et al. (1999) setzt sich aus einem positiven und einem negativen emotionalen Faktor zusammen. Positive Gefühle wie Freude und Stolz werden der positiven Komponente, negative Gefühle wie Schuld und Scham der negativen Komponente zugeordnet. Zudem lassen sich zwei kognitiv-evaluative Komponenten – die allgemeine Lebenszufriedenheit sowie die Bereichszufriedenheit – unterscheiden, die sich ihrerseits in verschiedene Subdimensionen differenzieren lassen. Die affektiven Faktoren werden als temporäre Aspekte und die kognitiv-evaluativen als überdauernde Aspekte des subjektiven Wohlbefindens betrachtet (vgl. Diener et al., 1999, S. 277; Wirthwein, 2010, S. 16).

Dalbert (1992) entwickelte basierend auf den Modellen von Diener et al. (1999) und Becker (1994) ein eigenes Modell des subjektiven Wohlbefindens. Dabei wird eine Unterscheidung zwischen dem habituellen und dem aktuellen subjektiven Wohlbefinden vorgenommen. Sowohl das Trait- als auch das State-Konstrukt beinhalten emotionale und kognitive Facetten.

»Subjektives Wohlbefinden umfasst nach diesem Modell, wie es einem Menschen im Allgemeinen geht (Stimmungsniveau) und inwieweit er mit seinem Leben im Allgemeinen zufrieden ist (habituelle Lebenszufriedenheit), wie es ihm zurzeit geht (Stimmung) und wie zufrieden er im Moment ist (aktuelle Lebenszufriedenheit). Weitere Differenzierungen in positive versus negative Stimmung (Bradburn, 1969) sowie andererseits Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen (Fahrenberg, Myrtek, Will & Kreutel, 1986) sind ebenfalls möglich« (Dalbert, 2013, S. 128).

Ryff & Keyes (1995) kritisieren die Fokussierung auf zwei primäre Modelle der anglo-amerikanischen Wohlbefindensforschung. Dies betrifft das ursprünglich auf Bradburn (1969) zurückgehende Konzept, demzufolge der positive und der negative Affekt des subjektiven Wohlbefindens zwei voneinander unabhängige Komponenten darstellen.

»Frequency of positive and negative affect tends to correlate negatively, whereas intensity correlations are generally positive. These conflicting relations were said to suppress the association between positive and negative affect, thereby creating an illusion that the components are independent« (Ryff & Keyes, 1995, S. 719).

Desweiteren beanstanden sie die Einseitigkeit der Lebenszufriedenheitsskala von Diener et al., welche diese zuletzt 1999 beschreiben.

In ihrer eigenen Studie gehen Ryff und Keyes von einem sechsfaktoriellen Modell des »psychological well-being« aus. Dieses umfasst die Bereiche (1) Self-Acceptance, (2) Environmental Mastery, (3) Positive Relations, (4) Purpose in Life, (5) Personal Growth, (6) Autonomy. Die sechs Komponenten konnten auf einen übergreifenden Faktor zurückgeführt werden (vgl. ebd., S. 721ff.).

Kritiker der Studie von Ryff und Keyes bemängeln, ihr Konzept fasse das Wohlbefinden zu breit, verzichte auf die Erhebung der Lebenszufriedenheit (vgl. Überblick bei Wirthwein, 2010, S. 19) und nehme Korrelate bzw. Determinanten des Wohlbefindens als Bestandteil in den Begriff des Wohlbefindens selbst auf. In Studien anderer Forscher/-innen konnte das Modell nicht repliziert werden (vgl. ebd.),

### *(3) Subjektives Wohlbefinden als Sammelbegriff für positive Emotionen*

In verschiedenen Studien werden positive Emotionen wie zum Beispiel Freude, Glück, Liebe, positive Sinneserfahrungen und auch die kognitive Komponente der Zufriedenheit mit Wohlbefinden gleichgesetzt. In solchen Veröffentlichungen stellt der Begriff des subjektiven Wohlbefindens einen Sammelbegriff für positive Emotionen dar. Mit Hascher können diese Konzeptualisierungen von subjektivem Wohlbefinden kritisiert werden, da diese zur Beliebigkeit der Begriffe und Unschärfe der Konstrukte beitragen (vgl. Hascher, 2004a, S. 20 und 32ff.; Hascher & Edlinger, 2009). Da auch für das Konstrukt der Emotion kein Konsens über eine einheitliche Definition vorliegt, fällt die Abgrenzung schwer (vgl. Hagenauer, 2011, S. 12).

Grundsätzlich sind Emotionen ein wesentlicher Bestandteil der hier dargestellten Modelle des subjektiven Wohlbefindens. Daher ist es wichtig, an dieser Stelle eine aktuelle Definition anzuführen, die für das adaptierte Modell des schulischen Wohlbefindens besonders relevant ist. Seit mehreren Jahrzehnten werden in der Psychologie und deren Bezugswissenschaften

Mehrkomponentenansätze von Emotionen diskutiert (vgl. Hagenauer, 2011, S. 13). Eine aktuelle Definition lautet: »Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen« (Frenzel, Götz & Pekrun, 2009, S. 207). »Eine weitere wichtige strukturelle Eigenschaft von Emotionen liegt darin, dass sie zum einen als momentane Zustände und zum anderen als dispositionelle Reaktionstendenzen betrachtet werden können« (ebd., S. 208), das heißt also eine State- und eine Trait-Dimension aufweisen. Der Aspekt der Mehrdimensionalität sowie das Charakteristikum der Differenzierung zwischen einem aktuellen und einem habituellen Zustand von Emotionen von Hascher (2004a) wird für die Konzeptionalisierung des schulischen Wohlbefindens aufgegriffen (vgl. Kap. 4.6.1).

### 3.3 Abgrenzung zu den verwandten Konstrukten Lebensqualität, gesundheitsbezogene Lebensqualität und Glück

#### *Lebensqualität und gesundheitsbezogene Lebensqualität*

Das Konstrukt der Lebensqualität entstammt »der sozialwissenschaftlichen Wohlfahrts- und Sozialindikatorenforschung, wobei ›Lebensqualität‹ hier als ein auf größere Bevölkerungsgruppen bezogenes Maß der Kongruenz von objektiven Lebensbedingungen und deren subjektiven Bewertung (Wohlbefinden, Zufriedenheit) aufgefasst wird« (Schumacher et al., 2003, S. 3). Der wesentliche Unterschied zum Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens besteht darin, dass »soziale und ökonomische Indikatoren« (ebd., S. 3, Herv. i.O.) zum Konstrukt der Lebensqualität gehören. Das »subjektive Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit« (ebd.) sind Teilbereiche des Gesamtkonstrukts der Lebensqualität.

Das Konstrukt der gesundheitsbezogenen Lebensqualität stellt ein wichtiges »Evaluationskriterium in der Medizin dar« (vgl. ebd.). Gesundheitsbezogene Lebensqualität ist ein »multidimensionales Konstrukt, das die körperliche, emotionale, mentale, soziale, spirituelle und verhaltensbezogene Komponente des Wohlbefindens und der Funktionsfähigkeit« (ebd., S. 4) aus der individuellen Perspektive erfasst. In Abgrenzung zum Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens umfasst das Konstrukt der gesundheitsbezogenen Lebensqualität den »subjektiv wahrgenommenen Gesundheitszustand« (ebd.).

#### *Glück*

Die Frage danach, was Glück ist und was ein gutes Leben ausmacht, beschäftigt die Menschheit seit Jahrtausenden. Die Philosophie widmet sich seit mehr als 2000 Jahren dieser Frage, die je nach Zeitalter, Kultur und Persönlichkeit sehr unterschiedlich beantwortet wurde. Damit ist Glück ein zentrales Konstrukt der Philosophie. Wesentliche Gedanken psychologischer Theorien zum subjektiven Wohlbefinden orientieren sich an philosophischen Ideen zum Glück (vgl. Becker, 1994, S. 18).

Im aktuellen philosophischen Diskurs wird beispielsweise von Hossenfelder (2010, S. 76) kritisiert, dass Glück zu einer privaten Angelegenheit geworden und der Glücksbegriff daher unbestimmt sei: »Glück wird als subjektiver, innerer Zustand gesehen, zu dem nur der Betreffende selbst unmittelbaren Zugang hat und über den er daher nur allein richtig urteilen kann«

(Hossenfelder, 2010, S. 76). Während Hossenfelder die Entleerung des Glücksbegriffs in der Gegenwart kritisiert, lassen sich unter Rückgriff auf Frey und Steiner (2012) die positiven Seiten des Umstands betrachten, dass keine verbindliche, übergreifende Definition von Glück vorliegt: »Die subjektive *Sicht* wird anerkannt und es wird somit jedem Menschen selbst überlassen, was für ihn das ›gute Leben‹ ausmacht« (ebd., S. 11).

In der Psychologie, den Sozialwissenschaften und der Ökonomie wird das Glück häufig in Form von Lebenszufriedenheit oder subjektivem Wohlbefinden gemessen. Das – und der teilweise synonyme Gebrauch der Begriffe »Glück«, »Lebenszufriedenheit« und »subjektives Wohlbefinden« führen zu Unklarheiten. Zudem wird in der Psychologie der Begriff des Glücks unterschiedlich definiert. Glück kann einerseits ein Teil des aktuellen Wohlbefindens sein, in Form eines momentanen intensiven Glücksgefühls. Andererseits kann es auch, verstanden als Lebensglück, Teil des habituellen Wohlbefindens sein (vgl. Mayring, 1994, S. 52).

### 3.4 Konstrukte des subjektiven und des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern

Bevor die Konstrukte des subjektiven und des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern dargestellt werden, wird das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens Jugendlicher und junger Erwachsener nach Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing (1991) rezipiert, da es ein wichtiges Vorläuferkonstrukt des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a) darstellt.

Grob et al. (1991) beziehen sich theoretisch auf Zieltheorien zur Genese des Wohlbefindens, insbesondere auf die Diskrepanztheorie von Michalos (1985) (vgl. Kap. 3.5.4), sowie auf das Modell des subjektiven Wohlbefindens von Bradburn (1969) (vgl. Kap. 3.2), demzufolge subjektives Wohlbefinden zwischen den Polen negativer und positiver Emotionen austariert wird. In ihrer Studie mit 1901 Probanden zwischen 14 und 20 Jahren konnten Grob et al. empirisch ein sechsfaktorielles Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens herausarbeiten, bestehend aus den Komponenten positive Lebenseinstellung, Problembewusstheit, körperliche Beschwerden und Reaktionen, Selbstwert, depressive Stimmung und Lebensfreude (vgl. ebd., S. 66ff.). Diese sechs Komponenten beziehen emotionale und kognitiv-evaluative Aspekte des habituellen subjektiven Wohlbefindens ein.

Das psychologische Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens wird in Studien mit Kindern in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bisher wenig oder nur teilweise theoretisch rezipiert und empirisch untersucht. Da, wie in Kap. 3.1 ausgeführt, die Psychologie das kindliche Wohlbefinden erst vor wenigen Jahren als Forschungsthema in den Blick genommen hat, liegen entsprechend hier erst wenige empirische Befunde vor.

Bezogen auf das aktuelle Wohlbefinden von Kindern liegen vereinzelt Studien vor, die nahelegen, dass es möglich ist, das aktuelle positive und negative subjektive Wohlbefinden von Kindern mehrdimensional zu erfassen. Janke und Janke (2005) entwickelten in Anlehnung an

die PANAS<sup>19</sup> (vgl. Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996) eine Liste mit Eigenschaftswörtern, mit deren Hilfe es bereits Kindern der Grundschule ab dem dritten Jahrgang möglich ist, ihr aktuelles positives und negatives Wohlbefinden in verschiedenen Gefühlsdimensionen einzuschätzen, zum Beispiel »Gutgestimmtheit« versus »Schlechtgestimmtheit« (vgl. Janke & Janke, 2005, S. 32ff.).<sup>20</sup> Im Teilbereich der Entwicklungspsychologie wird das subjektive Wohlbefinden im Kindesalter im Zusammenhang mit der Emotionsregulation diskutiert (vgl. Bullinger, 2009); dieser Aspekt wird in Kap. 3.5.3 genauer ausgeführt.

Erkenntnisse zum allgemeinen Wohlbefinden von Kindern, gewonnen an großen Stichproben, liefern die Surveys der Sozialberichterstattung, in denen das Wohlbefinden neben den objektiven Lebensbedingungen einen wesentlichen Indikator darstellt (vgl. Bullinger, 2009). Allerdings orientieren sich die Verfasser/-innen der Studien an divergierenden übergeordneten Theorien, die dann zu unterschiedlichen Definitionen und Konstrukten des Wohlbefindens von Kindern führen. Diese sind nicht kongruent mit dem Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens.

So verortet sich beispielsweise die Autorin der ersten repräsentativen Befragung von Kindern in Deutschland, »Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern« (Lang, 1985), theoretisch in der ökologischen Sozialisationsforschung, die von einer wechselseitigen Beeinflussung der Lebensbereiche eines Kindes ausgeht. Das Ziel, die Erforschung der Wohlfahrt von Kindern, wird definiert als »Produkt aus objektiven Lebensbedingungen und wahrgenommener Lebensqualität, die durch einen individuellen und subjektiven Bewertungsprozeß vermittelt werden, der wiederum durch Bedürfnisse, Ansprüche usw. beeinflusst wird« (Lang, 1985, S. 38).

Die Autor/-innen des LBS-Kinderbarometers (2002) sehen sich forschungsmethodisch in der Tradition des Kindersurveys zur Lebensqualität von Lang (1985) (vgl. Mayr & Ulich, 2002, S. 49). Sie merken jedoch selbstkritisch an, dass die Konstrukte »Wohlbefinden« und »Lebensqualität« in ihrer Studie nicht theoriegeleitet, sondern eher »im Sinne einer relativ breit angelegten Meinungsumfrage« (ebd., 2002, S. 50) untersucht worden seien.

In den Studien des DJI-Kinderpanels (Deutsches Jugendinstitut, München) wird davon ausgegangen, dass das Wohlbefinden von Kindern im Grundschulalter »zwischen dem Glücksempfinden einerseits und der bilanzierenden Zufriedenheit andererseits anzusiedeln ist« (Beisenherz, 2005, S. 164). Wenn auch nicht so formuliert, wird von einem State-Trait-Konstrukt des Wohlbefindens bei Kindern ausgegangen, dass der Konzeption des »subjective well-being« von Diener et al. (1999) entspricht. Für die Operationalisierung des Wohlbefindens (»bereichsunspezifische Befindlichkeit«) aus der Perspektive der Kinder wurde ein Indikator entwickelt, der sich aus Items der Skalen zu verschiedenen Lebensbereichen der Kinder (Schule, Familie, Freunde, Wohnumfeld) zusammensetzt.

Die Ziele der Unicef-Studien bestehen darin, »die Lebenssituation von Kindern in den einzelnen Ländern in Bezug auf ihr Wohlbefinden und ihre individuellen Entwicklungschancen zu

---

19 Fragebogen zur Einschätzung affektiver Zustände und Eigenschaften: »PANAS« steht für »Positive and Negative Affect Schedule« (vgl. Watson, Clark & Tellegen, 1988), deutsche Version von Krohne et al., 1996.

20 Die Einschätzliste setzt jedoch eine entsprechend gut entwickelte Fertigkeit zum sinnentnehmenden Lesen voraus und einen ausreichend großen passiven Wortschatz.

messen« (Bertram, 2008 b, S. 12) sowie an der Verwirklichung der Kinderrechte zu arbeiten (vgl. Pais Santos, 2008, S. 222). Theoretisch orientieren sich die Studien an einem mehrfaktoriellen Konstrukt des kindlichen Wohlbefindens, dem vergleichend in 21 Ländern untersuchten »child-well-being« sowie an der sozialökologischen Theorie von Bronfenbrenner (vgl. Bertram, 2011, S. 270, 2008, S. 12; Unicef, 2007). Der Bereich des subjektiven Wohlbefindens setzt sich aus der Bewertung der eigenen Gesundheit, der Frage danach, ob die Kinder gerne zur Schule gehen, sowie der Lebenszufriedenheit und der Bewertung des persönlichen Wohlbefindens zusammen (vgl. Bertram, 2008 b, S. 77; Kohl, 2008, S. 269).

Die World-Vision-Studie (2010) verfolgt ein sehr weit gefasstes Konstrukt von Wohlbefinden. Ihr liegen verschiedene theoretische Ansätze zur Definition des Wohlbefindens von Kindern zugrunde, um theoretisch anschlussfähig zu sein. Dazu zählen die Orientierung an den Kinderrechten der UN, der Lebenswelten-Ansatz, der Begriff der Lebensqualität, des Glücks, der Bezug auf Studien der UNICEF und der OECD, der Capability-Approach nach Nussbaum und Sen sowie die Befähigungsliste nach Nussbaum (vgl. Andresen, Hurrelmann & Fegter, 2010, S. 38). Das übergeordnete Ziel der Studie besteht in der Analyse des subjektiven Wohlbefindens unter der Einbeziehung objektiver sozialer Bedingungen (vgl. Andresen et al., 2010, S. 44ff.). Die Kinder werden deskriptiv zu ihren Lebenswelten befragt. Das subjektive Wohlbefinden wird im Sinne von Zufriedenheit mit den verschiedenen Lebensbereichen erfasst (vgl. Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 215).

Trotz unterschiedlicher theoretischer Bezüge wird in den Konzeptionen des kindlichen Wohlbefindens, die diesen Studien zugrunde liegen, davon ausgegangen, dass es verschiedene Lebensbereiche gibt, die für Kinder bedeutsam sind. Die Surveys fokussieren bis auf kleine Unterschiede identische Lebensbereiche: die Familie (darunter auch die Eltern-Kind-Beziehung, elterliche Fürsorge, gewährte Freiheiten), die Schule, das Spiel, die Freunde, das Wohnumfeld (vgl. Lang, 1985; Schneekloth & Pupeter, 2010; Andresen et al., 2010; Andresen & Fegter, 2009; Beisenherz, 2005; Adamson, 2013; Bertram, 2013). Zudem wird angenommen, dass die verschiedenen Lebensbereiche sich wechselseitig beeinflussen und zwischen ihnen Kompensationsmöglichkeiten bestehen. Erhoben wird in allen ausgewählten Studien die kognitiv-evaluative Komponente des habituellen Wohlbefindens. Operationalisiert wird dies in Form der allgemeinen Lebenszufriedenheit und der Zufriedenheit in den oben genannten Lebensbereichen, also des bereichsspezifischen Wohlbefindens.

Auch das Konstrukt des *Glücks* wird in der Forschung mit Kindern untersucht, beispielsweise in der Studie von Bucher (2009a), der das »subjektive eingeschätzte Kindheitsglück« (ebd., S. 97) untersucht. Der Studie liegt die folgende Definition von Glück zugrunde: »Glück ist eine nur vom Subjekt als solche identifizierte Befindlichkeit, die – auch im Kindesalter – bei den unterschiedlichsten Anlässen auftreten kann« (Bucher, 2009a, S. 95). Mit dieser Definition geht Bucher von einem unbestimmten Glücksbegriff aus (vgl. Hossenfelder, 2010), der nur aus der subjektiven Perspektive erhoben werden kann (vgl. Frey & Steiner, 2012). Buchers Glücksbegriff orientiert sich darüber hinaus am Konstrukt des subjective well-beings von Diener et al. (1999; vgl. Bucher, 2009b, S. 244). Forschungsmethodisch wird das Glück aus der Perspektive der Kinder durch bilanzierende Fragen nach dem bisherigen sogenannten Lebensglück erfasst.



Dieses wird bezogen auf verschiedene Lebensbereiche erhoben (vgl. Bucher, 2009b, S. 97). Die genaue Betrachtung der Items zeigt, dass auch in der Glücksstudie die kognitiv-evaluative Komponente des habituellen Wohlbefindens bezogen auf das gesamte bisherige Leben sowie bereichsspezifisch erhoben wurde.

Das Konstrukt der gesundheitsbezogenen Lebensqualität (vgl. Kap. 3.3) gewinnt in gesundheitsrelevanten Fragestellungen in Kinder- und Jugendgesundheitsveys, zum Beispiel in den regelmäßig durchgeführten deutschen HBSC-Studien (Health Behaviour in School-aged Children) und den KiGGS-Studien (Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland) zunehmend an Bedeutung. Die gesundheitsbezogene Lebensqualität stellt ein wichtiges Kriterium für die Planung von Interventions- und Präventionsprogrammen auf gesundheitspolitischer Ebene sowie für die Analyse von aktuellen Belastungszuständen und den Erfolg von Therapiemaßnahmen auf der individuellen Ebene dar (vgl. Schillmöller, 2009, S. 62; Ellert, Brettschneider, Ravens-Sieberer & KiGGS-Study-Group, 2014, S. 798; HBSC-Team Deutschland, 2011). Es kann wie folgt definiert werden:

»Die gesundheitsbezogene Lebensqualität ist ein multidimensionales Konstrukt und umfasst körperliche, emotionale, mentale, soziale und verhaltensbezogene Komponenten des Wohlbefindens und der Funktionsfähigkeit aus subjektiver Sicht« (Ellert et al., 2014, S. 798).

Wie auch in Publikationen zur Erforschung des subjektiven Wohlbefindens und der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Erwachsenen erweist sich die Abgrenzung der beiden Konstrukte in der Forschung mit Kindern als schwierig, da die Begriffe synonym angewendet werden oder die Konstrukte ähnlich erfasst werden (vgl. Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009, S. 71; zur genauen Abgrenzung siehe Kap. 3.3). Die Analyse des vielfach zur Messung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern eingesetzten »Kidscreen«-Testverfahrens (vgl. Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000; Ravens-Sieberer & the European KIDSCREEN Group, 2006; Ravens-Sieberer, 2013) zeigt, dass emotionale und kognitiv-evaluative Komponenten des habituellen Wohlbefindens bereichsspezifisch erhoben werden.

### 3.5 Theorien zur Genese des subjektiven Wohlbefindens, Determinanten und Korrelate des subjektiven Wohlbefindens

#### 3.5.1 Einleitung

Nachfolgend sollen besonders einflussreiche Theorien und empirische Befunde zur Genese des subjektiven Wohlbefindens von Erwachsenen und Kindern aus der großen Vielzahl an vorliegenden Publikationen ausgewählt und dargestellt werden. Vorab ist anzumerken, dass ein übergeordneter theoretischer Rahmen fehlt, der die vorliegenden Ansätze und Ergebnisse miteinander vereint (vgl. Diener, 2009b; Staudinger, 2000). Auch besteht kein Konsens darüber, welchen Ebenen die Theorien und Befunde zugeordnet werden bzw. wie sie am besten kategorisiert werden sollten.

Zunächst lassen sich externale, von außen auf das Individuum einwirkende Faktoren von internalen Einflüssen unterscheiden, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen (vgl. Wirthwein, 2010, S. 28). Zu den externalen Faktoren zählen sogenannte demografische oder

auch situative Bedingungen, zu denen Alter, Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, kulturelle Zugehörigkeit, berufliche Tätigkeit, Bildungsniveau, Gesundheit, Familienstand, soziale Beziehungen und Lebensereignisse gerechnet werden (Hascher, 2004a, S. 45–54; Wirthwein, 2010, S. 28). Diese werden in Kap. 3.5.2 dargestellt.

Zu den internalen Faktoren, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen, zählen beispielsweise Aspekte der Persönlichkeit, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen, Intelligenz sowie akkomodative und adaptive Prozesse der kognitiven Emotionsregulation (siehe Kap. 3.5.3; vgl. Brandstädter, 2011; Hascher, 2004a, S. 55–70; Wirthwein, 2010).

Eine weitere Möglichkeit zur Kategorisierung theoretischer Ansätze besteht in der Unterscheidung zwischen Top-Down- und Bottom-Up-Theorien zur Genese des Wohlbefindens. Hier ist jedoch Vorsicht geboten, da die Begrifflichkeit nicht einheitlich verwendet wird. So kann die Bezeichnung »Top-Down« dafür stehen, dass Aspekte der Persönlichkeit die Art und Weise beeinflussen, wie eine Person Ereignisse interpretiert. Auch kann damit gemeint sein, dass die allgemeine Lebenszufriedenheit die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen beeinflusst. Aus der Perspektive von Bottom-Up-Theorien beeinflussen demografische sowie situative Faktoren das Wohlbefinden; es kann auch das Ergebnis erlebter Ereignisse sein. Zudem kann mit »Bottom-up« gemeint sein, dass die Zufriedenheit in den Lebensbereichen die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben beeinflusst (vgl. Wirthwein, 2010, S. 28; Diener 2009, S. 42; Hascher, 2004a, S. 56). Nach Diener (2009b) ist von einer Interaktion von Top-Down- und Bottom-Up-Prozessen zur Entstehung von Wohlbefinden auszugehen (vgl. ebd., S. 42).

Unter dem Oberbegriff »interaktionistisch« können Theorien zusammengefasst werden, die von einem Zusammenspiel von Umweltmerkmalen und Persönlichkeitsvariablen ausgehen. Zu den interaktionistischen Theorien zählen beispielsweise passungs- und kompetenztheoretische Ansätze zur Genese des Wohlbefindens, teleologische Theorien, Adaptionstheorien, Vergleichs- und Aktivitätstheorien (vgl. Wirthwein, 2010, S. 42). Diese werden in Kap. 3.5.4 dargestellt.

### 3.5.2 Einflüsse externaler Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern

#### *Geschlecht und subjektives Wohlbefinden*

Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Wohlbefinden ist noch nicht abschließend geklärt. Je nach untersuchtem Konstrukt ergeben sich unterschiedliche Befunde. In psychologischen Arbeiten lassen sich bei Frauen im Vergleich zu Männern einerseits höhere Wohlbefindenswerte, andererseits auch niedrigere Werte finden (vgl. Fujita, Diener & Sandvik, 1991; Brandstädter, 2011, S. 33). In einigen Studien lässt sich eine etwas höhere globale Zufriedenheit bei Frauen als bei Männern feststellen (vgl. Brandstädter, 2011, S. 34). Werden positive Affekte getrennt von negativen untersucht, zeigen Frauen im Vergleich zu Männern sowohl hinsichtlich des positiven als auch bezüglich des negativen Affekts höhere Werte. Als Grund wird eine geschlechtsspezifische Art und Weise vermutet, Emotionen auszudrücken und zu regulieren (vgl. ebd., S. 34). Brandstädter spricht in diesem Zusammenhang von »höherer Empathiefähigkeit« von Frauen, die zu »stärkeren Affektintensitäten und entsprechend zu ei-

nem höheren Glücks- wie auch Frustrationspotential beitragen« (ebd., S. 34). Bereits bei zweijährigen Kleinkindern zeigen sich Unterschiede in der Ausprägung von »stärkerer Betroffenheit und Hilfsbereitschaft« (Brandstädter) zugunsten der Mädchen; mit zunehmendem Alter zeigten sich die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen noch deutlicher (vgl. Saarni, Mumme & Campos, 1998; Brandstädter, 2011, S. 34).

Im Bereich der Kindheitsforschung ergibt sich eine inkonsistente Befundlage zu der Frage, ob das Geschlecht einen Prädiktor des Wohlbefindens von Kindern im Grundschulalter darstellt. In den Studien von Beisenkamp, Klöckner, Hallmann und Preißner (2009) sowie Bucher (2009a und b) lässt sich kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter bezogen auf die Selbsteinschätzung des allgemeinen Wohlbefindens konstatieren. Schillmöller (2009) dagegen findet einen kleinen Effekt der Variablen Geschlecht auf den Gesamtwert der gesundheitlichen Lebensqualität. Der signifikant niedrigere Unterschied des Gesamtwerts von Mädchen im Vergleich zu dem der Jungen kommt durch die etwas geringere Einschätzung der gesundheitlichen Lebensqualität in den Komponenten psychische Lebensqualität, Selbstwert und körperliche Lebensqualität zustande (vgl. ebd., S. 269).

#### *Sozio-ökonomischer Hintergrund und subjektives Wohlbefinden*

In mehreren Studien kann ein Zusammenhang zwischen der Lebenszufriedenheit von Kindern und deren Schichtzugehörigkeit sowie zwischen der Lebenszufriedenheit und dem Einkommen der Eltern gefunden werden (vgl. Beisenherz, 2005; Schneekloth & Pupeter, 2010; Schneekloth & Andresen, 2013). Nur 35,6% der Kinder, deren Familie der Unterschicht zuzurechnen ist, geben an, sich wohl zu fühlen (vgl. Beisenherz, 2005). Kinder, die den Wohlstand ihrer Familie als niedrig einschätzen, erleben die Beziehungen zu ihrer Familie und ihren Freunden negativer (vgl. Mayr & Ulich, 2002, S. 62). Zudem zeigt sich ein Effekt des Armutserlebens<sup>21</sup> im Alltag auf die Lebenszufriedenheit (vgl. Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 212). Bei Kindern in besonders prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen führen verschiedenen Faktoren<sup>22</sup> zu einer geringeren Lebenszufriedenheit (Gesamtindex aus verschiedenen Lebensbereichen, auch Schule; vgl. Schneekloth & Andresen, 2013, S. 52ff.)

In der Kinderarmutsforschung wird die Verarbeitung der kurz- oder längerfristigen Armut durch die betroffenen Kinder in enger Verbindung zu den elterlichen Bewältigungsstrategien der finanziellen Situation, der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, dem Entwicklungsalter der Kinder sowie deren individuellen Verarbeitungsmustern gesehen (vgl. Zander, 2010, S. 131ff.;

---

21 Ein theoretisches Verständnis von Armut und Armutfolgen bei Kindern bezieht sich nicht nur auf die rein materielle Situation der Familie, sondern umschließt weitere Dimensionen der Lebenslage von Kindern wie die kulturelle, die soziale sowie die physische und psychische Lage, in denen sich Deprivation zeigen kann (vgl. Holz, 2010, S. 97). Zur genauen Definition: »Kinderarmut« basiert auf familiärer Einkommensarmut, zeigt sich in Auffälligkeiten bzw. Beschränkungen in den Lebenslagedimensionen (d.h. materielle Grundversorgung, soziale, gesundheitliche und kulturelle Lage) und führt zu Entwicklungs- und Versorgungsdefiziten sowie zu sozialer Ausgrenzung. Sie beschränkt massiv ein Aufwachsen im Wohlergehen und ermöglicht den Kindern nicht, ihre Potentiale und Ressourcen optimal zu entwickeln. Daraus resultieren Langzeitfolgen für das Individuum und die Gesellschaft« (ebd.).

22 Zu den negativen Einflussfaktoren gehören »Armut und/ oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Aufwachsen in einer Alleinerziehenden-Familie) mit einem (...) Defizit an Zuwendung durch die Eltern, gepaart mit dem eigenen Empfinden, keine Chance zu haben oder die vorhandenen Anforderungen nicht bewältigen zu können (geringe Selbstwirksamkeitserwartung)« (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 52).

Chassé, Zander & Rasch, 2005). Holz (2010) betont die Bedeutung des elterlichen Bewältigungshandelns für die Entlastung der Kinder, da diese bereits sehr früh die missliche finanzielle Situation der Eltern bemerken, selbst dann, wenn diese versuchen, sie zu verbergen (vgl. ebd., S. 104ff.)

Für die Höhe der späteren Lebenszufriedenheit scheint die Dauer der in der Kindheit und Jugend erlebten Armutphasen relevant zu sein (vgl. Kohl, 2013, S. 88ff.). Zusammenfassend stellt der Verfasser fest,

»dass Armutserfahrungen von Kindern nicht per se negativ auf ihre spätere Lebenszufriedenheit wirken. Vielmehr sind es Armutserfahrungen, die bezogen auf die Dauer ein Drittel der Kindheit bis hin zur gesamten Kindheitsphase ausmachen, welche die Wahrscheinlichkeit für Kinder deutlich erhöhen, später unterdurchschnittlich zufrieden mit dem eigenen Leben zu sein. Diese Gruppe ist auch besonders von negativen psychosozialen Armutfolgen bis hin zu schlechteren Zukunftschancen bedroht« (Kohl, 2013, S. 89).

#### *Familiäres Umfeld und subjektives Wohlbefinden*

Die Befundlage zu der Frage, ob die Familienstruktur das Wohlbefinden beeinflusst, ist nicht konsistent. So ist in der World-Vision-Studie die Lebenszufriedenheit von Kindern, die in einer Stief-Familie oder in einer Ein-Elternfamilie leben, geringer als die Lebenszufriedenheit von Kindern, die in einer vollständigen Familie leben (vgl. Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 212). Im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse der Unicef-Studie 2007, dass die Familienstruktur, in der die Kinder aufwachsen, nicht geeignet ist, das Wohlbefinden der Kinder vorauszusagen. Vielmehr erweist sich die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, wahrgenommen aus der Perspektive der Kinder, als Einflussfaktor des Wohlbefindens. Von noch größerer Bedeutung für das Wohlbefinden scheint die subjektive Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen zu sein, wie gut sie mit ihren Eltern reden können, also die Wahrnehmung der Eltern-Kind-Kommunikation (vgl. Bertram, 2008 a, S. 71ff.). Ein entscheidender Faktor ist zudem die Erfüllung kindlicher Bindungsbedürfnisse im frühen Kindesalter (vgl. Nitzko & Seiffke-Krenke, 2009, S. 73). Gemeinsame Aktivitäten der Familienmitglieder steigern das Wohlbefinden von Kindern (vgl. Beisenherz, 2005; Bucher, 2009a und b). Wenn Kinder das Gefühl haben, dass die Eltern ihnen genügend Freiheiten einräumen, beeinflusst das signifikant positiv ihre Lebenszufriedenheit (vgl. Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 216). Das Wohlbefinden in der Familie erweist sich als wichtiger Prädiktor des allgemeinen Wohlbefindens (Lebensglück; vgl. Bucher, 2009a, b).

#### *Freunde/ Peers und subjektives Wohlbefinden*

Die Beziehungen zu Gleichaltrigen sind von Bedeutung für die Ausprägung des kindlichen Wohlbefindens; gute Beziehungen beeinflussen das Wohlbefinden von Kindern in der mittleren Kindheit positiv (vgl. Bertram, 2008a).

»Bei Kindern im Grundschulalter zeigte sich, dass schlechte Schulleistungen mit einem höheren Risiko für die Entwicklung depressiver Symptome assoziiert waren, jedoch nur dann, wenn die Heranwachsenden keine oder nur wenige Freunde hatten« (Nitzko & Seiffke-Krenke, 2009, S. 73, in Bezugnahme auf die Ergebnisse von Schwartz, Hopmeyer Gormann, Duong & Nakamoto, 2008).

Daraus lässt sich schließen, dass Freundschaftsbeziehungen einen Schutzfaktor darstellen können.

Sowohl Formen des aktiven als auch des passiven Bullying stehen in einem signifikant negativen Zusammenhang zum Wohlbefinden (vgl. Beisenherz, 2005, S. 176ff.; Schillmöller, 2010).

#### *Schulerfahrung und subjektives Wohlbefinden*

Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass zwischen Aspekten der Schulerfahrung und dem allgemeinen Wohlbefinden der Kinder signifikante Zusammenhänge bestehen. Von den Kindern mit sehr guten Schulnoten fühlen sich 62,9% sehr wohl im Gegensatz zu den Kindern mit sehr schlechten Noten, von denen sich nur 39,3% sehr wohl fühlen. Einen besonders starken Effekt übt die Schulfreude darauf aus, wie Kinder sich im Allgemeinen fühlen. Von den Kindern, die angaben, große Freude an der Schule zu haben, fühlen sich 69,1% sehr wohl. Von den Schüler/-innen, die keine Freude an der Schule haben, gehört nur ein Anteil von 26,9% zur Gruppe des sehr hohen Wohlbefindens (vgl. Beisenherz, 2005, S. 178ff.). Das positive Erleben von Schule erweist sich als Prädiktor des Glücks (vgl. Bucher, 2009a, b).

#### *3.5.3 Einflüsse internaler Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern*

##### *Persönlichkeitsmerkmale und subjektives Wohlbefinden*

Persönlichkeitsmerkmale werden als »habituelle, situationsübergreifende Handlungs- und Reaktionsbereitschaften« verstanden (Brandstädter, 2011, S. 40). Aus Studien mit erwachsenen Proband/-innen ist bekannt, dass das Wohlbefinden stärker mit Aspekten der Persönlichkeit korreliert als mit demografischen Variablen (vgl. Lucas & Diener, 2009, S. 95). Von den Dimensionen des Big-Five-Modells der Persönlichkeit (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrung), welches ursprünglich auf Costa und McCrae (1992) zurückgeht, zeigen der Bereich Extraversion positive, Neurotizismus dagegen negative Korrelationen mit dem subjektiven Wohlbefinden. Die anderen Komponenten zeigen tendenziell positive Zusammenhänge mit dem subjektiven Wohlbefinden (vgl. Brandstädter, 2011, S. 37ff.).

Das subjektive Wohlbefinden von Kindern scheint von Merkmalen der Persönlichkeit beeinflusst zu werden. Positive Korrelationen zum subjektiven Wohlbefinden zeigen die Variablen Selbstvertrauen, Selbstwert und kognitiv-soziale Aufmerksamkeit (vgl. Beisenherz, 2005; Bucher, 2009a und b). Ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der extrovertierten Impulsivität und dem subjektiven Wohlbefinden (vgl. Beisenherz, 2005).

Einige Wissenschaftler/-innen stellen die Frage, ob das subjektive Wohlbefinden selbst ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt, da die kognitive Komponente, die Lebenszufriedenheit, langfristig stabil bleibe (vgl. Brandstädter, 2011, S. 40). Nach Brandstädter hat das Wohlbefinden eine »gewisse dispositionelle Stabilität« (ebd., S. 42), da viele Prädiktoren der kognitiven und emotionalen Komponenten des subjektiven Wohlbefindens »selbst den Charakter stabiler Dispositionen haben« (ebd., S. 42). Ergebnisse von Zwillingstudien legen den Schluss nahe, dass mehr als 50 Prozent des habituellen Wohlbefindens durch Erbanlagen bestimmt werden (vgl.

Lykken & Tellegen, 1996; Brandstädter, 2011, S. 40). »Allerdings können diese Effekte zu einem erheblichen Teil auch durch Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen erklärt werden, die ihrerseits genetisch mitbedingt sind (...)« (Brandstädter, 2011, S. 40).

#### *Selbstwirksamkeit und subjektives Wohlbefinden*

Eine wesentliche, mit dem subjektiven Wohlbefinden in Verbindung stehende persönliche Ressource ist die Selbstwirksamkeit. Sie gehört zu den Kompetenzüberzeugungen eines Individuums (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 181). »Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugungen, inwieweit Personen sich in der Lage sehen, bestimmte Aufgaben – auch unter schwierigen Bedingungen – erfolgreich zu bewältigen« (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). Sie fördert das Wohlbefinden und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit (vgl. Andresen et al., 2010, S. 54). Erst wenn ein Kind sich selbstwirksam fühlt, ist es in der Lage, »vorhandene förderliche Angebote und Umweltbedingungen in persönliche Verwirklichungschancen umzusetzen« (Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 188). Eine hohe Selbstwirksamkeit beeinflusst das Lernverhalten von Kindern positiv: Selbstwirksame Kinder sind motivierter, anstrengungsbereiter und ausdauernder beim Lernen; auch kommen sie mit Misserfolgen besser zurecht (vgl. Andresen et al., 2010, S. 55). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden durch die soziale Herkunft beeinflusst:

»Insgesamt gelingt es Familien mit ausreichenden sozialen und ökonomischen Ressourcen sehr viel häufiger, die sozialen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten ihrer Kinder so zu fördern, dass diese positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen (vgl. Andresen et al., 2010, S. 56).

#### *Emotionsregulation und subjektives Wohlbefinden*

Eine positive Bewältigung belastender Situationen und eine erfolgreiche Regulation damit einhergehender Gefühle korreliert mit dem subjektiven Wohlbefinden (vgl. Grob & Smolenski, 2005, S. 14). Emotionsregulation, so die Autoren,

»besteht aus externalen und internalen Prozessen, die sowohl automatisiert als auch bewusst für die Modulation, Beurteilung und Veränderung von emotionalen Reaktionen in Bezug auf deren Intensität und deren Aufrechterhaltung und Beendigung verantwortlich sind« (ebd.).

So wird zum Beispiel die erfolgreiche Verarbeitung von Stress als wesentliche Ressource betrachtet. Kindern und Jugendliche, denen das nicht gelingt, tragen ein erhöhtes Risiko in sich, psychische Probleme zu entwickeln (vgl. Grob & Smolenski, 2005, S. 14; Lengning, Mackowiak & Matheis, 2010). Kinder mit ADHS wenden im Vergleich zu Kindern der Normalpopulation signifikant weniger häufig adaptive Emotionsregulationsstrategien<sup>23</sup> an (vgl. Schmitt, Gold & Rauch, 2012, S. 95). Zu der Frage, welche Formen der Emotionsregulation Kinder mit Lernschwierigkeiten im Allgemeinen anwenden und wie diese sich in der Art und Häufigkeit von den Strategien von Kindern ohne Lernschwierigkeiten unterscheiden, liegen bisher keine Befunde vor.

---

23 Siehe kurze Übersicht zu Emotionsregulationsstrategien auf S. 71.

### *Intelligenz und subjektives Wohlbefinden*

Der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Wohlbefinden ist nicht hinreichend erklärt, die Forschungslage in Bezug auf erwachsene Menschen ist als inkonsistent zu bezeichnen (vgl. Diener et al., 1999, S. 294; Brandstädter, 2011, S. 39). Wirthwein (2010) findet hinsichtlich der affektiven und kognitiven Komponenten des subjektiven Wohlbefindens keinen signifikanten Unterschied zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten (vgl. ebd., S. 241ff.). Brandstädter (2011) zufolge klärt der Intelligenzquotient für sich nur einen geringen Anteil an der Varianz des Wohlbefindens auf. Werden soziodemografische Merkmale statistisch kontrolliert, ist keine Korrelation zwischen Intelligenz und Wohlbefinden festzustellen (vgl. ebd., S. 39). »Intellektuelle Kompetenzen werden vor allem dann wohlbefindensrelevant, wenn sie dazu beitragen, eine Lebensorganisation bzw. eine Arbeitsumwelt zu finden, die individuellen Potentialen entspricht (...)« (ebd., S. 40). Studien mit Kindern zum Einfluss der Intelligenz auf das subjektive Wohlbefinden sind der Verfasserin nicht bekannt.

### *3.5.4 Interaktionistische Theorien*

#### *Passungstheoretische Ansätze*

In passungstheoretischen Ansätzen geht es um die »optimale Passung zwischen Person und Umwelt« (Becker, 1994, S. 29). Das Ergebnis einer optimalen Passung ist die Entstehung von habituellem Wohlbefinden und Zufriedenheit (vgl. ebd.).

Für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule ist der Begriff der »Passung« von zentraler Bedeutung, da es darum geht, eine förderliche Lernumgebung sowie Lernangebote zu erstellen, die den individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Entwicklungszielen entsprechen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012; KMK, 1998). Aus der Passungstheorie lässt sich folgern, dass habituelles Wohlbefinden und Zufriedenheit von Kindern im Unterricht dann entsteht, wenn die Aufgaben und Angebote des Unterrichts mit den individuellen Lernvoraussetzungen korrespondieren.

#### *Kompetenztheoretische Theorien*

Kompetenztheoretische Ansätze betrachten Wohlbefinden als Ergebnis »erfolgreicher Bewältigung externer Anforderung. (...) Solche Erfolge stärken das Selbstwertgefühl und wirken Gefühlen der Hilfslosigkeit, Angst und Depressivität entgegen« (Becker, 1994, S. 26). Das Kompetenzerleben korreliert mit den »internalen Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen« (Becker, 1994, S. 26), die ihrerseits mit dem habituellen Wohlbefinden zusammenhängen (vgl. ebd.).

Im Kontext von Schule lässt sich vermuten, dass dieser Erklärungsansatz von hoher Bedeutung ist: Passungs- und kompetenztheoretische Ansätze (vgl. Hascher et al. 2011, S. 385; Becker, 1994, S. 26) zur Genese des Wohlbefindens sind aus der Perspektive der Sonderpädagogik sowie der Integrations/-Inklusionspädagogik besonders interessant. Ein Unterricht beziehungsweise Lernangebote, die sich an den individuellen Lernvoraussetzungen orientieren (Passung), können dazu beitragen, dass Kinder das Gefühl haben, schulische Herausforderungen bewältigen zu können (Gefühl von Kompetenz).

### *Adaptionstheorie*

Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet das Phänomen der Adaption einen Gewöhnungsprozess. »Individuen haben die Fähigkeit, sich an neue Umstände anzupassen. Entsprechend ändert sich ihr subjektives Wohlbefinden« (Frey & Steiner, 2012, S. 17). Das Wohlbefinden wird zwar von objektiven Bedingungen der Lebenssituation beeinflusst, jedoch in einem geringeren Maß als erwartet (vgl. Asendorpf, 2009, S. 117). Nach dem Auftreten von Schicksalsschlägen sinkt das Wohlbefinden kurzfristig; im Anschluss an das Erleben positiver Lebensereignisse steigt es für eine kurze Zeit an, um dann wieder zu einem »stabilen individuellen Sollwert« (ebd.) zurückzukehren. Dieser Ansatz wird auch als Set-Point-Theorie bezeichnet. Mit diesem Sollwert stehen folgende Persönlichkeitseigenschaften in Beziehung: der allgemeine Selbstwert, das Gefühl, sein eigenes Leben kontrollieren zu können (auch: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) sowie Religiosität (vgl. ebd.).

Nach dem »Regelkreismodell des Wohlbefindens« von Headey & Wearing (1989) wird das subjektive Wohlbefinden von aktuellen Ereignissen beeinflusst, kehrt aber immer wieder zum Sollwert zurück. Als Beispiele nennt die Theorie Lebensereignisse wie Lottogewinne oder die Entstehung einer Behinderung (vgl. Asendorpf, 2009, S. 117; Headey & Wearing, 1989; Brickman, Coates & Janoff-Bulman, 1978). Diese Theorie wurde international als »hedonic treadmill model« bekannt, welche ursprünglich auf Brickman & Campbell (1971) zurückgeht.

Der Befund, dass sich kritische Ereignisse und beeinträchtigende Umstände des Lebens langfristig nicht auf die Einschätzung des Wohlbefindens auswirken, wird in der deutschsprachigen Literatur mit Begriffen wie dem »Wohlbefindensparadox« (Staudinger, 2000) oder dem »Zufriedenheitsparadox« (Schilling, 2003) umschrieben.

Neue Untersuchungen von Diener, Lucas & Napa Scollon (2009) revidieren die bisherige Adaptionstheorie zur Erklärung des Wohlbefindens. So sind (1) die individuellen Sollwerte nicht neutral. (2) Menschen haben verschiedene Sollwerte, die zum Teil stimmungsbedingt sind. (3) Eine Person kann verschiedene Sollwerte des Wohlbefindens haben: Aspekte des Wohlbefindens wie positive und negative Gefühle und die Lebenszufriedenheit können sich in verschiedene Richtungen bewegen. (4) Die wichtigste Erkenntnis besagt, dass sich die Sollwerte des Wohlbefindens unter bestimmten Umständen verändern können (vgl. Diener et al., 2009b, S. 103). (5) »Finally, individuals differ in their adaption to events, with some individuals changing their set-point and others not changing in reaction to some external events« (ebd.). Dies eröffnet die Möglichkeit, auf individueller und gesellschaftlicher Ebene das Wohlbefinden zu beeinflussen und zu verbessern (vgl. ebd.). Es lohnt sich also, das subjektive Wohlbefinden eines Menschen zu erheben und zu untersuchen, welchen Bedingungen es unterliegt (vgl. Hascher, 2004a, S. 64).

Aber auch Adaptionstheorien reichen zur Erklärung des Wohlbefindens nicht aus, da sie außer Acht lassen, welche individuellen Ziele, Wünsche und Bedürfnisse das Wohlbefinden eines Menschen beeinflussen und an welche Art von Lebensumständen Individuen sich gewöhnen können (vgl. ebd., S. 64ff.).



### *Teleologische Theorien und Vergleichstheorien*

Aus der Perspektive *teleologischer Theorien* (telic or endpoint theories) entsteht Wohlbefinden dann, wenn ein Ziel erreicht, ein Wunsch erfüllt oder ein Bedürfnis befriedigt worden ist (vgl. Diener, 2009b, S. 38). Studien von Pomerantz, Saxon & Oishi (2000) zeigen, dass die Erreichung eines Ziels mit positiven, das Nicht-Erreichen mit negativen Gefühlen verbunden ist (vgl. ebd., und Hascher, 2004a, S. 64).

»Die Affektwirksamkeit von Zielen ist jedoch nicht gleich stark für positive und negative Gefühle und es gibt Unterschiede in der Bedeutung der Ziele für die Genese des Wohlbefindens« (vgl. Fuchs, 1995; Sheldon & Elliot, 1999; zit. n. Hascher, 2004, S. 64).

Diener weist darauf hin, dass teleologische Ansätze theoretisch noch nicht klar genug formuliert sind und noch weiter auch längsschnittlich untersucht werden müssen (vgl. Diener, 2009b, S. 40).

*Vergleichstheorien* gehen von der Annahme aus, dass Wohlbefinden aus dem Vergleich zwischen der Norm und den momentanen individuellen Bedingungen resultiert. Wenn die Bedingungen der aktuellen persönlichen Lebenssituation positiver sind als die allgemeine Norm, entsteht Wohlbefinden (vgl. Diener, 2009b, S. 45). Eine große Rolle spielen in diesem Zusammenhang soziale Vergleichsprozesse: Im Rahmen sozialer Vergleiche nutzt das Individuum andere Menschen als Standardnorm. Fällt der Vergleich mit anderen positiv aus, führt dies zu positiven Gefühlen (vgl. ebd., S. 45). Michalos (1985) weist in seiner »multiple discrepancy theory« darauf hin, dass Menschen vielfältige Vergleichsmaßstäbe nutzen. Dazu gehören nicht nur Lebensbedingungen, andere Menschen und angestrebte Ziele: auch interindividuelle Vergleiche spielen eine Rolle (vgl. ebd.; Diener, 2009; Carp & Carp, 1982; Hascher, 2004a) (siehe auch Kap. 5.6.4 Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept).

Vergleichstheorien als Ansätze zur Erklärung zur Entstehung von Wohlbefinden haben jedoch ihre Grenzen. Es konnte bisher nicht abschließend geklärt werden, welche Bezugsgruppen und Normen Menschen als Vergleichskriterien heranziehen. Es ist nicht erwiesen, wie z.B. aktuelle Bedingungen individuelle Bewertungen über Standards beeinflussen. Auch die Relevanz sozialer Vergleiche für die Genese positiver Emotionen wurde bisher nicht abschließend untersucht (vgl. Hascher, 2004a, S. 63ff.).

### *Aktivitätstheorien*

Vertreter/-innen von Aktivitätstheorien gehen davon aus, dass Wohlbefinden sich aus dem Tun ergibt und weniger daraus, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (vgl. Diener, 2009, S. 42). Ein Beispiel für eine Aktivitätstheorie ist die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1995).

»Das Erleben von Flow beinhaltet im Kern ein vollkommenes Aufgehen in der Tätigkeit (Absorbiertheit). Weitere Aspekte dieses Erlebens sind die Selbstvergessenheit, das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein und das Gefühl von Kontrolle« (Schiefele, 2009, S. 158).

Csikszentmihalyi (1995) bezeichnet Flow als »Prototyp intrinsisch (...) motivierter Bewusstseinszustände« (ebd., S. 43). Die Voraussetzung dafür, dass ein Individuum Flow erleben kann, besteht darin, dass es die passenden Fähigkeiten zur Bewältigung einer Anforderung mitbringt

(vgl. ebd., S. 43). Bei einem Flow-Erlebnis entsteht aktuell subjektives Wohlbefinden als unbeabsichtigtes Nebenprodukt (vgl. Diener, 2009b, S. 41). Auch für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erweist sich das Empfinden von »Flow« als Korrelat positiver Aktivierung<sup>24</sup> (vgl. Venetz et al., 2010, S. 132; vgl. Kap. 5.6.2).

Bucher (1999, 2009a, b) und Beisenherz (2005) gehen davon aus, dass das Wohlbefinden von Kindern im Grundschulalter durch »sinnvolle Aktivitäten« (ebd., S. 164) neben anderen Variablen beeinflusst wird.

### *Resilienz und subjektives Wohlbefinden*

Ungar (2011) beschreibt Resilienz als das Vermögen eines Menschen »sich erfolgreich solche Ressourcen zu erschließen, die sein Wohlbefinden (...) aufrechterhalten« (ebd., S. 163).

Resilienz kann zunächst wie folgt definiert werden:

»Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Umstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz. Damit ist keine angeborene Eigenschaft gemeint, sondern ein variabler kontextabhängiger Prozess« (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 9).

Die angeführte Definition ist eine entwicklungspsychologische Definition, die Resilienz als erfolgreiche Interaktion externaler und internaler Bedingungen, Merkmale und Prozesse versteht (vgl. ebd., S. 9). Zentral ist hierbei, dass dem Individuum angesichts einer krisenhaften Situation der »Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen« (Welter-Enderlin, 2006, S. 13) gelingt.

Auch in der Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik und der Sonderpädagogik wird das Resilienzkonzept rezipiert und in seiner Bedeutung im Allgemeinen sowie für Kinder in besonderen Risikolagen diskutiert (vgl. Göppel, 2011; Roos & Grünke, 2011). Ein Schwerpunkt der Forschung konzentriert sich auf spezifische Risiko- und Schutzfaktoren, die Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes nehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 33). Die Risikofaktoren werden in individuums- und umweltbezogene Variablen differenziert: zum einen »biologische und psychologische Merkmale des Kindes« (ebd., S. 20), zum anderen »die Risikofaktoren und Stressoren, die in der psychosozialen Umwelt des Kindes entstehen« (ebd.).<sup>25</sup>

Schutzfaktoren werden auch als entwicklungsfördernde, protektive oder risikomildernde Faktoren bezeichnet. Dabei wird unterschieden zwischen den eigentlichen Schutzfaktoren und förderlichen Bedingungen (vgl. ebd., S. 27). Für Mitarbeiter/-innen in sehr unterschiedlichen pädagogischen Institutionen ist die Kenntnis des Risiko- und Schutzfaktorenkonzepts relevant, um nicht nur bereits gefährdete Kinder gezielt zu unterstützen, sondern vielmehr allen Kindern eine positive Entwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 7, 8).

---

24 Venetz et al. (2010) konstruieren das »aktuelle Befinden« im Unterricht aus den Komponenten »positive Aktivierung« und »negative Aktivierung«. Das sogenannte »Tätigkeitserleben« setzt sich aus den Komponenten »Flow-Erleben«, »Besorgnis« und »Anstrengungsbereitschaft« zusammen. Die Bereiche »aktuelles Befinden« und »Tätigkeitserleben« bilden zusammen das Konstrukt der »Erlebensqualität« im Unterricht (vgl. ebd., S. 21).

25 Eine genaue Übersicht der Risikofaktoren und Schutzfaktoren findet sich bei Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 21ff. sowie bei Wustmann, 2009, S. 38ff.

### 3.6 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata

In diesem Kapitel wurde eine Einführung in die Theorie und Forschung zu den Konstrukten des subjektiven und des allgemeinen Wohlbefindens gegeben. Die dargestellten Konstrukte und Modelle des subjektiven Wohlbefindens von Bradburn (1969), Dalbert (1992), Becker (1994), Mayring (1994), Ryff & Keyes (1995) sowie Diener et al. (1999), die sich maßgeblich auf Erwachsene, zum Teil aber auch auf Jugendliche beziehen, stellen relevante Vorläuferkonstrukte des in dieser Arbeit adaptierten mehrfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das subjektive Wohlbefinden durch folgende Elemente charakterisiert ist:

- Subjektives Wohlbefinden kann zeitlich unterschiedlich dimensional differenziert werden: Es kann sich als aktuelles Wohlbefinden auf einen momentanen Zustand (State-Konstrukt) oder als habituelles Wohlbefinden auf die Bewertungen emotionaler Erfahrungen aus einem unterschiedlich langen, bereits vergangenen Zeitraum beziehen (Trait-Konstrukt) (vgl. Hascher, 2004a, S. 35; Becker, 1994, S. 15).
- Trotz konzeptioneller Differenzierungen besteht Übereinstimmung darüber, dass das subjektive Wohlbefinden aus emotionalen und kognitiv-evaluativen Komponenten besteht (vgl. Wirthwein, 2010, S. 4; Schilling, 2003, S. 5). Aufgrund dieser Zusammensetzung kann das subjektive Wohlbefinden als Konstrukt von einzelnen Emotionen wie zum Beispiel der Basisemotion Freude abgegrenzt werden (vgl. Hascher, 2004, S. 34; Frenzel, Götz & Pekrun, 2009, S. 208). Die emotionale Facette kann sich sowohl auf das aktuelle als auch auf das habituelle Wohlbefinden beziehen; dies gilt ebenso für den kognitiv-evaluativen Anteil. In vielen Modellen wird die kognitiv-evaluative Komponente auch mit Zufriedenheit gleichgesetzt.
- Der Begriff der Mehrdimensionalität charakterisiert in mehrerlei Weise das subjektive Wohlbefinden. Subjektives Wohlbefinden ist mehrdimensional, weil es sich auf emotionale und kognitive, aktuelle und habituelle Konstruktvarianten und auf verschiedene (Lebens-)Bereiche beziehen kann. Hinsichtlich der Frage, welche Bereiche das subjektive Wohlbefinden beinhalten kann, bzw. wie weit das eigentliche Kernkonstrukt gefasst werden kann, besteht in der wissenschaftlichen Forschung Uneinigkeit (vgl. Ryff & Keyes, 1995; Wirthwein, 2010). Die Ausgestaltung der Frage, welche Dimensionen aufgenommen werden, führt zu unterschiedlichen Modellen des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Hascher, 2004, S. 3). Ein mehrdimensionales Modell des subjektiven Wohlbefindens weist – je nach Struktur – eine Affinität zum Mehrkomponentenmodell der Emotion auf.

Subjektives Wohlbefinden stellt ein genuin psychologisches Konstrukt dar. Die Abgrenzung zu verwandten Konstrukten wie der Lebensqualität, der gesundheitsbezogenen Lebensqualität und dem Glück ist inhaltlich und bezogen auf die konkrete Operationalisierung schwierig.

Das psychologische Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens wurde für Jugendliche bisher von Grob et al. (1991) adaptiert. Für Kinder liegen zu dem Konstrukt nur wenige Forschungsarbeiten aus der Psychologie vor; die Entwicklung einer Theorie des subjektiven Wohlbefindens von Kindern steht noch am Anfang. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen) wurden in der Theoriebildung bislang kaum berücksichtigt.

In der Kindheitsforschung wird das allgemeine Wohlbefinden untersucht; es wird angenommen, dass es sich aus dem subjektiven Befinden in den verschiedenen Lebensbereichen zusammensetzt. Als relevant werden die Bereiche Familie, Schule, Spiel, Freunde und Wohnumfeld erachtet. Häufig werden kognitiv-evaluative Aspekte des Wohlbefindens, zum Beispiel die Zufriedenheit erhoben.

Als relevante Einflussfaktoren des subjektiven und des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern erweisen sich das Geschlecht, Aspekte des sozio-ökonomischen Hintergrunds sowie Variablen des familiären Umfelds, zum Beispiel die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, gute Beziehungen zu Gleichaltrigen. Das Befinden im Lebensbereich Schule beeinflusst das allgemeine Wohlbefinden. Auf der Ebene der Persönlichkeit erweisen sich mehrere Variablen als Prädiktoren des Wohlbefindens von Kindern.

Zur Genese des subjektiven Wohlbefindens von Kindern werden passungs- und kompetenztheoretische Ansätze, adaptive Ansätze, Zielerreichungs- und Vergleichstheorien sowie Aktivitätstheorien theoretisch diskutiert. Diese Theorien werden in Kap. 9.6 aufgegriffen, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu interpretieren und in einen übergreifenden theoretischen Rahmen einzuordnen.

## 4. Das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens

### 4.1 Theorielinien in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden

Seit den 1970er- und 80er-Jahren sind die Emotionen von Kindern und Jugendlichen in der Schule in den Fokus des Interesses der Schul- und Unterrichtsforschung unterschiedlicher Disziplinen gelangt: der Erziehungswissenschaft, der Sonderpädagogik, der pädagogischen Psychologie und der Sozialberichterstattung. Während zunächst die Schul- und Prüfungsangst, also *negative* Emotionen untersucht wurden, veränderte sich in den 1990er-Jahren der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Erforschung: Fortan wurden auch dezidiert *positive* Emotionen von Kindern und Jugendlichen in der Schule erforscht (vgl. Pekrun, 1998; Hascher & Edlinger, 2009). Im Grundschulbereich markiert die LOGIK-Studie (Helmke, 1993) mit der Untersuchung der allgemeinen Lernfreude und der fachbezogenen Lernfreude in Deutsch und Mathematik den Beginn dieser Forschungstätigkeit (vgl. ebd.; Hascher, 2004a, b; Hascher et al., 2011, S. 381).

Die Terminologie im Rahmen verschiedener Studien der Erziehungswissenschaft und der Sonderpädagogik suggeriert, dass das schulische Wohlbefinden bzw. das Befinden von Schüler/-innen in der Schule erforscht würde. Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass positive Gefühle in der Schule wie die Schulfreude, die Lernfreude, der Spaß im Unterricht sowie die kognitiv-evaluativen Komponenten wie die Schulzufriedenheit oder die Einstellung zur Schule und damit lediglich Teilkomponenten eines mehrfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens untersucht werden (vgl. Hascher, 2004a; Hascher & Edlinger, 2009).

Im Bereich der Sonderpädagogik bzw. in der Forschung zu den Wirkungen separierender und integrierender Schulformen werden inhaltlich das *Befinden in der Schule* bzw. die *emotionale Integration* sowie die soziale Integration und das Fähigkeitsselbstkonzept untersucht (zur Begrifflichkeit und zum Forschungsstand siehe Kapitel 5).

In den Surveys der Kindheitsforschung, der Sozial- und der Gesundheitsberichtserstattung für Kinder wird das Wohlbefinden im Lebensbereich der Schule bereichsspezifisch erfasst. Da postuliert wird, es stehe in Wechselwirkung zu anderen Lebensbereichen, ist es auch Bestandteil eines mehrere relevante Lebensbereiche einbeziehenden allgemeinen Wohlbefindens (vgl. Lang, 1985; Schneekloth & Pupeter, 2010; Andresen et al. 2010; Andresen & Fegter, 2009; Beisenherz, 2005, Adamson, 2013; Bertram, 2013; Schillmöller, 2010; Ellert et al., 2014; HBSC-Team Deutschland, 2011; Bucher, 2009a und b).

Konkret untersucht wird die Schulfreude, der Spaß im Unterricht, Mitbestimmungsmöglichkeiten, das Verhalten der Lehrkräfte, Beurteilung der Lerninhalte (Mayr & Ulich, 2002; Wild, 2002), die Einstellung zur Schule, Beurteilung der Schule im Allgemeinen, die Beziehung zu Mitschüler/-innen, sowie zu den Lehrer/-innen (vgl. Gisdakis, 2007; Bertram, 2008a), Zufriedenheit mit der Schule (Hurrelmann & Andresen, 2010), Spaß im Unterricht, das subjektive Gefühl, die Schulaufgaben bewältigen zu können, Zukunftssorgen sowie die Angst vor schlechten Noten (vgl. Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000, S. 4ff.). Das Glück in der Schule wird über die allgemeine Befindlichkeit in der Schule und Gefühle bei den Hausaufgaben erhoben (vgl. Bucher, 2009a und b). Manche Variablen, beispielsweise das Klassenklima, die Beziehung zu

den Peers oder das Verhältnis zur Lehrkraft, werden in einigen Studien als *Teil des Konstrukts* des schulischen Wohlbefindens betrachtet, in anderen dagegen als *Korrelate* des schulischen Wohlbefindens gesehen.

Aus der Perspektive eines mehrdimensionalen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens, wie es in dieser Studie untersucht wird, stellen Konstrukte wie beispielsweise die *Einstellung zur Schule* einzelne Komponenten des schulischen Wohlbefindens dar (vgl. Hascher et al. 2011, S. 381). In Bezug auf die aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft und der Sonderpädagogik bzw. der in der Integrations-/ Inklusionsforschung vorliegenden Studien zu den Einzelkomponenten des schulischen Wohlbefindens ist zu beklagen, dass häufig ein übergeordnetes theoretisches Konzept fehlt (vgl. Hascher & Edlinger, 2009; siehe dazu auch die Ausführungen diesem Kapitel und Kap. 5.6). Ausnahmen bilden die Theorieentwicklung zum schulischen Wohlbefinden als mehrdimensionales Konstrukt von Hascher (2004a) aus der pädagogischen Psychologie sowie einige Studien aus der Kindheitsforschung (vgl. Kap. 3).

Es lässt sich also konstatieren, dass das schulische Wohlbefinden in den einzelnen Studien sehr unterschiedlich konzeptionalisiert wird. Wie auch in der Forschung zum allgemeinen Wohlbefinden herrscht kein Konsens bezüglich einer Definition und der Konzeptualisierung des Konstrukts zum schulischen Wohlbefinden. Es ist nicht klar, welche Merkmale inhärente Bestandteile oder Korrelate sind. Auch terminologisch ist Beliebigkeit zu verzeichnen: Teilweise werden in der gleichen Publikation verschiedene Begrifflichkeiten für das Befinden in der Schule verwendet (zum Beispiel Eder, 1995). Noch häufiger werden jedoch die Begriffe des *schulischen Wohlbefindens* oder des *Befindens in der Schule* in diversen Studien für inhaltlich unterschiedliche Konstrukte verwendet (vgl. Kap. 4.3).

Der Verzicht auf ein theoretisches Rahmenkonzept oder aber der Bezug auf verschiedene andere theoretische Konzeptionen erschweren es, zusammen mit der zum Teil mangelnden terminologischen Differenziertheit und der unterschiedlichen inhaltlichen Konzeptionalisierung, die Ergebnisse der vorliegenden Studien zu vergleichen. Eine einfache Möglichkeit der Kategorisierung besteht darin, eindimensionale und mehrdimensionale Modelle des schulischen Wohlbefindens voneinander zu unterscheiden (vgl. Hascher 2004a, b; Hascher et al., 2011). Diese Form der Einteilung wird für die Strukturierung der Darstellung der vorliegenden Konstrukte zum schulischen Wohlbefinden in diesem Kapitel übernommen. Unter 4.3 werden kurz eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens theoretisch dargestellt. In eindimensionalen Modellen wird das schulische Wohlbefinden als einzelne Komponente erhoben, zum Beispiel in Form von *Schulfreude* oder *Schuleinstellung*.

In vielen Studien der Integrations-/ Inklusionsforschung werden neben der Schuleinstellung das Fähigkeitsselbstkonzept und die soziale Integration untersucht (siehe Kapitel 5.6). Zudem liegen Studien vor, die einzelne ausgewählte Komponenten des mehrdimensionalen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens nach Hascher untersuchen (zum Beispiel Walsen, 2013; Liebers, 2009).

Ein Schwerpunkt im Teilkapitel 4.3 liegt auf der Darstellung relevanter Konzepte und Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Primarstufe. Von den Untersuchungen, die sich auf

Schüler/-innen der Sekundarstufe beziehen, werden nur diejenigen rezipiert, die relevante theoretische Bausteine für das Gerüst dieser Arbeit darstellen oder die sich als Meilensteine der Forschung zum schulischen Wohlbefinden erwiesen haben. Das schulische Wohlbefinden von Jugendlichen ist in den letzten Jahren bereits differenzierter untersucht worden. Für die Entstehung und Entwicklung des Forschungsfelds und zur aktuellen Befundlage von Schüler/-innen der Sekundarstufe sei auf Hascher (2004a, b) sowie Hascher und Edlinger (2009) verwiesen.

In mehrdimensionalen Modellen wird postuliert, dass das schulische Wohlbefinden als ein aus mehreren Komponenten bestehendes Konstrukt beschrieben werden kann. Ein Beispiel für ein mehrdimensionales Modell des schulischen Wohlbefindens ist das von Eder (1995), das sich theoretisch auf das Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) bezieht. Eder entwickelte auf der Basis seiner Daten ein dreidimensionales Modell des Befindens in der Schule. Der Faktor (1) »Belastung« durch die Schule besteht aus den Skalen »Schulstress, psychovegetative Beschwerden, Schulangst sowie negative und aggressive Gefühle« (Eder 1995, S. 131). Der Faktor (2) »positives Selbstgefühl« setzt sich aus drei Teilbereichen des Selbstkonzepts sowie dem Aspekt der positiven Gefühle (emotionale Selbstsicht) zusammen. Der Faktor (3) »Wohlbefinden in der Schule« besteht aus der Skala »Schulzufriedenheit« und dem »unmittelbaren Sich-Wohl-Fühlen in der Schule« (ebd.).<sup>26</sup>

Davon zu unterscheiden ist das mehrdimensionale Modell des schulischen Wohlbefindens, das sich auf ein Mehrkomponentenmodell von Emotionen bezieht, wie das von Hascher (2004a) und die entsprechenden Replikationsstudien von Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012). Die Schuleinstellung, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Beziehungen zu anderen Schülern stellen Teilkomponenten im Rahmen dieses Modells dar.

Den wichtigsten theoretischen Bezugspunkt dieser Studie stellt das mehrdimensionale Konstrukt des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a, b) dar. Unter 4.4 werden zentrale Punkte von Haschers Theorie dargestellt, die sich auf theoretische Abhandlungen und umfangreiche empirische Studien in Bezug auf Jugendliche stützen. Ergänzend dazu werden zwei Studien vorgestellt, die das Konstrukt des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens für die Bezugsgruppe von Grundschüler/-innen replizieren konnten. Unter 4.5 werden deskriptive Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden als mehrdimensionales Konstrukt dargestellt, im Anschluss die Korrelate und Prädiktoren mit ihren Effekten auf das schulische Wohlbefinden (4.6). Bevor nun die Konstrukte, deskriptiven Ergebnisse und Prädiktoren des ein- und mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens vorgestellt werden, wird unter 4.2 das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen von Helmke (2014) rezipiert, um die im Modell angeführten Ebenen als Hilfe zur Strukturierung der Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden zu nutzen.

---

26 Leider ist in der Publikation eine undifferenzierte Verwendung von Begriffen rund um den Terminus »Wohlbefinden in der Schule« zu konstatieren, was eine exakte Rezeption der Studie erschwert. Das von Eder so genannte »persönliche Wohlbefinden in der Schule«, auch »Freude und der Schule« und »Freude am Schulbesuch« genannt, wurde über zwei Items für alle Schulstufen operationalisiert: »Gehst du gerne in die Schule« und »Wie gefällt es dir in der Schule insgesamt?« Diese beiden Items wurden zu einer Skala »Schulfreude« zusammengefasst. Der Fragebogen für die Unterstufe wurde durch zwei weitere Variablen ergänzt: So wurden die Kinder danach gefragt, ob sie krank sein möchten um die Schule nicht besuchen zu müssen und ob sie sich freuen würden, wenn eine Unterrichtsstunde ausfalle (vgl. Eder, 1995, S. 34ff.).

## 4.2 Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen und Merkmale von Unterrichtsqualität

Um mögliche Einflussvariablen auf das schulische Wohlbefinden theoretisch zu rahmen und zu ordnen – insbesondere auf den Ebenen von Schule und Unterricht – wird Bezug genommen auf ein ausgewähltes Modell der Qualitäts- und Schuleffektivitätsforschung, das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2014). Zudem werden in Orientierung an Helmke (2014) die Qualitätskriterien eines erfolgreichen Unterrichts theoretisch kurz dargestellt.

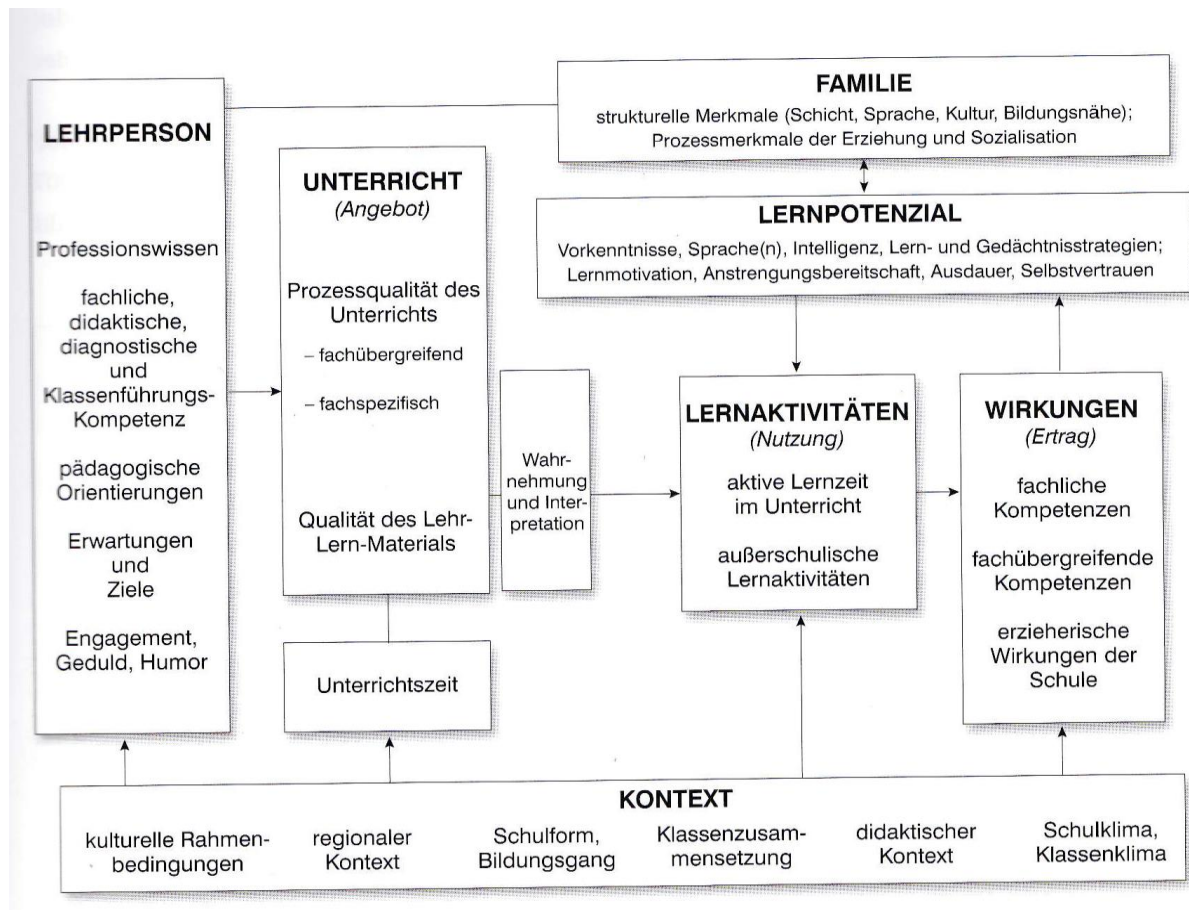


Abbildung 2: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Tabelle entnommen aus Helmke, 2014, S. 71)

Das ursprünglich auf eine Idee von Fend (1981) zurückgehende Modell wurde von Helmke adaptiert und zum Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit weiterentwickelt. Helmke betrachtet Unterricht aus einer konstruktivistischen Perspektive als *Angebot* (siehe Abb. 2), dessen *Wirkungen* auf mediierenden Prozessen seitens der Lernenden beruhen (vgl. Helmke, 2014, S. 71ff.). Das Angebot der Lehrkraft wird durch die Schüler/-innen wahrgenommen und interpretiert, also *genutzt*. Diese Prozesse korrelieren mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Hierzu zählen Merkmale des *Lernpotenzials* und der *familiären Bedingungen* sowie verschiedene Kontextvariablen wie beispielsweise die Schulform oder das Schul- und Klassenklima (vgl. ebd., S. 72). Das Modell unterscheidet eine Prozessebene (Unterrichtsangebot der Lehrkräfte und Lernaktivitäten der Schüler/-innen) von einer Produktebene (Wirkungen/Ertrag in Bezug auf die Schüler/-innen) (vgl. Helmke, 2007, S. 3).



Aus dem Angebots-Nutzungs-Modell lässt sich zunächst folgern, dass Modelle, die sich auf einzelne Einflussfaktoren konzentrieren, um die in der Abbildung aufgeführten Outcome-Variablen zu erklären, der Komplexität des Gesamtzusammenhangs von Unterricht nicht gerecht werden können. Vielmehr ist zu postulieren, dass Variablen auf verschiedenen Ebenen wechselseitig, ergänzend und mediierend aufeinander einwirken (vgl. Helmke, 2014, S. 70). Das Angebot-Nutzungs-Modell ermöglicht es Lehrpersonen, zur Optimierung ihres Unterrichts an spezifischen Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen anzusetzen: Es lenkt den Blick auf die Kontextvariablen, die sie beeinflussen können (vgl. Helmke, 2014, 2007). Auf der Outputseite zielt es auf Lernerfolg im Sinne von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, aber auch auf Haltungen ab. Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird im Angebots-Nutzungsmodell weder als beeinflussende noch als moderierende Variable im Bereich des Lernpotenzials noch als Merkmal der Prozessebene, zum Beispiel als aktuelles schulisches Wohlbefinden oder als Outcome-Variable im Sinne eines habituellen schulischen Wohlbefindens im Bereich Wirkungen/Ertrag berücksichtigt. Es könnte allerdings postuliert werden, dass das schulische Wohlbefinden durch die im Modell erfassten Variablen beeinflusst wird und im Bereich Wirkungen (Ertrag) als Zielvariable verortet werden könnte. Zudem eignen sich zentrale Ebenen des Angebots-Nutzungs-Modells zur theoretischen Strukturierung möglicher Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden. Es soll in dieser Weise für die hier vorliegende Studie genutzt werden, ohne dass das Modell als Ganzes übernommen wird (vgl. Kap. 6 und 8.3.6 und 9.5). Die Variablen, die von den Lehrkräften beeinflussbar sind, münden in die Formulierung von Handlungsempfehlungen (vgl. Kap. 10).

Helmke zufolge kann nicht allgemeingültig formuliert werden, was guter Unterricht ist und welche Prinzipien diesem zugrunde liegen. Der Einsatz bestimmter Lehr-Lernformen richtet sich nach den Bildungszielen, den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und der jeweiligen Klassenzusammensetzung. Diese wiederum stellt eine bedeutsame Rahmenbedingung dar, da sie maßgeblich die Wirkung von Unterricht beeinflusst (vgl. ebd., S. 83).<sup>27</sup> Trotz dieser Einschränkung haben sich folgende Qualitätsmerkmale von Unterricht in empirischen Studien als besonders wirksam für den Lernerfolg erwiesen:

»1. Klassenführung, 2. Klarheit und Strukturiertheit, 3. Konsolidierung und Sicherung, 4. Aktivierung, 5. Motivierung, 6. lernförderliches Klima, 7. Schülerorientierung, 8. Kompetenzorientierung, 9. Umgang mit Heterogenität, 10. Angebotsvariation« (Helmke, 2014, S. 168ff.).

Diese Merkmale werden im folgenden Abschnitt in Orientierung an Helmke (2014) kurz skizziert. Die Qualitätsmerkmale des guten Unterrichts, die sich als einflussreich für die Ausbildung affektiver Merkmale von Schüler/-innen erwiesen haben (vgl. Kap. 4.5.4) oder aber von denen angenommen wird, dass sie einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden ausüben, werden

---

27 »In Wirklichkeit stehen Unterrichtsqualität und Klassenkontext in einem dynamischen Verhältnis zueinander: Eine ungünstige Klassenzusammensetzung setzt der Qualität des Unterrichts ebenso Grenzen, wie umgekehrt eine günstige Klassenzusammensetzung die Unterrichtsqualität und -effektivität fördern kann« (ebd., S. 85). So beeinflussen sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Bedingungen des familiären Hintergrunds von Schüler/-innen in einem hohen Maße das schulische Lernen und damit den Erfolg von unterrichtlichen Maßnahmen – Bedingungen, die sich dem Einflussbereich des Lehrpersonals weitestgehend entziehen (vgl. ebd., S. 85).

detaillierter dargestellt. Nicht weiter eingegangen wird auf das Merkmal der Kompetenzorientierung.

### *Klassenführung*

Eine effektive Klassenführung wird als bedeutsames Kennzeichen eines ertragreichen Unterrichts angesehen, »indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die *aktive* Lernzeit steuert (...)« (Helmke, 2014, S. 173, Herv. i.O.). In den Studien von Kounin (1976, 2006) haben sich die folgenden Merkmale als effizient für die Klassenführung erwiesen: Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, wie zum Beispiel zur Bewältigung von Übergängen verschiedener Unterrichtsphasen; zudem Gruppenmobilisierung, Rechenschaftsprinzip, Abwechslung und Herausforderung.

Im Ansatz von Keller (2010) werden zunächst zwei grundlegende Strategien unterschieden: Die direkte Intervention bei aktuellen Störungen des Unterrichtsgeschehens und präventive Maßnahmen. Zu den Störungen vorbeugenden Strategien zählen die positive Autorität, ein kollegialer Grundkonsens, eine professionelle Klassenleitung, Verhaltensregeln, nonverbale Verhaltenssteuerung, guter Unterricht, Schülerfeedback, die kollegiale Hospitation, Konzentrationsförderung, soziales Lernen, die Kooperation mit dem Elternhaus, Selbstreflexion und Coaching (vgl. Keller, 2010, S. 73–120; Helmke, 2014, S. 179). Kellers Konzept umfasst im Vergleich zum Ansatz von Kounin eine größere Anzahl von Aspekten, die sich nicht nur als effektive Merkmale der Klassenführung erweisen, sondern auch als förderlich für andere Bereiche des guten Unterrichts zu betrachten sind (vgl. Helmke, 2014, S. 179).

Als weiteres einflussreiches Element der Klassenführung gilt die Implementierung von Regeln. Diese sollten rechtzeitig eingeführt, entsprechend visualisiert, von den Schüler/-innen verstanden und akzeptiert werden. Auf ihre Einhaltung sollte geachtet werden. Wenn diese Regeln nicht nur vereinzelt in einer Klasse eingeführt, sondern in einer Schule die gleichen Regeln beachtet werden, gilt dies besonders effektiv (vgl. Helmke, 2014, S. 179ff.; Hattie, 2013).

Eine effektive Klassenführung, die die Rahmenbedingung für das Ausmaß der aktiven Lernzeit schafft, erweist sich als wichtiges Kriterium für den Lernzuwachs von Schüler/-innen (vgl. Helmke, 2014, S. 174). Ein Blick auf die von Kounin (1976, 2006) und Keller (2010) formulierten Kriterien einer effektiven Klassenführung lässt vermuten, dass diese positive Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zeigen.

### *Klarheit und Strukturiertheit*

Klarheit als Qualitätsmerkmal bezieht sich darauf, dass Informationen »akustisch (Verstehbarkeit), sprachlich (Prägnanz), inhaltlich (Kohärenz) und fachlich (Korrektheit)« (Helmke, 2014, S. 190) verständlich vermittelt werden. Strukturiertheit bezieht sich auf die konkrete Planung des Unterrichts und die Entstehung von Wissen auf Seiten der Schüler/-innen (vgl. Helmke, 2014, S. 190ff.). Helmke weist unter Bezugnahme auf Forschungsergebnisse von Campbell, Kyriades, Muijs und Robinson (2004) sowie Wellenreuther (2005) darauf hin, dass besonders für Kinder und Jugendliche mit Lerndefiziten und Benachteiligungen ein klarer und strukturierter Unterricht eine wichtige Bedingung für Lernzuwächse darstellt (vgl. ebd., S. 200, 201). Ein

so gestalteter Unterricht könnte positive Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben (vgl. Kap. 4.5.4).

#### *Konsolidierung und Sicherung*

Erlernete Inhalte müssen ausreichend lange geübt werden, damit sie wirklich beherrscht, langfristig erinnert und in andere Bezüge übertragen werden können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Schüler/-innen Aufgaben erhalten, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen. Sie sollten für das Üben motiviert werden und häufig in kürzeren Sequenzen die Möglichkeit zum Üben erhalten. Zudem sollten Übungsaufgaben abwechslungsreich gestaltet und die Ergebnisse kontrolliert werden (vgl. ebd., S. 201ff.). Auf diese Weise können Kindern Erfolgserlebnisse verschafft werden. Erfolgserlebnisse in der Schule stehen im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; vgl. Kap. 4.5.4).

#### *Aktivierung*

Der Begriff Aktivierung umfasst alle Maßnahmen und Strategien, die dazu dienen, Schüler/-innen im Unterricht zum Lernen anzuregen. Helmke unterscheidet vier Teilbereiche der Aktivierung: Die kognitive und die soziale Aktivierung, die aktive Teilhabe von Schüler/-innen sowie die körperliche Aktivierung (vgl. Helmke, 2014, S. 205). Es lässt sich vermuten, dass aktivierende Maßnahmen und Strategien dazu führen, dass Schüler/-innen im Unterricht »Flow« (vgl. Csikszentmihalyi 1995) erleben. Durch das Aufgehen im Tun entsteht aktuelles subjektives Wohlbefinden (vgl. Diener, 2009b, S. 41; vgl. Kap. 3.5.4), sowie aktuelles schulisches Wohlbefinden (vgl. Venetz et al., 2010, S. 132; vgl. Kap. 3.5.4 und 5.6.4).

#### *Motivierung*

Die Fähigkeit einer Lehrperson, Schüler/-innen zum Lernen zu motivieren, wird als ein besonders wichtiges Merkmal des erfolgreichen Unterrichtens betrachtet (vgl. Helmke, 2014, S. 220). Für die Ausbildung der Lernmotivation von Schüler/-innen spielen unterschiedliche Einflüsse eine Rolle. Wendet eine Lehrperson beispielsweise eine individuelle Bezugsnorm zur Beurteilung von Leistungen an, so beeinflusst dies die Motivation ihrer Schüler/-innen positiv (vgl. Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S. 41).

»Bezugsnormen (Bn) sind in unterschiedlichen Bezugssystemen verankerte Standards, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Leistungsbeurteilung kann unter Bezug auf sachliche Maßstäbe (sachliche Bn), die Leistung anderer Personen oder die eigene frühere Leistung (individuelle Bn) erfolgen. Die Bevorzugung unterschiedlicher Bezugsnormen wird Bezugsnormorientierung (Bno) genannt« (Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S. 41).

Wenn Lehrkräfte die individuelle Bezugsnorm zur Leistungsbewertung heranziehen, wirkt sich dies auch positiv auf das Wohlbefinden in der Schule aus (vgl. Jerusalem & Mittag, 1999).

Im Zusammenhang mit den Voraussetzungen von Motivation im Kontext Schule sowie anderen Lernsettings werden differente Zielarten diskutiert. Zum einen lassen sich Lernziele von

Leistungszielen unterscheiden. Leistungsziele können untergliedert werden in Annäherungsziele<sup>28</sup> und Vermeidungsziele<sup>29</sup> (vgl. Spinath & Schöne, 2002, S. 29ff.). Als weitere Art von Zielen bestimmen Spinath & Schöne die »Tendenz zur Arbeitsvermeidung«<sup>30</sup> (ebd., S. 31).

Die Forschungslage zur Bedeutung der verschiedenen Zielarten ist komplex und widersprüchlich. Im Allgemeinen gilt es als günstig für den Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, wenn Schüler/-innen Lernziele verfolgen, da dies mit echtem Interesse am Lerninhalt und dessen Verständnis einhergeht. Vermutlich sind auch Bedingungen des jeweiligen Schul- und Studiensystems bedeutsam; ein stark auf den sozialen Vergleich ausgerichtetes Benotungssystem kann die positiven Wirkungen einer Lernzielorientierung zunichtemachen (vgl. Schiefele, 2009, S. 166; Spinath & Schöne, 2002, S. 33). Annäherungs-Leistungsziele sind nicht per se als negativ einzustufen, Personen, die sie verfolgen, können höhere Leistungen erbringen; die positiven Auswirkungen sind jedoch nicht nachhaltig (Spinath & Schöne, 2002, S. 33). Es ist möglich, dass Menschen mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen; eine Kombination von Lernzielen und Annäherungsleistungszielen kann durchaus förderliche Effekte zeigen (vgl. Schiefele, 2009, S. 166).

Vermeidungsleistungsziele gehen mit schulischem Misserfolg einher. Für Schüler/-innen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept kann sich eine Leistungszielorientierung besonders negativ auf den Lernzuwachs auswirken. Gelingt es Lehrkräften, diese Schüler/-innen zur Annahme von Lernzielen zu bewegen, können sie »positivere kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Voraussetzungen für gute Leistungen entwickeln« (Spinath & Schöne, 2002, S. 33 in Bezugnahme auf Ergebnisse von Elliott & Dweck, 1988). Arbeitsvermeidungstendenzen wirken sich negativ auf den Erwerb von neuen Kenntnissen aus (vgl. Spinath & Schöne, 2002, S. 34).

Für Kinder der Jahrgangsstufen 3 bis 5 können Schwinger und Wild (2006) eine hohe Instabilität der Zielorientierung finden. Sie vermuten, dass die Zielorientierung durch schulische und familiäre Bedingungen mit beeinflusst wird. Finsterwald, Ziegler und Dresel (2009) kommen zu dem Ergebnis, dass individuelle Zielorientierungen nicht nur durch persönliche Variablen mitbestimmt werden, sondern auch durch die wahrgenommene Klassenzielstruktur. Eine lernzielorientierte Klassenzielstruktur führt bei Grundschüler/-innen zu einem Mehr an Lernzielorientierung und beeinflusst das Wohlbefinden in der Schule positiv. Eine an Annäherungsleistungszielen orientierte Klassenzielstruktur beeinflusst Grundschüler/-innen dahingehend, sich individuell an Annäherungsleistungszielen zu orientieren. Schüler/-innen dieser Klassen erleben mehr Leistungsangst und verfügen über ein geringeres schulisches Wohlbefinden als Schüler/-innen, die ihre Klassenzielstruktur als lernzielorientiert wahrnehmen (ebd., S. 150).

---

28 »Von einem **Annäherungsleistungsziel** wird gesprochen, wenn es darum geht, die eigene Kompetenz im Vergleich mit anderen Personen zu demonstrieren« (Schiefele, 2009, S. 163).

29 »Dagegen bedeutet das Verfolgen eines **Vermeidungsleistungsziels**, dass die Person versucht, ihre vermeintlich unterlegene Kompetenz gegenüber anderen Personen zu verbergen« (Schiefele, 2009, S. 163).

30 Den Schüler/-innen, die Arbeitsvermeidungstendenzen zeigen, geht es darum, Aufgaben auszuwählen, bei denen möglichst wenig Zeit und Anstrengung aufgewendet werden muss (vgl. Spinath & Schöne, 2002, S. 31).

### *Lernförderliches Klima*

»Mit lernförderlichem Klima ist eine Lernumgebung gemeint, in der das Lernen der Schülerinnen erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird« (Helmke, 2014, S. 226). Der Begriff des Klimas wird in der Unterrichtsforschung sehr unterschiedlich konzeptualisiert. Infolgedessen ist die Forschungslage inkonsistent (vgl. Lipowsky, 2009, S. 94). Manche Definitionen von Unterrichtsklima legen den Schwerpunkt auf die positiv geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung, einige fokussieren die Einstellungen zum Lernen der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteure, andere wiederum, wie z.B. Brophy (2000), rücken die Unterstützung durch die Lehrkraft in den Vordergrund (vgl. Lipowsky, 2009, S. 94; Helmke 2014, S. 226f.).

Zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima gehört ein positiver Umgang mit Fehlern. Wenn Schüler/-innen Fehler machen, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte sie nicht bloßstellen oder bestrafen, da dies negative Effekte auf die Motivation, das Befinden und die Leistungsentwicklung hätte (vgl. Helmke, 2014, S. 229). Die Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre und eine Grundhaltung der Lehrkräfte, die als »überraschungsoffen« bezeichnet wird, tragen ebenfalls zu einem lernförderlichen Klima bei. Lehrer/-innen sollten sich darüber hinaus bemühen, den Unterricht so zu gestalten, dass in dessen Rahmen Schüler/-innen erst gar keine Leistungsangst entwickeln (vgl. ebd., S. 231ff.).

### *Schülerorientierung*

Das Ziel schülerorientierter Maßnahmen besteht darin, dass Lernende »unabhängig von Lernen und Leistung, als *Person* ernstgenommen und wertgeschätzt werden« (Helmke, 2014, S. 236, Herv. i.O.). Die Lehrperson soll »Ansprechpartner auch in nichtfachlichen Fragen (...)[,] fürsorglich und an der Schülerperson – nicht nur ihrem Leistungsniveau und Lernfortschritt – interessiert, gerecht und fair« (ebd., S. 236) sein. Kennzeichen einer schülerorientierten Unterrichtsplanung ist die Orientierung an den Lernvoraussetzungen und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Diese findet zum Beispiel Niederschlag in einem höheren Maß an altersangemessener Mitbestimmung im Allgemeinen, bezüglich der Auswahl von Unterrichtsthemen oder im Einholen von Feedback zum Unterricht seitens der Schüler/-innen (vgl. ebd., S. 237–240). Empfinden Kinder und Jugendliche ihre Lehrkräfte und den von ihnen geplanten Unterricht als schülerorientiert, beeinflusst dies ihre Schuleinstellung, ihr Befinden, ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation positiv (vgl. ebd., S. 238).

### *Umgang mit Heterogenität*

In beiden Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung, der Förderschule und der inklusiven Grundschule, spielt eine positive Einstellung gegenüber der Heterogenität und ein erfolgreicher Umgang mit der Verschiedenheit der Schüler/-innen/schaft eine bedeutsame Rolle. Ein inklusives Schulsystem, in dessen Rahmen ein Großteil aller Schüler/-innen ungeachtet von leistungsbezogenen, kulturellen, sozialen und geschlechtsbezogenen Differenzen in Regelschulen gefördert werden soll, stellt die beteiligten Lehrkräfte aller Professionen vor verschiedene Herausforderungen.

Ein positiver Umgang mit der Heterogenität der Schüler/-innen stellt ein weiteres Merkmal qualitativ vollen Unterrichts dar. Nach Weinert (1997, S. 51ff.) und Helmke (2014, S. 251ff.) bestehen verschiedene Handlungsmöglichkeiten, mit der Verschiedenheit innerhalb der Schülerschaft umzugehen. Neben negativen Formen wie der Nicht-Beachtung von Unterschieden (passive Reaktionsform) oder aber der Nutzung schulorganisatorischer Maßnahmen wie beispielsweise der Förderschulüberweisung (substitutive Reaktionsform) bestehen positive Handlungsoptionen: Diese liegen in der »differenziellen Anpassung der Lehrstrategien« (aktive Reaktionsform) (Helmke, 2014, S. 251) im Rahmen eines adaptiven Unterrichts.

»Aufbauend auf der Erkenntnis, daß bestimmte Instruktionsformen in Abhängigkeit von einzelnen Schülermerkmalen unterschiedlich wirken, versucht das Konzept des adaptiven Unterrichts, Instruktionsprozesse so zu gestalten, dass interindividuelle Unterschiede zwischen Schülern einer Klasse durch den Einsatz variabler Unterrichtsmethoden berücksichtigt und damit Lernprozesse optimiert werden« (Gruehn, 2000, S. 57).

Wenn der adaptive Unterricht darauf ausgerichtet ist, Schüler/-innen individuell zu fördern (proaktive Reaktionsform), ist es für die Lehrkraft wichtig, die Lernvoraussetzungen ihrer Schüler/-innen genau zu kennen. Diese können mithilfe diagnostischer Verfahren ermittelt werden. Basierend auf den Ergebnissen werden individuelle Lernziele formuliert. Dies kann zur Formulierung eines »Basiscurriculums« sowie eines »differenziellen Aufbaucurriculums« führen. Voraussetzungen sind außerdem »ein **adaptiver Lehrstil** (mit betonter Individualisierung während ausgedehnter Stillarbeitsphasen) und genügend nachhelfende (**remediale**) **Instruktion** zur Realisierung der basalen Lernziele« (Weinert, 1997, S. 52, Herv. i.O.). Helmke (2014, S. 251) übernimmt diese Überlegungen vollständig.

Individualisierung kann sich auf die Darreichung von individuell für einzelne Schüler/-innen hergestellten Lernmaterialien beziehen, aber auch den individuellen Aneignungsprozess eines/r Lernenden zum Ziel haben (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012). Innere Differenzierung meint Maßnahmen, die eine individuelle Anpassung des Niveaus, der Ziele und des Umfangs von Aufgaben erreichen wollen (Bönsch, 1995), kann aber auch als Methode verstanden werden, innerhalb einer Klasse homogene Lerngruppen nach verschiedenen Fähigkeitsniveaus zu bilden (vgl. Hattie, 2013, S. 112). Ein an den individuellen Lernvoraussetzungen orientierter Unterricht ermöglicht Schüler/-innen Kompetenzerfahrungen. Die Erfahrung von Kompetenz (vgl. Kap. 3.4.5) wirkt sich vermutlich nicht nur positiv auf das subjektive, sondern auch auf das schulische Wohlbefinden aus.

### *Angebotsvielfalt*

Vielfalt als Qualitätsmerkmal des Unterrichts bezieht sich darauf, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen lehrerzentrierten und schülergelenkten Unterrichtsformen sowie einem lehrenden und einem entdeckenden Vermittlungsstil bestehen sollte (vgl. Helmke 2014, S. 263; Wiechmann, 2011, S. 19). Jede Unterrichtsform hat spezifische Effekte; es gibt keine Methode im Sinne eines Königswegs, mit der alle Ziele zu erreichen sind. Lehrer/-innen sollten Kenntnis über die Wirksamkeit einzelner Methoden haben, um die richtige didaktische Entscheidung – in Abhängigkeit von der Lernausganglage der Schüler/-innen – treffen zu können. So können

sie beurteilen, welche Unterrichtsformen geeignet sind, um die gemeinsamen und individuellen, fachlichen, sozialen und emotionale Lernziele zu erreichen (vgl. Wiechmann, 2011, S. 21).

Formen des offenen Unterrichts bewirken eher als traditionelle Formen, dass Kinder und Jugendliche im Unterricht positive Gefühle erleben (vgl. Hartke, 2003; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004).

»Für die Schülermerkmale *Ängstlichkeit*, *sozio-ökonomischer Status* und *Intelligenz* bzw. *Vorkenntnisniveau*, zeigen sich differentielle Wirkungen mit Unterrichtsmethoden in der Hinsicht, daß Schüler mit ungünstigen Ausprägungen dieser Merkmale eher von einem hochstrukturiertem Unterricht (...), klar definierten Aufgabenstellungen und Stoffpräsentationen sowie begrenzten Mitbestimmungsmöglichkeiten profitieren (...)*«* (Gruehn, 2000, S. 58 unter Bezugnahme auf die Ergebnisse von Snow, 1989).

Für die Gruppe von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die vermehrt von einer niedrigen Ausprägung dieser Merkmale betroffen ist, ist zu fragen, wie sich der Einsatz offener versus stärker strukturierter Unterrichtsformen auf ihr schulisches Wohlbefinden auswirkt.

### 4.3 Eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens

Im folgenden Abschnitt wird theoretisch auf bestehende eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens eingegangen. In diesen wird das schulische Wohlbefinden als einzelne Komponente erhoben. Oft handelt es um positive Gefühle in der Schule wie Schulfreude, Lernfreude, Spaß im Unterricht oder kognitive Bewertungen wie Schulzufriedenheit oder Einstellung zur Schule, die in Form eines einzelnen Items oder einer singulären Skala gemessen werden. Erhoben werden diese Konstrukte mittels eines oder zweier Items oder in Form einer einzelnen Skala. Häufig wird das Konstrukt der Schuleinstellung untersucht, welches daher in diesem Abschnitt als theoretischer Bezugspunkt fokussiert wird.

#### *Das Konstrukt der Schuleinstellung und verwandte Konstrukte*

Die Schuleinstellung als Konstrukt wird unterschiedlich definiert. Meistens fließen jedoch emotionale und kognitive Elemente in die Definition ein (vgl. Walsen, 2013, S. 38). Rauer und Schuck (2003) weisen darauf hin, dass die Schuleinstellung in verschiedene Subkomponenten unterteilt werden kann, beispielsweise in die Einstellungen zu den Lehrkräften, den Mitschüler/-innen, zum Lernen im Allgemeinen sowie zur Leistungsbewertung (vgl. ebd., S. 44). Hier werden Überschneidungen zum Konstrukt der Lernfreude deutlich. Rauer und Schuck selbst verstehen die Schuleinstellung als das »generelle emotionale Wohlbefinden in der Schule« (ebd., S. 44). Beispielitems der Skala Schuleinstellung des FEES 3/4 lauten »Schule macht Spaß«, »Ich gehe gerne zur Schule«, »Ohne Schule wäre alles viel schöner« (Rauer & Schuck, 2003, S. 89). Mehrere Studien zum Wohlbefinden in der Schule verwenden diese Skala, um das schulische Wohlbefinden zu messen, zum Beispiel Liebers (2009). In der Skala »Schuleinstellung« des FEES 3/4 werden sehr ähnliche Items verwendet wie in der Skala »Emotionales Integriertsein« des FDI 4–6 (Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern: Haerberlin, Bless, Moser & Klaghofer 1990/ 2003). Den Autoren zufolge wird damit »das allgemeine subjektive Befinden« und das »momentane globale Befinden« (ebd., S. 176)

in der Schule erhoben. Verschiedene Studien aus dem Bereich der Integrations-Inklusionsforschung nutzen die Skala des FDI 4–6, um das habituelle Befinden in der Schule zu erheben (vgl. Kap. 5.6.2).

Es liegen diverse Studien vor, in denen die Schulfreude, der Spaß in der Schule, das Glück in der Schule, das Befinden in der Schule oder die Zufriedenheit in der Schule untersucht wird (z.B. Lang, 1985; Mayr & Ulich, 2002; Bucher, 2009a; Krause et al., 2004; 2009; Leven & Schneekloth, 2010). Die theoretischen Bezugspunkte der einzelnen Studien sind sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.4 und 4.1). Inhaltlich wird gefragt, ob die Schüler/-innen gerne zur Schule gehen, sich in der Schule wohl fühlen oder ob es ihnen in der Schule gefällt. Diese Fragen sind ebenso Bestandteil von Skalen, die die positive Einstellung zur Schule untersuchen. Dieser Umstand zeigt, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten für nahezu identische Inhalte verwendet werden.

Abzugrenzen ist das Konstrukt der Schuleinstellung von demjenigen der Lernfreude. Obwohl die schulische Lernfreude Gegenstand vieler wissenschaftlicher Untersuchungen war und ist, liegt auch zu diesem Konstrukt keine einheitliche Definition vor. Beispielhaft sollen hier zwei unterschiedliche Definitionen angeführt werden. Ausgewählt wird die Definition von Helmke (1993), da die Studien zur Lernfreude im Rahmen der LOGIK-Studie erstmals positive Emotionen von Grundschulkindern in der Schule untersuchten. Diese wird kontrastiert mit der Definition von Hagenauer (2011), da diese dem aktuellen Stand der Theorie entspricht.

Helmke (1993) definiert die Lernfreude als »eine negativ oder positiv getönte schul- oder leistungsbezogene Orientierung, deren Gegenstand Lerninhalte (Unterrichtsfächer bzw. bestimmte Anforderungen innerhalb eines Unterrichtsfaches), lernbezogene Verhaltensweisen (Lern- und Leistungsaktivitäten), Personen (Lehrer, Kindergärtnerinnen) und Institutionen (die Schule, der Kindergarten) sein können« (Helmke, 1993, S. 78). Diese Definition kommt dem Konstrukt der Schuleinstellung sehr nahe. Sie bezieht sich nicht ausschließlich auf Aktivitäten des Lernens und ist daher nicht klar von der Schuleinstellung abgrenzbar.

Neuere Studien zur Erfassung der Lernfreude orientieren sich theoretisch an Mehrkomponenten-Ansätzen von Emotionen. Nach Hagenauer (2011) wird schulische Lernfreude als »ganzheitlicher Prozess verstanden, der durch das schulische Lernen betreffende Bewertungsprozesse (bewusst und unbewusst) ausgelöst wird und durch das *Vorherrschen des Gefühls von Freude* (affektiv), von *positiven Wertzuschreibungen* (kognitiv) und einer pro-aktiven *motivierten Handlungsbereitschaft- bzw. Ausführung* (motivational) dem schulischen Lernen gegenüber gekennzeichnet ist. Diese Bereiche gehen mit spezifischen *mimischen Charakteristiken* und mit spezifischen *physiologischen Veränderungen* einher« (ebd., S. 31, Herv. i.O.). Lernfreude umfasst hier die »Teilkomponenten Lernprozessfreude, Vorfreude und Ergebnisfreude« (ebd.). In dieser Definition lässt sie sich als Konstrukt inhaltlich klar vom Konstrukt der Schuleinstellung abgrenzen, da sie sich nur auf das schulische *Lernen* bezieht.

Theoretisch nicht geklärt ist die Frage, in welchem Verhältnis die Lernfreude und das schulische Wohlbefinden als Konstrukte zueinander stehen. Studien, die den FEES 1/2 und 3/4 verwenden, untersuchen die Lernfreude und die Schuleinstellung im Rahmen einer Skala, beide Dimensionen korrelieren sehr hoch ( $r = 0,83$ ) und laden auf einem übergreifenden Faktor (vgl.



Rauer & Schuck, 2003, S. 54). Aus der Perspektive eines Mehrkomponentenansatzes könnte die Lernfreude als Teilbereich des schulischen Wohlbefindens aufgefasst werden (vgl. Hascher et al. 2011, S. 381). Allerdings ist die Lernfreude als Teilkomponente nicht in das mehrdimensionale Konstrukt von Hascher (2004a) integriert, möglicherweise, weil aus der Perspektive von Mehrkomponenten-Ansätzen von Emotionen beide als eigenständige Konstrukte aufgefasst werden können.

#### 4.4 Deskriptive Ergebnisse zu den eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen der Grundschule

Nachfolgend wird der Forschungsstand zu den Begriffen und Konstrukten Schuleinstellung, Schulfreude, Spaß in der Schule, Glück in der Schule, (Wohl-)Befinden in der Schule, positives Erleben von Schule und Zufriedenheit in der Schule von Grundschüler/-innen des ersten bis vierten Jahrgangs kurz dargestellt.

Eine aktuelle Studie zum schulischen Wohlbefinden von Grundschüler/-innen stammt von Julia Walsen (2013)/ Nicklaussen (2012).<sup>31</sup> Unter anderem wird mit dem FEESS die Schuleinstellung<sup>32</sup> von 700 Grundschüler/-innen des ersten, zweiten und vierten Jahrgangs erhoben. Sie gelangt zu dem zentralen Ergebnis, dass 73% der Kinder gerne zur Schule gehen (vgl. Walsen, 2013, S. 123). Mit diesem Ergebnis können zahlreiche Studien aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften, der pädagogischen Psychologie und der Kindheitsforschung bestätigt werden: Kinder fühlen sich mehrheitlich in der Grundschule wohl (z.B. Kullmann et al., 2015; Leven & Schneekloth, 2010; Bucher, 2009 a und b; Bertram, 2008 a; Gisdakis, 2007; Krause et al., 2004; Wild, 2002; Eder, 1995; Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff, 1990; Lang, 1985).

Obwohl die Mehrheit der Grundschul Kinder positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule äußert, zeigt sich im Verlauf der Grundschulzeit eine Abnahme ebendieser positiven Emotionen und Kognitionen.<sup>33</sup> Dieser Rückgang wird in verschiedenen Studien konstatiert (zum Beispiel Pupeter & Hurrelmann, 2013; Mayr & Ulich, 2002; Werres, 1996; Eder, 1995; Czerwenka et al., 1990). Gisdakis (2007) untersucht zu zwei Messzeitpunkten querschnittlich das schulische Wohlbefinden.<sup>34</sup> Sie stellt fest, dass sich Kinder im Grundschulalter in der Schule sehr wohl fühlen. Kinder der vierten Klassen zeigen im Vergleich zu den Jahrgängen

31 Namensänderung: Autorin ist in beiden Fällen Julia Walsen, geb. Nicklaussen.

32 Walsen wählt zwar das mehrdimensionale Konstrukt des schulischen Wohlbefindens von Hascher (2004a) als theoretischen Bezugspunkt, sie untersucht in ihrer Querschnittstudie jedoch nur ausgewählte Teilkomponenten wie die Schuleinstellung.

33 Um den Rückgang der Schulfreude zu erklären sowie das Ergebnis, dass das Wohlbefinden im Bereich »Freunde« gleichbleibend hoch ist, ziehen Mayr & Ulich (2002) die Stage-Environment-Fit-Theorie von Eccles et al. (1993) heran. Dieser Theorie zufolge entwickeln Kinder, je älter sie werden, ein immer größeres Bedürfnis nach Autonomie. Werden ihnen in den Lebensbereichen Schule und Familie nicht zunehmend mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt, kommt es zu Passungsproblemen bzw. zu Konflikten in der Person-Umwelt-Regulation. Obwohl auch in den Beziehungen zu Peers diverse Stressfaktoren auftreten können, entwickeln sich die Kinder mit ihren Freunden gemeinsam weiter, sodass es hier nicht zu Passungsproblemen kommt wie in den anderen beiden Lebensbereichen (vgl. Mayr & Ulich, 2002, S. 63ff.).

34 Der Indikator schulisches Wohlbefinden wurde aus den Items »Ich bin gerne in der Schule«, »In meiner Klassengemeinschaft fühle ich mich wohl«, »Unsere Lehrer und unsere Lehrerinnen sind nett« und »Wie gefällt es dir insgesamt in der Schule« gebildet. Die Schüler/-innen-Lehrer/-innenbeziehung ist hier Teil des schulischen Wohlbefindens und nicht Einflussfaktor (vgl. Gisdakis, S. 113f.).

zwei und drei niedrigere Mittelwerte in ihrem schulischen Wohlbefinden (vgl. Gisdakis, 2007, S. 112ff.). In den World-Vision-Studien 2010<sup>35</sup> und 2013 kann gezeigt werden, dass sechs- bis siebenjährige Kinder im Vergleich zu anderen Altersgruppen besonders gerne zur Schule gehen. Aber auch noch 74% der zehn- bis elfjährigen Kinder gefällt es gut bis sehr gut in der Schule (vgl. Leven & Schneekloth, 2010, S. 184ff.; Pupeter & Hurrelmann, 2013, S. 133,134). Im Kindersurvey von Lang (1985) zeigt sich, dass zwei Drittel aller Kinder im Grundschulalter gerne bis sehr gerne zur Schule gehen.<sup>36</sup> Die Autorin konstatiert, dass im Vergleich von acht-, neun- und zehnjährigen Kindern bei den zehnjährigen die Schulfreude am niedrigsten ausgeprägt sei (vgl. Lang, 1985, S. 107).

In der Glücksstudie<sup>37</sup> (Bucher, 2009a) schätzen sich 20,5% der Kinder als sehr glücklich in der Schule ein, 44,9% als überwiegend glücklich, 23,4% wählten die mittlere Antwortmöglichkeit, 8% waren etwas unglücklich, 3,3% sehr unglücklich. Eine Varianzanalyse nach Alter ergibt, dass jüngere Kinder höhere Werte in der Skala »Glück in der Schule« aufweisen (vgl. ebd., S. 114). Auch Krause et al. (2004) kommen zu dem Ergebnis, dass die Schulzufriedenheit von Grundschulkindern überwiegend positiv ausgeprägt ist. Sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen ist ein Rückgang der Schulzufriedenheit während der Grundschulzeit zu konstatieren (vgl. ebd., S. 229). Schillmöller (2009) stellt in Bezug auf das schulische Wohlbefinden<sup>38</sup> als Einzelkomponente der gesundheitlichen Lebensqualität fest, dass etwa ein Viertel der Grundschüler/-innen unterdurchschnittliche Werte aufweist.

Obwohl die Darstellung des aktuellen Forschungsstands zeigt, dass von einem hohen schulischen Wohlbefinden von Kindern in der Grundschule ausgegangen werden kann, muss herausgestellt werden, dass etwa ein Viertel aller Kinder nicht gerne zur Schule geht. Zudem stellt sich die Frage, wie das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ausgeprägt ist, da die betroffenen Kinder als Subgruppe kaum Berücksichtigung finden.

---

35 In den World-Vision-Studien 2010 und 2013 wurden verschiedene deskriptive Fragen rund um den Bereich Schule gestellt. Das schulische Wohlbefinden wurde über das Einzelitem »Wie gefällt es dir in der Schule?« operationalisiert (vgl. World-Vision e.V., 2010, S. 395ff., vgl. World-Vision e.V., 2013, S. 332ff.).

36 »Wie fühlst du dich in der Schule?« (vgl. Lang, 1985, S. 286).

37 Das Glück in der Schule durch drei Items erfasst: »Wie geht es dir? ...« »... wenn ich in der Schule bin«, »... beim Rechnen/ Mathematikunterricht in der Schule«, »... wenn ich Hausaufgaben mache« (vgl. Bucher, 2009, S. 114).

38 Das Wohlbefinden in der Schule wurde über die entsprechende Skala des KINDL-R- Fragebogens erhoben: »In der letzten Woche ... habe ich die Schulaufgaben gut geschafft; ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht; habe ich mir Sorgen um meine Zukunft gemacht, habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt« (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000, S. 4ff.).

## 4.5 Korrelate und Determinanten des schulischen Wohlbefindens (eindimensionale Konstrukte)

### 4.5.1 Einflüsse ausgewählter demografischer Variablen auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte

Zu den demografischen Variablen, deren Wirkung auf eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens untersucht wurden, gehören das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie der sozio-ökonomische Hintergrund. Zu beachten ist allerdings, dass das Geschlecht auch eine Variable der individuellen Ebene des Kindes, der sozio-ökonomische Hintergrund auch eine Variable der Ebene der Familie darstellt.

Unterschiede im Erleben von Schule lassen sich in Bezug auf verschiedene Subgruppen konstatieren, allerdings sind die Ergebnisse nicht für alle unabhängigen Variablen konsistent. Der Forschungsstand bezüglich der Wirkungen der Beschulungsformen sonderpädagogischer Förderung auf eindimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens wird im fünften Kapitel dargestellt.

Das *Geschlecht* scheint zu den demografischen Einflussvariablen des schulischen Wohlbefindens zu zählen. So weisen einige Forschungsbefunde auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter bezüglich der Schulfreude, des Befindens und der positiven Einstellung gegenüber der Schule hin. In aktuellen Studien von Walsen (2013) und von Liebers (2008) zeigen Mädchen positivere Einstellungen zur Schule als Jungen. In den World-Vision-Studien (2010 und 2013) wird festgestellt, dass Jungen signifikant häufiger eine negative oder neutrale Einstellung gegenüber der Schule aufweisen als Mädchen (vgl. Leven & Schneekloth, 2010, S. 184ff., Schneekloth & Andresen, 2013, S. 53).

Im Rahmen des Studie LBS-Kinderbarometers (2002) schätzen Mädchen ihr Wohlbefinden<sup>39</sup> in der Schule höher ein als Jungen (vgl. Wild, 2002, S. 240ff.). Auch in den Untersuchungen von Lang (1985) und Eder (1995) zeigen Mädchen eine höhere Schulfreude<sup>40</sup> als Jungen. Krause et al. (2004) können bei Mädchen eine höhere Schulzufriedenheit feststellen als bei Jungen. In der Glücksstudie von Bucher (2009a und b) zeigen sich keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der Einschätzung des Glücks in der Schule.

In der Untersuchung von Gisdakis (2007) ist zu erkennen, dass Mädchen in den ersten drei Schuljahren ein höheres schulisches Wohlbefinden aufweisen als Jungen. In der vierten Klasse zeigen beide Geschlechter nahezu den gleichen Mittelwert.

Schillmöller (2009) erhält das Ergebnis, dass Mädchen etwas geringere Werte hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens aufweisen als Jungen. Die Analyse der Einzelitems zeigt, dass Mädchen signifikant häufiger Angst vor schlechten Noten empfinden als Jungen, trotzdem aber signifikant mehr Spaß in der Schule haben (vgl. Schillmöller, 2009, S. 268).

---

39 Das Wohlbefinden in der Schule wurde über die Skala »Positives Erleben von Schule« über zehn Items operationalisiert, die verschiedene Aspekte des Erlebens von Schule umfassten. Die Skala war recht heterogen und umfasste beispielsweise Aussagen über die Schulfreude, Spaß im Unterricht, Mitbestimmungsmöglichkeit, interessanten Unterricht, Verhalten der Lehrkräfte und Schulhofgestaltung (vgl. Mayr & Ulich, 2002, 54, 61).

40 »Gehst du gerne zur Schule?« (vgl. Lang, 1985, S. 286).

Die Untersuchung von Dumke und Schäfer (1993) zur Entwicklung von Kindern mit und ohne Behinderungen an integrativen Regelschulen stellt eine Wechselwirkung der Variablen Geschlecht und integrativer Unterricht fest. Mädchen, die eine integrative Klasse besuchen, weisen positivere Einstellungen zur Schule auf und bewerten das Verhalten ihrer Lehrer/-innen besser als Mädchen, die in einer Parallelklasse beschult werden. Für Jungen kann kein entsprechendes Ergebnis konstatiert werden (vgl. ebd., S. 40ff.).

In der Studie von Eder (1995) beeinflusst die Variable Geschlecht die drei Bereiche des Befindens in der Schule von Schüler/-innen der Klassenstufen 4 bis 7. Mädchen zeigen ein höheres schulisches Wohlbefinden, fühlen sich jedoch stärker belastet durch Stress, Angst und psychosomatische Beschwerden und weisen ein geringeres Selbstwertgefühl auf als Jungen.

Fend und Sandmeier (2004) finden folgende Determinanten des schulischen Wohlbefindens für Schüler/-innen der Sekundarstufe I, unterschieden nach Subgruppen: Für Mädchen stellen die persönlichen Beziehungen zu den Klassenkamerad/-innen einen wesentlichen Prädiktor des schulischen Wohlbefindens dar. Für Jungen dagegen erklärt das wahrgenommene Klassenklima einen wesentlichen Teil der Varianz des schulischen Wohlbefindens. Für Jungen, die auf dem niedrigsten Anforderungsniveau unterrichtet werden, erweist sich das Verhältnis zu den Klassenkamerad/-innen als alleiniger Prädiktor des schulischen Wohlbefindens (vgl. ebd., S. 178ff.). Darüber hinaus stellen die Autoren in ihrer Studie folgende Koppelung zwischen den Variablen Geschlecht und Zufriedenheit mit den akademischen Leistungen fest: Die Zufriedenheit mit den akademischen Leistungen erweist sich als wesentlicher Prädiktor des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen der Sekundarstufe I, mehr noch für Mädchen als für Jungen. In Bezug auf die Beziehung zwischen Leistungen und schulischem Wohlbefinden zeigte sich folgendes geschlechtsspezifisches Ergebnis:

»Die Mädchen fühlen sich wohl, wenn die Leistungen stimmen und wenn sie die Gewissheit haben, regelmäßig und gründlich für die Schule zu lernen. Die Jungen fühlen sich wohl, wenn die Leistungen stimmen und sie die Gewissheit haben, dass sie sich anstrengen *könnten*, wenn sie müssten« (vgl. ebd., S. 178, Herv. i.O.).

Als wesentlicher Prädiktor des schulischen Wohlbefindens von Mädchen, die »auf dem niedrigsten Anforderungsniveau« (Fend & Sandmeier, 2004) unterrichtet werden, erweist sich, wie sie ihre Begabung für schulische Aufgaben wahrnehmen. Eine negative Sicht auf die eigene Begabung sowie das Gefühl, nicht genügend für die Schule arbeiten zu können, wirken sich negativ aus (vgl. ebd., S. 180).

Auch Czerwenka et al. (1990) kommen zu dem Ergebnis, dass für Mädchen die Bewertung ihrer schulischen Leistungen eine größere Rolle spielt als für Jungen. »Sie scheinen unter dem Arbeits-, Zensuren- und Zeugnisdruck auch mehr zu leiden« (ebd., S. 113).

Uneinigkeit besteht auch bezüglich der Frage, welche Rolle ein *Migrationshintergrund* für das Wohlbefinden in der Schule spielt. Rauer und Schuck (2003) sowie Stanat und Christensen (2006) finden einen Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Schuleinstellung: Kinder mit einem Migrationshintergrund zeigen signifikant positivere Einstellungen zur Schule als Kinder

ohne einen Migrationshintergrund. Kohl, Striegler, Peters & Leyendecker (2011) dagegen stellen »keine statistisch signifikanten Effekte hinsichtlich des Anteils an zugewanderten Kindern« (ebd., S. 58) auf die Schuleinstellung fest.

Inwieweit der *sozioökonomische Hintergrund* der Familie eine Rolle für die Höhe des schulischen Wohlbefindens von Kindern spielt, ist noch nicht hinreichend geklärt. Bei Fend und Sandmeier (2004) erweist sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht als nicht bedeutsam für das schulische Wohlbefinden von Schüler/-innen der Sekundarstufe. Dazu passt das Ergebnis von Mayr und Ulich (2002), denen zufolge Kinder, die den Wohlstand ihrer Familie als niedrig einschätzen, den Lebensbereich Schule nicht negativer erleben als Kinder mit aus Familien mit einem höheren Wohlstand.

Leven und Schneekloth (2010) weisen jedoch darauf hin, dass Kinder, *die konkrete Armut erlebt haben, häufig neue Medien nutzen und der Kategorie Unterschicht zugeordnet werden können*, signifikant häufiger als der Durchschnitt neutral bis unzufrieden in ihrer Haltung gegenüber der Schule sind (vgl. ebd., S. 184ff.). Kinder, die in sozial schlechter gestellten Stadtteilen wohnen, zeigen ebenfalls ein signifikant niedrigeres schulisches Wohlbefinden (vgl. Schillmöller, 2009, S. 326ff.).

Holz und Puhlmann (2005) können belegen, dass Kinder, die bereits im Vorschulalter arm waren, im Vergleich zu nicht-armen Kindern schlechtere Schulleistungen erbringen. Allerdings weist Zander (2010) darauf hin, dass hier nicht im Sinne eines einfachen Kausalzusammenhangs davon ausgegangen werden könne, dass das Erleben von Armut per se negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern habe (vgl. ebd., S. 138). Vielmehr finden sich unter armen Kindern deutlich mehr, die als »multipel depriviert« (Holz, 2010, S. 103) betrachtet werden können, als unter nicht-armen Kindern. Damit ist gemeint, dass sie nicht nur nach dem finanziellen Status ihrer Familie schlechter gestellt sind, sondern in den verschiedenen Dimensionen der kindlichen Lebenslage, die für die Armutdefinition konstituierend sind (vgl. Kap. 3.5.2), Auffälligkeiten zeigen (vgl. ebd., S. 101). Häufen sich zudem die Risikofaktoren<sup>41</sup> und liegen bei einem Kind nicht genügend Schutzfaktoren<sup>42</sup> vor, besteht erhöhte Gefahr für einen negativen Entwicklungsprozess des Kindes (vgl. Holz, 2010, S. 104ff.). Im Zuge einer solchen problematischen Entwicklung, die auch mit mangelndem Schulerfolg einhergehen kann, können Auswirkungen auf das subjektive und das schulische Wohlbefinden von Kindern befürchtet werden.

---

41 Risikofaktoren können neben einem geringen Einkommen zum Beispiel sozioökonomische und soziostrukturelle Faktoren wie ein geringes Bildungsniveau der Eltern, das Aufwachsen in Ein-Eltern-Familien sowie soziale und emotionale Belastungsfaktoren auf der Ebene der Familie wie zum Beispiel eine geringe Erziehungskompetenz der Eltern, mangelnde Unterstützung, psychische Erkrankungen der Eltern darstellen (vgl. Holz, 2010, S. 104). An dieser Stelle gibt Holz eine ausführliche Übersicht über die Risikofaktoren.

42 Schutzfaktoren auf der Ebene des Kindes können zum Beispiel positive soziale und intellektuelle Fähigkeiten und ein gutes Selbstwertgefühl darstellen. Als wichtige inner- und außerfamiliäre Schutzfaktoren erweisen sich eine gute Eltern-Kind-Beziehung sowie das Ermöglichen von Teilhabe an kindorientierten Aktivitäten außerhalb der Familie (vgl. Holz, 2010, S. 105). Bei Holz findet sich ebenfalls eine Übersicht in Bezug auf die Schutzfaktoren.

#### 4.5.2 *Einflüsse von Variablen auf der Ebene der Familie auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte*

Zum Zusammenhang von Merkmalen, die auf der Ebene der Familie angesiedelt sind, und dem schulischen Wohlbefinden, liegt nur eine begrenzte Anzahl an Studien vor. Gläser-Zikuda und Fuß (2004) finden einen geringen Einfluss des Erziehungsverhaltens der Eltern auf das Wohlbefinden der Schüler/-innen (Sekundarstufe I und II) im Fachunterricht (vgl. ebd., S. 45). Eine schwache negative Korrelation besteht zwischen autoritären Erziehungspraktiken<sup>43</sup> und Schul- und Lerneinstellungen (vgl. Wild, 2002, S. 248ff.).

Bei Gisdakis (2007) erweist sich die kindzentrierte Kommunikation als positiver Prädiktor des Wohlbefindens in der Schule; Wild (2002) kann eine schwache positive Korrelation zwischen den Schul- und Lerneinstellungen und der elterlichen Responsivität<sup>44</sup> konstatieren. Zinnecker und Georg (1998) finden einen Effekt des empathischen Elternverhaltens auf die Schuleinstellung und den Lernerfolg von Kindern (vgl. ebd., S. 312). Fühlen sich Kinder durch die Ansprüche ihrer Eltern überfordert, lässt sich ein negativer Zusammenhang erkennen (vgl. ebd., S. 248ff.). Leistungsdruck vonseiten der Eltern beeinflusst das schulische Wohlbefinden negativ und trägt zur Schulangst bei (vgl. Lang, 1985, S. 256).

Zwischen dem Anregungsgehalt der außerschulischen Umwelt<sup>45</sup> und den Einstellungen der Eltern zur Schule und zum Lernen besteht eine schwache positive Korrelation (vgl. Wild, 2002). Auch Gläser-Zikuda (2010) geht davon aus, dass der familiäre Kontext, insbesondere die Eltern, durch ihre Haltungen und ihren Erziehungsstil zur Entstehung positiver Emotionen von Kindern und Jugendlichen in der Schule beitragen (vgl. ebd., S. 115).

Bei Hascher (2004a) zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den Bildungseinstellungen der Eltern im Allgemeinen sowie der Bereitschaft, ihre Kinder zu unterstützen und der positiven Schuleinstellung von Kindern. Bei Zinnecker und Georg (1998) konnte kein durchgehend wirksamer Effekt der Aufmerksamkeit von Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder auf die Einstellung zur Schule und den Lernerfolg von Kindern festgestellt werden (vgl. ebd., S. 312).

Desweiteren lässt sich ein Einfluss von familienstrukturellen Merkmalen auf die Einstellung zur Schule feststellen. So zeigen Kinder, die mindestens drei Geschwister haben, eine leicht niedrigere Schuleinstellung als Einzelkinder (vgl. Wild, 2002, S. 248ff.).

---

43 Items, die thematisieren, ob das Erziehungsverhalten der Eltern als autoritär, kontrollierend, kritisierend und punitiv erlebt wird.

44 Skala umfasst Items zur Messung der Güte der Eltern-Kind-Beziehung.

45 Items zur Wohnumgebung, Freizeitangebote, Computer.

### 4.5.3 Einflüsse individueller Merkmale des Kindes auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte

#### *Persönlichkeitsaspekte*

Als positive Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens auf der Ebene der Persönlichkeit erweisen sich in der Studie von Gisdakis (2007) ein positives Selbstbild und Aufgeschlossenheit.<sup>46</sup> Negativ beeinflusst wird das schulische Wohlbefinden, wenn Kinder ihr Verhalten als externalisierend<sup>47</sup> beschreiben (vgl. ebd., S. 126). Auch eine aktuelle Studie von Schwab, Rossmann, Tanzer, Hagn, Oitzinger, Thurner & Wimberger (2015) zeigt, dass Verhaltensschwierigkeiten und Hyperaktivität das schulische Wohlbefinden negativ beeinflussen.

#### *Selbstwirksamkeit und schulisches Wohlbefinden*

Als weiteres Korrelat des schulischen Wohlbefindens erweist sich das Konstrukt der Selbstwirksamkeit.<sup>48</sup> Jerusalem & Mittag (1999) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Wohlbefinden<sup>49</sup> von Schüler/-innen der 7. bis 12. Klasse. Hoch selbstwirksame Schüler/-innen zeigen signifikant höhere Werte in Bezug auf die positiven Indikatoren und signifikant niedrigere Werte hinsichtlich der negativen Indikatoren (vgl. ebd., S. 228).

Verschiedene amerikanische Studien können zeigen, dass Schüler/-innen mit »learning disability (LD) status« eine niedrigere akademische Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen und häufiger den Eindruck hatten, in der Schule zu versagen (vgl. Clever, Bear & Juvonen, 1992; Baum & Owen, 1988). Tabassam und Grainger (2002) untersuchen das akademische Selbstkonzept, den Attributionsstil und die akademischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen australischer Grundschüler/-innen mit Lernbeeinträchtigungen sowie Grundschüler/-innen mit Lernbeeinträchtigungen und ADHS. Sie bestätigen, dass beide Teilpopulationen ein geringes Selbstkonzept, einen negativen Attributionsstil sowie geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen und dass Beziehungen zwischen den drei Kriteriumsvariablen bestehen (vgl. ebd., S. 150)

Hampton und Mason (2003) können keine direkte Beziehung zwischen dem »LD status« von Jugendlichen der 9. bis 12. Klasse und der Selbstwirksamkeit finden. Ihre Analyse ergibt,

46 In der Skala »Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit« werden »Offenheit für neue Kinder, Empathie, Kreativität, rasche Auffassungsgabe« (Alt & Quellenberg, 2005, S. 291) gemessen.

47 In der Skala »Externalisierung« werden »Wut, Launenhaftigkeit, Störung anderer, Aggressivität« (Alt & Quellenberg 2005, S. 290) erfasst. Zu den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten gehören Aufmerksamkeitsdefizitstörungen bzw. Hyperaktivität. Charakteristisch dafür sind »Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität« (Fröhlich-Gildhoff, Hensel & Sättele, 2013, S. 135) und »Aggression, Gewalt, antisoziale(s) Verhalten und Delinquenz« (ebd., S. 136).

48 Vom Selbstkonzept lässt sich das Konstrukt der Selbstwirksamkeit theoretisch und empirisch differenzieren, auch wenn Schnittmengen bestehen (vgl. Trautwein, 2003, S. 24). »Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht auf die sozial-kognitive Theorie Banduras zurück (...) und beschreibt die Überzeugungen, inwieweit Personen sich in der Lage sehen, bestimmte Aufgaben – auch unter schwierigen Bedingungen – erfolgreich zu bewältigen« (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269).

49 Die Autoren konzeptualisierten das Wohlbefinden bestehend aus Indikatoren, die positive (Zufriedenheit mit der Schule; optimistische Lebenseinstellung) und negative Gefühle (Hilflosigkeit gegenüber schulischen Anforderungen, Depressivitätstendenzen) umfassen (vgl. ebd., S. 225).

dass der »LD status« die Selbstwirksamkeitsüberzeugung indirekt beeinflusst: So haben Schüler/-innen mit »LD status« weniger Zugang zu den Quellen von Selbstwirksamkeit, wodurch die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinträchtigt wird (ebd., S. 101).

Aufgrund dieser Ergebnisse kann vermutet werden, dass die Selbstwirksamkeit auch einen Prädiktor des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen kann und dass eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeit das schulische Wohlbefinden negativ beeinflusst.

### *Emotionsregulation*

Im schulischen Kontext ist es für Kinder wichtig, ihre Emotionen adäquat regulieren zu können. Misserfolge in der Schule können den Selbstwert bedrohen und eine »adaptive Regulation negativer Emotionen« (Wild et al. 2010, S. 9) nötig machen. Dies gilt besonders für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, die in einem inklusiven Setting unterrichtet werden und permanent mit der Präsenz leistungsstarker Schüler/-innen konfrontiert sind. Zu adaptiven Emotionsregulationsstrategien gehören die Umbewertung, die Zerstreung, das kognitive Problemlösen, Akzeptieren, Vergessen, problemorientiertes Handeln, das Suchen sozialer Unterstützung. Zu den negativen Formen der Emotionsregulation (maladaptive Strategien) zählen Aufgeben, Rückzug, Selbstabwertung, Aggressivität und Self-Handicapping (vgl. Wild et al. 2010, S. 9; Schwinger, 2008; Schmitt et al., 2012; vgl. auch Kap. 3.5.3).

Welche Emotionsregulationsstrategien Kinder mit Förderbedarf Lernen in Rahmen inklusiver oder separativer Settings anwenden und wie sich dies auf ihr allgemeines und schulisches Wohlbefinden auswirkt, ist bisher nicht bekannt. Angesichts der zunehmenden inklusiven Beschulung eben dieser Kinder besteht diesbezüglich ein erhöhter Forschungsbedarf. Dieser Frage wird im Rahmen des BMBF-Projekts »Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Modelle sonderpädagogischer Förderung« (BiLieF) nachgegangen (vgl. Schwinger et al., 2015; Wild et al., 2015) (vgl. Kap. 1)

### *Intelligenz und schulisches Wohlbefinden*

Zum Zusammenhang zwischen der kognitiven Entwicklung beziehungsweise dem Intelligenzquotienten und dem Wohlbefinden in der Schule von Kindern liegen nur wenige Forschungsergebnisse vor und diese sind als inkonsistent zu bezeichnen.

Dumke und Schäfer (1993) finden einen Effekt der Variablen »Begabung« auf die Einstellung zur Schule. Grundschüler/-innen mit besseren kognitiven Fähigkeiten weisen höhere Mittelwerte hinsichtlich der Schuleinstellung auf. Dieser Effekt kommt in integrativen Klassen mehr zum Tragen als in nicht-integrativen Klassen der Grundschule (vgl. ebd., 1993, S. 46). Schwab (2014) kann eine moderat negative Korrelation feststellen zwischen dem Intelligenzquotienten und dem emotionalen Wohlbefinden in der Schule bezogen auf Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderdarf in 5. bis 7. integrativen Klassen in Österreich (vgl. ebd., S. 98).

Eder (1995) findet keinen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Wohlbefinden in der Schule und sehr niedrige Korrelationen zur Belastung und zum Selbstgefühl (vgl. ebd., 132).



#### 4.5.4 *Einflüsse ausgewählter Variablen aus dem Bereich Schule auf das schulische Wohlbefinden – eindimensionale Konstrukte*

##### *Wirkungen der professionellen Kooperation von Lehrkräften auf das schulische Wohlbefinden*

In der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung gilt die Kooperation zwischen Lehrkräften an einer Schule als eine Variable, die Unterschiede zwischen den Schulleistungen von Schüler/-innen erklären kann (vgl. Steinert, Klieme, Maag Merki et al., 2006; Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006, S. 185). Als eine effektive Form der Lehrer/-innenkooperation gilt beispielsweise die sogenannte »Professionelle Lerngemeinschaft« von Lehrkräften, deren Ziel die kontinuierliche Verbesserung der schulischen Arbeit darstellt. Aus der amerikanischen Schulforschung ergeben sich Hinweise darauf, dass Schulen mit Lehrkräften, deren Kooperationsbeziehungen den Kriterien einer »Professionellen Lerngemeinschaft« entsprechen, im Hinblick auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen erfolgreicher arbeiten als andere (vgl. Bensen & Rolff, 2006, S. 168; Hord, 1997; Newmann, 1994).

Die Kooperationsbeziehungen<sup>50</sup> von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen in inklusiven Settings stellen ein theoretisch und praktisch relevantes Thema der Inklusionsforschung dar (vgl. Lütje-Klose, 2016). In der BiLieF-Studie<sup>51</sup> ergeben sich erstmals Hinweise darauf, dass Schüler/-innen solcher Schulen ein hohes schulisches Wohlbefinden und eine positive soziale Integration aufweisen, deren Lehrkräfte angeben, über gute Kooperationsbeziehungen zu verfügen (vgl. Serke et al., 2015; Lütje-Klose & Neumann, 2015; Lütje-Klose, 2016).

##### *Wirkungen der Unterrichtsformen und des didaktisch-methodischen Handelns von Lehrkräften auf das schulische Wohlbefinden*

Pekrun (1998, 2005), Hascher und Edlinger (2009) sowie Gläser-Zikuda (2010) stellen übereinstimmend fest, dass die bisherige Befundlage zur Wirkung von Strategien des Lehrerhandelns und von Unterrichtsformen auf die Emotionen von Schüler/-innen als defizitär zu bezeichnen ist (vgl. Gläser-Zikuda, 2010, S. 115). In diesem Abschnitt soll der Forschungsstand zu der Frage dargestellt werden, welche Unterrichtsformen und Qualitätsmerkmale des Unterrichts das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen beeinflussen (vgl. Kap. 4.2).

Mehrere Studien können nachweisen, dass *Formen des offenen Unterrichts* positive Emotionen in der Schule fördern. Die Einrichtung offener Lernumgebungen, so zum Beispiel in der FEASP – Studie<sup>52</sup> von Astleitner (2001a, b) oder auch einer »offen-konstruktivistischen Lernumgebung« (Hascher & Edlinger, 2009, S. 118) zeigt sich als förderlich für das schulische Wohlbefinden, bzw. das Vergnügen im Unterricht (vgl. Astleitner, 2001a, b; Hascher & Edlinger, 2009). Nach Gläser-Zikuda und Fuß (2004) hat ein Unterricht, in dem sich Phasen des offenen Unterrichts mit »strukturierenden Unterrichtselementen« (ebd., S. 44) abwechseln, positive Effekte auf das fachspezifische Wohlbefinden im Physikunterricht. In Unterrichtssequen-

50 Ein Überblick zum Forschungsthema Kooperation in inklusiven Settings ist bei Lütje-Klose (2016) zu finden.

51 Zur Konzeption der BiLieF-Studie siehe Kapitel 1, S. 14.

52 Im Rahmen des FEASP-Ansatzes wird angenommen, dass bestimmte Unterrichtsstrategien positive Emotionen in der Schule verstärken und negative verringern. Untersucht werden die Basisemotionen Fear, Envy, Anger, Sympathy, Pleasure (vgl. Astleitner, 2001b, S. 65).

zen, in denen die Jugendlichen in Gruppenarbeit lernen und selbstständig Experimente durchführen konnten, zeigten sie ein höheres schulisches Wohlbefinden als in lehrerzentrierten Phasen (vgl. ebd., S. 44). Ein Unterricht, der »Freiräume für selbstgesteuertes Lernen samt Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken« (Gläser-Zikuda, 2010, S. 115) ermöglicht, kann das Wohlbefinden in der Schule erhöhen.

Giaconia und Hedges (1982) können in einer Metaanalyse zeigen, dass bestimmte Merkmale des offenen Unterrichts, zum Beispiel »diagnostic evaluation« und »individualized instruction« (ebd., S. 600), das Selbstkonzept und die Kreativität von Schüler/-innen fördern und die Einstellung zur Schule verbessern. Auch Gläser-Zikuda (2010) kommt zu dem Ergebnis, dass eine *veränderte Leistungsdiagnostik* dazu beiträgt, positive Emotionen in der Schule zu fördern. Hierzu zählen

»Transparenz und realistische Gestaltung von Leistungsanforderungen und -kontrollen, individuelle und intraindividuelle kriteriumsorientierte Bezugsnormorientierung und hierdurch eine Vermeidung kompetitiver Zielstrukturen und -bewertungssysteme sowie altersfrüher Selektionskonsequenzen« (ebd., S. 115).

Bei Kindern mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung führt den Ergebnissen von Goetze (1994) und Hartke (2003) zufolge offener Unterricht zu einer positiveren Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung.

Auch der Einsatz von *kooperativen Lernformen* erhöht das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Unterricht sowie das Vorkommen der Basisemotion Sympathie (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Astleitner, 2001a, b). Spielähnliche Aktivitäten, das heißt also Unterrichtsmethoden, die kindlichen Bedürfnissen entgegenkommen, können das Vergnügen im Unterricht erhöhen (vgl. Astleitner, 2001a, b; Hascher & Edlinger, 2009, S. 118). Das Vergnügen wird auch durch den vermehrten Einsatz individualisierter Arbeitsmaterialien verbessert (vgl. Hascher & Edlinger, 2009, S. 118).

Stevenson und Stigler (1992) können dagegen feststellen, dass US-amerikanische Kinder in der Primarstufe, die im Vergleich zu asiatischen Schüler/-innen häufiger alleine oder in kleinen Gruppen an individualisierten Aufgaben in ihrem eigenen Tempo arbeiteten, mehr Einsamkeit und Isolation verspürten. Asiatische Schüler/-innen waren sehr viel häufiger Teil der gesamten Gruppe, kooperierten häufiger mit anderen Kindern und hatten mehr direkten Kontakt zur Lehrkraft. Die Verfasser resümieren, dass der vermehrte Einsatz individualisierter Lernformen – anders als intendiert – zu einem geringeren Wunsch zu lernen, niedrigeren Schulleistungen und teilweise zu negativen Emotionen in der Schule führt (vgl. ebd., S. 63ff.).

Laut Götz, Frenzel und Haag (2006) ist der Hauptgrund für das Empfinden von Langeweile im Unterricht aus der Perspektive von Schüler/-innen der Sekundarstufe I ein wenig abwechslungsreicher Unterricht. Das bedeutet, dass *Angebotsvielfalt* als Qualitätsmerkmal eines guten Unterrichts (vgl. Helmke, 2014; Meyer, 2005) dazu beiträgt, positive Emotionen im Unterricht zu evozieren.

Wenn Lehrkräfte darauf achten, den Schüler/-innen *Erfolgserlebnisse* zu sichern, kann ebenfalls ein Zuwachs hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens beobachtet werden (vgl. Gläser-

Zikuda & Fuß, 2004). Die Sicherung von Erfolgserlebnissen kann als Element der Qualitätsmerkmale des guten Unterrichts betrachtet werden, welches unter dem Umgang mit Heterogenität, dem lernförderlichen Klima, Konsolidierung und Sicherung subsumiert werden kann.

Nach Gläser-Zikuda und Fuß (2004) erweist sich eine *klare Struktur des Unterrichts* als förderlich für das Wohlbefinden in der Schule. Hascher und Lobsang (2004) finden Zusammenhänge zwischen einem »fachlich und methodisch guten, klar aufgebauten Unterricht« (ebd., S. 210) und dem schulischen Wohlbefinden. Das bedeutet, dass Klarheit und Strukturiertheit als Qualitätsmerkmal Einfluss auf das schulische Wohlbefinden zeigen.

Als weitere Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens erweisen sich der »pädagogische Takt« und »ein Klima, in dem Schüler/-innen nicht verunsichert und bloßgestellt werden« (Hascher & Lobsang, 2004, S. 209), also *Merkmale eines lernförderlichen Klimas*.

»In Klassen mit einem positiv ausgeprägten Klima, das von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, fühlen sich die Lernenden wohler. Sie gehen gerne in die Schule, haben positivere Beziehungen zu Mitlernenden und zu ihrer Lehrperson, erleben sich stärker als sozial eingebunden und dazugehörig, strengen sich mehr an und entwickeln eine höhere Motivation für das Lernen. Das aktive Engagement und die höhere Motivation wirken sich dann wiederum positiv auf den Lernerfolg aus« (Lipowski, 2009, S. 95).

*Geringer Leistungsdruck* erhöht das Wohlbefinden von Schüler/-innen (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Hascher, 2004a). Wenn Fehler als Chance akzeptiert werden, reduziert sich die Angst der Schüler/-innen (vgl. Astleitner, 2001a und b).

In verschiedenen Studien erweist sich die *individuelle Bezugsnormorientierung* der Lehrkräfte als Einflussfaktor positiver Emotionen von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Jerusalem und Mittag (1999) können Haupteffekte der individuellen Bezugsnorm auf die positiven Variablen des Wohlbefindens (Zufriedenheit mit der Schule, optimistische Lebenseinstellung) konstatieren (vgl. ebd., S. 236). Auch bei Gläser-Zikuda und Fuß (2004) wirkt sich die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm positiv auf das Wohlbefinden von Schüler/-innen (Sekundarstufe I und II) im Physikunterricht aus (vgl. ebd., S. 43).

Finsterwald, Ziegler und Dresel (2009) untersuchen die wahrgenommene *Klassenzielstruktur* von Kindern im Grundschulalter und den Einfluss der individuellen Zielorientierung auf Individual- und Klassenebene sowie deren Zusammenhang mit der Leistungsangst, dem Erleben von Hilflosigkeit und dem schulischen Wohlbefinden (vgl. ebd., S. 146).<sup>53</sup> Kinder, die sich an individuellen Lernzielen orientieren, zeigen ein höheres Wohlbefinden in der Schule. Schüler/-innen, die die Zielstruktur in ihrer Klasse als lernzielorientiert erleben, fühlen sich in der Schule wohler (vgl. ebd., S. 149; vgl. auch Kap. 4.2).

#### *Die Rolle der Lehrperson und das schulische Wohlbefinden*

Nach Hascher und Lobsang (2004) kommt den *Lehrpersonen* eine besondere Rolle bei der Entstehung positiver Gefühle im Schulalltag zu. Besonders einflussreich scheint die aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen empfundene Qualität der Schüler/-innen-Lehrer/-innen-

---

53 Das schulische Wohlbefinden wurde in Form von drei Items erhoben: »In meiner Klasse .../ In meiner Schule .../ Im Unterricht fühle ich mich wohl« (vgl. Finsterwald et al., 2009, S. 147).

Beziehung zu sein. Entsprechende Befunde ergeben sich sowohl für Schüler/-innen der Primarstufe, aber auch der Sekundarstufen I und II (vgl. Eder, 1995; Fend, 1997; Astleitner, 2001a und b; Wischer, 2003; Hascher & Lobsang, 2004; Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2007). In verschiedenen Studien erweist sich die Qualität der Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung als einer der wichtigsten oder sogar als der wichtigste Prädiktor des schulischen Wohlbefindens (zum Beispiel Fend, 1997; Wild, 2002; Gisdakis, 2007; Schillmöller, 2009; vgl. Kap. 4.2).

Heise und Neumann (2006) untersuchen, welche Eigenschaften sich Schüler/-innen der Sekundarstufe I hinsichtlich der Persönlichkeit ihrer Lehrer/-innen wünschen. Den höchsten absoluten Wert bezogen auf die gesamte Stichprobe erreicht der Wunsch der Schüler/-innen nach Achtung und Gerechtigkeit in der Behandlung durch die Lehrkraft (vgl. ebd., S. 44). Aus der Perspektive bestimmter Teilstichproben – dazu zählen Mädchen, Schüler/-innen der Hauptschule und muslimische Schüler/-innen – zeigt sich, dass die emotionale Wärme die am meisten erwünschte Eigenschaft einer Lehrperson darstellt.

Auch Dalbert (2013) kann in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen dem Gerechtheits-Glauben und dem subjektiven Wohlbefinden in der Schule<sup>54</sup> nachweisen, dass »über verschiedene Schulformen, Klassenstufen und Kulturen hinweg (...) die subjektiv erlebte LehrerInnengerechtigkeit zur Erklärung des schulischen Belastungserleben beitragen kann.« (ebd., S. 139). Je gerechter Kinder und Jugendliche sich von ihren Lehrkräften behandelt fühlen, umso positiver sind ihre Emotionen und ihre Einstellung gegenüber der Schule. Astleitner (2001b) weist darauf hin, dass konsistente und transparente Leistungserwartungen sowie gleich verteilte Privilegien wichtig seien, um Neidgefühle zu reduzieren (vgl. ebd., S. 74).

Nach Gläser-Zikuda und Fuß (2004) erweisen sich die »Motivierungsqualität« sowie die »Kompetenz im Leistungsbereich und im sozialen Bereich« einer Lehrperson als wichtige Kompetenzen, um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu steigern (vgl. Kap. 4.2).

Insbesondere dem/der *Klassenlehrer/-in* kommt eine besondere Rolle für die Genese des schulischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen zu, da er/sie die wichtigste Ansprechperson darstellt. In ihrer interkulturellen Studie kann Hascher zeigen, dass die Klassenlehrperson auf fünf von sechs Bereichen des mehrdimensionalen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens Einfluss nimmt (vgl. Kap. 4.6; vgl. Hascher & Lobsang, 2004, S. 219; Hascher, 2004, S. 279). Der Prädiktor »Lehrperson« beinhaltet sowohl didaktische Merkmale als auch Fürsorglichkeit und Offenheit gegenüber den Problemen ihrer Schüler/-innen und Gerechtigkeit (vgl. Hascher & Lobsang, 2004; Hascher, 2007, S. 210).

Den Einfluss der *Fürsorglichkeit* auf das Wohlbefinden von Schüler/-innen der Sekundarstufe I und II können auch Gläser-Zikuda und Fuß (2004) bestätigen. Eine humorvolle Art der Lehrperson erweist sich als förderlich für das Vergnügen der Schüler/-innen im Unterricht (vgl. Hascher & Edlinger, 2009, S. 118; Astleitner, 2001 a und b). Echtheit und Offenheit der Lehrkraft können dazu beitragen, Neidgefühle der Schüler/-innen zu senken (vgl. Astleitner, 2001 a

---

54 Ein Blick auf die in der Skala verwendete Items zeigt, dass es sich um Fragen nach einer negativen Schuleinstellung, bzw. negativen Emotionen gegenüber der Schule handelt (vgl. Dalbert, 2013, S. 143).

und b). Für Grundschüler/-innen kann Walsen (2013) einen Einfluss der Fürsorglichkeit der Lehrkraft auf die positive Einstellung zur Schule nachweisen.

Wild (2002) resümiert, dass Schüler/-innen dann positive Einstellungen zur Schule sowie eine hohe Lernbereitschaft und -motivation zeigen, wenn die Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung sich vertrauensvoll gestaltet, den Autonomiebestrebungen der Schüler/-innen im Unterricht Raum gegeben wird und die Lehrkräfte Schüler/-innen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten unterstützen (vgl. ebd., S. 246). Fühlen sich Kinder und Jugendliche durch Lehrer/-innen überfordert und erleben sie diese als wenig unterstützend, zeigen sie negativere Einstellungen zur Schule (vgl. Wild, 2002; Lang, 1985).

Aus diesen Befunden darf jedoch nicht abgeleitet werden, dass eine positive Einstellung zur Schule oder eine hohe Lernbereitschaft ausschließlich durch Variablen beeinflusst werden, die auf der Ebene von Klasse und Schule angesiedelt sind. Der Umstand, dass die gleiche Lehrperson aus der individuellen Perspektive ihrer Schüler/-innen häufig unterschiedlich eingeschätzt wird, weist auf die Notwendigkeit hin, vor- und außerschulische Einflüsse zu berücksichtigen, die auf das individuelle Erleben von Unterricht und Schule einwirken (vgl. Wild, 2002, S. 246).

#### *Auswirkungen der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit, der empirisch erhobenen Leistungsfähigkeit und von Ziffernnoten auf das schulische Wohlbefinden*

Es liegen Studien zum Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit und verschiedenen eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens vor sowie zur Korrelation zwischen empirisch erhobenen Leistungen in verschiedenen Unterrichtsfächern, Ziffernnoten und eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens.

Die Studie von Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff (1990) untersucht den Zusammenhang zwischen kognitiven und emotionalen Facetten des schulischen Wohlbefindens und der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit. So korreliert das Gesamturteil über die Schule mit der Selbsteinschätzung der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit von Schüler/-innen (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) (vgl. ebd., S. 108). »Die Abhängigkeit eines positiven Gesamturteils von überdurchschnittlichen Schulleistungen und eines negativen von unterdurchschnittlicher Selbsteinschätzung wird signifikant bestätigt« (ebd., S. 109). Gleichzeitig zeigen 50% der Schüler/-innen »unabhängig von ihrer Leistungseinschätzung ein neutrales oder gemischtes Gesamturteil über die Schule« (ebd. S. 108).

Für die »Freude an der Schule« ergibt sich ein ähnlicher Befund: Schüler/-innen, die sich selbst als leistungsstark einschätzen, empfinden mehr Freude in der Schule; 50% haben gemischte Gefühle gegenüber der Schule.

»Bemerkenswert ist aber, daß etwa jeder 7. überdurchschnittliche Schüler auch keinen Spaß an der Schule zu haben scheint; jedem 6. der unterdurchschnittlichen Schüler macht Schule hingegen trotzdem Spaß« (ebd., S. 109).

Zwischen dem »Wohlbefinden in der Schule«<sup>55</sup> und der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit besteht nur eine geringe Korrelation (vgl. ebd., S. 163).

Studien, die den Zusammenhang zwischen den Leistungen in bestimmten Schulfächern und dem schulischen Wohlbefinden erheben, kommen zu widersprüchlichen Ergebnissen. Die Befunde von Lehmann, Peek und Gänsefuß (1997) sowie Rosenfeld und Valtin (1997) deuten auf eine Unabhängigkeit zwischen Leistungen und Wohlbefinden in der Schule hin (vgl. Kap. 1). Dieser Umstand kann durchaus von Vorteil für Kinder sein, die weniger erfolgreich in der Schule sind: »Selbst Misserfolge scheinen – vorausgesetzt, die Lernumgebungen sind positiv gestaltet – das Wohlbefinden in der Schule nicht nachhaltig beeinträchtigen zu können« (Hascher et al., 2011, S. 384). Helmke (1993) dagegen fand zweiseitige Zusammenhänge zwischen der Lernfreude<sup>56</sup> und der Leistung in Mathematik nach dem zweiten Schuljahr. Seine Studie lässt auf eine wechselseitige Beeinflussung positiver Emotionen in der Schule und Leistungen schließen, was der Unabhängigkeit von Leistungen und schulischen Wohlbefinden widerspricht.

Bezogen auf den Zusammenhang zwischen der Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernoten und eindimensionalen Konstrukten des Wohlbefindens liegen diskrepante Befunde vor. Eine ältere einschlägige Studie von Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Vath-Szusziara (1976) kann Zusammenhänge zwischen einer positiven Leistungsrückmeldung und einer hohen Schulzufriedenheit nachweisen (ebd., S. 447). Beisenherz (2005) findet für Kinder im Grundschulalter einen Effekt der Schulnote auf das allgemeine Wohlbefinden. Auch bei Gisdakis (2007) beeinflusst der Schulerfolg in den Fächern Mathematik und Rechtschreiben das Wohlbefinden in der Schule (vgl. ebd., S. 125). In der Studie von Hascher (2004a), die sich allerdings auf Schüler/-innen der Sekundarstufe I bezieht, erweist sich die Variable »Schulleistungen (der Notendurchschnitt in den drei Hauptfächern)« je nach Stichprobe als Prädiktor mehrerer Teilbereiche des mehrdimensionalen Konstrukts, unter anderem der Komponente »Positive Einstellung zur Schule«. Wischer (2003) erhält für Schüler/-innen der Laborschule das Ergebnis, dass leistungsschwächere Schüler/-innen eine geringere Schulfreude äußern als leistungsstarke (vgl. ebd., S. 194). Dagegen weist Lang (1985) auf ihr Ergebnis hin, dass nicht die Noten an sich, sondern die »subjektive Wahrnehmung der eigenen Leistung« (ebd., S. 256) das Wohlbefinden in der Schule und die Schulfreude beeinflussen.

Für die Leistungsbewertung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Bereich der Primarstufe ist – unabhängig von der Beschulungsform – kennzeichnend, dass sie keine Ziffernoten, sondern ausschließlich verbale und schriftliche Rückmeldung ihrer Leistungen erhalten. Das bedeutet, dass Noten für diese Schüler/-innen keinen Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens darstellen können; wohl aber die subjektive Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit, bzw. die über das verbale und nonverbale Feedback signifikanter Bezugspersonen vermittelte Bewertung und Einordnung der Leistungen.

---

55 Wohlbefinden in der Schule wird als eine aus mehreren Aspekten (zum Beispiel Freude in der Schule, Schulleben, Langeweile, Leistungsdruck usw.) bestehende Variable untersucht (vgl. Czerwenka et al., 1990 S. 41 und 160).

56 Helmkes Konstrukt der Lernfreude weist inhaltliche Überschneidungen mit dem Konstrukt der Schuleinstellung auf.

*Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse*

Die Beziehungen eines Kindes zu seinen Mitschüler/-innen und die Beziehungen der Schüler/-innen untereinander beeinflussen das schulische Wohlbefinden in einem erheblichen Maß. Dazu zählen die Wahrnehmung der sozialen Integration<sup>57</sup> und des Klassenklimas,<sup>58</sup> aber auch die negative Erfahrung, Opfer von Bullying<sup>59</sup> zu sein.

Die subjektive Wahrnehmung der sozialen Integration erweist sich als einer der wichtigsten Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens (zum Beispiel Fend et al., 1976; Fend, 1997; Häscher & Baillod, 2004, S. 136ff.). Auch in der Studie von Schillmöller (2009) zeigt sich, dass die vom Kind wahrgenommene Akzeptanz durch Klassenkamerad/-innen den wesentlichen Einflussfaktor des Wohlbefindens in der Schule darstellt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung fungierte wiederum als hochrelevanter Prädiktor für die Beziehungen der Kinder untereinander in der Klasse (vgl. ebd., S. 310). Kinder, die Opfer von Bullying waren oder sind, werden dadurch in ihrem schulischen Wohlbefinden negativ beeinflusst (vgl. Schillmöller, 2009, S. 332). Die Beziehungen zwischen den Kindern können verbessert werden, wenn Lehrkräfte bereit sind, Interventions- und Präventionsprogramme anzuwenden und durchzuführen. Dazu zählt beispielsweise das Programm »Faustlos«, welches dazu dient, das Sozialverhalten positiv zu beeinflussen und Aggressivität zu reduzieren (vgl. Schick & Cierpka, 2010). Es kann vermutet werden, dass darüber das schulische Wohlbefinden positiv beeinflusst werden kann.

Schüler/-innen haben dann positive Einstellungen zur Schule und eine hohe Lernbereitschaft und -motivation, wenn sie das Klassenklima als gut wahrnahmen (vgl. Wild, 2002, S. 246; Rauer & Schuck, 2003, S. 12). Einem guten Klassenklima können positive Wirkungen auf die Leistungen von Schüler/-innen, insbesondere aber auf allgemeine Emotionen in der Schule und Lernemotionen nachgewiesen werden (vgl. Eder, 1996; Satow, 1999). Ein positives Klassenklima kann Schüler/-innen helfen, Leistungsdruck zu vermindern; ein negatives Klassenklima kann dazu beitragen, eine als misslich empfundene Leistungssituation zu verschlimmern (vgl. Kohl, Striegler, Peters & Leyendecker, 2011).

---

57 Zur Definition des Konstrukts »Soziale Integration« siehe Kap. 5.6.5, S. 117ff.).

58 Der Begriff des Klassenklimas in dieser Studie orientiert sich an der Definition von Rauer & Schuck (2003). Die Autoren erfassen mit der Skala Klassenklima soziale Aspekte des Lern- und Unterrichtsklimas, »das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht aufgrund von Schwächen ausgrenzen« (ebd., S. 12).

59 Schillmöller (2009) bezieht sich in ihrer Definition von »Bullying« auf Olweus (1993) sowie die von Whitney und Smith (1993) für Grundschulkindern adaptierte Olweus-Definition: »We say a child or young person is being bullied, or picked on when another child or young person or a group of children or young people, say nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying, when no one talks to them and things like that. These things can happen frequently and it is difficult for the child or young person being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a child or young person is teased repeatedly in a nasty way. But it is not bullying when two children or young people of about the same strength have odd fight or quarrel« (Whitney und Smith, 1993, zit. n. Schillmöller, 2009, S. 20).

## 4.6 Mehrdimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens

### *Das Konstrukt des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Jugendlichen nach Hascher als zentrale Referenztheorie dieser Arbeit*

Hascher (2004a) kritisiert die bisherigere Forschung zum schulischen Wohlbefinden als zu eindimensional, wenig differenziert und sprachlich unscharf (vgl. ebd. 2004; Hascher & Edlinger, 2009). Zur Fundierung ihrer eigenen Theorie nimmt sie Bezug auf psychologische Konzeptionen des subjektiven Wohlbefindens wie z.B. Bradburn (1969), Mayring (1991, 1992), Diener & Larson (1993), Becker (1994), Ryff & Keyes (1995) sowie auf die Konzeption des Wohlbefindens von Jugendlichen von Grob et al. (1991). Sie extrahiert zentrale Charakteristika dieser Konstrukte und überträgt diese auf den schulischen Bereich. Relevante Merkmale fließen in ihre Theorienentwicklung zum schulischen Wohlbefinden mit ein (vgl. Kap 3.2 und 3.4) (vgl. Hascher, 2004a, S. 137ff.).

Des Weiteren orientiert Hascher sich an aktuellen Mehrkomponentenmodellen aus der Emotionspsychologie zur Beschreibung des emotionalen Erlebens (vgl. Hascher & Edlinger, 2009, S. 107; vgl. Kap 3.2): Sie postuliert, beim schulischen Wohlbefinden handele es sich um ein »eigenständiges Konstrukt« (Hascher & Edlinger, 2009), das aus verschiedenen Teilkomponenten bestehe (vgl. ebd., S. 107). Das schulische Wohlbefinden sei daher als mehrfaktorielles Konstrukt zu betrachten (vgl. Hascher, 2004, S. 150). Aus dieser Perspektive sind die bisher in der Unterrichtsforschung häufig untersuchten Themen wie »Zufriedenheit in der Schule, Spaß am Lernen, Schul- und Lernfreude Teilkomponenten von Emotionen« (Hascher & Edlinger, 2009, S. 107) und somit Teilkomponenten eines mehrdimensionalen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens.

Haschers Theorie stützt sich auf die empirischen Ergebnisse eigener quantitativer und qualitativer Untersuchungen von Schüler/-innen der Sekundarstufe. Die forschungsmethodische Basis der quantitativen Studie mit etwa 1.600 Schüler/-innen aus vier verschiedenen europäischen Städten (Hradec Králové, Amsterdam, Magdeburg und Bern) bildet der für den schulischen Kontext adaptierte »Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW)« Jugendlicher von Grob et al. (1991) (vgl. Kap. 3.4). Anhand des Fragebogens zum Wohlbefinden in der Schule (FWS) sollten grundlegende sowie kulturell bedingte Angaben zum schulischen Wohlbefinden von Jugendlichen erhoben werden (vgl. Hascher, 2004a, S. 182ff.). Qualitativ wurden die Emotionen der Schüler/-innen im Zusammenhang mit der Schule mithilfe eines Emotionstagebuchs erhoben. In diesem notierten sie täglich eine subjektiv »bedeutsame emotionale Situation« (ebd., S. 183).

Aus den theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen entwickelt Hascher eine erste umfassendere Theorie zum schulischen Wohlbefinden von Jugendlichen, aus der sich die folgende Definition ergibt:

»Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell entstehen oder



sich über einen längeren Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren« (Hascher, 2004a, S. 150, Herv. i.O.).

Ein zentraler Gedanke in der Konzeption von Hascher bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen aktuellem (state) und habituellem (trait) schulischem Wohlbefinden. *Aktuelles* schulisches Wohlbefinden meint das konkrete Erleben in der Situation, »wenn unmittelbare Erfahrungen des Schulalltags die Kognitionen und Emotionen temporär beeinflussen. *Habituelles* schulisches Wohlbefinden basiert auf überdauernden kognitiven und emotionalen Erfahrungen im Lebenskontext Schule, zusammengesetzt aus einer Vielzahl an Einzelerlebnissen, und bezeichnet damit eine emotional-kognitive Grundhaltung gegenüber der Schule« (Hascher et al., 2011., S. 383). Desweiteren gehen Hascher et al. (2011) davon aus, dass sich das Wohlbefinden eines Menschen in verschiedenen Lebensbereichen unterscheidet. Daraus folgt, dass das Wohlbefinden in der Schule und das allgemeine Wohlbefinden nicht das Gleiche sind (vgl. ebd., S. 382).

In Bezugnahme auf das Konstrukt des allgemeinen Wohlbefindens Jugendlicher von Grob et al. (1991) geht Hascher von einem aus sechs Dimensionen bestehenden Konstrukt des schulischen Wohlbefindens aus, siehe Tabelle 1. Dieses konnte in explorativen Faktorenanalysen in allen Substichproben in seiner Struktur bestätigt werden; die Varianzaufklärung lag bei nahezu 50% (vgl. Hascher, 2004a, S. 150, 151, 227). Die Komponenten eins bis drei setzen sich aus positiven Gefühlen und Kognitionen, die Komponenten vier bis sechs aus negativen Gefühlen und Kognitionen sowie Erfahrungen zusammen, verschiedene Aspekte von Schule betreffend.

Tabelle 1: Komponenten des schulischen Wohlbefindens

- 
1. Positive Einstellungen zur Schule und Emotionen gegenüber der Schule
  2. Freude in/ an der Schule
  3. Schulischer Selbstwert
  4. Sorgen und Probleme in der Schule
  5. Körperliche Beschwerden wegen der Schule
  6. Soziale Probleme in der Schule
- 

Quelle: Hascher, 2004a, S. 151 und 229ff.

Die erste Komponente, »Positive Einstellungen zur Schule und Emotionen gegenüber der Schule«, weist inhaltlich eine große Nähe zum bereits dargestellten eindimensionalen Konstrukt des schulischen Wohlbefindens, der Schuleinstellung und zur emotionalen Integriertheit (vgl. Kap. 4.3) auf. Die Komponente umfasst Emotionen und kognitiv-evaluative Aspekte gegenüber dem Schulbesuch, wie z.B. »Ich gehe gerne zur Schule« und »Die Schule scheint mir sinnvoll« (vgl. Hascher, 2004a, S. 229).

Die zweite Komponente, »Freude in/ an der Schule«, thematisiert Anlässe, die Auslöser von positiven Emotionen und Bewertungen sein können, zum Beispiel die Möglichkeit, in der Schule mitzubestimmen oder aber eine gute Klassenarbeit geschrieben zu haben.

Die dritte Komponente »Schulischer Selbstwert« beschreibt die subjektive Zufriedenheit mit der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit, auch im Vergleich zu anderen. Zudem wird nach der subjektiven Perspektive auf die weitere Entwicklung in der Schule gefragt. Die Komponente weist eine hohe Affinität zum Konstrukt des akademischen Selbstkonzepts bzw. zum Fähigkeitsselbstkonzept auf.

Die vierte Komponente »Sorgen und Probleme in der Schule« thematisiert mögliche Anlässe negativer Gefühle wie beispielsweise schlechte Noten, Schwierigkeiten mit den Lehrpersonen sowie Sorgen, die weitere schulische Entwicklung betreffend.

In der fünften Komponente, »Körperliche Beschwerden wegen der Schule«, geht es inhaltlich um psychosomatische Beschwerden während des Unterrichts, Herzklopfen, Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen.

Die sechste Komponente, »Soziale Probleme in der Schule«, thematisiert Schwierigkeiten mit bestimmten Mitschüler/-innen und der gesamten Klasse und fragt danach, ob sich der/ die Schüler/-in als Außerseiter/-in fühlt (vgl. Hascher, 2004a, S. 229ff.).

Zwischen den einzelnen Faktoren des Wohlbefindens ergeben sich fast immer niedrige bis moderate signifikante Interkorrelationen, die unter den einzelnen Teilstichproben nur leicht differieren. Besonders hoch korrelieren die Komponenten »Sorgen und Probleme in der Schule« und »Körperliche Beschwerden in der Schule« (vgl. ebd., S. 231ff.). Hascher interpretiert das Ergebnis dahingehend, dass die Dimensionen des schulischen Wohlbefindens faktorenanalytisch voneinander trennbar seien, sie aber trotzdem miteinander in Verbindung stünden (vgl. ebd., S. 274). Eine Second-Order-Faktorenanalyse wurde nicht gerechnet, da Haschers Ziel darin bestand, das schulische Wohlbefinden als mehrfaktorielles Konstrukt zu konzipieren (vgl. ebd., S. 232).

Für das weitere Verständnis der folgenden Abschnitte ist es wichtig, anzumerken, dass Hascher für alle weiteren Analysen die drei negativen Komponenten umgepolt hat, sodass aus »Sorgen und Probleme in der Schule« »Keine Sorgen und Probleme in der Schule«, aus »Körperliche Beschwerden wegen der Schule« »Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule« und aus »Soziale Probleme in der Schule« »Keine sozialen Probleme in der Schule« wurden. Diese wurden von Hascher, Hagenauer & Schaffer (2011) und Wustmann Seiler (2012) übernommen, die das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Schüler/-innen anderer Altersgruppen repliziert haben.

#### *Studien zur Replikation eines mehrfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens nach Hascher an Stichproben mit Grundschüler/-innen*

Hascher, Hagenauer und Schaffer (2011) untersuchen in einer Querschnittstudie das habituelle schulische Wohlbefinden von Grundschüler/-innen der Klassen 1 bis 4 in Österreich (N = 293). Sie gehen davon aus, dass das schulische Wohlbefinden von Kindern im Grundschulalter eine mehrdimensionale Struktur aufweist, wie sie Hascher (2004a) für Schüler/-innen der Sekundarstufe I festgestellt hat. Dafür wurde der Fragebogen von Hascher den Lernvoraussetzungen von Grundschüler/-innen angepasst. Schüler/-innen im 1. und 2. Schuljahr wurden mündlich befragt, Schüler/-innen des 3. und 4. Schuljahrs schriftlich (vgl. Hascher et al., 2011, S. 385).

In der durchgeführten Faktorenanalyse zur Prüfung des Konstrukts ergab sich eine Varianzaufklärung von 47,5% über alle sechs Komponenten. Die gefundene Lösung entspricht der Struktur des sechsfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens von Hascher für die Sekundarstufe I (vgl. ebd., 2011, S. 386).

Eine erneute Überprüfung des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens nach Hascher für Kinder am Schulanfang wurde durch Wustmann Seiler (2012) in der Schweiz vorgenommen.

Das Ziel der Studie besteht in der Adaptierung des mehrfaktoriellen Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens für Grundschul Kinder in den Jahrgangsstufen eins und zwei (N = 521–437) (Schweiz) sowie in der Untersuchung der längsschnittlichen Stabilität des Konstrukts. Zunächst wird geprüft, ob sich bei Kindern in diesem Alter eine mehrdimensionale Struktur des schulischen Wohlbefindens zeigt und ob sich diese über drei Messzeitpunkte (Anfang Klasse 1 bis Ende Klasse 2) hinweg als stabil erweist. Das Fremdurteil zum schulischen Wohlbefinden der Kinder wird aus der Perspektive der Eltern und Lehrpersonen erhoben und mit dem Selbsturteil der Kinder in Beziehung gesetzt (vgl. Wustmann Seiler, 2012, S. 138ff.).

Die Studie zeigt, dass für das schulische Wohlbefinden von Kindern am Schulanfang eine mehrdimensionale Struktur angenommen werden kann und sich das Konstrukt längsschnittlich als stabil erweist. Im Unterschied zur Studie von Hascher et al. (2011) kann allerdings nur eine Fünf-Faktoren-Struktur zu allen drei Messzeitpunkten repliziert werden, bestehend aus den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule«, »Schulischer Selbstwert«, »Keine Sorgen wegen der Schule«, »Keine körperlichen Beschwerden« und »Keine sozialen Probleme«. Der Teilbereich »Freude und Anerkennung« erweist sich nicht als stabil. Die durch die Fünf-Faktorenlösung aufgeklärte Varianz beträgt je nach Messzeitpunkt 57–61% (vgl. Hascher et al., 2012, S. 147).

*Zusammenfassend* können die Studien von Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) empirisch nachweisen, dass sich das Mehrkomponentenmodell des schulischen Wohlbefindens von Hascher auch für Grundschüler/-innen der Jahrgänge eins bis vier adaptieren lässt. Allerdings sind die Ergebnisse der Studien nicht konsistent hinsichtlich der Anzahl der Teilkomponenten des Konstrukts. Auch Wustmann Seiler weist darauf hin, dass die Befundlage es noch nicht zulasse, die Adaption als »endgültig gesichert« (ebd., S. 148) zu betrachten. Aus ihrer Sicht ergeben sich mehrere Forschungsdesiderata. Diese betreffen die weitere Analyse der Instrumentengüte, die Prüfung der Konstruktvalidität und die Erforschung möglicher Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens von Schulanfänger/-innen (vgl. ebd., 2012, S. 148).

#### 4.7 Deskriptive Ergebnisse zum Wohlbefinden in der Schule als mehrdimensionales Konstrukt

##### *Ergebnisse der kulturvergleichenden Studie zum schulischen Wohlbefinden von Hascher*

Tabelle 2 auf S. 83 verdeutlicht, dass das schulische Wohlbefinden der befragten Schüler/-innen in allen sechs Bereichen hoch ausgeprägt ist. Die höchsten Werte werden im Bereich *keine körperlichen Beschwerden* erreicht, die niedrigsten im Bereich *Freude und Anerkennung in der Schule*. Dies gilt sowohl für die gesamte als auch für die deutsche Substichprobe (vgl. Hascher, 2004a, S. 235).

In der deutschen Substichprobe zeigen Mädchen eine positivere Einstellung zur Schule als Jungen, 14- und 15-jährige Jugendliche berichten über weniger soziale Probleme als 13-jährige, Schüler/-innen des Gymnasiums weisen eine positivere Schuleinstellung auf als Schüler/-innen mit »erweiterten Anforderungen«, Gymnasiasten berichten weniger häufig über Sorgen als Schüler/-innen, die einen Unterricht mit »Grundanforderungen« erhielten. Schüler/-innen der

achten und neunten Klassen erreichen höhere Werte in der Skala »keine sozialen Probleme« als Siebtklässler (vgl. Hascher, 2004b, S. 235ff.).

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Komponenten des Wohlbefindens in der Schule

	Bern	Spiez	Amsterdam	Magdeburg	Hradec Králové
<b>PES</b>	4,58 (0,72)	4,56 (0,78)	4,16 (0,91)	4,09 (0,96)	4,45 (0,82)
<b>FIS</b>	3,77 (0,95)	3,61 (0,88)	3,80 (0,93)	3,47 (1,01)	3,91 (0,94)
<b>SSW</b>	4,32 (0,96)	4,23 (0,91)	4,38 (0,96)	3,91 (0,94)	4,08 (0,88)
<b>SOS</b>	4,04 (1,20)	4,06 (1,05)	3,92 (1,11)	3,49 (1,10)	3,48 (1,05)
<b>KOP</b>	5,34 (0,81)	5,38 (0,79)	5,17 (0,91)	5,05 (1,03)	4,61 (1,03)
<b>SOP</b>	5,18 (0,91)	5,15 (0,93)	5,29 (0,88)	5,04 (1,03)	4,78 (1,06)

Quelle: Nach Hascher, 2004a, S. 235.

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, FIS: Freude und Anerkennung in der Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOP: Keine körperlichen Beschwerden in der Schule, SOP: Keine sozialen Probleme in der Schule. Wertebereich von 1 bis 6.

#### *Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von österreichischen Grundschulkindern (Klasse 1 bis 4) von Hascher et al.*

Das schulische Wohlbefinden aller befragten Kinder ist in allen Teilbereichen hoch ausgeprägt, siehe Abb. 3. In der Subskala »Positive Einstellung zur Schule (PES)« werden die höchsten Werte erreicht, die niedrigsten im Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule« (SOS)« (vgl. Hascher, Hagenauer, Schaffer, 2011, S. 386).

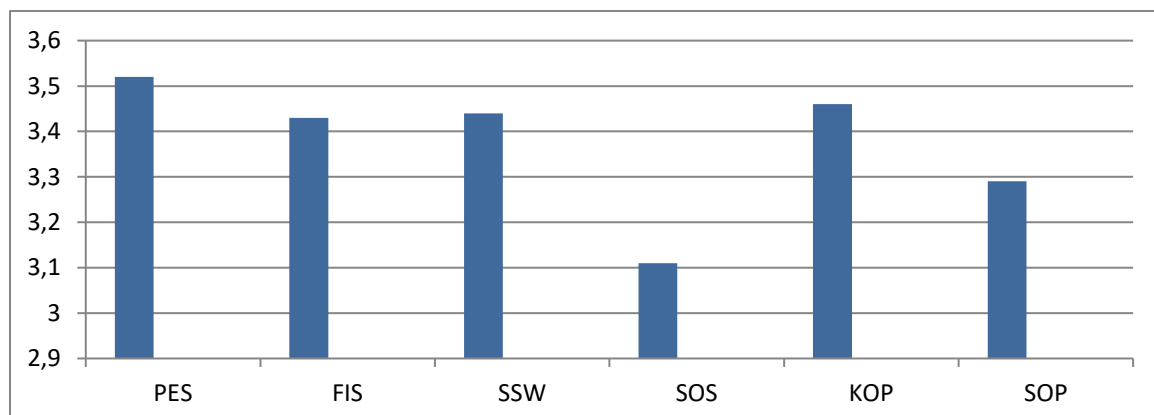


Abbildung 3: Die Dimensionen schulischen Wohlbefindens

Quelle: Nach Hascher et al., 2011, S. 386.

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, FIS: Freude und Anerkennung in der Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOP: Keine körperlichen Beschwerden in der Schule, SOP: Keine sozialen Probleme in der Schule. Wertebereich von 1 bis 6.

Der Vergleich von Mädchen und Jungen zeigt, dass Mädchen signifikant höhere Werte in Bezug auf den Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und signifikant niedrigere Werte hinsichtlich der Komponente »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« aufweisen (vgl. ebd., 2012, S. 389).

Zudem liefert die Studie den Befund, dass sich das schulische Wohlbefinden von Kindern in den höheren Klassenstufen (dritte und vierte Klasse) in allen Teilbereichen von Schüler/-innen der ersten Klasse signifikant unterscheidet: Kinder der ersten Klasse weisen in allen Bereichen signifikant höhere Mittelwerte auf (vgl. ebd., 2012, S. 389). Damit wird die Tendenz angedeutet, dass das schulische Wohlbefinden sukzessive in den höheren Klassenstufen zurückgeht (vgl. Kap. 4.4).

#### *Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von schweizerischen Kindern der 1. und 2. Jahrgangsstufe von Wustmann Seiler*

Das schulische Wohlbefinden von Schüler/-innen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe ist über alle drei Messzeitpunkte in allen fünf Subskalen hoch ausgeprägt, siehe Tabelle 3. In der Skala »Positive Einstellung zur Schule« wird der höchste Wert erreicht.

Tabelle 3: Kennwerte der Subskalen zu drei Messzeitpunkten: Anzahl Fälle (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Trennschärfe ( $r_{it}$ ), Cronbachs Alpha ( $\alpha$ )

Skala	N	M (SD)			$r_{it}$	$\alpha$
	(t <sub>1</sub>   t <sub>2</sub>   t <sub>3</sub> )	(t <sub>1</sub>   t <sub>2</sub>   t <sub>3</sub> )	(t <sub>1</sub>   t <sub>2</sub>   t <sub>3</sub> )	(t <sub>1</sub>   t <sub>2</sub>   t <sub>3</sub> )	(t <sub>1</sub>   t <sub>2</sub>   t <sub>3</sub> )	
<b>PS</b>	512 453 433	3,50 (0,50)	3,47 (0,62)	3,30 (0,65)	0,49–0,73	0,81  0,84  0,85
<b>SS</b>	516 458 432	3,32 (0,63)	3,28 (0,65)	3,23 (0,59)	0,53–0,70	0,73  0,80  0,79
<b>KSO*</b>	510 453 433	2,94 (0,96)	3,12 (0,89)	3,23 (0,80)	0,39–0,59	0,70  0,69  0,68
<b>KSP*</b>	510 453 433	3,23 (0,77)	3,40 (0,74)	3,34 (0,72)	0,37–0,63	0,64  0,75  0,77
<b>KBE*</b>	510 452 432	3,13 (0,75)	3,22 (0,69)	3,23 (0,60)	0,29–0,55	0,69  0,69  0,60
<b>SWB</b>	517 462 439	3,25 (0,44)	3,32 (0,46)	3,29 (0,41)	0,17–0,57	0,78  0,82  0,79

Quelle: Nach Wustmann Seiler, 2012, S. 145.

Anmerkung: PS = Positive Einstellung zur Schule; SS = Schulischer Selbstwert; KSO = Keine Sorgen in der Schule; KSP: Keine sozialen Probleme in der Schule, KBE = Keine körperlichen Beschwerden in der Schule; SWB: Gesamtwert des schulischen Wohlbefindens. Wertebereich von 1 bis 4, \* rekodierte Skalen.

## 4.8 Determinanten und Korrelate des schulischen Wohlbefindens als mehrdimensionales Konstrukt

Korrelations- und Kausalanalysen zum Konstrukt des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens liegen nur von Hascher (2004a) für jugendliche Schüler/-innen der Sekundarstufe I vor. Hascher et al. (2011) sowie Wustmann Seiler (2012) verzichteten auf entsprechende Analysen, sodass für Kinder im Grundschulalter und Schüler/-innen im Bereich der Primarstufe der Förderschule keine Korrelations- und Kausalanalysen zum Konstrukt vorliegen.

Die Korrelationsanalyse von Hascher (2004a) ergibt, dass die Bereiche des schulischen Wohlbefindens von Jugendlichen mit einer großen Zahl von Variablen korrelieren (vgl. ebd., S. 274). Dazu zählen die »motivationalen Orientierungen und Zukunftsperspektiven, die Ziele der Schüler/innen, ihre Schulleistungen und ihr Selbstwertgefühl, das Verhalten von Lehrpersonen und die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen (... )« (ebd., S. 274).

Hascher wählt fünf Prädiktoren für die Kausalanalyse aus: (1) »Soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts bei den Klassenlehrer/innen (gebildet aus den Skalen »Bevorzugung/Benachteiligung«, »Unterrichtsfähigkeit«, »Fürsorge«)<sup>60</sup>. (2) »Leistungsdruck im Unterricht«, (3) »Leistungsniveau«,<sup>61</sup> (4) »Diskriminierung von Mitschüler/-innen«<sup>62</sup> und (5) »Interaktionen in den Schulpausen«<sup>63</sup> (vgl. Hascher, 2004a, S. 253).

Tabelle 4 zeigt in absteigender Reihenfolge, welche Prädiktoren in den Städten Bern und Magdeburg die sechs Teildimensionen des schulischen Wohlbefindens beeinflussen.

Tabelle 4: Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens in der Schule nach Hascher (2004a) in den Stichproben aus den Städten Bern und Magdeburg

Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens	Bern Prädiktoren	Magdeburg Prädiktoren
<b>Positive Einstellung zur Schule</b>	Lehrpersonen, Schulleistungen	Interaktionen in den Pausen
<b>Freude in der Schule</b>	Lehrpersonen, Schulleistungen	Lehrpersonen, Schulleistungen, Interaktionen in den Pausen
<b>Schulischer Selbstwert</b>	Schulleistungen, Leistungsdruck,	Schulleistungen, Leistungsdruck, Interaktionen in den Pausen, Lehrpersonen
<b>Sorgen wegen der Schule</b>	Schulleistungen, Leistungsdruck, Lehrpersonen	Leistungsdruck, Schulleistungen
<b>Körperliche Beschwerden in der Schule</b>	Leistungsdruck, Diskriminierung	Leistungsdruck, Interaktionen in den Pausen
<b>Soziale Probleme in der Schule</b>	Interaktionen in den Pausen, Diskriminierung	Interaktionen in den Pausen, Diskriminierung, Leistungsdruck

Quelle: Nach Hascher, 2004a, S. 272.

Die Kausalanalyse ergibt, dass die fünf Prädiktoren die Bereiche des schulischen Wohlbefindens in unterschiedlicher Weise beeinflussen. Dies wird in Tabelle 4 ersichtlich. In den Teilstichproben differiert die Höhe der durch die Prädiktoren erklärten Varianz (vgl. Hascher, 2004a, S. 275). Im Erklärungsmodell für die deutsche Stichprobe werden alle Komponenten des schulischen Wohlbefindens mit Ausnahme der Dimension »Sorgen wegen der Schule« durch die Variable »Interaktionen in Pausen« vorhergesagt. Zudem erweisen sich die Variablen »Lehrpersonen«, »Schulleistungen«, »Leistungsdruck« und »Diskriminierung« als relevant. Für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule« ist jedoch kritisch anzumerken, dass Prädiktoren in die Analyse mit einbezogen wurden, die inhaltlich sehr nahe am Zielkriterium sind. Wenn Schüler/-innen sich diskriminiert fühlen sowie die Interaktionen in der Pause als negativ empfinden, ist es plausibel, dass sie über soziale Probleme berichten.

Hascher & Bailod (2004) finden in einer Studie zum Zusammenhang von sozialer Integration und schulischem Wohlbefinden in der Sekundarstufe I, dass sich die beliebten Schüler/-innen von den unbeliebten in allen sechs Bereichen des schulischen Wohlbefindens nach Ha-

60 Dabei handelt es sich um Subskalen des LASSO-Fragebogens (vgl. Saldern & Littig, 1987).

61 Notendurchschnitt in den drei Hauptfächern des letzten Zeugnisses.

62 Hier wurde der »generelle Umgang zwischen den Schüler/innen einer Schulklasse« (Hascher, 2004a, S. 256) mit einer Skala des LASSO gemessen.

63 Items, die die Kommunikation während der Schulpausen, die soziale Integration, »Spaß und Kontakt« (ebd., S. 257) messen.

scher signifikant unterscheiden. Ablehnung durch Peers führt bei den betroffenen Schüler/-innen zu einem niedrigen sozialen Selbstkonzept und zu einem deutlich verminderten schulischen Wohlbefinden (vgl. ebd., 2004, S. 152ff.).

#### 4.9 Zusammenfassung und Forschungsdesiderata

In diesem Kapitel wurden ein- und mehrdimensionale Konstrukte und Modelle des schulischen Wohlbefindens vorgestellt. Die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse und der Zusammenhangs- und Kausalanalysen erfolgte mit dem Schwerpunkt auf Kinder im Grundschulalter, sofern Studien dazu vorliegen.

Bei den untersuchten eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens handelt es sich inhaltlich um verwandte Konstrukte wie »Schulfreude«, »Spaß in der Schule«, »Glück in der Schule«, »Befinden in der Schule« oder »Zufriedenheit in der Schule«.

Das Konstrukt des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a) orientiert sich an den in Kapitel drei vorgestellten ausgewählten Konstrukten und Modellen des subjektiven Wohlbefindens aus der Psychologie sowie am Mehrkomponentenmodell zur Beschreibung von Emotionen. Dieses besteht aus drei positiven Komponenten und drei negativen: »Positive Einstellung zur Schule«, Freude in der Schule«, »Schulischer Selbstwert« sowie »Sorgen und Probleme in der Schule«, Körperliche Beschwerden wegen der Schule«, »Soziale Probleme in der Schule«. Das sechsfaktorielle Konstrukt des schulischen Wohlbefindens kann in vier verschiedenen europäischen Ländern an Jugendlichen in seiner Struktur werden bestätigt.

Für Schüler/-innen im Grundschulalter liegen keine konsistenten Ergebnisse hinsichtlich der Konstruktvalidität vor. Während es an einer Stichprobe von Grundschüler/-innen der Klassenstufen 1–4 in Österreich repliziert wurde (vgl. Hascher et al., 2011), konnte das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens nach Hascher für Grundschüler/-innen in den Klassenstufen 1 und 2 in der Schweiz nur als fünffaktorielles Konstrukt bestätigt werden (vgl. Wustmann Seiler, 2012).

Etwa zwei Drittel aller Kinder im Grundschulalter beschreiben ihr schulisches Wohlbefinden als positiv bis sehr positiv; operationalisiert wurden dafür ein- und mehrdimensionale Konstrukte des schulischen Wohlbefindens.

Tabelle 5 (S. 87) fasst den Forschungsstand zu den Korrelaten und Determinanten des eindimensionalen und des mehrdimensionalen habituellen schulischen Wohlbefindens zusammen. Da die Konstrukte des eindimensionalen schulischen Wohlbefindens inhaltlich nah an dem Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule« des mehrdimensionalen Wohlbefindens sind, werden die diese Konstrukte beeinflussenden Faktoren in der ersten Tabellenzeile zusammengefasst.

Die Übersicht zeigt, dass das habituelle schulische Wohlbefinden beeinflusst wird von verschiedenen demografischen Variablen, Variablen auf der Ebene der Familie, individuellen Merkmalen des Kindes sowie von Variablen aus dem Bereich Schule, die auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Bereichen angesiedelt sind.

Tabelle 5: Tabellarische Übersicht der positiven und negativen Korrelate und Prädiktoren des habituellen schulischen Wohlbefindens

Bereiche des schulischen Wohlbefindens	Demografische Variablen	Familiäre Einflüsse	Individuelle Merkmale des Kindes	Schulform, Schule, Klasse
Positive Einstellung zur Schule	Geschlecht *, Migrationshintergrund *, sozio-ökonomischer Status *, Geschwisteranzahl	Erziehungsverhalten der Eltern, kindzentrierte Kommunikation, empathisches Elternverhalten, Anregungsgehalt der außerschulischen Umwelt, Interesse der Eltern für schulische Angelegenheiten *, Bildungseinstellungen der Eltern, Leistungsdruck durch Eltern, sozio-ökonomischer Status *, Geschwisteranzahl, Migrationshintergrund *	Geschlecht *, positives Selbstbild, Aufgeschlossenheit, Externalisierung, Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Intelligenz *, Orientierung an individuellen Lernzielen, Schulerfolg, Noten *, subjektive Einschätzung der eigenen Leistung, per Test erhobenen Leistungen *	<b>Schulform</b> Inklusive Klasse an der Grundschule versus Förderschule Lernen * <b>Unterricht</b> Formen des offenen Unterrichts, individualisierte Arbeitsmaterialien, kooperative Lernformen, spielähnliche Aktivitäten, Langeweile, pädagogischer Takt, geringer Leistungsdruck, individuelle Bezugsnormorientierung, Klassenzielstruktur, <b>Lehrperson</b> Fürsorglichkeit, Qualität der Schüler/innen -Lehrer/-innenbeziehung, Achtung, Gerechtigkeit, emotionale Wärme, humorvolle Art, Echtheit und Offenheit, Lehrpersonen (soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts) <b>Beziehungen zu Mitschüler/-innen</b> Soziale Integration, Bullying, direkte Aggression, gute Beziehungen zu Mitschüler/-innen, Klassenklima, Interaktionen in den Pausen
Freude in/ an der Schule	Geschlecht*		Geschlecht*, Schulleistungen	Lehrpersonen (soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts), Interaktionen in den Pausen
Schulischer Selbstwert	Geschlecht		Geschlecht, Schulleistungen	Lehrpersonen (soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts), Interaktionen in den Pausen, Leistungsdruck
Sorgen und Probleme in der Schule	Geschlecht*		Geschlecht*, Schulleistungen	Lehrpersonen (soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts), Leistungsdruck
Körperliche Beschwerden wegen der Schule	Geschlecht		Schulleistungen	Leistungsdruck, Diskriminierung
Soziale Probleme in der Schule	Geschlecht *		Geschlecht*, prosoziales Verhalten, soziale Kompetenz, geringere Schulleistungen, Leistungsmotivation	Leistungsdruck, Diskriminierung, Viktimisierung

\* Befundlage nicht konsistent.



## 5. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an der Förderschule Lernen und der inklusiven Klasse an der Grundschule

### 5.1 Einleitung

Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen werden derzeit in Deutschland in unterschiedlichen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung unterrichtet. Um die Rahmenbedingungen der institutionellen Förderung genauer darlegen zu können, erfolgt zunächst eine Bestimmung der Begriffe »Exklusion«, »Separation«, »Integration« und »Inklusion«. Der Schwerpunkt dieser Darstellung liegt nicht auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen, sondern in der Bezugnahme auf die Organisationsform der schulischen Förderung und den Grad der Partizipation der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen am allgemeinen Bildungswesen (Kap. 5.2).

Im Anschluss wird die Förderschule Lernen als Organisationsform der separierten Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dargestellt (Kap. 5.3). Inklusive Formen der Beschulung werden exemplarisch anhand der inklusiven Klasse (Integrationsklasse) an der Grundschule vorgestellt (Kap. 5.4). In der Darstellung wird Bezug genommen auf die historische Entwicklung der Organisationsformen, deren Ziele, Aufgaben und besondere Merkmale. Da die Stichprobe der vorliegenden Studie in Nordrhein-Westfalen rekrutiert wurde, werden die dargestellten Inhalte in Bezug auf die Beschulungssituation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in diesem Bundesland konkretisiert.

Die Förderschule Lernen und die inklusive Klasse (Integrationsklasse)<sup>64</sup> an der Grundschule wurden in dieser Studie zum Vergleich ausgewählt, da diese im Jahr der Datenerhebung (2011) in Nordrhein-Westfalen die wichtigsten Beschulungsformen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellten.<sup>65</sup> Der Anteil der zum Zeitpunkt der Datenerhebung beschulten Kinder in Nordrhein -Westfalen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder einen Präventionsstatus<sup>66</sup> aufwiesen und die – organisatorisch betrachtet<sup>67</sup> – inklusiv unterrichtet wurden, also nicht mit mehreren Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse, sondern auf mehrere Klassen verteilt sowie mit einer geringeren sonderpädagogischen Ressource versorgt wurden, war noch vergleichsweise klein, sodass eine potenzielle Teilstichprobe für die beabsichtigte Auswertung nicht groß genug gewesen wäre. Daher muss die vorliegende Studie die Beschulungsformen Förderschule Lernen und inklusive Klasse (Integrationsklasse) an Grundschulen fokussieren.

---

64 Zur Begründung der Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in dieser Arbeit siehe auch Kap.1, 5.2 und 5.4.

65 Gleichzeitig stehen diese Organisationsformen exemplarisch für separierende und inklusive Modelle sonderpädagogischer Förderung für Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in ganz Deutschland (vgl. BMBF, 2016, S. 80ff.; Heimlich & Kahlert, 2012).

66 Dabei handelt es sich um Kinder, die Entwicklungsverzögerungen aufweisen, jedoch (noch) keinen zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Je nach Ausprägung der Bedarfe erhalten die Lehrkräfte der Regelschulen Unterstützung durch Sonderpädagog/-innen um die Kinder an der Regelschule angemessen fördern zu können (vgl. Werning, 2014a).

67 Zur genaueren Unterscheidung der organisatorischen Bedingungen integrativer und inklusiver Beschulung siehe Kap. 5.4.

Allerdings befindet sich das nordrhein-westfälische Schulsystem in einem Transformationsprozess. Immer mehr Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen werden inklusiv beschult (vgl. MSW NRW, 2017, Inklusionsanteile). Diese Entwicklung wird in den Kapiteln 5.4 und 5.5 genauer betrachtet.

Die separierenden und inklusiven Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung weisen differente Ziele und Merkmale auf, die wiederum spezifische Wirkungen auf ihre Schülerschaft entfalten. Ausgewählte Befunde dazu werden in Kapitel 5.6 dargestellt. Nach einer allgemeinen Einführung zu den Effekten der ausgewählten Orte sonderpädagogischer Förderung im Allgemeinen liegt der Fokus der Darstellung auf der Rezeption der Forschungsergebnisse zu den Effekten auf das Fähigkeitsselbstkonzept, auf die soziale Integration und auf die emotionale Integration/ das Befinden in der Schule von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Diese Schwerpunkte werden gewählt, da das in dieser Studie untersuchte mehrfaktorielle Konstrukt des schulischen Wohlbefindens diese als Teilbereiche des Wohlbefindens definiert (»Keine sozialen Probleme«, »Schulischer Selbstwert« und »Positive Einstellung zur Schule«) (vgl. Hascher, 2004a) (vgl. Kap. 4.6). Unter 5.7 werden die Befunde zum Fähigkeitsselbstkonzept, zur sozialen und zur emotionalen Integration/ zum Befinden in der Schule von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zusammengefasst und der einschlägige Forschungsbedarf aufgezeigt.

## 5.2 Exklusion, Separation, Integration sowie Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im deutschen Bildungssystem – eine kurze Begriffsbestimmung

*Exklusion* bedeutet, dass Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung das Recht abgesprochen wird, überhaupt am Erziehungs- und Bildungssystem zu partizipieren. Der Ausschluss von Kindern mit Behinderung aus dem Schulsystem stellte im 18. Jahrhundert in Deutschland den Regelfall dar. Dahinter stand die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung nicht bildungsfähig seien, was zur Folge hatte, dass sie nicht der Schulpflicht unterlagen (vgl. Wocken, 2010, S. 1; Sander, 2004, S. 243).

*Separation* ist Sander zufolge dadurch gekennzeichnet, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in öffentlichen oder privaten Sonderschulen des Bildungssystems unterrichtet werden, jedoch nicht an Regelschulen. Zwar wird ihnen das Recht auf Bildung zugestanden, gleichzeitig aber das Recht abgesprochen, am Unterricht einer regulären Schule teilzunehmen (vgl. Sander, 2004, S. 243; Wocken, 2010, S. 1). Die wichtigsten Organisationsformen der separativen Förderung waren und sind je nach Bundesland die Förderschulen oder die sonderpädagogischen Förderzentren mit und ohne<sup>68</sup> Schüler/-innen (vgl. Heimlich, 2009, S. 90; vgl. Kap. 5.3). Parallel zur vorherrschenden Organisationsform der Förderschule besteht

---

68 In einem sonderpädagogischen Förderzentrum ohne Schüler/-innen betreuen die Sonderpädagoginnen die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Form von ambulanter Unterstützung und Beratung an der Regelschule.

seit den 1970er-Jahren die Möglichkeit, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an Regelschulen in Integrationsklassen zu unterrichten.

*Integration* meint auf der Ebene der Wortbedeutung zunächst die »Wiederherstellung eines Ganzen« (Heimlich, 2016, S. 118). Übertragen auf die Beteiligung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf am allgemeinen Bildungssystem bedeutete dies in der schulpädagogischen Praxis Folgendes: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mussten zunächst als solche identifiziert und etikettiert werden. Heimlich (2012) spricht in diesem Zusammenhang von der »Individuumszentrierung« (ebd., S. 14) des Konzepts der Integration, die in der Praxis häufig mit einer »defizitorientierten Diagnostik« (ebd.) verbunden war. Ergab die Überprüfung eines/ einer Schüler/-in einen sonderpädagogischen Förderbedarf, erfolgte die Zuweisung einer personenbezogenen sonderpädagogischen Ressource in Form einer festen Stundenanzahl im Rahmen einer dem Förderschwerpunkt entsprechend vorgeschriebenen Schüler/-Lehrer-Relation. Die so etikettierten Schüler/-innen wurden auf diese Weise als eine separate Gruppe kenntlich gemacht, die es in die Gruppe der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu integrieren galt (vgl. Hinz, 2002). Hinz und Boban benennen daher als wesentliche Denkfigur des Konzepts der Integration die »Zwei-Gruppen-Theorie« (vgl. Hinz & Boban, 2009, S. 31).

Hinsichtlich der praktischen Auswirkungen beinhaltet das Konzept der Integration zahlreiche Nachteile, die an dieser Stelle nur kurz skizziert werden können.<sup>69</sup> Dies betrifft beispielsweise die Akquise sonderpädagogischer Ressourcen, die nur über die Identifikation und Etikettierung von Schüler/-innen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig funktionierte, auch als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bekannt (vgl. Kornmann, 1994). Stigmatisierungsprozesse können hinzukommen, die von der Etikettierung und der daraus resultierenden Zugehörigkeit zur Gruppe der »Anderen« ausgelöst werden können (vgl. Hinz, 2002; Heimlich, 2016).

Zudem erhielten nur solche Kinder und Jugendliche sonderpädagogische Unterstützung im Unterricht der allgemeinen Schule, denen nach Abschluss eines schulamtlichen Verfahrens sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, wobei auch Kinder ohne festgestellten Förderbedarf einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben können (vgl. Boban & Hinz, 2009). Außerdem ist zu kritisieren, dass der größte Teil der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf weiterhin an Förderschulen unterrichtet wurde und nur wenigen ausgewählten Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, an der Regelschule zu lernen (vgl. Wocken, 2006, S.101; Heimlich, 2016).

Aus der Perspektive der Integrationspädagogik bezog sich der Begriff der Integration auf das gemeinsame *Lernen* von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen auf verschiedenen Entwicklungsniveaus (vgl. Prengel, 1993/2006; Wocken, 2006; Heimlich, 2016; vgl. Kap. 5.4). Als wichtigste integrative Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung sind die Einzelintegration, Integrationsklassen und die integrativen Regelklassen zu nennen. Daneben bestanden und bestehen weitere Formen der Unterrichtung an Re-

---

69 Zur Auseinandersetzung mit dem Konzept der Integration sei exemplarisch auf Heimlich (2016) verwiesen.

gelschulen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Unterstützung durch ausgebildete Förderschullehrkräfte erhalten, z.B. die mobile (ambulante) sonderpädagogische Förderung, die zum Teil von Förderzentren organisiert wird. Desweiteren bestand oder besteht die Möglichkeit zur Einrichtung von Förderklassen (Diagnose- und Kooperationsklassen, integrative Lerngruppe) an Regelschulen. Je nach integrativer Organisationsform variiert der Grad der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Gruppe der Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Gehrman, 2003; Heimlich, 2009).

### *Inklusion*

Der Begriff der Inklusion ist seit den 1990er-Jahren im angloamerikanischen Sprachraum geläufig und ist ein Fachterminus internationaler Organisationen (beispielsweise der UNESCO), der in Deutschland erst spät aufgegriffen wurde (vgl. Hinz, 2009, S. 171). Etwa zur Jahrtausendwende wurde der Begriff der Integration durch den der Inklusion ersetzt (vgl. Werning, 2010, S. 284). Boban und Hinz sprechen vom Terminus der Inklusion als dem »neuen Leitbegriff« der Sonderpädagogik (vgl. ebd., 2009, S. 32). Das Konzept der inklusiven Bildung ist dabei allerdings nicht einheitlich definiert; es bestehen unterschiedliche theoretische Vorstellungen (vgl. Werning, 2014 b, S. 4).<sup>70</sup>

Im Verständnis von Boban und Hinz (2009) ist Inklusion eng mit dem Konstrukt der *Heterogenität* verbunden: Ihnen zufolge bedeutet Inklusion das

»Willkommenheißen der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt aller Menschen unabhängig von Eigenschaften und Zuschreibungen, das Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität, seien es Fähigkeiten, soziale Hintergründe, sprachliche, ethische und kulturelle Herkünfte, Geschlechterrollen, philosophische Orientierung« (ebd., 2009, S. 33).

Sander spricht im Zusammenhang mit einer inklusiven Klasse auch von »gewollter Heterogenität« (ebd., 2008, S. 36).

Hinsichtlich der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht es um die Überwindung der »Zwei-Gruppen-Theorie« zugunsten einer heterogenen Gruppe, die »viele Minderheiten und Mehrheiten umfasst« (Hinz, 2004, S. 246). Wie Wocken herausarbeitet, werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf demnach nicht mehr »eingegliedert«, sondern selbstverständlich gemeinsam in einer Regelschule unterrichtet. Sie werden nicht mehr einer ihrem Etikett entsprechenden Förderschulart zugewiesen, stattdessen wird ein übergreifendes Schulsystem für alle Kinder geschaffen. Eine Ressourcenzuweisung erfolgt nicht mehr personenbezogen, sondern systembezogen (vgl. Wocken, 2011). Dies bedeutet auch einen weitestgehenden Verzicht auf Kategorisierungen. Nicht nur Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen in einem inklusiven Bildungssystem gemäß ihrem individuellen Leistungsstand unterrichtet werden, sondern *alle* Kinder (vgl. Hinz, 2004).

Aus systemischer Sicht ist Inklusion als Entwicklungsprozess einer Institution für alle Kinder zu verstehen (vgl. Werning, 2014a, S. 4). Leitend ist dabei die Frage:

---

70 An dieser Stelle wird vorrangig auf die bildungspolitische und (sonder-)pädagogische Lesart des Inklusionsbegriffs eingegangen. Grundlegende theoretische Auseinandersetzungen mit dem Begriff können in dieser Arbeit nicht geleistet werden, vergleiche dafür Kiuppis (2014) und Werning (2014b).

»Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen und optimal gefördert werden können? Die Frage nach der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schüler/-innen, sondern an der Institution festgemacht« (ebd., S. 4).

Diese Vorstellung von Inklusion bezieht sich nicht nur auf den schulischen Kontext, sondern auf die gesamte Gesellschaft. So betrachten Booth und Ainscow (2011) Inklusion als werte- und prinzipiengeleiteten Ansatz um die Erziehung und die Gesellschaft zu verändern (vgl. ebd., S. 20). Inklusion als Prozess weist demnach bürgerrechtliches und emanzipatorisches Potenzial auf und strebt nach dem Ideal einer komplett inklusiven Gesellschaft (vgl. Boban & Hinz, 2009, S. 33).

Schulrechtlich unterstützt wird die Umsetzung der inklusiven Beschulung durch die im Jahr 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete neue Behindertenrechtskonvention, das »Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (VN-BRK), das auch von Deutschland im Jahr 2008 ratifiziert wurde und 2009 in Kraft trat. Das Ziel dieser Konvention besteht grundsätzlich darin, »den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern« (Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 12). In Artikel 7 heißt es, dass Kindern mit Behinderungen die gleichen Menschenrechte und Grundfreiheiten zugestanden werden und dass primär *das Wohl des Kindes* beachtet werden müsse (vgl. ebd., S. 19). In Artikel 24 geht es um das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen:

»Um dieses Recht ohne Diskriminierung auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...).«

Der Originaltext lautet allerdings: »(...) States parties shall ensure an inclusive education system (...).« Die englische Version ist rechtsverbindlich (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 207; Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 35ff.).<sup>71</sup>

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der Konvention also dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem umzusetzen. Derzeit, im Schuljahr 2015/16, befinden wir uns an einem Punkt, zu dem im Bundesland Nordrhein-Westfalen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen entweder in separierenden oder in integrativen Organisationsformen unterrichtet werden, zu einem Teil jedoch auch schon inklusiv beschult werden. Das Bundesland Nordrhein-

71 Bei der Realisierung des Rechts auf Bildung muss Deutschland gewährleisten, so Artikel 24 (2), dass (a) »Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden«, (b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern, e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden« (Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 35ff.).

Westfalen ist bestrebt, die VN-BRK in seinem Schulsystem umzusetzen, was seinen Ausdruck in verschiedenen Änderungen des Schulgesetzes zum Schuljahr 2014/15 findet (vgl. Kap. 5.4).

Vorläufig kann zum derzeitigen Stand für das Bundesland Nordrhein-Westfalen festgestellt werden, dass separative, integrative und inklusive Beschulungsformen nebeneinander bestehen (vgl. Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017).

### 5.3 Die Förderschule Lernen – Historische Entwicklung, Ziele, Aufgaben und Merkmale

#### *Historische Eckpunkte zur Entstehung der Förderschule Lernen*<sup>72</sup>

Die Population der Schüler/-innen, denen heute sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen zugeschrieben wird, wurde in Deutschland als solche erst seit der Kaiserzeit (1871–1812) wahrgenommen. In dieser Zeit entstanden die ersten sogenannten »Hilfsschulen«. Diese Entwicklung hängt mit der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht und der Industrialisierung Deutschlands zusammen. Schüler/-innen der Hilfsschulen waren solche Kinder, denen es nicht möglich war, unter den damals herrschenden Bedingungen (sehr große Klassen, streng reglementiertes Verhalten, Frontalunterricht) die dargebotenen Inhalte zu erlernen (vgl. van Essen, 2013, S. 72; Elbert & Ellinger, 2006, S. 336). Dies kennzeichnete den Beginn der Aussonderung und der separierten Beschulung ebendieser Schüler/-innen. Zugleich werden Bedingungen und Mechanismen deutlich, die dazu führten, dass bestimmte Kinder als »hilfsschulbedürftig« wahrgenommen wurden.

Im historischen Rückblick gilt Heinrich Ernst Stötzner als Begründer der »Hilfsschule«, da er in seiner Schrift »Schulen für schwachbefähigte Kinder« (1864) die Entstehung einer eigenen Schulform für Kinder forderte, die hinsichtlich ihrer Lernmöglichkeiten eine Zwischenposition im Vergleich zu normal begabten Schüler/-innen und Kindern mit einer geistigen Behinderung einnahmen (vgl. Stötzner, 1864, S. 6; van Essen, 2013, S. 72). Bereits zu diesem Zeitpunkt fiel auf, dass ein großer Teil der Schüler/-innenpopulation der Hilfsschule von deprivierenden sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens betroffen war. Es wurde jedoch kein Zusammenhang zwischen den sozialen Verhältnissen und dem individuellen Lernpotenzial hergestellt. Vielmehr wurden die mangelnden Fähigkeiten der betroffenen Kinder, den Anforderungen der Volksschule zu entsprechen, mit »angeborenem Schwachsinn« begründet (vgl. Stötzner, 1864, S. 9; Kielhorn, 1887/ 2003; van Essen, 2013, S. 75).

Eine wesentliche Aufgabe der Hilfsschule bestand in der sogenannten »Entlastungsfunktion« für die Volksschule, die sich auf diese Weise der Schüler/-innen entledigte, die dem Unterricht nicht folgen konnten (vgl. Fuchs, 1922, S. 8). Bereits zu diesem Zeitpunkt wurden auch ökonomische Gründe – zum Beispiel die Einsparung möglicher Folgekosten für die Gesellschaft – als Argumente für die Beschulung der betroffenen Kinder an einer Sondereinrichtung angeführt (vgl. Schröder, 2003, S. 761ff.).

---

72 Der historische Abriss erfolgt in Orientierung an van Essen (2013).

Schon in ihren Anfängen sah sich die »Hilfsschule« als Beschulungsform für »schwachbefähigte« Kinder der Kritik seitens Eltern und Volksschullehrer/-innen ausgesetzt und musste ihre Existenz legitimieren (vgl. Ellger-Rüttgart, 2003, S. 124; van Essen, 2013, S. 74ff.).

»So lebte denn die Hilfsschulpädagogik in dem zweifachen Widerspruch um die eindeutige Definition ihrer Schülerschaft und dauerndem Scheitern dieser Bemühungen sowie von medizinischer Begrifflichkeit des Schwachsinn und der Tatsache, dass das eigentliche Diagnostikum ein schulpädagogisches war, nämlich das mindestens zweijährige Scheitern des normalen Unterrichts bei ihren Kindern« (Schröder, 2005, S. 28).

In der Verfassung der Weimarer Republik (1919–1933) wurde erstmals die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder begrifflich gefasst. Das Gesetz zu ihrer Einrichtung bezog sich jedoch nicht auf Kinder mit Behinderungen (vgl. Nave, 1961, S. 169). In der Folge war ein weiterer Anstieg der Neugründungen von Hilfsschulen zu verzeichnen (vgl. Schröder, 2005, S. 38; van Essen, 2013, S. 76). In der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945) war die Hilfsschule zunächst von Auflösung bedroht, wurde jedoch dann als Institution genutzt, um »rassenpflegerische Maßnahmen«, also Sterilisationen, bei Menschen durchzusetzen, bei denen »erbkranker« Nachwuchs befürchtet wurde (vgl. Schröder, 2005, S. 40; Heimlich, 2009, S. 108; van Essen, 2013, S. 76).

Nachdem die Hilfsschule im Jahr 1950 in Nordrhein-Westfalen als Sonderschule für »geistig schwache, jedoch schulfähige Kinder« (van Essen, 2013, S. 77) bezeichnet worden war, wurde in den 1960er-Jahren ein in neun verschiedene Fachrichtungen ausdifferenziertes Sonderschulsystem aufgebaut (vgl. ebd.; Opp, Budnik & Fingerle, 2008, S. 342). Grundlage dafür war das »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens«, welches die Kultusministerkonferenz im Jahr 1960 verabschiedete. Im Rahmen dieser Entwicklung wurden auch bestehende Förderklassen an Regelschulen abgeschafft. Bis zur Mitte der 1970er-Jahre war ein gegliedertes Sonderschulsystem in Deutschland umgesetzt (vgl. Heimlich, 2009, S. 87).

Im Zuge des flächendeckenden Sonderschulbaus wurden »kategoriale Begriffssysteme entwickelt, die schulischen Selektionsprozessen dienen« (Opp et al., 2008, S. 342). Mit der Einführung des Begriffs der »Sonderschule für Lernbehinderte« im Jahr 1964 in Nordrhein-Westfalen (bundesweite Einführung im Jahr 1972) wurde die Schüler/-innenklientel als »behindert« kategorisiert (vgl. van Essen, 2013, S. 78ff.). Dahinter verbarg sich die Intention, diffamierende und historisch belastende Definitionen hinter sich zu lassen und zu einer Vereinheitlichung der Begriffe mit den anderen entwickelten Behinderungskategorien gelangen. Der Ausdruck »Lernbehinderung« kann aus heutiger Sicht jedoch für die betroffenen Schüler/-innen als nicht zutreffend betrachtet werden, da bei ihnen keine Schädigungen des Körpers oder der Psyche im Sinne von »Impairment« (der früheren WHO-Definition von Behinderung) vorliegt, sondern eine Benachteiligung (vgl. Wüllenweber, 2004, S. 77; van Essen, 2013, S. 78). Trotzdem wird der Behinderungsbegriff immer noch im Zusammenhang mit der Gruppe von Schüler/-innen verwendet, denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen attestiert wurde. Zur Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und zur Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen vergleiche auch Kapitel zwei, S. 19ff.

*Ziele, Merkmale und Aufgaben der Organisationsform Förderschule*

Förderschulen sind als Orte sonderpädagogischer Förderung mit »stationärem Charakter« (Heimlich, 2009, S. 87) zu sehen (vgl. Kap. 5.2). Die Existenz der Förderschule wurde sehr häufig begründet mit »der traditionellen Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler, die sie aufnimmt, die Allgemeine Schule nicht besuchen oder durch ihren Unterricht nicht hinreichend gefördert werden können« (Schröder, 2003, S. 761). Aus dieser nicht mehr dem aktuellen Diskurs entsprechenden Perspektive erfüllte die Förderschule Lernen verschiedene Funktionen für die Regelschulen (vgl. ebd.). Seit ihrer Entstehung sollte die Hilfsschule/ Sonderschule für Lernbehinderte/ Förderschule Lernen eine entlastende Funktion erfüllen – für die Schüler/-innen und Lehrkräfte der Regelschulen, die sich nicht mehr mit leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen mussten (vgl. Werning & Lütje-Klose, S. 25–42; van Essen, 2013, S. 104), aber auch die für die Betroffenen selbst, die nicht mehr unter dem Druck standen, die Anforderungen der allgemeinen Schule erfüllen zu müssen (vgl. Pfahl, 2011, S. 25).

Damit ist ein wesentliches Charakteristikum der Förderschule Lernen angesprochen – die im Vergleich zur Regelschule reduzierten Leistungsanforderungen, die sich in niedrigeren Anforderungen in den Lehrplänen niederschlagen und in speziellen didaktischen Konzeptionen. Diese wurden vielfach als »reduktive Didaktik« (Wocken, 2007, S. 56, ursprünglich auf Kutzer, 1973 zurückgehend) kritisiert. Geringere Anforderungen sollen dem Ziel dienen, Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten Gefühle von Kompetenz zu vermitteln, mit positiven Effekten auf das Selbstwertgefühl, die Motivation und die Schulfreude (vgl. Heimlich, 2009, S.163; KMK, 1999, S. 3–5; van Essen, 2013, S. 104).

Für Kinder, die gravierenden schulischen Misserfolg erlebt haben, soll die Förderschule Lernen zum »Schonraum« werden.

»Dieser – so wird behauptet – sei notwendig, weil die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem geschützten Raum auf die Integration in die Gesellschaft vorbereitet werden und die damit verbundenen Herausforderungen, gestärkt durch ein entsprechendes Bildungsangebot, besser bewältigen können sollen« (Heimlich, 2009, S. 88).

Für die sonderpädagogische Förderung an der Förderschule Lernen werden bestimmte Bedingungen als wesentlich erachtet: Es werden Schüler/-innen nach einem bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf zusammengefasst mit dem Ziel, eine in Bezug auf den Förderschwerpunkt möglichst homogene Gruppe zu erhalten. Die Klassenfrequenzen sollen gering sein, um die Möglichkeit zu erhöhen, dem individuellen Förderbedarf von Kindern möglichst passgenau zu entsprechen. Bis in die obersten Klassenstufen herrscht das Klassenlehrerprinzip, da es als wichtig gilt, dass die Schüler/-innen eine feste und besondere Ansprechperson haben. In Förderschulen unterrichten speziell ausgebildete Lehrkräfte (Förderschullehrer/-innen) (vgl. Heimlich, 2009, S. 87ff.). Zudem werden in die Unterrichtsgestaltung häufiger Angebote einbezogen, die auf eine Förderung basaler Entwicklungsbereiche zielen (vgl. Schröder, 2003, S. 765).



## 5.4 Die inklusive Klasse (Integrationsklasse) an der Grundschule – Historische Entwicklung, Ziele, Aufgaben und Merkmale

### *Historische Eckpunkte zur Entstehung der Organisationsform inklusive Klasse (Integrationsklasse) an der Grundschule*

Seit den 1970er-Jahren wurde die Praxis der Aussonderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend kritisiert. Bereits zu dieser Zeit engagierten sich einzelne Eltern und Schulen dafür, dass Kinder mit Beeinträchtigungen an regulären Schulen unterrichtet werden konnten. In der nachfolgenden Zeit führten einzelne Bundesländer verschiedene Schulversuche durch, die die grundsätzliche Machbarkeit eines gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen belegten (vgl. Gehrman, 2003, S. 715; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 204).

Zwei wichtige bildungspolitische Dokumente ebneten den Weg für eine über Modellversuche hinausgehende integrative und inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderungen (vgl. Werning, 2010, S. 284). So sprach sich der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1973 für eine »weitmögliche gemeinsame Unterrichtung« (ebd., S. 15) von Kindern mit Behinderungen aus. International wurde in der Salamanca-Erklärung der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« von 1994 erstmals eine Übereinkunft formuliert, dass Kinder mit Beeinträchtigungen ein Recht darauf haben, an allgemeinen Schulen unterrichtet zu werden. Die Entwicklung integrativer Schulen wurde als die beste Maßnahme betrachtet, Bildung für alle zu ermöglichen, diskriminierenden Haltungen entgegenzuwirken und integrierende Gesellschaften zu entwickeln (vgl. Unesco, 1994, S. 2). Diese Argumentation findet ihre Fortführung in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006 (siehe Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, vgl. Kap. 5.2).

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 wurde der Begriff der »Sonderschulbedürftigkeit« abgelöst durch den Begriff des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 2). Erstmals wurde konkret vonseiten der Kultusminister/-innen formuliert, dass die »Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs« nicht notwendigerweise an Förderschulen realisiert werden muss, sondern auch zunehmend an Regelschulen erfolgen kann (vgl. ebd.). Auch der Begriffswechsel macht deutlich, dass die Feststellung einer Beeinträchtigung nicht mehr zwingend eine Überweisung zur Förderschule nach sich ziehen musste. Eine Förderung an der Regelschule konnte unter dem sogenannten Haushaltsvorbehalt dann erfolgen, wenn »die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen vorhanden sind; die Förderungen aller Schüler/-innen und Schüler muss sichergestellt sein« (ebd., S. 14). Es wurden also Vorbehalte gegenüber der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen formuliert. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1999 zum Förderschwerpunkt Lernen wurde dargelegt, dass »die sonderpädagogische Förderung (...) in allgemeinen Schulen, in Sonderschulen und im Rahmen der Arbeit Sonderpädagogischen Förderzentren« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999, S. 8) realisiert werden kann.

Zum Begriff der Integration ist anzumerken, dass dieser seit den 1990er-Jahren einen »zentrale(n) Leitbegriff der Sonderpädagogik« (Boban & Hinz, 2009, S. 31) darstellt (vgl. Kap. 5.2). Allerdings wurde er sehr unterschiedlich gedeutet. Die Integration in die Gesellschaft wurde und wird als wichtigstes Ziel für alle Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf erachtet. Aus der Perspektive verschiedener sonderpädagogischer Interessensverbände führte dieser Weg nur über Sondereinrichtungen (vgl. ebd., S. 30). Von den Befürwortern eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der allgemeinen Schule wurde diese Ansicht kritisiert: Integration sollte Weg und Ziel zugleich sein, was konkret bedeutete, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet und (zeitweise) durch eine Förderschullehrkraft unterstützt wurden (vgl. Sander, 2004, S. 234; Boban & Hinz, 2009, S. 30).

In Nordrhein-Westfalen bestand seit den 1980er-Jahren die Möglichkeit für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts an allgemeinen Schulen zu lernen. Eine häufig realisierte Organisationsform der integrativen sonderpädagogischen Förderung in Nordrhein-Westfalen war bis zum Schuljahr 2013/14 die Integrationsklasse (vgl. Lütje-Klose et al., 2017). Alle inklusiv beschulten Kinder der Stichprobe dieser Studie wurden in Integrationsklassen an Grundschulen unterrichtet. Wie bereits in der Einleitung (Kap. 1) angemerkt, werden aufgrund der aktuellen Entwicklung in diesem Kapitel und im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Begriffe »inklusiv«, »inklusive Grundschule« und »inklusive Klasse an der Grundschule« für die Organisationsform der Integrationsklasse verwendet. Die organisatorischen Rahmenbedingungen und das dahinterstehende Konzept zum Zeitpunkt der Datenerhebung entsprachen jedoch dem der Integration (vgl. Kap. 5.2).

### *Ziele, Merkmale und Aufgaben der Organisationsform inklusive Klasse (Integrationsklasse) an der Grundschule*

»Die schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen ist das Ziel der Integrationspädagogik« (Prengel, 1993/2006, S. 139). Der Weg zum übergreifenden Ziel – der gesellschaftlichen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – kann demnach nicht über die Unterrichtung in gesonderten Institutionen erreicht werden (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 141).

Im Rahmen der Integrationspädagogik wurden verschiedene theoretische und didaktische Konzeptionen entwickelt, die sich als sinnvoll und effektiv für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen erwiesen haben und die die aktuellen Konzeptionen des inklusiven Unterrichts maßgeblich beeinflusst haben (vgl. ebd.). Diese sind als Weiterentwicklung allgemeiner Didaktiken zu verstehen. Das bedeutet allerdings nicht, dass es für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts grundsätzlich spezieller Didaktiken bedarf (vgl. Textor, 2012; Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014). Vielmehr sollte die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts sich an den Prinzipien der »Schülerorientierung, Mitbestimmung und Individualisierung« (Textor, 2012) orientieren, dabei aber die individuellen Bedürfnisse aller berücksichtigen ebenso wie die Arbeit an gemeinsamen Lerninhalten (vgl. ebd.). Allerdings besteht die besondere Leistung der Integrationsbewegung in der Entwicklung einer integrativen Didaktik.

Stellvertretend sollen an dieser Stelle, im Kontrast zur reduktiven Didaktik der Förderschule Lernen, einige einflussreiche Didaktiken der Integration vorgestellt werden.

Mit der Pädagogik der Vielfalt lieferte Prengel (1993/2006) einen bedeutenden theoretischen Denkraum für den Entwurf integrativer und inklusiver Schulen. Sie geht von einem »demokratischen Differenzbegriff« (ebd., S. 181) aus. Diesem Theorem folgend sind alle Menschen zugleich gleich und different. Aus dem Prinzip der Gleichheit leitet sich ab, dass alle die gleichen Rechte haben und dass die Verschiedenheit den Normalfall darstellt. Prengel wendet sich gegen jede Form der Klassifizierung, die beispielsweise nach verschiedenen »Behinderungsarten«, dem kulturellen Hintergrund oder dem Geschlecht differenzieren. Diese Klassifizierungen könnten genutzt werden, um Menschen abzuwerten, auszugrenzen und dazu dienen, Hierarchien zu stabilisieren (vgl. Prengel, 1993/2006, S. 55, S. 181ff.). In Prengels theoretischer Konzeption steht »die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben« (vgl. ebd., 1993/2006, S. 158). Die gleichberechtigte Verschiedenheit aller Kinder wird anerkannt und gewürdigt. Im gemeinsamen Lernen aller ist die Heterogenität gewollt (vgl. Wocken, 1987). Das Ziel besteht darin, einen

»gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu entfalten« (Prengel, 1993/2006, S. 185).

Für die praktische Umsetzung eines Unterrichts, der unterschiedliche Fähigkeitsniveaus berücksichtigt, verweist Prengel auf didaktisch-methodische Elemente reformpädagogischer Konzeptionen (vgl. ebd., S. 193).

Als erstes einflussreiches integrationspädagogisches Konzept, das sich konkret mit didaktisch-methodischen Fragestellungen des Unterrichts von Schüler/-innen mit und ohne Beeinträchtigungen beschäftigte, erwies sich die »entwicklungslogische Didaktik« von Feuser (1989; vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 144). Seine integrative Pädagogik beschreibt Feuser als basal, da sie alle Entwicklungsstufen berücksichtigt, und als kindzentriert und allgemein, da mit ihr die Notwendigkeit entfällt, differenzierende Schulformen und -typen anzubieten (vgl. Feuser, 1989, S. 21ff.). Ein qualitativ hochwertiger integrativer Unterricht sollte ein hohes Maß an Differenzierung und Individualisierung aufweisen; besonders relevant sind auch »Projektarbeit und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand« (ebd., S. 22). Diese Prinzipien waren als Gegenpole zur Separation, Selektion sowie Zerstückelung und Reduzierung von Inhalten gedacht (vgl. ebd., S. 22). Feusers Konzept wird bezüglich verschiedener Punkte kritisiert. Dazu zählen beispielsweise der absolute Verzicht auf äußere Differenzierung oder die mangelnde Berücksichtigung der Selbststeuerungsfähigkeiten der Schüler/-innen hinsichtlich des eigenen Lernprozesses (vgl. Wocken, 1998; Seitz, 2010; Werning & Lütje-Klose, 2012).

Wocken (1998) reduziert in seiner Konzeption die *Gemeinsamkeit* nicht nur auf die Tätigkeiten der Schüler/-innen am gemeinsamen Lerngegenstand. Besonders relevant sind aus seiner Perspektive *gemeinsame* Lernsituationen, in denen Schüler/-innen auf verschiedenen Ebenen miteinander kooperieren. Wocken rekurriert ebenfalls auf das Theorem von der *Gleichheit und*

*Verschiedenheit* aller Menschen und überträgt dieses auf die Unterrichtspraxis (vgl. ebd., S. 40). »Das dialektische Spannungsverhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen muss in ausgewogener Weise zur Geltung kommen« (Wocken, 1987, S. 75, zit. n. Wocken, 1998).

### *Konkrete Rahmenbedingungen*

Für die meisten integrativen Schulversuche der 1970er- bis 1990er-Jahre wurden besondere Rahmenbedingungen geschaffen. In vielen teilnehmenden Schulen wurden alle Unterrichtsstunden einer Integrationsklasse vollständig durch eine Förderschul- und eine Grundschullehrkraft abgedeckt.<sup>73</sup> Im Zuge der Ausweitung integrativer Maßnahmen ab den 1990er-Jahren konnte dieser Besetzungsschlüssel in Nordrhein-Westfalen und einigen anderen Bundesländern nicht aufrechterhalten werden, sodass ein/e Sonderpädagoge /-in für mindestens zwei Klassen verantwortlich war (vgl. Boban & Hinz, 2009).

Inklusiver Unterricht erfordert die Kooperation von Lehrkräften verschiedener Professionen. Erfolgreiches Team-Teaching, welches die Kooperation von zwei oder mehr Lehrkräften innerhalb des Unterrichts – bezogen auf die gemeinsame Durchführung von Unterrichtsaktivitäten in einer Lerngruppe – meint, wird als wichtige Gelingensbedingung von inklusivem Unterricht betrachtet (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 223). Team-Teaching ist jedoch nicht nur ein Charakteristikum des inklusiven Unterrichts, sondern wird je nach Klassenzusammensetzung auch an der Förderschule Lernen praktiziert. Dennoch stellt die unterrichtsbezogene Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften bis heute ein zentrales Merkmal inklusiven Unterrichtens dar (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Arndt & Werning, 2013).

In Integrationsklassen wurde in der Regel versucht, nicht mehr als etwa 24 Schüler/-innen anzunehmen, von denen etwa fünf Kinder einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten (vgl. Heimlich, 2009, S. 99).<sup>74</sup> Die Unterrichtung der Kinder konnte zielgleich nach den allgemeinen Richtlinien der Regelschule erfolgen oder zieldifferent nach den Lehrplänen des entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkts.

Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde je nach Einzelschule sehr unterschiedlich ausgestaltet. Das betraf zum Beispiel das Verhältnis zwischen binnen- und außendifferenzierter Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Haeberlin et al., 1990/ 2003; Randoll, 2003). Als Ausstattung für eine gelungene Arbeit in Integrationsklassen wurden angemessene Räumlichkeiten und Materialien für den offenen Unterricht, die verschiedene Lernniveaus berücksichtigen, als wesentlich erachtet (vgl. Heimlich, 2009, S. 99). Allerdings ließ sich dies nicht in allen konkreten Einzelschulen umsetzen.

Das Vorhandensein sonderpädagogischer Ressourcen in Integrationsklassen war an den Umfang des Förderbedarfs der in der Klasse befindlichen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebunden, die Zuweisung erfolgte damit personen- und nicht systembezogen. Häufig

---

73 Im Gegensatz zu diesen idealen Bedingungen war an der Uckermark-Grundschule in Berlin von Anfang an eine Sonderpädagogin/ ein Sonderpädagoge für drei Klassen zuständig. Das Ziel bestand in einer flächendeckenden Übertragbarkeit der Bedingungen (vgl. Heyer et al., 1997).

74 Auch hier ist zu anmerken, dass die Bedingungen je nach Modell variieren konnten.

arbeitete an Integrationsgrundschulen jeweils eine Klasse eines Jahrgangs integrativ und bündelte damit die den Kindern personenbezogen zugewiesenen sonderpädagogischen Ressourcen. Dies hatte zur Folge, dass nur wenige Kinder die Möglichkeit hatten, von einer sonderpädagogischen Unterstützung an der Regelschule zu profitieren. Auch eine präventive Ausrichtung sonderpädagogischer Maßnahmen war aufgrund dieser spezifischen Ressourcenverteilung meistens nicht möglich (vgl. Lütje-Klose et al., 2017).

Trotz dieser Kritikpunkte haben Integrationsklassen in der Vergangenheit einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, die grundsätzliche Realisierbarkeit des gemeinsamen Lernens von Schüler/-innen mit und ohne Beeinträchtigung zu zeigen.

#### *Von der Integrationsklasse zur inklusiven Klasse – Transformationsprozesse des nordrhein-westfälischen Schulsystems*

Das Ziel der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen besteht darin, den Inklusionsanteil sukzessive zu erhöhen, um die VN-BRK umzusetzen. Dafür traten zum Schuljahr 2014/15 entscheidende Änderungen im Schulgesetz in Kraft. So besteht nun ein Rechtsanspruch für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an einer wohnortnahen Regelschule unterrichtet zu werden. Im Schulgesetz wird explizit festgelegt, dass die sonderpädagogische Förderung »in der Regel« Aufgabe der allgemeinen Schulen ist (§ 20 Absatz 2 des SchulG). Die Eltern können wählen, ob ihr Kind an einer inklusiven Schule oder an der Förderschule unterrichtet werden soll, sofern vor Ort eine entsprechende Förderschule vorhanden ist. Ein Förderschulangebot soll weiterhin bestehen bleiben.

Unter § 20, Absatz 4 und 5 des Schulgesetzes wird formuliert, dass auch die Förderschule als Förderort bestimmt werden kann, sofern die »personellen und sächlichen Voraussetzungen« an der Regelschule nicht erfüllt oder »nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können« (MSW NRW, 2014, Fragen und Antworten). Der Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird nun in der Regel von den Eltern gestellt. Allerdings ist es in bestimmten Situationen auch den Lehrkräften möglich, das Verfahren zu eröffnen:

»In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule den Antrag nach § 19 Absatz 5 Schulgesetz stellen, insbesondere wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann oder bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, der mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht« (MSW NRW, 2014, Feststellungsverfahren).

Für einen vermuteten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule erst im dritten Jahr der Schuleingangsstufe einen Antrag auf Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes stellen (vgl. AO-SF, § 11, Abschnitt 3).

Eine besondere Neuerung stellt die veränderte Zuteilung der sonderpädagogischen Ressourcen dar. Zum Schuljahr 2014/2015 werden in Nordrhein-Westfalen erstmals allgemeinen Schulen Stellen für Förderschullehrkräfte als Stellenbudget zugewiesen.

»Für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (Lern- und Entwicklungsstörungen) wird ein landesweites Stellenbudget gebildet. Dieses Stellenbudget steht künftig unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörung zur Verfügung« (MSW NRW, 2014, Eckpunkte, S. 1,2).

Das Ziel dieser Maßnahme besteht darin, Schüler/-innen mit einer verzögerten Entwicklung und Lernschwierigkeiten Diagnostik und Förderung zukommen zu lassen, ohne sie zu etikettieren. Zudem wird Schulen die Möglichkeit eröffnet, ein eigenes Inklusionskonzept zu entwickeln. In integrativen Schulen wurde bisher häufig so verfahren, dass Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in *einer* Klasse zusammengefasst wurden, um mehr Doppelbesetzung zu ermöglichen. Das ist auch weiterhin durchführbar; die Schule kann sich aber auch entscheiden, ein schulinternes Beratungs- und Kooperationskonzept zu entwickeln und die vorhandenen Kinder mit nicht offiziell festgestelltem Förderbedarf und mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf mehrere Klassen zu verteilen (vgl. MSW NRW, 2014, Fragen und Antworten).

Zwar wird mit der systembezogenen Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen eine wesentliche Forderung der Integrationsbewegung erfüllt, relativ betrachtet geht dies jedoch mit einer Verknappung der sonderpädagogischen Ressource einher<sup>75</sup> (vgl. MSW NRW, 2014, Schule NRW). Das bedeutet, dass den Schulen und damit den Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weniger unterstützende Ressourcen zur Verfügung stehen.

## 5.5 Entwicklung der Schüler/-innenzahlen

Nachfolgend wird der aktuelle Stand der Umsetzung inklusiver Beschulungsmaßnahmen dargestellt und am Beispiel des Bundeslands Nordrhein-Westfalen konkretisiert.

Der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2014 kommt für ganz Deutschland zu dem Ergebnis, dass 493.200 Kinder und Jugendliche sonderpädagogisch gefördert werden. Dies entspricht einer Förderquote<sup>76</sup> von 6,6%. Damit hat sich die Förderquote deutlich erhöht, die im Schuljahr 2000/2001 noch bei 5,3% lag. Wenn auch Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit einem Anteil von 40% noch immer die größte Gruppe aller Kinder mit Förderbedarfen darstellen, ist doch eine Verlagerung zu konstatieren. Die Anzahl an Schüler/-innen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Sprache, emotional-soziale Entwicklung sowie geistige Entwicklung zugeschrieben wurden, ist deutlich angestiegen (vgl. BMBF, 2014, S. 163).<sup>77</sup> Dem neuesten Bildungsbericht

---

75 Inklusiv beschulte Kinder mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung werden zum Grundstellenbedarf der Regelschule gerechnet. Für die Berechnung der Schüler-Lehrer-Relation an allgemeinen Schulen werden sie mit dem gleichen Stundenbedarf kalkuliert wie Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Nicht jede Regelschule, die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und damit Anspruch auf eine entsprechende systembezogene Ressource hat, hat bisher Lehrkräfte für Sonderpädagogik zugewiesen bekommen (vgl. MSW NRW, 2014, Schule NRW, S. 5ff.).

76 Förderquote: Anteil der Schüler/-innen, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, bezogen auf die Gesamtheit der Schüler/-innen.

77 Sowohl im gesamten Bundesgebiet als auch in Nordrhein-Westfalen ist ein Rückgang der Schüler/-innenzahlen zu konstatieren.

aus dem Jahr 2016 zufolge hat sich die Förderquote weiter erhöht auf 7% (vgl. BMBF, 2016, S. 81).

Da die Datenerhebung für die vorliegende Studie im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2010/2011 stattgefunden hat, wird nun die Entwicklung der Förder- und Inklusionsquoten<sup>78</sup> sowie der Inklusionsanteile<sup>79</sup> für Nordrhein-Westfalen genauer dargestellt, um in Kapitel 7.5 die eigene Stichprobe einordnen zu können.

Im Schuljahr 2010/11 lag die Förderquote in Nordrhein-Westfalen bei 4,7%, in absoluten Zahlen ausgedrückt handelte es sich um 130.429 Schüler/-innen. Im Förderschwerpunkt Lernen wurden 51.822 Kinder und Jugendliche unterrichtet, dies machte einen Anteil von 39,7% bezogen auf alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus (MSW NRW, Statistikelegramm, 2013/2014, S. 73).

Der Inklusionsanteil lag im Schuljahr 2010/11 über alle Schulformen und alle Förderbedarfe bei 24,9%. Insgesamt wurden 11.736 Schüler/-innen im inklusivem Unterricht der Grundschule unterrichtet, davon 4.506 im Förderschwerpunkt Lernen, die wiederum einen Mädchenanteil von 44% aufwiesen (vgl. ebd., S. 66).

Den neuesten Zahlen zufolge lag der Inklusionsanteil im Schuljahr 2015/16 bei 38,4% über alle Schulformen und alle Förderbedarfe, in der Primarstufe bei 41,3% (MSW NRW, Grafik Inklusionsanteile, 2017). Für das Schuljahr 2015/16 liegt die Förderquote bei 5,1% (138.848 Schüler/-innen). 43.094 (31%) von diesen 138.848 Schüler/-innen hatten einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (MSW NRW, Statistikelegramm, 2016/2017, S.86) Im inklusiven Unterricht an der Grundschule in Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 2015/16 19.366 Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, davon 6.534 mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (vgl. ebd., S. 82).

## 5.6 Effekte der ausgewählten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Förderschule Lernen und inklusive Klasse an Grundschulen im Vergleich

### 5.6.1 *Effekte der Beschulungsformen Förderschule Lernen und inklusive Klasse an Grundschulen auf ihre Schülerschaft*

Die Beschulungsformen »Förderschule Lernen« und »inklusive Klasse an Grundschulen« entfalten spezifische Wirkungen auf ihre Schüler/-innenschaft, die zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen bezogen auf verschiedene Bereiche führen können. Einige wenige Effizienzstudien geben Antwort auf die Frage, ob es der Förderschule Lernen tatsächlich gelingt, der ihr zugedachten Aufgabe gerecht zu werden und ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Klassen entsprechend gefördert werden können (vgl. Heimlich, 2009).

---

78 Inklusionsquote: Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, bezogen auf die Gesamtheit alle Schüler/-innen.

79 Inklusionsanteil: Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, bezogen die Gesamtheit aller Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Hollenbach-Biele, 2014, S. 7).

Um die dargestellten Befunde einordnen zu können, ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, dass die Förderschule Lernen und die inklusive Grundschule unterschiedliche Beschulungstypen darstellen, die nicht nur differente institutionelle Merkmale aufweisen, sondern auch über eine unterschiedliche Schüler/-innenschaft verfügen.

In inklusiven Regelschulen kann – je nach Einzugsgebiet – eine gewisse Durchmischung der Schüler/-innenschaft nach Leistungsfähigkeit, sozio-ökonomischem und soziokulturellem Hintergrund sowie Einstellungen zur Schule angenommen werden. Förderschulklassen dagegen fehlt eine Heterogenität, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sowohl leistungsstarke als auch lernbeeinträchtigte Schüler/-innen in *einer* Lerngruppe unterrichtet werden. Dies führt dazu, dass Wocken (2007) zufolge kein kognitiv anregendes Klassenmilieu vorhanden ist, was zu negativen Folgen für die Entwicklung der Kognition und der Leistungen in einzelnen Schulfächern führt. Hinzu kommt die Problematik zahlreicher Unterrichtsstörungen und des Schulabsentismus. Dies trägt dazu bei, dass Förderschüler/-innen eine geringere Lernzeit zur Verfügung steht (vgl. Wocken, 2007, S. 56). Es ist zudem möglich, dass Kinder aus bildungsfernen Familien akademische Ziele weniger schätzen, was sich in einer geringeren Anstrengungsbereitschaft äußern kann (vgl. Eccles & Roeser, 2011). Dies kann das Lernklima an Förderschulen ebenfalls negativ beeinflussen. Die spezielle Schüler/-innenklientel der Förderschule Lernen ist zudem durch einen höheren Migrantenanteil sowie durch einen größeren Prozentsatz an Jungen gekennzeichnet (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012; Dietze, 2012 und 2013).

Die differenten Ziele und institutionellen Merkmale sowie die Verschiedenheit der Schüler/-innenklientel der beiden Organisationsformen bedingen je ein spezifisches Lernmilieu. Unterschiedliche Lernmilieus können differenzielle Entwicklungsverläufe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Vergleich von Förder- und Regelschulen bedingen (vgl. Bos, Müller & Stubbe, 2010). Dies hat Auswirkungen auf den Lernzuwachs in einzelnen Unterrichtsfächern und die kognitive Entwicklung der Schüler/-innen:

In inklusiven Klassen erzielen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nationalen und internationalen Studien zufolge höhere Lernzuwächse in den Fächern Deutsch und Mathematik; auch ihre allgemeine kognitive Entwicklung verläuft günstiger als bei Kindern, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden (vgl. Merz, 1982; Tent, Witt, Zschosche-Lieberum & Bürger, 1991; Haerberlin et al., 1990/ 2003; Hildeschmidt & Sander, 1996; Wocken, 2007; Bless & Mohr, 2007; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Wild et al. 2015).

Das bedeutet, dass die Institution Förderschule hinsichtlich der Schulleistungsentwicklung und der kognitiven Entwicklung die ihr zugeordnete Funktion nicht erfüllen kann, die inklusive Beschulung dagegen positive Wirkungen entfaltet. Begründet werden diese Ergebnisse mit der »reduktiven« Didaktik und Methodik der Lernbehindertenpädagogik, niedrigen curricularen Anforderungen, den durch Selektion erzielten relativ homogenen Leistungsgruppen an der Förderschule sowie der ungünstigen Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft, aus der sich ein wenig förderliches Lernmilieu ergibt (vgl. Wocken, 2007, S. 5, 2010; Werning & Lütje-Klose, 2012; Kocaj et al., 2014, S. 182ff.).

Voraussetzung für die positive Leistungsentwicklung der an Regelschulen unterrichteten Kinder ist offenbar eine geeignete Unterstützung im inklusiven Setting (vgl. Bless & Mohr,



2007, S. 378ff.; Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudtke, 1998).<sup>80</sup> Die ersten querschnittlichen Ergebnisse der BiLieF-Studie<sup>81</sup> zeigen, dass an KsF-Grundschulen<sup>82</sup> unterrichtete Kinder mit Förderbedarf höhere Rechtschreibleistungen aufweisen als Schüler/-innen von inklusiven Klassen an Grundschulen, die wiederum höhere Leistungen erzielen als an der Förderschule Lernen unterrichtete Kinder (vgl. Wild et al., 2015, S. 18). Die Analyse der kognitiven Voraussetzungen zeigt, dass die Kinder, die an KsF-Grundschulen unterrichtet werden, höhere Werte erzielen als Schüler/-innen in inklusiven Klassen an Grundschulen, die wiederum bessere Werte erreichen als Kinder, die an der Förderschule Lernen beschult werden (vgl. ebd., S. 14). Insgesamt deuten die Befunde der BiLieF-Studie auf eine hohe Varianz der Leistungen sowohl innerhalb der einzelnen Beschulungsformen als auch bezogen auf die Kinder einzelner Schulen hin (vgl. ebd., S. 18ff.). Als Gründe für die Varianz werden von den Autor/-innen die »differierenden Eingangsmerkmale der Schülerinnen und Schüler und/ oder Unterschiede in der Professionalität der einzelnen Lehrkräfte« (ebd., S. 19) angenommen.

Eine weitere negative Wirkung der Beschulungsform Förderschule Lernen kann darin bestehen, dass ein Stigmatisierungsprozess ausgelöst wird. Dieser kann zu einer negativen Identitäts- und Schulleistungsentwicklung führen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 215). Der Besuch der stigmatisierenden Institution Förderschule kann bei Schüler/-innen und bei ihren Eltern Schamgefühle hervorrufen (vgl. Schumann, 2007).

Wenn einschlägige Studien zur Viktimisierung und Gewaltbereitschaft von Schüler/-innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten betrachtet werden, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, muss noch mehr bezweifelt werden, ob diese Organisationsform den betroffenen Kindern und Jugendlichen wirklich einen *Schonraum* zur Verfügung stellt. Die Untersuchungen belegen ein signifikant höheres Vorkommen verschiedener Formen von Gewalthandlungen an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (und an Hauptschulen) als an anderen Schulformen (Gesamtschule, Realschule, Gymnasium; vgl. Popp, 2002; Schubarth, 2000; Tillmann & Holler-Nowitzki, 2000).

Förderschüler/-innen unterliegen einem überdurchschnittlichen Risiko, Opfer von Gewalt in ihrem familiären und schulischen Kontext zu werden. Wer Gewalt erfahren hat, trägt ein höheres Risiko in sich, Gewalt auszuüben. Als besondere Risikogruppe erweisen sich diesbezüglich männliche Förderschüler (vgl. Rabold & Baier, 2008, S. 133ff.). Darüber hinaus liegen empirische Hinweise vor, dass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Lernen ein größeres Risiko aufweisen, Opfer von Bullying zu werden (vgl. Mishna, 2003).

Mit Schumann (2007, S. 159) kann die erhöhte Viktimisierung und Gewaltbereitschaft von Schüler/-innen der Förderschule Lernen betrachtet werden als »Produkt des ›Schonraums‹ und

---

80 Allerdings wurde vermutlich ein Großteil der Befunde in Integrationsklassen unter der Bedingung erhoben, dass die integrativ beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen Unterstützung durch Förderschullehrkräfte hatten, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Leistungen der Kinder mit Förderbedarf Lernen unter den neuen Bedingungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen entwickeln werden, die von einer systembezogenen Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen geprägt sein werden.

81 Zur Konzeption der BiLieF-Studie vgl. Kap. 1, S. 14.

82 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, die durch ein sogenanntes Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) sonderpädagogische Unterstützung erhielten.

der extremen sozialen Homogenisierung und Separierung von Schülerinnen und Schülern mit erschwerten Lebenslagen«. Die schulorganisatorische Trennung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von Schüler/-innen aus bildungsnahen Milieus mit anderen Einstellungen und Umgangsformen trägt bei zur Genese eines »schulformspezifische(n) Milieu(s), das ein gewaltbegünstigendes Klima schafft« (ebd., S. 83).

Aus den Ergebnissen der Effizienzforschung lässt sich ableiten, dass die grundsätzlich positiven Rahmenbedingungen der Förderschule Lernen nicht die Nachteile kompensieren können, die sich aus dem Zusammenwirken der Herkunft der Schüler/-innen, ihrem Lern- und Leistungsvermögen, ihren bildungsbezogenen Einstellungen sowie der institutionellen Diskriminierung ergeben (vgl. Demmer-Dieckmann, 2010). Auch einen Schonraum können Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen angesichts der hohen Viktimisierungsrate und der Häufigkeit der Gewaltausübung ihren Schüler/-innen nicht bieten.

Allerdings kann auch die Organisationsform der Integrationsklasse aus verschiedenen Gründen kritisiert werden (vgl. Kap. 5.2 und 5.4).

#### *5.6.2 Ergebnisse zum »Befinden in der Schule«, »Wohlbefinden« und zur »emotionalen Integration« von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*

An dieser Stelle wird der Forschungsstand zum »Befinden in der Schule«, »Wohlbefinden« und zur »emotionalen Integration« von Kindern von sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dargestellt. Um den Forschungsbedarf zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen und separierenden Beschulungsformen in Deutschland deutlich zu machen, werden die Forschungsergebnisse aus den deutschsprachigen Ländern Österreich und der Schweiz getrennt von den Befunden aus Deutschland dargestellt. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen und Konstrukten des schulischen Wohlbefindens und verwandten Konstrukten stellt ein zentrales Anliegen dieser Studie dar. Es wird ausführlich im vierten Kapitel dargelegt.

#### *Forschungsergebnisse aus Österreich und der Schweiz*

Haerberlin et al. (1990/2003) kommen im Rahmen eines großen Forschungsprojekts zur »Integration von Lernbehinderten« zu dem Ergebnis, dass inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ihr Befinden in der Schule etwas geringer einschätzen als separiert beschulte. Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl bei Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen, die eine zusätzliche Unterstützung durch eine Förderschullehrkraft erhielten, als auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in regulären Klassen, die keine solche Förderung bekamen (vgl. ebd., S. 330ff.). Das von den Verfassern sogenannte »subjektive Befinden« sowie das »momentane globale Befinden« in der Schule wurde über die Subskala »emotionales Integriertsein« des im Rahmen der Studie entwickelten FDI 4–6 (Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern) erhoben.

Inhaltlich geht es um positive Gefühle gegenüber der Schule und um die Einstellung zur Schule<sup>83</sup> (vgl. Kap. 4.3).

Auch Schubert (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass das Befinden integrativ beschulter Kinder in der Schule niedriger sei als das separiert beschulten Kinder<sup>84</sup> (vgl. ebd., S. 104, S. 289). Das Befinden in der Schule wurde über vier Einzelvariablen erhoben, die jeweils einen einzelnen Aspekt (Schulfreude, Lernen in der Schule, Wohlbefinden in der Schule, Veränderungswünsche) operationalisieren (vgl. Schubert 2004, S. 231ff.)<sup>85</sup> (vgl. Kap. 4.1 und 4.3).

Venez et al. (2010) untersuchen in der Studie »Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Lernformen« das habituelle und das aktuelle Erleben von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen schulischen Settings und Rahmenbedingungen der Förderung.<sup>86</sup> Die Verfasser/-innen beziehen sich theoretisch auf verschiedene aktuelle Konzeptionen der Emotionspsychologie und der positiven Psychologie. Dazu zählt das State-Trait-Modell des Befindens von Dalbert (1992) und das Flow-Konzept von Nakamura und Csikszentmihalyi (2005) (vgl. Venez et al., 2010, S. 22ff.; vgl. Kap. 3). Das habituelle schulische Befinden wird über die Skala »Emotionales Integriertsein« des FDI 4–6 erhoben. Zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf ist nach den Ergebnissen von Venez et al. kein Unterschied bezüglich der Einschätzung der emotionalen Integration festzustellen. Zwischen den drei verschiedenen Gruppen von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Kinder an Förderschulen, inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit und ohne sonderpädagogische Unterstützung) zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten des emotionalen Integriertseins (vgl. ebd. S. 80ff., S. 109, S. 131).

Bezogen auf die deskriptiven Ergebnisse zum aktuellen Befinden<sup>87</sup> zeigt sich, dass zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf in Regelklassen kaum Unterschiede bestehen. Schüler/-innen mit Förderbedarf in Regelklassen unterscheiden sich hinsichtlich ihres aktuellen Erlebens von Schule kaum von Kindern, die eine Förderschule besuchen. Dieses Ergebnis interpretieren

---

83 Beispielitems sind: »Ich gehe gerne in die Schule« und »In der Schule ist es manchmal langweilig« (vgl. Haerberlin et al., 1990/ 2003, S. 176).

84 Leider fehlen in der Untersuchung die üblichen Angaben wie Mittelwerte, Standardabweichungen, Prozentangaben.

85 Es handelte sich also um eine Erfassung des *habituellen schulischen Wohlbefindens* in Form einer einzelnen Skala, strenggenommen sogar nur eine »single-item«-Messung. »Schulfreude: Gehst du gerne zur Schule?«; (...) »Lernen in der Schule«: Fällt dir das Lernen in der Schule leicht oder nicht so leicht?« (...); »Wohlbefinden in der Schule: Wie fühlst du dich in der Schule?« (...); »Veränderungswünsche in der Schule: Was könnte man an deiner Schule verändern, damit es dir dort besser gefällt?« (Schubert, 2004, S. 231f.).

86 Die Stichprobe umfasste 719 Schüler/-innen, darunter 161 mit sonderpädagogischer Unterstützung aufgrund unterschiedlicher Förderbedarfe in integrativen Klassen sowie 124 Schüler/-innen in Förderschulklassen. Ein Großteil der Kinder befand sich im sechsten Jahrgang (vgl. ebd., S. 46-62). Es wurden Vergleiche zwischen folgenden Gruppen vorgenommen: (1) Kinder mit und ohne Förderbedarf in regulären Klassen; (2) Schüler/-innen mit Förderbedarf, die in integrativen Klassen und Förderschulen unterrichtet wurden, sowie (3) Kinder mit Förderbedarf, die sonderpädagogische Unterstützung erhielten und (4) solche, die keine bekamen.

87 Damit ist die »Erlebnisqualität« im Unterricht gemeint. Die Erlebnisqualität der Schüler/-innen wurde mithilfe der »Experience Sampling Method (ESM)« erhoben (vgl. Venez et al., 2010, S. 28). Dabei handelt es sich um ein »signal-kontingentes Zeitchstichprobenverfahren« (ebd., S. 28): Die Schüler/-innen erhielten über einen Pager oder über ein Handy pro Woche 14 Signale. Nachdem sie das Signal erhalten hatten, füllten sie in einem kleinen Tagebuch den immer wieder gleichen Kurzfragebogen zu ihrem aktuellen Befinden aus (vgl. ebd., 35ff.).

die Verfasser/-innen als Beleg dafür, dass inklusive Settings geeignete Bedingungen für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereithalten (vgl. ebd., S. 133ff.). Diese Begründung wird auch von den Forscher/-innen der BiLieF-Studie für das hoch ausgeprägte schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den drei untersuchten schulischen Settings angeführt (vgl. Wild et al., 2015).

Die Befunde der Mehrebenenanalysen von Venetz et al. (2010) zeigen, dass die erhobenen Aspekte des habituellen schulischen Wohlbefindens in Beziehung zum aktuellen Erleben stehen. Die emotionale Integriertheit beeinflusst das aktuelle Befinden in der Schule stark. Fühlen sich Kinder in der Klasse sozial integriert, hat dies einen starken Effekt auf die Ausprägung negativer Erlebenszustände und die Höhe der Zufriedenheit. Das Fähigkeitsselbstkonzept wirkt sich dagegen nur geringfügig auf die Merkmale des aktuellen Erlebens aus (vgl. ebd., S. 120). Dieses Ergebnis ist sehr wichtig, denn es bedeutet, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen Settings, die ein tendenziell niedrigeres Begabungskonzept aufweisen, trotzdem – bezogen auf das aktuelle Erleben des Unterrichts – motiviert und anstrengungsbereit sind und sich wohl fühlen können (vgl. ebd., S. 134).

Nach der österreichischen SILKE-Studie<sup>88</sup> besteht in Bezug auf das »emotionale Wohlbefinden«<sup>89</sup> kein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen. Die Schüler/-innen beider Teilstichproben zeigen durchschnittliche Werte hinsichtlich ihres emotionalen Integriertseins (vgl. Schwab, 2014, S. 87, 116). Als einziger (negativer) Prädiktor des emotionalen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich eine aus der Perspektive der Lehrer/-innen eingeschätzte Variable, die »direkte Aggression«, die jedoch nur einen sehr geringen Varianzanteil aufklärt (vgl. ebd., S. 120). Auch bei Schwab et al. (2015) zeigt sich kein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelklassen sowie inklusiven Klassen im vierten bis siebten Jahrgang.

### *Forschungsergebnisse aus Deutschland*

Randoll (1991/2003) replizierte die schweizerische Studie von Haeberlin et al. (1990/ 2003) an einer deutschen Stichprobe (N = 315) unter Anwendung des FDI 4–6. Allerdings erhielt er nicht die Genehmigung, einen Vergleich zwischen den Schulformen Grund- und Hauptschule und Förderschulen durchzuführen, sodass es sich bei dieser Studie nur um einen Intrasystemvergleich innerhalb der genannten Schulformen handelt (vgl. ebd., S. 341ff.). Randoll kann hinsichtlich der »Befindlichkeit in der Schule«<sup>90</sup> feststellen, dass es zwischen der subjektiven Einschätzung der Kinder mit und ohne Förderbedarf keine signifikanten Unterschiede gibt. Die

---

88 In der österreichischen *SILKE-Studie (Schulische Integration im Längsschnitt Kompetenz-Entwicklung bei SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe I)* unter der Leitung von Gasteiger-Klicpera und Gebhardt wurden Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vom 5. bis zum 7. Schuljahr zu vier Messzeitpunkten zu ihrer kognitiven Entwicklung sowie der Leistungsentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht. Die Stichprobe umfasste 134 Schüler/-innen, die zu allen Erhebungszeitpunkten teilnahmen, davon 36 mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Davon besuchte nur eine geringe Anzahl (8-11) die Förderschule Lernen (vgl. Schwab, 2014, S. 65-69).

89 Erhoben mit der Skala »Emotionale Integriertheit« des FDI-4-6.

90 Erhoben mit der Skala »Emotionale Integriertheit« des FDI-4-6.

Lehrkräfte schätzen das Befinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule jedoch deutlich geringer ein als dasjenige ihrer Mitschüler/-innen ohne Förderbedarf (vgl. ebd., S. 347ff.).

Dumke und Schäfer (1993) berichten Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs in Nordrhein-Westfalen.<sup>91</sup> Theoretisch beziehen sich die Verfasser auf die subjektiven Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zur Schule. Sie nehmen an, dass diese einen wesentlichen Einflussfaktor auf Lernleistungen, Beziehungen unter den Schüler/-innen sowie auf die Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen darstellen (vgl. ebd., S. 34; vgl. Kap. 4.3).

Mit dem Fragebogen »Einstellung zur Schule« (FES) für vierte bis sechste Klassen wurde die subjektive Einschätzung der Kinder hinsichtlich der Verhaltensweisen der Lehrperson, der Anstrengungsbereitschaft, der Schuleinstellung und der Beziehung zu Mitschüler/-innen erhoben (vgl. ebd., S. 37). Zu beachten ist, dass Integrationsklassen mit Parallelklassen verglichen wurden; Kinder mit Förderbedarf wurden nicht getrennt als Subgruppe aufgeführt.

Zu den deskriptiven Ergebnissen: In Integrationsklassen der Grundschule ist ein (nicht signifikanter) leicht höherer Wert im Hinblick auf die Schul- und Lerneinstellung festzustellen als in ihren Parallelklassen. In der Gesamtschule zeigen Schüler/-innen der Parallelklassen signifikant positivere Einstellungen zur Schule und zum Lernen als in Integrationsklassen. Grundschüler/-innen in Integrationsklassen nehmen die Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte signifikant positiver wahr als Kinder in Parallelklassen.

In der Untersuchung von Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen an Modellschulen des Gemeinsamen Unterrichts in Hessen durch die Forscher/-innengruppe um Reiser wurden nicht die Kinder selbst zu ihrem Wohlbefinden in der Schule befragt, sondern die Eltern, Klassenlehrer/-innen und Förderschullehrkräfte (vgl. Cowlan, Deppe-Wolfinger, Kreie, Kron & Reiser, 1994; Reiser, Deppe-Wolfinger, Loeken, Andrzejewski, Kraemer & Hoffmann, 1994). Das schulische Wohlbefinden der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im integrativen Unterricht wird von 91,9% der Klassenlehrer/-innen, von 89,9% der Förderschullehrer/-innen und von 94,3% der Eltern als positiv eingeschätzt. Unter den Kindern, deren schulisches Wohlbefinden als negativ eingeschätzt wird, finden sich insbesondere Kinder mit den Förderbedarfen Lernen und emotional-soziale Entwicklung (vgl. Cowlan et al., 1994, S. 37). Die Lehrkräfte beider Professionen schätzen (in absteigender Reihenfolge) »das Engagement der LehrerInnen, die sozialen Kontakte der Kinder in der Klasse, die Zusammenarbeit der LehrerInnen und die Unterrichtsgestaltung« (ebd., S. 138) als wichtig für das Wohlbefinden der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im integrativen Unterricht ein. Das Verhalten oder die Persönlichkeitsmerkmale des Kindes werden erst an siebter Stelle genannt (vgl. ebd., S. 138).

Heyer, Preuss-Lausitz und Schöler (1997) untersuchen Aspekte des Gemeinsamen Unterrichts im Bundesland Brandenburg. Theoretisch beziehen sie sich auf ein »sozialökologisches

---

91 »Die Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen«, in dessen Rahmen längsschnittlich Einflüsse der integrativen Beschulung auf die soziale und emotionale Entwicklung sowie den Lernfortschritt von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Mitschüler/-innen untersucht wurden.

Mehrebenenkonzept« (ebd., S. 16), bezugnehmend auf Bronfenbrenner (1976), das »vier Ebenen (Unterricht/Schulklasse, Schule, Träger/Kreis, Land)« (Preuss-Lausitz, 1997, S. 17) berücksichtigt, auf denen die integrative Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen realisiert wird (vgl. ebd.). Die emotionalen Konstrukte wurden nicht theoretisch untermauert.

Befragt wurden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen und nicht-integrativen Klassen zu ihrer »allgemeinen Schulzufriedenheit«. <sup>92</sup> Es zeigt sich, dass Schüler/-innen in Integrationsklassen positivere Einstellungen gegenüber der Schule und dem Lernen äußerten. Kinder mit Förderbedarf gingen signifikant häufiger gerne zur Schule und fanden das Lernen gut (vgl. Heyer et al., 1997, S. 177). Dies spricht aus der Sicht von Heyer et al. für einen Erfolg des integrativen Unterrichts in Bezug auf die »Lernbereitschaft« und die »Schulfreude« (vgl. ebd., S. 178). Ein Vergleich zu Kindern, die an der Förderschule unterrichtet wurden, wurde nicht vorgenommen.

In der Studie von Hinz et al. (1998), bei der es sich um die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs der Integrativen Regelklassen in Hamburg handelt, wurden Schüler/-innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen, Sprache, Verhalten) in integrativen Regelklassen und Integrationsklassen untersucht. Die Kontrollgruppe stellten reguläre Grundschulklassen (IR2-Klassen) dar, in denen sich auch nicht-etikettierte Kinder mit Lernschwierigkeiten befanden. In die Untersuchung mit einbezogen wurden alle in den Klassen unterrichteten Kinder (vgl. ebd., S. 527ff.). <sup>93</sup>

Als Bereiche der »emotional-sozialen Befindlichkeit« – ein Terminus, den Hinz et al. nur als lockeren Überbegriff, nicht als »explizierte und geschlossene Theorie« (ebd., S. 227) verstanden – wurden das Selbstkonzept der Fähigkeit, die soziale Integration, das Klassenklima, die Schuleinstellung, die Freude am Lernen, die Anstrengungsbereitschaft, das Gefühl des Angenommenseins untersucht (vgl. ebd., S. 226–258). <sup>94</sup> Kinder mit Förderbedarf weisen im Vergleich zu Schüler/-innen ohne Förderbedarf signifikant niedrigere Mittelwerte hinsichtlich ihrer emotionalen Befindlichkeit und in Bezug auf die Wahrnehmung des Klassen- und Schulklimas auf, die Unterschiede sind jedoch nicht groß. Der Vergleich von integrativ und separiert beschulten Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen ergibt keinen Unterschied in der Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas sowie der Einstellung zur Schule (vgl. ebd., S. 525ff.).

Allerdings gibt es auch Befunde aus einzelnen Klassen, in denen integrativ beschulte Kinder mit Förderbedarf bis zum Ende ihrer Grundschulzeit keine verringerte emotional-soziale Befindlichkeit erlebten. Hinz et al. vermuten, dies könne zum Teil mit dem Leistungsniveau der Klasse zusammenhängen sowie mit der Einführung und konkreten Durchführung des integrativen Konzepts (vgl. ebd., S. 544). Aus ihren Ergebnissen leiten Hinz et al. ab:

---

92 Operationalisiert über zwei Items: »Ich gehe gern zur Schule.« Und »Das Lernen in der Schule ...« (vgl. Preuss-Lausitz, 1997, S. 177).

93 Die Stichprobe umfasste 803 Schüler/-innen (vgl. ebd., 1998, S. 55ff.). Zudem wurde eine kleine Stichprobe von Kindern an Förderschulen (Lernen, Sprache) einbezogen, die als Vergleichsgruppe dienen sollte (N = 24) (vgl. Hinz et al., 1998, S. 527ff.).

94 Aus den Skalen, die für die Operationalisierung dieser Konstrukte entwickelten wurde, wurde der FEESS (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern) konstruiert.

»Die Systemgruppenzugehörigkeit spielt im Vergleich zur Klassen- oder Schulzugehörigkeit eine deutlich untergeordnete Rolle. Es ist allemal wichtiger für die Selbsteinschätzung der Kinder, in welchen konkreten Klassen oder Schulen sie sich befinden als in welchem System. (...) Die kleineren Einheiten Klassen erklären in der Regel mehr Unterschiedlichkeit der Kinder in der emotional-sozialen Befindlichkeit. Die Systeme können meist nur einen bescheidenen Anteil der determinierten Varianz für sich verbuchen (...)« (ebd. S. 331ff.).

Auch in den IR2-Klassen (siehe oben), die den Bedingungen in einem inklusiven Schulsystem nahekommen, bezeichnen die Verfasser die emotionale und soziale Integration der nicht-etikettierten Kinder mit massiven Schwierigkeiten im Bereich Lernen als gelungen (vgl. ebd., S. 566).

Bei Sauer, Ide & Borchert (2007)<sup>95</sup> zeigt sich, dass sich die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, unterrichtet in Integrationsklassen und Förderschulklassen im 9. Jahrgang, nicht hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer emotionalen Integration unterscheiden (erhoben mit dem FDI 4–6 von Haeblerlin et al., 1990/ 2003).

Liebers (2008) untersucht die Leistungsentwicklung und das »schulische Wohlbefinden«<sup>96</sup> von Kindern in der Schuleingangsstufe der Grundschule in sogenannten FLEX-Klassen (flexible Schuleingangsstufe, jahrgangsübergreifend) in Brandenburg. Es wurden Kinder mit sogenannter »förderdiagnostischer Beobachtung«<sup>97</sup> explizit als Subgruppe einbezogen. Die Schuleinstellung aller befragten Kinder ist als überwiegend positiv einzuschätzen. Kinder mit förderdiagnostischer Begleitung fühlen sich im Vergleich zu anderen Kindern in der Schule signifikant weniger wohl, obwohl auch ihre Werte über der Skalenmitte liegen (vgl. Liebers, 2009, S. 209ff.).

Im Rahmen der BiLieF-Studie (vgl. Wild et al., 2015) kann gezeigt werden, dass das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in allen drei Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung (Förderschule Lernen, integrative Grundschulklasse und inklusive Grundschulklasse mit punktueller Förderung durch Sonderpädagogen/-innen des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung)<sup>98</sup> hoch ausge-

---

95 Studie mit 900 Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Abhängigkeit von der Beschulungsform Förderschule und integrative Schule zu der sozialen, emotionalen und leistungsbezogenen Dimension des Selbstkonzepts (vgl. Sauer et al., 2007, S. 13ff.).

96 Das schulische Wohlbefinden wurde mit der Skala Schuleinstellung des FEES 1/2 (vgl. Rauer & Schuck 2003) erhoben.

97 Eine vorzeitige Etikettierung mit den Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung soll in den Flex-Klassen vermieden werden. Unter förderdiagnostischer Beobachtung stehen solche Kinder, die im Vergleich zu anderen Kindern in der Schuleingangsstufe aus verschiedenen Gründen langsamer oder weniger erfolgreich lernen (vgl. Liebers, 2008, S. 12ff.).

98 Das Modell des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung (KsF) im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen wurde im Rahmen eines Schulversuchs des Landes Nordrhein-Westfalen von 2008 bis 2014 (vgl. MSW NRW, 2017, Kompetenzzentren) auf seine »Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems« (Werning, 2014, S.2) geprüft. Die Ziele bestanden in einer frühzeitigen Förderung von Kindern; diese sollte wohnortnah und inklusiv an der Regelschule erfolgen. Maßnahmen unterschiedlicher Professionen zur Förderung der Kinder sollten durch das Kompetenzzentrum gebündelt angeboten und koordiniert werden (vgl. MSW NRW, 2007, Eckpunkte für den Ausbau, S. 3ff.; Werning, 2004, S. 6). Das sonderpädagogische Unterstützungsangebot sollte sich auf die Bereiche »Unterricht, Diagnostik, Beratung und Prävention« (MSW NRW, 2007, Eckpunkte für den Ausbau, S. 2) beziehen.

prägt ist. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Beschulungsformen in Bezug auf die soziale Integration, positive schulische Affekte, negative schulische Affekte sowie das schulische körperliche Wohlbefinden (vgl. Wild et al., 2015, S. 17).<sup>99</sup>

### 5.6.3 Ergebnisse zu negativen Emotionen und Kognitionen in der Schule

Die Kehrseite des Wohlbefindens in der Schule stellen negative Emotionen und Kognitionen dar. Hierzu gehören Angst in der Schule, Sorgen wegen der Schule sowie psychische und physiologische Stressreaktionen aufgrund schulbedingter Stressoren.

Grundsätzlich gehören Ängste, die einen bestimmten Grad nicht überschreiten, zur normalen Entwicklung eines Kindes (vgl. Essau, 2003, S. 23; Schneekloth & Andresen, 2013, S. 54). Je nach Entwicklungsalter variieren die spezifischen Auslöser von Ängsten (vgl. Essau, 2003, S. 23). Für das Entwicklungsalter der in dieser Studie fokussierten Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren stellen den Selbstwert bedrohende Auslöser, insbesondere »schlechte/geringe akademische und sportliche Leistungen« (ebd., S. 24), die wesentliche Quelle von Ängsten dar. Auch in der World Vision Studie 2013 sind schlechte Noten die am häufigsten genannte Ursache von Angst der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren (vgl. Schneekloth & Andresen, 2013, S. 54ff.). Mädchen geben öfter als Jungen an, Angst zu empfinden, was auf mögliche verinnerlichte Geschlechterstereotype zurückgeführt werden kann sowie auf den Umstand, dass es Mädchen eher als Jungen zugestanden wird, Emotionen auszudrücken (vgl. Essau, 2003, S. 25; Schneekloth & Andresen, 2013, S. 55; vgl. 3.5.2 und 4.5.2).

In der Forschung zu den Wirkungen integrierender und separierender Schulformen wurden insbesondere die Prüfungsangst und die manifeste Angst vergleichend untersucht. So kommen Tent et al. (1991a, b) zu dem Ergebnis, dass ein positiver Einfluss der Förderschule Lernen auf die Prüfungsangst ihrer Schüler/-innen zu verzeichnen ist im Vergleich zu ähnlichen Schüler/-innen an Regelschulen bzw. Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Integrationsklassen. »Für schulische Prüfungssituationen werden nicht selten Gefühle von Unzulänglichkeit, Hilflosigkeit und Angst vor Leistungsversagen angegeben« (Salzberg-Ludwig, Siepmann & Heier, 2004). Als Stressoren erweisen sich »fremd- und selbsterzeugte(r) Leistungsdruck« sowie »Interaktionen mit Eltern und/oder Gleichaltrigen« (ebd.) (vgl. auch Kap. 4.5.2 und 4.5.4).

Zu der Frage, ob sich integriert und separiert unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hinsichtlich der manifesten (allgemeinen) Angst unterscheiden, ist die Befundlage inkonsistent (vgl. Tent et al., 1991b, S. 291).

Ein weiterer Fokus der Forschungstätigkeit lag auf der psychischen Bewältigung der Umschulung von der Regel- in die Förderschule und der Attribuierung von (Miss-)Erfolg und Begabung. Hier sei auf die Darstellung des Forschungsstands von Hildeschiedt & Sander (1996) verwiesen.

---

99 Bei der BiLieF-Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie. Die oben zitierte Veröffentlichung beschreibt Querschnittergebnisse des ersten von drei Erhebungszeitpunkten. Insgesamt wurden 423 Schüler/-innen, davon 183 Kinder an Förderschulen Lernen, 181 Kinder in Integrationsklassen an Grundschulen und 57 Schüler/-innen an Grundschulen befragt, die durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) betreut wurden (vgl. Wild et al., 2015, S. 13).



Bemerkenswert ist, dass nur eine geringe Anzahl von Studien für die Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorliegt, die sich mit konkreten psychosomatischen Beschwerden im Unterricht der Förderschule Lernen und im integrativen/inkluisiven Unterricht der Regelschule beschäftigen oder auch mit schulbezogenen Stressoren, beispielsweise Leistungsdruck und Sorgen um die Zukunft (vgl. Seiffge-Krenke, 2008).

In einer Studie zur Angst und zum Stresserleben von integriert und separiert beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gelangen Salzberg-Ludwig et al. (2004)<sup>100</sup> zu dem Ergebnis, dass die integrativ beschulten Kinder sich stärker durch Stress belastet fühlen als Förderschüler/-innen. Dies schlägt sich jedoch nicht in entsprechenden physiologischen Reaktionen nieder. Bezogen auf körperliche Stressreaktionen zeigen Schüler/-innen der Förderschule Lernen leicht niedrigere Werte als integriert beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Das Ergebnis wird dahingehend interpretiert, dass an Förderschulen Lernen unterrichtete Kinder weniger erfolgreich Stress regulieren können (vgl. ebd).

Venez et al. (2010) untersuchen aus der Perspektive des Circumplex-Modells affektiver Zustände von Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen (1999) und des Flow-Konzepts von Nakamura & Csikszentmihalyi (2005) (vgl. Kap. 3.5.4 und 5.6.2) das aktuelle emotionale Erleben im Unterricht von unterschiedlichen Gruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, auch in integrativen und separierenden Schulformen. Das aktuelle Erleben lässt sich ihrem Konstrukt zufolge zwischen den Polen negative und positive Aktivierung beschreiben. Beispielsweise wäre Stress (Dystress) dem Pol der negativen Aktivierung zuzurechnen. Als Komponenten des konkreten Tätigkeitserlebens werden das Flow-Erleben, die Besorgnis und die situative Anstrengungsbereitschaft ausgewählt (vgl. Venez et al., 2010, S. 21ff.).

Der Vergleich von integrativ beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler/-innen an Förderschulen in Bezug auf das aktuelle Erleben von Unterricht zeigt, dass zwischen diesen Gruppen kaum Unterschiede bestehen (vgl. Kap. 5.6.2). Integrativ beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf fühlen sich etwas stärker negativ aktiviert, was bedeutet, dass sie etwas mehr Stress empfinden. In Bezug auf das Stresserleben von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich in der Studie also ein Vorteil der Beschulung an der Förderschule (vgl. Venez et al., 2010, S. 133ff.).

Integrativ beschulte Kinder zeigen höhere Werte in Bezug auf die situative Anstrengungsbereitschaft. Das Flow-Erleben sowie das Anstrengungserleben von Kindern, die an der Förderschule unterrichtet werden, unterliegt stärkeren Schwankungen, was die Autor/-innen durch Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmale erklären. Integrativ beschulte Kinder empfinden nicht mehr Besorgnis als separiert beschulte Kinder (vgl. Venez et al., 2010, S. 133ff.).

Wischer (2003) kann für leistungsschwache Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im 10. Schuljahr feststellen, dass sie mehr Schulangst empfinden als leistungsstärkere Schüler/-innen. Dies betrifft sowohl Schüler/-innen in sehr heterogenen Settings wie der Laborschule als auch weniger leistungsfähige Schüler/-innen an Gymnasien. Besonders betroffen

---

100 Sehr kleine Stichprobe: Integrationsklasse N = 3 Kinder mit Förderbedarf Lernen, Förderschulklasse N = 9.

ist in beiden Schulformen die Subgruppe der Mädchen mit einer niedrigen Leistungsposition. Diese Ergebnisse können Wischer zufolge zum einen mit Bezugsgruppeneffekten, zum anderen mit geschlechtsspezifischen Verarbeitungsmechanismen begründet werden, die sich zuungunsten der Mädchen auswirken (vgl. ebd., S. 209; vgl. Kap. 5.6.4).

#### 5.6.4 Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept

Im Kontext dieser Untersuchung ist das Fähigkeitsselbstkonzept von Bedeutung, ein vielfältig erforschtes Konstrukt in der pädagogisch-psychologischen Forschung wie auch in der Sonderpädagogik und der Integrations-/Inklusionsforschung. Das Fähigkeitsselbstkonzept wird häufig im Rahmen von Studien zur emotional-sozialen Schulerfahrung, die das schulische Wohlbefinden von Kindern als eindimensionales Konstrukt untersuchen, erhoben und analysiert. Es wird oft als eigenständiges Konstrukt betrachtet, das mit dem Konstrukt der Schuleinstellung (vgl. Kap. 4.3) korreliert, jedoch kein integraler Bestandteil im Sinne eines mehrfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens ist. Beispielhaft hierfür sind die Studien von Dumke & Schäfer (1993), Hinz et al. (1998), Tent et al. (1991) Liebers (2008) und Walsen (2013) bzw. die Ergebnisse zur leistungsmotivationalen Integriertheit von Haeberlin et al. (1990/ 2003), Randoll (2003) sowie Venetz et al. (2010).

In dem Mehrkomponentenmodell von Hascher (2004a; Hascher et al., 2011) sowie Wustmann-Seiler (2012) wird das Fähigkeitsselbstkonzept dagegen als inhärenter Faktor des schulischen Wohlbefindens verstanden, der zu allen anderen Komponenten Korrelationen aufweist (vgl. Kap. 4.6). Bevor der Forschungsstand für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorgestellt wird, wird das Fähigkeitsselbstkonzept definiert, darüber hinaus werden wichtige theoretische Ansätze dargestellt.

Innerhalb der pädagogisch-psychologischen Forschung liegen verschiedene Begriffe vor, die teilweise synonym gebraucht werden (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 181). »Der Begriff des Fähigkeitsselbstkonzepts betont stärker den Aspekt des wahrgenommenen Leistungsstands (die Performanz), während im Begriff des Selbstkonzepts der Begabung auch potenzielle Leistungen (...) berücksichtigt sind« (ebd., S. 181). Da in dieser Studie die Kinder nach der subjektiven Wahrnehmung ihrer Leistungen befragt werden, wird der Begriff des Fähigkeitsselbstkonzepts gewählt. Es kann »als Endprodukt eines komplexen, interaktionalen Vergleichsprozesses verstanden werden« (Venetz et al., 2010, S. 135), beeinflusst durch das über einen längeren Zeitraum erhaltende Feedback von Lehrkräften, Mitschüler/-innen und Eltern zu ihrer schulischen Leistungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 135).

Das Fähigkeitsselbstkonzept ist Teil des übergeordneten generellen Selbstkonzepts, das wieder gemäß dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Huber und Stanton (1976) verschiedene Bereiche umfasst. Das Fähigkeitsselbstkonzept lässt sich seinerseits differenzieren und kann dimensional, nach Unterrichtsfächern, in seiner Höhe variieren (vgl. Dickhäuser, 2003; Marsh, 1986). Nicht geklärt ist die Frage, »ob eher globale (...) Vorstellungen handlungsleitend sind oder aber eher spezifische, also z.B. fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte« (Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011, S. 50). Schöne und Stiensmeier-Pelster (2011)

vermuten, dass bei Kindern im Grundschulalter eher das globale und weniger das fachspezifische Selbstkonzept Handlungen beeinflusst (vgl. ebd., S. 51).

Ein großer Teil der Schulanfänger/innen zeigt ein positives Fähigkeitsselbstkonzept, welches sich aus einer sehr optimistischen, zum Teil überschätzenden Sicht auf die eigenen Fähigkeiten ergibt (vgl. Helmke, 1998; Hasselhorn & Gold, 2013). Helmke (1993) weist darauf hin, dass Kinder erst am Ende des zweiten Grundschuljahrs ein schulbezogenes Selbstkonzept aufweisen. Zu diesem Zeitpunkt beeinflussen schulische Erfolge oder Misserfolge das schulbezogene Selbstkonzept nur leicht. Mit zunehmender Schulerfahrung entwickelt sich jedoch ein realistischeres Fähigkeitsselbstkonzept. Diese Entwicklung ist auf die zunehmende kognitive Reifung, den Vergleich mit der Bezugsgruppe sowie auf die leistungsbezogenen Rückmeldungen zurückzuführen, die die Kinder erhalten (vgl. Helmke, 1998; Hagenauer, 2011, S. 83; Hellmich & Günther, 2011, S. 27). Die Leistungen von Kindern zum Schulanfang und während des ersten Schuljahrs werden durch ihr (generelles) Selbstkonzept beeinflusst (Self-Enhancement-Ansatz). In den Jahrgängen drei und vier dagegen beeinflussen die Leistungen das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/-innen (Skill-Development-Ansatz; vgl. Kammermeyer & Martchinke, 2003 und 2006; Lohrmann, Götz & Haag, 2010, S. 296).

Kinder, die schulischen Misserfolg erleben, schätzen ihr Fähigkeitsselbstkonzept niedriger ein. Dies wirkt sich negativ auf das allgemeine Selbstwertgefühl und die subjektive Befindlichkeit aus, was wiederum zur Folge haben kann, dass einige Kinder mit körperlichen Beschwerden reagieren (vgl. Krause et al., 2004, S. 138). Es besteht die Gefahr, dass das Fähigkeitsselbstkonzept zum bestimmenden Teilbereich des gesamten Selbstkonzepts wird (vgl. ebd., S. 142). Dies kann dazu führen, dass das subjektive Wohlbefinden negativ ausgeprägt sein kann.<sup>101</sup> Zudem kann der Blick für andere individuelle Stärken verloren gehen.

Für die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Zunächst sind es die konkreten Erfahrungen, die Kinder bezogen auf ihre Leistungsfähigkeit in der Schule machen (vgl. Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011, S. 57). Desweiteren zeigen sich leistungsbezogene Rückmeldungen durch Lehrkräfte, auch in Gestalt von Ziffernnoten, als relevant (van Aken, Helmke & Schneider, 1997). Hinweise zu ihrer schulischen Leistungsfähigkeit erhalten Kinder durch explizite und implizite Äußerungen von Lehrkräften, Eltern und Klassenkamerad/-innen sowie durch das Niveau der Aufgaben, die ihnen im Rahmen eines differenzierten und individualisierten Unterrichts in der Grundschule zugewiesen werden (vgl. Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011, S. 58). Von noch größerer Bedeutung sind jedoch soziale, dimensionale und temporale Vergleiche (vgl. Lohrmann et al. 2010, S. 297; Möller & Trautwein, 2009; Dickhäuser, 2003; Marsh, 1986).

Als zentrale Hintergrundtheorien zum Verständnis für die Entstehung des Fähigkeitsselbstkonzepts sind daher die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse nach Festinger (1954) sowie die soziologische Bezugsgruppentheorie zu sehen (beispielsweise Merton & Kitt, 1997). Der grundlegende Gedanke dieser Theorien besteht darin, dass Menschen sich Vergleichspersonen

---

101 Für Pekrun (1987) stellt das allgemeine Selbstwertgefühl das wichtigste Merkmal des subjektiven Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Schulalter dar (vgl. ebd., S. 45).

auswählen mit dem Ziel, sich selbst in Bezug auf beliebige Dimensionen einschätzen zu können (vgl. Dauenheimer & Frey, 1996, S. 168).

»Dimensionale Vergleiche betreffen den intraindividuellen Vergleich zwischen mehreren Domänen« (Möller & Trautwein, 2009, S. 191). Im Rahmen dieser Vergleiche ist es relevant, wie Schüler/-innen Erfolg oder Misserfolg attribuieren (vgl. ebd.).

»Beispielsweise begünstigt ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept, dass Misserfolge vorwiegend auf interne und stabile Faktoren (wie geringe eigene Fähigkeiten) und Erfolge auf externe Faktoren (wie eine geringe Schwierigkeit oder Glück) zurückgeführt werden. Deshalb reagieren Schüler mit ungünstigen Fähigkeitsselbstkonzepten auf Misserfolg meist mit sinkenden Erfolgserwartungen, auf Erfolg aber nicht mit steigenden Erfolgserwartungen, was zu einer Verschlechterung oder zumindest zu keiner Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation und nach Misserfolg verstärkt zu Hilflosigkeitserleben führt« (Schloz & Dresel, 2011, S. 84).

Temporale Vergleiche beziehen sich auf den Lernstand eines Schülers/ einer Schülerin zu verschiedenen Zeitpunkten. Hat ein Lernzuwachs stattgefunden, wirkt sich dies günstig auf die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts aus (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 191). Vermutlich ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Schüler/-innen diesen Lernzuwachs auch wahrnehmen.

Als eine weitere, das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflussende Variable erweist sich das Geschlecht. Zu der Frage, ob sich das globale Fähigkeitsselbstkonzept von Mädchen und Jungen unterscheidet, liegen keine konsistenten Befunde vor (vgl. Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006, S. 10). Hascher et al. (2011) finden keine Unterschiede bezüglich des »Schulischen Selbstkonzepts (SSW)« zwischen Mädchen und Jungen.

Mädchen im Grundschulalter gelingt es schon früher als Jungen, ihr Fähigkeitsselbstkonzept realistisch einzuschätzen. Der etwa ein halbes Jahr früher nachlassende »Überoptimismus« (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 174) könnte sich nachteilig auf die Mädchen auswirken, da das Gefühl nachlässt, durch Anstrengung auch diffizile Lernaufgaben bewältigen zu können (vgl. ebd., S. 174ff.).

Bereits sehr früh lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der subjektiven Einschätzung mathematischer und verbaler Kompetenzen konstatieren, wenn auch die Befunde nicht ganz konsistent sind. Eccles, Wigfield, Harold und Blumenfeld (1993) und auch aktuelle deutsche Studien von Ehm, Duzy und Hasselhorn (2011) sowie Gabriel, Mösko und Lipowski (2011) stellen bereits im ersten Schuljahr eine höhere Einschätzung der mathematischen Domäne des Fähigkeitsselbstkonzepts bei Jungen im Vergleich zu Mädchen fest. Gabriel et al. (2011) finden bei den Mädchen eine positivere Entwicklung des Fähigkeitskonzepts im Bereich Schreiben; Ehm et al. (2011) eine günstigere Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts im Bereich Lesen. Im Lauf der Grundschulzeit sinkt die Einschätzung der Fähigkeiten im Fach Deutsch bei Jungen, im Fach Mathematik bei Mädchen (vgl. Helmke, 1998; Eccles et al., 1993; Ehm et al., 2011; Gabriel et al., 2011).

Ob Schüler/-innen im Grundschulalter bereits dimensionale Vergleiche im Sinne des I/E-Modells<sup>102</sup> von Marsh (1986) vornehmen und wie stark die Effekte solcher Vergleiche auf das globale Fähigkeitsselbstkonzept sein könnten, wurde bisher empirisch noch nicht nachgewiesen (vgl. Gabriel et al., 2011, S. 152). Die unterschiedlichen Einschätzungen der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten spiegeln nicht die objektiv messbaren Schulleistungen in den Bereichen Mathematik, Schreiben und Lesen von Mädchen und Jungen wider. Vielmehr reflektieren die dimensionalen Fähigkeitsselbsteinschätzungen die Einflüsse einer geschlechtsspezifischen Sozialisation, die sich in der Annahme unterschiedlich ausgeprägter schulischer Fähigkeiten von Mädchen und Jungen seitens der Eltern äußert. Geschlechterstereotypische Einschätzungen können durch Merkmale auf der Ebene des Unterrichts weiter verstärkt werden (vgl. Gabriel et al., 2011, S. 150).

Horstkemper (1987) nimmt an, dass Mädchen und Jungen schulischen Misserfolg unterschiedlich verarbeiten. So könnten Jungen vermutlich mehr als Mädchen »die negativen Auswirkungen schulischen Mißerfolgs neutralisieren oder zumindest abmildern« (ebd., S. 151). Wischer (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einem »intrageschlechtlichen Bezugsgruppeneffekt« (vgl. ebd., S. 222), wenn sie den Befund ihrer Studie interpretiert, dass Mädchen mit einer niedrigen Leistungsposition in heterogenen Lerngruppen ein geringeres Selbstwertgefühl aufweisen als Jungen mit einer niedrigen Leistungsposition. Die Mädchen vergleichen sich vermutlich mehr mit anderen leistungsstarken Mädchen, was dazu führt, dass die Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit eher negativ ausfällt (vgl. ebd., S. 222). Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich vor allem für die Subgruppe von Jugendlichen der Abschlussklasse 10, die weniger erfolgreich in der Schule sind. Im oberen Leistungsbereich zeigen sich diese Besonderheiten dagegen weniger (vgl. Wischer, 2003, S. 225; Horstkemper, 1987, S. 159). Horstkemper vermutet, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen positive Rückmeldungen bezüglich ihrer schulischen Leistungen nicht ertragreich genug für ihr Selbstwertgefühl einbeziehen können und sich weniger gute Feedbacks mehr zu Herzen nehmen, was sich in einem geringeren Selbstwertgefühl niederschlägt (vgl. ebd., 1987, S. 159).

Ein besonderes Merkmal der leistungsschwachen Mädchen in der Stichprobe von Wischer besteht darin, dass die Probandinnen einen (vermutlich) geringen sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Status aufweisen. Zur Begründung des niedrig ausgeprägten Selbstvertrauens dieser Mädchen führt Wischer eine Reihe von möglichen Gründen an: ungünstige Lernvoraussetzungen, die im Verlauf der Schulzeit nicht aufgeholt werden konnten, Passungsschwierigkeiten zwischen der familiären und der schulischen Kultur, die zusammen mit dem geringer ausgeprägten Schulerfolg zu einem niedrigen Selbstwertgefühl führen (vgl. ebd., S. 228). Dieses Ergebnis wurde an einer Stichprobe von Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen gewonnen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Befund auch auf Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im mittleren Grundschulalter zutrifft.

---

102 Internal/External Frame of Reference-Modell von Marsh (1986). Es handelt sich um ein »Modell zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Schulleistungen und fachspezifischen Selbstkonzepten« (Möller & Trautwein, 2009, S. 193)«.

Zum Vergleich des Fähigkeitsselbstkonzepts von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Organisationsformen Förderschule Lernen und Integrationsklasse an Regelschulen liegt eine Vielzahl von Forschungsarbeiten vor. So kommen einschlägige deutsche und schweizerische Studien zu dem Ergebnis, dass das Fähigkeitsselbstkonzept von integrativ beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ungünstiger ausgeprägt ist als das von separiert unterrichteten (vgl. Haeberlin et al., 1990/2003; Randoll, 2003; Hinz et al., 1998; Sauer, Ide & Borchert, 2007). Auch die Durchsicht internationaler Studien und Meta-Analysen veranlasst Bless und Mohr (2007) zu der Schlussfolgerung, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in einem integrativen Setting unterrichtet werden, ihre schulischen Fähigkeiten im Vergleich zu Schüler/-innen der Förderschule Lernen signifikant niedriger einschätzen. Dieses Ergebnis bedeutet nicht, dass die integrativ beschulten Kinder sich – bezogen auf ihre akademischen Kompetenzen – nicht als fähig wahrnehmen können. Dennoch ist ihr Fähigkeitsselbstkonzept niedriger als das der separiert beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Bless & Mohr, 2007, S. 381). Auch eine aktuelle schweizerische Studie von Venetz et al. (2010) kann den Befund bestätigen; die Verfasser/-innen betonen allerdings, dass die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen als gering bis moderat anzusehen sind (vgl. ebd., S. 131ff.).

Nicht unerwähnt bleiben sollen zwei Studien, die *keinen* Unterschied zwischen integriert und separiert unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fähigkeitsselbstkonzept finden: eine aktuelle österreichische Studie von Rossmann, Klicpera, Gebhardt, Roloff und Meindl (2011) sowie die einschlägige deutsche Studie von Tent et al. (1991).

Das signifikant niedrigere Fähigkeitsselbstkonzept von integrativ unterrichteten Schüler/-innen wird von den oben erwähnten Autor/-innen einhellig mit Bezugsgruppeneffekten erklärt.

»Die sozialen Einheiten, mit denen sich eine Person vergleicht, werden als Bezugsgruppe definiert. (...) Schüler werden in der Regel ihre Mitschüler innerhalb einer Schulklasse als Bezugsgruppe auswählen« (Dauenheimer & Frey, 1996, S. 168).

Dies zeigen auch die Studien zum Big-Fish-Little-Pond-Effekt<sup>103</sup> von Marsh (1987). Für integrativ beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hat die Orientierung an leistungsstarken Schüler/-innen in Grundschulklassen zur Folge, dass die Selbsteinschätzung ihrer akademischen Fähigkeiten niedriger ausfällt (vgl. Möller & Trautwein, 2009). Das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Integrationsklassen kann auch als realistisch bezeichnet werden (vgl. Liebers, 2008; Venetz et al., 2010).

Vorerst kann festgehalten werden, dass die separierte Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen positive Wirkungen auf deren Fähigkeitsselbstkonzept zeigt, da der Vergleich mit leistungsstarken Schüler/-innen fehlt. Das Wissen um diesen Bezugsgruppeneffekt diente in Vergangenheit jedoch dazu, die Schonraumwirkung der Organisationsform

---

103 Beim big-fish-little-pond-Effekt (Fischteicheffekt) handelt es sich um einen Bezugsgruppeneffekt, der beschreibt, dass ein/e leistungsstarke/r Schüler/-in in einer Klasse mit weniger leistungsstarken Schüler/-innen eine Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts erlebt.

Förderschule Lernen argumentativ zu untermauern und trug zur Legitimation dieser Institution bei (vgl. Kronig, Eckhart & Haeberlin, 2000).

Eine genaue Analyse der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler/-innen der Förderschule Lernen zeigt jedoch, dass die Kinder nur in den ersten Jahren des Förderschulbesuchs ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen. Dieses »überschätzte Selbstkonzept« (Bless & Mohr 2007, S. 380) sinkt im Lauf der Schulzeit. Wenn der Zeitpunkt des Schulabschlusses und der Berufswahl näher rückt, wird den Jugendlichen bewusst, dass sie mit einem Förderschulabschluss geringe berufliche Perspektiven und eingeschränkte Chancen im Leben haben (vgl. Hildes Schmidt & Sander, 1996, S. 131). Sowohl der Anstieg des Selbstkonzepts bei Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nach einem Wechsel von der Regelschule zur Förderschule als auch dessen Sinken am Ende der Schulzeit kann mit Bezugsgruppeneffekten erklärt werden (vgl. Bless & Mohr, 2007, S. 380).

»Gegen Ende der Schulzeit sinkt der entlastende Effekt der leistungsschwächeren *membership group*, die in der Sonderschulklasse gegeben ist. Die Effekte der *reference group*<sup>104</sup> (z.B. die Gruppe der Personen mit Ausbildungsplatz oder mit besseren Chancen auf einen Ausbildungsplatz) treten stärker in den Vordergrund und verweisen auf die eigene stigmatisierte Position in der Gruppe der Gleichaltrigen« (Werning & Lütje-Klose 2012, S. 217).

Die positive Wirkung der Organisationsform Förderschule Lernen auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist deshalb nur von kurzer Dauer und verzeichnet keine langfristigen Effekte.

### 5.6.5 Effekte auf die soziale Integration

Der Erforschung der *sozialen Integration* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen kommt in der Integrations- bzw. Inklusionsforschung besondere Relevanz zu. Nach Rauer und Schuck (2003) ist die soziale Integration als »übergeordnetes Ziel« (ebd., S. 43) zu verstehen. Dieses

»umfasst eine Vielzahl von Aspekten sozialen Zusammenlebens von Kindern. Es geht dabei um Formen des tatsächlichen miteinander Umgehens, um prosoziales, hilfreiches, kooperatives, soziales Verhalten, um gegenseitige Akzeptanz, um das Sich-wohl-Fühlen in der Klassengemeinschaft. (...) Gelungene soziale Integration heißt in diesem Sinne, dass sich das Kind von den anderen als Person wertgeschätzt fühlt und seine Kontakte in der Klasse positiv betrachtet. Soziale Integration ist in anderer Begrifflichkeit das soziale Selbstkonzept (Shavelson et al. 1976), das soziale Integriertsein bei Haeberlin u.a. (1989), bei Deci und Ryan (1985) die soziale Eingebundenheit« (ebd.).

Aktuelle Studien, z.B. Kulawiak und Wilbert (2015), konzeptualisieren die »Soziale Integration« in Bezugnahme auf Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) als mehrdimensionales Konstrukt, das die Dimensionen »1. Gruppenakzeptanz/Gruppenablehnung«, »2. Soziale Position«, »3. Soziale Interaktionen«, »4. Netzwerkbeteiligung« (Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 242) beinhaltet.

---

104 Hervorhebungen durch Werning & Lütje-Klose, 2012, beziehend auf die Begrifflichkeiten von Nau-dascher, 1980).

Forschungsmethodisch wird die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig aus der Perspektive der Mitschüler/-innen mit soziometrischen Verfahren erhoben oder aber durch eine Selbsteinschätzung ihrer sozialen Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft.

#### *Ergebnisse zur soziometrischen Position von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*

Eine große Zahl von nationalen und internationalen Studien kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu Kindern ohne diesen eine niedrigere Rangposition in Integrationsklassen an Regelschulen einnehmen (vgl. Haeberlin et al., 1990/2003; Heyer et al. 1997; Hinz et al., 1998; Bless & Mohr 2007; Huber, 2006 und 2009; Schwab, 2014). In der Untersuchung von Hinz et al. (1998) ergeben die soziometrischen Ergebnisse zwar einen schlechteren sozialen Status der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; dieser ist jedoch nicht so niedrig, dass von sozialer Isolation gesprochen werden kann (vgl. ebd., S. 553). Auch Dumke & Schäfer (1993) können keine »systematische Ausgrenzung der behinderten Schüler aus den Sympathiestrukturen« (ebd., S. 100) feststellen.

Die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs scheint Auswirkungen auf die soziometrische Position in der Integrationsklasse zu haben: Kinder mit den Förderbedarfen Lernen und emotional-soziale Entwicklung weisen eine niedrigere Rangposition auf als beispielsweise Schüler/innen mit Förderbedarf geistige Entwicklung (vgl. Dumke & Schäfer, 1993, S. 99ff.).

Zu der Frage, ob das Geschlecht bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Einfluss auf die soziometrische Position hat, liegen keine konsistenten Befunde vor. Während die Analysen von Dumke und Schäfer (1993) ergeben, dass eher Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von ihren Peers ohne Förderbedarf abgelehnt werden, kommt Preuss-Lausitz (1997) zu dem Ergebnis, dass Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unbeliebter sind.

Huber (2006, 2009) identifiziert verschiedene Prädiktoren der sozialen Integration (im Sinne von soziometrischer Position) auf der Ebene des Kindes. Hierzu zählen »a) schulleistungsbezogene Kompetenzen«, »b) sportlich-faires Verhalten«, »c) soziales Rückzugsverhalten« und »d) aggressiv-draufgängerisches Verhalten« (Huber, 2006, S. 317). Er findet darüber hinaus auf der Basis von deskriptiven Analysen sogenannte »integrationsrelevante Persönlichkeitsmerkmale« (ebd., 2009, S. 245). Demnach scheinen die Schulleistungen und die Leistungsmotivation den größten Einfluss zu haben, darüber hinaus – in absteigender Reihenfolge – auch die Merkmale Belastbarkeit, Selbstständigkeit, Selbstreflexion, sozialer Rückzug, Aggressivität, Intelligenz, Konzentration (vgl. ebd., 2009, S. 245). Auch Haeberlin et al. (1990/ 2003) begründen die niedrigere soziometrische Position der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit deren geringerem kognitivem Leistungspotenzial. Als weitere Einflussfaktoren erweisen sich aggressives Verhalten sowie ein wenig gefälliges Äußeres (vgl. ebd., S. 327).

Bei Huber (2006) zeigt sich die Variable »Klasse« als Prädiktor der sozialen Integration. Er ist der Ansicht, dass »Abweichungen von der Klassennorm (...) in einem grundsätzlichen Zusammenhang mit sozialer Integration« (ebd., S. 318) stünden. Es herrsche ein »Konformitätsdruck im Gemeinsamen Unterricht« (ebd., S. 314). Für die soziale Integration spiele auch das Urteil der Lehrkraft eine Rolle (ebd., S. 318).



Eine neuere Studie kommt jedoch zu einem anderen Befund: Avramidis (2010) gelangt in der Untersuchung von britischen Primarstufenschüler/-innen mit »special educational needs (SEN)« zu dem Ergebnis, dass diese nicht häufiger als Kinder ohne »SEN« abgelehnt werden oder mehr Einsamkeit verspürten (vgl. ebd., S. 413).

Eine aktuelle Untersuchung von Kulawiak und Wilbert (2015), die sich auf das mehrfaktorielle Konstrukt der sozialen Integration von Koster et al. (2009) bezieht, kommt, gestützt auf soziometrische Daten von Kindern im 3. Schuljahr aus integrativ arbeitenden nordrhein-westfälischen Grundschulen, zu dem Schluss, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger gut sozial integriert sind als Kinder ohne diesen.

### *Ergebnisse zur sozialen Integration aus der Perspektive der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*

Zum Vergleich der subjektiven Einschätzung der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen und Förderschulklassen liegen keine konsistenten Ergebnisse vor. Haerberlin et al. (1990/2003) kommen zu dem Ergebnis, dass integriert beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich weniger sozial in die Klassengemeinschaft integriert fühlen als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden.<sup>105</sup>

Keinen Unterschied zwischen integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im sechsten bis achten Jahrgang und Schüler/-innen der Förderschule Lernen hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer sozialen Integration bzw. ihres sozialen Selbstkonzepts können Sauer et al. (2007) feststellen.

Auch die BiLieF-Studie (2015) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die subjektive Einschätzung der sozialen Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den drei unterschiedlichen Settings der sonderpädagogischen Förderung (Förderschule Lernen, integrative Grundschulklasse, Grundschulklasse mit punktueller Förderung durch Sonderpädagog/-innen des KsF)<sup>106</sup> kaum unterscheiden (vgl. Wild et al., 2015, S. 17).

In der schweizerischen Studie von Venetz et al. (2010) schätzen sich an Förderschulen unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf signifikant seltener als sozial integriert ein als Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen/ inklusiven Klassen (vgl. ebd., S. 109).

Zum Vergleich der subjektiven Einschätzung der sozialen Integration von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen liegen ebenfalls keine konsistenten Befunde vor. Randoll (1991/2003), Hinz et al. (1991) und Schwab (2014) kommen zu dem Ergebnis, dass sich Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Klassen signifikant weniger sozial integriert fühlen als ihre Peers ohne Förderbedarf.

Trotz dieses Ergebnisses liegen die Werte von Kindern sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen in Österreich im durchschnittlichen Bereich

---

105 Allerdings ist bei der Interpretation von Ergebnissen, die in zwei verschiedenen Schultypen erhoben wurden, zu bedenken, dass Kinder an Förderschulen nur ihre soziale Integration in eine eher homogene Gruppe von Schüler/-innen einschätzen können, denen ebenfalls Förderbedarf attestiert wurde.

106 KsF: Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung; s.o., S. 111.

(vgl. Schwab, 2014, S. 79ff.). Signifikant vorausgesagt wird die soziale Partizipation durch die Variable prosoziales Verhalten (Selbsteinschätzung), die allerdings nur einen geringen Anteil der Varianz aufklären kann. Aus der Perspektive der Lehrkräfte, die zur sozialen Integration der Schüler/-innen befragt wurden, erweisen sich die Variablen Viktimisierung und soziale Kompetenz als Prädiktoren der sozialen Integration der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Aus der Sicht der Klassenkameraden zeigen sich die geringeren Schulleistungen als signifikante negative erklärende Variable der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Schwab zieht deshalb die Schlussfolgerung, dass die niedrigere soziale Integriertheit von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht das Ergebnis von Stigmatisierungsprozessen sei, sondern dass die oben angeführten Faktoren dafür ursächlich seien (vgl. ebd., S. 118ff.).

Dumke und Schäfer (1993) sowie Venetz et al. (2010) können keine Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung ihrer sozialen Integration zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Klassen feststellen.

Dumke und Schäfer (1993) finden einen signifikanten Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Mädchen schätzen die Beziehung zu ihren Mitschüler/-innen negativer ein als Jungen. Dies entspricht offenbar ihrer soziometrischen Position in dieser Stichprobe (s.o.) (vgl. ebd., S. 60ff.). Dieses Ergebnis steht allerdings im Gegensatz zu den Befunden beispielsweise von Petillon (1993) und Preuss-Lausitz (2005),<sup>107</sup> denen zufolge Jungen eher abgelehnt werden als Mädchen.

Die Ausführungen zur sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigen, dass die Ergebnisse inkonsistent sind. Dies lässt sich mit unterschiedlichen Perspektiven der Datenerfassung (soziometrische Daten versus subjektive Einschätzung) und der Heterogenität der inhaltlich untersuchten Dimensionen der sozialen Integration (vgl. Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 241) begründen.

### 5.7 Zusammenfassung zentraler Befunde zu den Effekten der Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und Forschungsdesiderata

Die Zusammenschau der Ergebnisse der Integrations-/ Inklusionsforschung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zur *emotionalen Integration* und zum *Befinden in der Schule* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in separierenden und integrierenden Organisationsformen sowie zum Vergleich von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben ein uneinheitliches Bild. Dies betrifft zunächst die Terminologie: Es ist festzustellen, dass in den Veröffentlichungen keine einheitliche und verbindliche Begrifflichkeit für das Erleben von Schule und das Sich-Wohl-Fühlen in der Schule zu finden ist. Besonders häufig werden die Begriffe *emotionale Integration*, *emotionale Integriertheit*, *Befinden*, *Befinden in der Schule*, *habituelles und aktuelles Erleben von Schule* sowie *Erlebnisqualität* verwendet. Der Begriff des *schulischen Wohlbefindens* wird in der neuesten deutschen Studie (BiLieF) gewählt.

---

107 Diese Forschungsergebnisse beziehen sich auf Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

In den Studien von Randoll (1991/2003), Sauer et al. (2007), Venetz et al. (2010), Schwab (2014) wird die emotionale Integration bzw. das Befinden in der Schule über den FDI 4–6 von Haerberlin et al. (1990/2003) erhoben. Inhaltlich wird damit die Einstellung zur Schule und zum Lernen aus der Perspektive der Kinder erfragt. Dumke und Schäfer (1993) sowie Hinz et al., 1998 setzen Fragebögen zur Selbsteinschätzung ein, deren Items eine hohe inhaltliche Nähe zum FDI 4–6 aufweisen. Heyer et al. (1997) und Schubert (2004) erfragen die Einstellungen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zur Schule und zum Lernen über Single-Item-Messungen.

Mit Ausnahme der Studie von Venetz et al. (2010) sowie der BiLieF-Studie von Wild et al. (2015) ist festzustellen, dass die Erforschung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in separierenden und integrierenden Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung bisher wenig theoriegeleitet erfolgt ist. Die Betrachtung der deutschen Studien zeigt zudem, dass vor allem Befunde aus der Begleitforschung von Schulversuchen zum Gemeinsamen Unterricht vorliegen.

Bezüglich des Vergleichs von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an der Förderschule Lernen und der Integrationsklasse an der Regelschule kommen Haerberlin et al. (1990/2003) und Schubert (2004) zu dem Ergebnis, dass die emotionale Integration, das Befinden in der Schule beziehungsweise das habituelle Befinden in der Schule von integriert beschulten Kinder etwas geringer einzuschätzen ist als das von separiert beschulten.

Hinz et al. (1998), Sauer et al. (2007), Venetz et al. (2010) und Wild et al. (2015) können dagegen keinen Unterschied zwischen integrativ und separiert beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hinsichtlich der Einschätzung ihrer emotionalen Integration feststellen. Hinsichtlich des aktuellen Befindens im Unterricht unterscheiden sich integrativ und separiert beschulte Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kaum (vgl. Venetz et al., 2010).

Die Befundlage zum Vergleich der emotionalen Integration bzw. hinsichtlich des Befindens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen an Regelschulen ist ebenfalls als inkonsistent zu bezeichnen. Während Hinz et al. (1998) das Ergebnis erhalten, dass Kinder mit Förderbedarf ihre emotionale Befindlichkeit in der Schule signifikant niedriger einschätzen als Kinder ohne Förderbedarf, können Randoll (1991/2003), Venetz et al. (2010), Schwab (2014) sowie Schwab et al. (2015) keinen Unterschied hinsichtlich der emotionalen Integration finden. Heyer et al. (1997) gelangt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Förderbedarf signifikant häufiger gerne zur Schule gehen und das Lernen gut finden als Kinder ohne Förderbedarf (vgl. ebd., S. 177).

Im Vergleich von Integrationsklassen mit ihren Parallelklassen fanden Dumke und Schäfer (1993) sowie Heyer et al. (1997) positivere Einstellungen zur Schule und zum Lernen bei Schüler/-innen in Integrationsklassen.

Über die Gründe dieser uneinheitlichen Befundlage kann nur spekuliert werden. In Betracht kommen die Schüler/-innenzusammensetzungen in den Schulen und Klassen, mehr oder weniger psychisch und sozial belastete Kinder, die Einbeziehung unterschiedlicher Förderbedarfe, uneinheitliche personelle und sächliche Ressourcenausstattung, mehr oder weniger geeignete

Lehr- und Lernmethoden, Unterschiede in der Professionalität der Lehrkräfte sowie differente Designs der Studien und Erhebungsinstrumente.

Bezogen auf das *Fähigkeitsselbstkonzept* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen verweist die Mehrheit der Studien auf einen Vorteil der separierenden Beschulung gegenüber der integrativen. Allerdings sinkt das Fähigkeitsselbstkonzept von separiert beschulten Kindern im Verlauf der Schulzeit. Zum Zeitpunkt des Schulabschlusses nimmt es realistischere Werte an (vgl. Bless & Mohr, 2007). Die *soziometrische Position* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist in Integrationsklassen niedriger als die von Kindern ohne Förderbedarf (vgl. Haeberlin et al., 1990/ 2003; Heyer et al., 1997; Hinz et al., 1998; Bless & Mohr, 2007; Huber, 2006 und 2009; Schwab, 2014; Kulawiak & Wilbert, 2015). Bezogen auf die Selbsteinschätzung der *sozialen Integration* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Integrationsklassen im Vergleich zu separiert beschulten Kindern liegen keine konsistenten Befunde vor.

*Zusammenfassend* ist ein deutlicher Forschungsbedarf zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in separierenden und integrierenden Beschulungsformen sonderpädagogischer Förderung zu erkennen. Das mehrfaktorielle Konstrukt des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004a) wurde an dieser Gruppe von Schüler/-innen in Deutschland bisher noch nicht untersucht. Der Forschungsbedarf bezieht sich auf folgende Aspekte: die grundlegende theoretische Fundierung des Wohlbefindens in der Schule von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, die terminologische Schärfung, Generierung aktueller deskriptiver Werte des Wohlbefindens in der Schule in unterschiedlichen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und Identifikation von Faktoren zur Genese des Wohlbefindens in der Schule.

## 6. Fragestellungen und Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens und zum schulischen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen an Regelschulen sowie von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dargestellt. Zu Beginn dieses Kapitels wird der aktuelle Erkenntnisstand zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zusammengefasst. Die sich daraus ergebenden Forschungsdesiderate, Forschungsfragen und Hypothesen werden formuliert.

### 6.1 Stand der Forschung zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, Desiderate und Ableitung der übergeordneten Forschungsfragen

In Deutschland liegen bisher vor allem Studien vor, die sich mit eindimensionalen Modellen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im mittleren Grundschulalter beschäftigen. Ein großer Teil der zugrundeliegenden Informationen wurde im Rahmen von Schulversuchen erhoben. Eine Ausnahme bildet die BiLieF-Studie (vgl. Kap. 1 und 5.6.2), die verschiedene psychosoziale Merkmale von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, darunter auch einzelne Teilbereiche des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens, erhoben hat. Untersuchungen aus der Schweiz und Österreich an Kindern vom 1. bis 4. Schuljahr belegen, dass ein mehrfaktorielles Konstrukt des schulischen Wohlbefindens auf Kinder im Primarstufenalter ohne sonderpädagogischen Förderbedarf anwendbar ist. Ausgehend von diesem Forschungsstand stehen zuerst folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

1. Lässt sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im mittleren Grundschulalter von 8 bis 11 Jahren eine mehrfaktorielle Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens nachweisen?
2. Wie ist das habituelle schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in seinen Teilbereichen ausgeprägt?

Nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen steht Deutschland vor der Aufgabe, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Auch im Bundesland Nordrhein-Westfalen traten zum Schuljahr 2014/15 zahlreiche schulrechtliche Änderungen in Kraft, die die inklusive Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sukzessive ausweiten sollen. Bisher erhob die Förderschule Lernen den Anspruch, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen Schonraum zu bieten, dessen besondere Rahmenbedingungen zu einem Mehr an Wohlbefinden in der Schule führen sollte – im Gegensatz zu den Förderbedingungen an einer allgemeinen Schule. Deshalb soll untersucht werden, ob die zwei ausgewählten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung – die inklusive Klasse an der Grundschule und die Förderschule Lernen – differenzielle Wirkungen

auf ein mehrfaktorielles Konstrukt des schulischen Wohlbefindens entfalten. Während frühere Studien von einem Vorteil der separierenden Beschulung hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens (Einstellung zur Schule) ausgehen, zeigen sich in aktuellen Studien keine Unterschiede zwischen inklusiv und separiert unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

3. Bestehen Unterschiede zwischen inklusiv und separiert unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens im Rahmen des zu untersuchenden mehrfaktoriellen Konstrukts?

Das schulische Wohlbefinden von Kindern unterliegt den Einflüssen zahlreicher Faktoren, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind: Variablen des familiären Hintergrunds, individuelle Merkmale des Kindes, Merkmale auf der Ebene von Schule und Klasse. Zu den Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse zählen didaktisch-methodische Merkmale des Unterrichts und Merkmale der Lehrperson, Beziehungen zu Peers in der Klasse und der Schule. Daraus ergeben sich diese Fragestellungen:

4. Welche Variablen auf den Ebenen Person des Kindes und Familie erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen? Welche Merkmale insbesondere auf den Ebenen von Klasse und Schule zeigen sich als Prädiktoren einzelner Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens? Bestehen diesbezüglich Unterschiede zwischen den Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung inklusive Klasse an der Grundschule und Förderschule Lernen?
5. Welche Möglichkeiten eröffnen sich auf der Basis dieser Ergebnisse für Lehrkräfte, das schulische Wohlbefinden ihrer Schüler/-innen zu beeinflussen? Welche Bedingungen benötigen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, um sich in der Schule wohl zu fühlen?

Im nächsten Schritt werden die übergeordneten Forschungsfragen in konkreten Hypothesen und Fragestellung präzisiert.

## 6.2 Hypothesen und Fragestellungen

Die Hypothesen und Fragestellungen werden der Übersichtlichkeit halber in Blöcke eingeteilt.

Im ersten Block werden die Hypothesen und Fragestellungen zur Überprüfung der Komponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens formuliert. Zudem werden die Einflüsse der unabhängigen Variablen berücksichtigt und Unterschiedshypothesen zu verschiedenen Teilgruppen benannt.

Im zweiten Block werden Hypothesen und Fragestellungen zu möglichen Korrelaten der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens formuliert, die verschiedenen Einflussbereichen zuzuordnen sind. Zur Strukturierung der Bereiche orientiert sich die Verfasserin am Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2014; vgl. Kap. 4.2). Es werden keine Unterschiedshypothesen

zwischen den Teilstichproben der Förderschüler/-innen und der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Korrelate formuliert. Die deskriptiven Ergebnisse der Teilstichproben zu diesen Variablen und mögliche signifikante Unterschiede werden ergänzend im Ergebniskapitel 8.3 dargestellt. Die Korrelationsanalyse dient dem Zweck, die Variablen herauszufiltern, die die stärksten Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens aufweisen (vgl. Kap. 7.7.1).

Im dritten Block werden die leitenden Fragen für die multiplen Regressionsanalysen formuliert, deren Ziel darin besteht, ein Erklärungsmodell für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens zu erarbeiten (vgl. Kap. 7.7.1).

### *6.2.1 Hypothesenblock 1: Überprüfung des mehrfaktoriellen Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens und Einflüsse und unabhängigen Variablen auf das schulische Wohlbefinden*

#### *Überprüfung des mehrfaktoriellen Konstrukts habituelles schulisches Wohlbefinden*

Zur Überprüfung des Konstrukts wird die folgende Haupthypothese geprüft:

H 1.1.1:<sup>108</sup> Die mehrdimensionale Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens (vgl. Hascher, 2004a; Hascher et al., 2011; Wustmann Seiler, 2012; vgl. Kap. 4.6) lässt sich bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 Jahren im dritten und vierten Schuljahr replizieren.

Hascher (2004a) weist für Schüler/-innen der Sekundarstufe I eine sechsfaktorielle Struktur des schulischen Wohlbefindens nach. Hascher et al. (2011) replizieren das Konstrukt für Schüler/-innen der Primarstufe mit ebenfalls sechs Faktoren. Die Ergebnisse der Studie von Wustmann Seiler (2012) legen nahe, dass für Kinder in der Schuleingangsstufe eine Fünf-Komponenten-Struktur des schulischen Wohlbefindens angenommen werden kann.

Fraglich ist, ob bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen eine fünf- oder sechsfaktorielle Struktur des schulischen Wohlbefindens angenommen werden kann. Für die Variante mit fünf Faktoren kann argumentiert werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit ihrem besonderen Lern- und Entwicklungsstand eine größere Nähe zu Kindern in der Schuleingangsstufe haben. Für die Variante mit sechs Faktoren spricht, dass bereits zwei Studien vorliegen, die eine sechsfaktorielle Struktur des schulischen Wohlbefindens nachweisen können, sodass analog die gleiche Struktur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen angenommen werden kann. Dies führt zu folgender Forschungsfrage:

F 1.1.2: Beinhaltet das mehrdimensionale Konstrukt des habituellen schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 Jahren eine sechs- oder eine fünffaktorielle Struktur?

#### *Schulisches Wohlbefinden nach Schulform*

Die Sichtung von länger zurückliegenden Forschungsergebnissen zu der Frage, an welcher Schulform sich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wohler

---

108 Hypothesen werden mit »H« abgekürzt, Fragestellungen mit »F«. Die Nummerierung erfolgt fortlaufend.

fühlen, ergab einen Vorteil der Förderschule gegenüber der inklusiven Regelschule (z.B. Haerberlin et al., 1990/2003, S. 331). Aktuelle Studien gelangen jedoch zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich unabhängig vom Förderort gleich wohl fühlen (vgl. Venetz et al., 2010, S. 131; Schwab, 2014, S. 87; Wild et al., 2015; vgl. 5.6.2). Dies führt zur Formulierung folgender Hypothese:

H 1.1.3: Es besteht kein signifikanter Unterschied in der positiven Einstellung zur Schule zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Eine große Anzahl von einschlägigen Studien kann belegen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler/-innen der Förderschule Lernen höher ausgeprägt ist als das von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Regelschule unterrichtet werden (vgl. Haerberlin et al., 1990/ 2003; Sauer et al., 2007; Venetz et al., 2010) (vgl. 5.6.4). Daher wird von nachfolgender Hypothese ausgegangen:

H 1.1.4: Kinder, die an der Förderschule unterrichtet werden, weisen im Teilbereich des schulischen Selbstwerts höhere Werte auf als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Zu der Frage, ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in Integrationsklassen der Grundschule unterrichtet werden, sich mehr Sorgen machen wegen der Schule sowie mehr psychosomatische Beschwerden im Unterricht empfinden als Schüler/-innen der Förderschule Lernen, und zwar als Komponenten des *habituellen* schulischen Wohlbefindens, liegen keine belastbaren Befunde vor. In Bezug auf das *aktuelle* Erleben ist festzustellen, dass inklusiv beschulte Kinder sich stärker negativ aktiviert fühlen (vgl. Venetz et al., 2010; vgl. 5.6.3). Da in dieser Studie das *habituelle* schulische Wohlbefinden untersucht wird, führt dieser Forschungsstand zur Formulierung der folgenden Frage:

F 1.1.5: Welche Unterschiede bestehen zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOP)«?

Rabold und Baier (2008) sowie Schwab (2014) belegen in ihrer Studie, dass Kinder und Jugendliche an Förderschulen höhere Viktimisierungsraten aufweisen als Schüler/-innen anderer Schulformen (vgl. 5.6.1). Daraus resultiert die folgende Hypothese:

H 1.1.6: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden, berichten über weniger soziale Probleme als Schüler/-innen der Förderschule Lernen.

### *Schulisches Wohlbefinden nach Geschlecht*

Hascher et al. (2011) kommen in ihrer Studie zum schulischen Wohlbefinden von Grundschüler/-innen zu dem Ergebnis, dass Mädchen eine positivere Einstellung zur Schule zeigen als Jungen (vgl. ebd., S. 378). Dieses Ergebnis findet sich auch in den Studien von Eder (1995), Krause et al. (2004), Liebers (2008) und Nicklaussen (2012)/ Walsen (2013) (vgl. Kap. 4.5.1). Allerdings weist Wischer (2003) in Bezug auf Jugendliche mit schlechteren Schulleistungen



darauf hin, dass Mädchen aus diesem Personenkreis im Vergleich zu Jungen eine geringer ausgeprägte Schulfreude aufweisen. Die große Anzahl von Studien, die für eine positivere Schuleinstellung von Mädchen im Grundschulalter im Vergleich zu Jungen sprechen, führt zur Formulierung von H 1.2.1.

Im Bereich des Fähigkeitsselbstkonzepts, bzw. des Teilbereichs des »Schulischen Selbstwerts (SSW), erweist sich die Befundlage als inkonsistent: Nach Eder (1995) und Fend (1997) verfügen Jungen über ein positiveres Begabungskonzept als Mädchen. Walsen (2013) und Hascher et al. (2011) finden hingegen keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts (vgl. Kap. 4.5.1 und 4.7). In Studien, die Schüler/-innen der Sekundarstufe I fokussieren, werden Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und dem Fähigkeitsselbstkonzept gefunden: Mädchen, die weniger erfolgreich in der Schule sind, zeigen ein signifikant schlechteres Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich zu Mädchen, die gute Schulleistungen erreichen, sowie im Vergleich zu Jungen (vgl. Bless & Mohr, 2007; Fend & Sandmeier, 2004; vgl. Kap. 5.6.4 und Kap. 4.5.3). Zum gleichen Befund kommen bereits Wischer (2003) und Horstkemper (1987) (vgl. Kap. 5.6.4).

In Bezug auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB) können von Hascher et al. (2011) keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gefunden werden (vgl. Kap. 4.7). Allerdings finden Schillmöller (2009), Eder (1995) und Czerwenka et al. (1990) eine stärkere Belastung von Mädchen durch Stress, Angst und psychosomatische Beschwerden bezogen auf den Bereich Schule (vgl. Kap. 4.5.1 und 5.6.3).

Jungen berichteten weniger häufig von sozialen Problemen in der Schule als Mädchen (vgl. Hascher et al., 2011, S. 379). Dieses Ergebnis kann durch die Studie von Dumke und Schäfer (1993) gestützt werden, steht jedoch im Gegensatz zu Befunden von Petillon (1993) und Heyer et al. (1997; vgl. 5.6.5). Auf der Basis dieser Befunde werden folgende Hypothesen und Fragestellungen formuliert:

H 1.2.1: Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigen eine positivere Einstellung zur Schule (PES) als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 1.2.2: Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen verfügen über ein höheres akademisches Fähigkeitsselbstkonzept (SSW) als Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

F 1.2.3: Bestehen signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Hinblick auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«?

H 1.2.4: Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen berichten häufiger als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von sozialen Problemen (SOP).

H 1.2.5: Es besteht ein Interaktionseffekt zwischen den Variablen »Schulform« und »Geschlecht«.

Die obenstehenden Hypothesen und Fragestellungen sollen auch in den zwei Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschule und Förderschule gleichermaßen untersucht werden.

### *Schulisches Wohlbefinden nach Alter*

In der Referenzuntersuchung von Hascher et al. (2011) ist ein tendenzieller bis signifikanter Rückgang des schulischen Wohlbefindens von der 1. bis zur 4. Klasse zu konstatieren, allerdings handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung. Dass sich die Einstellung zur Schule im Lauf der Grundschulzeit verschlechtert und dass Schüler/-innen ihre Lernfreude und ihr Fähigkeitsselbstkonzept zunehmend geringer einschätzen, gilt jedoch als gesicherter Befund (vgl. u.a. Helmke, 1993; Mayr & Ulich, 2002; Kammermeyer & Martschinke, 2003 und 2006; vgl. Kap. 4.4 und 5.6.2).

H 1.3.1: Die positive Einstellung (PES) zur Schule sinkt mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 1.3.2: Der schulische Selbstwert (SSW) sinkt mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

F 1.3.3: Bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)« in verschiedenen Altersgruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

F 1.3.4: Bestehen in verschiedenen Altersgruppen signifikante Unterschiede zwischen den separiert und den inklusiv unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bezogen auf alle Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens?

### *Schulisches Wohlbefinden nach Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung*

Aufgrund der unterschiedlichen Schullaufbahnen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist es schwierig, einen Vergleich nach Klassenstufen vorzunehmen (vgl. Kap. 7.5). Als Alternative werden Analysen mit Teilgruppen nach Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung gerechnet. Für die untenstehenden Hypothesen gilt analog die Begründung für die Hypothesen und Fragestellungen 1.3.1 bis 1.3.4.

H 1.4.1: Die positive Einstellung zur Schule (PES) sinkt, je länger die Kinder sonderpädagogische Förderung erhalten.

H 1.4.2: Der schulische Selbstwert (SSW) wird geringer, je länger die Kinder sonderpädagogische Förderung erhalten.

F 1.4.3: Bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)« nach der Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung?

F 1.4.4: Bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden und den Förderschüler/-innen hinsichtlich der Entwicklung der Mittelwerte über alle Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens nach der Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung?

### *Schulisches Wohlbefinden nach Einschätzung des familiären Wohlstands*

Der Einfluss von Variablen des sozio-ökonomischen Hintergrunds auf das schulische Wohlbefinden ist bisher nicht geklärt, da widersprüchliche Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Kap.

4.5.1). Einige Studien deuten darauf hin, dass die Zugehörigkeit der Eltern zur untersten Einkommensschicht und ein mehrjähriges Erleben von Armut sich negativ auf das allgemeine Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit von Kindern auswirken können (vgl. zum Beispiel Schneekloth & Pupeter, 2010; Beisenherz, 2005; vgl. 3.5.2). Daraus resultiert die Fragestellung:

F 1.5.1: Beeinflusst die Einschätzung des familiären Wohlstands durch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens?

*Zusammenhänge zwischen dem schulischen Wohlbefinden und der Wohn- bzw. Lebenssituation sowie der Familiengröße*

Zum Zusammenhang zwischen der konkreten Wohn- bzw. Lebenssituation sowie der Familiengröße mit dem schulischen Wohlbefinden liegen nur wenige Forschungsergebnisse vor. Wild (2002) findet bei Kindern, die drei oder mehr Geschwister haben, einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule (vgl. 4.5.2).

F 1.6.1: Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen davon beeinflusst, ob ein Kind in seiner Herkunftsfamilie wohnt oder aber in einer Pflegefamilie oder Wohngruppe lebt?

F 1.6.2: Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von der Familiengröße beeinflusst?

*Schulisches Wohlbefinden nach Migrationshintergrund*

Zu der Frage, ob der Migrationshintergrund eines Kindes dessen schulisches Wohlbefinden beeinflusst, liegen keine konsistenten Ergebnisse vor (vgl. Kapitel 4.5.1).

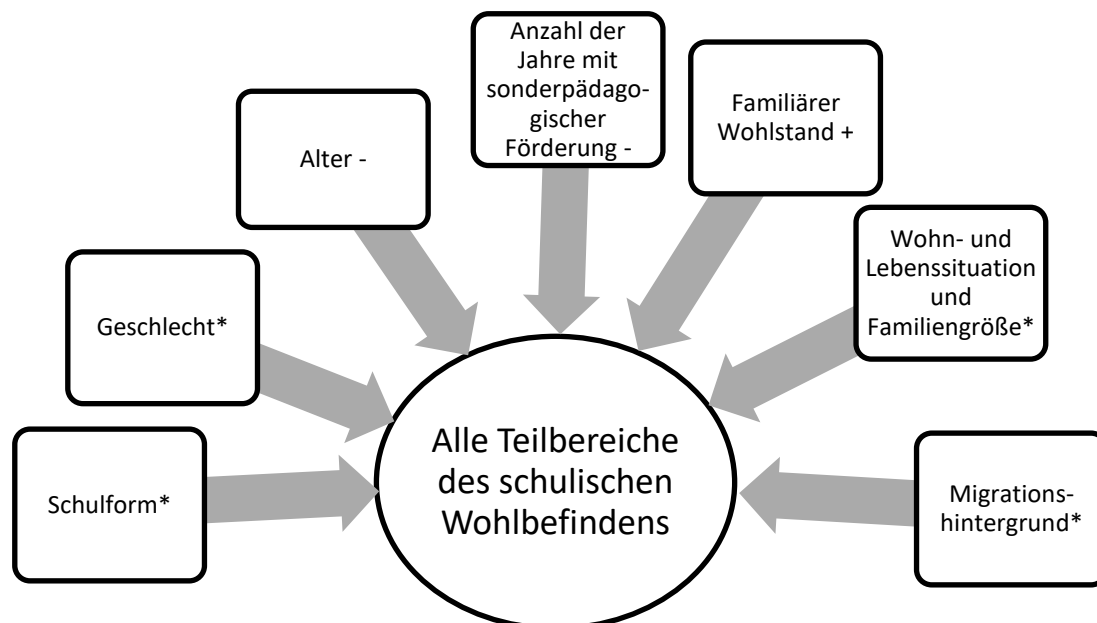


Abbildung 4: Potenzielle Einflussvariablen der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte demografische und situative Variablen. + positiver Zusammenhang; – negativer Zusammenhang, \* Forschungslage inkonsistent, Wirkung nicht bekannt, entfaltet unterschiedliche Wirkungen auf die Teilbereiche

Quelle: Eigene Darstellung.

F 1.7: Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen davon beeinflusst, ob ein/e Schüler/-in einen Migrationshintergrund hat?

Zusammenfassend visualisiert Abbildung 4 aus S. 130 die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählten *demografischen und situativen Variablen*, die potenzielle Einflussvariablen auf Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens darstellen.

### 6.2.2 Hypothesenblock 2: Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, Ebene der Familie

*Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens*

Bei Gisdakis (2007) erweist sich die kindzentrierte Kommunikation der Eltern aus der Sicht der Kinder als positiver Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 4.5.2). Hascher (2004a) findet positive Korrelationen zwischen dem Interesse der Eltern für die schulischen Angelegenheiten ihres Kindes sowie der Bereitschaft, es zu unterstützen, und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 4.8). Diese Befunde führen zur Formulierung folgender Hypothesen:

H 2.1.1: Die Wahrnehmung der Eltern-Kind-Kommunikation als »kindzentriert« korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 2.1.2: Die Wahrnehmung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, dass ihre Eltern genügend Zeit für sie haben, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

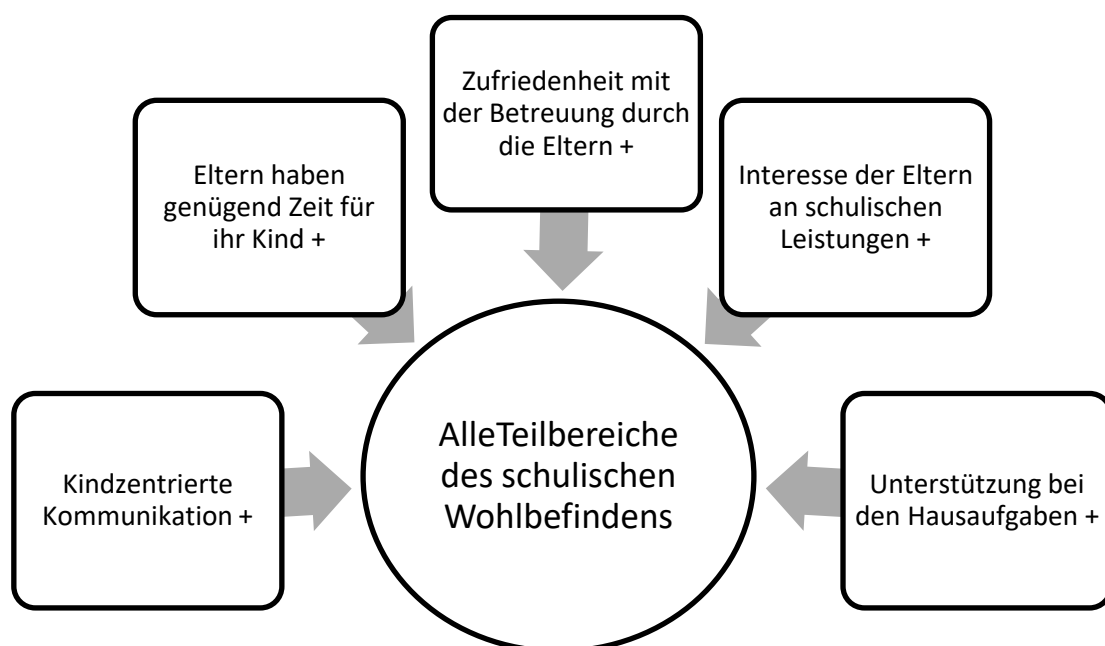


Abbildung 5: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen aus dem Bereich der Familie. + positiver Zusammenhang, – negativer Zusammenhang

Quelle: Eigene Darstellung.

H 2.1.3: Das Gefühl der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 2.1.4: Das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder – wahrgenommen aus der Perspektive der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

H 2.1.5: Die Möglichkeit, zu Hause jemanden fragen zu können, wenn Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigt wird, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Abbildung 5 auf S. 131 visualisiert die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählte Variablen, die als mögliche Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen aus dem *Bereich der Familie* angenommen werden können.

### **Individuelle Merkmale des Kindes**

#### *Zusammenhänge zwischen den Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens und dem schulischen Wohlbefinden*

In den theoretischen Arbeiten zum allgemeinen Wohlbefinden von Kindern wird davon ausgegangen, dass das Wohlbefinden von Kindern als mehrdimensionales Konstrukt konzeptualisiert werden kann; die einzelnen Teilbereiche lassen sich getrennt voneinander darstellen, hängen jedoch miteinander zusammen. Es wird von einer wechselseitigen Beeinflussung der Dimensionen bzw. der Lebensbereiche von Kindern ausgegangen (z.B. Lang, 1985; Beisenherz, 2005; vgl. Kap. 3.4) Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

H 2.2.1: Die Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens korrelieren mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

#### *Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, selbstbezogenen Einstellungen und dem schulischen Wohlbefinden*

Die Variable Selbstwirksamkeit beeinflusst das allgemeine Wohlbefinden und das Lernverhalten von Kindern sowie das schulische Wohlbefinden positiv (vgl. Andresen et al., 2010; Jerusalem & Mittag, 1999; vgl. Kap. 3.5.3 und 4.5.3). Das allgemeine wie auch das Wohlbefinden in der Schule werden negativ von motorischer Unruhe und externalisierenden Emotionen beeinflusst (vgl. Gisdakis, 2007; Beisenherz, 2005, Schwab et al. 2015; vgl. Kap. 3.5.3 und 4.5.3). Diese Befunde führen zur Formulierung der Hypothesen:

H 2.2.2: Externalisierende Emotionen/motorische Unruhe korrelieren negativ mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 2.2.3: Zwischen der Selbstwirksamkeit und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernens bestehen positive Korrelationen.

Abbildung 6 visualisiert die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählten Variablen, die aus dem *Bereich der individuellen Merkmale des Kindes* mögliche Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen können.

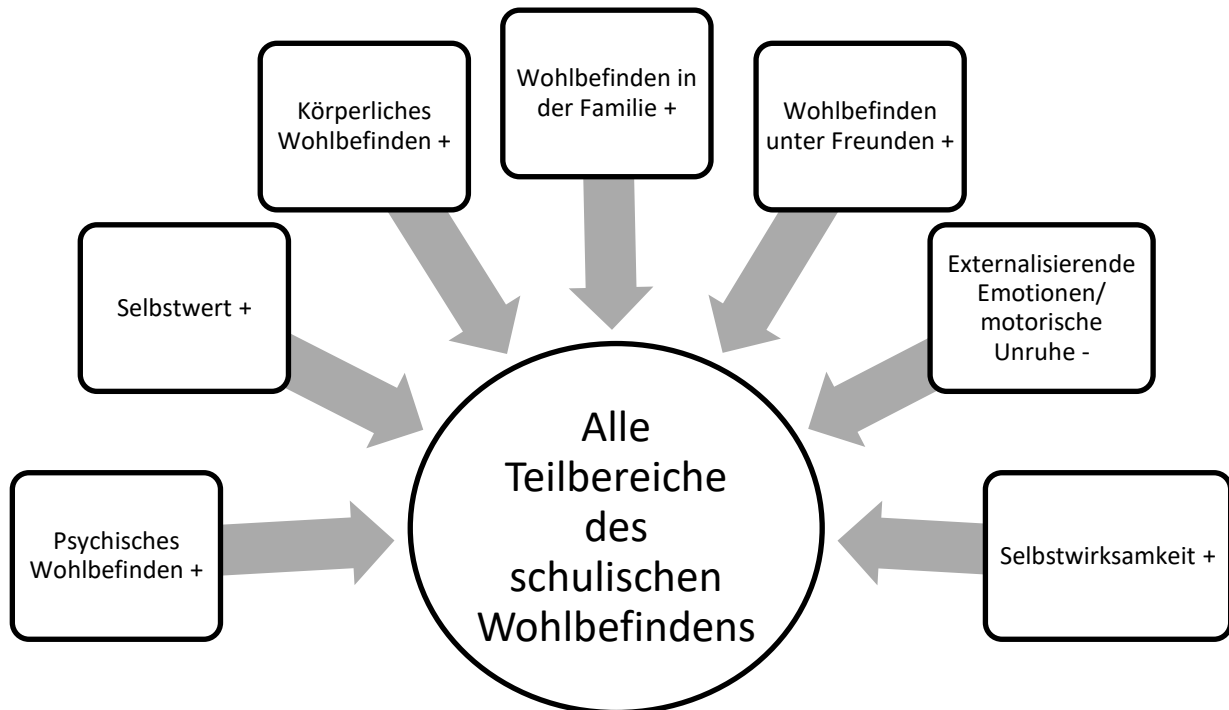


Abbildung 6: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen aus dem Bereich der individuellen Merkmale des Kindes, + positiver Zusammenhang; – negativer Zusammenhang

Quelle: Eigene Darstellung.

### **Merkmale auf den Ebenen von Schule und Unterricht und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens**

#### *Zusammenhänge zwischen Merkmale auf der Ebene der Schule und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

Interviewstudien bringen erste Hinweise darauf, dass an Schulen, deren Schüler/-innen sich durch ein hohes schulisches Wohlbefinden und eine positive soziale Integration auszeichnen, gute Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrkräften herrschen (vgl. Serke et al., 2015; Lütje-Klose & Neumann, 2015; Lütje-Klose, 2016). Dabei spielt offenbar das gemeinsame Verfolgen von Zielen sowie das Teilen von gemeinsamen Werten eine wichtige Rolle (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Bonsen & Rolff, 2006; vgl. Kap. 4.5.4).

Verschiedene Interventions- und Präventionsprogramme beeinflussen das Sozialverhalten positiv und reduzieren das Vorkommen aggressiver Verhaltensweisen von Schüler/-innen (vgl. Olweus, 2008; Cierpka, 2014; vgl. Kap. 4.5.4).

F 2.3.1: Bestehen Zusammenhänge zwischen der Kooperationshäufigkeit von Lehrkräften zu verschiedenen Themen auf der Schul- sowie der Klassenebene und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

F 2.3.2: Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein, der Akzeptanz und der Einhaltung von Schulregeln?

F 2.3.3: Lassen sich Korrelationen zwischen dem Umstand feststellen, dass in einem Kollegium gemeinsame Leitbilder in unterschiedlichen Bereichen bestehen sowie kollektive Ziele verfolgt werden und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

F 2.3.4: Korreliert der Einsatz von Präventions- und Interventionsprogrammen mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

Abbildung 7 visualisiert die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählten Variablen, die, angesiedelt auf der *Schulebene*, mögliche Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen können.

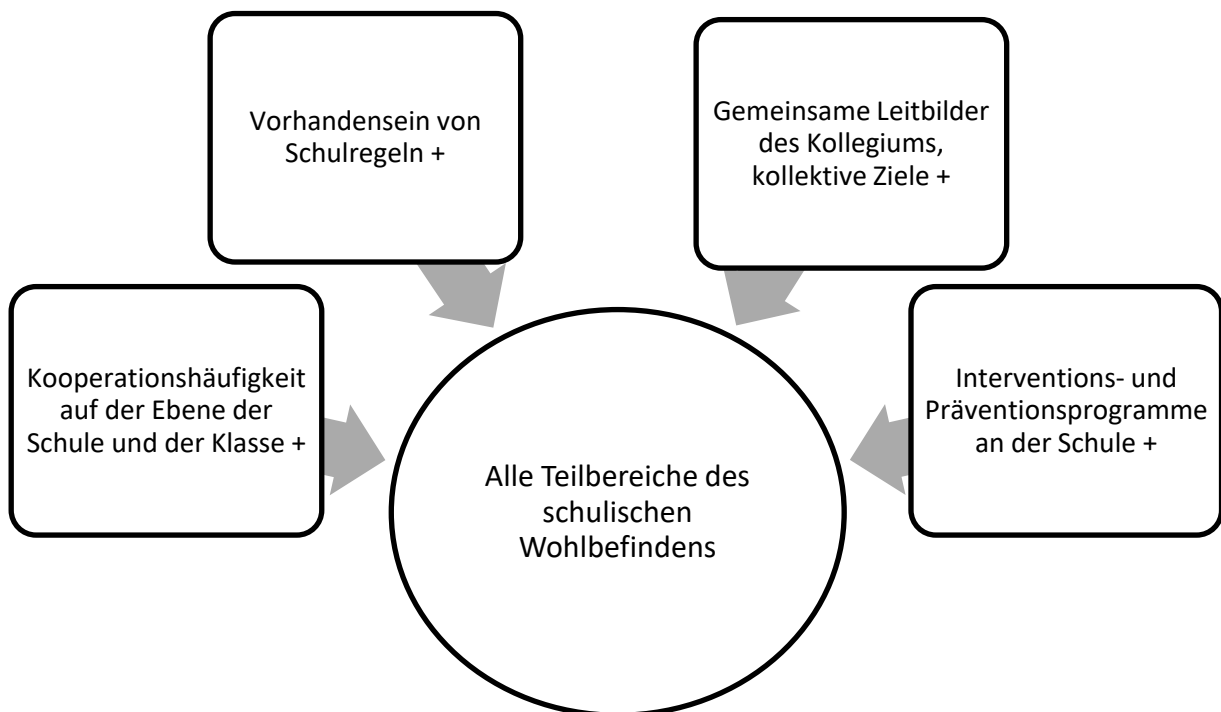


Abbildung 7: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen, die auf der Schulebene angesiedelt sind. + positiver Zusammenhang; – negativer Zusammenhang, \* Forschungslage inkonsistent, Wirkung nicht bekannt, entfaltet unterschiedliche Wirkungen auf die Teilbereiche

Quelle: Eigene Darstellung.

### **Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens**

*Zusammenhänge zwischen der Art und Häufigkeit der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung im Unterricht der Förderschule und der integrativen/ inklusiven Grundschule sowie den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

Kooperative Lernformen, offene Lernarrangements, individualisierte Materialien, eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson sowie selbstreguliertes und autonomes Lernen wirken sich positiv auf das Wohlbefinden von Schüler/-innen der allgemeinen Schule aus (vgl. Zikuda & Fuß, 2004, S. 33; Astleitner, 2001 a,b; Hascher, 2009). Allerdings machen Schüler/-

innen mit ungünstigeren kognitiven Voraussetzungen und einem geringeren sozio-ökonomischen Hintergrund bessere Lernfortschritte im Rahmen eines stark strukturierten Unterrichts und reduzierten Auswahlmöglichkeiten (vgl. Hartke, 2003; Gruehn, 2000) (vgl. Kap. 4.2 und 4.5.4), sodass zu fragen ist, welche Effekte bestimmte didaktisch-methodische Formen auf das schulische Wohlbefinden ausüben.

F2.4.1: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften (Unterrichtsmethoden der direkten Instruktion, Formen des individualisierenden Unterrichts, des Projektunterrichts, des konstruktivistischen Unterrichts, des offenen Unterrichts, des selbstgesteuerten oder des kooperativen Lernens) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

#### *Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen*

Es bestehen negative Effekte des individualisierten Arbeitens von Schüler/-innen außerhalb des Klassenraums auf die Emotionen in der Schule (vgl. Stevenson & Stigler, 1992; vgl. Kap. 4.5.4), sodass vermutet werden kann, dass eine häufige räumliche Trennung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit dem Ziel einer individuellen Förderung zu einem reduzierten schulischen Wohlbefinden führt. In einem binnendifferenzierten Unterricht gelingt es vermutlich häufiger, heterogene Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Ein Unterricht, der Schüler/-innen Erfolgserlebnisse ermöglicht, trägt zum Wohlbefinden in der Schule bei (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; vgl. Kap. 4.5.4).

F2.4.2: Beeinflussen die konkreten organisatorischen Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen? Die Fragestellung bezieht sich in Orientierung an Randoll (2003) auf drei Varianten der organisatorischen Bedingungen:

*Variante 1:* In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Die individuelle Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband.

*Variante 2:* In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Für einige Stunden erfolgt die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands.

*Variante 3:* Die individuelle Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands. Sonst findet Frontalunterricht statt (vgl. Randoll, 2003, S. 343).

#### **Zusammenhänge zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen des Unterrichts und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Klassenführung, Schüler/-innenorientierung, Lernförderliches Klima, Umgang mit Heterogenität)**

##### *Klassenführung*

Eine effektive Klassenführung wirkt sich positiv auf den Lernerfolg der Schüler/-innen aus (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Helmke, 2014; vgl. Kap. 4.2 und 4.5.4). Anzunehmen ist, dass eine als effektiv wahrgenommene Klassenführung sich ebenfalls positiv auf das Wohlbefinden in der Schule auswirkt. Daraus resultiert die folgende Fragestellung:



F 2.5.1: Bestehen Korrelationen zwischen ausgewählten Merkmalen der Klassenführung zu einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

#### *Schüler/-innenorientierung: Fürsorglichkeit der Lehrperson, Mitbestimmung*

Ein schülerorientierter Unterricht trägt zum Wohlbefinden in der Schule bei. Kennzeichen der Schülerorientierung einer Lehrperson sind beispielsweise deren Fürsorglichkeit, aber auch das Ausmaß an Mitbestimmung, das diese ihren Schüler/-innen einräumt (vgl. Helmke, 2014, S. 236ff.; vgl. Kap 4.2).

Zahlreiche Studien belegen den Zusammenhang zwischen einer positiven Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung und dem Wohlbefinden in der Schule sowie zwischen der Fürsorglichkeit einer Lehrperson und dem schulischen Wohlbefinden (vgl. z.B. Hascher & Lobsang, 2004; van Petegem et al. 2007; Hattie, 2013). In verschiedenen Studien erweist sich die von der Lehrperson gewährte Mitbestimmung als Prädiktor des schulischen Wohlbefindens (vgl. Wild, 2002; Fend & Sandmeier, 2004; Gisdakis, 2007; vgl. Kap. 4.5.4 und 4.8).

H 2.5.2: Die Fürsorglichkeit der Lehrperson korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

H 2.5.3: Die Möglichkeit für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, den Unterricht und die Gestaltung anderer ihrer Schulalltag betreffender Aspekte mitzubestimmen, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

#### *Lernförderliches Klima*

Ein lernförderliches Klima zeichnet sich – je nach Definition – beispielsweise durch eine positive Fehlerkultur aus. Eine positive Fehlerkultur beeinflusst das Wohlbefinden, die Motivation und die Leistungsentwicklung (vgl. zum Beispiel Helmke, 2014, S. 229ff.; Hascher & Lobsang, 2004; vgl. Kap. 4.1, 4.5.4 und 4.8).

H 2.5.4: Ein positiver Umgang der Lehrpersonen mit den Fehlern der Schüler/-innen korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

#### *Umgang mit Heterogenität*

Ein positiver Umgang mit der Heterogenität der Schüler/-innenschaft in den Organisationsformen Förderschule Lernen und Integrationsklasse an der Grundschule setzt den Einsatz bestimmter Unterrichtsformen voraus. Dazu zählt beispielsweise ein individualisierter Unterricht, der an die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen angepasst ist (vgl. Helmke, 2014; Werning & Lütje-Klose, 2012). Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Erhebung der individuellen Lernvoraussetzungen im Rahmen förderdiagnostischer Maßnahmen. Lernangebote, die auf das individuelle Lern- und Leistungsvermögen abgestimmt sind, tragen dazu bei, dass Schüler/-innen sich als kompetent erleben können und Erfolgserlebnisse haben.

Wenn Lehrer/-innen darauf achten, Schüler/-innen Erfolgserlebnisse zu verschaffen, fühlen Letztere sich im Unterricht wohler (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004). Auch realistische Leistungsanforderungen tragen zum schulischen Wohlbefinden bei (vgl. Gläser-Zikuda, 2010; vgl.

Kap. 4.5.4). Daraus lässt sich schließen, dass ein Unterricht, der an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen orientiert ist, zu deren Wohlbefinden in der Schule beiträgt. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass die Methode, Schüler/-innen in regelmäßig über ihren Lernfortschritt reflektieren zu lassen, ebenfalls einen Beitrag zum Wohlbefinden in der Schule leisten kann; allerdings konnte dies empirisch noch nicht belegt werden (vgl. Venetz et al., 2010, S. 142).

Orientieren Lehrkräfte sich an einer individuellen Bezugsnorm zur Beurteilung der Leistungen ihrer Schüler/-innen, erhöht sich das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen (vgl. Jerusalem & Mittag, 1999; Gläser-Zikuda, 2010). Ein Unterricht, der durch eine Lernzielstruktur gekennzeichnet ist, trägt dazu bei, dass Schüler/-innen sich im Unterricht wohler fühlen (vgl. Finsterwald et al., 2009; vgl. Kap. 4.5.4). Dieser Forschungsstand führt zur Formulierung der folgenden Hypothesen und Fragestellungen.

H2.6.1: Ein Unterricht, der sich an den individuellen Lernvoraussetzungen orientiert, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

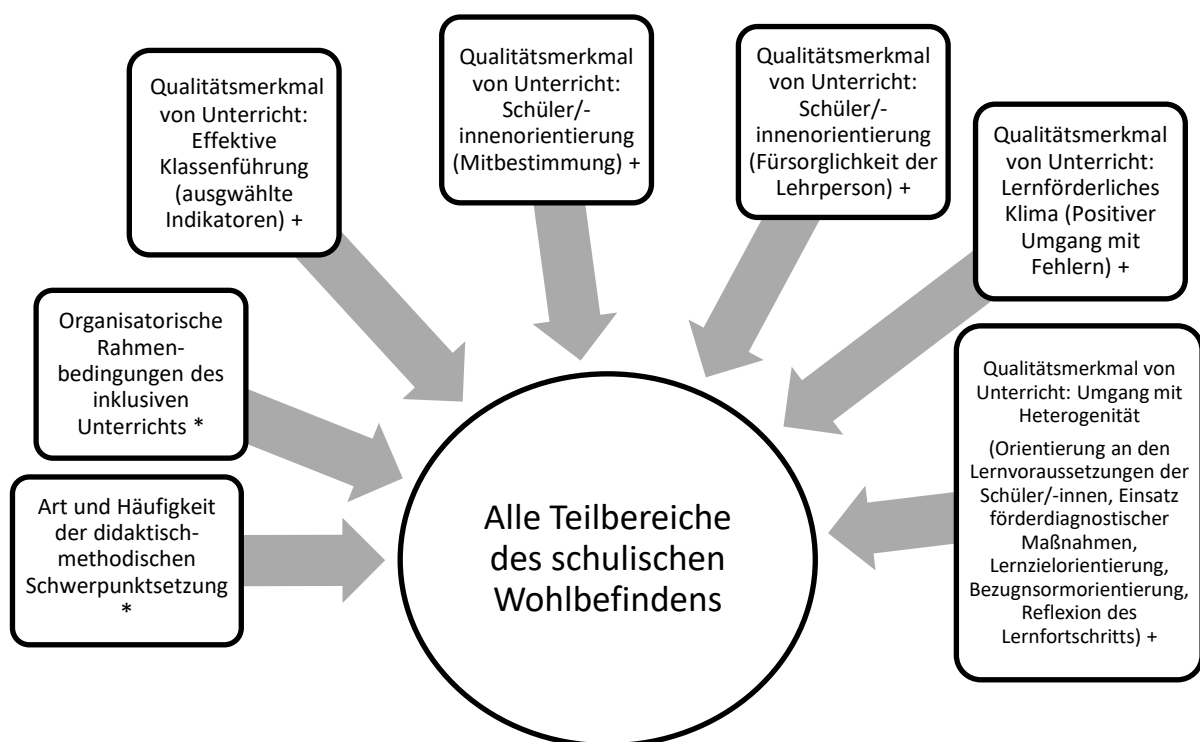


Abbildung 8: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung und der Qualitätsmerkmale von Unterricht, die auf der Klassen-ebene angesiedelt sind. + positiver Zusammenhang, – negativer Zusammenhang, \* Forschungslage inkonsistent, Wirkung nicht (genügend) bekannt, entfaltet unterschiedliche Wirkungen auf die Teilbereiche

Quelle: Eigene Darstellung.

H2.6.2: Orientieren sich Lehrkräfte bei der Bewertung von Schüler/-innenleistungen an einer individuellen Bezugsnorm, lassen sich positive Korrelationen zu einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens feststellen.

F 2.6.3: Korreliert die Reflexion über den individuellen Lernfortschritt positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?

H 2.6.4: Die Lernzielorientierung der Lehrperson korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

H 2.6.5: Der Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen und von Unterrichtsmethoden, die der Orientierung am individuellen Entwicklungsstand dienen, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

Abbildung 8 auf S. 137 visualisiert die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählten Variablen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung und der Qualitätsmerkmale von Unterricht, die auf der *Klassenebene* angesiedelt sind und mögliche Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen können.

*Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse sowie den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

In vielen Studien erweist sich die subjektiv wahrgenommene soziale Integration als Prädiktor des schulischen Wohlbefindens (vgl. Fend, 1997; Hascher & Baillod, 2004; Schillmöller 2009). Kinder, die Opfer von Bullying geworden sind, sowie Kinder, die Täter von Bullying sind, berichten ein geringeres allgemeines Wohlbefinden und eine niedrigere gesundheitliche Lebensqualität; auch das schulische Wohlbefinden wird durch eine entsprechende Betroffenheit negativ beeinflusst (vgl. Beisenherz, 2005; Schillmöller, 2009; vgl. Kap. 3.5.2 und 4.5.4).

Rabold und Baier (2008) sowie Tillmann et al. (2000) können – im Vergleich zu Schüler/-innen anderer Schulformen – eine erhöhte Viktimisierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sowie eine häufigere Ausübung unterschiedlicher Formen von Gewalt bei den Kindern nachweisen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden (vgl. Kap. 5.6.1). Wie häufig Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an Förderschulen und an inklusiven Grundschulen Opfer sowie Täter von Bullying werden, wurde bisher nicht untersucht. Zur Beziehung zwischen Bullying-Erfahrungen und schulischem Wohlbefinden liegen noch keine Studien im Hinblick auf die Schüler/-innengruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vor. Aufgrund der dargestellten Befunde zur Viktimisierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann vermutet werden, dass die Lernumgebung an der Förderschule Lernen von den Schüler/-innen als weniger sicher empfunden wird und dass die Kinder dort mehr Angst empfinden. Aus diesen Überlegungen resultieren folgende Hypothesen:

H 2.7.1: Die Wahrnehmung der Lernumgebung als sicher und geordnet korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 2.7.2: Die Variable »Angst vor Peers« weist negative Zusammenhänge mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens auf.

H 2.7.3: Die Variable »Bullying (Täterperspektive) wirkt sich negativ auf einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen aus.

H 2.7.4: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die Opfer von Bullying werden, weisen in einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens niedrigere Werte auf.

H 2.7.5: Die soziale Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

H 2.7.6: Ein als positiv empfundenen Klassenklima korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

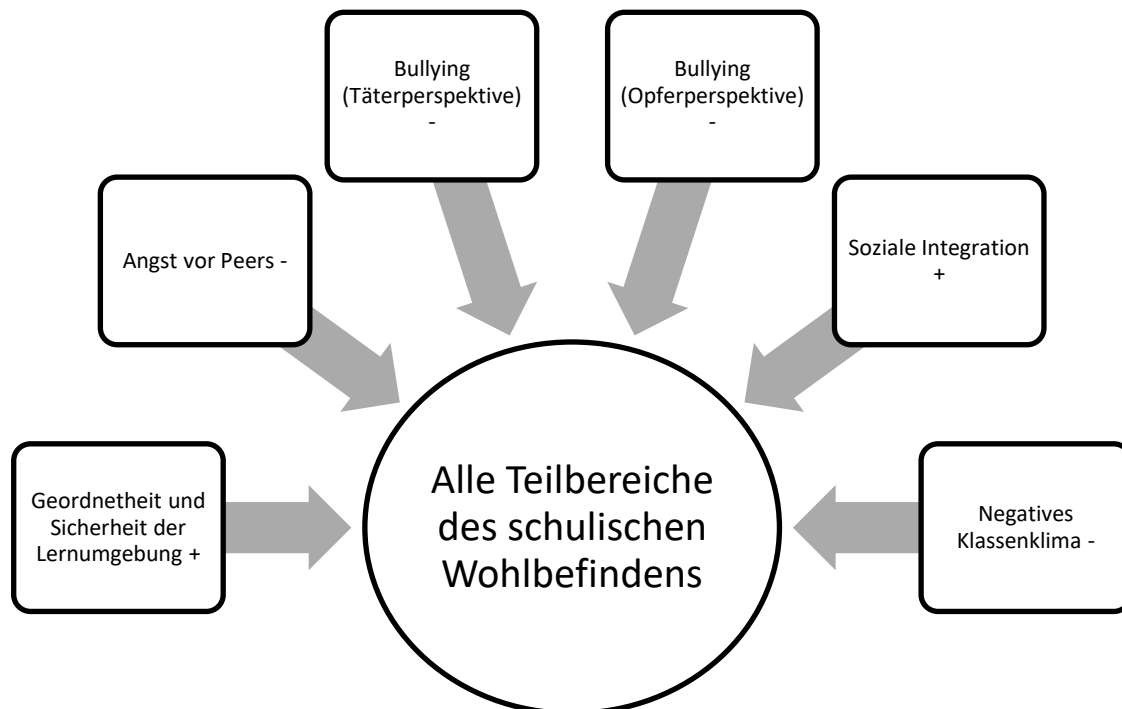


Abbildung 9: Potenzielle Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Ausgewählte Variablen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen, die auf der Schul- und der Klassenebene angesiedelt sind. + positiver Zusammenhang, – negativer Zusammenhang

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 9 visualisiert die auf der Basis des Forschungsstands ausgewählten Variablen der *Beziehungen zu Mitschüler/-innen*, die auf der Schul- und der Klassenebene angesiedelt sind und mögliche Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen.

### 6.2.3 Hypothesenblock 3: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

Eine explizite Darstellung der zu überprüfenden Modelle zur Vorhersage des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann an diesem Punkt noch nicht gegeben werden, sondern erfolgt erst in Kap. 8.3.6. Der Forschungsstand zum

schulischen Wohlbefinden ist so breit, dass eine Reduktion potenzieller Einflussvariablen erfolgen muss (vergleiche dazu auch den Auswertungsplan in Kap. 7.7.1).

Die Variablen, die in der Korrelationsanalyse hochsignifikante Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens gezeigt haben, werden im dritten Auswertungsschritt daraufhin überprüft (vgl. Kap. 7.7.4), ob und mit welchem Wert sie einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens voraussagen können. Dies soll mithilfe multipler Regressionsanalysen geschehen, für die die folgenden Fragestellungen leitend sind.

F 3.1: Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen? Die Fragestellung bezieht sich auf alle befragten Kinder der Stichprobe.

F 3.2: Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden?

F 3.3: Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule gefördert werden?

## 7. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel erfolgt die Beschreibung und inhaltliche Begründung des methodischen Vorgehens. Sie umfasst die Darstellung des Untersuchungsdesigns (7.1), der konkreten Durchführung der Untersuchung (7.2–7.4), der Auswahl und Entwicklung der Erhebungsinstrumente, des Auswertungsplans und der Beschreibung der gewählten Verfahren der bi- und multivariaten Datenanalyse.

### 7.1 Untersuchungsdesign

Die Studie weist ein querschnittliches Design auf. Die Datenerhebung erfolgte von Februar bis Juli 2011. Es handelt sich um eine quantitativ angelegte Fragebogenerhebung, die eine Befragung der Schüler/-innen und eine ergänzende Lehrer/-innenbefragung umfasst. Sehr gerne hätte die Autorin zusätzlich einen Elternfragebogen eingesetzt, um den sozialen Hintergrund und die Perspektive der Eltern im Hinblick auf das schulische Wohlbefinden ihrer Kinder genauer zu untersuchen. Dies wäre jedoch mit erheblichem zusätzlichem Aufwand verbunden gewesen, für den keine Ressourcen zur Verfügung standen. Dieser Aspekt wird allerdings ausführlich in der BiLieF-Studie aufgegriffen (vgl. Yodyoding & Wild, 2016).

Aufgrund der Besonderheit der Klientel wurden zudem Verständnisschwierigkeiten erwartet – nicht nur im Hinblick auf das Ausfüllen eines Fragebogens, sondern grundsätzlich durch zu viel Schriftsprache auf den Informationsschreiben. Deshalb wurde entschieden, die Schreiben für die Eltern in prägnanter Sprache und kurzen Sätzen zu halten und nur um das Einverständnis für die Befragung ihrer Kinder zu bitten. Auf diese Weise sollte die Chance erhöht werden, genügend Einverständniserklärungen zu erhalten.

### 7.2 Standardisierte Befragungen von Kindern als methodischer Zugang der Kindheits-, Schul- und Unterrichtsforschung – forschungsmethodische Einordnung

#### *Zur Begründung der Befragung von Kindern im Rahmen des Forschungsprozesses*

Für die Umsetzung des Forschungsprozesses werden in dieser Arbeit Argumentationsmuster und Methoden verwendet, die wissenschaftstheoretisch der Kindheits- und der Grundschulforschung zuzuordnen sind. Das moderne Kindheitskonzept der Neuen Kindheitsforschung ist durch folgende Prämissen gekennzeichnet: Kinder werden als »produktiv realitätsverarbeitende Subjekte« (Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010, S. 53 in Bezugnahme auf Hurrelmann & Bründel, 2003) verstanden, die »nicht nur maßgeblich an der Gestaltung ihrer Lebenswelt und ihres Sozialisationsprozesses beteiligt [sind], sie bestimmen auch die Lebensform Kindheit mit. Für die Soziologie der Kindheit gelten sie als Akteure<sup>109</sup> im Prozess der Modernisierung

---

109 Der Begriff vom »Kind als Akteur« aus der Kindheitsforschung wird in dieser Studie nicht interpretiert als Bild vom Kind als »Manager des (eigenen) Lebens« (Deckert-Peaceman et al., 2010, S. 53). Die Gefahr einer solchen Auslegung bestünde darin, Kinder mit Förderbedarfen auszuschließen, die aufgrund von Krankheit, Behinderung oder sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Benachteiligung nicht in der Lage sind, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten (vgl. Preuss-Lausitz, 2003, zit. n. Deckert-Peaceman et al., 2010, S. 53).

der Kindheit« (Deckert-Peaceman et al., 2010, S. 53). Kinder erhalten gemäß dieser Sichtweise den Status einer eigenen gesellschaftlichen Gruppe (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Grundschulforschung werden die Sichtweisen von Kindern in Bezug auf Schule seit Ende der 1990er-Jahre berücksichtigt (vgl. Heinzel, 2011, S. 605). Kinder werden auch hier als »Subjekte und Akteure in ihrer Lebenswelt« (ebd., 2011, S. 603ff.) gesehen, wodurch die »Perspektiven von Kindern in der Schule, ihr Erleben in der Grundschulzeit und das Wohlbefinden der Kinder in der Schule« (ebd., 2011, S. 605) in den Blickwinkel der Forschung geraten sind. Durch den Paradigmenwechsel in der Kindheits- und Grundschulforschung werden Kinder zu befragungswürdigen Personen, deren Aussagen ernst zu nehmen sind, sodass die Perspektive des Kindes im Forschungsprozess berücksichtigt werden muss (vgl. Bamler, Werner & Wustmann, 2010, S. 12).

Aus gesellschaftlicher und politischer Perspektive wird die Lebenswelt von Kindern von Entscheidungen beeinflusst, die Erwachsene getroffen haben (vgl. Heinzel, 2011, S. 603ff.). Im Kontext dieser Untersuchung bedeutet das unter anderem: Erwachsene haben die Rahmenbedingungen des Schulsystems festgelegt, sie bestimmen den Ort, an dem die Kinder gefördert werden und organisieren die Rahmenbedingungen auf den Ebenen von Schule und Klasse (vgl. Bamler et al. 2010, S. 14). Studien, die den Blickwinkel von Kindern explizit berücksichtigen, können das »ungleiche Machtverhältnis der Generationen« (Deckert-Peaceman et al., 2010, S. 65) ein wenig relativieren.

Forschungsmethodologisch muss eine Studie zum schulischen Wohlbefinden von Kindern aus der Perspektive des Individuums beantwortet werden, da es sich um eine zutiefst subjektive Fragestellung handelt. Von Kindern können insbesondere dann valide Antworten erwartet werden, wenn die Fragen ihre Lebenswelt betreffen (vgl. Bamler et al., 2010).

#### *Einsatz standardisierter Verfahren zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive*

Beim Einsatz quantitativer Verfahren in der Grundschul- und Kindheitsforschung ist zu beachten, dass standardisierte Fragebögen so konstruiert sind, dass komplexe Themen inhaltlich und sprachlich kindgemäß aufbereitet werden. Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie bei Kindern, die aus deprivierenden sozialen Verhältnissen stammen, muss mit Problemen bei der Bearbeitung schriftlich vorgelegter Fragebögen gerechnet werden (vgl. Grunert & Krüger, 2006, S. 52).

»Die standardisierten Befragungen finden im Rahmen der Kindheitsforschung entweder im Rahmen von persönlichen Gesprächen statt, wo Interviewer die Antworten der Kinder in einen Fragebogen übertragen (vgl. z.B. Zinnecker & Silbereisen, 1996, S. 11), oder sie werden als schriftliche Befragungen von Kindern im schulischen Klassenverband durchgeführt (vgl. etwa Büchner, Fuhs & Krüger, 1996)« (Grunert & Krüger, 2006, S. 53).

Da angenommen wurde, dass die Mehrzahl der potenziellen Probanden Probleme mit dem sinnentnehmenden Lesen haben würde, wurde entschieden, für die Datenerhebung mit jedem einzelnen Kind ein Gespräch zu führen und die Antworten auf dem Fragebogen zu notieren.

Auch der Befragungskontext spielt eine bedeutsame Rolle für die Datenqualität: Es ist wichtig, eine von den Kindern als angenehm empfundene Erhebungssituation zu schaffen (vgl. Bamler et al., 2010, S. 75). »Das eigene Wohlbefinden ist *die* Voraussetzung für Offenheit, Interesse und Zugänglichkeit« (ebd., S. 75, Herv. i.O.). Weiterhin bewirkt die Interviewsituation weitere Effekte, die die Antworttendenzen der Befragten beeinflussen können. Hierzu gehören Interviewer-Effekte, die durch Merkmale der Person hervorgerufen werden können, die das Gespräch führt.

Auch das Setting kann das Antwortverhalten beeinflussen: In Anwesenheit von Eltern, Lehrkräften oder anderen Kindern ist es möglich, dass Befragte andere Antworten geben als in einer von allen Anderen abgeschiedenen Face-to-Face Situation (vgl. Walper & Tippelt, 2011, S. 231). Zu beachten sind auch Hawthorne-Effekte: Das Bewusstsein, an einer Studie teilzunehmen, kann zu Veränderungen von Antworttendenzen führen. Allerdings kann auch das Gegenteil eintreten, nämlich dass »die Fremdheit des Interviewers und der punktuelle Kontakt zu ihm vor Sanktionen schützt« (ebd., S. 231) und deshalb besonders offen und ehrlich geantwortet wird. Antwortverzerrungen können auch durch die »soziale und personale Wünschbarkeit« (Kränzl-Nagl & Wilk, 2000, S. 67) auftreten. Dieser kann in Antwortbereichen zum Tragen kommen, die einen »hohen sozialen Wert besitzen« und für die »allgemein anerkannte Bewertungsmaßstäbe vorhanden sind« (ebd.). Zudem können unbewusste Wünsche in der Interviewsituation die Antworttendenz beeinflussen. Bei Kindern kann das beispielsweise bei Fragen vorkommen, die die Familie betreffen (vgl. ebd., S. 68).

### 7.3 Schriftliche Befragungen von Erwachsenen – selbst berichtete Unterrichtspraxis von Lehrkräften

Im Rahmen dieser Studie wurde ein Fragebogen für Lehrpersonen entwickelt mit dem Ziel, Informationen zu schulischen Rahmenbedingungen zu erfragen und Einblicke in die konkrete Unterrichtspraxis – zum Beispiel zur Kooperationshäufigkeit sowie zur individuellen didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung – zu erhalten. Die so erhaltenen Informationen dienen dem Zweck, die Angaben der Kinder zu ergänzen.

Im Anschluss an Bromme (2014) und Helmke (2014) werden Lehrkräfte als Expert/-innen für den Unterricht betrachtet. Sie werden daher für so befragungswürdig und kompetent gehalten, dass sie über ihr unterrichtliches Handeln Auskunft geben können. Allerdings handelt es sich bei den erfassten Daten der Lehrer/-innen um *selbst berichtete* Unterrichtspraxis, die keinerlei weiterer Überprüfung durch methodische Verfahren wie teilnehmende Unterrichtsbeobachtung oder der Videografie unterzogen werden. Die Angaben der Lehrkräfte müssen mit der gebotenen Vorsicht interpretiert werden, da auch Erwachsene sozial erwünscht antworten (vgl. Diedrich, Thußbas & Klieme 2002). Zudem besteht die Gefahr, dass sie ihr unterrichtliches Handeln verzerrt wahrnehmen können (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 294). Helmke (2004) weist zudem auf die geringe Kongruenz der Beurteilungen des Unterrichts aus der Perspektive der Lehrkräfte, der Schüler/-innen sowie externer Beobachter/-innen hin.



## 7.4 Durchführung der Untersuchung

### *Vorbereitung der Untersuchung und Stichprobenziehung*

Die Erlaubnis zur Durchführung der Studie wurde offiziell bei den Förderschul- und Grundschuldezernenten des ausgewählten Regierungsbezirks im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Januar 2010 beantragt und von diesen erteilt.

Im Zeitraum von Januar bis März 2010 wurde eine kleine Vorstudie durchgeführt, in deren Rahmen ein vorläufiger Fragebogen auf seine Einsetzbarkeit getestet wurde.

Zwischen April und Juli 2010 wurden die Schulleiter/-innen der Förderschulen Lernen und der inklusiv arbeitenden Grundschulen über die geplante Studie telefonisch oder durch ein persönliches Gespräch informiert. Das Ziel der Verfasserin bestand darin, möglichst alle inklusiven Grundschulen und Förderschulen des Regierungsbezirks mit dem Schwerpunkt Lernen in die Studie einzubeziehen. Es wurde versucht, eine ausgewogene Verteilung von Schulen aus Klein-, Mittel- und Großstädten zu erreichen.

Die Schulleiter/-innen informierten die Lehrkräfte der infrage kommenden Klassen, die wiederum das Informationsmaterial an die Kinder austeilten oder auf einem Elternabend oder im Rahmen des Elternsprechtags die Studie vorstellten und erklärten. Die Klassenlehrer/-innen übernahmen die Aufgabe, die Einverständniserklärungen der Eltern zu besorgen und an die Autorin zurückzuschicken. Gegenüber Schulen, Eltern und Kindern wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme betont und Anonymität zugesichert. Es gelang auf diesem Weg, 160 Einverständniserklärungen zu erhalten.

### *Konkrete Durchführung der Untersuchung*

Die Befragung der Kinder fand im Zeitraum von Februar und Juli 2011 statt. Die Datenerhebung erfolgte größtenteils durch die Verfasserin selbst. Ein kleiner Teil der Schüler/-innen wurde von einer Studentin des Masterstudiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« der Universität Bielefeld befragt. Der durch diesen sehr kleinen Kreis von Erhebenden entstandenen Verbindlichkeit ist zu es verdanken, dass im Datensatz der Kinder nur wenige fehlende Werte zu verzeichnen sind.

Durchgeführt wurde die Befragung während des Schulvormittags in einem ruhigen, separaten Raum. Jedes Kind wurde einzeln befragt ohne Anwesenheit einer Lehrperson oder anderer Schüler/-innen. Zunächst wurde versucht, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Die Kinder wurden darum gebeten, alle Fragen so zu beantworten, wie es ihrer eigenen Wahrnehmung entsprach. Ihnen wurde zugesichert, dass der Inhalt ihrer Antworten nicht an die Lehrperson oder die Klassenkamerad/-innen weitergegeben wird. Da davon auszugehen war, dass ein Teil der Probanden Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen haben würde, wurde jede Frage vorgelesen um sicherzustellen, dass der Inhalt sinngemäß verstanden wurde. In Einzelfällen mussten schwierige Wörter erklärt werden. Die Dauer der Befragung variierte zwischen 35 und 50 Minuten, der Durchschnitt lag bei etwa 40 Minuten pro Schüler/-in.

In einigen wenigen Fällen wurde im Nachhinein entschieden, die Fragebögen nicht zu werten, da aufgrund widersprüchlicher Antworten zum gleichen Thema Zweifel an der Validität bestanden. Diese Fälle wurden nicht in den Datensatz aufgenommen.

Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte mithilfe eines Paper-Pencil-Fragebogens. Dieser wurde ihnen an dem Tag ausgehändigt, an dem ihre Schüler/-innen befragt wurden. Den bearbeiteten Fragebogen schickten die Lehrer/-innen in einem vorbereiteten Rückumschlag an die Autorin zurück.

## 7.5 Stichprobe

### Allgemeine Informationen

An der Studie beteiligten sich 12 Förderschulen Lernen und 21 inklusive Grundschulen.<sup>110</sup> Aus den 12 Förderschulen wurden Kinder aus 20 verschiedenen Klassen befragt, aus den 21 Grundschulen Kinder aus 35 verschiedenen Klassen. Da häufig nur eine geringe Anzahl an Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in einer inklusiven Klasse oder aber an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden, mussten mehr Grundschulen mit inklusiven Klassen einbezogen werden als Förderschulen mit Förderschulklassen. Die Anzahl der befragten Kinder pro Integrationsklasse variierte zwischen 1 und 5. Aus den Förderschulen wurden ebenfalls etwa ein bis fünf Schüler/-innen pro Klasse, in zwei Schulen wurden auch ganze Klassen befragt.

Insgesamt konnten die Fragebögen von 149 Kindern in die Analyse einbezogen werden, davon 75 Kinder an Förderschulen, 74 an Grundschulen. Allen Kindern war sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen gemäß der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition zugeschrieben worden. Auf den Informationsschreiben für die Lehrkräfte war vermerkt worden, dass auf die Kinder nachfolgende Kriterien zutreffen sollten:

- Idealerweise sollten sie zum Zeitpunkt der Untersuchung acht bis elf Jahre alt sein.
- Sie sollten Schüler/-innen einer dritten oder vierten Jahrgangsstufe der Förderschule Lernen oder einer inklusiv arbeitenden Grundschule sein,
- Sie sollten über einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen verfügen, der durch ein Verfahren gemäß der AO-SF zugeschrieben worden war, jedoch nicht über weitere sonderpädagogische Förderbedarfe.

Die Kinder der auf der Basis dieser Kriterien zustande gekommenen Stichprobe sind zwischen acht und elf Jahren alt und bis auf wenige Ausnahmen Schüler/-innen der dritten oder vierten Jahrgangsstufe. Zwei Kinder besuchten die zweite Jahrgangsstufe, zwei Schüler/-innen die fünfte. Die 12 Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen befinden sich in zehn verschiedenen Städten des ausgewählten Regierungsbezirks, die 21 Grundschulen in 18 unterschiedlichen Städten.

### *Lage der Schule – Einordnung nach Gemeindegröße/ Prozentanteil der unterrichteten Schüler/-innen nach Gemeindegröße*

Wie Tabelle 6 auf S. 146 zeigt, werden 40% der Förderschüler/-innen an Schulen unterrichtet, die sich in Großstädten befinden. Ihnen steht ein Anteil von nur 12,2% Schüler/-innen aus der

---

<sup>110</sup> Insgesamt wurden 13 Förderschulen und 23 inklusive Grundschulen angefragt.

Gruppe der in Grundschulen in Großstädten unterrichteten Kinder gegenüber. Insgesamt 60% der Förderschüler/-innen besuchen Schulen, die in kleinen und großen Mittelstädten liegen; unter den an der Grundschule unterrichteten Kindern liegt dieser Anteil bei 81,1%. Kein befragtes separiert unterrichtetes Kind geht zu einer Schule, die sich in einer Kleinstadt befindet; bei den inklusiv unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen macht dies einen Anteil von 6,8% aus. Ein deutlich höherer Anteil von an der Förderschule unterrichteten Kindern besucht eine Schule, die in einer Großstadt liegt. Der Unterschied ist signifikant ( $\chi^2 = 18,448$  ( $df = 3$ );  $p < 0,001$ ). Insofern sind die Einzugsgebiete der Schüler/-innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und den inklusiven Grundschulen nicht vollständig vergleichbar und Interpretationen im Hinblick auf Einflüsse des Wohnumfelds nur eingeschränkt möglich.

Tabelle 6: Anzahl der Schulen in verschiedenen Gemeindegrößen, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl

Gemeindegröße	Anzahl der Förderschulen N = 12 (Anzahl)	An Förderschulen Lernen unterrichtete Kinder mit SPFL N = 75 Prozent (Anzahl)	Anzahl der Grundschulen mit IK N = 21 (Anzahl)	An Grundschulen mit IK unterrichtete Kinder mit SPFL N = 74 Prozent (Anzahl)
bis 20.000 (Kleinstadt)	0	0	2	6,8% (5)
20.001–50.000 (kleine Mittelstadt)	5	33,3% (25)	11	44,6% (33)
50.001–100.000 (große Mittelstadt)	3	26,7% (20)	6	36,5% (27)
100.001–500.000 (Großstadt)	4	40% (30)	2	12,2% (9)

Anmerkung: SPFL = sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen, IK = Inklusive Klasse

### Stichprobenbeschreibung der Lehrkräfte

55 Klassen beteiligten sich an der Studie. Insgesamt beantworteten 52 Lehrer/-innen den Fragebogen. Für 20 Förderschulklassen liegen Daten von 19 Fragebögen von Lehrkräften vor. Von diesen 19 Lehrer/-innen geben 17 Personen als Beruf »Förderschullehrer/-in« an, zwei von ihnen »Grundschullehrer/-in«. Aus 35 Grundschulklassen liegen 33 Lehrer/-innenfragebögen vor, die alle von den Förderschullehrkräften der Klassenteams ausgefüllt wurden.

Die Klassengröße an den untersuchten Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen umfasst 7–15 Schüler/-innen mit einem Mittelwert von  $M = 11,49$ . Die Klassengröße an den Grundschulen mit inklusiven Klassen reicht von 18 bis 28 Schüler/-innen, der Mittelwert beträgt  $M = 23,39$ .

## Stichprobenbeschreibung der Kinder

### *Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung*<sup>111</sup>

Die durchschnittliche Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung liegt in der Gesamtstichprobe bei  $M = 2,93$ . Bei den Förderschüler/-innen beträgt der Mittelwert  $M = 2,82$  Jahre und ist damit geringfügig niedriger als bei den an der Grundschule unterrichteten Kindern mit  $M = 3,07$  Jahren, siehe Tabelle 7.

Tabelle 7: Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl

<b>Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung</b>	<b>Förderschule Lernen (N = 68) Prozent (Anzahl)</b>	<b>Grundschule mit IK (N = 54) Prozent (Anzahl)</b>	<b>Gesamte Stichprobe (N = 122) Prozent (Anzahl)</b>
<b>1</b>	17,6% (12)	3,7% (2)	11,5% (14)
<b>2</b>	16,2% (11)	24,1% (13)	17,9% (24)
<b>3</b>	36,8% (25)	33,3% (18)	35,2% (43)
<b>4</b>	25,0% (17)	38,9% (21)	31,1% (38)
<b>5</b>	4,4% (3)	0,0% (0)	2,5% (3)

Anmerkung: IK = Inklusive Klasse.

### *Alter*

Das durchschnittliche Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen beträgt in der Gesamtstichprobe sowie in beiden Teilstichproben  $M = 9,76$  Jahre. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die relativ ausgewogene Altersverteilung in der Stichprobe.

Tabelle 8: Altersverteilung in den Schulformen, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl

<b>Alter</b>	<b>Förderschule Lernen (N = 75) Prozent (Anzahl)</b>	<b>Grundschule mit IK (N = 74) Prozent (Anzahl)</b>	<b>Gesamte Stichprobe (N = 149) Prozent (Anzahl)</b>
<b>8</b>	8,0% (6)	2,7% (2)	5,4% (8)
<b>9</b>	28,0% (21)	39,2% (29)	33,6% (50)
<b>10</b>	44,0% (33)	37,8% (28)	40,9% (61)
<b>11</b>	20,0% (15)	20,3% (15)	20,1% (30)

Anmerkung: IK = Inklusive Klasse.

### *Geschlechterverteilung*

45% (67) der Gesamtstichprobe sind Mädchen, 55% sind Jungen (82). An der Förderschule Lernen ist der Anteil an befragten Jungen mit 61,3% (46) erwartungsgemäß höher als der Anteil

<sup>111</sup> Die Frage nach der Klassenstufe wird nur aus formalen Gründen erhoben; diese Zuordnung besitzt im sonderpädagogischen Kontext oft wenig Relevanz. Da Kinder an Förderschulen häufig in kombinierten Klassenverbänden unterrichtet werden, lässt sich aus der Zugehörigkeit zu einem Klassenverband 1-2-3 oder 2-3-4 nicht herauslesen, in welchem Schulbesuchsjahr ein Kind sich tatsächlich befindet und wie lange es bereits sonderpädagogisch gefördert wird. Da vermutet wird, dass die Zugehörigkeit zu einer Institution und die Dauer der sonderpädagogischen Förderung Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden haben, werden die Lehrkräfte nach der Anzahl der Schulbesuchsjahre mit sonderpädagogischer Förderung in der besuchten Institution der Probanden befragt.

an befragten Mädchen (38,7%, 29). An der inklusiven Grundschule ist der Anteil mit 48,6% (36) befragten Jungen und 51,4% (38) befragten Mädchen ausgewogen.

### *Herkunftsland*

Tabelle 9 ist zu entnehmen, dass etwas mehr als die Hälfte der Eltern der befragten Kinder in Deutschland geboren ist. Während die Anzahl der in Deutschland geborenen Eltern in den Teilstichproben etwa gleich groß ist, haben etwas mehr Kinder an der Förderschule Lernen Eltern, die beide ein anderes Herkunftsland haben. Die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die einen Elternteil haben, das in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde, ist an der inklusiven Grundschule etwas größer.

Tabelle 9: Migrationsanteil in der Stichprobe, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl

	<b>Förderschule Lernen</b> (N = 74) Prozent (Anzahl)	<b>Grundschule mit inklusive Klasse</b> (N = 74) Prozent (Anzahl)	<b>Gesamte Stich- probe</b> (N = 148) Prozent (Anzahl)
<b>Eltern sind in Deutschland geboren</b>	56,8% (42)	54,1% (40)	55,4% (82)
<b>ein Elternteil kommt aus einem anderen Land</b>	9,5% (7)	17,6% (13)	13,5% (20)
<b>beide Elternteile kommen aus einem anderen Land</b>	29,7% (22)	21,6% (16)	25,75% (38)
<b>keine Angabe/ Kinder wissen es nicht</b>	4,1% (3)	6,8% (5)	5,4% (8)

Quelle: Eigene Erhebung.

In der Gruppe von Kindern, die angeben, dass beide Eltern aus einem anderen Land kommen, sind Zuwanderer aus der Türkei und Syrien am stärksten vertreten. In der Gruppe von Kindern, die ein Elternteil mit einem anderen Herkunftsland als Deutschland haben, befinden sich vor allem Migrant/-innen aus Großbritannien, Russland und der Türkei.

### *Muttersprache*

Die Frage, ob Deutsch ihre Muttersprache ist, bejahen 72,5% (108) aller befragten Kinder. 5,4% (8) bezeichnen Türkisch, 3,4% (5) Kurdisch und 2,7% (4) Arabisch als Muttersprache. Insgesamt 4% (6 Kinder) wissen nicht, ob Deutsch ihre Muttersprache ist oder machen dazu keine Angabe.

Ein Vergleich der inklusiv und separiert beschulten Kinder ergibt keinen Unterschied: Deutsch ist die Muttersprache von 72% der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder, gefolgt von Türkisch mit 5,4%. Unter den an der Grundschule unterrichteten Kindern ist Deutsch die Muttersprache von 73%, die Zweitnennung ist Türkisch mit 5,3%.

Diese Ergebnisse sind jedoch unter Vorbehalt zu interpretieren, da bei der Befragung einiger Kinder zunächst der Begriff »Muttersprache« erklärt werden musste und zudem auch Zweifel entstanden, ob einige Kinder eine valide Auskunft darüber geben konnten. Aus der Perspektive der Kinder schien die Frage nach der zu Hause gesprochenen Sprache leichter zu beantworten zu sein.

### *Zu Hause gesprochene Sprache*

Mehr als zwei Drittel (68,9%, 102) aller befragten Kinder sprechen zu Hause immer deutsch, 8,8% (13) oft, 11,5% (17) manchmal, 6,8% (10) selten und 4,1% (6) nie.

68,9% (51) der Schüler/-innen der Förderschule Lernen sprechen zu Hause immer, 4,1% (3) oft, 9,5% (7) manchmal, 10,8% (8) selten, 6,8% (5) nie. Bei den an der Grundschule unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sprechen 68,9% (51) immer, 13,5% (10) oft, 13,5% (10) manchmal, 2,7% (2) selten, 1,4% (1) nie Deutsch.

27,1% der Förderschüler/-innen sprechen nie, selten oder nur manchmal Deutsch zu Hause im Vergleich zu 17,6% der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

### **Wohn- und Lebenssituation**

Im Hinblick auf die Frage, ob die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in einer Familie, in einer Wohngruppe oder in einer Pflegefamilie leben, bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen (siehe Tabelle 10). 92,6% aller befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen leben in einer Familie, 3,4% in einer Wohngruppe, 4% in einer Pflegefamilie.

Tabelle 10: Wohn- und Lebenssituation nach Schulform, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl

<b>Wohn- und Lebenssituation</b>	<b>Förderschule Lernen</b> N = 75 Prozent (Anzahl)	<b>Grundschule mit inklusiver Klasse</b> N = 74 Prozent (Anzahl)	<b>Gesamte Stichprobe</b> N = 149 Prozent (Anzahl)
<b>in einer Familie</b>	92,0% (69)	93,2% (69)	92,6% (138)
<b>in einer Wohngruppe</b>	2,7% (2)	4,1% (3)	3,4% (5)
<b>in einer Pflegefamilie</b>	5,3% (4)	2,7% (2)	4,0% (6)

Quelle: Eigene Erhebung.

### *Einschätzung des familiären Wohlstands aus der Perspektive der Kinder*

Auf der Basis der »Family Affluence Scale« (FAS, siehe S.154) wird der familiäre Wohlstand wie folgt kategorisiert: Gruppe 1 = niedriger Wohlstand, Gruppe 2 = mittlerer Wohlstand, Gruppe 3 = hoher Wohlstand. Tabelle 11 zeigt die Einschätzung des familiären Wohlstands nach Schulform. Der Modalwert ist für die Teilstichproben hervorgehoben.

Tabelle 11: Einschätzung des familiären Wohlstands nach Schulform, Angaben in Prozent, in Klammern die absolute Anzahl.

<b>Familiärer Wohlstand</b>	<b>Förderschule Lernen</b> N = 68 Prozent (Anzahl)	<b>Grundschule mit inklusiver Klasse</b> N = 64 Prozent (Anzahl)	<b>Gesamte Stichprobe</b> N = 132 Prozent (Anzahl)
<b>niedriger Wohlstand (Gruppe 1)</b>	<b>48,5% (33)</b>	28,1% (18)	38,6% (51)
<b>mittlerer Wohlstand (Gruppe 2)</b>	44,1% (30)	<b>56,2% (36)</b>	<b>50,0% (66)</b>
<b>hoher Wohlstand (Gruppe 3)</b>	7,4% (5)	15,6% (10)	11,4% (15)

Quelle: Eigene Erhebung.

Der größte Teil der Gesamtstichprobe ist mit 50% der Gruppe mittleren Wohlstands zuzuordnen. Die Mehrzahl der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder lässt sich mit 48,5% der Gruppe des niedrigen Wohlstands zurechnen. Der größte Teil der an der Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, 56,2%, kann der Gruppe des mittleren Wohlstands zugeordnet werden. Damit fallen deutlich mehr Förderschüler/-innen in den Bereich des niedrigen familiären Wohlstands als Kinder, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden. Das Ergebnis des U-Tests (zur Methode des U-Tests vgl. Kap. 7.7.3) ergibt für die Gruppe der an der Förderschule unterrichteten Kinder einen mittleren Rang von 59,05, für die an der Grundschule unterrichteten Kinder einen mittleren Rang von 74,34. Der Unterschied ist signifikant ( $U = 1,672; p < 0,05$ ).

42,4% (25) der Mädchen und 35,6% (26) der Jungen lassen sich auf der Basis ihrer Angaben der Gruppe des niedrigen Wohlstands zurechnen; 50,8% (30) der Mädchen und 49,3% (36) der Jungen zur Gruppe 2 und 6,8% (4) der Mädchen bzw. 15,1% (11) der Jungen Gruppe 3. Jungen schätzen den familiären Wohlstand etwas positiver ein als Mädchen. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist nicht signifikant.

*Kinder mit und ohne Migrationshintergrund* unterscheiden sich hinsichtlich der Einschätzung des Wohlstands ihrer Familie: 52,8% der Kinder mit Migrationshintergrund lassen sich gegenüber 28,4% der Kinder ohne Migrationshintergrund der Gruppe niedrigen Wohlstands zuordnen. Dagegen können 39,6% der Kinder mit und 56,8% der Kinder ohne Migrationshintergrund der Gruppe mittleren Wohlstands zugerechnet werden. Der U-Test ergibt einen mittleren Rang der Kinder mit Migrationshintergrund von 54,36 und einen mittleren Rang der Kinder ohne Migrationshintergrund 70,91. Der Unterschied ist signifikant ( $U = 1,450; p < 0,01$ ).

*Kinder, deren Muttersprache nicht deutsch ist*, unterscheiden sich signifikant in ihrer Einschätzung des Familienwohlstands von denjenigen, deren Muttersprache deutsch ist. 69% der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch können der Gruppe des niedrigen Wohlstands zugeordnet werden. Dies steht im Kontrast zu 29,9% der Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist und dieser Gruppe zugerechnet werden können. 31% der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und 54,6% der Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, können der Gruppe des mittleren Wohlstands zugerechnet werden. In der obersten Gruppe befindet sich kein Kind, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist, dagegen 15,5% der Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist. Der U-Test ergibt, dass Kinder, deren Muttersprache deutsch ist, signifikant häufiger in der mittleren und hohen Gruppe des familiären Wohlstands zu finden sind ( $U = 789,50; p < 0,001$ ). Der mittlere Rang der Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, beträgt 69,86, der mittlere Rang von Kindern, die eine andere Muttersprache haben als Deutsch, 42,22.

*Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen*, schätzen ihren familiären Wohlstand also niedriger ein als Kinder, deren zu Hause gesprochene Sprache Deutsch ist. Etwa zwei Drittel der Kinder, die nicht zu Hause Deutsch sprechen, lassen sich der Gruppe des niedrigen Wohlstands zuordnen gegenüber nur einem Drittel der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen. Ein Drittel der Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen und mehr als die Hälfte der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, lassen sich der Gruppe des mittleren Wohlstands

zurechnen. Keines der Kinder, die nicht zu Hause Deutsch sprechen, und 14,9% der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, können der Gruppe des hohen Wohlstands zugeordnet werden. Der U-Test ergibt für die Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, einen mittleren Rang von 42,98. Bei den Kindern, die zu Hause Deutsch sprechen, beträgt der mittlere Rang 73,72. Der Unterschied ist signifikant ( $U = 836,500$ ;  $p < 0,001$ ).

#### *Bücherbestand im Haushalt*

Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe beträgt 2,87 ( $SD = 1,23$ ). Das bedeutet, dass es in den Haushalten der Kinder durchschnittlich 25–100 Bücher gibt. Die Familien, aus denen die an einer inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kommen, besitzen geringfügig mehr Bücher ( $M = 2,97$ ;  $SD = 1,17$ ) als an der Förderschule Lernen unterrichtete Kinder ( $M = 2,76$ ;  $SD = 1,23$ ). Der Unterschied ist nicht signifikant.

#### *Familiengröße*

Die Größe der Familien von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen variiert in der Gesamtstichprobe zwischen 2 und 13 Personen; die durchschnittliche Größe liegt bei  $M = 5$  Familienmitgliedern. Bei an der Förderschule Lernen unterrichteten Kindern liegt sie bei  $M = 5,1$ ; bei den an einer inklusiven Grundschule unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bei  $M = 4,9$ . Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Die durchschnittliche Geschwisteranzahl aller befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen liegt bei 2,1. Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen: Förderschule Lernen ( $M = 2,2$ ), inklusive Grundschule ( $M = 2,1$ ).

#### *Vollständigkeit der Familie*

Inwieweit unterscheiden sich die beiden Teilstichproben im Hinblick auf die Vollständigkeit ihrer Familien? Dies wird mit Fragen, ob der Vater, die Mutter oder aber ein Stiefvater/ Lebenspartner oder Stiefmutter/ Lebenspartnerin zu Hause wohnen, erfasst.

Bei 74,3% (110) der befragten Kinder lebt der Vater im Familienhaushalt (Gesamtstichprobe). Während bei 81,1% (50) der an der inklusiven Grundschule geförderten Kinder der Vater zu Hause wohnt, trifft dies nur auf 67,6% (60) der Schüler/-innen der Förderschule Lernen zu. Der Unterschied ist nicht signifikant.

Ein Stiefvater oder Lebenspartner der Mutter lebt bei 6,7% (5) der Förderschüler/-innen und bei 5,4% (4) der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Im Hinblick auf die Gesamtstichprobe ergibt sich ein Wert von 6% (9). Bei 93,2% (69) der an der Förderschule Lernen unterrichteten und bei 91,9% (68) der an inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wohnt die Mutter im familiären Haushalt. Nur bei einem einzigen Kind (das an einer inklusiven Grundschule unterrichtet wird) wohnt eine Stiefmutter oder Lebenspartnerin des Vaters zu Hause.



### **Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zum Vergleich der beiden Teilstichproben Förderschule Lernen und inklusive Grundschule**

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres durchschnittlichen Alters, der Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, der Wohn- und Lebenssituation, der Einschätzung ihrer finanziellen Situation, des Bücherbestands und der Familiengröße. Auch bezogen auf den Migrationsanteil, die Muttersprache und die zu Hause gesprochene Sprache besteht kein signifikanter Unterschied.

Schüler/-innen der Förderschule Lernen und an der inklusiven Grundschule unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen unterscheiden sich tendenziell hinsichtlich der Vollständigkeit ihrer Familie. Bei 67,5% der Förderschüler/-innen und 81,1% der an der integrativen Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wohnt der Vater zu Hause.

Schüler/-innen der Förderschule Lernen schätzen den Wohlstand ihrer Familie signifikant niedriger ein als an der inklusiven Grundschule unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. 48,5% der Förderschüler/-innen lassen sich gemäß der Einteilung der FAS in die Gruppe des niedrigen Wohlstands einordnen. Dies trifft dagegen nur auf 28,6% der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu.

Kinder mit Migrationshintergrund schätzen den familiären Wohlstand geringer ein als Kinder ohne Migrationshintergrund. 52,8% der Kinder mit Migrationshintergrund können der Gruppe des niedrigen Wohlstands zugerechnet werden, bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sind dies nur 28,4%. Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, schätzen ihren familiären Wohlstand niedriger ein als Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist oder Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen. 69% der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, lassen sich gegenüber 29,9% der Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, der untersten Wohlstandgruppe zuordnen. 71% der Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, können im Vergleich zu 28,7% der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, der Gruppe des niedrigen Wohlstands zugerechnet werden.

## **7.6 Eingesetzte Erhebungsinstrumente**

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über die Fragebögen und die verwendeten Skalen gegeben. Im Anhang (S.331ff.) können die einzelnen Items der Skalen mit allen relevanten Kennwerten eingesehen werden.

### *7.6.1 Fragebogen für Kinder*

Mit dem dieser Studie zugrundeliegenden Kinderfragebogen wird die Absicht verfolgt, ein Untersuchungsinstrument zur Operationalisierung des *habituellen schulischen Wohlbefindens als mehrdimensionales Konstrukt für die Zielgruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von acht bis elf Jahren* zu entwickeln.

Hierzu wird eine Vielzahl potenzieller Determinanten des schulischen Wohlbefindens berücksichtigt. Desweiteren wird die Lebenssituation der Kinder deskriptiv erfasst. Für die Konstruktion des Fragebogens wurden Items und Skalen aus einschlägigen Fragebogenuntersuchungen und standardisierten Testverfahren übernommen und im Rahmen des Pretests an die kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen angepasst.

#### *Entwicklung der sechs Skalen zur Operationalisierung des Zielkonstrukts »Schulisches Wohlbefinden«*

Da in dieser Studie das von Hascher (2004a) entwickelte Konstrukt des schulischen Wohlbefindens adaptiert wird, werden auch die Bezeichnungen der einzelnen Bereiche einschließlich ihrer Abkürzungen von Hascher übernommen. Die Items der einzelnen Skalen werden zum Teil durch Items anderer Fragebögen ersetzt oder sprachlich vereinfacht. Die Skalierung des Ursprungsfragebogens von Hascher wird verändert und den Möglichkeiten der zu Befragenden angepasst. Auch der zu erinnernde Zeitraum, der sich ursprünglich auf die letzten paar Wochen bezieht, wird modifiziert. Für die Kinder wird ein Zeitraum von einer Woche als altersentsprechend erachtet (Tabelle 12).

Tabelle 12: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung des schulischen Wohlbefindens, deren Ursprung vor der Adaptierung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

<b>Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens</b>			
<b>Skala</b>	<b>Ursprung</b>	<b>Item-Anzahl</b>	<b>Alpha</b>
Positive Einstellung zur Schule (PES)	ausgewählte Items aus dem FEESS 3–4 (Rauer & Schuck, 2003) Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004a)	6	0,90
Schulischer Selbstwert (SSW)	ausgewählte Items aus dem FEESS 3–4 (Rauer & Schuck 2003); Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004a)	6	0,78
<i>Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)**</i>	<i>Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004) inhaltlich und sprachlich adaptierte Items</i>	4	0,54
Keine Sorgen in der Schule (SOS)*	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004a)	3	0,67
Keine körperlichen Beschwerden* (KOP)	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004a)	3	0,65
Keine sozialen Probleme* (SOP)	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS, Hascher, 2004a)	5	0,82

\*umgepolte Skalen.

\*\*Die Skala FIS wurde zunächst auf der Basis der explorativen Faktorenanalyse gebildet. Das Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigt jedoch, dass für die Dimension »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« kein ausreichender Modellfit vorliegt. Zudem bleibt die interne Konsistenz hinter den Erwartungen zurück. Die Skala FIS wird daher in die abschließende Konstruktbildung nicht aufgenommen. Aus dem ursprünglich sechsfaktoriellen Konstrukt von Hascher (2004a) wird so ein fünffaktorielles Konstrukt ohne die Dimension »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS) (vgl. Kap. 8.1).

Die Reliabilitätsanalyse zeigt für die einzelnen Skalen, dass eine ausreichende bis sehr gute Reliabilität vorliegt (Cronbachs Alpha: 0,65–0,90), auch mit Bedacht darauf, dass zwei Skalen nur aus wenigen Items bestehen. Die erzielte Reliabilität der Skalen ist vergleichbar mit den

Skalen der Referenzstudien von Hascher (2004a), Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) (vgl. Kap. 8.1).

### *Variablen zur Beschreibung der Familie*

Folgende demografische Angaben werden in Form von Einzelitems erhoben: die Wohn- und Lebenssituation des Kindes, der Migrationshintergrund, die Verkehrssprache zu Hause sowie die Muttersprache und Angaben zur Größe und Vollständigkeit der Familie (vgl. Kap. 7.5).

Die Einschätzung des sozio-ökonomischen Hintergrunds erfolgt aus der Perspektive der Kinder. Dafür wird die deutsche, von Klocke und Becker (2003) sowie Klocke (2006) adaptierte Version der »Family Affluence Scale (FAS)« verwendet. Die FAS wurde erfolgreich im Rahmen der internationalen HBSC-Studie eingesetzt (Currie, Molcho, Boyce, Holstein, Torsheim & Richter, 2008; Boyce, Torsheim, Currie & Zambon, 2006; Schillmöller, 2009). Der familiäre Wohlstand wird anhand der vier Indikatoren Anzahl der Autos, Anzahl der Computer, Urlaubshäufigkeit pro Jahr und eigenes Zimmer operationalisiert (vgl. Klocke & Becker, 2011, S. 2; Schillmöller, 2009, S. 101). Um zusätzliche Informationen über den sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder zu erhalten, wird in einem fünftem Item nach der Anzahl der Bücher im Haushalt gefragt (vgl. Klocke, 2006, S. 163). Daraus wird ein sogenannter »Summenwert ausgewählter ungewichteter Einzelindikatoren« (Klocke & Becker, 2011, S. 2) gebildet. Auf der Basis des Summenwerts erfolgt eine Einteilung in drei Gruppen (vgl. Tabelle A2, S.332): Gruppe 1: niedriger Wohlstand, Gruppe 2: mittlerer Wohlstand, Gruppe 3: hoher Wohlstand (vgl. Currie et al., 2001; Schillmöller, 2009, S. 101).

Die deutsche Version der »Family Affluence Scale (FAS)« wird eingesetzt in der Annahme, »dass Kinder in der Regel nicht den genauen Einkommensstatus oder Bildungsstatus der Eltern angeben können« (Schillmöller, 2009, S. 101). Die Validität des FAS wurde in mehreren Ländern im Zuge der HBSC-Studie geprüft. Es konnten signifikante Zusammenhänge mit den Angaben der Eltern gefunden werden (Currie, Samdal, Boyce & Smith, 2001; Schillmöller, 2009, S. 101). Trotzdem müssen die Angaben der Kinder vorsichtig interpretiert werden. Während es beispielsweise auf dem Land von großer Wichtigkeit sein kann, ein oder mehrere Autos zu besitzen, ist dies in einer großen Stadt mit guten Verkehrsanbindungen nicht zwingend erforderlich. Ob Kinder ein eigenes Zimmer haben, kann nicht nur Ausdruck eines entsprechenden Einkommens der Eltern sein, sondern in Beziehung zu anderen Faktoren stehen, wie zum Beispiel dem kulturellen Hintergrund (vgl. Schillmöller, 2009, S. 101).

Das Interesse der Eltern an den schulischen Belangen und die Bereitschaft der Eltern, das Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen, wird in Einzelitems erfragt (vgl. Hurrelmann & Andresen, 2010; Deutsches Jugendinstitut, 2004). Hinweise auf die Eltern-Kind-Beziehung lassen sich aus der Skala »kindzentrierte Kommunikation« (Deutsches Jugendinstitut, 2004) schließen. Tabelle 13 (siehe S. 155) zeigt die Kennwerte der Skala »kindzentrierte Kommunikation«.

Tabelle 13: Skala zur Operationalisierung der kindzentrierten Kommunikation, deren Ursprung vor der Adaptierung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

<b>Kindzentrierte Kommunikation</b>			
<b>Skala</b>	<b>Ursprung</b>	<b>Item-Anzahl</b>	<b>Alpha</b>
<b>Kindzentrierte Kommunikation</b>	Fragebögen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004)	2	0,58

Quelle: Eigene Erhebung.

#### *Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes*

Geschlecht und Alter der Kinder werden als Einzelitems erhoben. Zudem werden wichtige Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens und ausgewählte Persönlichkeitsfaktoren erfasst (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung des allgemeinen Wohlbefindens und ausgewählter Persönlichkeitsfaktoren, deren Ursprung vor der Adaptierung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

<b>Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens</b>			
<b>Skala</b>	<b>Ursprung</b>	<b>Item-Anzahl</b>	<b>Alpha</b>
Psychisches Wohlbefinden (PW)	Kid-KINDL <sup>R</sup> (2000), Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut 2004)	5	0,74
Körperliches Wohlbefinden (KW)	Kid-KINDL <sup>R</sup> (2000)	4	0,81
Selbstwertgefühl (SW)	Kid-KINDL <sup>R</sup> (2000)	3	0,75
Wohlbefinden in der Familie (WBFA)	Kid-KINDL <sup>R</sup> (2000)	3	0,62
Wohlbefinden unter Freunden (WBFR)	Kid-KINDL <sup>R</sup> (2000), Fragebogen der Studie »Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule« (Eder, 1995)	4	0,73
<b>Persönlichkeitsfaktoren</b>			
Selbstwirksamkeit	Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie (Hurrelmann & Andresen, 2010)	7	0,80
Externalisierende Emotionen/motorische Unruhe	ausgewählte Items der Fragebögen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004)	8	0,78

Quelle: Eigene Erhebung.

Als Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens werden das psychische Wohlbefinden (PW), das körperliche Wohlbefinden (KW), das Selbstwertgefühl (SW), das Wohlbefinden in der Familie (WBFA) und das Wohlbefinden unter Freunden (WBFR) erfasst. Für die Operationalisierung dieser Bereiche wird überwiegend auf den Kid-KINDL<sup>R</sup> (vgl. Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) zurückgegriffen. Die Skalen werden bis auf kleine Veränderungen übernommen. Die Operationalisierung der potenziell relevanten Persönlichkeitsfaktoren basiert auf den Fragebögen der Worldvision-Kinderstudie (vgl. Hurrelmann & Andresen, 2010) und des DJI- Kinderpanels (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2004).

### **Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse**

#### *Didaktisch-methodische Merkmale des Unterrichts*

Für den Kinderfragebogen wurden Skalen zu den Konstrukten »offener Unterricht«, »traditioneller Unterricht«, »effektive Klassenführung«, »kooperative Sozialformen«, »Orientierung an den Lernvoraussetzungen«, »Bezugsnormorientierung der Lehrperson« entwickelt. Leider

zeigten die Faktoren- und Itemanalysen, dass die Skalen nicht die erforderliche Reliabilität aufwiesen oder aber die Items nicht geeignet waren, das Konstrukt zu erfassen. Daher wird aus diesem Set nur für ausgewählte Items eine deskriptive Analyse angefertigt. Die Bezugsnormorientierung des Kindes wird jeweils als Einzelitem aus dem Fragebogen zur Studie »Zielorientierung und Bezugsnormorientierung« (vgl. Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004; Dickhäuser & Rheinberg, 2003) als individuelle und soziale Bezugsnormorientierung erhoben.

### *Merkmale der Lehrperson*

Um die Fürsorglichkeit der Lehrkraft zu messen, wird die Skala »Gefühl des Angenommenseins (GA)« des FEESS 3–4 (Rauer & Schuck, 2003) komplett übernommen. Zwar erfragen die Items dieser Skala durchaus die Gefühle des Angenommenseins; die Formulierung der Items legt jedoch nahe, dass eher das *wahrgenommene Verhalten der Lehrperson in Bezug auf die Person des Schülers/der Schülerin* operationalisiert wird (siehe Tabelle A 10, S. 338). Deshalb wird diese Skala in »Fürsorglichkeit der Lehrperson« umbenannt. Die Mitbestimmung als potenzieller Prädiktor des schulischen Wohlbefindens wird ebenfalls mit einer Skala gemessen (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Fürsorglichkeit der Lehrperson, deren Ursprung vor der Adaptierung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha (Perspektive der Kinder)

Skala	Ursprung	Item-Anzahl	Alpha
Fürsorglichkeit der Lehrperson	Skala »Gefühl des Angenommenseins« FEESS 3–4 (Rauer & Schuck, 2003)	13	0,84
Mitbestimmung in der Schule	Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004)	6	0,67

Quelle: Eigene Erhebung.

### *Beziehungen zu Mitschüler/-innen*

Tabelle 16 (siehe S. 157) gibt einen Überblick über die Skalen zur Operationalisierung verschiedener Merkmale der Beziehung eines Kindes zu seinen Mitschüler/-innen. Die beiden Skalen »Soziale Integration (SI)« und »Klassenklima (KK)« des FEESS 3–4 (Rauer & Schuck, 2003) werden übernommen.

»Die Skala Soziale Integration (SI) erfasst das Gefühl der Akzeptanz, des Angenommenseins durch die Mitschüler und Mitschülerinnen (...)« (Rauer & Schuck, 2004, S. 1). »Die Skala Klassenklima (KK) erfasst das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht auf Grund von Schwächen ausgrenzen« (ebd., S. 14).

Durch Einzelitems werden die mögliche Intervention und Prävention bei Streit, Klassenrat, Hilfen bei Bullying erfragt (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2004; Schillmöller, 2009).

Tabelle 16: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung mehrerer Merkmale der Beziehungen zu Mitschüler/-innen, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

Skala	Ursprung	Item-Anzahl	Alpha
Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung	Items aus den »Skalen zur Schulqualität« (Steinert, Ge-recht, Klieme & Döbricht, 2003)	2	0,58
Soziale Integration <sup>112</sup>	Skala »Soziale Integration (SI)« und »Klassenklima (KK)« des FEES 3–4 (Rauer & Schuck, 2003)	11	0,87
Klassenklima	Skala »Klassenklima (KK)« des FEES 3–4 (Rauer & Schuck, 2003)	11	0,79
Angst vor Peers	selbst entwickelte Skala	4	0,76
Bullying-Opfer	Fragebogen der WOG-Studie (Schillmöller, 2009), Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004)	8	0,82
Bullying-Täter	Fragebogen der WOG-Studie (Schillmöller, 2009), Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004)	8	0,79

Quelle: Eigene Erhebung.

### 7.6.2 Fragebogen für Lehrkräfte

Bei der Entwicklung des Lehrer/-innenfragebogens orientierte sich die Verfasserin vorwiegend an bereits bestehenden Skalen aus Studien zur Untersuchung von Schul- und Unterrichtsqualität. Die Bildung der vorliegenden Skalen erfolgte auf der Basis von Faktoren- und Item-Analysen. Einige Aspekte werden durch Einzelitems erfragt. Die erhobenen Daten geben die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen hinsichtlich relevanter Aspekte auf Schulebene sowie der eigenen Unterrichtspraxis wider. Die Angaben sollen die Daten der Kinder ergänzen.

Zur Beschreibung der Stichprobe wird in Einzelitems nach der Profession der Lehrkräfte, der Schulform, der Klassengröße sowie der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefragt. Außerdem werden die Verweildauer jedes befragten Kindes an der Schule und die Dauer der sonderpädagogischen Förderung erhoben.

Die Skalen zur Kooperation (siehe Tabelle 17) erfassen die Häufigkeit kooperativer Aktivitäten zu verschiedenen für diese Untersuchung wichtigen Themenbereichen. Faktorenanalytisch lassen sich die Skalen auf die Dimensionen »Kooperation auf Schulebene« und »Kooperation auf Klassenebene« reduzieren.

Tabelle 17: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Kooperation und zu geteilten Leitbildern, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

Skala	Ursprung	Item-Anzahl	Alpha
Kooperation (Schulebene)	ausgewählte Items aus den »Skalen zur Schulqualität« (Steinert et al., 2003), ausgewählte Items aus den »Skalen zur Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen & Rolff, 2006), selbst entwickelte Items	12	0,92

<sup>112</sup> Die Skalen »Soziale Integration (SI)« und »Klassenklima (KK)« lassen sich laut Rauer & Schuck (2003) auf einen übergreifenden Faktor »Sozialklima« zurückführen (vgl. Rauer & Schuck, 2004, S. 13). Auch in dieser Studie ist die Korrelation zwischen den beiden Skalen sehr hoch, sodass im Rahmen der Regressionsanalysen beide Skalen zusammengefasst wurden.

Tabelle 17 (Forts.)

Kooperation (Klassenebene)	ausgewählte Items aus den »Skalen zur Schulqualität«, (Steinert et al., 2003), ausgewählte Items aus den »Skalen zur Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen & Rolff, 2006), selbst entwickelte Items	11	0,93
Geteilte Leitbilder im Kollegium	Items aus den »Skalen zur Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen & Rolff, 2006)	4	0,92

Quelle: Eigene Erhebung.

Um die konkreten organisatorischen Rahmenbedingungen auf Klassenebene in den inklusiven Klassen an Grundschulen zu erheben, wird in Form von Einzelitems nach der Art und Häufigkeit der äußeren Differenzierung gefragt und danach, ob die individuelle Förderung der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Klassenverband oder in einem separaten Raum erfolgt. Zudem wird grob die didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung erfragt. Die Items sind angelehnt an die Kriterien von Randoll (2003).

In Form von Einzelitems werden die grundsätzlichen didaktisch-methodischen Orientierungen der Lehrkräfte erhoben. Es wird nach der Häufigkeit des Einsatzes folgender didaktisch-methodischer Formen gefragt: direkte Instruktion, individualisierender Unterricht, Projektunterricht, konstruktivistischer Unterricht, offener Unterricht, selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen. Dabei handelt es sich um Items des IBUS (Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen) (vgl. Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin, 2004, 2006).

Tabelle 18: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der effektiven Klassenführung, Lernzielorientierung und Performanzzielorientierung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

Skala	Ursprung	Item-Anzahl	Alpha
Effektive Klassenführung	ausgewählte Items des IBUS-Inventar (Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin 2004, 2006), selbstkonstruiertes Item	5	0,80
Lernzielorientierung	selbst übersetzte und adaptierte Items des PALS (Middley et al., 2000)	3	0,69
Performanzzielorientierung	selbst übersetzte und adaptierte Items des PALS (Middley et al., 2000)	4	0,78

Quelle: Eigene Erhebung.

Die Orientierung am individuellen Lernfortschritt und die Anwendung förderdiagnostischer Maßnahmen werden durch einzelne Items erfragt. Für Klassen an inklusiven Grundschulen ist auch von Interesse, ob die Lehrpersonen sich im Fall von Kindern ohne Förderbedarf ebenfalls am individuellen Lern- und Leistungsvermögen orientieren. Parallel zum Schüler/-innenfragebogen werden die Einschätzung der Effektivität der eigenen Unterrichtsführung, der Zielorientierung (siehe Tabelle 18) sowie die Ziel- und Bezugsnormorientierung (individuell, kriterial, sozial) der Lehrkräfte erhoben (vgl. Rakoczy et al., 2005). Darüber hinaus werden in Form von Einzelitems regelmäßige Rückmeldungen in Bezug auf den Lernfortschritt, das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung erhoben. Außerdem wird nach der gezielten Unterstützung und Förderung der Leistungsentwicklung gefragt sowie nach der Langsamkeitstoleranz (langsame-

res Arbeitstempo, verzögerte Antworten) bezogen auf Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (vgl. Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin, 2004, 2006; Hascher, 2004b).

Parallel zum Kinderfragebogen werden Skalen zur Einschätzung des fürsorglichen Verhaltens Schüler/-innen gegenüber und den ihnen eingeräumten Mitbestimmungsmöglichkeiten konstruiert (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Eingesetzte Skalen zur Operationalisierung der Fürsorglichkeit und der Mitbestimmung, Itemanzahl und Cronbachs Alpha

Skala	Ursprung	Item-Anzahl	Alpha
Fürsorglichkeit der Lehrperson (Lehrerperspektive)	parallel konstruierte Items zum FEES 3–4 (Rauer & Schuck, 2003), parallel konstruierte Items zum Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004), Item aus Rakocy et al. (2005)	6	0,86
Mitbestimmung (Lehrerperspektive)	parallel konstruierte Items zum Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, (Deutsches Jugendinstitut, 2004), ausgewählte Items des IBUS-Inventar (Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin 2004, 2006)	4	0,83

Quelle: Eigene Erhebung.

Die Items der Bullying-Skala (beobachtete Häufigkeit von Bullying) werden hinsichtlich des Inhalts und ihrer Antwortmöglichkeiten parallel zu der Bullying-Skala des Kinderfragebogens konstruiert. Zudem werden Einzelitems zur Beschreibung eingesetzter Maßnahmen zu den Themen Intervention gegen und Prävention von Aggression, Gewalt und Bullying bzw. zur Einhaltung der Schulregeln, zu Interventions- und Präventionsprogrammen in den Fragebogen aufgenommen (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2004).

## 7.7 Methoden der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Schritten, die in diesem Abschnitt erläutert werden. Anschließend werden die eingesetzten Verfahren der bi- und multivariaten Datenanalyse kurz in ihren Grundgedanken erläutert und in ihrer Funktion für die Auswertungsschritte dieser Studie begründet. Für die Eingabe und Analyse der Daten wurde die Statistiksoftware SPSS (Superior Performing Software System; Versionen 18, 19, 20) und SPSS AMOS (Analysis of Moment Structures) verwendet.

### 7.7.1 Auswertungsplan

#### *Auswertungsschritt 1: Überprüfung des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens und Skalenbildung*

Für die Überprüfung der dimensional Struktur des schulischen Wohlbefindens werden explorative Faktorenanalysen mit SPSS vorgenommen. Als Methode wird die Hauptachsenanalyse gewählt. Im Anschluss erfolgt eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit AMOS.

Alle weiteren Konstrukte, für die überwiegend bereits erprobte reliable und valide Skalen vorliegen, werden mithilfe der Hauptkomponentenanalyse überprüft. Daran schließt sich für



jedes Konstrukt eine Item- und Reliabilitätsanalyse an, in deren Rahmen Items selektiert werden, um auf dieser Basis die Skalen zu bilden. Die Überprüfung der Verteilung erfolgt visuell anhand von Histogrammen und durch die Anwendung des Kolmogorov-Smirnov-Tests.<sup>113</sup>

### *Auswertungsschritt 2: Überprüfung von Unterschiedshypothesen*

Die vorliegende Studie handelt von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Ein zentrales Anliegen besteht in der Analyse von Unterschieden zwischen der Teilstichprobe der Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, und der Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder hinsichtlich des Zielkonstrukts des schulischen Wohlbefindens. Allerdings sind auch Unterschiede zwischen den Teilstichproben in Bezug auf die Variablen interessant, die als potenzielle Einflussvariablen des schulischen Wohlbefindens in Frage kommen: So können mögliche Differenzen hinsichtlich der Schüler/-innenklientel, der Schulkultur und der Unterrichtsgestaltung zwischen den Schulformen herausgearbeitet werden.

Die auf der Basis des Forschungsstands entwickelten Unterschiedshypothesen (vgl. Kap. 6.2.1 und 6.2.2) werden mit folgenden Verfahren der Datenanalyse geprüft: In Abhängigkeit vom Skalenniveau und der Anzahl der Faktorstufen werden der T-Test, ein- und zweifaktorielle Varianzanalysen sowie der Mann-Whitney-U-Test für die Analyse ausgewählt. Daten mit nominalem Skalen-Niveau werden mit dem Chi-Quadrat-Test analysiert. Wenn eine gerichtete Hypothese geprüft wird, erfolgt die Testung einseitig. Die Testung einer ungerichteten Hypothese oder aber einer Fragestellung erfolgt zweiseitig.

### *Auswertungsschritt 3: Entwicklung von Erklärungsmodellen zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens*

Die in Kapitel 6.2 formulierten Zusammenhangshypothesen werden zweistufig geprüft. Zuerst wird die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Subskalen des schulischen Wohlbefindens und den Variablen, die potenzielle Korrelate und Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 4.9) darstellen könnten, unter Anwendung von Korrelationsanalysen geprüft. Das Ziel dieser ersten Auswertungsstufe besteht darin, aus der Vielzahl an vermuteten Prädiktoren die Variablen auszuwählen, die die stärksten Zusammenhänge mit dem schulischen Wohlbefinden aufweisen. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse führen zur Abfassung eines zu überprüfenden Modells für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 8.3.6)

Danach wird im Rahmen der zweiten Auswertungsstufe mit multiplen Regressionsanalysen überprüft, ob die ausgewählten Variablen tatsächlich einen Beitrag zur Vorhersage des schulischen Wohlbefindens leisten können. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen führen zur Formulierung eines abschließenden Modells zur Vorhersage für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 8.4). Es wird jeweils ein Modell für die gesamte Stichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, für die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder und für die an

---

113 Der Kolmogorov-Smirnov-Test testet verschiedene Formen der Verteilung von Variablen und wird in dieser Studie als Test zur Überprüfung der Normalverteilung angewendet (vgl. Bühl, 2010, S. 368).

der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen berechnet. Die Intention dieses Vorgehens besteht darin, Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Allgemeinen zu identifizieren, aber auch mögliche differenzielle Wirkungen der Förderorte herauszuarbeiten, die sich je nach Beschulungstyp in Form von unterschiedlichen Einflussfaktoren äußern könnten.

### 7.7.2 *Auswertungsschritt 1: Verfahren zur Überprüfung der Konstruktvalidität und als Basis zur Bildung von Skalen: Die explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse und die Reliabilitätsanalyse*

Im ersten Auswertungsschritt soll die Validität des mehrdimensionalen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen überprüft werden. Hierzu werden zunächst explorative Faktorenanalysen durchgeführt, anschließend konfirmatorische Faktorenanalysen (vgl. Bühner, 2011).

Das Ziel der *explorativen* Faktorenanalyse besteht in der »Entdeckung von Strukturen, bzw. Dimensionen« (Bühl, 2010, S. 556) im Datensatz und dient der Hypothesenbildung. Im Gegensatz dazu fungiert die *konfirmatorische* Faktorenanalyse als hypothesentestendes Verfahren: Liegt bereits ein theoretisches Modell vor, so kann im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft werden, ob dieses Modell durch die erhobenen Daten bestätigt werden kann. Damit zählt sie zu den strukturprüfenden Verfahren (vgl. Bühl, 2010, S. 556 und S. 574).

Zur Durchführung einer *explorativen Faktorenanalyse* können verschiedene Methoden eingesetzt werden. Die Resultate nach der Anwendung verschiedener Methoden unterscheiden sich kaum hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz (vgl. Wirthwein, 2010, S. 144). In dieser Studie werden als Auswertungsverfahren der explorativen Faktorenanalyse die Hauptachsenanalyse und die Hauptkomponentenanalyse gewählt, die im Folgenden näher erläutert werden.

Die *Hauptachsenanalyse* wird dann angewendet, wenn das Ziel »die Erklärung von Korrelationen der Variablen durch Faktoren bzw. latente Variablen« (Bühner, 2011, S. 343) ist. Im Vergleich zur Hauptkomponentenanalyse ist sie statistisch weniger deskriptiv. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des mehrfaktoriellen schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist die Hauptachsenanalyse das geeignetere Verfahren, da es sich um die strengere und genauere Methode handelt.

Die *Hauptkomponentenanalyse* findet in der Forschung häufig Anwendung und stellt in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie ein etabliertes Vorgehen dar. Strenggenommen ist diese aber keine Faktorenanalyse (vgl. ebd., S. 309).

»Die Hauptkomponentenanalyse verfolgt das Ziel der Datenreduktion. Das heißt, Items werden mit dem Ziel zusammengefasst, möglichst viel Informationen aus den ursprünglichen Daten durch zusammengefasste Variablen bzw. Komponenten zu beschreiben« (ebd., S. 314).

Der besondere Nutzen der Hauptkomponentenanalyse besteht darin, dass immer ein Ergebnis erzielt wird (vgl. ebd., S. 318). Für alle anderen Konstrukte, für die ja überwiegend erprobte

Instrumente<sup>114</sup> vorliegen, werden im Rahmen der Skalenbildung Hauptkomponentenanalysen<sup>115</sup> berechnet mit dem Ziel einer unkomplizierten Überprüfung an dieser Stichprobe und als Basis für die Skalenbildung.

Zu den statistischen Voraussetzungen einer explorativen Faktorenanalyse ist folgendes zu bemerken: Für die Anwendung einer Hauptkomponentenanalyse oder einer Hauptachsenanalyse sind das Skalenniveau und die Art der Zusammenhänge zwischen den Items wenig relevant. Wichtig sind dagegen die »substanziellen Korrelationen« (Bühner) zwischen den Items (vgl. Bühner, 2009, S. 343). Diese werden mithilfe verschiedener Kriterien ermittelt, auf die genauer an der entsprechenden Stelle im empirischen Teil eingegangen wird. Eine Stichprobengröße von 100 bis 200, wie sie dieser Studie zugrunde liegt, gilt als »ausreichende« Voraussetzung für die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse (vgl. ebd., S. 345).

Um im Rahmen der *konfirmatorischen Faktorenanalyse* beurteilen zu können, ob und wie gut ein Modell durch die Daten bestätigt wird, sollten »drei Informationen zur Beurteilung des Modell-Fits bereitgestellt werden: der  $\chi^2$ -Test, ausgewählte *Fit-Indizes* des Modells und die *Signifikanztests* für die zu schätzenden *Modellparameter*« (vgl. Bühner, 2011, S. 419, Herv. i.O.). Weiber und Mühlhaus (2010) weisen darauf hin, dass die verschiedenen Fit-Indizes im »Normalfall« (ebd., S. 176) zu einer unterschiedlichen Bewertung führen, ob ein Modell die erforderliche Güte erreicht. Um zu einer nachvollziehbaren, begründeten Entscheidung zu gelangen, ob ein Modell angenommen werden kann, wird empfohlen, Gütekriterien aus verschiedenen Kategorien (inferenzstatistische, deskriptive sowie inkrementelle Gütemaße) auszuwählen (vgl. ebd.; vgl. Kap. 8.1.2).

Nach der Schätzung der Modellgüte erfolgen eine Prüfung der Plausibilität der Hypothesen und eine Analyse der Parameter.

»Im Rahmen der *Plausibilitätsprüfung* wird zunächst kontrolliert, ob die Vorzeichen der Modellparameter *konform* zu den im ersten Schritt der Strukturgleichungsmodellierung *aufgestellten Hypothesen* sind und ob hinsichtlich der vermuteten Zusammenhänge zwischen Konstrukten auch die Faktorenladungen hinreichende Werte (i.d.R.  $> .05$ ) aufweisen« (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 180, Herv. i.O.).

Für die konkrete Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nach der Maximum-Likelihood-Methode werden Intervallskalenniveau und Normalverteilung erwartet. Es besteht jedoch die Möglichkeit, das Bollen-Stine-Bootstrapping im Rahmen der Maximum-Likelihood-Methode durchzuführen, wenn die Daten nicht normalverteilt sind, was zu einem korrigierten p-Wert des Chi-Quadrat-Tests führt (vgl. Bühner, 2011, S. 432). Für die Berechnung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse gilt eine Stichprobengröße von 200 bis 250 als erstrebenswert. Ist die Stichprobe kleiner, wie in dieser Stichprobe, muss mit »Schätzproblemen« (Bühner) gerechnet werden (vgl. ebd., S. 433).

Bezogen auf die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse ist anzumerken, dass diese nicht unbedingt klar darüber Auskunft geben, welches Modell am besten geeignet ist. Es

---

114 Beispielsweise für die Erfassung der Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens (vgl. Kap. 7.6.1).

115 Eine Übersicht bezüglich relevanter Kennwerte wie Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe findet sich für jedes Item im Anhang.

ist nicht immer möglich, alle anderen äquivalenten Modelle auf sachlogischer Grundlage auszuschließen, die ebenfalls zum Datensatz passen könnten (vgl. Jöreskog, 1993, S. 298; Wirthwein, 2010, S. 145).

In dieser Studie wird angesichts der kleinen Stichprobe sowie aufgrund der grundsätzlichen Probleme, die sich aus der Anwendung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ergeben können, folgendermaßen verfahren: Für die Prüfung des Zielkonstrukts des schulischen Wohlbefindens werden zunächst explorative Faktorenanalysen in Form von Hauptachsenanalysen mit SPSS durchgeführt. Zur Überprüfung dieser Ergebnisse werden konfirmatorische Faktorenanalysen mit AMOS berechnet. Die Resultate der explorativen und der konfirmatorischen Analyse werden bewertet, um abschließend zu einer begründeten und nachvollziehbaren Entscheidung über die Struktur des Konstrukts zu gelangen.

### *Reliabilitätsanalyse*

Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse wird anhand verschiedener Kriterien untersucht, welche Items zu einer Gesamtskala zusammengefasst werden können (vgl. Regionales Rechenzentrum Niedersachsen, 2010, S. 199). In dieser Arbeit werden für die Itemselektion der Trennschärfekoeffizient und der Reliabilitätskoeffizient herangezogen.

In Bezug auf den Trennschärfekoeffizienten ( $Y_{it}$ ) werden nach allgemeiner Konvention Items nicht berücksichtigt, die eine geringere Trennschärfe als 0,3 haben (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 200).

Als Maß zur Bestimmung der Reliabilität einer Skala wird der Konsistenzkoeffizient Cronbachs Alpha berechnet. In der Literatur finden sich unterschiedliche Richtwerte, die angeben, ab wann eine Skala als konsistent angesehen werden kann. Zu beachten ist, dass Skalen, mit denen Gruppenvergleiche in empirischen Forschungsarbeiten vorgenommen werden sollen, etwas weniger hohe Reliabilitäten erzielen müssen als individualpsychologische Testverfahren. Während Bortz und Döring (1995) diesen Wert mit  $\alpha = 0,8$  angeben, empfiehlt Schmitt (1996) einen Wert von  $\alpha = 0,7$ . Auch Cronbachs Alpha -Werte von 0,6 bis 0,7 gelten noch als akzeptabel (Bagozzi & Yi, 1988), wenn zum Beispiel nur wenige Items vorliegen.

Bei der Interpretation von Cronbachs Alpha muss beachtet werden, dass es sich um ein Homogenitätsmaß handelt. Der Koeffizient ist also umso höher, je homogener die Skala ist. In dieser Studie sind nicht alle Skalen komplett homogen. Zum Teil sind die Skalen so konstruiert, dass sie mit wenigen Items einen breiteren Inhalt abdecken möchten (vgl. Wolf & Best, 2010, S. 257). Es wird deshalb in dieser Studie nicht versucht »eine hohe Reliabilität aufgrund von Homogenität zu erzeugen« (Bühner, 2011, S. 178).

### *7.7.3 Auswertungsschritt 2: Verfahren zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen: T-Test, U-Test, Varianzanalyse, Chi-Quadrat-Test*

In Abhängigkeit von der zu prüfenden Hypothese werden unter Berücksichtigung der jeweiligen statistischen Voraussetzungen der T-Test, der U-Test, die ein- oder zweifaktorielle Varianzanalyse und der Chi-Quadrat-Test gewählt, um Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben auf Signifikanz zu prüfen.

### *Der T-Test*

Der T-Test für unabhängige Stichproben prüft, ob sich zwei Gruppen hinsichtlich ihrer Mittelwerte signifikant unterscheiden (vgl. Rasch, Friese & Hofmann, 2006, S. 44). Er prüft die Nullhypothese, dass keine Differenz zwischen zwei Stichproben besteht und mögliche Unterschiede zufällig sind (ebd., S. 46). Beim T-Test handelt es sich im Grunde um eine *Varianzanalyse* für zwei Gruppen. Die Anwendung des Verfahrens setzt voraus, dass die Messwerte der Probanden unabhängig voneinander sind, die Daten Intervallskalenniveau haben und normalverteilt sind und die Varianzen in beiden Stichproben homogen sind (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 260). Bühner und Ziegler empfehlen allerdings, den T-Test trotz Verletzung der Normalverteilung anzuwenden und nicht das nonparametrische Pendant, den U-Test<sup>116</sup> (vgl. ebd., S. 261).

Zur Überprüfung der Varianzhomogenität wird bei der Berechnung der T-Werte in SPSS der Levene-Test<sup>117</sup> ausgeführt. Ist dieser signifikant, dann sind die Varianzen in den beiden Stichproben heterogen. Auch in diesem Fall raten die Autoren von der Verwendung des U-Tests ab. Stattdessen sollen die Werte des T-Tests für heterogene Varianzen, bei dem die Freiheitsgrade und der T-Wert korrigiert sind, für die Interpretation verwendet werden (ebd., S. 261). Die Autorin folgt den Empfehlungen von Bühner und Ziegler (2009) und wird ungeachtet der Verteilung zur statistischen Analyse den T-Test<sup>118</sup> einsetzen, sofern die Daten intervallskaliert sind.

### *Der U-Test*

Sind die Daten der Studie ordinalskaliert, soll der U-Test angewendet werden. Der Mann-Whitney-U-Test »zum nichtparametrischen Vergleich zweier unabhängiger Stichproben basiert auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichproben« (Bühl, 2010, S. 348). Der U-Test stellt, wie oben ausgeführt, eine Alternative zum T-Test dar, wenn die Daten nicht normalverteilt sind. Zudem eignet sich der Test auch, um die Unterschiede zwischen zwei unabhängigen Stichproben herauszuarbeiten, wenn die vorliegenden Daten ordinalskaliert sind (vgl. Rasch, Friese & Hofmann, 2006; Methodenberatung der Universität Zürich, 2015). In dieser Studie wird der Test zur Analyse von Unterschieden in Bezug auf ordinal-skalierte Daten in den Kapiteln 7.5 und 8.3 angewendet.

### *Die ein- und zweifaktorielle Varianzanalyse*

Die Varianzanalyse untersucht »den Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine (oder auch mehrere) abhängige Variablen« (Bühner & Ziegler, 2009, S. 328). Sie prüft die Nullhypothese, dass keine Differenz zwischen den Mittelwerten der überprüften Gruppen besteht (vgl. Regionales Rechenzentrum Niedersachsen, 2010, S. 85).

Die zweifaktorielle Varianzanalyse untersucht die Wirkung von zwei unabhängigen Variablen (A und B) auf eine abhängige Variable. Es besteht die Möglichkeit, den Einfluss jeder unabhängigen Variablen daraufhin zu analysieren, ob diese signifikante Unterschiede in Bezug

---

116 Zur Begründung für die Verwendung des T-Tests trotz Verletzung der Normalverteilung siehe auch Abschnitt Varianzanalyse.

117 Test »auf Gleichheit der Varianzen« (Bühl, 2010, S. 333).

118 Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass andere Autoren, beispielsweise Bortz und Schuster (2010), als Voraussetzung für die Durchführung des T-Tests die Normalverteilung der abhängigen Variable nennen (vgl. ebd., S. 119).

auf die Mittelwerte der Gruppen hervorruft. Dieser Einfluss wird als Haupteffekt bezeichnet. Darüber hinaus kann die Interaktion der beiden Faktoren A und B hinsichtlich ihrer Wirkung auf die abhängige Variable untersucht werden (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 399). Dieser Test wird eingesetzt, um die Wirkung der beiden unabhängigen Variablen Schulform und Geschlecht sowie deren Interaktion auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens zu analysieren (vgl. Kap. 8.2.4).

Auch die Durchführung der Varianzanalyse setzt normalverteilte Daten, Homogenität der Varianzen, Unabhängigkeit der Beobachtungen und Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen voraus (vgl. ebd., S. 372). Die Autoren weisen aber auf die Robustheit des Verfahrens gegenüber der Verletzung der Normalverteilung hin und empfehlen daher, nicht vorschnell verteilungsfreie Testverfahren zu nutzen, da diese weniger teststark seien (vgl. ebd., S. 372).

Das Kriterium der Varianzhomogenität wird im Rahmen der durchgeführten Analysen mit dem Levene-Test überprüft. Aber auch die Verletzung dieser Voraussetzung stellt keinen gravierenden Grund dar, die Varianzanalyse nicht zu rechnen, insbesondere wenn die miteinander zu vergleichenden Stichproben eine ähnliche Größe aufweisen (vgl. ebd., S. 373). Dies ist im vorliegenden Datensatz der Fall.<sup>119</sup> Die Autorin orientiert sich auch in diesem Punkt an Bühner und Ziegler (2009) und wird trotz nicht normalverteilter Daten die Varianzanalyse zur Analyse einsetzen.

### *Chi-Quadrat-Test*

Beim  $\chi^2$ -Anpassungstest handelt es sich um ein Verfahren für Daten mit nominalem Skalenniveau, das überprüft, »ob sich zwei Häufigkeiten unterscheiden« (Bühner & Ziegler, 2009, S. 288). Die Nullhypothese dieses Tests besagt, dass es keine Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit in der Gesamtheit gibt.  $H_1$  lautet, dass Unterschiede in der Häufigkeit in der Gesamtheit bestehen (vgl. ebd., S. 289). Dieses Verfahren wird angewendet, um Unterschiede zwischen Schüler/-innen der Förderschule und inklusiv beschulten Kindern hinsichtlich nominal skalierten Merkmale zu analysieren.

### *Signifikanz, praktische Bedeutsamkeit und Teststärke*

Als Signifikanzniveau wird in dieser Studie ein p-Wert von 0,05 festgelegt: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ , +  $p < 0,10$ .

Sollte sich ein Unterschied als signifikant erweisen, wird die Effektstärke, das heißt, die praktische Bedeutsamkeit angegeben (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 178). Beim Vergleich von zwei Gruppen wird die Effektstärke  $d$  berechnet.  $d$  errechnet sich aus dem Unterschied der Mittelwerte von zwei Gruppen, dividiert durch die gemeinsame Standardabweichung (vgl. ebd., S. 366). In Anlehnung an Cohen werden kleine Effekte  $d = 0,20$ , mittlere Effekt  $d = 0,50$  und große Effekte  $d = 0,80$  unterschieden (vgl. Cohen, 1969/1988, S. 23ff.; Bühner & Ziegler, 2009, S. 181).

---

<sup>119</sup> Zur weiteren Überprüfung bei Verletzung der Varianzhomogenität wird die Durchführung des Fmax-Tests empfohlen. Im Rahmen dieses Verfahrens wird die größte Varianz einer Gruppe durch die kleinste geteilt. Das Ergebnis sollte nicht mehr als 10 betragen, sofern die Gruppen gleich groß sind oder ein Größenverhältnis von 4 zu 1 besteht (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 373).

Sollte sich der Unterschied zwischen zwei Medianen als signifikant erweisen, wird die Effektstärke  $r$  berechnet. Diese berechnet sich aus dem  $z$ -Wert des U-Tests und der Fallzahl (Wurzel aus  $N$ ). Zurückgehend auf Cohen (1969/1988) werden Effekte von  $r = 0,10$  als klein,  $r = 0,30$  als mittel und  $r = 0,50$  als stark eingeordnet (vgl. Universität Zürich, 2015).

Beim Vergleich im Rahmen von zweifaktoriellen Varianzanalysen wird als Effektstärke Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ), bzw. das partielle Eta-Quadrat ( $\eta^2_{\text{partial}}$ ), berechnet. Eta-Quadrat zeigt an, wie viel Gesamtvarianz der abhängigen Variablen durch die unabhängige Variable aufgeklärt wird (ebd., S. 366). „Partial eta<sup>2</sup> (...) zeigt (...) an, wie viel Prozent der Unterschiede der AV, die auf den Effekt selbst und auf Messfehler zurückgehen, durch den Effekt erklärt werden“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 418).

Ein kleiner Effekt liegt in Orientierung an Cohen (1969/1988) dann vor, wenn  $\eta^2$  größer ist als 0,001; ein mittlerer Effekt, wenn  $\eta^2$  größer ist als 0,06; ein großer Effekt, wenn  $\eta^2$  größer ist als 0,14 (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 368). Für besonders relevante Unterschiedshypothesen wird post hoc die Teststärke mit dem Programm Gpower<sup>120</sup> berechnet.

#### 7.7.4 Auswertungsschritt 3: Entwicklung von Erklärungsmodellen zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens mit den Verfahren Korrelationsanalyse und multiple Regressionsanalyse

##### *Stufe 1: Die Korrelationsanalyse als Verfahren zur Reduktion der Anzahl möglicher Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens*

Im Fragebogen der Studie wird versucht, eine große Anzahl der aus der Literatur bekannten möglichen Einflussvariablen des schulischen Wohlbefindens zu operationalisieren. Um die Menge der möglichen Prädiktoren zu reduzieren, werden in der ersten Stufe des dritten Auswertungsschritts die Zusammenhänge zwischen den infrage kommenden Variablen zu den Subdimensionen des schulischen Wohlbefindens in Beziehung gesetzt. Hierzu wird die *Korrelationsanalyse* angewendet.

»Eine Korrelationsanalyse erlaubt nur die Aussage darüber, ob und in welchem *Ausmaß* zwei Variablen zusammenhängen, aber nicht über die *Art* ihres Zusammenhangs, also welche der beiden Variablen (wenn überhaupt!) die Ursache, welche die Wirkung repräsentiert« (Schendera, 2008, S. 2) (Herv. i.O.).

Die Korrelationsanalyse testet als Nullhypothese die Annahme, dass »zwischen den beiden Variablen kein Zusammenhang besteht« (Bühner & Ziegler, 2009, S. 605).

Je nach Skalenniveau, Verteilung der Daten und Art des Zusammenhangs stehen verschiedene Koeffizienten zur Berechnung des Zusammenhangs zur Verfügung. Für den Zusammenhang zwischen einer nominal und einer metrisch skalierten Variable wird das Korrelationsverhältnis Eta ( $\eta$ ), berechnet (vgl. Diehl & Staufenbiel, 2007, S.149).

Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson setzt Intervallskalenniveau und Normalverteilung der Variablen voraus. Wird Pearsons » $r$ « für die Analyse nicht-normalverteilter Daten verwendet, ist es möglich, dass die Stärke des Zusammenhangs über- oder unterschätzt wird. Zudem setzt die Pearson-Korrelation einen linearen Zusammenhang zwischen zwei Variablen

120 Programm zur Berechnung der Teststärke (vgl. Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007).

voraus. Liegt keine lineare Beziehung vor, kann der Zusammenhang nicht oder nur teilweise mit dem Pearson-Koeffizienten eingeschätzt werden<sup>121</sup> (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 604).

Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, können die Koeffizienten Kendalls Tau-b und Spearmans Rho berechnet werden (vgl. Regionales Rechenzentrum Niedersachsen, 2010, S. 89). Beide Koeffizienten geben ein Maß für die Korrelation zwischen Rängen aus. Während Spearmans Rho ebenso wie Pearson auf dem Konzept der Produkt-Moment-Korrelation gründet und hinsichtlich der Ränge einen gleichen Abstand erfordert, setzt Kendalls Tau-b nur ordinales Datenniveau voraus. Tau-b bezieht nur Größer-Kleiner-Relationen ein (vgl. ebd., 2010, S. 89).

Für diese Arbeit wird folgendes Vorgehen gewählt: Grundsätzlich wird angenommen, dass zwischen den Variablen lineare Beziehungen bestehen, sodass sich der Zusammenhang mit dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson beschreiben lässt. Ergibt die Überprüfung der Art des Zusammenhangs, dass die Daten nicht normalverteilt sind, wird zusätzlich zu Pearsons r auch Kendalls Tau-b berechnet. Sollte der Signifikanztest Abweichungen im Signifikanzniveau der beiden Koeffizienten zeigen, wird Kendalls Tau-b interpretiert.

### *Stufe 2: Die multiple Regressionsanalyse als Verfahren zur Bestimmung der Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens*

Im Rahmen der zweiten Stufe des dritten Auswertungsschritts werden die Variablen, die sich als hoch korrelierend mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens erweisen, in multivariaten Kausalmodellen überprüft. Am Ende dieses Auswertungsschritts soll für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens ein Erklärungsmodell vorliegen.

Grundsätzlich wird mit der Anwendung der multiplen Regressionsanalyse die Absicht verfolgt, den Wert eines Kriteriums durch mehrere Prädiktoren vorherzusagen (vgl. Schendera, 2008, S. 102).

»Die multiple Regression unterstellt ein multivariates Kausalmodell (...) und erlaubt nicht nur eine Aussage darüber, ob und in welchem Ausmaß mehrere Variablen zusammenhängen, sondern auch die Überprüfung der Richtung des Zusammenhangs, also des Kausalmodells selbst, also inwieweit mehrere unabhängige Variablen (...) einen Einfluss auf die abhängige Variable (...) ausüben könnten« (ebd.).

Ein besonderes Augenmerk erfordert die Auswahl der Variablen, die in die Analyse einbezogen werden. Hier sind inhaltliche und statistische Aspekte zu beachten. Um »Spezifikationsfehler« (Schendera, 2008, S. 103) zu vermeiden, sollte zuvor eine gründliche theoretische Modellbildung erfolgen, nach deren Abschluss nur inhaltlich relevante Variablen für die Modellprüfung ausgewählt werden (vgl. ebd.). Zudem sollten die ausgewählten Variablen eine hohe Reliabilität aufweisen (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 683).

---

121 Um dieser Voraussetzung zu prüfen, wird die SPSS-Prozedur »Curvefit« verwendet. Mit »Curvefit« kann ein Streudiagramm erzeugt werden, das die grafische Inspektion des bivariaten Zusammenhangs ermöglicht. Gleichzeitig errechnet das Programm Parameter zur Schätzung von elf unterschiedlichen Arten von Zusammenhängen, die zur Interpretation genutzt werden können (vgl. Schendera, 2008, S. 10).



Werden bedeutsame Variablen nicht in die Regressionsanalyse einbezogen, ist es möglich, dass die Regressionskoeffizienten nicht korrekt geschätzt werden können. Der Gesamtfit des Modells ( $R^2$ ) wird dann unterschätzt (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 679).

Zum Teil wird verlangt, alle Items aufzunehmen, die mit der abhängigen Variable korrelieren. Dieses Vorgehen wird jedoch von Bühner & Ziegler als unrealistisch und nachteilig bezeichnet. Insbesondere wenn die ausgewählten Variablen miteinander zusammenhängen (Vorliegen von Multikollinearität), können die Regressionskoeffizienten gering sein. Auf den Determinationskoeffizienten zeigt Kollinearität allerdings kaum Effekte (vgl. ebd., S. 679ff.).

Die in dieser Studie für die Regressionsanalyse ausgewählten Prädiktoren korrelieren zum Teil untereinander. Um diesem Problem zu begegnen, werden verschiedene Methoden angewendet. Es werden statistisch relevante Kennwerte wie der Konditionsindex und der Variance Inflation Factor (VIF) beachtet (vgl. ebd., S. 681). Zum Teil werden hoch korrelierende Variablen zusammengefasst. In Ausnahmefällen wird akzeptiert, dass aufgrund der Kollinearität einzelne grundsätzlich signifikante Prädiktoren nicht mehr signifikant sind. In einem solchen Fall sollte jedoch »auf die Interpretation der Regressionsgewichte verzichtet werden« (vgl. ebd., S. 683). Liegen - wie in dieser Studie - kleine Stichproben vor, kann es unabhängig vom Problem der Kollinearität, wichtig sein, nicht - signifikante Prädiktoren mit in das Endmodell aufzunehmen, da mögliche Effekte sonst übersehen werden könnten (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 666).

## 8. Darstellung der Ergebnisse

### 8.1 Überprüfung der Komponentenstruktur des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden«

In diesem Kapitel wird die Haupthypothese geprüft, in der angenommen wird, dass sich eine mehrdimensionale Struktur des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von 8 bis 11 im dritten und vierten Schuljahr replizieren lässt (vgl. Hascher, 2004b; Hascher et al. 2011; Wustmann Seiler, 2012; vgl. Kap 4.6). Mit explorativen Faktorenanalysen (Hauptachsenanalysen) wird zunächst übergeprüft, ob sich grundsätzlich eine mehrfaktorielle Struktur im Datensatz finden lässt. Es wird analysiert, welche Items die erforderliche Eignung aufweisen und wie viele Komponenten das Konstrukt umfasst. Die Darstellung erfolgt in Abschnitt 8.1.1.

Anschließend werden die Modelle mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 8.1.2 dargestellt. Ein Sechs-Faktorenmodell und ein Fünf-Faktorenmodell des schulischen Wohlbefindens werden dargestellt und diskutiert, um abschließend zu einer begründeten Entscheidung über die Struktur des Konstrukts zu kommen. Die Ergebnisse werden zusammenfassend in Abschnitt 8.1.3 dargestellt. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Darstellung der Reliabilitätsanalyse (8.1.4) und der Interkorrelationen der gebildeten Skalen (8.1.5).

#### 8.1.1 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen

##### *Prüfung eines sechsfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens*

Für die Extraktion der Faktoren wurde ursprünglich das Kaiser-Kriterium  $> 1$  festgelegt.<sup>122</sup> Die daraus resultierende 7-Faktorenlösung war inhaltlich nicht sinnvoll zu interpretieren. Danach wurden per Voreinstellung sechs Faktoren extrahiert um zu überprüfen, ob sich das sechsdimensionale Modell des schulischen Wohlbefindens nach Hascher mit den erhobenen Daten reproduzieren lässt.<sup>123</sup> Damit wurde die untenstehende Sechs-Faktoren-Lösung erzielt (siehe Tabelle 20, S. 170): Der KMO-Koeffizient<sup>124</sup> ergab einen Wert von 0,79 und ist damit als »middleling« einzuordnen (vgl. Backhaus et al., 2008, S. 336). Der Bartlett-Test auf Sphärität<sup>125</sup> war

---

122 Bevor die Ladungen auf den Faktoren geschätzt werden können, müssen Kriterien zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren festgelegt werden (vgl. Bühner, 2011, S. 320). Im Rahmen der Analysen für diese Studie wird so vorgegangen, dass zunächst das Eigenwertkriterium  $\geq 1$  voreingestellt wurde. Der Eigenwert sagt etwas darüber aus, »wie viel der Varianz aller Items ein Faktor erklärt« (ebd., 2011, S. 316). Sind die extrahierten Faktoren inhaltlich nicht einleuchtend, wird die Anzahl der Faktoren sukzessive reduziert. Die unterschiedlichen Ergebnisse werden verglichen. Die Entscheidung für eine endgültige Faktorenlösung wird aufgrund inhaltlicher und statistischer Kriterien gefällt. Auf die Anwendung des Scree-Tests wird verzichtet, da dessen Interpretation zu subjektiv erscheint (vgl. Bühner, 2011, S. 322).

123 Bestehen bereits Modellannahmen, die eine bestimmte Anzahl von Faktoren vorsehen, ist es möglich, die entsprechende Anzahl voreinzustellen und zu extrahieren (vgl. ebd., 2011, S. 328).

124 Der KMO-Koeffizient (Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient) ist ein Kriterium zur Beurteilung, ob die Korrelationsmatrix für die Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse geeignet ist (vgl. Bühner, 2011, S. 346ff.).

125 Ein weiteres Kriterium ist ein signifikanter Bartlett-Test. Dieser wird signifikant, wenn die zugrundegelegten Items miteinander korreliert sind (vgl. ebd., S. 348).

signifikant. Die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse waren demnach gegeben. Die MSA-Koeffizienten<sup>126</sup> ergaben für jedes Item einen Wert  $> 0,50$ , was auf eine gute Eignung hinweist (vgl. Bühner, 2011, S. 347).

Für die Beurteilung der inhaltlichen und statistischen Relevanz der Faktoren werden die in der Fachliteratur einschlägigen Kriterien<sup>127</sup> beachtet. Die Analyse des Ladungsmusters nach Promax-Rotation<sup>128</sup> zeigt, dass alle Items wie theoretisch erwartet auf den Zielfaktoren laden, wie Tabelle 20 zeigt. Die gefundenen Faktoren sind inhaltlich sinnvoll und relevant.

Tabelle 20: Faktorladungen des Sechs-Faktoren-Konstrukt des schulischen Wohlbefindens, Ergebnis der Hauptachsenanalyse nach Promax-Rotation (N = 149), Faktoren geordnet nach Relevanz

Variablen	Faktoren und Ladungen						Kommunalität
	PES	SOP	SSW	KOB	SOS	FIS	
<b>Positive Einstellung zur Schule (PES)</b>							
PES_1: Ich gehe gerne zur Schule	0,94	-0,09	-0,03	0,00	0,04	-0,01	0,78/ 0,84
PES_3: Morgens freue ich mich auf die Schule	0,81	0,02	0,06	0,04	-0,14	-0,12	0,68/ 0,66
PES_2: Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin	0,80	-0,07	0,06	-0,01	0,05	0,03	0,73/ 0,67
PES_4: In der Schule ist es langweilig	0,77	0,14	0,01	0,05	-0,10	-0,04	0,63/ 0,63
PES_5: Schule ist ganz schön nervig	0,71	-0,02	-0,01	0,03	-0,01	-0,04	0,55/ 0,49
PES_6: Ich habe die Schule satt	0,60	-0,04	-0,02	-0,10	0,07	0,28	0,52/ 0,50
<b>Keine sozialen Probleme (SOP)</b>							
SOP_1: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme in deiner Klasse hattest?	-0,07	0,98	0,04	-0,06	-0,13	-0,05	0,66/ 0,79
SOP_2: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme mit einzelnen Kindern aus deiner Klasse hattest?	-0,07	0,98	0,15	0,07	-0,10	-0,07	0,62/ 0,57
SOP_4: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme mit einem Schulfreund/ einer Schulfreundin hattest?	0,07	0,65	-0,12	0,01	0,18	0,12	0,61/ 0,63

126 Der MSA-Koeffizient (Measure of Sample Adequacy) bewertet, ob das einzelne Item die Voraussetzung erfüllt, in die Analyse einbezogen zu werden. Sowohl der MSA-Koeffizient als auch der KMO-Koeffizient sollten größer als 0,50 sein (vgl. Bühner, 2011, S. 347).

127 Wünschenswert im Hinblick auf das Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse ist immer das Erreichen einer Einfachstruktur (Thurstone, 1947). Das bedeutet, dass ein Item auf nur einer Komponente hoch lädt und auf den weiteren Komponenten nur gering oder gar nicht. Eine Einfachstruktur erleichtert die inhaltliche Interpretation der Faktorenlösung (vgl. Fromm, 2010, S. 67). Als Entscheidungshilfe, ob ein Faktor in einer Lösung als statistisch relevant zu betrachten ist und welche Items beibehalten oder eliminiert werden sollten, können verschiedene Kriterien verwendet werden:

- Ein Faktor sollte wenigstens vier Variablen umfassen, von Vorteil sind jedoch mehr.
- Der Reliabilitätskoeffizient  $\alpha$  der Skalen sollte möglichst über 0,60 liegen (vgl. Bühner, 2011, S. 344).
- In der unrotierten Lösung sollte jede Komponente mindestens 5% der gesamten Varianz aufklären (vgl. Rost 1986, 2009a, zit. n. Wirthwein, 2010, S. 147).
- Ein Faktor sollte mindestens drei Markiertvariablen aufweisen. Dabei handelt es sich um Items, die diesem Faktor aufgrund ihrer Ladungen zugeordnet werden. Diese sind gekennzeichnet durch eine absolute Ladungshöhe von  $a > 0,35$ , relative Eindimensionalität (Überprüfung mit dem Rost-Haferkamp-Kriterium  $(a_1^2 - a_2^2) / h^2 > 0,25$ ; vgl. Rost & Haferkamp, 1979, zit. n. Wirthwein, 2010, S. 147,  $a^2$  = Ladung;  $h^2$  = Kommunalität) sowie durch eine ausreichend hohe Kommunalität. Die Kommunalität eines Items beschreibt, wie viel der Varianz eines Items durch alle Komponenten erklärt wird (vgl. Fromm, 2012, S. 68). Überprüfung durch Anwendung des Fürntratt-Kriteriums:  $a^2 / h^2 > 0,50$  (vgl. Fürntratt, 1969; Wirthwein, 2010, S. 147).
- Bei der Entscheidung, ob ein weniger gut geeignetes Item eliminiert werden sollte, sind nicht nur statistische, sondern auch inhaltliche Gründe zu berücksichtigen (vgl. Bühner, 2011).

128 Da angenommen wird, dass die Faktoren miteinander korreliert sind, wird eine oblique Rotationstechnik gewählt, die Promax-Rotation (vgl. Bühner, 2011, S. 338ff.).

Tabelle 20 (Forts.)

Variablen	Faktoren und Ladungen							Kommunalität
	PES	SOP	SSW	KOB	SOS	FIS		
SOP_5: Kam es in der letzten Woche vor, dass du nicht einschlafen konntest, weil du Probleme mit einem Kind aus deiner Klasse hattest?	0,06		0,53	-0,17	0,14	0,22	0,15	0,56/ 0,57
SOP_3: Kam es in der letzten Woche vor, dass du dich als Außenseiter gefühlt hast?	0,04		0,32	0,19	0,02	0,26	0,01	0,43/ 0,37
<b>Schulischer Selbstwert (SSW)</b>								
SSW_2: Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen	0,05	-0,07		0,70	0,05	-0,10	-0,04	0,56/0,49
SSW_1: Ich bin gut in der Schule	0,06	-0,01		0,69	-0,06	0,13	0,01	0,52/ 0,53
SSW_3: Ich kann ganz gut lernen	-0,01	-0,04		0,62	-0,18	0,29	-0,01	0,45/ 0,47
SSW_5: Ich kann Dinge in der Schule genau so gut wie die meisten anderen Kinder aus meiner Klasse	-0,02	0,09		0,56	0,11	-0,17	0,03	0,35/ 0,36
SSW_4: Ich mache in der Schule das Meiste richtig	-0,01	0,05		0,56	-0,04	0,01	0,12	0,40/ 0,37
SSW_6: Ich kann den anderen gut etwas erklären	0,02	0,03		0,54	0,03	-0,04	0,07	0,35/ 0,33
<b>Keine körperlichen Beschwerden (KOB)</b>								
KOB_3: Kam es in der letzten Woche vor, dass dir plötzlich ganz heiß wurde, als du aufgerufen wurdest?	0,08	0,02	0,10		0,74	0,06	-0,14	0,46/ 0,64
KOB_2: Kam es in der letzten Woche vor, dass du, bevor du eine Arbeit oder einen Test geschrieben hast, nichts essen konntest?	0,02	0,03	-0,16		0,53	0,01	0,08	0,36/ 0,30
KOB_1: Kam es in der letzten Woche vor, dass du im Unterricht Herzklopfen hattest?	0,02	0,12	0,03		0,49	0,13	-0,02	0,42/ 0,37
<b>Keine Sorgen in der Schule (SOS)</b>								
SOS_1: Hast du dir in der letzten Woche Sorgen gemacht, wie es in der Schule weitergeht, bzw. nach der Schule?	0,07	0,04	-0,02	0,02		0,62	-0,08	0,43/ 0,44
SOS_2: Hast du dir in der letzten Woche Sorgen gemacht wegen der Schulnoten oder deinen Leistungen in der Schule?	-0,21	-0,15	-0,09	0,27		0,58	0,01	0,46/ 0,44
SOS_3: Hast du dir in der Schule Sorgen gemacht wegen Lehrerinnen und Lehrern, mit denen du Probleme hattest?	-0,05	0,17	-0,04	-0,03		0,51	-0,11	0,42/ 0,37
<b>Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)</b>								
FIS_1: Kam es in der letzten Woche vor, dich eine Lehrerin/ ein Lehrer gelobt hat	-0,02	0,13	0,03	-0,09	0,01		0,51	0,27/ 0,30
FIS_3: Kam es in der letzten Woche vor, dass du dich über einen guten Test oder eine andere gute Arbeit gefreut hast	0,03	0,09	0,11	-0,07	-0,05		0,50	0,27/ 0,32
FIS_2: Kam es in der letzten Woche vor, dass Andere auf dich gehört haben, als es zu einem Streit kam	0,02	-0,18	0,01	0,02	-0,15		0,39	0,22/ 0,21
FIS_4: Kam es in der letzten Woche vor, dass du in der Schule wichtige Dinge mitbestimmen konntest?	-0,14	-0,12	0,12	0,20	-0,25		0,37	0,27/ 0,26
	<b>PES</b>	<b>SOP</b>	<b>SSW</b>	<b>KOB</b>	<b>SOS</b>	<b>FIS</b>		
<b>Eigenwerte <math>\lambda</math></b>	5,61	3,66	2,50	1,56	1,52	1,13		
<b>Erklärte Varianz</b>	20,79%	13,55%	9,26%	5,76%	5,62%	4,20%	59,16%	

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Quelle: Eigene Erhebung.

Mit einer Ausnahme<sup>129</sup> haben alle Variablen den Charakter von Markiertvariablen, das heißt, sie weisen eine absolute Ladungshöhe von mehr als 0,35 auf, sind relativ eindimensional<sup>130</sup> und zeigen eine ausreichend hohe Kommunalität.<sup>131</sup> Die Item- und Skalenanalyse zeigt, dass jede Variable die erforderliche Trennschärfe von mindestens 0,30 aufweist (siehe Itemanalyse im Anhang, S. 333f.). Alle Komponenten weisen, wie gefordert, mindestens drei Markiertvariablen auf. Die Ladung der Items auf ihren Faktoren beträgt: PES = 0,60–0,94; SOP = 0,32–0,98; SSW: 0,54–0,70; KOB = 0,49–0,74; SOS = 0,51–0,62; FIS = 0,37–0,51.

Der Faktor »Positive Einstellung zur Schule (PES)« weist den höchsten Eigenwert auf und klärt mit 20,79% die größte Varianz im Vergleich zu den anderen Faktoren auf. Der Faktor »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« hat den geringsten Eigenwert und klärt nur 4,2% der Varianz auf. Damit liegt er unter dem erforderlichen Wert von 5%. Insgesamt kann die Sechs-Faktoren-Lösung 59,16% der Varianz aufklären.

Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die Skala »Freude und Anerkennung (FIS)« eine geringe, wenn auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie, die dem Vergleich von Gruppen dient, noch vertretbare Reliabilität von Cronbachs  $\alpha = 0,54$  aufweist (vgl. Kap. 7.6.1).

*Zusammenfassend* kann als Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse des sechsfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens konstatiert werden, dass die gefundene Faktorenlösung und die in ihr enthaltenen Faktoren inhaltlich sinnvoll und relevant sind. Aus statistischen Gründen bestehen Zweifel, ob die Dimension »Freude und Anerkennung (FIS)« einen eigenständigen Faktor des schulischen Wohlbefindens darstellt. Alle anderen fünf Faktoren sind statistisch bedeutsam.

Anschließend werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zur Prüfung eines Fünf-Faktorenkonstrukts ohne den Faktor »Freude und Anerkennung (FIS)« dargestellt.

#### *Prüfung eines fünffaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens ohne die Skala »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)«*

In die Analyse der hier vorgestellten Lösung werden 23 Items einbezogen. Der KMO-Koeffizient liegt bei 0,80 und ist damit als »meritorious« zu bewerten (vgl. Backhaus et al., 2008, S. 336). Der Bartlett-Test ist signifikant. Die Voraussetzungen für die Durchführung der Hauptkomponentenanalyse sind damit gegeben. Die MSA-Koeffizienten ergeben für jedes Item einen Wert  $> 0,50$ . Dies deutet auf eine gute Eignung der Items hin. Die inhaltliche Analyse zeigt, dass sich die Items wie theoretisch erwartet auf die fünf Komponenten verteilen, siehe Tabelle 21, S. 173.

---

129 Ausnahme ist das SOP-Item: »Kam es in der letzten Woche vor, dass du dich als Außenseiter gefühlt hast?« mit einer Ladungshöhe von 0,32. Es wird jedoch aus inhaltlichen Gründen beibehalten.

130 Überprüfung mit dem Rost-Haferkamp-Kriterium:  $(a_1^2 - a^2) / h^2 > 0,25$ ,  $a^2$  = Ladung;  $h^2$  = Kommunalität.

131 Überprüfung mit dem Fürntratt-Kriterium:  $a^2 / h^2 > 0,50$ .

Tabelle 21: Faktorenladungen des Fünf-Faktoren-Modell des schulischen Wohlbefindens, Ergebnis der Hauptachsenanalyse nach Promax-Rotation (N = 149), Faktoren geordnet nach Relevanz

Variablen	Faktoren und Ladungen					Kommunalität
	PES	SOP	SSW	KOB	SOS	
<b>Positive Einstellung zur Schule (PES)</b>						
PES_1: Ich gehe gerne zur Schule.	0,95	-0,09	-0,04	-0,01	0,05	0,78/ 0,86
PES_2: Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin.	0,82	-0,04	0,06	-0,05	0,07	0,73/ 0,69
PES_3: Morgens freue ich mich auf die Schule.	0,78	-0,01	0,02	0,05	-0,13	0,67/ 0,62
PES_4: In der Schule ist es langweilig.	0,76	0,01	-0,01	-0,01	-0,06	0,63/ 0,62
PES_5: Schule ist ganz schön nervig.	0,70	-0,01	-0,02	0,09	-0,04	0,52/ 0,48
PES_6: Ich habe die Schule satt.	0,62	0,01	0,06	0,02	0,03	0,47/ 0,42
<b>Keine sozialen Probleme (SOP)</b>						
SOP_1: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme in deiner Klasse hattest?	-0,09	0,92	0,03	-0,04	-0,08	0,65/ 0,75
SOP_2: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme mit einzelnen Kindern aus deiner Klasse hattest?	-0,09	0,74	0,12	0,08	-0,10	0,61/ 0,55
SOP_4: Kam es in der letzten Woche vor, dass du Probleme mit einem Schulfreund/ einer Schulfreundin hattest?	0,10	0,67	-0,07	0,00	0,15	0,58/ 0,58
SOP_5: Kam es in der letzten Woche vor, dass du nicht einschlafen konntest, weil du Probleme mit einem Kind aus deiner Klasse hattest?	0,09	0,57	-0,12	0,10	0,21	0,55/ 0,54
SOP_3: Kam es in der letzten Woche vor, dass du dich in deiner Klasse als Außenseiter gefühlt hast?	0,03	0,39	0,19	0,04	0,18	0,40/ 0,36
<b>Schulischer Selbstwert (SSW)</b>						
SSW_2: Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen.	0,04	-0,10	0,71	0,07	-0,11	0,44/ 0,50
SSW_1: Ich bin gut in der Schule.	0,06	0,01	0,70	-0,07	0,10	0,51/ 0,55
SSW_3: Ich kann ganz gut lernen.	-0,01	-0,01	0,62	-0,16	0,23	0,45/ 0,46
SSW_4: Ich mache in der Schule das Meiste richtig.	0,01	0,04	0,60	-0,06	0,02	0,39/ 0,37
SSW_5: Ich kann Dinge in der Schule genau so gut wie die meisten anderen Kinder aus meiner Klasse.	-0,04	0,08	0,57	0,13	-0,21	0,33/ 0,35
SSW_6: Ich kann den anderen gut etwas erklären.	0,01	0,08	0,53	0,01	-0,07	0,31/ 0,30
<b>Keine körperlichen Beschwerden (KOB)</b>						
KOB_3: Kam es in der letzten Woche vor, dass dir plötzlich ganz heiß wurde, als du aufgerufen wurdest?	0,05	-0,02	0,05	0,82	0,00	0,44/ 0,67
KOB_1: Kam es in der letzten Woche vor, dass du im Unterricht Herzklopfen hattest?	0,03	0,08	0,02	0,53	0,11	0,42/ 0,38
KOB_2: Kam es in der letzten Woche vor, dass du, bevor du eine Arbeit oder einen Test geschrieben hast, nichts essen konntest?	0,03	0,10	-0,13	0,43	-0,03	0,28/ 0,21
<b>Keine Sorgen in der Schule (SOS)</b>						
SOS_2: Hast du dir in der letzten Woche Sorgen gemacht wegen der Schulnoten oder deinen Leistungen in der Schule?	-0,17	-0,17	0,06	0,32	0,58	0,45/ 0,50
SOS_1: Hast du dir in der letzten Woche Sorgen gemacht, wie es in der Schule weitergeht, bzw. nach der Schule?	0,06	0,15	-0,05	-0,05	0,58	0,37/ 0,41
SOS_3: Hast du dir in der Schule Sorgen gemacht wegen Lehrerinnen und Lehrern, mit denen du Probleme hattest?	-0,03	0,20	-0,07	-0,05	0,51	0,40/ 0,36
Eigenwerte $\lambda$	50,44	30,48	20,32	10,48	10,19	
Erklärte Varianz	230,67%	150,13%	100,01%	60,44%	50,16%	600,50%

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Quelle: Eigene Erhebung.

Die statistische Analyse zeigt, dass alle Items Markiervariablen darstellen: Sie weisen eine absolute Ladungshöhe von  $> 0,35$  auf, sind relativ eindimensional und zeigen eine ausreichend hohe Kommunalität. Die Item- und Skalenanalyse zeigt, dass jede Variable die erforderliche Trennschärfe von mindestens 0,30 aufweist (siehe Anhang, S. 333f.). Jeder Faktor weist mindestens drei Markiervariablen auf. Die Ladung der Items auf ihrem Faktor beträgt: PES = 0,62–0,95; SOP = 0,39–0,92; SSW = 0,53–0,71; KOB = 0,43–0,82; SOS = 0,51–0,58.

Der Faktor »Positive Einstellung zur Schule (PES)« zeigt auch in dieser Lösung den höchsten Eigenwert und klärt 23,67% der Gesamtvarianz auf. Alle weiteren Faktoren weisen ausreichend hohe Eigenwerte auf ( $> 1$ ): Jeder Faktor klärt für sich mehr als 5% der Gesamtvarianz auf. Alle fünf extrahierten Faktoren klären insgesamt eine Varianz von 60,50% auf. Die Reliabilität jeder Skala weist ein  $\alpha > 0,60$  auf (vgl. Kap. 8.1.3).

*Zusammenfassend* kann konstatiert werden, dass die gefundene Fünf-Faktoren-Lösung einschließlich der sie umfassenden Komponenten inhaltlich und statistisch relevant ist.

#### *Fazit der explorativen Faktorenanalysen*

Die explorativen Faktorenanalysen zeigen, dass zwischen den zwei gefundenen Lösungen zum Konstrukt des schulischen Wohlbefindens nur geringfügige Unterschiede bestehen. Die Lösung mit fünf Faktoren klärt mit insgesamt 61,34% mehr Varianz auf als die Lösung mit sechs Faktoren (59,63%). Die Komponente »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« im Rahmen des Sechs-Faktoren-Konstrukts klärt weniger als 5% der Gesamtvarianz auf; die Skala weist eine Reliabilität von  $\alpha < 0,60$  auf. Deshalb bestehen Zweifel an ihrer statistischen Bedeutsamkeit. Alle Faktoren beider untersuchter Konstrukte des schulischen Wohlbefindens können inhaltlich als plausibel angesehen werden. Gemessen an den relevanten statistischen Kriterien weist das Fünf-Faktoren-Konstrukt jedoch die besseren Werte auf.

#### *8.1.2 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen dargestellt, mit denen beide Modelle überprüft werden. Die Gütemaße des Sechs-Faktoren- und des Fünf-Faktorenkonstrukts des schulischen Wohlbefindens werden verglichen. Anschließend werden die Ergebnisse der Plausibilitätsprüfung und die Beurteilung der relevanten Parameter getrennt nach Modell vorgestellt und interpretiert. Für die Überprüfung der beiden Konstruktvarianten werden die Items mit einbezogen, die sich in den dargestellten Lösungen der explorativen Faktorenanalyse als bedeutsam erwiesen haben. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen werden nach der Maximum-Likelihood-Methode durchgeführt (vgl. Kap. 7.7.2).

### *Bewertung des Modellfits des Sechs- und des Fünffaktorenmodells anhand von Gütemaßen*

Aus der Kategorie der interferenzstatistischen Maße werden der p-Wert des Chi-Quadrat-Tests<sup>132</sup> und der RMSEA<sup>133</sup> zur Interpretation herangezogen, siehe Tabelle 22. Da die Daten nicht normalverteilt sind, wird das Bollen-Stine-Bootstrapping durchgeführt, mit dem sich ein korrigierter p-Wert für den  $\chi^2$ -Test erzeugen lässt. Nach Anwendung des Bootstrappings war bei beiden Lösungen der globale Modelltest nicht mehr signifikant. Das bedeutet, dass die Nullhypothese bestätigt werden kann: Beide Modelle passen zur empirischen Datenstruktur. Die RMSEA-Werte zeigen mit Ergebnissen von  $\leq 0,05$  einen guten Modell-Fit an.

Die (deskriptiven) absoluten Fit-Indizes deuten ebenfalls auf einen guten Fit hin: Der  $cmin/df$ <sup>134</sup> liegt deutlich unter dem geforderten Cut-Off-Wert von 2,5. Auch der SRMR-Wert<sup>135</sup> liegt unter dem Wert von  $\leq 0,10$ . Beide inkrementellen Maße<sup>136</sup> zum Modellvergleich – CFI und TLI – liegen über dem Wert von  $\geq 0,90$ .

Tabelle 22: Fit-Indices für das sechsfaktorielle Modell und das fünffaktorielle Modell des schulischen Wohlbefindens

Modell	$\chi^2$	df	p	p Bollen-Stine korrigiert	RMSEA	cmin/df	SRMR	CFI	TLI
6-Faktoren- Lösung	375,05	309	0,006	0,592	0,041	1,21	0,0697	0,942	0,934
5-Faktoren- Lösung	288,28	220	0,001	0,433	0,049	1,31	0,0636	0,938	0,929

Anmerkung: RMSEA = Root-Mean-Square-Error of Approximation (Cut-Off  $\leq 0,08$ ),  $cmin/df$  = Wert des Chi-Quadrat-Test geteilt durch die Freiheitsgrade (Cut-Off  $\leq 2,5$ ), SRMR = Standardized-Root-Mean-Residual (SRMR = Cut-Off  $\leq 0,08$ ), Comparative-Fit-Index (CFI = Cut-Off  $\geq 0,90$ ), TLI = Tucker-Lewis-Index (Cut-Off  $\geq 0,90$ ).

### *Fazit der Analyse der Gütemaße*

Die Analyse der Gütemaße zeigt nur geringfügige Unterschiede zwischen dem sechs- und dem fünffaktoriellen Konstrukt. Mit Ausnahme des SRMR-Werts weist das Sechs-Faktorenkonstrukt leicht bessere Werte auf. Die Werte der Fit-Indizes für beide Konstrukte liegen innerhalb der geforderten Grenzen und sind als akzeptabel bis gut zu bewerten. Da beide Varianten die

132 Nach der Nullhypothese prüft der Chi-Quadrat-Test, ob die reproduzierten Varianzen und Kovarianzen den empirischen Annahmen entsprechen. Ist der Chi-Quadrat-Test signifikant, bedeutet dies, dass das getestete Modell nicht zur Datenstruktur passt und deshalb abzulehnen ist. Der Chi-Quadrat-Test kann jedoch aus sehr verschiedenen Gründen signifikant werden, selbst wenn das Modell akzeptabel ist. Ein Grund kann eine fehlende multivariate Normalverteilung sein. Deshalb wird die Anwendung der Bollen-Stine-Bootstrap-Korrektur empfohlen (vgl. Bühner, 2011, S. 413).

133 Der RMSEA-Wert (Root-Mean-Square-Error of Approximation) »stellt die durchschnittliche Abweichung der Daten vom Modell pro Freiheitsgrad dar« (Bühner, 2011, S. 425). Ein RMSEA-Wert von  $\leq 0,05$  zeigt einen guten Modell-Fit, ein Wert von  $\leq 0,08$  einen akzeptablen, ein Wert von  $\geq 0,10$  einen inakzeptablen Modell-Fit an (vgl. Brown & Cudeck, zit. n. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 162).

134 Der CMIN/DF-Wert setzt den Chi-Quadrat-Wert mit der Anzahl der Freiheitsgrade zueinander ins Verhältnis und sollte Werte  $\leq 2,5$  ergeben (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 162).

135 Der SRMR (Standardized-Root-Mean-Residual) »kennzeichnet die standardisierte durchschnittliche Abweichung zwischen der beobachteten und der implizierten Korrelationsmatrix« (Bühner, 2011, S. 427). Dieser sollte  $\leq 0,08$  sein (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 176).

136 Verwendet werden der TLI (Tucker-Lewis-Index) und der CFI (Comparative Fit Index). Der TLI berechnet die Differenz zwischen den  $\chi^2$ -Werten des Independence- und des Default-Modells und bezieht die Freiheitsgrade mit ein. Der CFI bezieht Verzerrungen in der Verteilung mit ein. Beide Werte sollten größer sein als  $\geq 0,90$  (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 169ff.).



erforderlichen Werte aufweisen, kann noch nicht entschieden werden, welches Modell besser zur empirischen Struktur der Daten passt.

### *Plausibilitätsprüfung und Beurteilung der Parameter des Sechs-Faktoren-Konstrukt des schulischen Wohlbefindens*

Für die Plausibilitätsprüfung werden die *Vorzeichen* der Parameter, die Höhe der *Faktorladungen*, die *Squared multiple Correlations (SMC)*<sup>137</sup> und die *Fehlervarianzen* analysiert.<sup>138</sup> Diese sind im Zusammenhang mit dem Standardfehler (S.E.), den Critical Ratio (C.R.-Werten) und dem p-Wert zu interpretieren (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 180). Die Standardfehler sollten gering sein, die Critical Ratio über 1,96 liegen und der p-Wert signifikant sein. Bei der Interpretation muss berücksichtigt werden, dass die p-Werte nur dann richtig ausgegeben werden, wenn die Stichprobe groß und die Daten normalverteilt sind (vgl. ebd.).

Die erhaltenen Ergebnisse (siehe Tabelle 23, S.177) sind vorsichtig zu interpretieren, da die Daten nicht normalverteilt sind. Im Hinblick auf die Vorzeichen der Parameter zeigen sich keine negativen Varianzen, die Kommunalitäten und Korrelationen der standardisierten Lösung liegen nicht über 1. Wie in Tabelle 23 ersichtlich, zeigen die Items mehrheitlich signifikante *Ladungen* von  $> 0,50$  auf dem  $p = 0,001$ -Niveau. Zwei Items des Faktors »Freude und Anerkennung (FIS)« weisen Ladungen  $< 0,50$  auf. Außerdem fallen die hohen Standardfehler der FIS-Items auf, was daraufhin hindeutet, dass die Schätzungen nicht verlässlich sind (vgl. ebd., S. 180). Die *Squared Multiple Correlations (SMC)* aller Items zeigen Werte, die als »moderat« bis »substanziell« zu bezeichnen sind (vgl. Chin, 1998, zit. n. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 181). Eine Ausnahme bilden die ersten beiden Items des Faktors »Freude und Anerkennung (FIS)«, deren Kommunalität als gering eingeschätzt werden kann.

Die Analyse der *Fehlervarianzen* zeigt für fast alle Variablen Werte, die signifikant von Null abweichen. Für den Faktor FIS wird ein nicht-signifikanter p-Wert ausgegeben, der C.R. liegt mit 1,30 unter dem Cut-Off-Wert von  $\leq 1,96$ . Das bedeutet, dass die Werte der Probanden im Hinblick auf diesen Faktor nicht differieren (vgl. Bühner, 2011, S. 453). Aus diesem Grund kann die Relevanz des Faktors angezweifelt werden.

---

137 Quadrierte multiple Korrelationen (Kommunalität). Zur Definition von Kommunalität siehe Fußnote 127.

138 Die Parameter werden anhand statistischer Gesichtspunkte geschätzt (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 180). Werte von Parametern (Estimates) gelten dann als nicht überzeugend, »wenn negative Varianzen, Kommunalitäten  $> 1$  oder Korrelationen  $> 1$  auftreten« (ebd., 2010, S. 159). Zur Interpretation herangezogen werden die standardisierten Regressionsgewichte und die Fehlervarianzen unter Berücksichtigung des Standardfehlers, des p-Werts und der Critical Ratio (C.R.-Werte) (vgl. ebd.). Der C.R.-Wert ist als Z-Wert zu verstehen (vgl. Bühner, 2011, S. 452). »Werte über 1,96 sind dann ein Indiz dafür, dass die entsprechenden Parameter einen gewichtigen Beitrag zur Bildung der Modellstruktur liefern« (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 180).

Tabelle 23: Ergebnis der konfirmatorischen Analyse des Sechs-Faktoren-Konstrukts des schulischen Wohlbefindens

Variable	Ladung	S.E.	C.R.	p	SMC	Variable	Fehler- varianzen	S.E.	C.R.	p
PES_1*	0,92				0,85	PES	0,89	0,13	6,74	***
PES_2	0,85	0,07	13,70	***	0,72	SSW	0,31	0,10	3,01	0,003
PES_3	0,79	0,07	11,89	***	0,62	FIS	<b>0,07</b>	<b>0,06</b>	<b>1,30</b>	0,21
PES_4	0,77	0,07	11,30	***	0,56	KOB	0,34	0,12	2,99	0,003
PES_5	0,67	0,08	9,08	***	0,45	SOP	0,54	0,12	4,63	***
PES_6	0,64	0,08	8,42	***	0,41	SOS	0,41	0,12	3,43	***
SSW_6*	0,54				0,29	e1	0,16	0,04	4,38	***
SSW_5	0,57	0,22	4,71	***	0,32	e2	0,30	0,05	6,36	***
SSW_4	0,62	0,22	4,99	***	0,39	e3	0,39	0,06	7,00	***
SSW_3	0,62	0,23	4,99	***	0,39	e4	0,41	0,06	7,14	***
SSW_2	0,65	0,23	5,13	***	0,43	e5	0,58	0,08	7,54	***
SSW_1	0,74	0,24	5,46	***	0,55	e6	0,61	0,08	7,63	***
<b>FIS_1*</b>	<b>0,28</b>				<b>0,08</b>	e12	0,75	0,10	7,29	***
<b>FIS_2</b>	<b>0,33</b>	<b>0,63</b>	<b>1,94</b>	<b>,05</b>	<b>0,11</b>	e11	0,66	0,09	7,17	***
FIS_3	0,50	0,84	2,22	,03	0,25	e10	0,60	0,09	6,87	***
FIS_4	0,66	10,14	2,24	,03	0,44	e9	0,62	0,09	6,86	***
KOB_1*	0,59				0,34	e8	0,59	0,09	6,66	***
KOB_2	0,52	0,19	4,25	***	0,27	e7	0,44	0,08	5,79	***
KOB_3	0,77	0,27	4,65	***	0,59	e13	0,84	0,11	7,63	***
SOP_5*	0,74				0,55	e14	0,86	0,12	7,43	***
SOP_4	0,79	0,13	8,47	***	0,63	e15	0,72	0,12	6,17	***
SOP_3	0,59	0,12	6,28	***	0,34	e23	0,63	0,08	7,52	***
SOP_2	0,70	0,13	7,57	***	0,50	e16	0,58	0,15	3,91	***
SOP_1	0,74	0,13	8,39	***	0,61	e17	0,65	0,10	6,21	***
SOS_1*	0,66				0,43	e18	0,58	0,09	6,82	***
SOS_2	0,55	0,18	4,62	***	0,30	e19	0,38	0,11	3,53	***
SOS_3	0,65	0,20	5,08	***	0,43	e25	0,45	0,07	6,56	***
						e24	0,39	0,07	5,93	***
						e22	0,51	0,08	6,83	***
						e21	0,40	0,07	6,01	***
						e26	0,55	0,10	5,63	***

Tabelle 23 (Forts.)

Variable	Ladung	S.E.	C.R.	p	SMC	Variable	Fehler- varianzen	S.E.	C.R.	p
						e27	0,63	0,10	6,69	***
						e28	0,56	0,10	5,69	***

*Anmerkung:*

\* Referenzvariablen, deren Ladung auf 1 gesetzt wurde. Die anderen Items eines Faktors werden der Referenzvariable nachgeordnet, sodass sich eine unterschiedliche Sortierung (vorwärts und rückwärts) ergibt. Standardisierte Regressionsgewichte (normierte Faktorladungen) unter Angabe des Standardfehlers (S.E.), der Critical Ratio (C.R.) und des p-Werts, hinzugefügt aus der Ausgabe der unstandardisierten Regressionsgewichte; Squared multiple Correlations (SMC), Fehlervarianzen der Variablen unter Angabe des Standardfehlers (S.E.), der Critical Ratio (C.R.) und des p-Werts.

PES: Positive Einstellung zur Schule; SSW: Schulischer Selbstwert; FIS: Freude und Anerkennung in der Schule; KOP: Keine körperlichen Beschwerden; SOP: Keine sozialen Probleme; SOS: Keine Sorgen wegen der Schule. Anhand der Nummern der Items kann in Tabelle 20 nachgeschaut werden, um welches Item es sich handelt.

*Fazit*

Für die Komponenten »Positive Einstellung (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)« sowie »Keine Sorgen (SOS)« besteht lokaler Modell-Fit; die Parameterschätzer bestätigen die theoretisch vermuteten Zusammenhänge zwischen den endogenen und exogenen Variablen. Hinsichtlich der Komponente »Freude und Anerkennung (FIS)« zeigen sich bei zwei Items auffällige Parameterschätzer und Ladungen  $<0,50$ . Zudem ist die Fehlervarianz des Faktors nicht signifikant. Es besteht kein lokaler Modellfit.

Zusammenfassend heißt dies, dass die Prüfung dieser Lösung die Theorie eines sechsfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens nicht bestätigen kann. Allerdings muss bei der Interpretation in Betracht gezogen werden, dass die Signifikanzwerte eventuell nicht korrekt berechnet werden aufgrund der fehlenden Normalverteilung der Daten und des kleinen Umfangs der Stichprobe ( $N = 149$ ).

*Plausibilitätsprüfung und Beurteilung der Parameter im Fünf-Faktoren-Modell*

Im Hinblick auf die Vorzeichen der Parameter zeigen sich keine negativen Varianzen, die Kommunalitäten und Korrelationen der standardisierten Lösung liegen nicht über 1.

Wie in Tabelle 24 auf S. 179 ersichtlich, laden alle 23 Items mit  $> 0,50$  auf ihrer latenten Variablen. Alle Faktorladungen sind auf dem  $p \leq 0,001$ -Niveau signifikant. Es zeigen sich keine erhöhten Standardfehler; die Critical Ratio-Werte liegen über 1,96. Die Squared Multiple Correlations (SMC) aller Variablen zeigen Werte, die als moderat bis substanziell zu bezeichnen sind (vgl. Chin, 1998, zit. n. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 181). Die Analyse der Fehlervarianzen zeigt für fast alle Variablen Werte, die signifikant von Null abweichen. Diese sind auf dem  $p \leq 0,001$ -Niveau und  $p \leq 0,01$ -Niveau signifikant. Im Hinblick auf die Standardfehler und Critical Ratio fallen keine »Out-of-Range-Parameter« auf.

Tabelle 24: Ergebnis der konfirmatorischen Analyse des Fünf-Faktoren Modells

Variable	Ladung	S.E.	C.R.	p	SMC	Variable	Fehlervarianzen	S.E.	C.R.	p
PES_1*	0,92				0,85	PES	0,89	0,13	6,74	***
PES_2	0,85	0,07	13,71	***	0,72	SSW	0,30	0,10	2,97	,003
PES_3	0,79	0,07	11,89	***	0,62	KOB	0,34	0,12	2,99	,003
PES_4	0,77	0,07	11,31	***	0,59	SOP	0,54	0,12	4,61	***
PES_5	0,67	0,08	9,08	***	0,45	SOS	0,39	0,12	3,33	***
PES_6	0,64	0,08	8,40	***	0,40	e1	0,16	0,04	4,37	***
SSW_6*	0,54				0,29	e2	0,30	0,05	6,36	***
SSW_5	0,56	0,22	4,65	***	0,32	e3	0,39	0,06	7,00	***
SSW_4	0,62	0,23	4,93	***	0,39	e4	0,41	0,06	7,14	***
SSW_3	0,63	0,23	4,96	***	0,39	e5	0,59	0,08	7,54	***
SSW_2	0,65	0,24	5,07	***	0,42	e6	0,61	0,08	7,63	***
SSW_1	0,74	0,25	5,40	***	0,55	e12	0,75	0,10	7,29	***
KOB_1*	0,59				0,35	e11	0,67	0,09	7,17	***
KOB_2	0,52	0,19	4,25	***	0,27	e10	0,61	0,09	6,85	***
KOB_3	0,76	0,27	4,63	***	0,58	e9	0,62	0,09	6,82	***
SOB_5*	0,74				0,54	e8	0,59	0,09	6,64	***
SOP_4	0,79	0,13	8,40	***	0,62	e7	0,44	0,08	5,70	***
SOP_3	0,59	0,13	6,25	***	0,34	e23	0,63	0,08	7,41	***
SOP_2	0,71	0,13	7,57	***	0,50	e17	0,64	0,10	6,17	***
SOP_1	0,79	0,13	8,38	***	0,62	e18	0,57	0,09	6,79	***
SOS_1*	0,64				0,41	e19	0,40	0,11	3,59	***
SOS_2	0,57	0,19	4,63	***	0,32	e25	0,46	0,07	6,57	***
SOS_3	0,65	0,21	4,93	***	0,42	e24	0,39	0,07	5,96	***
						e22	0,50	0,07	6,80	***
						e21	0,39	0,07	5,98	***
						e26	0,56	0,10	5,71	***
						e27	0,61	0,10	6,48	***
						e28	0,57	0,10	5,65	***

**Anmerkung**

\* Referenzvariablen, deren Ladung auf 1 gesetzt wurde. Die anderen Items eines Faktors werden der Referenzvariable nachgeordnet, sodass sich eine unterschiedliche Sortierung (vorwärts und rückwärts) ergibt.

PES: Positive Einstellung zur Schule; SSW: Schulischer Selbstwert; FIS: Freude und Anerkennung in der Schule; KOP: Keine körperlichen Beschwerden; SOP: Keine sozialen Probleme; SOS: Keine Sorgen wegen der Schule. Standardisierte Regressionsgewichte (normierte Faktorladungen) unter Angabe des Standardfehlers (S.E.), der Critical Ratio (C.R.) und des p-Werts, hinzugefügt aus der Ausgabe der unstandardisierten Regressionsgewichte; Squared multiple Correlations (SMC), Fehlervarianzen der Variablen unter Angabe des Standardfehlers (S.E.), der Critical Ratio (C.R.) und des p-Werts. Anhand der Nummern der Items kann in Tabelle 21 nachgeschaut werden, um welches Item es sich handelt.

**Fazit**

Die Prüfung auf Plausibilität und die statistische Beurteilung der Parameter ergibt, dass für die Faktoren »Positive Einstellung (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)« sowie »Keine Sorgen (SOS)« lokaler Modell-Fit besteht. Die standardisierte Lösung entspricht dem theoretisch angenommenen Konstrukt: Ein fünf Faktoren umfassendes Konstrukt des habituellen schulischen Wohlbefindens kann mit diesen statistischen Ergebnissen bestätigt werden.

### 8.1.3 Reliabilitätsanalyse der Skalen zur Erfassung des fünffaktoriellen schulischen Wohlbefindens

Für die Skalenbildung werden die negativ formulierten Items der Skala »Positive Einstellung zur Schule (PES)« umgepolt. Alle Items der Skalen »Keine Sorgen in der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOP)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« werden so rekodiert, dass eine hohe Ausprägung einem hohen Wohlbefinden entspricht (vgl. Hascher, 2004b, S. 231; vgl. Kap. 4.6). Tabelle 25 zeigt, dass die Skalen eine akzeptable bis sehr gute Reliabilität aufweisen.

Tabelle 25: Übersicht Reliabilität der Subskalen zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens unter Angabe von Cronbachs Alpha

Subskalen »Schulisches Wohlbefinden«	Item-Anzahl	Alpha
Positive Einstellung zur Schule (PES)	6	0,90
Schulischer Selbstwert (SSW)	6	0,78
Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)	3	0,67
Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)	3	0,65
Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)	5	0,82

Quelle: Eigene Erhebung.

### 8.1.4 Interkorrelationen der Subskalen

Mit der Korrelationsanalyse wird geprüft, ob Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen bestehen und wie hoch diese sind. Dargestellt werden die Korrelationskoeffizienten nach Kendall und nach Pearson.<sup>139</sup>

Tabelle 26: Übersicht der Interkorrelationen der Subskalen des schulischen Wohlbefindens

Skala	PES		SSW		SOS		KOB	
	Kendall-Tau-b	Pearson -Korrelation	Kendall-Tau-b	Pearson -Korrelation	Kendall-Tau-b	Pearson -Korrelation	Kendall-Tau-b	Pearson -Korrelation
PES		---						
SSW	0,27***	0,35***	---					
SOS	-0,01	-0,05	0,05	0,02	---			
KOB	0,02	0,04	0,06	0,02	0,35***	0,42***	---	
SOP	0,20**	0,22**	0,22***	0,26**	0,36***	0,41***	0,27***	0,36***

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule; SSW: Schulischer Selbstwert; FIS: Freude und Anerkennung in der Schule; KOP: Keine körperlichen Beschwerden; SOP: Keine sozialen Probleme; SOS: Keine Sorgen in der Schule.

Zwischen einzelnen Skalen des Konstrukts bestehen signifikante positive Korrelationen auf niedrigem bis moderatem Niveau, siehe Tabelle 26. Im Vergleich zu den Referenzuntersuchungen (Hascher, 2004b; Hascher et al., 2011 und Wustmann Seiler, 2012) ist die Höhe der Korrelation als ähnlich zu beurteilen. Allerdings korrelieren nicht – wie theoretisch erwartet – alle Skalen miteinander. Die einzige Skala, die mit allen anderen Skalen korreliert, ist die Skala »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«.

<sup>139</sup> Aufgrund der schiefen Verteilung der Daten wurde entschieden, den Korrelationskoeffizienten Kendall-tau-b zu verwenden. Zusätzlich wird der Korrelationskoeffizient nach Pearson dargestellt, um einen Vergleich mit den Referenzuntersuchungen zu ermöglichen.

Alle anderen Skalen korrelieren mit jeweils zwei anderen Skalen. Besonders hoch korrelieren die drei Skalen »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« miteinander. Eine bedeutende Korrelation besteht zwischen der Skala »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)«.

#### *8.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der explorativen und der konfirmatorischen Faktorenanalysen*

Die Ergebnisse der explorativen und der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen Hypothese 1.1.1: Im vorliegenden Datensatz kann eine mehrdimensionale Struktur des Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 im dritten und vierten Schuljahr repliziert werden.

Die Forschungsfrage 1.1.2, in der es darum geht, ob das Konstrukt des habituellen schulischen Wohlbefindens fünf oder sechs Faktoren umfasst, kann wie folgt beantwortet werden: Sowohl die Ergebnisse der explorativen als auch diejenigen der konfirmatorischen Analyse geben Hinweise darauf, dass die Komponente »Freude und Anerkennung in der Schule« (FIS) im Rahmen des sechsfaktoriellen Modells keinen eigenständigen Faktor innerhalb des übergeordneten Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens darstellt. Die Gründe, warum sich mit dem zugrundeliegenden Datensatz das sechsdimensionale Konstrukt mit dem Faktor »FIS« nicht klar nachweisen lässt, lassen sich auf verschiedenen Ebenen vermuten (vgl. Kap. 9.2). Die Ergebnisse der explorativen und der konfirmatorischen Analyse lassen darauf schließen, dass von einer fünffaktoriellen Struktur des Konstrukts des habituellen schulischen Wohlbefindens auszugehen ist. Die Autorin entscheidet auf der Basis dieser Ergebnisse, für die Analysen in den folgenden Kapiteln mit einem fünf Faktoren umfassenden Konstrukt des habituellen schulischen Wohlbefindens weiterzurechnen.

## 8.2 Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

### *8.2.1 Einführung*

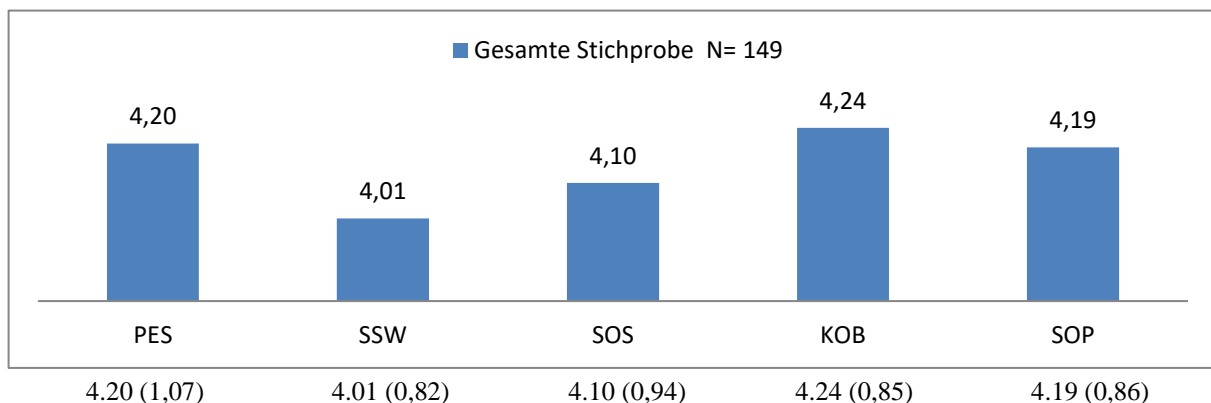
In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt (vgl. Kap. 8.2.2). Nach einer Präsentation der deskriptiven Ergebnisse erfolgt die Darstellung der Wirkungen der demografischen Variablen auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens.

Einen besonderen Stellenwert nimmt zum einen die Darstellung des Gruppenvergleichs zwischen den Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung – der Förderschule Lernen und der inklusiven Grundschule – ein (vgl. Kap. 8.2.3). Zum anderen wird die Wirkung der unabhängigen Variablen »Geschlecht« auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens breiter dargestellt, da sie in Interaktion mit der Beschulungsform offenbar eine besondere Wirkung entfaltet. Es erfolgt eine Prüfung der Haupt- und der Interaktionseffekte dieser beiden Variablen (vgl. Kap. 8.2.4). Die Effekte der weiteren demografischen Variablen werden unter 8.2.5 dargestellt.

### 8.2.2 Deskriptive Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

Abbildung 10 zeigt für die gesamte Stichprobe die Mittelwerte der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hinsichtlich der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Alle Werte liegen im hohen bis sehr hohen Bereich. In der Skala »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« wird der höchste Mittelwert mit  $M = 4,24$  erreicht, beim schulischen Selbstwert der niedrigste mit  $M = 4,01$ . Die Werte basieren auf einer fünfstufigen Skala, in der 1 die niedrigste und 5 die höchste Ausprägung darstellt. Die Daten sind nicht normalverteilt.

Abbildung 10: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens



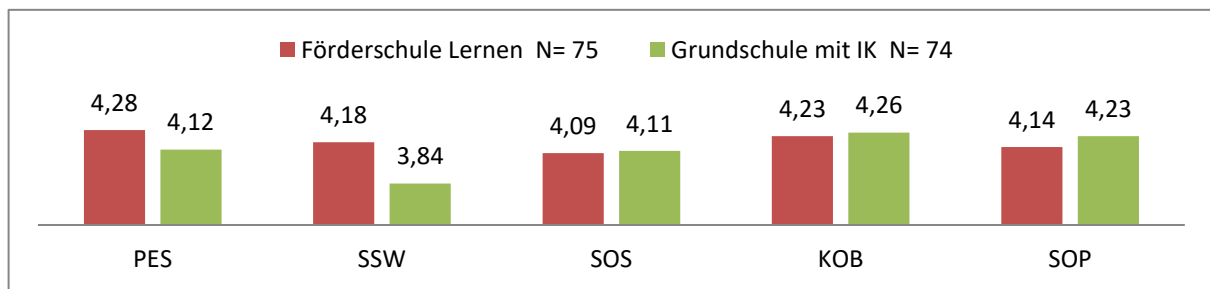
Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden in der Schule, SOP: Keine sozialen Probleme; Skalierung: 1 = »stimmt gar nicht« bis 5 »stimmt genau«.

Die hohen Mittelwerte dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es vereinzelt Kinder gibt, die niedrige Werte in den Teilbereichen aufweisen. Zirka elf Prozent der Kinder liegen mit ihren Werten unterhalb der Skalenmitte im Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«. Einen geringen »Schulischen Selbstwert (SSW)« zeigen annähernd fünf Prozent der Befragten. Vier Prozent der Kinder weisen Mittelwerte unterhalb der Skalenmitte im Bereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« auf, acht Prozent sind es im Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und fünf Prozent im Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)«.

### 8.2.3 Schulisches Wohlbefinden nach Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung: Förderschule Lernen und inklusive Grundschulklasse

Abbildung 11 (S.183) veranschaulicht die Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens, getrennt nach den Orten der sonderpädagogischen Förderung. Tabelle 27 auf S. 183 zeigt die Ergebnisse des T-Tests. Im Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« weisen die Schüler/-innen der Förderschule Lernen einen leicht höheren Mittelwert als die inklusiv beschulten Kinder auf, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Die Hypothese H 1.1.3 (vgl. Kap. 6.2.1), der zufolge kein Unterschied zwischen den inklusiv und separiert unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Bereich positive Einstellung zur Schule besteht, kann damit bestätigt werden.

Abbildung 11: Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in den Schulformen Förderschule Lernen und inklusive Grundschulklasse (IK)



Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen in der Schule Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme in der Schule.

Tabelle 27: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschulklasse unter Angabe der Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Signifikanz (p) und Effektstärke (d), Ergebnisse des T-Tests

	Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD		
PES	4,28	1,05	4,12	1,09	0,19e	0,15
SSW	4,18	0,79	3,84	0,82	0,005**e	0,42
SOS	4,09	1,03	4,11	0,84	0,88z	0,07
KOB	4,23	0,88	4,26	0,83	0,81z	0,04
SOP	4,14	0,96	4,23	0,75	0,25e	0,11

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden in der Schule, SOP: Keine sozialen Probleme in der Schule; IK = Inklusive Klasse; Skalierung: 1 = »stimmt gar nicht« bis 5 »stimmt genau«. e = einseitig getestet, z = zweiseitig getestet;<sup>140</sup> p < 0,001, p < 0,01, p < 0,05, + p < 0,10.

Ein signifikanter Unterschied besteht im Bereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« zwischen den beiden Gruppen. Schüler/-innen der Förderschule Lernen weisen einen höheren Mittelwert auf als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in einer inklusiven Klasse der Grundschule unterrichtet werden:  $T(147) = 2,63$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 0,42$ ,  $1 - \beta = 0,82$ ). Die Größe des Effekts ist als klein bis moderat zu bewerten, bei einer ausreichend hohen Teststärke von 0,82. Hypothese 1.1.4, der zufolge Schüler/-innen der Förderschule Lernen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als inklusiv unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, kann angenommen werden (vgl. auch die Prüfung der Haupteffekte in Kap. 8.2.4).

In Bezug auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« bestehen nur marginale Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (F 1.1.5). Im Bereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« erreichen die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen leicht höhere Mittelwerte als die Förderschüler/-innen. Der Unterschied zum Mittelwert der Förderschüler/-innen ist aber nicht signifikant. Hypothese 1.1.6, die besagt, dass inklusiv beschulte Kinder an der Grundschule mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weniger soziale Probleme berichten als separiert beschulte, muss verworfen werden.

140 Zum Vorgehen bei der Testung der Hypothesen vgl. Kap. 7.7.1.



### 8.2.4 Schulisches Wohlbefinden nach Geschlecht

#### Vergleich zwischen Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

Der Vergleich von Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe) (vgl. Tabelle 28) hinsichtlich der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens ergibt folgenden Befund: Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weisen in nur einem Teilbereich des schulischen Wohlbefindens einen höheren Mittelwert auf als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, und zwar hinsichtlich der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)«, allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant. Das heißt also, dass Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen keine signifikant positivere Einstellung zur Schule haben als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Dementsprechend muss Hypothese 1.2.1 (vgl. Kap. 6.2.1) verworfen werden.

Tabelle 28: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens nach Geschlecht; Angabe der Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanz (p) und Effektstärke (d), Ergebnisse des T-Tests

	Mädchen mit SPFL N = 67		Jungen mit SPFL N = 82		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD		
Positive Einstellung zur Schule	4,29	1,02	4,14	1,12	0,20e	0,14
Schulischer Selbstwert	<b>3,87</b>	0,88	<b>4,13</b>	0,75	<b>0,03*e</b>	<b>0,32</b>
Keine Sorgen wegen der Schule	4,03	0,95	4,16	0,93	0,41z	0,14
Keine körperlichen Beschwerden	4,17	0,88	4,30	0,83	0,37z	0,15
Keine sozialen Probleme	<b>4,06</b>	0,91	<b>4,30</b>	0,81	<b>0,05*e</b>	<b>0,27</b>

Anmerkung: Skalierung: 1 = »stimmt gar nicht« bis 5 »stimmt genau«. e = einseitig getestet, z = zweiseitig getestet;

SPFL: sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen, \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ .

Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weisen im Bereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« einen höheren Mittelwert auf als Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Der Unterschied ist statistisch signifikant:  $T(147) = 1,97$  ([einseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 0,32$ ,  $1-\beta = 0,62$ ). Der empirische T-Wert ist größer als der kritische T-Wert:  $T_{emp}(1,97) > T_{krit}(1,66)$ . Dies spricht zunächst dafür, die Alternativhypothese anzunehmen. Die Größe des Effekts ist als klein bis moderat zu bewerten, die Teststärke beträgt allerdings nur 0,62. Der Effekt kann also nicht genügend abgesichert werden und ist deshalb nicht generalisierbar. Das heißt, der Unterschied ist nur auf der Ebene der Stichprobe bedeutsam. Hypothese 1.2.2, die besagt, dass Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen über ein höheres akademisches Fähigkeitsselbstkonzept verfügen, kann nur für diese Stichprobe angenommen, jedoch nicht verallgemeinert werden.

Im Hinblick auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (F 1.2.3).

Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erreichen höhere Mittelwerte als Mädchen im Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Der Test weist den Mittelwertunterschied als signifikant aus:  $T(147) = 1,66$  ([einseitig],  $p = 0,05$ ,  $d = 0,27$ ,  $1-\beta = 0,50$ ).  $T_{emp}(1,66) = T_{krit}(1,66)$ . Der kleine bis moderate Effekt muss aufgrund der geringen Teststärke als

nicht stichhaltig zurückgewiesen werden. Hypothese 1.2.4, der zufolge Mädchen signifikant häufiger über soziale Probleme berichten als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann nur auf Stichprobenebene angenommen werden, aber nicht generalisiert werden.

*Prüfung der Haupteffekte und der Interaktionseffekte der Variablen »Schulform« und »Geschlecht«*

Bevor die Haupteffekte und Interaktionseffekte der Variablen »Schulform« und »Geschlecht« auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens geprüft werden, werden in der Darstellung zunächst relevante deskriptive und signifikante Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen nach Schulform berücksichtigt. Dieses Vorgehen dient dazu, die Interpretation der Haupt- und Interaktionseffekte mithilfe von konkreten Werten nachvollziehbar zu machen.

Der Vergleich (es gelten die Hypothesen und Fragestellungen H 1.2.1–H 1.2.4; vgl. Kap. 6.2.1) zwischen *Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen innerhalb der Schulform inklusive Grundschule* erbringt folgende Ergebnisse: In vier von fünf Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens erreichen die inklusiv beschulten Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen höhere Mittelwerte als die Mädchen (siehe Tabelle 29). Im Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« ist der Mittelwert der inklusiv geförderten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kaum höher als der der Jungen. H 1.2.1, die besagt, Mädchen würden positivere Einstellungen zur Schule zeigen, kann für diese Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung nicht angenommen werden.

Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Bereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« ist zugunsten der inklusiv beschulten Jungen signifikant:  $T(72) = 2,52$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 0,59$ ,  $1-\beta = 0,80$ ). Der Effekt ist bei ausreichender Teststärke als moderat bis groß zu bezeichnen. Das bedeutet also: Inklusiv beschulte Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen haben ein signifikant niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als inklusiv beschulte Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Hypothese H 1.2.2 kann angenommen werden.

Tabelle 29: AV: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, UV: Geschlecht; Betrachtung der Organisationsform Grundschule mit inklusiver Klasse, Angabe von Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanz (p) und Effektstärke (d), Ergebnisse des T-Tests, die Hypothesen wurden einseitig (e) und zweiseitig (z) getestet.

	Mädchen mit SPFL Grundschule mit IK N = 38		Jungen mit SPFL Grundschule mit IK N = 36		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD		
PES	4,14	1,05	4,11	1,15	0,46e	0,03
SSW	<b>3,61</b>	0,85	<b>4,07</b>	0,72	<b>0,007**e</b>	<b>0,59</b>
SOS	<b>3,89</b>	0,92	<b>4,34</b>	0,70	<b>0,02*z</b>	<b>0,55</b>
KOB	<b>4,09</b>	0,86	<b>4,44</b>	0,77	<b>0,06+z</b>	<b>0,44</b>
SOP	<b>4,02</b>	0,80	<b>4,47</b>	0,62	<b>0,005**e</b>	<b>0,62</b>

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; Skalierung: 1 = »stimmt gar nicht« bis 5 »stimmt genau«. SPFL: sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen; IK = Inklusive Klasse

Im Bereich »Keine Sorgen (SOS)« ist der Unterschied ebenfalls signifikant:  $T(68,81) = 2,36$  ([zweiseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 0,55$ ,  $1-\beta = 0,75$ ). Der Effekt ist als moderat bis groß zu beurteilen bei nahezu ausreichender Teststärke. Der Unterschied im Bereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« zeigt eine signifikante Tendenz,  $T(72) = 1,88$  ([zweiseitig],  $p = 0,06$ ,  $d = 0,44$ ,  $1-\beta = 0,59$ ). Fragestellung F 1.2.3 kann wie folgt beantwortet werden: Inklusiv beschulte Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen machen sich signifikant häufiger Sorgen wegen der Schule und zeigen tendenziell mehr körperliche Beschwerden in der Schule als inklusiv beschulte Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Im Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« besteht ein großer Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule gefördert werden. Jungen weisen signifikant höhere Werte auf:  $T(72) = 2,67$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 0,62$ ,  $1-\beta = 0,84$ ). Der Effekt ist als moderat bis groß einzuschätzen bei ausreichender Teststärke. Hypothese H 1.2.4, die besagt, dass Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen häufiger als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von sozialen Problemen berichten, kann für inklusiv unterrichtete Schüler/-innen angenommen werden.

Im Gegensatz zur Geschlechterdifferenz bezüglich der Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens der inklusiv unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bestehen an der *Förderschule Lernen nur geringe Unterschiede zwischen den Mittelwerten von Jungen und Mädchen*. Die größte Differenz ist im Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« zugunsten der Mädchen ( $M_M = 4,48 > M_J = 4,16$ ) zu konstatieren, der Unterschied ist aber nicht signifikant. Sämtliche formulierten Hypothesen können auf der Basis dieser Ergebnisse für den Ort der sonderpädagogischen Förderung Förderschule Lernen nicht angenommen werden (H 1.2.1–H 1.2.4).

Zum Vergleich zwischen Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule und Mädchen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden (es gelten Hypothesen und Fragestellungen H 1.1.3–H 1.1.6., vgl. Kap. 6.2.1), können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

Mädchen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, zeigen in allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens höhere Werte als Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden. Der Vergleich der Mittelwerte im Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« ( $M_{FS} = 4,48 > M_{GS} = 4,14$ ) zeigt jedoch nur eine signifikante Tendenz,  $T(65) = 1,36$  ([einseitig],  $p = 0,09$ ,  $d = 0,33$ ,  $1-\beta = 0,39$ ). H 1.1.3 muss dementsprechend verworfen werden.

Der Unterschied zwischen den Mittelwerten im Bereich des »Schulischer Selbstwerts (SSW)« ( $M_{FS} = 4,20 > M_{GS} = 3,61$ ) ist signifikant:  $T(65) = 2,84$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 0,70$ ,  $1-\beta = 0,88$ ). Der Effekt ist als moderat bis groß zu bezeichnen bei ausreichender Teststärke. Hypothese 1.1.4 kann angenommen werden: Schülerinnen der Förderschule Lernen verfügen über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden.

Der Vergleich zwischen inklusiv und separiert unterrichteten Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (es gelten Hypothesen und Fragestellungen H 1.1.3–H 1.1.6., vgl. Kap. 6.2.1) zeigt nur geringfügige Unterschiede zwischen den Mittelwerten. Die Hypothesen H 1.1.3 und H 1.1.4 müssen verworfen werden: Jungen, die an einer Förderschule Lernen unterrichtet werden, zeigen keine signifikant positivere Einstellung zur Schule und verfügen auch nicht über ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden.

Ein signifikanter Unterschied besteht im Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« zugunsten der Jungen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden:  $T(80) = 1,74$  ([einseitig],  $p < 0,5$ ,  $d = 0,44$ ,  $1-\beta = 0,55$ ). Der empirische T-Wert ist etwas größer als der kritische. Dies spricht zunächst dafür, die Alternativhypothese anzunehmen:  $T_{\text{emp}}(1,74) > T_{\text{krit}}(1,66)$ . Der Effekt kann aufgrund der geringen Teststärke jedoch nicht gut genug abgesichert werden. Hypothese 1.1.6, die besagt, dass Schüler/-innen der Förderschule Lernen signifikant häufiger von sozialen Problemen als inklusiv geförderte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen berichten, kann nur auf Stichprobenebene angenommen, jedoch nicht generalisiert werden.

Um zu überprüfen, ob die unabhängigen Variablen »Geschlecht« und »Schulform« Haupteffekte auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens ausüben und ob zwischen den beiden Variablen ein Interaktionseffekt besteht, werden univariate, zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Als Effektmaße werden  $\eta_p^2$  (partielles Eta-Quadrat) und  $f$  (Effektstärke der ANOVA) angegeben (vgl. Kap. 7.7.3).

Wie die Ergebnisse in Tabelle 30 verdeutlichen, besteht ein Haupteffekt der Schulform auf den Bereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«  $F(1,148) = 6,80$ ,  $*p < 0,05$ ;  $f = 0,22$ ,  $1-\beta = 0,75$ . Der Effekt ist als klein bis moderat zu beurteilen bei nahezu ausreichender Teststärke.  $F_{\text{emp}}(6,80) > F_{\text{krit}}(3,91)$ , die Hypothese kann folglich angenommen werden. Inhaltlich bedeutet das: Die Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung beeinflusst das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Die separierte Beschulung hat einen positiven Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept, während sich die inklusive Beschulung gegenteilig auswirkt (vgl. Kap. 8.2.3, Vergleich der Mittelwerte).

Tabelle 30: Ergebnis der zweifaktoriellen Varianzanalyse, AV: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, UV: Schulform und Geschlecht

Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens	Haupteffekt der Schulform (SF)				Haupteffekt des Geschlechts (G)				Interaktion SF x G			
	MS	F	p	$\eta_p^2$	MS	F	p	$\eta_p^2$	MS	F	p	$\eta_p^2$
PES	1,37	1,18	0,28	0,008	1,10	0,95	0,33	0,007	0,77	0,67	0,42	0,005
SSW	4,26	6,80	<b>0,01*</b>	<b>0,045</b>	1,72	2,75	0,10 <sup>+</sup>	0,019	2,16	3,45	<b>0,07<sup>+</sup></b>	<b>,023</b>
SOS	0,00	0,00	0,96	0,00	0,59	0,68	0,41	0,005	3,72	4,27	<b>0,04*</b>	<b>,029</b>
KOB	0,03	0,04	0,84	0,00	0,60	0,83	0,36	0,006	1,88	2,59	0,11	,018
SOP	0,41	0,56	0,45	0,004	2,17	3,01	0,09 <sup>+</sup>	0,020	1,48	2,04	0,16	,014

Anmerkung: MS = Mean Square (Mittel der Quadrate), F = Prüfgröße des F-Tests,  $\eta_p^2$  = partielles Eta-Quadrat. PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; basierend auf einer fünfstufigen Skala, bei der 5 die höchste Ausprägung darstellt.

Die Variable »Geschlecht« übt einen tendenziell signifikanten Effekt auf den Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« aus –  $F(1,145) = 3,01$ ,  $p = 0,09$ ;  $f = 0,14$ ,  $1-\beta = 0,32$ .  $F_{\text{emp}}(3,01) < F_{\text{krit}}(3,06)$  –, der allerdings nicht über die Stichprobe hinaus verallgemeinert werden kann (vgl. auch deskriptive Werte in den Tabellen 28 und 29).

Das Ergebnis der Analyse der Interaktionseffekte zwischen den Variablen »Schulform« und »Geschlecht« auf den Bereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« zeigt eine signifikante Tendenz:  $F(2,148) = 3,45$ ,  $p = 0,07$ ;  $f = 0,15$ ,  $1-\beta = 0,75$ .  $F_{\text{emp}}(3,45) < F_{\text{krit}}(3,91)$ . Dabei sind es die inklusiv beschulten Mädchen ( $M = 3,61$ ), die im Vergleich zu den anderen Teilgruppen – inklusiv beschulte Jungen ( $M = 4,07$ ), Mädchen an der Förderschule ( $M = 4,20$ ) sowie Jungen an der Förderschule ( $M = 4,18$ ) – den niedrigsten Mittelwert im Hinblick auf den schulischen Selbstwert aufweisen.

In Bezug auf den Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« besteht ein Interaktionseffekt der Variablen »Geschlecht« und »Schulform«:  $F(2,148) = 4,27$ ,  $p < 0,05$ ;  $f = 0,17$ ,  $1-\beta = 0,55$ .  $F_{\text{emp}}(4,27) > F_{\text{krit}}(3,91)$ . Die Effektstärke ist als klein bis moderat einzuschätzen. Die Power ist allerdings zu gering, sodass der Effekt nicht hinreichend gesichert werden kann. Über die Stichprobe hinaus kann der Interaktionseffekt nicht generalisiert werden. Dieser Effekt kann dadurch begründet werden, dass inklusiv beschulte Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen sich signifikant mehr Sorgen wegen der Schule machen als inklusiv beschulte Jungen (vgl. Tabelle 29).

*Zusammenfassend* ist zu konstatieren, dass der Haupteffekt der Schulform auf den »Schulischen Selbstwert (SSW)« als gesichert betrachtet werden kann. Der Effekt der Variablen »Geschlecht« auf ebendiesen Bereich ist tendenziell signifikant. Die oben dargestellten Interaktionseffekte zwischen den Variablen »Schulform« und »Geschlecht« auf die Bereiche »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« können nur auf der Ebene der Stichprobe als wirksam interpretiert werden und sind nicht verallgemeinerbar. H 1.2.5, in der es um ebendiese Interaktionseffekte geht, kann daher nur für diese Stichprobe angenommen werden.

### 8.2.5 Schulisches Wohlbefinden nach Alter, Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung, Einschätzung des familiären Wohlstands, Familiengröße und Migrationshintergrund sowie weiteren demografischer und situativer Variablen

#### Schulisches Wohlbefinden nach Alter

Es werden vier Altersgruppen – acht-, neun-, zehn- und elfjährige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – im Hinblick auf Unterschiede zwischen den Mittelwerten bezüglich der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens miteinander verglichen (siehe Tabelle 31). Da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt und zudem die Teilgruppen relativ klein sind, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Die Hypothesen H 1.3.1 und H 1.3.2 (vgl. Kap. 6.2.1), die von einem kontinuierlichen Rückgang der positiven Einstellung zur Schule sowie des schulischen Selbstwerts ausgehen, können nicht angenommen werden. Die Mittelwerte im Bereich des schulischen Selbstwerts zeigen diesen Rückgang durchaus an, allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant. Möglicherweise sind die Teilgruppen zu klein, um im Rahmen der durchgeführten Post-Hoc-Vergleiche<sup>141</sup> signifikante Ergebnisse erzielen zu können.

Tabelle 31: Mittelwerte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens nach dem Alter von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe)

	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
8 Jahre (N = 8)	4,25 (1,18)	4,28 (0,83)	4,21 (0,87)	3,88 (1,37)	3,83 (1,02)
9 Jahre (N = 50)	4,30 (1,03)	4,18 (0,81)	4,19 (0,84)	4,24 (0,87)	4,09 (0,95)
10 Jahre (N = 61)	4,11 (1,14)	3,93 (0,82)	4,02 (1,06)	4,40 (0,77)	4,31 (0,81)
11 Jahre (N = 30)	4,22 (1,01)	3,81 (0,79)	4,09 (0,86)	4,04 (0,79)	4,23 (0,74)

*Anmerkung:* Mittelwerte der Altersgruppen von acht-, neun-, zehn- und elfjährigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; basierend auf einer fünfstufigen Skala, bei der 5 die höchste Ausprägung darstellt.

Die Deskription zeigt folgende Resultate: Eine Verringerung der positiven Einstellung zur Schule mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist in dieser Stichprobe nicht zu erkennen. Im Bereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« ist eine kontinuierliche Reduktion zu beobachten, je älter die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen werden. Im Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« verringern sich bei den acht- bis zehnjährigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die Mittelwerte, bei den Elfjährigen steigen sie wieder marginal an. In den Bereichen »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« steigen die Mittelwerte bis zum Alter von zehn kontinuierlich. Bei den elfjährigen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sind dann wieder niedrigere Werte festzustellen.

141 Post-hoc-Vergleiche = Paarweise Mittelwertvergleiche.

Die Betrachtung der Mittelwerte nach Alter getrennt nach Schulformen zeigt keine unterschiedliche Entwicklung (F 1.3.4). Wie Tabelle 32 exemplarisch für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« zeigt, verringert sich das Fähigkeitsselbstkonzept sowohl bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, als auch bei den Schüler/-innen, die inklusiv beschult werden. Allerdings zeigen die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder in jedem Alter ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Tabelle 32: Mittelwerte nach Alter von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«, getrennt nach Schulform

Alter	Förderschule Lernen – SSW	Grundschule mit IK – SSW
8 Jahre	4,45 (0,75) (N=8)	3,78 (1,18) (N=2)
9 Jahre	4,39 (0,74) (N=21)	4,04 (0,85) (N=29)
10 Jahre	4,06 (0,78) (N=33)	3,78 (0,85) (N=28)
11 Jahre	4,06 (0,89) (N=15)	3,56 (0,62) (N=15)

Anmerkung: IK = Inklusive Klasse.

Die durchgeführten univariaten Varianzanalysen ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Post-Hoc-Vergleiche erbringen ebenfalls kein signifikantes Ergebnis (F. 1.3.4). Es besteht auch kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den unabhängigen Variablen Alter und Schulform.

#### *Schulisches Wohlbefinden nach der »Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung«*

Untersucht wird, ob die Variable »Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung« Einfluss auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens zeigt und ob es signifikante Unterschiede nach Anzahl der Jahre zwischen den Beschulungsformen gibt. Da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Wie Tabelle 33 auf S. 191 zeigt die Mittelwerte von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen für die gesamte Stichprobe nach der Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischen Förderung. Die deskriptive Analyse zeigt, dass im Bereich der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)« der Mittelwert im ersten Jahr bei  $M = 4,36$  liegt, im zweiten Jahr auf  $M = 3,99$  fällt, dann wieder kontinuierlich ansteigt und im fünften Jahr den höchsten Wert mit  $M = 4,77$  erreicht. In allen anderen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens liegt der höchste Mittelwert im Jahr der ersten sonderpädagogischen Förderung. Ein *kontinuierlicher* Abwärtstrend ist in keinem der Teilbereiche zu beobachten.

Die Mittelwertvergleiche ergeben nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Gruppen (Anzahl der Jahre) im Bereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«:  $F(4,122) = 2,56$ ,  $p < 0,05$ ;  $f = 0,25$ ,  $1-\beta = 0,58$ . Die Teststärke ist jedoch nicht hoch genug, sodass der Effekt nicht gut genug abgesichert werden. Auch Post-Hoc-Vergleiche erzielen keine signifikante Differenz.

Tabelle 33: Schulisches Wohlbefinden nach Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung durch die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der ganzen Stichprobe

	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
1 Jahr (N = 14)	4,36 (0,98)	4,41 (0,61)	4,48 (0,55)	4,67 (0,37)	4,70 (0,46)
2 Jahre (N = 24)	3,99 (1,19)	3,71 (0,90)	4,01 (0,87)	4,07 (0,91)	4,00 (0,87)
3 Jahre (N = 43)	4,22 (1,02)	3,97 (0,82)	4,10 (0,94)	4,02 (0,97)	4,10 (0,90)
4 Jahre (N = 38)	4,33 (1,08)	3,99 (0,76)	4,09 (0,99)	4,45 (0,68)	4,15 (0,95)
5 Jahre (N = 3)	4,77 (0,22)	3,83 (0,84)	3,56 (1,07)	4,11 (0,77)	3,87 (0,95)

*Anmerkung:* Gesamtstichprobe aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (N = 149)  
 PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule,  
 KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; basierend auf einer fünfstufigen Skala,  
 bei der 5 die höchste Ausprägung darstellt.

Die Hypothesen H 1.4.1 und H 1.4.2, die besagen, dass die positive Einstellung und der schulische Selbstwert sinken, je länger die Schüler/-innen sonderpädagogische Förderung erhalten, können nicht angenommen werden. Für die anderen Teilbereiche lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (nach Anzahl der Jahre) feststellen (F 1.4.3).

Die univariaten, zweifaktoriellen Varianzanalysen, die die Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen »Anzahl der Jahre sonderpädagogischer Förderung« und »Schulform« prüfen, ergeben für die Gesamtstichprobe keine signifikanten Interaktionseffekte auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Auch aus den Post-Hoc-Analysen resultiert kein signifikanter Unterschied. Vermutlich sind die Untergruppen nach Anzahl der Jahre in den Teilstichproben zu klein, um belastbare Aussagen treffen zu können. Diesen Analysen zufolge bestehen keine signifikanten Unterschiede in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens zwischen den Teilgruppen nach der Anzahl der Jahre mit sonderpädagogischer Förderung zwischen den beiden Beschulungsformen (F 1.4.4).

#### *Schulisches Wohlbefinden nach der »Einschätzung des familiären Wohlstands«*

Untersucht wird, ob es signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens entsprechend der subjektiven Einschätzung der Höhe des familiären Wohlstands gibt. Gemäß der dreistufigen Variablen wird die Gesamtstichprobe in drei Gruppen geteilt: 1 = niedriger Wohlstand, 2 = mittlerer Wohlstand und 3 = hoher Wohlstand. Der Vergleich in der Gesamtstichprobe ergibt für keinen Bereich des schulischen Wohlbefindens einen signifikanten Unterschied (F 1.5.1) (siehe Tabelle 34, S. 192).

In den Bereichen »Positive Einstellung (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« weisen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die der Gruppe des mittleren Wohlstands zuzuordnen sind, die höchsten Mittelwerte auf.

Im Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« besteht ein Unterschied mit einer signifikanten Tendenz  $F(1,131) = 2,77, p = 0,07; f = 0,19, 1-\beta = 0,47$ . In den Bereichen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« zeigen die Kinder, die der Gruppe des hohen Wohlstands zuzuordnen sind, die höchsten Mittelwerte.



Die Überprüfung der Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen »Einschätzung des familiären Wohlstands« und »Schulform« auf das schulische Wohlbefinden ergibt für die Gesamtstichprobe kein signifikantes Ergebnis.

Tabelle 34: Schulisches Wohlbefinden nach Einschätzung des familiären Wohlstands durch die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der ganzen Stichprobe

	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
1 (N = 51)	4,22 (1,15)	4,04 (0,82)	3,89 (1,09)	4,18 (0,89)	4,10 (1,00)
2 (N = 66)	4,32 (0,92)	4,07 (0,79)	4,27 (0,83)	4,33 (0,79)	4,57 (0,77)
3 (N = 15)	3,70 (1,21)	3,85 (0,87)	4,31 (0,62)	4,49 (0,60)	4,05 (0,70)

*Anmerkung:* Mittelwerte der Gruppen 1 = niedriger Wohlstand, 2 = mittlerer Wohlstand und 3 = hoher Wohlstand in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; basierend auf einer fünfstufigen Skala, bei der 5 die höchste Ausprägung darstellt.

Werden die beiden Schulformen getrennt betrachtet, ergibt sich für die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kein Effekt der Einschätzung des familiären Wohlstands auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Für die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder besteht im Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« ein signifikanter Unterschied,  $F(2,67) = 3,50$ ,  $p < 0,05$ ;  $f = 0,32$ ,  $1 - \beta = 0,48$ . Der Post-Hoc-Vergleich zeigt, dass dieser signifikante Unterschied zwischen der Gruppe des niedrigen Wohlstands ( $N = 33$ ) und der Gruppe des mittleren Wohlstands ( $N = 30$ ) besteht:  $M_1 = 3,74 (1,20) < M_2 = 4,41 (0,78)$ . Dieses Ergebnis bedeutet, dass Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden und in ihrer Einschätzung nach der Gruppe des niedrigen Wohlstands zuzuordnen sind, sich mehr Sorgen wegen der Schule machen als Kinder, die der Gruppe des mittleren Wohlstands zuzuordnen sind. Da die Teststärke nicht ausreichend ist, kann der Effekt über die Stichprobe hinaus nicht verallgemeinert werden.

#### *Schulisches Wohlbefinden nach weiteren demografischen und situativen Variablen*

Mit Varianzanalysen wurde der Einfluss von Variablen der Wohn- und Lebenssituation sowie des Migrationshintergrunds auf das schulische Wohlbefinden geprüft (vgl. Kap. 6.2.1). Die Variablen der Wohn- und Lebenssituation (Wohnform, Familiengröße, Vater wohnt zu Hause, Mutter wohnt zu Hause, Anzahl der Geschwister) zeigen keinen Effekt auf das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (F 1.6.1–F 1.6.2). Ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen Migrationshintergrund hat oder nicht, beeinflusst sein schulisches Wohlbefinden ebenfalls nicht (F 1.6.3).

### 8.3 Zusammenhänge zwischen Variablen aus verschiedenen Einflussbereichen und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens: Ergebnisse der Korrelationsanalyse

#### 8.3.1 Einführung

Ausgehend von den Hypothesen des Blocks 2 (vgl. Kap. 6.2.2, S. 131ff.) werden nun einzelne Variablen aus den Bereichen Familie, individuelle Merkmale des Kindes, Peerbeziehungen, Schule und Unterricht zu den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Beziehung gesetzt. Wie im Auswertungsplan beschrieben (vgl. Kap. 7.7.4, S. 166ff.), besteht das Ziel der Korrelationsanalyse in dieser Arbeit darin, diejenigen Variablen zu identifizieren, die am stärksten mit dem schulischen Wohlbefinden zusammenhängen, und damit mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren. Die Ergebnisse münden in ein reduziertes Modell der potenziellen Einflussfaktoren für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens. Diese werden in Abschnitt 8.3.5 vorgestellt.

Vor den Ergebnissen der jeweiligen Korrelationsanalysen werden deskriptive Angaben zu den Mittelwerten der in der Korrelationsanalyse verwendeten Variablen in den Teilstichproben Förderschule Lernen und inklusive Grundschule gemacht. Signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten werden in Bezug auf diese Variablen dargestellt.

#### 8.3.2 Variablen auf der Ebene der Familie

Die Skalen und Einzelitems »Kindzentrierte Kommunikation«, »Zeit für Kinder«, »Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern« sowie »Unterstützung bei den Hausaufgaben« wurden aus der Perspektive der Kinder erfragt. Von den Lehrkräften wurde eine Einschätzung bezüglich der Belastung der Kinder durch schwierige familiäre Umstände erhoben. Zu diesen Variablen werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse sowie die Vergleiche der Mittelwerte dargestellt, anschließend die Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.

##### *Deskriptive Ergebnisse und Vergleiche zwischen den Teilstichproben in Bezug auf die Variablen auf der Ebene der Familie*

*Kindzentrierte Kommunikation:* Aus der Perspektive der Kinder kommunizieren ihre Eltern »manchmal« kindzentriert mit ihnen. Die Gesamtstichprobe weist einen Mittelwert von 3,43 ( $SD = 1,14$ ) auf, Schüler/-innen der Förderschule Lernen einen Mittelwert von  $M = 3,41$  ( $SD = 1,17$ ), an der inklusiven Grundschule unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen Mittelwert von  $M = 3,46$  ( $SD = 1,11$ ). Der Vergleich der Skalenmittelwerte ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Die Analyse der Einzelitems zeigt, dass die Eltern mit ihren Kindern offenbar häufiger über das sprechen, was die Kinder tun und erlebt haben ( $M = 3,69$ ;  $SD = 1,21$ ) als über das, was sie ärgert und belastet ( $M = 3,17$ ;  $SD = 1,48$ ).

*Zeit für ihre Kinder:* 66,2% (49) der Schüler/-innen der Förderschule Lernen bejahen die Frage »Findest du, dass deine Eltern ausreichend Zeit für dich haben«, 25,7% (19) antworten

mit »mal so, mal so« und 8,1% (6) mit »nein«. Bei den an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen antworten 70,3% (52) mit »ja«, 27% (20) mit »mal so, mal so« und 2,7% (2) mit »nein«. Der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ist nicht signifikant.

*Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern:* Die befragten Kinder sind »eher zufrieden« bis »sehr zufrieden« mit einem Mittelwert von  $M=4,58$  ( $SD=0,83$ ) der Gesamtstichprobe. Die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigen sich zufriedener damit, wie ihre Eltern für sie da sind ( $M=4,70$ ;  $SD=0,70$ ) als im Vergleich zu den Kindern, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden ( $M=4,47$ ,  $SD=0,94$ ). Dieser Unterschied ist nicht signifikant. Angesichts der durchweg hohen Werte kann hier ein Deckeneffekt angenommen werden.

*Interesse der Eltern für schulische Belange:* In Bezug auf das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihres Kindes antworten 98,7% (147) aller befragten Kinder, dass für ihre Eltern Beurteilungen wichtig seien. Zwischen Förderschüler/-innen/-innen und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen besteht kein Unterschied.

*Unterstützung bei den Hausaufgaben:* Während 97,3% der an der inklusiven Grundschule geförderten Kinder sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die Möglichkeit haben, ihre Eltern zu fragen, wenn sie Hilfe bei den Hausaufgaben benötigen, gilt dies nur 81,3% der Förderschüler/-innen. Der Unterschied ist signifikant ( $\chi^2 = 10,504$  ( $df=2$ );  $p < 0,001$ ).

Die Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung einer möglichen *Belastung der Schüler/-innen durch schwierige familiäre Umstände* gefragt. Im Hinblick auf die Gesamtstichprobe ergibt sich ein Mittelwert von  $M = 2,90$ , was bedeutet, dass die Schüler/-innen als durch schwierige familiäre Umstände »eher belastet« betrachtet werden. Lehrkräfte an Förderschulen schätzen im Vergleich zu denjenigen an inklusiven Grundschulen ihre Schüler/-innen in dieser Hinsicht als deutlich stärker belastet ein. Der Unterschied ist signifikant bei hoher Effektstärke  $T(50) = 3,51$  ([einseitig],  $p < 0,001$ ,  $d = 1,03$ )

#### *Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

Wie Tabelle 35 auf S. 195 zeigt, bestehen zwischen einzelnen Variablen auf Familienebene und den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« schwache, signifikante Zusammenhänge.<sup>142</sup>

Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die Kommunikation ihrer Eltern als kindzentriert wahrnehmen, korreliert dies schwach positiv mit dem Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«. Hypothese 2.1.1 (vgl. Kap. 6.2.2) kann angenommen werden. Haben Kinder den Eindruck, dass ihre Eltern genug Zeit für sie haben, bestehen positive Zusammenhänge zu den Bereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Hypothese 2.1.2 kann angenommen werden.

142 Zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der Korrelationshöhe orientiert sich die Verfasserin an diesen Werten: Ein  $r = .10$  gilt als kleiner Effekt, ein  $r = .30$  als mittlerer, ein  $r = 0,50$  als starker Effekt (vgl. Cohen, 1969/1988; Bühner & Ziegler, 2009, S. 607).

Tabelle 35: Korrelation zwischen den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und Variablen bezüglich der familiären Ebene des Kindes: »Kindzentrierte Kommunikation«, »Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern«, »Interesse der Eltern an schulischen Leistungen«, »Unterstützung bei den Hausaufgaben«

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Kindzentrierte Kommunikation (Skala) (N = 149), Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer	r = 0,15*	r = 0,07	r = -0,02	r = -0,15	r = -0,06
Findest du, dass deine Eltern genug Zeit für dich haben? (Einzelitem), (N = 149) Skalierung: 1 = nein, 2 = mal so, mal, 3 = ja	r = 0,05	$\tau = 0,17^*$	r = 0,00	r = -0,03	r = 0,17*
Wie zufrieden bist insgesamt damit, wie deine Eltern für dich da sind? (Einzelitem) (N = 148) Skalierung: 1 = nein, 2 = mal so, mal, 3 = ja	r = 0,11	$\tau = 0,12$	r = -0,01	r = -0,05	$\tau = 0,24^{**}$
Achten deine Eltern auf die Schulnoten oder Beurteilungen, die du mit nach Hause bringst? (Interesse der Eltern) (Einzelitem) (N = 149) Skalierung: 1 = ja, 2 = nein, 3 = nein aber in der Tagesgruppe, OGS	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Kannst du zu Hause jemanden fragen, wenn du Unterstützung bei den Hausaufgaben brauchst? (Einzelitem) (N = 149) Skalierung: 1 = ja, 2 = nein, 3 = nein aber in der Tagesgruppe, OGS	$\eta = 0,24^*$	$\eta = 0,05$	$\eta = 0,07$	$\eta = 0,07$	$\eta = 0,23^*$

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe von »r«, Korrelationsverhältnis Eta unter Angabe von  $\eta$ ; n.s. = nicht signifikant. \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Zwischen der »Zufriedenheit der Kinder mit der Betreuung durch ihre Eltern« und dem Bereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« ist eine positive Korrelation erkennen, was zur Annahme der Hypothese 2.1.3 führt. Die Hypothese 2.1.4, die besagt, dass das elterliche Interesse für schulische Belange, beispielsweise für Beurteilungen aus der Schule, mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens korreliert, muss dagegen abgelehnt werden.

Die Möglichkeit, zu Hause jemanden fragen zu können, wenn Unterstützung bei den Hausaufgaben gebraucht wird, zeigt Korrelationen zu den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« (H 2.1.5).

### 8.3.3 Individuelle Merkmale des Kindes und schulisches Wohlbefinden

In diesem Abschnitt werden deskriptive Ergebnisse, Mittelwertvergleiche und die Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens hinsichtlich der individuellen Merkmale des Kindes vorgestellt. Dazu zählen die Variablen des allgemeinen Wohlbefindens, »Psychisches Wohlbefinden (PW)«, »Körperliches Wohlbefinden (KW)«, »Selbstwert (SW)«, »Wohlbefinden in der Familie (WBFA)«, »Wohlbefinden unter Freunden (WBFR)« sowie die

ausgewählten Variablen der Persönlichkeitsmerkmale, bzw. selbstbezogenen Einstellungen »Selbstwirksamkeit« und »externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe«.

### *Deskriptive Ergebnisse zu den Teilbereichen des allgemeinen Wohlbefindens und Vergleiche zwischen den Teilstichproben*

Bezogen auf die gesamte Stichprobe zeigt sich, dass die befragten Kinder in allen Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens Werte erreichen, die über der Skalenmitte liegen (siehe Tabelle 36). Im Bereich »Wohlbefinden in der Familie (WBFA)« wird mit  $M=4,42$  der höchste Mittelwert erreicht, gefolgt vom »Psychischen Wohlbefinden (PW)« mit einem Mittelwert von  $M=4,10$ . Der niedrigste Mittelwert ist im Bereich des allgemeinen »Selbstwerts (SW)« zu verzeichnen:  $M=3,64$ .

Im Teilbereich des »Psychischen Wohlbefindens (PW)« weisen die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen höheren Mittelwert auf als die an der Förderschule unterrichteten. Dieser Unterschied zeigt eine signifikante Tendenz,  $T(147)=1,88$  (einseitig),  $p=0,06$ ,  $d=0,31$ .

Im Teilbereich »Selbstwert (SW)« erreichen die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder höhere Mittelwerte im Vergleich zu den inklusiv unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Der Vergleich zeigt eine signifikante Tendenz,  $T(147)=1,70$  (einseitig),  $p=0,09$ ,  $d=0,27$ .

Tabelle 36: Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens, UV: Schultyp; Angabe von Mittelwerten (MW), Standardabweichungen (SD), Signifikanz und Effektstärke, Ergebnisse des T-Tests, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule

	Gesamte Stichprobe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
PW	4,10	0,80	3,97	0,93	4,22	0,64	0,06 <sup>+</sup>	0,31
KW	3,90	0,94	3,93	1,00	3,86	0,88	0,63	0,08
SW	3,64	0,96	3,77	0,98	3,51	0,93	0,09 <sup>+</sup>	0,27
WBFA	4,42	0,71	4,39	0,75	4,46	0,67	0,55	0,01
WBFR	3,92	0,82	3,93	0,86	3,92	0,79	0,95	0,01

Anmerkung: PW = Psychisches Wohlbefinden, KW = Körperliches Wohlbefinden, SW = Selbstwert, WBFA Wohlbefinden in der Familie, WBFR Wohlbefinden unter Freunden; Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer; IK = Inklusive Klasse.

In den Teilbereichen »Körperliches Wohlbefinden (KW)«, »Wohlbefinden in der Familie (WBFA)« und »Wohlbefinden unter Freunden (WBFR)« bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden Vergleichsgruppen.

### *Zusammenhänge zwischen den Teilbereichen des allgemeinen Wohlbefindens und dem schulischen Wohlbefinden*

Erwartungsgemäß bestehen zwischen den Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens und denen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen signifikante, positive schwache bis starke Zusammenhänge (siehe Tabelle 37, S.197). Die Variable »Psychisches Wohlbefinden (PW)« korreliert mit jedem Teilbereich des schulischen Wohlbefindens. Besonders hervorzuheben sind die moderaten bis starken, hochsignifi-

kanten Zusammenhänge zwischen dem »Psychischen Wohlbefinden (PW)« und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«.

Zwischen dem allgemeinen »Selbstwert (SW)« und der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)« besteht ein schwacher bis moderater signifikanter Zusammenhang. Wie erwartet besteht eine starke, hochsignifikante Korrelation zwischen dem allgemeinen »Selbstwert (SW)« und dem »Schulischen Selbstwert (SSW)«. Dieses Ergebnis ist jedoch unter Vorbehalt zu interpretieren.<sup>143</sup>

Das (allgemeine) »Körperliche Wohlbefinden (KW)« korreliert mit vier von fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens, eine Ausnahme stellt der Bereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« dar. Ein moderater bis starker Zusammenhang besteht zwischen dem allgemeinen »Körperlichen Wohlbefinden (KW)« und dem Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Der Bereich »Wohlbefinden unter Freunden (WBFR)« korreliert schwach bis moderat und signifikant mit den Bereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Hypothese 2.2.1 (vgl. Kap 6.2.2), in der angenommen wird, dass die Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen korrelieren, kann verifiziert werden.

Tabelle 37: Korrelation zwischen den Teilbereichen des allgemeinen Wohlbefindens und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, N = 149

Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Psychisches Wohlbefinden (PW)	$r = 0,21^*$	$r = 0,33^{***}$	$r = 0,24^{**}$	$\tau = 0,15^*$	$r = 0,50^{***}$
Selbstwert (SW)	$\tau = 0,21^{**}$	$r = 0,55^{***}$	$r = 0,07$	$\tau = 0,03$	$\tau = 0,10$
Körperliches Wohlbefinden (KW)	$\tau = 0,10$	$r = 0,22^{**}$	$r = 0,22^{**}$	$\tau = 0,15^*$	$r = 0,40^{***}$
Wohlbefinden in der Familie (WBFA)	$\tau = 0,15^*$	$r = 0,25^{**}$	$r = 0,00$	$r = -0,01$	$r = 0,24^{**}$
Wohlbefinden unter Freunden (WBFR)	$r = 0,13$	$r = 0,24^{**}$	$r = -0,03$	$r = 0,00$	$r = 0,36^{***}$

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer, Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b » $\tau$ «.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

### *Deskriptive Ergebnisse zu ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen, selbstbezogenen Einstellungen und Vergleiche zwischen den Teilstichproben*

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der gesamten Stichprobe erleben sich als überaus selbstwirksam. Der Mittelwert beträgt  $M = 3,40$  ( $SD = 0,59$ ). Es bestehen nur

<sup>143</sup> Bevor die Variablen des allgemeinen und des schulischen Wohlbefindens in der Korrelationsanalyse miteinander in Beziehung gesetzt wurden, wurden explorative Faktorenanalysen zur Prüfung der Eindimensionalität der Skalen vorgenommen. Mit Ausnahme der beiden Skalen allgemeiner »Selbstwert (SW)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)«, die aufgrund der Doppelladung eines Items nicht eindimensional sind, ist als Ergebnis dieser Faktorenanalyse festzuhalten, dass die Skalen der Teilbereiche des allgemeinen und die des schulischen Wohlbefindens eindimensional sind. Die Bereiche des schulischen Wohlbefindens lassen sich demzufolge getrennt von den Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens betrachten, was ermöglicht, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen ihnen zu analysieren.

geringfügige Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Untersuchungsgruppen zugunsten der Förderschüler/-innen (siehe Tabelle 38).

Der Mittelwert aller befragten Kinder in Bezug auf die Skala »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« beträgt  $M = 1,99$  ( $SD = 0,72$ ). Schüler/-innen der Förderschule Lernen weisen höhere Mittelwerte auf als an der inklusiven Grundschule unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Sie ordnen ihre Emotionen häufiger als externalisierend ein und bezeichnen sich eher als motorisch unruhig. Der Unterschied zeigt eine signifikante Tendenz bei kleiner Effektstärke  $T(147) = 1,75$  ([einseitig],  $p = 0,08^+$ ,  $d = 0,28$ ).

Tabelle 38: Selbstwirksamkeit und externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, einseitige (e) und zweiseitige (z) Testung auf Signifikanz, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule

	Gesamte Stichprobe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
Selbstwirksamkeit	3,40	0,59	3,43	0,65	3,37	0,53	0,52	0,10
externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe	1,99	0,72	2,09	0,71	1,89	0,72	0,08+	0,28

Anmerkung: Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja. IK = Inklusive Klasse.

#### Zusammenhänge zwischen ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen, selbstbezogenen Einstellungen und dem schulischen Wohlbefinden

Die Variable »Selbstwirksamkeit« zeigt signifikante, positive Korrelationen zu den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« (siehe Tabelle 39). Demnach weisen Kinder, die sich als selbstwirksam erleben, auch positive Einstellungen zur Schule auf und berichten weniger häufig über soziale Probleme in der Schule. Ein moderater bis starker positiver signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Variablen »Selbstwirksamkeit« und dem Teilbereich des schulischen Wohlbefindens »Schulischer Selbstwert (SSW)«. Dieser Wert ist allerdings vorbehaltlich zu interpretieren.<sup>144</sup>

Tabelle 39: Korrelation zwischen Merkmalen der Persönlichkeit und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, N = 149

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Selbstwirksamkeit	0,41***	0,48***	0,09	0,11	0,050***
Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe	-0,29***	-0,11	-0,21*	-0,33***	-0,39***

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme; Produkt-Moment-Korrelation mit zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = eher ja. Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b. »τ«.  
\*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Wenn ein Kind Zustimmung äußert zu Items, die der Skala »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« zugeordnet sind, zeigen sich schwache bis moderate negative, signifikante Zusammenhänge zu vier von fünf Skalen des schulischen Wohlbefindens: Ein Kind, das sich

144 Die Prüfung auf Eindimensionalität ergibt für die Skalen »Selbstwirksamkeit« und »Schulischer Selbstwert (SSW)«, dass zwei Items Doppelladungen aufweisen.

als motorisch unruhig beschreibt und äußert, häufig externalisierende Emotionen zu zeigen, weist signifikant negativere Einstellungen zur Schule auf, berichtet über mehr Sorgen wegen der Schule, mehr körperliche Beschwerden in der Schule und mehr soziale Probleme in der Schule. Die Hypothesen 2.2.2 und 2.2.3 (vgl. Kap. 6.2.2) können angenommen werden.

### 8.3.4 Merkmale auf den Ebenen von Schule und Unterricht und schulisches Wohlbefinden

#### Deskriptive Ergebnisse zu Merkmalen auf der Ebene der Schule

Erhoben wurde die Kooperationshäufigkeit der Lehrkräfte untereinander zu verschiedenen Themen<sup>145</sup> auf Schulebene sowie die Kooperationshäufigkeit zu verschiedenen Themen auf Klassenebene. Es wurde danach gefragt, ob im Kollegium geteilte Leitbilder zu verschiedenen Inhalten bestehen und ob es gemeinsame Schulregeln gibt, die akzeptiert und angewendet werden.

An inklusiven Grundschulen interessierten zudem die organisatorischen Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Förderung; wie häufig beispielsweise innere und äußere Differenzierung umgesetzt werden. Die genannten Variablen wurden ausschließlich aus der Perspektive der Lehrkräfte erhoben.

In Bezug auf die gesamte Stichprobe ergibt sich auf der Ebene der Schule eine Kooperationshäufigkeit von »mehrmals im Halbjahr«; der Median beträgt  $Mdn = 3,18$ . Es bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Stichproben.

Tabelle 40: Kooperation auf Schul- und Klassenebene, UV: Schultyp; Median (Mdn), Ergebnisse des U-Tests, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule

	<b>Gesamte Stichprobe N = 51 Mdn</b>	<b>Förderschule Lernen N = 19 Mdn</b>	<b>Grundschule mit IK N = 32 Mdn</b>	<b>Signifi- kanz p</b>	<b>Effekt- stärke r</b>
Kooperation auf Schulebene (Skala)	3,18	3,00	3,27	0,77	0,04
Kooperation auf Klassenebene (Klassenteam) (Skala)	2,56	2,08	2,62	0,20	0,18

Anmerkung: Skalierung: 1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht, IK = Inklusive Klasse.

In Bezug auf die Kooperationshäufigkeit der Lehrkräfte, die in einer Klasse arbeiten (Kooperation auf Klassenebene), beträgt der Median  $Mdn = 2,52$  (Gesamtstichprobe), siehe Tabelle 40. Das entspricht einer Kooperationshäufigkeit, die zwischen »mehrmals im Halbjahr« und »monatlich« liegt. Die Häufigkeit der Zusammenarbeit auf Klassenebene unterscheidet sich zwischen inklusiven Grundschulen und Förderschulen Lernen nicht.

145 Konkret gefragt wurde nach der Bearbeitungshäufigkeit im Kollegium zu folgenden Themen: Schulisches Wohlbefinden, Mobbing/ Bullying unter Schülern, Maßnahmen zur Reduzierung von Gewalt, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten, Beratung und Erstellung von Unterstützungsangeboten bei individuellen Probleme von Schüler/-innen, Unterrichtsanalysen, in denen die Methoden und das Handeln von Lehrkräften im Unterricht diskutiert werden, Diskussion spezifischer Unterrichtsmethoden mit dem Ziel, den Lernerfolg und das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen zu steigern.



Tabelle 41: Geteilte Leitbilder, Schulregeln, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, zweiseitige (z) Testung auf Signifikanz, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule

	Gesamte Stichprobe N = 51		Förderschule Lernen N = 19		Grundschule mit IK N = 32		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
geteilte Leitbilder im Kollegium (Skala)	3,13	0,73	2,87	0,88	3,28	0,59	0,05*	0,59
An unserer Schule gibt es Schulregeln, die von allen Lehrern akzeptiert werden und im Schulalltag Anwendung finden.	3,35	0,65	3,32	0,75	3,36	0,60	0,80	0,06

Anmerkung: Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu; IK = Inklusive Klasse.

In Bezug auf die Skala »Geteilte Leitbilder im Kollegium« wird in der gesamten Stichprobe ein Mittelwert von  $M = 3,13$  ( $SD = 0,73$ ) erreicht, siehe Tabelle 41. Das bedeutet, dass die Fragen nach Leitbildern der Schule in Bezug auf den Lernerfolg, das schulische Wohlbefinden, die Qualität und den Anspruch von Unterricht sowie die soziale Integration, auf häufigsten mit der Antwort »trifft eher zu« beantwortet wurden. Lehrkräfte, die an inklusiven Grundschulen arbeiten, erreichen einen höheren Mittelwert als Lehrer/-innen, die an der Förderschule Lernen arbeiten. Der Unterschied ist signifikant ( $p = 0,05^*$ ) bei moderater Effektstärke.

Der Aussage, dass es Schulregeln gibt, die von allen Lehrer/-innen akzeptiert werden und im Schulalltag Anwendung finden, stimmen die Befragten der gesamten Stichprobe überwiegend zu. Der Mittelwert der liegt bei  $M = 3,35$  ( $SD = 0,65$ ). Es finden sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen.

Tabelle 42 zeigt eine Übersicht der an den Schulen eingesetzten Programme zur Prävention von Gewalt und Konflikten sowie zur Intervention bei aufgetretenen Streitigkeiten und Problemen. Besonders häufig werden das Streitschlichterprogramm, die gestaltete Pause und die kollegiale Fallberatung eingesetzt. Die Trainingsraummethode wird in dieser Stichprobe ausschließlich an Förderschulen praktiziert.

Tabelle 42: Einsatz von Präventions- und Interventionsprogrammen auf Schulebene, Häufigkeitsangaben

	Gesamte Stichprobe N = 47		Förderschule Lernen N = 18		Grundschule mit IK N = 29	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Trainingsraummethode	9	38	9	9	0	29
Schulmediation durch Lehrkräfte	1	46	1	17	0	29
Peermediation	1	46	1	17	0	29
Streitschlichterprogramm	26	21	10	8	16	13
Faustlos	8	39	5	13	3	26
Gewaltfreie Kommunikation	7	40	3	15	4	25
Gestaltete Pause	19	28	8	10	11	18
Supervision	2	47	1	17	1	28
Kollegiale Fallberatung	14	33	6	12	8	21

Anmerkung: IK = Inklusive Klasse.

### Zusammenhänge zwischen Merkmalen auf der Ebene der Schule und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Zwischen der Kooperationshäufigkeit von Lehrkräften auf der Schulebene sowie derjenigen auf Klassenebene (Klassenteam) können keine Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gefunden werden, siehe Tabelle 43 (F 2.3.1) (vgl. Kap. 6.2.2). Der Umstand, ob im Schulalltag Schulregeln Anwendung finden, die von allen Lehrkräften akzeptiert werden, zeigt keinen Zusammenhang mit den Kriteriumsvariablen (F 2.3.2).

Verfügt ein Kollegium über ein gemeinsames, auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler gerichtetes Leitbild von Schule, zeigt sich eine schwach positive, signifikante Korrelation zur »Positiven Einstellung zur Schule (PES)« und zum »Schulischen Selbstwert (SSW)« der Kinder. Zwischen dem Vorhandensein von gemeinsamen Leitbildern von Schule, die auf das schulische Wohlbefinden der Schüler, auf Qualität und Anspruch von Unterricht und auf die soziale Integration von Schüler/-innen gerichtet sind, bestehen keine Korrelationen zu den Bereichen des schulischen Wohlbefindens (F 2.3.3).

Tabelle 43: Ergebnisse der Korrelationsanalyse: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen auf der Ebene der Schule (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen)

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Kooperation auf Schulebene (Skala)	r = -0,12	r = -0,09	r = 0,00	r = 0,05	r = -0,06
Kooperation auf Klassenebene (Skala)	r = -0,09	r = -0,11	r = 0,01	r = 0,01	r = -0,09
An unserer Schule gibt es Schulregeln, die von allen Lehrern akzeptiert werden und im Schulalltag Anwendung finden. (Einzelitem)	r = 0,12	r = -0,05	r = 0,06	r = -0,07	r = -0,09
Unser Kollegium hat ein gemeinsames auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler gerichtetes Leitbild von Schule. (Einzelitem)	<b><math>\tau = 0,16^*</math></b>	<b><math>\tau = 0,11^*</math></b>	r = 0,01	r = -0,13	r = 0,04
Unser Kollegium hat ein gemeinsames auf das schulische Wohlbefinden der Schüler gerichtetes Leitbild von Schule. (Einzelitem)	r = 0,03	r = -0,02	r = 0,04	r = -0,09	r = -0,05
Unser Kollegium hat ein gemeinsames Leitbild von Schule, das auf Qualität und Anspruch von Unterricht gerichtet ist. (Einzelitem)	r = 0,14	r = 0,03	r = 0,06	r = -0,05	r = 0,05
Unser Kollegium hat ein gemeinsames Leitbild von Schule, das auf die soziale Integration von Schülern gerichtet ist. (Einzelitem)	r = -0,01	r = -0,08	r = -0,01	r = -0,06	r = -0,01

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme. Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 133–139 Kinder. Einzelitems: *Skalierung Kooperation*: 1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr 5 = gar nicht. *Skalierung der Fragen zu Leitbildern*: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu. Produkt-Moment-Korrelation mit zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b. » $\tau$ «. \*\*\*p < 0,001, \*\*p < 0,01, \*p < 0,05. Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Der Einsatz des Programms »Faustlos« korreliert schwach bis moderat auf signifikantem Niveau mit den Bereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« (vgl. Tabelle 44, S.202). Alle anderen Programme (Trainingsraummethode, Schulmediation durch Lehrkräfte, Peermediation, Streit-schlichterprogramm, gewaltfreie Kommunikation, gestaltete Pause, Supervision, kollegiale

Fallberatung) zeigen keine Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (F 2.3.4).

Tabelle 44: Ergebnis der Korrelationsanalyse: Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Einsatzes von Präventions- und Interventionsprogrammen (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen)

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Trainingsraummethode	0,03	0,10	0,05	0,10	0,17
Schulmediation durch Lehrer	0,03	0,04	0,07	0,15	0,01
Peermediation	0,03	0,04	0,07	0,15	0,01
Streitschlichterprogramm	0,14	0,03	0,17	0,16	0,07
Faustlos	0,16	<b>0,21*</b>	<b>0,19*</b>	0,11	<b>0,27**</b>
Gewaltfreie Kommunikation	0,11	0,06	0,09	0,04	0,06
Gestaltete Pause	0,07	0,03	0,16		0,00
Supervision	0,13	0,04	0,13		0,08
Kollegiale Fallberatung	0,06	0,16	0,10		0,18

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme. Punktbisieriale Korrelation unter Angabe von Eta, Einzelitem; Skalierung: 0 = wird nicht eingesetzt, 1 = wird eingesetzt. Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 122 Kinder. \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

### **Deskriptive Ergebnisse zu den Wirkungen der Unterrichtsformen und des didaktischen Handelns von Lehrkräften auf das schulische Wohlbefinden und Vergleiche zwischen den Teilstichproben auf der Ebene der Klasse**

#### *Art und Häufigkeit der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung im Unterricht der Förderschule und der inklusiven Klasse an der Grundschule*

Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen setzen nach ihrer eigenen Auskunft im Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen am häufigsten Formen des individualisierenden Unterrichts ein (siehe Tabelle 45, S.203). Der Mittelwert beträgt  $M = 3,65$ , dies entspricht einer Position zwischen den Antwortoptionen häufig und sehr oft. Zwischen Lehrkräften, die an inklusiven Grundschulen arbeiten und solchen, die an der Förderschule Lernen arbeiten, besteht kein Unterschied.

Mit einem Mittelwert von  $M = 3,10$  (»häufig«) sind Formen des offenen Unterrichts der didaktisch-methodische Schwerpunkt, der am zweithäufigsten von allen befragten Lehrpersonen gewählt wird. Zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen besteht kein Unterschied.

Am dritthäufigsten werden Formen des kooperativen Unterrichts von den Lehrer/-innen eingesetzt,  $M = 2,86$  (»häufig«). Auch hier besteht kein Unterschied zwischen Lehrkräften der inklusiven Grundschulen und der Förderschulen Lernen in der Häufigkeit des Einsatzes. An der Förderschule Lernen werden etwas öfter als an der inklusiven Grundschule Formen der direkten Instruktion eingesetzt. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Bezogen auf die Gesamtstichprobe werden Formen der direkten Instruktion »manchmal« bis »häufig« eingesetzt, der Mittelwert liegt mit  $M = 2,46$  am Skalenmittelpunkt. Auch Methoden des Projektunterrichts werden nach Angaben der Lehrkräfte an Förderschulen häufiger als an inklusiven Grundschulen eingesetzt, ohne dass die Differenz signifikant wird.

Tabelle 45: Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, zweiseitige Testung auf Signifikanz, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule Lernen mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule, N= 46-49

Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung Häufigkeit	Gesamte Stichprobe N = 51		Förderschule Lernen N = 19		Grundschule mit IK N = 32		Signi- fikanz p	Effekt- stärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
	Direkte Instruktion: Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, an der Fachsystematik orientierte Wissensvermittlung	2,46	0,74	2,65	0,61	2,35	0,80	0,20
Individualisierender Unterricht: Differenzierung der Aufgaben in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, Differenzierung der Lernzeit, individualisierende Leistungsrückmeldung	3,65	0,48	3,68	0,48	3,63	0,49	0,68	0,01
Projektunterricht: Lebensweltrelevante Themen, fächerübergreifende Projekte, Produktorientierung	2,61	0,72	2,79	0,86	2,50	0,62	0,17	0,41
Konstruktivistischer Unterricht: Problemorientierter Unterricht, Betonung des Lösungsprozesses statt des Ergebnisses, Offenheit von Aufgabenstellungen, Schüler/-innen formulieren und überprüfen gezielt Hypothesen	2,18	0,76	2,39	0,91	2,06	0,63	0,15	0,45
Offener Unterricht: Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, Werkstattunterricht, Freiarbeit, vielfältiges Lernmaterial, räumliche Offenheit	3,10	0,74	3,11	0,76	3,09	0,73	0,94	0,03
Selbstgesteuertes Lernen: Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben, Förderung der Verwendung von Lernstrategien, Förderung der Selbstbeobachtung des Lernprozesses, Prinzip der minimalen Unterstützung	2,59	0,79	<b>3,00</b>	0,84	<b>2,35</b>	0,66	0,005**	<b>0,91</b>
Kooperatives Lernen: Lernen in Gruppen, Einsatz von Gruppentechniken, kooperative Aufgabenstruktur	2,86	0,73	2,83	0,62	2,88	0,80	0,85	0,07

Anmerkung: Einzelitems: Skalierung: 1 = nie, 2 = manchmal, 3 = häufig, 4 = sehr oft; IK = Inklusive Klasse.

An der Förderschule Lernen werden signifikant häufiger Formen des selbstgesteuerten Lernens eingesetzt.  $T(47) = 2,98$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 0,91$ ). Die Effektstärke ist als groß zu beurteilen. Bezogen auf die gesamte Stichprobe werden Methoden des selbstgesteuerten Unterrichts »manchmal« bis »häufig« eingesetzt. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe beträgt  $M = 2,59$ .

Der didaktisch-methodische Schwerpunkt, der am wenigsten gewählt wird, ist der konstruktivistische Unterricht, der Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt bei  $M = 2,18$  (»manchmal«). In der Unterrichtspraxis der Förderschule Lernen wird dieser häufiger gewählt als an der inklusiven Grundschule; der Unterschied ist aber nicht signifikant.

Aus der Sicht der Kinder werden kooperative Sozialformen – also Partner- und Gruppenarbeit – »manchmal« eingesetzt, der Mittelwert der gesamten Stichprobe beträgt  $M = 2,95$  (siehe Tabelle 46, S.204). Zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen besteht nur ein marginaler Unterschied.

Arbeit an Stationen wird ebenfalls »manchmal« durchgeführt, der Mittelwert aller befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen liegt bei  $M = 2,82$ . Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule gefördert werden, arbeiten häufiger an Stationen als an der Förderschule Lernen unterrichtete Kindern. Der Unterschied zeigt eine signifikante Tendenz ( $p = 0,06^+$ ).

Tabelle 46: Didaktisch-methodische Elemente des Unterrichts (Schüler/-innenperspektive), UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, zweiseitige Testung auf Signifikanz, Vergleich Förderschule Lernen – Grundschule mit inklusiver Klasse, N=149

	Gesamte Stichprobe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signi- fikanz	Effekt- stärke
	M	SD	M	SD	M	SD	p	d
Kooperative Sozialformen (Skala)	2,95	0,74	2,98	,76	2,93	0,72	0,66	0,07
Im Unterricht arbeiten wir an Stationen. (Einzelitem zum offenen Unterricht)	2,82	1,12	<b>2,64</b>	1,30	<b>3,00</b>	0,89	0,06+	0,32
Im Unterricht arbeiten wir nach einem Arbeitsplan. (Einzelitem zum offenen Unterricht)	2,56	1,49	2,56	1,58	2,56	1,39	0,98	0,00
Im Unterricht arbeiten wir an Aufgaben, die wir uns selbst ausgesucht haben. (Einzelitem zum offenen Unterricht)	2,91	1,15	<b>3,08</b>	1,28	<b>2,73</b>	0,97	0,07+	0,31
Im Unterricht schreiben wir Kurzberichte über unser Lernen.	1,90	1,43	<b>2,32</b>	1,72	<b>1,46</b>	0,84	0,000***	0,64
Im Unterricht arbeiten wir jeder für sich an den gleichen Aufgaben. (Einzelitem zum traditioneller Unterricht)	3,60	1,01	3,69	,98	3,51	1,03	0,27	0,18
Im Unterricht redet unser Lehrer und stellt Fragen; einzelne Schüler Antworten. (Einzelitem zum traditioneller Unterricht)	4,19	0,80	4,18	0,75	4,20	0,86	0,89	0,02

Anmerkung: Eine Skala, mehrere Einzelitems: Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = jeden Tag;

IK = Inklusive Klasse.

Im Hinblick auf die Frage, wie häufig mit einem Arbeitsplan (Tages- und/ oder Wochenplan) gearbeitet wird, erreicht die gesamte Stichprobe einen Mittelwert von  $M = 2,56$ , was bedeutet, dass diese Methode aus der Perspektive der Kinder selten bis manchmal eingesetzt wird. Zwischen den beiden Untersuchungsgruppen bestehen keine Unterschiede zwischen den Mittelwerten. Auf die Fragen, wie häufig sie im Unterricht an Aufgaben arbeiten, die sie sich selbst ausgesucht haben, antworten die Schüler/-innen im Mittel mit »manchmal«,  $M = 2,91$ . Die Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, weisen in Bezug auf dieses Item höhere Mittelwerte auf als die an der inklusiven Grundschule geförderten Kinder. Der Unterschied ist tendenziell signifikant ( $p = 0,07^+$ ).

Im Hinblick auf die Frage, ob im Unterricht Kurzberichte über das Lernen (als Methode zur Reflexion des eigenen Lernens) geschrieben werden, beträgt der Mittelwert aller befragten Schüler/-innen  $M = 1,90$ , was der Antwortoption »selten« entspricht. Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, weisen signifikant höhere Mittelwerte auf als Kinder, die an der inklusiven Grundschule gefördert werden,  $T(108,94) = 3,85$  ([zweiseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 37$ ). Die Effektstärke ist als moderat einzuordnen.

In Bezug auf die Frage, wie häufig die Kinder an den gleichen Aufgaben arbeiten, wird ein Mittelwert von  $M = 3,60$  in der gesamten Stichprobe erreicht. Der Mittelwert der separiert beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist höher als der der inklusiv beschulten, ohne dass die Differenz signifikant ist. Die Methode, die aus der Perspektive der

Kinder am häufigsten eingesetzt wird, ist, dass die Lehrperson Fragen stellt und einzelne Schüler/-innen darauf antworten. Der Mittelwert beträgt  $M=4,19$  für die gesamte Stichprobe. Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich nicht in ihren Mittelwerten.

*Zusammenfassend* lässt sich feststellen, dass aus der Perspektive der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen Methoden des traditionellen Unterrichts häufiger eingesetzt werden als Formen des offenen Unterrichts. Dies gilt sowohl für Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen als auch für inklusive Grundschulen. In der inklusiven Grundschule wird tendenziell häufiger Lernen an Stationen praktisch umgesetzt. An der Förderschule dürfen sich die Kinder tendenziell häufiger ihre Aufgaben selbst auswählen. Ein hochsignifikanter Unterschied zugunsten der Förderschule Lernen besteht in der Häufigkeit, mit der Schüler/-innen über ihr Lernen in Form von kurzen Berichten reflektieren.

Ein Vergleich der Angaben der Lehrkräfte und der Schüler/-innen zeigt, dass diese nicht in der Häufigkeit der gewählten didaktisch-methodischen Formen übereinstimmen. Die Kinder schätzen die Häufigkeit von Formen des traditionellen Unterrichts höher ein als die Lehrkräfte, während die Lehrer/-innen häufiger als die Schüler/-innen angeben, Formen des offenen und des selbstgesteuerten Lernens zu wählen. Wenn auch die Schüler/-innen und Lehrer/-innenangaben bezüglich der Häufigkeit nicht übereinstimmen, so ist doch festzustellen, dass sowohl die Lehrkräfte der Förderschule Lernen als auch ihre Schüler/-innen signifikant häufiger, bzw. tendenziell häufiger als Lehrkräfte an der inklusiven Grundschule und deren Schüler/-innen angeben, selbstgesteuerte Formen des Unterrichts zu praktizieren bzw. zu erleben.

#### *Organisatorische Rahmenbedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen*

Tabelle 47 auf S. 206 veranschaulicht die erfragten organisatorischen Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts. Es wurde angenommen, dass sich diese in Bezug auf die innere und äußere Differenzierung grob in drei Varianten unterteilen lassen (in Orientierung an Randoll, 2003, S. 343). Die deskriptiven Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt:

- Variante 1: Mehr als die Hälfte aller befragten Lehrer/innen, die an einer inklusiven Schule arbeiten, geben an, dass die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen *überwiegend im Rahmen des Klassenverbands* erfolgt (»Trifft eher zu«), in dem vornehmlich binnendifferenzierter Unterricht praktiziert wird, Modell 1. Für 18,8% der Befragten trifft dies voll zu.
- Variante 2: Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte stimmt der Aussage voll zu, nach einem Modell des inklusiven Unterrichts zu arbeiten, in dem *überwiegend binnendifferenzierter Unterricht* praktiziert wird, die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen jedoch für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands erfolgt. Auf fast ein Drittel trifft dies voll zu. Der Stundenumfang der Förderung außerhalb des Klassenverbands reicht von drei/ vier bis neun/ zehn Stunden. In 40% der Fälle umfasst die Förderung fünf bis sechs Stunden.
- Variante 3: Nur 30% stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass sie in einem Modell des *inklusive Unterrichts* arbeiten, in dessen Rahmen die Leistungsförderung der Kinder

mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands erfolgt, sonst aber Frontalunterricht praktiziert wird. Die Anzahl der Förderstunden außerhalb des Klassenverbands schwankt von ein/zwei Stunden bis neun/ zehn Stunden. In mehr als einem Drittel der Fälle werden die Kinder neun bis zehn Stunden außerhalb des Klassenverbands gefördert.

Tabelle 47: Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen, deskriptive Ergebnisse

<b>Organisatorische Bedingungen des Unterrichts</b> <b>N = 32</b>	<b>trifft gar nicht zu</b>	<b>trifft eher nicht zu</b>	<b>trifft eher zu</b>	<b>trifft voll zu</b>
<i>Variante 1:</i> In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband	0%	28,1%	<b>53,1%</b>	18,8%
<i>Variante 2:</i> In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Für einige Stunden erfolgt die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands	3,2%	16,1%	29,0%	<b>51,6%</b>
<i>Variante 3:</i> Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands – sonst Frontalunterricht	26,7%	<b>43,3%</b>	20,0%	10,0%

<b>Anzahl der Förderstunden pro Woche außerhalb des Klassenverbands</b>	<b>1–2</b>	<b>3–4</b>	<b>5–6</b>	<b>7–8</b>	<b>9–10</b>
Variante 2		20%	<b>40%</b>	12%	20%
Variante 3	6,7%	20%	20%	13,3	<b>33,3</b>

Quelle: Eigene Erhebung.

Da zumeist *die* Lehrpersonen, die angegeben, die organisatorischen Bedingungen entsprechen Variante eins, auch angekreuzt haben, Variante zwei käme den konkreten Bedingungen in ihrer Klasse nahe oder gleich, darf vermutet werden: In etwa zwei Drittel aller Fälle erfolgt die Leistungsförderung für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands. Für die meiste Zeit werden die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem überwiegend binnendifferenzierten Unterricht gefördert. Bei dem anderen Drittel, das nach der dritten Variante unterrichtet wird, in der vorwiegend Frontalunterricht stattfindet, überrascht es nicht, dass die Anzahl der außerhalb des Klassenverbands durchgeführten Förderstunden sehr hoch ist.

### **Ausgewählte Qualitätsmerkmale des Unterrichts (Klassenführung, Schüler/-innenorientierung, lernförderliches Klima, Umgang mit Heterogenität)**

#### *Merkmale der Klassenführung*

Aus der Perspektive der Schüler/-innen wurden drei einzelne Aspekte zur Klassenführung der Lehrkräfte erhoben; die Lehrer/-innen wurden nach einer subjektiven Einschätzung der Effektivität ihrer Klassenführung gefragt.

Das erste von drei Items zur Klassenführung fragt danach, ob es im Unterricht feste Regeln gibt (siehe Tabelle 48, S.207). Der Mittelwert über die ganze Stichprobe beträgt  $M = 4,76$ . Die Aussage des Items erfährt also eine sehr hohe Zustimmung. Die Mittelwerte der Förderschüler/-innen und der inklusiv unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen unterscheiden sich kaum. Die Frage danach, ob die Schüler/-innen in der Klasse zügig mit ihrer Arbeit beginnen, wird durchschnittlich mit »eher ja« bis »ja« beantwortet, der Mittelwert aller

Kinder beträgt  $M = 4,32$ . Die Mittelwerte der Förderschüler/-innen liegen etwas höher als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, ohne dass die Differenz signifikant ist.

Im Hinblick auf die Frage, ob der Unterricht häufig gestört werde, beträgt der Mittelwert der gesamten Stichprobe  $M = 3,41$  und rangiert damit zwischen den Antwortoptionen »mal so, mal so« und »eher ja«. Der Mittelwert der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die separiert unterrichtet werden, ist signifikant höher als der Mittelwert der inkludiert unterrichteten Kinder, bei kleiner Effektstärke  $T(145) = 1,84$  ([einseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 30$ ).

Tabelle 48: Einzelitems zur Klassenführung (Perspektive der Schüler/-innen) UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, ein- und zweiseitige Testung auf Signifikanz, Vergleich Förderschule Lernen – Grundschule mit inklusiver Klasse

	Gesamte Stichprobe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signi- fikanz p	Effekt- stärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
Im Unterricht gibt es feste Regeln, die allen bekannt sind	4,76	0,61	4,75	0,72	4,78	0,48	0,76z	0,05
Im Unterricht beginnen wir immer gleich zu arbeiten	4,32	0,93	4,43	0,92	4,22	0,93	0,17z	0,23
Der Unterricht wird sehr oft gestört	3,41	1,38	<b>3,62</b>	1,43	<b>3,21</b>	1,30	0,03*e	0,30

Anmerkung: Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = mal so mal so, 4 = eher ja, 5 = ja; IK = Inklusive Klasse

Die Lehrkräfte der gesamten Stichprobe schätzen die Effektivität ihrer Klassenführung und die Klarheit ihrer Instruktion als überwiegend hoch ein, die Mittelwerte in den beiden Skalen liegen bei  $M = 3,27$  und  $M = 3,37$ . Zwischen den an der inklusiven Grundschule und an der Förderschule Lernen arbeitenden Lehrpersonen bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Mittelwerten (siehe Tabelle 49, S.208).

### Schüler/-innenorientierung: Fürsorglichkeit der Lehrkraft und Mitbestimmung

#### *Fürsorglichkeit der Lehrkraft*

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen haben in einem hohen Maße den Eindruck, dass ihre Lehrerin/ ihr Lehrer sie mag, ihnen zuhört und sich gut um sie kümmert. Der Mittelwert der Skala »Fürsorglichkeit der Lehrkraft« liegt bei  $M = 3,48$  (siehe Tabelle 49, S. 208). Es besteht eine leichte, nicht signifikante Differenz in den Mittelwerten zwischen den Untersuchungsgruppen zugunsten der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

Die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf ihr eigenes fürsorgliches Verhalten gegenüber den Schüler/-innen entspricht der Einschätzung ihrer Schüler/-innen: In der Gesamtstichprobe wird ein Mittelwert von  $M = 3,44$  erreicht, die Fürsorglichkeit gegenüber den Schüler/-innen wird also als eher hoch eingeschätzt. Lehrkräfte an der Förderschule Lernen schätzen sich als etwas fürsorglicher ein als Lehrpersonen an der inklusiven Grundschule; der Unterschied ist nicht signifikant (siehe Tabelle 49, S. 208).



Tabelle 49: Verschiedene Aspekte des Unterrichtshandelns von Lehrkräften, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule (Perspektive der Lehrkräfte)

	Gesamte Stichprobe N = 51		Förderschule Lernen N = 19		Grundschule mit IK N = 32		Signifikanz	Effektstärke
	M	SD	M	SD	M	SD	p	d
Effektivität der Klassenführung <sup>1</sup>	3,27	0,39	3,30	0,41	3,26	0,38	0,65	0,10
Klarheit der Instruktion <sup>1</sup>	3,37	0,49	3,39	0,52	3,36	0,48	0,81	0,04
Lernzielorientierung <sup>2</sup>	4,16	0,69	4,53	0,52	3,94	0,69	0,004**	0,95
Performanzzielorientierung <sup>2</sup>	1,71	0,71	1,49	0,65	1,85	0,72	0,10	0,53
Fürsorglichkeit <sup>1</sup>	3,44	0,38	3,56	0,36	3,38	0,38	0,13	0,49
Mitbestimmung für Schüler/-innen <sup>1</sup>	3,36	0,39	3,46	0,39	3,30	0,39	0,31	0,25
Kriteriale Bezugsnorm <sup>1</sup>	3,18	0,66	3,26	0,81	3,13	0,56	0,49	0,20
Soziale Bezugsnorm <sup>1</sup>	1,82	0,92	2,00	1,11	1,71	0,78	0,28	0,32
Individuelle Bezugsnorm <sup>1</sup>	3,69	0,51	3,69	0,48	3,68	0,54	0,98	0,02

Anmerkungen

1 Skalierung: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

2 Skalierung: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = teils, teils, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt genau.

IK = Inklusive Klasse

### *Mitbestimmung*

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen können nach eigener Wahrnehmung »manchmal« mitbestimmen. Der Mittelwert aller befragten Kinder hinsichtlich der von der Lehrkraft eingeräumten Mitbestimmung liegt bei  $M = 3,23$ . Inhaltlich wurde zum Beispiel danach gefragt, ob die Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, über Dinge zu sprechen, die für sie relevant sind, ob sie über Unterrichtsinhalte mitbestimmen können sowie über die Gestaltung des Klassenzimmers und über die Klassenregeln. Die an der Förderschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weisen leicht höhere Mittelwerte auf; der Unterschied ist nicht signifikant.

Lehrer/-innen an Förderschulen und an inklusiven Grundschulen beteiligen (aus ihrer Perspektive) ihre Schüler/-innen in einem Maße an den Entscheidungen, welches im Mittel der Antwortoption »stimmt eher« entspricht. Der Mittelwert der Gesamtstichprobe beträgt  $M = 3,36$ . Lehrpersonen an Förderschulen geben nach eigener Aussage ihren Schüler/-innen mehr Raum zur Mitbestimmung als Lehrer/-innen an inklusiven Grundschulen. Der Unterschied ist nicht signifikant. Hinsichtlich des Themas »Mitbestimmung« entspricht die Einschätzung der Lehrkräfte nicht der Wahrnehmung der Schüler/-innen. Diese schätzen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten geringer ein.

### *Lernförderliches Klima*

Die Mittelwerte der gesamten Stichprobe in Bezug auf beide Einzelitems des Bereichs »Fehlerkultur« bewegen sich mit  $M = 4,33$  und  $M = 4,58$  deutlich über der Skalenmitte (siehe Tabelle 50). Die Aussage, dass Fehlermachen für die Lehrperson nichts Schlimmes sei, erhält von den an der Förderschule Lernen unterrichteten Kindern eine höhere Zustimmung als von den an der inklusiven Grundschule unterrichteten, ohne dass der Unterschied signifikant wird. Dem Satz, dass die Lehrkraft darauf achtet, dass im Unterricht niemand ausgelacht wird, stimmen die inklusiv unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ein wenig häufiger zu als an der Förderschule Lernen unterrichtete Kinder. Zusammengefasst nehmen

beide Untersuchungsgruppen Teilaspekte der in ihren Klassen herrschenden Fehlerkultur als überwiegend positiv wahr.

### **Umgang mit Heterogenität (Bezugsnormorientierung, Lernzielorientierung, Orientierung an den Lernvoraussetzungen)**

#### *Bezugsnormorientierung*

Die Lehrpersonen der gesamten Stichprobe stimmen überwiegend der Aussage zu, eine kriteriale Bezugsnorm für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen zu beachten. Zwischen der kriterialen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte an Förderschulen und derjenigen ihrer Kolleg/-innen an inklusiven Schulen bestehen nur geringe Unterschiede ( $M_{FS} = 3,26 > M_{GS} = 3,13$ ) (siehe Tabelle 49, S. 208). An einer sozialen Bezugsnorm orientieren sich die Lehrer/-innen eher weniger, der Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt bei  $M = 1,82$ . Lehrkräfte an Förderschulen Lernen wenden nach eigenen Angaben etwas häufiger eine soziale Bezugsnorm an ( $M_{FS} = 2,00 > M_{GS} = 1,71$ ). Die Mehrzahl aller befragten Lehrkräfte gibt an, sich überwiegend oder ganz an einer individuellen Bezugsnorm zu orientieren. Zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen besteht quasi kein Unterschied ( $M_{FS} = 3,69 \approx M_{GS} = 3,68$ ), siehe Tabelle 49, S. 208)

Ein großer Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hat in einem hohen Maße das Gefühl, dass die Lehrperson bei der Beurteilung von Leistungen eine individuelle Bezugsnorm berücksichtigt. Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe liegt bei  $M = 3,49$  (siehe Tabelle 50, S.210). Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden, weisen diesbezüglich einen leicht höheren Mittelwert auf als Förderschüler/-innen; die Differenz ist nicht signifikant.

Hinsichtlich der Beurteilung der eigenen (individuellen) Bezugsnormorientierung stimmt ein Großteil der befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der Aussage zu, dass eine Leistung dann als gut zu bewerten ist, wenn man sich im Vergleich zu vorher verbessert habe. Der Mittelwert aller befragten Kinder liegt bei  $M = 3,68$ . Hier bestehen keine Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Hinsichtlich der sozialen Bezugsnormorientierung liegt der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei  $M = 2,14$ . Das bedeutet, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Mittel eher nicht der Ansicht sind, eine Leistung sei dann als gut zu beurteilen, wenn man besser sei als andere. Allerdings orientieren sich die Förderschüler/-innen signifikant häufiger an der sozialen Bezugsnorm als die an der inklusiven Grundschule geförderten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen  $T(142,52) = 2,20$  ([zweiseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 37$ ). Die Effektgröße ist als klein zu bewerten.

#### *Lernzielorientierung*

Die Mehrheit aller befragten Schülerinnen und Schüler erlebt ihre Lehrerin/ ihren Lehrer als sehr lernzielorientiert, der Mittelwert der Gesamtstichprobe beträgt  $M = 4,68$  (siehe Tabelle 50, S.210). Inhaltlich bedeutet das, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen das Gefühl haben, ihre Lehrkraft möchte, dass sie Spaß daran haben, sich neue Lerninhalte zu

erarbeiten und diese auch wirklich zu verstehen. Zwischen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule und denen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, bestehen keine bedeutsamen Unterschiede in den Mittelwerten.

Tabelle 50: Ausgewählte Qualitätsmerkmale des Unterrichts (Schüler/-innenperspektive), UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, (zweiseitige Testung auf Signifikanz) Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule

	Gesamte Stichprobe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signifikanz	Effektstärke
	M	SD	M	SD	M	SD	p	d
Fürsorglichkeit der Lehrperson (Skala) <sup>(b)</sup>	3,48	0,48	3,44	0,50	3,53	0,45	0,26	0,19
Mitbestimmung (Skala) <sup>(c)</sup>	3,23	0,73	3,32	0,72	3,14	0,73	0,13	0,25
Orientierung der Lehrkraft an der individuellen Bezugsnorm (Skala) <sup>(d)</sup>	3,49	0,64	3,43	0,67	3,56	0,60	0,20	0,21
Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Skala) <sup>(a)</sup>	4,33	0,67	4,31	0,75	4,35	0,59	0,71	0,06
Haltung der Lehrerin: Lernzielorientierung (Skala) <sup>(a)</sup>	4,68	0,62	4,71	0,56	4,65	0,68	0,55	0,01
Rückmeldung über den individuellen Leistungsfortschritt <sup>(e)</sup>	3,32	1,07	3,44	1,15	3,21	0,97	0,18	0,24
Bei unserem Lehrer ist Fehlermachen nichts Schlimmes. (Fehlerkultur/ lernförderliches Klima) <sup>(a)</sup>	4,33	1,08	4,41	1,04	4,25	1,12	0,35	0,15
Unser Lehrer achtet darauf, dass in unserer Klasse niemand ausgelacht wird. (Fehlerkultur/ lernförderliches Klima) <sup>(a)</sup>	4,58	0,93	4,55	0,98	4,62	0,89	0,65	0,08

Anmerkung: Skalierung: (a) 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = mal so mal so, 4 = eher ja, 5 = ja

Skalierung: (b) 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau

Skalierung: (c) 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

Skalierung: (d) 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja

Skalierung: (e) 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: jeden Tag. IK = Inklusive Klasse.

Der Mittelwert aller befragten Lehrer/-innen im Hinblick auf die Skala »Lernzielorientierung« beträgt  $M=4,16$  (siehe Tabelle 49, S.208). Lehrkräfte an der Förderschule Lernen beschreiben sich und ihr Unterrichtshandeln als deutlich lernzielorientierter als Lehrpersonen, die an der inklusiven Grundschule arbeiten. Der Unterschied ist signifikant bei hoher Effektstärke  $T(49) = 3,81$  ([einseitig],  $p < 0,01$ ,  $d = 95$ ). Die Lehrpersonen der gesamten Stichprobe beschreiben ihren Unterricht als eher weniger performanzzielorientiert, der Mittelwert liegt bei  $M = 1,71$ . Lehrer/-innen, die an der inklusiven Grundschule arbeiten, beschreiben ihr unterrichtliches Handeln stärker als performanzzielorientiert als diejenigen, die an der Förderschule Lernen arbeiten. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

#### *Orientierung an den Lernvoraussetzungen*

Auf der Skala »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« wird in der Gesamtstichprobe ebenfalls ein hoher Mittelwert von  $M = 4,33$  erreicht (siehe Tabelle 50). Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen empfinden also die Aufgabenstellung als überwiegend passgenau und die Ansprache ihrer Lehrerin/ ihres Lehrers als meistens verständlich. Es bestehen

nur marginale Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen im Hinblick auf diese Skala.

Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt erhalten die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen »manchmal«, der Mittelwert der Stichprobe beträgt  $M = 3,32$ . Schüler/-innen der Förderschule Lernen erhalten etwas häufiger ein solches Feedback als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

### *Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen und Unterrichtsmethoden*

In Bezug auf das förderdiagnostische Vorgehen stimmen die Lehrkräfte dem Satz, es gelinge ihnen, den Leistungsstand der Schüler/-innen mit förderdiagnostischen Maßnahmen zu ermitteln, mehrheitlich zu (siehe Tabelle 51). Lehrpersonen an Förderschulen Lernen weisen höhere Mittelwerte auf als Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen, der Unterschied ist signifikant.

Tabelle 51: Förderdiagnostisches Vorgehen, Orientierung an den Lernvoraussetzungen, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests (zweiseitig), Vergleich der Perspektive der Lehrer/-innen der Förderschule mit denen der Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule

Förderdiagnostisches Vorgehen, Orientierung an den Lernvoraussetzungen	Gesamte Stichprobe N = 51		Förderschule Lernen N = 19		Grundschule mi IK N = 32		Signifikanz p	Effektstärke d
	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>Es gelingt mir ...</b>								
... durch förderdiagnostische Maßnahmen, Nachfragen, Kontrollen etc., den Leistungsstand der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermitteln.	3,41	0,57	<b>3,58</b>	0,61	<b>3,31</b>	0,54	<b>0,05*</b>	0,49
... den Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben.	3,25	0,63	<b>3,47</b>	0,77	<b>3,13</b>	0,49	<b>0,04*</b>	0,57
... Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung den Schüler/-innen persönlich (nicht öffentlich) mitzuteilen.	3,18	0,63	3,28	0,82	3,13	0,49	0,21	0,24
... Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezielt zu unterstützen.	3,50	0,51	3,67	0,49	3,41	0,50	0,40	0,53
... zu tolerieren, dass manche Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf langsamer arbeiten oder mehr Zeit für eine Antwort benötigen als andere Kinder.	3,86	0,35	3,89	0,32	3,84	0,37	0,67	0,14
... Anforderungen zu stellen, die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausfordern.	3,38	0,49	3,50	0,51	3,31	0,47	0,10	0,40
... Schüler/-innen Kurzberichte über ihr Lernen schreiben zu lassen (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Reflexionsspalte im Wochenplan).	2,24	0,86	2,39	1,04	2,16	0,74	0,19	0,27

Anmerkung: Skalierung: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau. IK = Inklusive Klasse.

Den Lehrer/-innen der gesamten Stichprobe gelingt es nach ihren eigenen Angaben überwiegend, ihren Schüler/-innen regelmäßig Rückmeldungen über den Lernfortschritt, das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung zu geben. Lehrkräfte, die an Förderschulen mit dem

Schwerpunkt Lernen arbeiten, tun dies häufiger als ihre an der inklusiven Grundschule arbeitenden Kolleg/-innen. Der Unterschied ist signifikant bei moderater Effektstärke  $T(26,81) = 1,77$  ([einseitig],  $p < 0,05$ ,  $d = 0,57$ ).

Gefragt danach, ob es ihnen gelingt, Rückmeldungen über den Lernfortschritt, das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung den Kindern persönlich mitzuteilen, antwortet ein großer Teil der Lehrkräfte der gesamten Stichprobe »stimmt eher«. Lehrer/-innen an der Förderschule Lernen gelingt dies nach ihrer eigenen Angabe häufiger. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Teilstichproben ist aber nicht signifikant.

Dem Satz, Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gezielt zu unterstützen, wird in hohem Maße zugestimmt. Auch hier weisen die Lehrkräfte der Förderschule Lernen höhere Mittelwerte auf. Ein Großteil der Befragten kann tolerieren, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen langsamer arbeiten oder mehr Zeit benötigen als ihre Mitschüler/-innen. Zwischen den beiden Teilstichproben bestehen nur geringfügige Unterschiede.

Die Lehrpersonen beider Schulformen geben mehrheitlich an, dass sie Anforderungen stellen, die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen herausfordern. Auch im Hinblick auf dieses Item weisen die Lehrkräfte der Förderschule Lernen etwas höhere Mittelwerte auf.

Methoden, die die Schüler/-innen dazu anregen, ihren Lernprozess zu reflektieren, werden weniger häufig angewendet,  $M = 2,24$ . Eher weniger oft gelingt es Lehrer/-innen der gesamten Stichprobe, die Schüler/-innen Kurzberichte über ihr Lernen schreiben zu lassen (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Reflexionsspalte im Wochenplan). Lehrkräfte an Förderschulen Lernen gelingt dies häufiger als ihren Kolleg/-innen an inklusiven Grundschulen. Der Unterschied ist nicht signifikant. Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass es Lehrkräften an der Förderschule Lernen nach eigener Angabe häufiger als ihren Kolleg/-innen an den inklusiven Grundschulen gelingt, bestimmte förderdiagnostische Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen umzusetzen.

### **Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften sowie ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens**

*Zusammenhänge zwischen der Art und Häufigkeit der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung im Unterricht der Förderschule Lernen und der inklusiven Grundschule sowie den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

Zum Zusammenhang zwischen den aus der Perspektive der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen eingeschätzten Unterrichtsmethoden »kooperative Sozialformen«, »Lernen an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht)«, »Lernen nach Arbeitsplänen (beispielsweise Tagesplan, Wochenplan)« sowie der Möglichkeit, sich »Aufgaben selbst auswählen zu können« und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens können nur wenige Zusammenhänge gefunden werden (siehe Tabelle 52, S.213). Die Fragestellung 2.4.1 (vgl. Kap. 6.2.2) kann wie folgt beantwortet werden:

Der Einsatz kooperativer Sozialformen im Unterricht korreliert schwach positiv mit dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« der Kinder. Die Häufigkeit, mit der die Kinder mit einem Arbeitsplan (Tages- oder Wochenplan) arbeiten, steht in einem schwach bis moderat negativen Zusammenhang mit den Bereichen »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«. Erhalten Kinder die Möglichkeit, sich häufiger selbst Lernaufgaben auszusuchen, korreliert dies signifikant und schwach positiv mit dem Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)«.

Wenn Kinder äußern, sie würden häufig mit der ganzen Klasse arbeiten, besteht eine positive, signifikante Korrelation zu ihrem »Schulischen Selbstwert (SSW)«. Berichten Kinder, es sei im Unterricht häufig so, dass die Lehrperson die Fragen stelle und die Kinder antworteten, bestehen positive Korrelationen zum Bereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«.

Tabelle 52: Korrelation zwischen didaktisch-methodische Aspekten des Unterrichts (Perspektive der Schüler/-innen) und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens

Didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts					
	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Kooperative Sozialformen (Skala)	r = 0,10	$\tau = 0,17^*$	r = -0,12	r = -0,09	r = 0,10
Im Unterricht... (Einzelitems)					
... arbeiten wir an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).	r = -0,05	r = -0,05	r = -0,13	r = -0,08	r = 0,07
... arbeiten wir nach einem Arbeitsplan (z.B. Tagesplan, Wochenplan).	r = 0,03	r = 0,05	r = -0,20*	r = -0,24**	r = 0,01
... arbeiten wir an Aufgaben, die wir uns selbst ausgesucht haben.	r = 0,11	r = 0,11	r = 0,01	r = 0,03	r = 0,21**
... arbeitet jedes Kind für sich an den gleichen Aufgaben.	r = -0,04	r = 0,11	r = 0,05	r = 0,03	r = -0,03
... arbeiten wir mit der ganzen Klasse.	r = 0,09	r = 0,26**	r = 0,05	r = 0,09	r = 0,07
... redet unser Lehrer/unsere Lehrerin und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten	r = 0,12	r = 0,16*	r = -0,12	r = -0,15	r = 0,17*

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = jeden Tag; Produkt-Moment-Korrelation mit zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b » $\tau$ «.

\*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Zum Zusammenhang zwischen der von den Lehrkräften selbst eingeschätzten didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist Folgendes zu konstatieren:

Der Einsatz von Formen der direkten Instruktion, des individualisierenden Unterrichts, des selbstgesteuerten Lernens sowie des kooperativen Lernens korreliert nicht mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (siehe Tabelle 53, S. 214). Schwache signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen dem Einsatz von projektorientierten Unterrichtsformen und den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« sowie »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« feststellen. Schwache signifikante Korrelationen bestehen zwischen der Umsetzung von Formen konstruktivistischen Unterrichts und dem »Schulischen Selbstwert (SSW)«, dem Bereich »Keine Sorgen in

der Schule (SOS)« sowie dem Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Der schwerpunktmäßige Einsatz von Formen des offenen Unterrichts korreliert schwach negativ auf signifikantem Niveau mit dem Bereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)«.

Tabelle 53: Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen)

<b>Didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte</b>	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
Direkte Instruktion: Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, an der Fachsystematik orientierte Wissensvermittlung	r = -0,05	r = 0,13	r = -0,04	r = 0,04	r = 0,06
Individualisierender Unterricht: Differenzierung der Aufgaben in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, Differenzierung der Lernzeit, individualisierende Leistungsrückmeldung	r = 0,10	$\tau = 0,12$	r = -0,06	r = 0,00	r = -0,04
Projektunterricht: Lebensweltrelevante Themen, fächerübergreifende Projekte, Produktorientierung	$\tau = 0,12^*$	r = 0,10	r = 0,06	r = -0,06	$\tau = 0,12^*$
Konstruktivistischer Unterricht: Problemorientierter Unterricht, Betonung des Lösungsprozesses statt des Ergebnisses, Offenheit von Aufgabenstellungen, Schüler formulieren und überprüfen gezielt Hypothesen	r = 0,10	r = 0,20*	r = 0,17*	r = -0,01	r = 0,21**
Offener Unterricht: Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, Werkstattunterricht, Freiarbeit, vielfältiges Lernmaterial, räumliche Offenheit	r = -0,12	r = -0,05	r = -0,20**	r = -0,07	r = 0,04
Selbstgesteuertes Lernen: Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben, Förderung der Verwendung von Lernstrategien, Förderung der Selbstbeobachtung des Lernprozesses, Prinzip der minimalen Unterstützung	r = 0,06	r = 0,08	r = 0,01	r = 0,05	r = 0,06
Kooperatives Lernen: Lernen in Gruppen, Einsatz von Gruppentechniken, kooperative Aufgabenstruktur	r = -0,06	r = 0,08	r = 0,04	r = 0,11	$\tau = 0,12$

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 126–138 Kinder.

Einzelitems: Frage nach Häufigkeit: Skalierung: 1: nie, 2: manchmal, 3: häufig, 4: sehr oft.

Produkt-Moment-Korrelation mit zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b » $\tau$ «.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

### *Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen*

Fragestellung 2.4.2 ermittelt, ob Zusammenhänge zwischen den konkreten organisatorischen Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen (erhoben aus der Perspektive der Lehrkräfte) und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bestehen (Perspektive der Schüler/-innen).

Stimmen die Lehrkräfte zu, einen überwiegend binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen, in dessen Rahmen die individuelle Leistungsförderung zumeist im Klassenverband erfolgt, zeigen sich keine Korrelationen mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (siehe Tabelle 54, S. 215). Stimmen die Lehrkräfte zu, einen überwiegend binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen, in dessen Rahmen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Lernen jedoch für *einige Stunden* in einem anderen Raum gefördert werden, besteht kein Zusammenhang zum schulischen Wohlbefinden. Die Anzahl der Stunden mit äußerer Differenzierung zeigt keinen Zusammenhang zu den Kriteriumsvariablen.

Tabelle 54: Zusammenhang zwischen organisatorischen Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts (Perspektive der Lehrkräfte) und dem schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Perspektive der Schüler/-innen)

<b>Organisatorische Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts</b>	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband (Variante 1)	-0,08	0,09	-0,07	0,01	-0,10
In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Für einige Stunden erfolgt die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands (Variante 2)	-0,12	0,16	-0,07	-0,02	-0,04
<i>Anzahl der Förderstunden pro Woche im Rahmen der oben genannten Variante 2</i>	0,04	0,20	0,02	0,08	0,02
Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbands – sonst Frontalunterricht (Variante 3)	-0,18	0,19	0,25*	0,14	0,25*
<i>Anzahl der Förderstunden pro Woche im Rahmen der oben genannten Variante 3</i>	-0,26*	-0,17	$\tau = -0,19^*$	-0,06	-0,18

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 30–68 Kinder.

Einzelitems Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Skalierung Anzahl der Förderstunden: 1 = eine halbe bis drei Stunden, 2 = vier bis sechs Stunden, 3 = sieben bis 10 Stunden.

Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b »τ«.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Geben Lehrkräfte an, das dritte Modell zu praktizieren, in dessen Rahmen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen für einige Stunden außerhalb des Klassenverbands gefördert werden, und in der Klasse überwiegend Frontalunterricht durchgeführt wird, bestehen schwache positive Korrelationen zum Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Wenn die Anzahl der Förderstunden jedoch hoch ist, in denen Kinder in diesem Modell außerhalb der Klasse gefördert werden, zeigen sich negative Korrelationen zu den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«.

#### *Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Klassenführung und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens*

Die Fragestellung 2.5.1, in der es darum geht, ob zwischen einzelnen Merkmalen der Klassenführung und dem schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen Zusammenhänge bestehen, kann wie folgt beantwortet werden:



Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen den Eindruck haben, dass es im Unterricht ein etabliertes Regelsystem gibt, korreliert diese Ansicht schwach positiv und signifikant mit dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« (siehe Tabelle 55). Stimmen Schüler/-innen dem Satz zu, dass sie immer gleich anfangen zu arbeiten, bestehen schwache positive, signifikante Korrelation zu den Bereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Wenn der Unterricht aus der Perspektive der Schüler/-innen häufig gestört wird, zeigen sich schwache bis moderate negative, signifikante Zusammenhänge zwischen der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)«, dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« und der Häufigkeit, mit der Kinder sich Sorgen machen wegen der Schule sowie derjenigen, mit der sie soziale Probleme in der Schule berichten.

Tabelle 55: Korrelation zwischen Aspekten der Klassenführung und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Kinder)

Merkmale der Klassenführung	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Im Unterricht gibt es feste Regeln, die allen bekannt sind. (Etabliertes Regelsystem) (N = 147)	r = 0,10	$\tau = 0,16^*$	r = -0,07	r = -0,09	r = 0,04
Im Unterricht beginnen wir immer gleich zu arbeiten. (Effektive Organisation/ Unterrichtsfluss) (N = 148)	r = 0,07	$r = 0,25^{**}$	r = 0,01	r = 0,07	$r = 0,23^{**}$
Der Unterricht wird sehr oft gestört. (Häufigkeit von problematischem Schülerverhalten) (N = 147)	$r = -0,23^{**}$	$\tau = -0,16^*$	$r = -0,18^*$	r = -0,10	$r = -0,33^{***}$

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme;

Produkt-Moment-Korrelation mit zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b » $\tau$ «.

\*\*\*p < 0,001, \*\*p < 0,01, \*p < 0,05. Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

In Bezug auf die von den Lehrkräften selbst eingeschätzte Effektivität ihrer Klassenführung lassen sich schwache positive Korrelationen zu drei Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen feststellen. Schätzen Lehrer/-innen ihre Klassenführung als effektiv ein, korreliert dies schwach positiv auf signifikantem Niveau mit dem Bereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« (siehe Tabelle 56).

Tabelle 56: Zusammenhänge zwischen ausgewählten Aspekten des Unterrichts und dem schulischen Wohlbefinden (Perspektive der Lehrkräfte)

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Lernzielorientierung	r = 0,14	r = 0,05	r = 0,00	r = -0,03	r = -0,12
Performanzzielorientierung	r = -0,09	r = 0,01	r = 0,02	r = -0,09	r = 0,07
Klarheit der Instruktion	r = 0,02	r = 0,03	$\tau = 0,11$	r = -0,08	r = 0,04
Effektivität der Klassenführung	$\tau = 0,08$	$\tau = 0,11$	$r = 0,25^{**}$	$\tau = 0,13^*$	$\tau = 0,21^{**}$
Fürsorglichkeit	r = 0,08	$r = 0,25^{**}$	r = 0,12	r = -0,05	$\tau = 0,09$
Mitbestimmung	$\tau = 0,07$	r = 0,06	$\tau = 0,10$	r = 0,01	r = -0,001

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 132–138 Kinder.

Skalierung: Häufigkeit des Einsatzes von Formen des offenen und traditionellen Unterrichts 1 = nie, 2 = ein- bis zweimal pro Monat, 3 = einmal pro Woche, 4 = mehrmals pro Woche, 5 = täglich.

Skalierung der anderen Skalen: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

Produkt-Moment-Korrelation mit ein- und zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b. »τ«.  
 \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

### *Schüler/-innenorientierung: Fürsorglichkeit der Lehrperson und Mitbestimmung*

Wird das Verhalten der Lehrperson von den Schüler/-innen als fürsorglich erlebt und fühlen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich von ihrer Lehrerin/ ihrem Lehrer angenommen, so zeigen sich positive schwache bis moderate, signifikante Korrelationen zu den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« (siehe Tabelle 57).

Beschreiben Lehrkräfte ihr Verhalten als fürsorglich, korreliert dies positiv mit dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« der Kinder. Hypothese 2.5.2 (vgl. Kap. 6.2.2) kann angenommen werden: Die Fürsorglichkeit der Lehrkräfte korreliert mit vier von fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens.

Werden Kindern Mitbestimmungsrechte hinsichtlich der Klassen- und Unterrichtsgestaltung vonseiten der Lehrperson eingeräumt (Perspektive der Schüler/-innen), korreliert dies schwach bis moderat positiv signifikant mit den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« (siehe Tabelle 57). Hypothese 2.5.3 kann angenommen werden. Die aus der Perspektive der Lehrkräfte eingeschätzte Mitbestimmung korreliert nicht mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (siehe Tabelle 56, S.216).

Tabelle 57: Korrelation zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen des Unterrichts (Schülerorientierung/ lernförderliches Klima) und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Kinder)

	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
Fürsorglichkeit der Lehrperson/ Gefühl des Angenommenseins (Skala) (N = 149)	<b>r = 0,37***</b>	<b>r = 0,26**</b>	<b>r = 0,26**</b>	τ = 0,08	<b>r = 0,43***</b>
Mitbestimmung (Skala) (N = 149)	τ = 0,13*	<b>r = 0,29***</b>	r = 0,10	r = -0,02	<b>τ = 0,17**</b>
Bei unserem Lehrer/ unserer Lehrerin ist Fehlermachen nichts Schlimmes. (Einzelitem Fehlerkultur) (N = 148)	r = 0,00	<b>r = 0,17*</b>	r = 0,13	r = -0,03	r = 0,11
Unser Lehrer/ unserer Lehrerin achtet darauf, dass niemand ausgelacht wird. (Einzelitem Fehlerkultur) (N = 148)	r = 0,07	r = 0,10	r = 0,06	r = -0,14	τ = 0,27***

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b. »τ«.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

### *Lernförderliches Klima*

Dürfen Schüler/-innen Fehler machen, so korreliert dies positiv mit dem Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« (siehe Tabelle 57). Wenn die Lehrperson darauf achtet, dass Kinder nicht ausgelacht werden, zeigt sich eine signifikante, positive Korrelation zum Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Hypothese 2.5.4, der zufolge eine positive

Fehlerkultur mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens korreliert, kann angenommen werden.

### *Merkmale der Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Schüler/ Umgang mit Heterogenität*

Haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen den Eindruck, die Lehrperson orientiere sich an ihren individuellen Lernvoraussetzungen, lassen sich Zusammenhänge mit den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« feststellen, Hypothese 2.5.1 (vgl. Kap. 6.2.2) kann verifiziert werden. Hervorzuheben ist die hoch signifikante Korrelation zwischen den Variablen »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« (siehe Tabelle 58).

Wenn Kinder das Gefühl haben, dass die Lehrkraft sich bei der Beurteilung ihrer Leistungen an einer individuellen Bezugsnorm orientiert, zeigen sich schwache positive Korrelationen zu den Bereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« (siehe Tabelle 58). Allerdings kann zwischen den Angaben der Lehrkräfte zu ihrer Bezugsnormorientierung und Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens kein Zusammenhang gefunden werden (siehe Tabelle 59, S. 219). Da jedoch die Validität der Kinderdaten als höher zu bewerten ist als die der Lehrkräfte, sprechen die Ergebnisse eher für eine Annahme der Hypothese 2.5.2 (vgl. Kap. 6.2.2).

Ein schwacher positiver Zusammenhang besteht zwischen der Häufigkeit, mit der Schüler/innen berichten, Kurzberichte über ihr Lernen zu schreiben, und dem »Schulischen Selbstwert (SSW)«. Auch in der die Korrelationsanalyse zwischen den Daten der Lehrkräfte und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens der Kinder können diesbezüglich Zusammenhänge gefunden werden: Wenn Lehrpersonen berichten, ihren Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen regelmäßig Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt zu geben, korreliert dies schwach positiv auf signifikantem Niveau mit dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« der Kinder. Außerdem berichten die Kinder signifikant weniger über »Sorgen wegen der Schule (SOS)« (siehe Tabelle 60, S. 220). Hypothese 2.5.3 (vgl. Kap. 6.2.2) kann damit verifiziert werden.

Tabelle 58: Korrelation zwischen folgenden Merkmalen des Unterrichts: Orientierung an Lernvoraussetzungen, Lernzielorientierung der Lehrperson, Orientierung an der individuellen Bezugsnorm, Reflexion des Lernfortschritts und den fünf Bereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen), N = 149

	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Skala)	$\tau = 0,15^*$	<b><math>r = 0,35^{***}</math></b>	$r = 0,09$	$r = -0,09$	<b><math>r = 0,20^*</math></b>
Lernzielorientierung der Lehrperson (Skala)	<b><math>r = 0,17^*</math></b>	<b><math>\tau = 0,19^{**}</math></b>	$r = 0,03$	$r = 0,16$	$\tau = 0,11$
Orientierung der Lehrperson an der individuellen Bezugsnorm (Skala)	$\tau = 0,13$	<b><math>r = 0,24^{**}</math></b>	$r = 0,04$	$r = 0,02$	<b><math>\tau = 0,19^{**}</math></b>
Im Unterricht schreiben wir Kurzberichte über unser Lernen (Einzelitem – Reflexion des Lernfortschritts)	$r = 0,05$	<b><math>\tau = 0,16^*</math></b>	$r = -0,01$	$r = -0,12$	$r = 0,07$

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Produkt-Moment-Korrelation mit ein- und zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes

»r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b »τ«.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Zwischen der durch die Lehrkräfte selbst eingeschätzten Zielorientierung (Lernzielorientierung, Performanzzielorientierung) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bestehen keine Zusammenhänge (siehe Tabelle 56, S.216). Aus der Perspektive der Schüler/-innen zeigt sich ein anderes Ergebnis: Nehmen Kinder das unterrichtliche Handeln bzw. die Haltung ihrer Lehrkraft als »lernzielorientiert« wahr, so korreliert dies positiv mit der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)« und dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« (siehe). Hypothese 2.5.4 (vgl. Kap. 6.2.2), der zufolge die Lernzielorientierung einer Lehrkraft mit dem schulischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler korreliert, wird daher angenommen, da die Aussagekraft der Daten der Kinder als höher eingeschätzt wird als die der Lehrer/-innen.

Tabelle 59: Zusammenhänge zwischen der Bezugsnormorientierung (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen)

<b>Bezugsnorm der Lehrperson in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf</b>	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
Kriteriale Bezugsnorm	r = 0,03	r = 0,04	r = 0,04	r = -0,11	r = -0,11
Soziale Bezugsnorm	r = 0,02	r = 0,03	r = -0,10	r = 0,03	r = -0,13
Individuelle Bezugsnorm	r = -0,04	r = -0,03	r = -0,05	τ = -0,12	r = -0,10

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme. Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b »τ«.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 135–138 Kinder. Einzelitems, Skalierung: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

Hypothese 2.6.5 (vgl. Kap. 6.2.2) nimmt an, ob Korrelationen zwischen dem Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen sowie von Unterrichtsmethoden, die der Orientierung am individuellen Entwicklungsstand dienen, und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bestehen. Sie kann angenommen werden, wie zeigt. Nachfolgend wird beleuchtet, welche Merkmale sich als Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens erweisen.

Wenn Lehrpersonen berichten, ihren Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen regelmäßig Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt zu geben, korreliert dies schwach positiv auf signifikantem Niveau mit dem »Schulischen Selbstwert (SSW)« der Kinder, siehe Tabelle 60, S. 220. Außerdem berichten die Kinder signifikant weniger über »Sorgen wegen der Schule (SOS)«. Gelingt es Lehrkräften, Rückmeldungen über den Lernfortschritt nicht-öffentlich mitzuteilen, zeigt sich ebenfalls ein schwacher signifikanter Zusammenhang zum Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SSW)«. Als negatives Korrelat des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« erweist sich die Variable »Es gelingt mir, leistungsstarke Schüler/-innen gezielt zu fördern« (siehe Tabelle 60, S. 220).

Für die Teilstichprobe der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt das Item »Es gelingt mir, Anforderungen zu stellen, Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen herausfordern« negative Zusammenhänge zu drei Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens, wie Tabelle 60 zeigt, insbesondere zum Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOP)«.

Tabelle 60: Zusammenhang zwischen dem Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen und von Unterrichtsmethoden, die der Orientierung am individuellen Entwicklungsstand (Perspektive der Lehrkräfte) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (Perspektive der Schüler/-innen)

Es gelingt mir,...	PES	SSW	SOS	KOB	SOP
... durch förderdiagnostische Maßnahmen, Nachfragen, Kontrollen, etc. den Leistungsstand der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermitteln.	r = 0,09	r = 0,06	r = 0,14	r = 0,00	r = 0,01
... den Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben.	$\tau = 0,09$	$\tau = \mathbf{0,16^*}$	$r = \mathbf{0,21^{**}}$	r = -0,04	r = 0,07
... Schüler/-innen Kurzberichte über ihr Lernen schreiben zu lassen (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Reflexionspalte im Wochenplan).	$\tau = 0,11$	$\tau = \mathbf{0,14^*}$	r = 0,13	r = -0,05	$r = \mathbf{0,24^{**}}$
... Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung den Schüler/-innen persönlich (nicht öffentlich) mitzuteilen.	$\tau = 0,08$	r = 0,06	$\tau = \mathbf{0,18^{**}}$	r = 0,07	r = 0,07
... Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezielt zu unterstützen.	r = 0,09	r = 0,14	r = 0,11	r = 0,00	r = 0,07
... zu tolerieren, dass manche Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf langsamer arbeiten oder mehr Zeit für eine Antwort benötigen als andere Kinder.	r = 0,00	r = 0,00	r = -0,11	r = -0,02	r = -0,10
... leistungsstärkere Schüler/-innen gezielt zu fördern.	r = -0,02	r = 0,13	r = -0,01	$r = \mathbf{-0,16^*}$	r = -0,04
... Anforderungen zu stellen, die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausfordern.	r = 0,10	r = 0,08	r = 0,09	r = -0,08	r = 0,02
... Anforderungen zu stellen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf herausfordern (nur inklusive Grundschule)	r = 0,03	r = 0,00	$\tau = \mathbf{-0,19^*}$	$r = \mathbf{-0,34^{**}}$	$r = \mathbf{-0,21^*}$

Anmerkung: PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Produkt-Moment-Korrelation mit ein- oder zweiseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b » $\tau$ «.

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$ . Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich auf N = 132–138 Kinder.

Skalierung der Einzelitems: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

Einseitige Testung auf Signifikanz.

### 8.3.5 Merkmale auf den Ebenen von Schule und Unterricht: Beziehungen zu Mitschüler/-innen

#### Deskriptive Ergebnisse zu Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse und Vergleiche zwischen den Teilstichproben

Der Mittelwert aller befragten Kinder in Bezug auf die Skala »Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung« beträgt  $M = 4,19$ . Das bedeutet, dass ein großer Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ihre Schule als überwiegend freundlich und einladend wahrnimmt und sich dort sicher fühlt. Es besteht nur ein geringer Unterschied zwischen den Gruppen Förderschule Lernen und inklusive Grundschule (siehe Tabelle 61, S.221).

Ein Großteil aller befragten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, etwa 86%, empfindet selten oder nie Angst vor anderen Kindern in der Klasse oder der Schule, in der Pause oder auf dem Nachhauseweg. Der Mittelwert liegt bei  $M = 1,59$ . Schüler/-innen der Förderschule Lernen haben signifikant mehr Angst vor Peers, bei kleiner Effektstärke,  $T(143,42) = 1,73$  ([einseitig],  $*p < 0,05$ ,  $d = 29$ ).

Circa 86% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen fühlen sich überwiegend bis vollständig in ihre Klasse und Schule sozial integriert (siehe Tabelle 61). Der Mittelwert der gesamten Stichprobe für die Skala »Soziale Integration« liegt bei  $M = 3,31$ . Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich in ihren Mittelwerten nur marginal. Für die dieser Studie zugrundeliegende Stichprobe kann also konstatiert werden, dass Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich sowohl an der Förderschule Lernen als auch an der inklusiven Grundschule sozial integriert fühlen. Auch das Klassenklima wird sowohl von Schüler/-innen der Förderschule Lernen als auch von den an der Grundschule unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen überwiegend positiv eingeschätzt. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich kaum voneinander.

Tabelle 61: Verschiedene Konstrukte aus dem Bereich »Beziehungen zu Peers«, UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, einseitige (e) und zweiseitige (z) Testung auf Signifikanz, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule (Perspektive der Schüler/-innen)

	Gesamte Stich- probe N = 149		Förderschule Lernen N = 75		Grundschule mit IK N = 74		Signifikanz	Effekt- stärke
	M	SD	M	SD	M	SD	p	d
Geordnetheit und Sicherheit in der Lernumgebung (Skala) <sup>(a)</sup>	4,19	1,00	4,15	1,05	4,24	0,96	0,30e	0,09
Angst vor Peers (Skala) <sup>(b)</sup>	1,59	0,84	1,71	0,90	1,47	0,76	<b>0,04*e</b>	0,29
Soziale Integration (Skala) <sup>(c)</sup>	3,31	0,65	3,33	0,69	3,28	0,60	0,64z	0,08
Klassenklima (Skala) <sup>(c)</sup>	3,24	0,56	3,23	0,56	3,25	0,56	0,41e	0,04

Anmerkung: (a) Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = mal so mal so, 4 = eher ja, 5 = ja.

(b) Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer.

(c) Skalierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau. IK = Inklusive Klasse

Obwohl die Lehrkräfte an beiden untersuchten Schultypen das Schulklima und das Klassenklima als überwiegend positiv einschätzen, zeigen sich leichte Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas, welches von den Lehrkräften in der Gesamtheit etwas positiver eingeschätzt wird als von den Schüler/-innen (siehe Tabelle 62).

Tabelle 62: Schulklima, Klassenklima. UV: Schultyp; Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD), Ergebnisse des T-Tests, einseitige (e) und zweiseitige (z) Testung auf Signifikanz, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule

	Gesamte Stich- probe N = 52		Förderschule Lernen N = 19		Grundschule mit IK N = 33		Signi- fikanz	Effekt- stärke
	M	SD	M	SD	M	SD	p	d
Das Klima an meiner Schule empfinde ich als positiv.	3,39	0,70	<b>3,11</b>	0,88	<b>3,56</b>	0,50	<b>0,01e*</b>	0,69
Das Klima in meiner Klasse empfinde ich als positiv.	3,45	0,57	3,58	0,61	3,31	0,56	0,84z	0,48

*Anmerkung:* Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu. IK = Inklusive Klasse

Auch zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Wahrnehmung der an der Förderschule Lernen unterrichtenden Lehrkräfte und denen an der inklusiven Grundschule in Bezug auf das Schulklima: Letztere nehmen das Schulklima signifikant positiver wahr.

Beim Thema »Bullying« zeigt sich insgesamt eine geringe Belastung der befragten Kinder (siehe Tabelle 63). Circa 96% der Kinder geben an, »einmal in der Woche« oder »nie« aktiv Bullying auszuüben. Der Median aller befragten Kinder im Hinblick auf die Skala »Bullying-Täter« liegt bei  $Mdn=1$ . Förderschüler/-innen werden im Vergleich zu Kindern, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden, etwas häufiger Täter/-innen von Bullying; der Unterschied ist signifikant, jedoch ist der Effekt als schwach einzuordnen.

Etwa 86% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen antworten, einmal in der Woche oder nie Opfer von Bullying zu werden, der Median beträgt  $Mdn=1,50$ . Dabei werden Schüler/-innen der Förderschule Lernen signifikant häufiger Opfer von Bullying als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden. Allerdings ist auch hier die schwache Effektstärke zu beachten.

Tabelle 63: Bullying, UV: Schultyp; Median (Mdn), Ergebnisse des U-Tests, Vergleich Förderschule Lernen – inklusive Grundschule (Perspektive der Schüler/-innen)

	<b>Gesamte Stich- probe N = 149</b>	<b>Förderschule Lernen N = 75</b>	<b>Grundschule mit IK N = 74</b>	<b>Signifikanz</b>	<b>Effekt- stärke</b>
	<b>Mdn</b>	<b>Mdn</b>	<b>Mdn</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
Bullying (Täter) (Skala)	1,00	<b>1,13</b>	<b>1,00</b>	<b>0,04*</b>	0,17
Bullying (Opfer) (Skala)	1,50	<b>1,75</b>	<b>1,34</b>	<b>0,005**</b>	0,23

*Anmerkung:*

Skalierung: 1 = nie, 2 = 1 mal in der Woche, 3 = 1 bis 2 mal in der Woche, 4 = 3 bis 4 mal in der Woche, 5 = jeden Tag. IK = Inklusive Klasse

Aus der Perspektive der Lehrpersonen ist ebenfalls eine geringe Häufigkeit des Auftretens von Bullying in der Schüler/-innenschaft von Grund- und Förderschulen festzustellen (siehe Tabelle 64); der Median der Gesamtstichprobe liegt bei  $Mdn=2,12$ . Dies entspricht in etwa einer Häufigkeit von »einmal in der Woche«. An der Förderschule Lernen wird etwas öfter Bullying beobachtet als an inklusiven Grundschulen. Der Unterschied ist signifikant mit einer mittleren Effektstärke.

Tabelle 64: Beobachtete Häufigkeit Bullying. UV: Schultyp; Median (Mdn) Ergebnisse des U-Tests, Vergleich Lehrer/-innen der Förderschule mit Lehrer/-innen der inklusiven Grundschule

	<b>Gesamte Stich- probe N = 52</b>	<b>Förderschule Lernen N = 19</b>	<b>Grundschule mit IK N = 33</b>	<b>Signi- fikanz</b>	<b>Effekt- stärke</b>
	<b>Mdn</b>	<b>Mdn</b>	<b>Mdn</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
Beobachtete Häufigkeit von Bullying	2,12	2,33	2,00	<b>0,007**</b>	0,37

*Anmerkung:* Skalierung: 1: nie, 2: 1 mal in der Woche, 3: 1 bis 2 mal in der Woche, 4: 3 bis 4 mal in der Woche, jeden Tag. IK = Inklusive Klasse

*Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse sowie dem schulischen Wohlbefinden*

Die Wahrnehmung der Lernumgebung als »sicher« und »geordnet« durch Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hängt schwach bis moderat positiv signifikant mit den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« zusammen (siehe Tabelle 65). Hypothese 2.7.1 (vgl. Kap. 6.2.2) kann damit als bestätigt gelten.

Tabelle 65: Korrelationen zwischen den Variablen »Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung«, »Angst vor Peers«, »Bullying (Täterperspektive)«, »Bullying (Opferperspektive)«, »Soziale Integration« und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

	<b>PES</b>	<b>SSW</b>	<b>SOS</b>	<b>KOB</b>	<b>SOP</b>
Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung (N = 149)	<b>r = 0,37***</b>	<b>r = 0,33***</b>	r = 0,09	r = 0,09	<b>r = 0,43***</b>
Angst vor Peers (N = 149)	r = -0,01	<b>τ = -0,14*</b>	<b>r = -0,35***</b>	<b>τ = -0,18**</b>	<b>r = -0,54***</b>
Bullying (Täterperspektive) (N = 149)	r = -0,01	r = -0,04	r = -0,17*	<b>τ = -0,15*</b>	<b>r = -0,30**</b>
Bullying (Opferperspektive) (N = 149)	τ = -0,05	r = -0,10	<b>r = -0,23**</b>	<b>r = -0,24**</b>	<b>r = -0,62***</b>
Soziale Integration (N = 148)	<b>r = 0,35**</b>	<b>r = 0,38**</b>	<b>r = 0,20**</b>	<b>r = 0,17*</b>	<b>r = 0,69***</b>
Klassenklima (N = 148)	<b>r = 0,33**</b>	<b>r = 0,40**</b>	τ = 0,17*	r = -0,18*	<b>r = -0,56***</b>

*Anmerkung:* PES: Positive Einstellung zur Schule, SSW: Schulischer Selbstwert, SOS: Keine Sorgen wegen der Schule, KOB: Keine körperlichen Beschwerden, SOP: Keine sozialen Probleme.

Produkt-Moment-Korrelation mit einseitigem Signifikanztest unter Angabe des Korrelationsmaßes »r«; Rangkorrelation nach Kendall unter Angabe des Korrelationskoeffizienten Kendall tau-b »τ«.

\*\*\*p < 0,001, \*\*p < 0,01, \*p < 0,05. Zur Verwendung der Korrelationskoeffizienten vgl. Kap. 7.7.4.

Die Variable »Angst vor Peers«, die die Angst vor anderen Kindern aus ihrer Klasse, aus ihrer Schule in der Pause oder auf dem Nachhauseweg erfragt, korreliert negativ mit den Teilbereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«, womit Hypothese 2.6.2 (vgl. Kap. 6.2.2) verifiziert werden kann.

Die Variablen »Bullying (Täterperspektive)« und »Bullying (Opferperspektive)<sup>146</sup> stehen in einem negativen Zusammenhang zu den Bereichen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Probleme (KOB)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Dies führt zur Annahme der Hypothesen 2.7.3 und 2.7.4 (vgl. Kap. 6.2.2).

Die Variablen »Soziale Integration« und »Klassenklima« zeigen zu allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens signifikante Korrelationen. Die Hypothesen 2.7.5 und 2.7.6 (vgl. Kap. 6.2.2) können damit bestätigt werden.

*Zusammenfassend* kann konstatiert werden, dass alle Hypothesen, die für die Zusammenhänge von Variablen des Bereichs der Beziehungen von Mitschüler/-innen mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens formuliert wurden, angenommen werden können.

146 Die Prüfung auf Eindimensionalität ergibt für die Skalen »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« und »Bullying (Opferperspektive)«, dass mehrere Items Doppelladungen aufweisen, der Höhe der Koeffizienten ist deshalb unter diesem Vorbehalt zu interpretieren.



### *8.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse und Modellformulierung*

Wie im Auswertungsplan (vgl. Kap. 7.7.1) dargelegt, besteht das Ziel der Korrelationsanalysen darin, diejenigen Variablen aus der Vielzahl vermuteter Einflussfaktoren herauszufiltern, die signifikante Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens aufweisen. Für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens wird nun ein Modell der potenziellen Einflussfaktoren vorgestellt. Dies geschieht auf der Basis der T-Tests zur Prüfung der unabhängigen Variablen (vgl. Kap. 8.2) sowie der Ergebnisse der Korrelationsanalyse (8.3). Die Modelle werden im nächsten Auswertungsschritt mithilfe multipler Regressionsanalysen überprüft (vgl. Kap. 8.4).

*Modell für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« – Übersicht über die potenziellen Prädiktoren*

Tabelle 66 zeigt das zu überprüfende Modell vermuteter Prädiktoren des Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens »Positive Einstellung zur Schule (PES)« im Überblick. Wie aus der Tabelle ersichtlich, korrelieren Variablen aller Ebenen mit dem Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«. Besonders viele Korrelate sind auf der individuellen Ebene des Kindes und der Ebene von Klasse und Schule (allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte) angesiedelt.

Tabelle 66: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, += positive Korrelation, -= negative Korrelation

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
Kindzentrierte Kommunikation +	Psychisches Wohlbefinden +	Kollegium hat ein gemeinsames, auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler/-innen gerichtetes Leitbild von Schule +	Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung +
Unterstützung bei den Hausaufgaben +	Selbstwert +	Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens (Variante 3): Hohe Anzahl von Stunden mit sonderpädagogischer Förderung außerhalb des Klassenraums –	Soziale Integration +
		Projektorientierter Unterricht +	Klassenklima +
	Wohlbefinden in der Familie +	Merkmal der Klassenführung »Der Unterricht wird sehr oft gestört« –	
	Selbstwirksamkeit +	Orientierung an den Lernvoraussetzungen +	
	Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Lernzielorientierung der Lehrperson +	
		Fürsorglichkeit der Lehrperson +	
		Mitbestimmung +	

stellen potenzielle Prädiktoren des folgenden Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens dar

»Positive Einstellung zur Schule (PES)«

*Modell für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren*

Tabelle 67 zeigt eine Übersicht der Variablen, die mit dem Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« korrelieren. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass nur eine einzige Variable, die auf der Ebene der Familie angesiedelt ist, sowie vier Variablen aus dem Bereich der Beziehungen zu Mitschüler/-innen mit dem Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« zusammenhängen. Ein beträchtlicher Teil der korrelierenden Variablen ist der individuellen Ebene des Kindes zuzuordnen, beim größten Teil handelt es sich jedoch um Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse (allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte).

Tabelle 67: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, + = positive Korrelation, – = negative Korrelation

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
Eltern haben genug Zeit +	Geschlecht (Junge +, Mädchen –)	Schulform (Förderschule +, Integrative/ inklusive Grundschule –)	Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung +
	Selbstwirksamkeit +		
	Kollegium hat ein gemeinsames, auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler/-innen gerichtetes Leitbild von Schule +	Angst vor Peers –	
	Psychisches Wohlbefinden +	Einsatz des Programms »Faustlos« +	Soziale Integration +
	Selbstwert +		
	Merkmale der Klassenführung: »Im Unterricht gibt es feste Regeln, die allen bekannt sind« +, »Im Unterricht beginnen wir immer gleich zu arbeiten« +, »Der Unterricht wird sehr oft gestört« –	Klassenklima +	
	Körperliches Wohlbefinden +		
	Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Schüler/-innenperspektive) +		
		Lernzielorientierung der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive) +	
Wohlbefinden in der Familie +	Wohlbefinden in der Familie +	Reflexion des Lernfortschritts (Schüler/-innenperspektive) +	
	Wohlbefinden unter Freunden +	Lehrkraft lässt Schüler/-innen Kurzberichte über das Lernen schreiben (Perspektive der Lehrkräfte) +	Wohlbefinden unter Freunden +

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
		Regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben (Perspektive der Lehrkräfte) +	
		Konstruktivistischer Unterricht (Perspektive der Lehrkräfte) +	
		Häufigkeit des Einsatzes kooperativer Sozialformen (Schüler/-innenperspektive) +	
		Fürsorglichkeit der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive) +	
		Mitbestimmung (Schüler/-innenperspektive) +	
		Effektivität der Klassenführung + (Perspektive der Schüler/-innen sowie der Lehrkräfte)	
		Fehlerkultur (Schüler/-innenperspektive): Bei unserem Lehrer/ unserer Lehrerin ist Fehlermachen nichts Schlimmes +	

stellen potenzielle Prädiktoren des folgenden Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens dar

»Schulischer Selbstwert (SSW)«

*Modell für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« – Übersicht über die potenziellen Prädiktoren*

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, dass ein großer Teil der korrelierenden Variablen dem Bereich der Schule und der Klasse zuzuordnen ist (siehe Tabelle 68, S.228). Dies bezieht sich vor allem auf allgemein – organisatorische Aspekte und Merkmale der Beziehungen zu Mitschüler/-innen. Aber auch Variablen der individuellen Ebene des Kindes stellen potenzielle Prädiktoren dar sowie ein Item aus dem Bereich der Familie.

Tabelle 68: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, + = positive Korrelation, – = negative Korrelation

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
Einschätzung des familiären Wohlstands +	Psychisches Wohlbefinden +	Einsatz des Programms »Faustlos« +	Angst vor Peers –
	Körperliches Wohlbefinden +	Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen (Variante 3): Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbandes –, sonst Frontalunterricht +	Bullying (Täterperspektive) –
	Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen (Variante 3): Hohe Anzahl von Stunden mit sonderpädagogischer Förderung außerhalb des Klassenraums –	Bullying (Opferperspektive) –
		Merkmal der Klassenführung »Der Unterricht wird oft gestört« (Schüler/-innenperspektive) –	Soziale Integration +
		Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/ Wochenplan) – (Perspektive der Schüler/-innen) +	Klassenklima +
		Effektivität der Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) +	
		Regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung geben (Perspektive der Lehrkräfte) +	
		Nicht-öffentliche Rückmeldung über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung geben (Perspektive der Lehrkräfte) +	
		Fürsorglichkeit der Lehrperson +	

stellen potenzielle Prädiktoren des folgenden Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens dar

»Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«

*Modell für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« –  
Übersicht der potenziellen Prädiktoren*

Tabelle 69 zeigt, dass Variablen der individuellen Ebene des Kindes, didaktisch-methodische Merkmale und Variablen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen mit dem Teilbereich: »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« korrelieren.

Tabelle 69: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, + = positive Korrelation, – = negative Korrelation

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
	Psychisches Wohlbefinden +	Gezielte Förderung leistungsstärkerer Schüler/-innen (Perspektive der Lehrkräfte) –	Angst vor Peers –
	Körperliches Wohlbefinden +	Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/ Wochenplan) (Perspektive der Schüler/-innen) –	Bullying (Täterperspektive) –
	Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Effektivität der Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) +	Bullying (Opferperspektive) –
		Anforderungen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern (nur integrative Grundschule) –	Soziale Integration +
			Klassenklima +

stellen potenzielle Prädiktoren des folgenden Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens dar

»Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«

*Modell für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren*

Tabelle 70 zeigt, dass eine Vielzahl von Variablen der verschiedenen ausgewählten Ebenen mit dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« korreliert.

Tabelle 70: Variablen des zu prüfenden Modells für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« – Übersicht der potenziellen Prädiktoren, + = positive Korrelation, – = negative Korrelation

Variablen auf der Ebene der Familie	Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen
Eltern haben genug Zeit +	Psychisches Wohlbefinden +	Einsatz des Programms »Faustlos« +	
	Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung +		
Zufriedenheit damit, wie die Eltern für das Kind da sind +	Körperliches Wohlbefinden +	Organisatorische Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen (Variante 3): Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbandes – sonst Frontalunterricht +	Angst vor Peers –
Unterstützung bei den Hausaufgaben +	Wohlbefinden in der Familie +	Merkmale der Klassenführung: »Im Unterricht beginnen wir immer gleich zu arbeiten« +, »Der Unterricht wird sehr oft gestört« –	Bullying (Täterperspektive) –
	Wohlbefinden unter Freunden +	Orientierung an den Lernvoraussetzungen +	Bullying (Opferperspektive) –
	Selbstwirksamkeit +	Orientierung der Lehrperson an der individuellen Bezugsnorm +	Soziale Integration +
	Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Lehrkraft lässt Schüler/-innen Kurzberichte über das Lernen schreiben (Perspektive der Lehrkräfte) +	Klassenklima +
		Fürsorglichkeit der Lehrperson +	
		Mitbestimmung +	
		Fehlerkultur: Unser Lehrer/ unsere Lehrerin achtet darauf, dass niemand ausgelacht wird. +	
		Effektivität der Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) +	

stellen potenzielle Prädiktoren des folgenden Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens dar

»Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«

## 8.4 Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

Als Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen werden nun Erklärungsmodelle mit den Variablen präsentiert, die sich inhaltlich und statistisch als besonders relevant erwiesen haben und die die höchsten Beiträge zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens leisten können, siehe Hypothesenblock 3 (F 3.1–F 3.3) (vgl. Kap. 6.2.3). Zum einen werden Modelle für die gesamte Stichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dargestellt. Zum anderen werden Modelle für die Teilstichproben Förderschule Lernen und inklusive Grundschule präsentiert mit dem Ziel, mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen herauszuarbeiten. Zum genauen Vorgehen hinsichtlich der Entwicklung der Modelle bzw. zur Auswahl der Variablen, siehe Auswertungsschritt 3, Stufe 2 (Kap. 7.7.4).

### 8.4.1 Erklärungsmodell für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«

In die Regressionsanalysen für diesen Teilbereich wurden zunächst diejenigen Einflussfaktoren einbezogen, die in Kapitel 8.3.6 im Überblick als potenzielle Einflussfaktoren dargestellt worden sind. Tabelle 71 zeigt das Erklärungsmodell, welches den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« am besten vorhersagt.

Tabelle 71: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Positive Einstellung zur Schule (PES)« für die gesamte Stichprobe (N = 147), die Teilstichprobe Förderschule (N = 74), die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse (N = 73)

Prädiktoren	Gesamte Stichprobe			Förderschule Lernen			Grundschule mit inklusiver Klasse		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Fürsorglichkeit der Lehrperson (Perspektive der Schüler/-innen)	0,41	0,20	0,18*	0,79	0,27	0,37**			
Soziale Integration/ Klassenklima	0,37	0,17	0,20*	0,32	0,23	0,18	0,38	0,24	0,19
Kindzentrierte Kommunikation in der Familie	0,17	0,07	0,19*						
Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe	-0,19	0,13	-0,13				-0,51	0,19	-0,32**
	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>
	0,47	0,20	< 0,001	0,47	0,24	< 0,001	0,44	0,17	< 0,001

Anmerkung: B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

\*\*\*signifikant auf dem 0,001-Niveau, \*\*signifikant auf dem 0,01-Niveau, \*signifikant auf dem 0,05-Niveau.

R = multipler Regressionskoeffizient, R<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient (Angabe des korrigierten R<sup>2</sup>), F = Signifikanz des F-Werts.

Im Modell für die Gesamtstichprobe erweist sich die »Fürsorglichkeit der Lehrperson« als die Variable mit der höchsten Erklärungskraft für eine positive Einstellung zur Schule. In einer einfachen Regressionsanalyse kann sie 13% der Streuung der abhängigen Variablen erklären. In der multiplen Regressionsanalyse erweist sich nach der Variable »Fürsorglichkeit der Lehrperson« die Variable »Soziale Integration (SI)/ Klassenklima (KK)«<sup>147</sup> als zweitwichtigster

147 Aufgrund der sehr hohen Korrelation zwischen den Variablen »Soziale Integration« und »Klassenklima« (r = 0,76), die ihrerseits beide hoch mit dem Zielkriterium korrelierten, wurden diese beiden Variablen zu einer einzigen zusammengefasst.



Prädiktor, gefolgt von der Variablen »Kindzentrierte Kommunikation in der Familie«, die ebenfalls einen kleinen signifikanten Erklärungsbeitrag leisten kann. Einen weiteren, nicht-signifikanten Beitrag kann die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« leisten. Insgesamt erklärt das Modell 20% der Streuung der abhängigen Variablen.

Im Modell für die Teilstichprobe der an der Förderschule Lernen unterrichteten Schüler/-innen erweisen sich im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse die beiden Variablen »Fürsorglichkeit der Lehrperson« und »Soziale Integration/ Klassenklima« als Prädiktoren des Teilbereichs »Positive Einstellung zur Schule (PES)«. Das Modell erklärt 24% der Streuung der abhängigen Variablen. Die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« ist nicht signifikant in Kombination mit der Variablen »Fürsorglichkeit der Lehrperson«. Die Variable »Fürsorglichkeit der Lehrperson« erklärt in einer einfachen linearen Regression 21% der Streuung; die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« erklärt in einer einfachen linearen Regression 15% der Streuung des Kriteriums.

Für die Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« als wichtigster signifikanter negativer Prädiktor. In einer einfachen Regressionsanalyse kann die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« 13% der Varianz erklären. Wenn Kinder ihre Emotionen auf eine Weise beschreiben, die als externalisierend und motorisch unruhig eingeordnet werden kann, beeinflusst dies ihre Einstellung zur Schule negativ. In der multiplen Regressionsanalyse kann neben der Variablen »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« einen nicht-signifikanten, positiven Beitrag liefern. Insgesamt beträgt der Anteil der durch das Modell erklärten Streuung 17%.

#### 8.4.2 Erklärungsmodell für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«

In die Regressionsanalysen wurden für diesen Teilbereich mit Ausnahme von zwei Variablen<sup>148</sup> die Einflussfaktoren einbezogen, die in Kapitel 8.3.6 als potenzielle Einflussfaktoren dargestellt werden. Tabelle 72 auf S. 233 zeigt das Erklärungsmodell, welches den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« am besten vorhersagt.

In einer einfachen linearen Regressionsanalyse vermag die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« 16% der Streuung der abhängigen Variablen »Schulischer Selbstwert (SSW)« zu erklären. In Kombination mit anderen Variablen ergibt die multiple lineare Regressionsanalyse folgendes Ergebnis: Neben der Variablen »Soziale Integration/ Klassenklima« zeigt sich die Variable »Psychisches Wohlbefinden« als positiver Prädiktor. Zudem erweisen sich zwei Variablen der didaktisch-methodischen Ebene, eingeschätzt aus der Perspektive der Schüler/-innen, als signifikante Prädiktoren: Die »Effektive Klassenführung«<sup>149</sup> und die »Orientierung an den Lernvoraussetzungen«.

148 Die Variablen »Allgemeiner Selbstwert« und »Selbstwirksamkeit« wurden nicht in die Regressionsanalysen mit einbezogen, da sie gegenüber der Skala »Schulischer Selbstwert (SSW)« nicht eindimensional sind.

149 Die Items zur Klassenführung wurden im Sinne der Komplexitätsreduktion zusammengefasst.

Der signifikante negative Beitrag der Variable »Schulform« erklärt sich durch die Kodierung (siehe Tabelle 72) und ist wie folgt zu interpretieren: Die Beschulungsform erweist sich als Prädiktor des schulischen Selbstwerts. Wie in Kap. 8.2.3 ausgeführt, haben Schüler/-innen der Förderschule Lernen ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Die durch das Modell erklärte Streuung der abhängigen Variablen beträgt 36%.

Für die Teilstichprobe der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder erweisen sich im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse zwei Variablen als gleichwertige Prädiktoren des Fähigkeitsselbstkonzepts: das »Psychische Wohlbefinden« und die »Orientierung an den Lernvoraussetzungen«. Der Anteil der durch das Modell erklärten Streuung beträgt 29%. Im Rahmen einer einfachen Regressionsanalyse zeigt sich, dass die Variable »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« alleine 17% der Streuung der abhängigen Variable erklären kann.

Tabelle 72: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Schulischer Selbstwert (SSW)« für die gesamte Stichprobe (N = 142), die Teilstichprobe Förderschule (N = 74), die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse (N = 68)

Prädiktoren	Gesamte Stichprobe			Förderschule Lernen			Grundschule mit inklusiver Klasse		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$
Schulform (Kodierung: Förderschule = 1, Grundschule = 2)	-0,40	0,11	-0,25***						
Soziale Integration/ Klassenklima	0,29	0,12	0,20*				0,45	0,16	0,30**
Psychisches Wohlbefinden	0,26	0,08	0,25*	0,32	0,09	0,36**	0,25	0,13	0,20
Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Schüler/-innenperspektive)	0,25	0,09	0,21*	0,38	0,11	0,36**	0,20	0,15	0,14
Effektive Klassenführung (Schüler/-innenperspektive)	0,22	0,09	0,18*				0,33	0,15	0,25*
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
	0,60	0,36	< 0,001	0,55	0,29	< 0,001	0,63	0,36	< 0,001

Anmerkung: *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient, *SE* = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

\*\*\*signifikant auf dem 0,001-Niveau, \*\*signifikant auf dem 0,01-Niveau, \*signifikant auf dem 0,05-Niveau.

*R* = multipler Regressionskoeffizient, *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient (Angabe des korrigierten *R*<sup>2</sup>), *F* = Signifikanz des F-Werts.

In der Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich die kombinierte Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« als wichtigstes Explanans für das Fähigkeitsselbstkonzept. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann allein diese Variable 23% der Streuung des Zielkriteriums erklären. In der multiplen linearen Regressionsanalyse erweist sich neben der Variablen »Soziale Integration/ Klassenklima« die Variable »Effektive Klassenführung« als signifikanter Prädiktor. Die Variablen »Psychisches Wohlbefinden« und »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« leisten in dieser Stichprobe einen nicht-signifikanten Erklärungsbeitrag. Die vier im

Modell enthaltenen Variablen erklären 36% der Streuung der abhängigen Variablen »Schulischer Selbstwert (SSW)«.

#### 8.4.3 Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«

In die Regressionsanalysen wurden alle Variablen einbezogen, die in Kapitel 8.3.6 überblicksartig dargestellt werden. Tabelle 73 zeigt das Erklärungsmodell, welches den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« am besten vorhersagt.

Für die gesamte Stichprobe können mehrere Prädiktoren identifiziert werden, die den Bereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« positiv und negativ beeinflussen. Die höchste Erklärungskraft besitzt die Variable »Angst vor Peers«, die sich als negativer Prädiktor erweist. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann dieser Prädiktor allein 12% der Streuung des Kriteriums erklären.

Tabelle 73: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variablen »Keine Sorgen wegen der Schule« für die gesamte Stichprobe (N = 125), die Teilstichprobe Förderschule Lernen (N = 65), die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse (N = 74)<sup>150</sup>

Prädiktoren	Gesamte Stichprobe			Förderschule Lernen			Grundschule mit inklusiver Klasse		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Einschätzung des familiären Wohlstands (FAS)	0,29	0,11	0,20*	0,45	0,19	0,27*			
Angst vor Peers	-0,37	0,09	-0,32***	-0,32	0,14	-0,27*	-0,40	0,11	-0,36**
Fürsorglichkeit der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive)	0,36	0,16	0,19*				0,61	0,19	0,33**
Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe				-0,31	0,18	-0,21			
	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>
	0,45	0,18	< 0,001	0,46	0,18	< 0,01	0,50	0,23	< 0,001

Anmerkung: B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

\*\*\*signifikant auf dem 0,001-Niveau, \*\*signifikant auf dem 0,01-Niveau, \*signifikant auf dem 0,05-Niveau.

R = multipler Regressionskoeffizient, R<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient (Angabe des korrigierten R<sup>2</sup>), F = Signifikanz des F-Werts.

Im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse erweisen sich zusätzlich zu der Variablen »Angst vor Peers« die Variablen »Fürsorglichkeit der Lehrperson« (eingeschätzt durch die Schüler/-innen) und »Einschätzung des familiären Wohlstands« als positive Prädiktoren des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«. Der Beitrag der Variablen »Einschätzung des familiären Wohlstands« ist wie folgt zu verstehen: Je höher der familiäre Wohlstand eingeschätzt wird, desto weniger Sorgen machen sich die Schüler/-innen wegen der Schule. Das Modell erklärt insgesamt 18% der Varianz der abhängigen Variablen.

Auch für die Teilstichprobe der Förderschüler/-innen erweist sich die »Angst vor Peers« als wichtiger negativer Prädiktor des Bereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann dieser Prädiktor alleine 10% der Streuung der abhängigen Variable erklären. Im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse erweist sich zusätz-

150 Die Residuen sind in allen drei Modellen nicht normalverteilt.

lich zu der Variablen »Angst vor Peers« die Variable »Einschätzung des familiären Wohls« als Prädiktor. Die Variable »Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe« leistet einen weiteren, nicht signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Bereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«. Die drei im Modell enthaltenen Variablen erklären 18% der Streuung der abhängigen Variablen.

Für die Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich ebenfalls die Variable »Angst vor Peers« als wichtiger (negativer) Prädiktor. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann dieser Prädiktor alleine 13% der Streuung der abhängigen Variablen erklären. Im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse zeigt die Variable »Fürsorglichkeit der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive)« eine fast ebenso hohe Erklärungskraft wie die Variable »Angst vor Peers«, beeinflusst die abhängige Variable »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« jedoch positiv. Die durch das Modell erklärte Streuung beträgt 23%.

#### 8.4.4 Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«

In die Regressionsanalysen wurden alle Variablen einbezogen, die im Überblick in Kapitel 8.3.6 dargestellt werden. Tabelle 74 auf S. 236 zeigt das Erklärungsmodell, welches den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« am besten vorhersagt.

Für die gesamte Stichprobe können vier Prädiktoren ermittelt werden, die den Bereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« beeinflussen. »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« erweist sich als die Variable mit der größten negativen Erklärungskraft. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann sie 10% der Streuung des Kriteriums erklären. Darüber hinaus erweisen sich die Variablen »Einsatz von Arbeitsplänen« sowie »Angst vor Peers« neben der Variablen »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« als negative Prädiktoren im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse (siehe Tabelle 74, S.236). Zudem wurde entschieden, die kombinierte Variable »Psychisches Wohlbefinden« und »Körperliches Wohlbefinden« als nicht-signifikanten positiven Prädiktor mit in das Modell aufzunehmen. Begründet werden kann diese Entscheidung mit der nahezu gleich hohen Korrelation der Variablen »Angst vor Peers«, »Psychisches Wohlbefinden« und »Körperliches Wohlbefinden« mit dem Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«. <sup>151</sup> Insgesamt beträgt der Anteil der durch das Modell erklärten Streuung 20%.

In der Teilstichprobe der Schüler/-innen der Förderschule Lernen stellt die Variable »Externalisierende Emotionen/motorische Unruhe« die wichtigste erklärende Variable dar. In einer einfachen linearen Regressionsanalyse kann sie 20% der Streuung des Kriteriums erklären. Im Rahmen der multiplen Regressionsanalyse erweist sich daneben auch der häufige »Einsatz von Arbeitsplänen« als negativer Prädiktor des Bereichs »Keine körperlichen Beschwerden

---

151 Die vier wichtigen Variablen »Angst vor Peers«, »Psychisches Wohlbefinden« und »Körperliches Wohlbefinden« und »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« korrelieren untereinander. Die Kollinearitätsdiagnose ergibt jedoch Werte, die dafür sprechen, alle Variablen zu verwenden. Um das Problem teilweise zu lösen, wurden die Variablen »Psychisches Wohlbefinden« und »Körperliches Wohlbefinden« zu einer Variablen kombiniert. Der nicht signifikante Regressionskoeffizient dieser Variablen im Modell für die gesamte Stichprobe ergibt sich aus der Korrelation zu den Variablen »Angst vor Peers« und »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe«.

(KOB)«. Als positiver Prädiktor zeigt sich die kombinierte Variable »Psychisches Wohlbefinden/ Körperliches Wohlbefinden«. Die drei im Modell enthaltenen Variablen erklären 34% der Streuung der abhängigen Variablen.

Für die Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen können zwei Prädiktoren des Bereichs »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« ermittelt werden. Den stärksten negativen Prädiktor stellt die aus der Perspektive der Lehrkräfte eingeschätzte Variable »Es gelingt mir, Anforderungen zu stellen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf herausfordern«. Positiv beeinflusst wird dieser Teilbereich durch die ebenfalls aus der Sicht der Lehrer/-innen erhobene Variablen »Effektive Klassenführung«. Die durch das Modell erklärte Streuung beträgt 14%.

Tabelle 74: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« für die gesamte Stichprobe (N = 144), die Teilstichprobe Förderschule Lernen (N = 72), die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse (N = 67)

Prädiktoren	Gesamte Stichprobe			Förderschule Lernen			Grundschule mit inklusiver Klasse		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$
Angst vor Peers	-0,17	0,09	-0,17*						
Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe	-0,28	0,10	-0,24**	-0,51	0,14	-0,40**			
Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/ Wochenplan) (Perspektive der Schüler/-innen)	-0,14	0,04	-0,25**	-0,20	0,06	-0,36**			
Psychisches Wohlbefinden/ Körperliches Wohlbefinden	0,14	0,10	0,12	0,24	0,11	0,24*			
Effektive Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte)							0,59	0,30	0,23*
Anforderungen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern (Perspektive der Lehrkräfte)							-0,49	0,15	-0,40**
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
	0,47	0,20	< 0,001	0,61	0,34	< 0,001	0,41	0,14	< 0,01

Anmerkung: *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient, *SE* = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

\*\*\*signifikant auf dem 0,001-Niveau, \*\*signifikant auf dem 0,01-Niveau, \*signifikant auf dem 0,05-Niveau.

*R* = multipler Regressionskoeffizient, *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient (Angabe des korrigierten *R*<sup>2</sup>), *F* = Signifikanz des *F*-Werts.

#### 8.4.5 Erklärungsmodell für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«

In die Regressionsanalysen wurden zunächst alle Variablen einbezogen, die in Kapitel 8.3.6 im Überblick dargestellt sind. Tabelle 75 auf S. 237 zeigt das Erklärungsmodell, welches den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« am besten vorhersagt.

Wie in Kapitel 8.3.5 ersichtlich, zeigen Variablen, die Merkmale der Beziehungen zu Mitschüler/-innen operationalisieren, sehr hohe, signifikante Korrelationen zum Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Aufgrund der inhaltlichen Nähe zu dem Kriterium wurden die Variablen »Soziale Integration«, »Klassenklima«, »Angst vor Peers«, »Bul-

lying-Opfer« und »Bullying-Täter« nicht als Prädiktoren in das abschließende Erklärungsmodell einbezogen. Die Bedeutung dieser Variablen wird auf der Ebene der Korrelation diskutiert (vgl. Kap. 9.4).

Tabelle 75: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« für die gesamte Stichprobe (N = 137), die Teilstichprobe Förderschule Lernen (N = 69), die Teilstichprobe Grundschule mit inklusiver Klasse (N = 68)

Prädiktoren	Gesamte Stichprobe			Förderschule Lernen			Grundschule mit inklusiver Klasse		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$
Selbstwirksamkeit	0,37	0,12	0,25**	0,33	0,17	0,22	0,36	0,16	0,26*
Psychisches Wohlbefinden	0,25	0,09	0,24**	0,24	0,11	0,23*	0,30	0,14	0,26*
Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe	-0,20	0,09	-0,17*	-0,22	0,13	-0,16			
Effektive Klassenführung (Schüler/-innenperspektive)	0,19	0,09	0,15*	0,44	0,12	0,32***			
Fürsorglichkeit der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive)	0,16	0,15	0,09	0,22	0,21	0,11	0,21	0,20	0,13
	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
	0,63	0,37	<0,001	0,73	0,51	<0,001	0,51	0,26	<0,001

Anmerkung: *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient, *SE* = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient.

\*\*\*signifikant auf dem 0,001-Niveau, \*\*signifikant auf dem 0,01-Niveau, \*signifikant auf dem 0,05-Niveau.

*R* = multipler Regressionskoeffizient, *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient (Angabe des korrigierten *R*<sup>2</sup>), *F* = Signifikanz des F-Werts.

Im Erklärungsmodell für die Gesamtstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweisen sich die Variablen »Selbstwirksamkeit« und »Psychisches Wohlbefinden« als wesentliche positive Prädiktoren des Bereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Positiv beeinflusst wird der Bereich auch durch die Variable »Effektive Klassenführung« (Perspektive der Kinder). Als nicht-signifikanter positiver Prädiktor wird die Variable »Fürsorglichkeit der Lehrperson« aufgenommen. Die durch das Modell erklärte Streuung beträgt 37%.

In der Gruppe der Schüler/-innen der Förderschule Lernen wird der Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« durch die gleichen Variablen vorhergesagt wie in der gesamten Stichprobe. Allerdings erweist sich hier die Variable »Effektive Klassenführung« (Perspektive der Kinder) als wesentlicher Prädiktor. Auch die Variablen »Psychisches Wohlbefinden« »Selbstwirksamkeit« und »Fürsorglichkeit der Lehrperson« beeinflussen den Teilbereich positiv. Die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« stellt einen nicht-signifikanten negativen Prädiktor dar. Der Anteil der durch das Modell erklärten Streuung beträgt 51%.

In der Gruppe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweisen sich die Variablen »Selbstwirksamkeit«, »Psychisches Wohlbefinden« und »Fürsorglichkeit der Lehrperson« als positive Prädiktoren. Die drei im Modell enthaltenen Variablen erklären 26% der Streuung der abhängigen Variablen.

#### 8.4.6 Zusammenfassung

Abbildung 12 auf S. 239 zeigt im Überblick, welche Variablen sich als Prädiktoren für die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe) erweisen (Fragestellung 3.1; vgl. Kap. 6.2.3).

Auf der individuellen Ebene beeinflusst das »Psychische Wohlbefinden«, mit dem das allgemeine Befinden gemeint ist, drei Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Wenn Kinder sich im Allgemeinen wohl fühlen, beeinflusst dies ihren schulischen Selbstwert positiv und verringert die Häufigkeit sowohl körperlicher Beschwerden im Unterricht als auch sozialer Konflikte in der Schule.

Die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« erweist sich ebenfalls als wichtiger, drei Teilbereiche beeinflussender negativer Prädiktor. Je stärker Kinder sich als motorisch unruhig beschreiben und ihre Emotionen als externalisierend bezeichnen, umso mehr körperliche Beschwerden verspüren sie in der Schule und umso häufiger berichten sie von sozialen Problemen hier und umso weniger positiv ist ihre Einstellung zur Schule.

Als weiterer wichtiger Prädiktor, der Einfluss auf drei Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens nimmt, erweist sich die »Fürsorglichkeit der Lehrperson«. Schätzen die Kinder ihre Lehrkraft als fürsorglich ein, beeinflusst dies ihre Einstellung zur Schule positiv und verringert die Häufigkeit, mit der sie sich Sorgen wegen der Schule machen oder von sozialen Problemen in der Schule berichten.

Als relevant zeigen sich auch zwei Variablen auf der Ebene der Beziehungen zu Peers: Die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« beeinflusst die beiden Teilbereiche »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)«. Der Prädiktor »Angst vor Peers« beeinflusst ebenfalls zwei Bereiche des schulischen Wohlbefindens, jedoch auf negative Weise. Je mehr Angst Schüler/-innen vor anderen Kindern in ihrer Klasse, der Schule oder auf dem Nachhauseweg empfinden, umso mehr Sorgen machen sie sich wegen der Schule und umso mehr körperliche Beschwerden erleben sie in der Schule.

Abbildung 12: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (gesamte Stichprobe)



Quelle: Eigene Darstellung.



Abbildung 13 auf S. 241 zeigt eine Übersicht der Prädiktoren der Teilstichproben Förderschule Lernen (Fragestellung 3.2). Abbildung 14 auf S. 242 zeigt eine Darstellung der Einflussfaktoren der Teilstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden (Fragestellung 3.3; vgl. Kap. 6.2.3).

In höherem Maße als bei inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« bei den Schüler/-innen der Förderschule Lernen als negativer Prädiktor in Bezug auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« sowie »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Bei den inklusiv unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen wird nur ein Bereich, die »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, von diesem Prädiktor negativ beeinflusst.

Für inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« als positiver Prädiktor von zwei Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens – »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« –, während bei Förderschüler/-innen dieser Prädiktor nur die Einstellung zur Schule positiv beeinflusst.

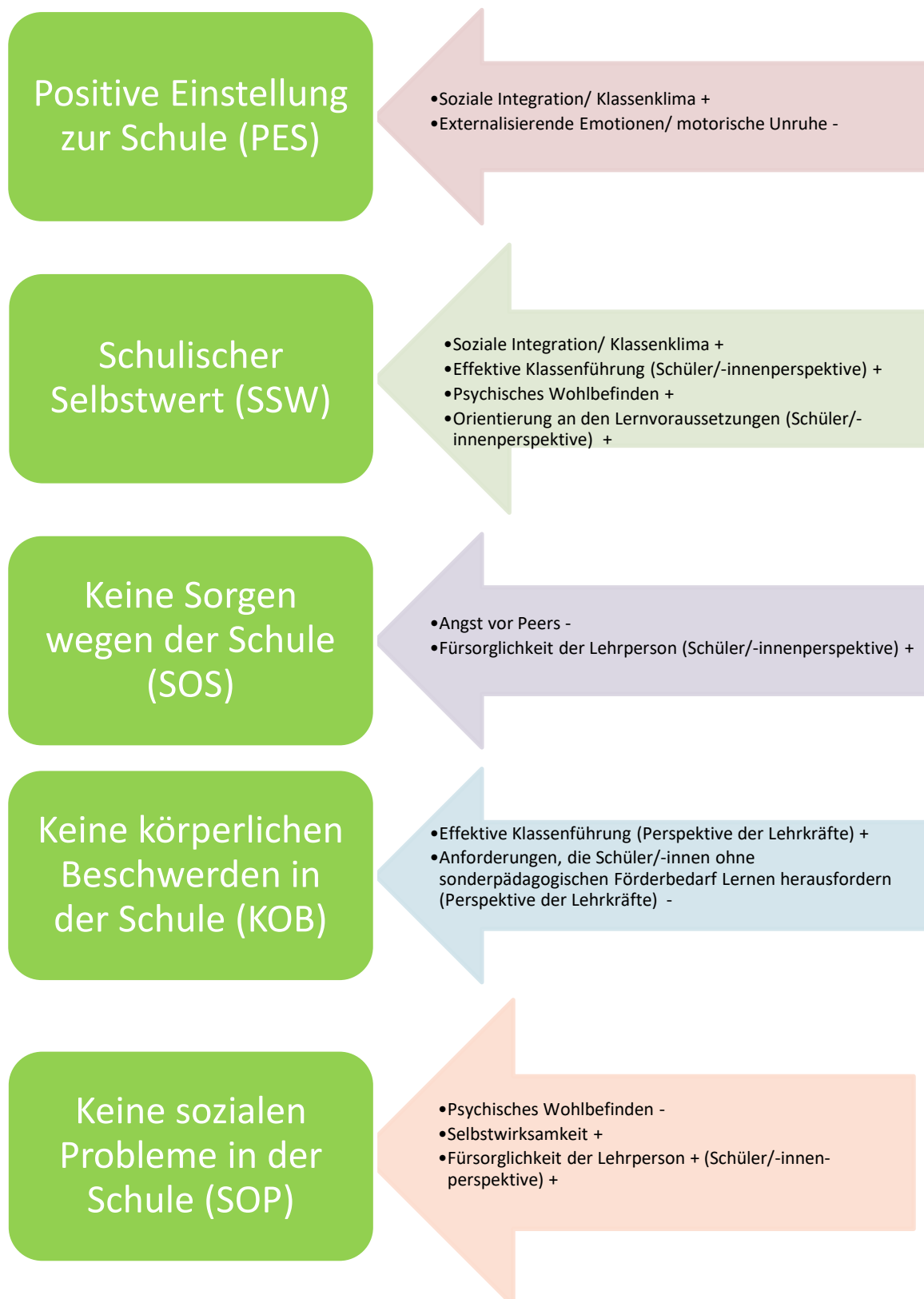
Für an der Förderschule Lernen unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich die Variable »Einschätzung des familiären Wohlstandes« als einflussreich für das Ausmaß, in dem sich Kinder Sorgen wegen der Schule machen. Bei den inklusiv unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich diese Variable nicht als Prädiktor.

Abbildung 13: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens der Teilstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die Förderschule Lernen unterrichtet werden



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 14: Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens der Teilstichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden



Quelle: Eigene Darstellung.

## 9. Diskussion der Ergebnisse

### 9.1 Einleitung

In diesem Kapitel erfolgt die Diskussion der im vorigen Kapitel deskriptiv dargestellten Ergebnisse. Diese werden vor dem Hintergrund der gewählten theoretischen Bezugspunkte interpretiert. Hierzu werden die Theorien zum Konstrukt und zur Genese des allgemeinen und des subjektiven Wohlbefindens herangezogen (vgl. Kap. 3), die Theorien zu den Konstrukten und zur Genese des schulischen Wohlbefindens sowie verwandter Konstrukte (vgl. Kap. 4). Zur Einordnung der Ergebnisse werden die Referenzuntersuchungen zum schulischen Wohlbefinden (vgl. Kap. 4.3), der Forschungsstand zum Befinden in der Schule, zum Fähigkeitsselbstkonzept und zur sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 2.6) sowie von Kindern im Grundschulalter (vgl. Kap. 4.3) einbezogen. Gegliedert wird das Kapitel »Diskussion der Ergebnisse« analog zur Ergebnisdarstellung (Kap. 8):

- Diskussion der Komponentenstruktur des mehrfaktoriellen schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (9.2)
- Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse und Förderschule Lernen unter Berücksichtigung der Wirkungen weiterer unabhängiger Variablen (9.3)
- Diskussion der korrelativen Zusammenhänge zwischen Variablen verschiedener Einflussebenen und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens sowie der deskriptiven Ergebnisse zu den Korrelaten (9.4)
- Diskussion der Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens (9.5)
- Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund von Theorien zur Entstehung des allgemeinen und subjektiven Wohlbefindens (9.6)
- Methodische Kritik und Aussagebereich der Untersuchung (9.7)
- Offene Fragen und Forschungsdesiderate (9.8)

### 9.2 Diskussion der Komponentenstruktur des habituellen schulischen Wohlbefindens in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

Die Leitfrage der Untersuchung bezieht sich darauf, ob sich für die Schüler/-innengruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von acht bis elf Jahren eine mehrdimensionale Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens nachweisen lässt. Dieser Frage wird auf der theoretischen Grundlage des Konstrukts von Hascher (2004a) nachgegangen, die eine sechsfaktorielle Struktur des schulischen Wohlbefindens aufzeigen kann. Es setzt sich aus den Komponenten »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der

Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« zusammen. Die gleiche aus sechs Komponenten bestehende Struktur des schulischen Wohlbefindens können Hascher et al. (2011) in Bezug auf Grundschulkindern im ersten, zweiten, dritten und vierten Jahrgang bestätigen. Bei beiden Studien handelt es sich um Querschnittserhebungen (vgl. Kap. 4.6).

Wustmann Seiler (2012) kann längsschnittlich eine fünffaktorielle Struktur des schulischen Wohlbefindens bei Schulanfänger/-innen im ersten und zweiten Jahrgang nachweisen, die sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten als stabil erweist. Die Komponente »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« konnte nicht als eigenständig belegt werden (vgl. ebd., S. 143; vgl. Kap. 4.6).

An diese Studien anschließend wurde in der vorliegenden Untersuchung ein Fragebogen zur Erfassung der sechs Komponenten des schulischen Wohlbefindens entwickelt, dessen Items an das Alter, Lern- und Leistungsvermögen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen im dritten und vierten Jahrgang angepasst wurde. Im Rahmen explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen (vgl. Kap. 8.1) wurde die Dimensionalität des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens geprüft (zu den Ergebnissen siehe Tabelle 76).

Tabelle 76: Übersicht zu den Ergebnissen der Überprüfung der Dimensionalität des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden«

Hypothese	Ergebnis
H 1.1.1: Die mehrdimensionale Struktur des schulischen Wohlbefindens lässt sich bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8–11 im dritten und vierten Schuljahr replizieren.	Angenommen
F 1.1.2 Umfasst das mehrdimensionale Konstrukt des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8–11 eine fünf- oder eine sechsfaktorielle Struktur?	Inhaltliche und statistische Gründe sprechen für eine fünffaktorielle Struktur.

Quelle: Eigene Darstellung.

Es kann eine mehrdimensionale Struktur des schulischen Wohlbefindens repliziert werden, die in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) steht (vgl. Kap. 4.6). Die Ergebnisse der explorativen und konfirmatorischen Analysen legen nahe, dass für diese Stichprobe von einer fünffaktoriellen Struktur des schulischen Wohlbefindens auszugehen ist (zur genauen inhaltlichen und statistischen Argumentation sowie den daraus gezogenen Schlussfolgerungen vgl. Kap. 8.1.1 und 8.1.2).

In Kongruenz mit dem Ergebnis von Wustmann Seiler (2012) kann auch in dieser Studie der Faktor »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« nicht als eigenständig nachgewiesen werden. Das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens besteht für diese Stichprobe aus den fünf Komponenten »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Die gebildeten Subskalen des schulischen Wohlbefindens weisen eine akzeptable bis sehr gute Reliabilität auf, die mit derjenigen der Referenzuntersuchungen vergleichbar ist (Kap. 8.1.3).

Die Verteilungsmuster der in dieser Studie durchgeführten Faktorenanalysen legen nahe, dass es sich bei den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens um eigenständige, aber miteinander verbundene Dimensionen eines Gesamtkonstrukts handelt (vgl. Hascher, 2004a; Wustmann Seiler, 2012). Die Betrachtung der Interkorrelationen der Subskalen (siehe Kap. 8.1.4) zeigt jedoch, dass nicht alle Skalen in der erwarteten Weise miteinander korrelieren. Verglichen mit den Ergebnissen der Referenzstudien von Hascher (2004a), Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) korrelieren die Skalen in der hier untersuchten Stichprobe weniger häufig untereinander. Auch bei Hascher (2004a) korrelieren nicht in jeder Stichprobe alle Skalen miteinander, bei Hascher et al. (2011) die Skala »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« nicht mit allen Skalen, bei Wustmann Seiler (2012) nicht zu jedem Zeitpunkt alle Skalen miteinander.

Für diesen Umstand können verschiedene Gründe diskutiert werden: So handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine Querschnittstudie. Es ist denkbar, dass die Skalen zu weiteren Messzeitpunkten höher oder anders miteinander korrelieren würden. Die Skalen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«, die am wenigsten häufig mit den anderen Teilbereichen korrelieren, sind möglicherweise zu kurz, auch wenn sie alle statistisch notwendigen Voraussetzungen erfüllen. Durch eine Verlängerung der beiden Skalen mit inhaltlich passenden Items könnte zum einen eine höhere Reliabilität, zum anderen die Möglichkeit einer höheren Korrelation mit den anderen Subskalen erzielt werden. Eine auf der Grundlage dieser Studie überarbeitete Version der Skala »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« findet sich bereits bei Schwinger et al. (2015).<sup>152</sup>

Zu der Frage, warum sich der Faktor »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« in der Schule nicht als eigenständig erwiesen hat, kann Folgendes vermutet werden: Inhaltlich ging es der Skala »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« darum, Anlässe zu thematisieren, die positive Emotionen im Schulalltag auslösen können. Möglicherweise wurden hier nicht die passenden Anlässe gefunden, die bei den befragten Kindern in dieser Stichprobe – oder aber im Speziellen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – positive Gefühle erzeugen. Dies verweist auf einen Bedarf an weiterer Forschung, zum Beispiel in Form von qualitativen Interviews mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu diesem Themenkomplex. Die daraus resultierenden Ergebnisse könnten die Grundlage bereiten für eine noch passendere Itemformulierung im Rahmen eines weiterentwickelten quantitativen Fragebogens.

Es kann nun als Fazit vorsichtig formuliert werden, dass in dieser Studie empirische Hinweise erbracht werden, die darauf schließen lassen, dass das habituelle schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von acht bis elf Jahren im dritten und vierten Jahrgang eine mehrdimensionale Struktur aufweist, die fünf Kompo-

---

152 Der gesamte Datensatz der vorliegenden Studie sowie die entwickelten Skalen wurden der BiLief-Studie zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der Fragebogenentwicklung für die BiLief-Studie wurden die Skalen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOP)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« weiterentwickelt.

nten umfasst. Eine solche mehrfaktorielle Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann damit erstmalig nachgewiesen werden.

### 9.3 Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

#### 9.3.1 *Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Bezug auf alle befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der gesamten Stichprobe*

Tabelle 77: Übersicht zu den deskriptiven Ergebnissen in den Teilbereichen des »Schulisches Wohlbefindens«.

Hypothese	Ergebnis
H 1.1.3: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weisen in allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens Werte auf, die über dem Skalenmittelwert liegen.	Angenommen

Bezogen auf die gesamte Stichprobe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann resümiert werden, dass sich ein Großteil der Befragten in der Schule wohl bis sehr wohl fühlt, siehe Tabelle 77. Das bedeutet, dass das Gros der Kinder eine positive Einstellung gegenüber der Schule aufweist, über ein positives Fähigkeitsselbstkonzept verfügt, sich wenig Sorgen wegen der Schule macht, wenig körperliche Beschwerden in der Schule empfindet und nur selten soziale Probleme in der Schule erlebt. Dass ein großer Teil der befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hohe Werte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens erreicht, ist – jenseits einer wissenschaftlichen Beschreibung – als sehr erfreulich zu bezeichnen.

Allerdings gibt es – je nach Teilbereich – einen Prozentsatz von 4% bis 11% der Kinder, deren Ergebnisse unter der Skalenmitte angesiedelt sind (siehe Kap. 8.2.2). Am höchsten ist der Anteil an Schüler/-innen, deren Werte unter der Skalenmitte liegen, im Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«.

Vergleicht man die in dieser Studie erzielten Resultate mit den deskriptiven Ergebnissen der Referenzuntersuchungen von Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) an Grundschulen in Österreich und in der Schweiz, kann für die vorliegende Studie festgestellt werden, dass die Werte der Gesamtstichprobe in allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Skalierung – als ähnlich hoch einzuschätzen sind wie die Werte der befragten Kinder bei Hascher et al. (2011) und Wustmann Seiler (2012) (vgl. Kap. 4.7.1/ 4.7.2). Allerdings zeigt der Vergleich, dass die Ausprägungen in den einzelnen Teilbereichen leicht differieren. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Wustmann Seiler (2012) unterscheiden sie sich je nach Erhebungszeitpunkt (vgl. Kap. 4.7.3).

Hervorzuheben ist für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in dieser Stichprobe, dass der Teilbereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« den niedrigsten Wert im Vergleich zu allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens aufweist. Dies ist weder in der Studie von Hascher et al. (2011) noch bei Wustmann Seiler (2012) hinsichtlich der ersten beiden Erhebungszeitpunkte der Fall, wo der Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule

(SOS)« die geringsten Werte aufweist. Insbesondere die Teilstichprobe der in inklusiven Grundschulklassen unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich als die Gruppe mit dem niedrigsten Wert im Teilbereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« innerhalb der Stichprobe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (siehe Kap. 8.4.1). Dieses Ergebnis kann mit Bezugsgruppeneffekten begründet werden (vgl. Kap. 5.6.4).

Mit den Ergebnissen dieser Studie können dennoch insgesamt die Befunde anderer Untersuchungen bestätigt werden, die ein hohes schulisches Wohlbefinden von Kindern im Grundschulalter nachweisen (beispielsweise Walsen, 2013; Schillmöller, 2009; Gisdakis, 2007; vgl. Kap. 4.4 und 4.7). Auch die ersten Ergebnisse der BilieF-Studie können hohe Werte hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen feststellen (vgl. Wild et al., 2015).

Wenn auch in dieser Studie der direkte Vergleich mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen fehlt, kann doch unter Einbeziehung der oben zitierten Forschungsergebnisse vorsichtig formuliert werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen über ein ähnlich hohes schulisches Wohlbefinden verfügen können wie Kinder ohne diesen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat deutlich, welches sich auf den Vergleich des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht (vgl. Kap. 9.8).

Die guten Werte in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens sind erstaunlich angesichts des Umstands, dass die Betreffenden per definitionem zu den Kindern gehören, denen es nicht leicht fällt, schulische Inhalte zu erlernen. Daher läge die Vermutung nahe, sie könnten den Lebensbereich Schule mit negativen Gefühlen verbinden und in der Schule eine Einschränkung ihres Wohlbefindens erleben. Allerdings kann das hier vorgelegte Ergebnis auch die Studie von Czerwenka et al. (1990) bestätigen, der zufolge leistungsschwache Schüler/-innen nicht unbedingt zu einem ablehnenden Gesamturteil über die Schule kommen (müssen), und in der zudem nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und dem Wohlbefinden gefunden wurde (vgl. ebd., S. 109 und S. 163; vgl. Kap. 4.5.4).

Nicht nur das Wohlbefinden in der Schule, sondern auch das allgemeine psychische Wohlbefinden wird von einer Mehrzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen als überaus positiv beurteilt. Auch dieses Ergebnis ist bemerkenswert in Anbetracht der schwierigen Lebensumstände und Probleme, die viele der Kinder zu bewältigen haben, denen sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen zugeschrieben wurde. Wie aber kann dieses Phänomen wissenschaftlich erklärt werden?

Aus methodischer Sicht könnten die hohen Werte des schulischen Wohlbefindens in dieser Studie wie auch die hohen Werte in anderen Studien mit Deckeneffekten begründet werden. Allerdings wurden in den Studien unterschiedliche Erhebungsinstrumente verwendet, sodass es möglich ist, dass noch andere Gründe hierfür vorliegen:

Zunächst kann bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein entwicklungsbedingt übersteigertes Selbstkonzept vermutet werden (vgl. Kap. 5.6.4). Diese Interpretation



ziehen auch die Autor/-innen der BiLieF-Studie zur Erklärung für die positiven Werte hinsichtlich untersuchten Konstrukte heran (vgl. Wild et al., 2015, S. 19). Die Verfasser/-innen vermuten zudem, »dass sich soziale Vergleichsprozesse und Stigmatisierungserfahrungen bei Kindern mit SFB-L erst später in deren Selbsteinschätzung und Befinden niederschlagen« (ebd., S. 19; vgl. Kap. 5.6.2). Damit ist gemeint, dass die Entwicklungsverzögerung der Kinder dazu führen könnte, dass ihnen erst zu einem späteren Zeitpunkt klar wird, in welcher schwieriger Situation sie sich befinden.

Diese plausiblen Begründungen sind aus der Perspektive der Verfasserin zur Interpretation der hohen Wohlbefindenswerte jedoch nicht ausreichend. Vielmehr müssen aus der Forschung zur Genese des subjektiven Wohlbefindens weitere Erklärungsansätze herangezogen werden (vgl. 9.6).

### 9.3.2 *Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse vs. Förderschule Lernen*

#### *Unterschied zwischen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse und Förderschule Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens (vgl. 8.2.3)*

Tabelle 78: Übersicht über die Ergebnisse zum Vergleich der beiden Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung inklusive Grundschulklasse und Förderschule Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

Hypothese	Ergebnis
H 1.1.3: Es besteht kein signifikanter Unterschied in Bezug auf den Bereich »positive Einstellung zur Schule« zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen.
H 1.1.4 Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, weisen im Teilbereich schulischer Selbstwert höhere Werte auf als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen.
F 1.1.5 Welche Unterschiede bestehen zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«?	Es bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen.
H 1.1.6 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden, berichten über weniger soziale Probleme als Schüler/-innen der Förderschule Lernen.	Abgelehnt. Inkludiert unterrichtete Kinder berichten zwar über weniger soziale Probleme, der Unterschied ist aber nicht signifikant.

Der Vergleich zwischen den ausgewählten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung zeigt folgende Ergebnisse (siehe Tabelle 78). Wie theoretisch angenommen, besteht zwischen separiert und inkludiert unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kein signifikanter Unterschied in Bezug auf den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«. Schüler/-innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigen also eine positive Einstellung zur Schule unabhängig davon, ob sie an der Förderschule Lernen oder in einer inklusiven Grundschulklasse unterrichtet werden. Damit können die Befunde von Hinz et al. (1998), Sauer et al. (2007) und Venetz et al. (2010) bestätigt werden, die

keinen Unterschied zwischen integrativ und separiert beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die »emotionale Integration« feststellen können (vgl. Kap. 5.6.2).

In Bezug auf den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« ist ein signifikanter Unterschied zugunsten der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder gegenüber den inkludiert unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen festzustellen. Es besteht ein Haupteffekt der Schulform auf den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«. Das bedeutet: Die Beschulungsform entfaltet differenzielle Wirkungen auf den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«. Dieses Ergebnis bestätigt erneut den Befund, zu dem eine Vielzahl früherer Studien bereits gekommen ist: An der Regelschule inkludiert unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weisen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept auf als Schüler/-innen der Förderschule Lernen (vgl. Kap. 5.6.4).

In der Literatur wird eine Vielzahl von Variablen für die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts im Grundschulalter diskutiert. Es kann angenommen werden, dass – neben vielen anderen im Kap. 5.6.4 angeführten Faktoren – insbesondere die subjektive Wahrnehmung der schulischen Leistungsfähigkeit, verbales Feedback durch Lehrkräfte und andere signifikante Personen, die Einschätzung des Leistungsniveaus der Aufgaben (vgl. Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011, S. 57ff.) sowie soziale, dimensionale und temporale Vergleiche (z.B. Möller & Trautwein, 2009) dazu führen können, dass inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als vergleichbare Schüler/-innen der Förderschule Lernen.

Als besonders einflussreich erweisen sich vermutlich die Bezugsgruppeneffekte: Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Grundschulklassen vergleichen sich mit Schüler/-innen, die gute Schulleistungen zeigen. Dies führt zu einer geringeren Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Marsh, 1987; Dauenheimer & Frey, 1996; Möller & Trautwein, 2009).

Auch für Kinder, die an Förderschulen Lernen unterrichtet werden, stellen die Mitschüler/-innen der Klasse die Bezugsgruppe dar. Allerdings sind sie nicht – wie die inklusiv unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – mit der permanenten Gegenwart leistungsstarker Schüler/-innen konfrontiert. Die homogenere Gruppe der Förderschulklasse führt zu einer Überschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts bei ihren Schüler/-innen (vgl. Bless & Mohr, 2007). Als besonders plausible Erklärung für das signifikant niedrigere Fähigkeitsselbstkonzept der inklusiv beschulten Kinder sind daher Bezugsgruppeneffekte anzunehmen, die im Rahmen der inklusiven Grundschulklasse, in der sich sehr leistungsstarke Schüler/-innen befinden, zu einem »Little-Fish-Big-Pond-Effekt« führen.

Das im Vergleich zu separiert unterrichteten Kindern niedrigere Fähigkeitsselbstkonzept von inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann dagegen als »realistisch« eingeordnet werden (vgl. Liebers, 2008; Venetz et al., 2010; vgl. Kap. 5.6.4). Eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kann für die betroffenen Schüler/-innen auch positive Wirkungen nach sich ziehen, beispielsweise im Hinblick auf die Auswahl passender Lernaufgaben (nicht zu schwer und nicht zu leicht) im Rahmen des offenen Unterrichts

oder im Hinblick auf die berufliche Laufbahn. Negative Wirkungen kann ein vermindertes Fähigkeitsselbstbild dann entfalten, wenn es sich als bestimmend auf das allgemeine Selbstkonzept auswirkt und den allgemeinen Selbstwert reduziert (vgl. Wischer, 2003, S. 204).

Damit inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich als kompetent einschätzen können, müssen ihnen Lernaufgaben offeriert werden, die ihrem individuellen Leistungsstand entsprechen. Den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen zufolge, die in dieser Studie befragt wurden, ist dies auch der Fall. Auch die Kinder haben den Eindruck, dass sie Aufgaben erhalten, die mit ihren Lernvoraussetzungen übereinstimmen (siehe Kap. 8.3.4). Allerdings kann diese wesentliche Voraussetzung eines guten Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen nicht überprüft werden,<sup>153</sup> sodass zumindest die Möglichkeit besteht, dass *nicht alle* inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in jedem Fach passgenau unterrichtet werden. Dies könnte eine zusätzliche Erklärung für das niedrigere Fähigkeitsselbstkonzept vieler inklusiv unterrichteter Schüler/-innen mit Förderbedarf Lernen sein.

Allerdings weisen Wischer (2003) und Liebers (2008) darauf hin, dass in heterogenen Lerngruppen immer Bezugsgruppeneffekte vorliegen, die dazu führen, dass leistungsschwächere Schüler/-innen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln als in homogeneren Gruppen. Dies scheint auch dann zu gelten, wenn didaktisch-methodische Unterrichtsformen eingesetzt werden, die die Prinzipien der Orientierung am individuellen Leistungsstand, innere Differenzierung und eigenständiges Arbeiten umsetzen mit dem erklärten Ziel, allen Schüler/-innen »ein von Leistungserfolg unabhängiges Kompetenzbewusstsein zu vermitteln, ein sozialer Vergleich mit den Leistungen anderer SchülerInnen kann aber nicht aufgehoben werden« (Wischer, 2003, S. 203). Auch Schöne und Stiensmeier-Pelster (2011) sind der Ansicht, dass Kinder in der Lage sind, im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts dem Schwierigkeitsgrad der ihnen angebotenen Aufgaben Informationen zu ihrer Leistungsposition zu entnehmen (vgl. ebd., S. 58) (vgl. Kap. 5.6.4).

Über die Bezugsgruppeneffekte hinaus darf vermutet werden, dass inklusiv beschulte Kinder ihren schulischen Misserfolg negativer attribuieren als separiert beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Schloz & Dresel, 2011, S. 84; vgl. Kap. 5.6.4), was ebenfalls zu einer Verringerung des Fähigkeitsselbstkonzepts führen könnte.

Werden diese Ergebnisse nun auf die übergreifenden Theorien zur Genese des schulischen Wohlbefindens bezogen, kann Folgendes interpretiert werden: Zum einen scheinen Passungs- und kompetenztheoretische Ansätze (vgl. Becker, 1994) eine wichtige Rolle zur Erklärung dieses Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens spielen. Zum anderen sind die Vergleichsprozesse ursächlich, die im Rahmen von Vergleichstheorien (vgl. Diener, 2009) (vgl. Kap. 3.5.4) bzw. zur Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts (vgl. Möller & Trautwein, 2009) (vgl. Kap. 5.6.4) beschrieben werden, die in der Schule als einem Kontext, in dem es primär um das Erzielen guter akademischer Leistungen geht, eine starke Wirkung entfalten (vgl. auch Kap. 9.6).

---

153 Es wurden keine Unterrichtsstunden videografiert.

Hinsichtlich des Teilbereichs »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« bestehen keine Unterschiede zwischen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in einer inklusiven Grundschulklasse und denen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden. Acht Prozent der gesamten Stichprobe machen sich Sorgen wegen der Schule. Die Ergebnisse des Teilbereichs »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« korrespondieren mit den Befunden von Vernetz et al. (2010) hinsichtlich der Komponente »Besorgnis« als Teil des aktuellen schulischen Wohlbefindens, bzw. des konkreten Tätigkeitserlebens von Kindern der Sekundarstufe I: Inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen machen sich nicht mehr Sorgen wegen der Schule als Kinder, die an der Förderschule Lernen beschult werden.

Auch für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« kann festgestellt werden: Es bestehen keine Unterschiede zwischen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in einer inklusiven Grundschulklasse und solchen, die an einer Förderschule Lernen unterrichtet werden. Nur 4% der gesamten Stichprobe weisen Werte unter dem Skalenmittelwert auf. Nur sehr wenige Kinder geben also an, auf die Leistungsanforderungen der Schule mit psychosomatischen Beschwerden zu reagieren.

*Zusammenfassend* kann für beide Teilbereiche »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« sowie »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« festgestellt werden, dass die Schulform keinen Effekt ausübt. Auch die Präsenz leistungsstarker Schüler/-innen in inklusiven Klassen und die damit einhergehenden Vergleiche mit negativen Folgen für die Ausprägung des Fähigkeits-selbstkonzepts führen offenbar nicht dazu, dass inkludiert beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich mehr Sorgen wegen der Schule machen oder ihretwegen mehr körperliche Beschwerden erleben.

Auch für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« kann kein Effekt der Beschulungsformen nachgewiesen werden. Wie in Kapitel 5.6.5 ausgeführt, wurde in der Integrations- und Inklusionsforschung häufig das Konstrukt der »Sozialen Integration« untersucht. In dieser Studie wurde im Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« nach der Häufigkeit von Problemen mit Mitschüler/-innen auf der Ebene der Klasse gefragt. Als Ergebnis für diesen Teilbereich ist festzustellen, dass inkludiert unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen geringfügig höhere Werte zeigen (ohne dass der Unterschied signifikant ist) als Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden. Das bedeutet, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Grundschulklassen etwas weniger soziale Probleme erleben. Für inkludiert unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist das positive Ergebnis festzuhalten, dass sie – nach eigener Einschätzung – in ihrer Klasse kaum Probleme mit Mitschüler/-innen haben. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Selbsteinschätzung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer positiver ausfällt als ihre tatsächliche soziometrische Position in der Klasse (vgl. Kap 5.6.5). So kann vermutet werden, dass auch in dieser Studie die Möglichkeit besteht, dass die Selbsteinschätzung nicht der soziometrischen Position entspricht.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, sich die deskriptiven Ergebnisse zu den ebenfalls erhobenen Konstrukten »Soziale Integration«, »Bullying (Täter)«, »Bullying (Opfer)« und »Angst vor Peers« zu vergegenwärtigen (vgl. Kap. 8.3.5). In Bezug auf die Wahrnehmung der

sozialen Integration in der Schule und in der Klasse besteht nur ein geringfügiger Unterschied zwischen inklusiv und separiert beschulten Kindern, allerdings zugunsten der Schüler/-innen der Förderschule Lernen. Insgesamt schätzt sich ein großer Teil der in dieser Studie befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen als gut integriert ein.

Die soziale Belastung durch aktives und passives Bullying sowie das Erleben von Angst vor Mitschüler/-innen wird von den Schüler/-innen als gering eingeschätzt. Allerdings erleben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, signifikant häufiger als inkludiert beschulte Kinder Angst vor Peers: Sie geben an, häufiger Opfer von Bullying zu werden bzw. häufiger aktiv Bullying auszuüben. Trotzdem wirkt sich dieser Unterschied im Erleben offenbar nicht so gravierend auf die allgemeine Einschätzung der Häufigkeit sozialer Probleme aus, wie sie im Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« erfragt wird, sodass keine signifikanten Unterschiede zur Gruppe der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen entstehen.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass jeder Förderort offenbar spezielle Belastungen für seine Schülerschaft mit sich bringt. Während die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder ein leicht erhöhtes Maß an körperlichen und verbalen Aggressionen, Unterrichtsstörungen und damit verbunden mehr Angst vor Peers erleben müssen,<sup>154</sup> müssen die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen es aushalten, am unteren Ende der Leistungshierarchie zu stehen und bilden dementsprechend ein etwas niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept aus. Trotzdem scheinen diese differenziellen Belastungen nach Schulform kaum Auswirkungen auf die Höhe des schulischen Wohlbefindens zu haben (Ausnahme: »Schulischer Selbstwert [SSW]«). Möglicherweise kompensieren die positiven differenziellen Wirkungen des jeweiligen Förderorts – wie zum Beispiel das positive Fähigkeitsselbstkonzept der separiert beschulten Kinder sowie die geringere Belastung durch aggressives Verhalten von Mitschüler/-innen an inklusiven Grundschulen – die dargestellten negativen differenziellen Wirkungen. So kommt es zwischen inklusiv und separiert beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Keine Sorgen in der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« nicht zu signifikanten Unterschieden.

### 9.3.3 *Diskussion der Ergebnisse in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens unter Berücksichtigung weiterer unabhängiger Variablen*

#### *Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit von der Variable »Geschlecht«*

Bezogen auf den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« zeigen Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zwar etwas höhere Werte als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, allerdings ist der Unterschied nicht signifikant (siehe Tabelle 79 auf S.253; vgl. 8.2.4). Dieses Ergebnis gilt analog für den Vergleich der Mädchen und Jun-

---

154 Zudem lassen sich bei den separiert beschulten Kindern negative Effekte von Stigmatisierungsprozessen vermuten (vgl. Kap. 2).

gen in der Subgruppe der Förderschule Lernen. Zwischen den Jungen und Mädchen in der Subgruppe der inkludiert beschulten Kinder besteht kein Unterschied in der Höhe der Einstellung zur Schule. Dieser Befund lässt sich nicht in die Reihe der Forschungsergebnisse einordnen, die von einer positiveren Einstellung zur Schule bzw. einer höheren Schulfreude von Mädchen im Vergleich zu Jungen berichten (vgl. zum Beispiel Hascher et al. 2011; Walsen, 2013; Liebers, 2008; vgl. Kap. 4.4 und 4.7).

Tabelle 79: Übersicht über die Ergebnisse zur Wirkung der unabhängigen Variablen »Geschlecht« auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Mädchen-Jungen-Vergleich anhand der Gesamtstichprobe und der Teilstichgruppen inklusive Grundschule und Förderschule Lernen

Hypothese	Ergebnis
H 1.2.1 Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigen eine positivere Einstellung zur Schule (PES) als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<u>Gesamtstichprobe:</u> Abgelehnt. Zwar ist die Schuleinstellung der Mädchen positiver als die der Jungen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. <u>Organisationsform inklusive Grundschule:</u> Abgelehnt. Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Einstellung zur Schule. <u>Organisationsform Förderschule Lernen:</u> Abgelehnt. Mädchen zeigen zwar eine positivere Einstellung zur Schule als Jungen, der Unterschied ist aber nicht signifikant.
H 1.2.2 Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen verfügen über ein höheres akademisches Fähigkeitssselbstkonzept (SSW) als Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<u>Gesamtstichprobe:</u> Angenommen. <u>Organisationsform inklusive Grundschule:</u> Angenommen. <u>Organisationsform Förderschule Lernen:</u> Abgelehnt. Es besteht ein geringer Unterschied <i>zugunsten</i> der Mädchen.
F 1.2.3 Welche Unterschiede bestehen zwischen Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Hinblick auf die Bereiche »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«?	<u>Gesamtstichprobe:</u> Mädchen zeigen in den Teilbereichen etwas niedrigere Werte als Jungen. Die Unterschiede sind nicht signifikant. <u>Organisationsform inklusive Grundschule:</u> Mädchen machen sich signifikant häufiger Sorgen wegen der Schule als Jungen. Mädchen äußern auch, mehr körperliche Beschwerden zu empfinden, der Unterschied ist tendenziell signifikant. <u>Organisationsform Förderschule Lernen:</u> Jungen äußern etwas häufiger Sorgen wegen der Schule als Mädchen und berichten geringfügig häufiger körperliche Beschwerden in der Schule. Die Unterschiede sind nicht signifikant.
H 1.2.4 Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen berichten häufiger als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von sozialen Problemen (SOP).	<u>Gesamtstichprobe:</u> Auf Stichprobenebene angenommen, nicht generell. <u>Organisationsform inklusive Grundschule:</u> Angenommen. <u>Organisationsform Förderschule Lernen:</u> Abgelehnt.

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die positive Einstellung zur Schule oder aber die Schulfreude durch die subjektive Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit beeinflusst wird. Dies gilt zunächst für beide Geschlechter (vgl. zum Beispiel Czerwenka et al., 1990; Lang, 1985). Auch in dieser Studie besteht zwischen den Komponenten »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« eine hochsignifikante Interkorrelation (vgl. Kap. 8.1.4), sodass hier ebenfalls angenommen werden kann, dass Wechselwirkungen zwischen der subjektiven Einschätzung der akademischen Leistungsfähigkeit und der Einstellung zur Schule bestehen.

Allerdings scheint dieser Zusammenhang in besonderer Weise für Mädchen zu gelten: Verschiedene Befunde weisen auf den Zusammenhang zwischen der positiven subjektiven Bewertung der Schulleistungen und des Wohlbefindens in der Schule bei Mädchen hin (vgl. Czerwenka et al., 1990; Fend & Sandmeier, 2004). Zudem fühlen sich Mädchen stärker durch Angst, Stress und Leistungsdruck in der Schule belastet (vgl. Schillmöller, 2009; Eder, 1995; Czerwenka et al., 1990; vgl. Kapitel 4.5.1).

Interessant ist jedoch, dass diese Faktoren bei Mädchen (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen) offenbar nicht dazu führen, dass ihre Einstellung zur Schule negativer wird. Sie fällt sondern trotzdem positiver aus als die der Jungen (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen). Eine Ausnahme stellt die Studie von Schillmöller (2009) dar, in der Mädchen über ein niedrigeres schulisches Wohlbefinden berichten als Jungen. Dieser Wert kommt dadurch zustande, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen äußern, mehr Angst vor schlechten Noten<sup>155</sup> zu haben. Gleichzeitig empfinden sie mehr Freude in der Schule. So fügen sich die Ergebnisse der Analyse der Einzelitems in den oben referierten Forschungsstand ein.

Diese Widersprüchlichkeit in den Emotionen der Mädchen in und wegen der Schule kann möglicherweise mit den in Kapitel 3 angesprochenen geschlechtsspezifischen Differenzen in der Ausprägung von Emotionen begründet werden, wie sie sich bereits im frühen Kindesalter zeigen: Mädchen und Frauen zeigen sowohl höher Werte hinsichtlich positiver als auch negativer Emotionen (vgl. Brandstädter, 2011, S. 33ff.). Aufgrund dieses Befunds kann angenommen werden, dass Mädchen zum einen mehr Freude in der Schule, zum anderen auch mehr Angst wegen der Schule empfinden.

Warum aber fühlen sich die Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nicht signifikant wohler als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen? Beide haben in ihrer bisherigen Schullaufbahn erlebt, dass sie in Bezug auf ihre Schulleistungen im Vergleich zu anderen Kindern weniger erfolgreich sind. Dieser Effekt wird bei Kindern, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, abgemildert, da ihre Bezugsgruppe hinsichtlich ihrer Leistungen meist weniger heterogen ist als die Bezugsgruppe der inklusiven Grundschulklasse. In Anbetracht der besonderen Wirkung der Variablen »Geschlecht« und »Zufriedenheit mit den akademischen Leistungen« (Fend & Sandmeier, 2004) auf die Einstellung zur Schule kann für Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vermutet werden, dass die schulischen Misserfolgserfahrungen sich bei ihnen stärker als bei Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf negativ auf die Einstellung zur Schule auswirken (vgl. Horstkemper, 1987).

Aus ergänzender Interpretationsperspektive kann ein anderer Gruppenvergleich in Bezug auf diesen möglichen Zusammenhang einen weiteren Hinweis geben. Der Vergleich von inkludiert mit separiert beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt einen tendenziell signifikanten Unterschied zugunsten der Schülerinnen der Förderschule Lernen in Bezug auf die positive Einstellung zur Schule (siehe Tabelle 80, S.255). Die separiert

---

155 Im Rahmen des einfaktoriellen Konstrukts des schulischen Wohlbefindens von Schillmöller wurden – im Gegensatz zum Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« in dieser Studie – negative Emotionen operationalisiert.

beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen stellen die Subgruppe mit dem höchsten Wert in Bezug auf den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« dar.

Tabelle 80: Vergleich von Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nach Schulform

Hypothese	Ergebnis
H 1.1.3: Es besteht kein signifikanter Unterschied in Bezug auf den Bereich »Positive Einstellung zur Schule« zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<u>Vergleich Mädchen GS – Mädchen FS:</u> Mädchen an der FS weisen eine positivere Schuleinstellung auf, Unterschied tendenziell signifikant. <u>Vergleich Jungen GS – Jungen FS:</u> Angenommen.
H 1.1.4 Kinder, die an der Förderschule unterrichtet werden, weisen im Teilbereich »Schulischer Selbstwert« höhere Werte auf als die an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<u>Vergleich Mädchen GS – Mädchen FS:</u> Angenommen. <u>Vergleich Jungen GS – Jungen FS:</u> Abgelehnt. Es besteht kein Unterschied zwischen den Teilgruppen.
F 1.1.5 Welche Unterschiede bestehen zwischen separiert und inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«?	<u>Vergleich Mädchen GS – Mädchen FS:</u> Inkludiert beschulte Mädchen machen sich mehr Sorgen wegen der Schule und empfinden mehr körperliche Beschwerden, die Unterschiede sind nicht signifikant. <u>Vergleich Jungen GS – Jungen FS:</u> Separiert beschulte Jungen machen sich mehr Sorgen wegen der Schule und empfinden mehr körperliche Beschwerden, die Unterschiede sind nicht signifikant.
H 1.1.6 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden, berichten über weniger soziale Probleme als Schüler/-innen der Förderschule Lernen.	<u>Vergleich Mädchen GS – Mädchen FS:</u> Mädchen an der Förderschule berichten über weniger soziale Probleme als inkludiert beschulte Mädchen. <u>Vergleich Jungen GS – Jungen FS:</u> Angenommen.

Auch dieses Ergebnis lässt sich vermutlich mit Bezugsgruppeneffekten (vgl. Marsh, 1987; Festinger, 1954; Dauheimer & Frey, 1996) begründen. Für die externalen Vergleiche im sozialen Bezugsrahmen der Klasse wird nicht nur die Leistung der anderen Schüler/-innen als Kriterium herangezogen; auch das Geschlecht als wesentliches identitätsdefinierendes Merkmal sowie im Sinne der Ähnlichkeitshypothese wird berücksichtigt (vgl. Dauheimer & Frey, 1996, S. 159; vgl. Kap. 5.6.4). Es kann angenommen werden, dass sowohl Jungen als auch Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen diese Kriterien in ihre externalen Vergleichsprozesse einbeziehen.

Mädchen (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) im Grundschulalter zeigen höhere Leistungen im Bereich der Rechtschreibung und Jungen (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) übertreffen erst im Verlauf der Grundschulzeit die Mädchen in Bezug auf die Leistungen in Mathematik (vgl. Heinzel & Prengel, 2011, S. 188). Für Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der inklusiven Grundschule unterrichtet werden, kann vermutet werden, dass sie sich an den leistungsstärkeren Mädchen in ihrer Klasse orientieren (vgl. Wischer, 2003, S. 222; vgl. Kap. 5.6.4). Auch die Diskrepanz zwischen den eigenen Schulleistungen und den besseren Schulleistungen der anderen Mädchen kann zur Genese eines niedrigeren Fähigkeitsselbstkonzepts führen, was wiederum auch die Einstellung zur Schule negativ beeinflussen kann.



Mit Horstkemper (1987) und Wischer (2003) können geschlechtsspezifische Verarbeitungsmechanismen von schulischem Misserfolg als Begründung herangezogen werden, die insbesondere Mädchen mit schulischem Misserfolg betreffen (vgl. Kap. 5.6.4). Selbst ein Unterricht, der unterschiedliche Lernniveaus berücksichtigt, kann offenbar die negativen Auswirkungen dieses geschlechtsspezifischen Verarbeitungsmechanismus nicht komplett kompensieren (vgl. Wischer, 2003)

Für Mädchen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, führt der Vergleich mit einer relativ homogenen Gruppe vermutlich dazu, dass ihr Fähigkeitsselbstkonzept positiv beeinflusst wird. Dies hat auch möglicherweise eine positive Wirkung auf die Einstellung zur Schule.

Bezogen auf den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« zeigt sich, dass alle befragten Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept verfügen als die Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (siehe Tabelle 80) In der Teilstichprobe der inklusiven Grundschule ist der Unterschied zugunsten der Jungen signifikant. Das bedeutet: Inklusiv beschulte Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen haben ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept als inklusiv beschulte Mädchen. Der Interaktionseffekt zwischen den Variablen »Schulform« und Geschlecht« auf den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« ist tendenziell signifikant.

Die Ergebnisse in der gesamten Stichprobe und in der Teilstichprobe der inklusiven Schule stimmen nicht mit den Resultaten von Hascher et al. (2011) überein, die Kinder im Grundschulalter ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen fokussieren und keinen Unterschied im Teilbereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« zwischen Jungen und Mädchen finden können. Begründet werden kann dieses Ergebnis mit den bereits angesprochenen Bezugsgruppeneffekten und der geschlechtsspezifischen Verarbeitung von schulischem Misserfolg, die sich besonders bei Schüler/-innen im unteren Leistungsbereich zeigt.

Die Mädchen an der Förderschule Lernen sind die Teilgruppe, die im Vergleich zu den anderen Subgruppen den höchsten Wert in Bezug auf den schulischen Selbstwert aufweist. Der fehlende Vergleich mit leistungsstarken Mädchen scheint sich offenbar positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept der separiert beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen auszuwirken. Mögliche Gründe wurden bereits oben diskutiert.

In Bezug auf die Teilbereiche »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« zeigen Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zwar etwas niedrigere Werte als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant (siehe Tabelle 80). Dieses Ergebnis steht in Einklang mit dem Resultat von Hascher et al. (2011), die ebenfalls keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf die beiden Teilbereiche finden konnten. Eine stärkere Belastung der Mädchen durch Angst, Stress und psychosomatische Beschwerden im Vergleich zu den Jungen wie bei Schillmöller (2009), Eder (1995) und Czerwenka et al. (1990) kann für diese Stichprobe nicht konstatiert werden.

In der Teilstichprobe der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann bemerkt werden, dass Mädchen sich signifikant mehr Sorgen wegen der Schule

machen als Jungen. Der Interaktionseffekt zwischen den Variablen »Schulform« und »Geschlecht« auf den Teilbereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« ist für die Stichprobe signifikant, jedoch nicht generalisierbar. Das Ergebnis passt zu dem Resultat von Wischer (2003), dem zufolge leistungsschwache Mädchen mehr Leistungsangst empfinden als Jungen. Auch Essau (2003) führt aus, dass Mädchen sich als ängstlicher beschreiben als Jungen und dass die Hauptursache von Angst in der mittleren Kindheit sich darauf beziehe, »schlechte/ geringe akademische und sportliche Leistungen« (ebd., S. 24) zu zeigen, da der Selbstwert in der Zeit der Kindheit sich auf ebendiese Fähigkeiten in der Schule konzentriere (vgl. ebd., S. 24ff.).

Inklusiv beschulte Mädchen empfinden mehr körperliche Beschwerden in der Schule als Jungen, der Unterschied ist tendenziell signifikant. In der Teilstichprobe der Förderschule ist das Verhältnis umgekehrt: Jungen äußern, mehr Sorgen wegen der Schule und mehr körperliche Beschwerden in der Schule zu empfinden als Mädchen, ohne dass allerdings der Unterschied signifikant ist. Für die Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an der inklusiven Grundschule kann vermutet werden: Die befragten Kinder sind in einem Alter, in dem es ihnen gelingt, ihre schulischen Fähigkeiten einigermaßen realistisch einzuschätzen, was *eine* Quelle von Sorgen und körperlichen Beschwerden darstellt. Mit Wischer (2003) und Horstkemper (1987) ist zudem zu vermuten, dass die Mädchen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen ihren schulischen Misserfolg ungünstiger verarbeiten als Jungen. Auf der Basis der Ähnlichkeitshypothese (vgl. Dauenheimer & Frey, 1996) ist anzunehmen, dass die Mädchen sich als Vergleichspersonen Mädchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wählen. Sie nehmen daher wahr, dass ihre Leistungen im Vergleich zu Mädchen, die reguläre Schulleistungen zeigen, niedriger sind. Diese Vergleichsmöglichkeiten haben die an der Förderschule Lernen unterrichteten Mädchen vermutlich in geringerem Maße. Diese Faktoren kumulieren und führen vermutlich im Endeffekt dazu, dass sich Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an der inklusiven Grundschule mehr Sorgen wegen der Schule machen und mehr körperliche Beschwerden in der Schule empfinden.

Hinsichtlich des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme (SOP)« äußern signifikant<sup>156</sup> mehr Mädchen als Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der gesamten Stichprobe, Probleme mit Mitschüler/-innen zu haben. In der Teilstichprobe der inklusiv beschulten Kinder zeigt sich das gleiche Ergebnis, aber noch deutlicher: Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen geben signifikant häufiger an als Jungen, Probleme mit Mitschüler/-innen zu haben. Als Begründung können die bereits angesprochenen besonderen Mechanismen vermutet werden, die sich aus der Kombination der Variablen Geschlecht und Schulungsform ergeben.

Auch bei Hascher et al. (2011) finden sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede für Mädchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Grundschulalter. Ein Erklärungsansatz besteht darin zu vermuten, dass Mädchen eher als Jungen daran interessiert sind, friedliche Lösungen bei Differenzen mit anderen Kindern zu erzielen. Daher – so Hascher et al. (2011) – sei

---

156 Nur auf Stichprobenebene signifikant.

es möglich, dass die Mädchen auftretende Konflikte intensiver erleben. Diese Begründung könnte auch auf die hier vorliegende Stichprobe zutreffen.

Eine weitere Erklärung könnte nach Dumke und Schäfer (1993) darin bestehen, dass die Selbsteinschätzung der sozialen Integration der Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre soziometrische Position widerspiegelt, die vergleichsweise niedrig ist (vgl. Kap. 5.6.5).

Es kann angenommen werden, dass auch in der Stichprobe dieser Studie die Mädchen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen zu den eher abgelehnten Kindern gehören. So kann vermutet werden, dass die geringe schulische Leistungsfähigkeit, die niedriger ausgeprägte Leistungsmotivation (vgl. Huber, 2006, 2009; Haeberlin et al., 1990/ 2003) sowie eine möglicherweise geringere soziale Kompetenz (vgl. Schwab, 2014) – die ja Faktoren darstellen, die sich negativ auf die soziale Integration in der Klasse und der Schule auswirken – in gleicher Weise auf die Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in dieser Stichprobe zutreffen. Diese könnten den Effekt haben, dass sie zu den eher abgelehnten Schülerinnen gehören. Es lässt sich annehmen, dass die Mädchen aufgrund der geringeren Beliebtheit weniger Freund/-innen haben und daher über ein kleineres Beziehungsnetz verfügen als Mädchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kap. 5.6.5).

Eine weitere Vermutung besteht darin, dass Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen insbesondere an der inklusiven Grundschule vermehrt in Konflikte mit anderen geraten, sodass die Selbsteinschätzung der tatsächlichen Häufigkeit entspricht. Der Grund dafür könnte sein, dass sie möglicherweise über eine geringere soziale Kompetenz verfügen als Mädchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Zudem scheint an der inklusiven Grundschule für Schüler/-innen ein höherer Druck darin zu bestehen, ein stärker angepasstes Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten zu zeigen bzw. sich so zu verhalten, dass sie den Erwartungen der Lehrkraft entsprechen (vgl. Huber, 2006; vgl. Kap. 5.6.5). Sofern die inklusiv beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen der Norm bzw. den Erwartungen der Lehrer/-innen nicht entsprechen, könnte sich dies ebenfalls negativ auf ihre soziometrische Position in der Klasse auswirken und damit eventuell einen Einfluss auf die Häufigkeit erlebter sozialer Konflikte haben.

Möglicherweise empfinden die Mädchen aufgrund ihrer Fähigkeit, sowohl positive als auch negative Emotionen intensiver zu erleben (vgl. Kap. 3.5.2), auftretende Konflikte stärker oder nehmen sich diese mehr zu Herzen als Jungen.

Aus methodischer Sicht könnte hier auch ein Zusammenhang mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« vermutet werden. Im Gegensatz zum Konstrukt der sozialen Integration werden hier ausschließlich die Häufigkeit von Konflikten mit Mitschüler/-innen erfasst, da der Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« eine der negativen Komponenten des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden« repräsentiert.

*Zusammenfassend* kann festgestellt werden, dass es sich bei den inklusiv beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen um eine Gruppe handelt, auf deren Bedürfnisse ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte – sowohl zukünftige Forschungsaktivitäten als auch die praktische Arbeit betreffend.

#### *Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit vom Alter*

Sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in den beiden Teilstichproben kann kein Rückgang der positiven Einstellung zur Schule in den vier Altersgruppen festgestellt werden, siehe Tabelle 81 (vgl. 8.2.6). Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den Resultaten von Hascher et al. (2011) und zahlreichen anderen Studien (zum Beispiel Mayr & Ulich, 2002; Gisdakis, 2007; vgl. Kap. 4.4 und 4.7). Begründen lässt sich das vorliegende Ergebnis möglicherweise mit dem Umstand, dass es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt. Zudem ist die zum Teil geringe Größe einzelner Subgruppen zu berücksichtigen. Diese Begründungen gelten analog für die Ergebnisse, die in den anderen Teilbereichen erzielt wurden, und sie sollten bei der Interpretation der Ergebnisse einschränkend berücksichtigt werden.

Vielleicht aber haben diese Bedingungen nur einen geringen Einfluss, sodass die Ergebnisse als valide anzusehen sind: Sollte das zutreffen, verringert sich bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 Jahren die positive Einstellung zur Schule nicht – weder bei den inklusiv noch bei den separiert geförderten Kindern.

Tabelle 81: Übersicht zu den Ergebnissen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit vom Alter

Hypothesen/ Fragestellung	Ergebnis
H 1.3.1 Die »Positive Einstellung zur Schule (PES)« sinkt mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Abgelehnt.
H 1.3.2 Der »Schulische Selbstwert (SSW)« sinkt mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Die Betrachtung der deskriptiven Werte zeigt einen Abwärtstrend. Post-hoc-Vergleiche ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen.
F 1.3.3 Wie entwickeln sich die Mittelwerte der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)« mit steigendem Alter der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	SOS: Kindern machen sich zunehmenden Alter etwas weniger Sorgen (8- bis 10-Jährige), dann wieder mehr (11-Jährige). KOB: Kinder berichten mehr körperliche Beschwerden mit zunehmendem Alter (8- bis 10-Jährige), dann wieder weniger (11-Jährige). SOP: Kinder berichten mehr soziale Probleme mit zunehmendem Alter (8- bis 10-Jährige), dann wieder weniger (11-Jährige). Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen.
F 1.3.4 Bestehen Unterschiede zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden und denen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, hinsichtlich der Entwicklung der Mittelwerte über alle Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens?	Es bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Im Teilbereich des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« zeigen die deskriptiven Werte eine Verringerung der Werte mit steigendem Alter der Kinder, ohne dass die Unterschiede signifikant

sind. Dieses Ergebnis zeigt sich für die gesamte Stichprobe, in der inklusiven Grundschule sowie in der Förderschule Lernen. Es stimmt mit dem einschlägigen Befund überein, dass das Fähigkeitsselbstkonzept im Lauf der Grundschulzeit sinkt (vgl. Hascher et al., 2011; Helmke, 1993; Hasselhorn & Gold, 2013; vgl. Kap. 5.6.4).

Die abnehmenden Werte des Fähigkeitsselbstkonzepts hängen vermutlich mit der zunehmend realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zusammen, die nach dem Ende des zweiten Schuljahrs einsetzt (vgl. Helmke, 1998; Hagenauer, 2011, S. 83, Hasselhorn & Gold, 2013; vgl. Kap. 5.6.4). Das bedeutet, dass im Rahmen dieser Untersuchung analog zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen eine ähnliche Entwicklung bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen angenommen werden kann.

Allerdings ist das Fähigkeitsselbstkonzept der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder in jeder Altersstufe höher als das der inklusiv beschulten Kinder; die Gründe dafür wurden bereits zuvor diskutiert. Das heißt: Auch bei separiert beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen setzt der Prozess einer zunehmend realistischen Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten ein; aufgrund der fehlenden Vergleichsmöglichkeiten verläuft dieser jedoch auf höherem Niveau als bei inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.

In den Teilbereichen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« bestehen keine signifikanten Unterschiede nach Altersgruppen. Ein kontinuierlicher Rückgang über alle Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens bezogen auf die Klassenstufen 1–4 wie bei Hascher et al. (2011) kann in dieser Studie nicht festgestellt werden.

*Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit von der Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, der Einschätzung des familiären Wohlstands, der Wohn- und Lebenssituation, der Familiengröße und des Migrationshintergrunds*

Tabelle 82 auf S. 261 zeigt, dass von den weiteren ausgewählten demografischen und situativen Variablen nur noch die Einschätzung des familiären Wohlstands einen Effekt auf das schulische Wohlbefinden ausübt (vgl. Kap. 8.2.5).

Die Höhe des familiären Wohlstands zeigt auf nur einen Teilbereich des schulischen Wohlbefindens eine Wirkung, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die der Gruppe des niedrigen familiären Wohlstands zuzuordnen sind, äußern, mehr Sorgen zu empfinden als diejenigen, die den Gruppen des mittleren und des höheren familiären Wohlstands zuzuordnen sind. Dieser Unterschied ist tendenziell signifikant für die Gesamtstichprobe sowie für die Subgruppe der Schüler/innen an der Förderschule Lernen. Die Einschätzung des familiären Wohlstands erweist sich als Prädiktor des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und wird daher in Kap. 9.5.3 genauer diskutiert. Im Hinblick auf den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« können Ergebnisse von Fend & Sandmeier (2004) sowie Mayr & Ulich (2002) bestätigt werden, die ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht und dem Erleben von Schule finden (vgl. Kap. 4.5.2).

Tabelle 82: Übersicht zu den Ergebnissen in den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit von der Anzahl der Schuljahre mit sonderpädagogischer Förderung, der Einschätzung des familiären Wohlstands, der Wohn- und Lebenssituation, der Familiengröße und des Migrationshintergrunds

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 1.4.1 Die »Positive Einstellung zur Schule (PES)« sinkt, je länger die Kinder sonderpädagogische Förderung erhalten.	Abgelehnt.
H 1.4.2 Der »Schulische Selbstwert (SSW)« wird geringer, je länger die Kinder sonderpädagogische Förderung erhalten.	Abgelehnt. Zwar ist der schulische Selbstwert im ersten Jahr am höchsten, ab dem zweiten Jahr mit sonderpädagogischer Förderung ist jedoch kein kontinuierlicher Abwärtstrend zu beobachten.
F 1.4.3 Wie entwickeln sich die Mittelwerte der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«, »Keine sozialen Probleme (SOP)«, je länger die Kinder sonderpädagogische Förderung erhalten?	SOS: Schüler/-innen machen sich im ersten Jahr sonderpädagogischer Förderung besonders wenig Sorgen, danach machen sie sich mehr Sorgen. KOB: Im zweiten und dritten Jahr mit sonderpädagogischer Förderung werden mehr körperliche Probleme berichtet als im ersten und vierten Jahr. Unterschied nur auf Stichprobenebene signifikant. SOP: Schüler/-innen machen sich im ersten Jahr sonderpädagogischer Förderung besonders wenig Sorgen.
F 1.4.4 Bestehen Unterschiede zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an einer inklusiven Grundschule unterrichtet werden und den Förderschüler/-innen hinsichtlich der Entwicklung der Mittelwerte bezogen auf alle Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens?	Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den inklusiv und separiert unterrichteten Schüler/-innen.
F 1.5.1 Beeinflusst die Einschätzung des familiären Wohlstands durch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens?	Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« wird beeinflusst durch die Einschätzung des familiären Wohlstands (Gesamtstichprobe). Der Unterschied ist tendenziell signifikant. In der Subgruppe der Förderschüler/-innen besteht im Bereich SOS ebenfalls ein signifikanter Unterschied. Auf alle anderen Teilbereiche besteht kein Effekt der Einschätzung des familiären Wohlstands.
F 1.6.1 Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen davon beeinflusst, ob ein Kind in seiner Herkunftsfamilie wohnt oder aber in einer Pflegefamilie oder Wohngruppe lebt?	Nein.
F 1.6.2 Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von der Familiengröße beeinflusst?	Nein.
F 1.7 Werden die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen davon beeinflusst, ob ein/e Schüler/-in einen Migrationshintergrund hat?	Nein.

#### 9.4 Diskussion der korrelativen Zusammenhänge zwischen Variablen verschiedener Einflussebenen (Familie, individuelle Merkmale des Kindes, Merkmale auf der Ebene der Schule und der Klasse) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Die Korrelationsanalyse diente vorrangig dem Ziel, die Variablen herauszufiltern, die potenzielle Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen darstellen (vgl. 7.7.4). Die Diskussion der Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens erfolgt in Abschnitt 9.5. In diesem Kapitel werden zuvor einzelne Variablen des schulischen Wohlbefindens kurz diskutiert, die sich zwar als bedeutsame Korrelate des schulischen Wohlbefindens erwiesen haben, im Rahmen der Regressionsanalyse jedoch nicht signifikant geworden sind. Diejenigen Korrelate, die sich als Prädiktoren erwiesen haben, werden kurz benannt, jedoch im Rahmen des jeweiligen Vorhersagemodells der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens unter 9.5 genau diskutiert.

##### 9.4.1 Diskussion der Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und dem schulischen Wohlbefinden

Zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens zeigen sich wenige leichte positive Zusammenhänge mit einzelnen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens, wie Tabelle 83 zeigt (vgl. Kap. 8.2.3). Die Variable »Kindzentrierte Kommunikation« erweist sich als Prädiktor des Teilbereichs »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und wird unter 9.5.1 genauer diskutiert.

Tabelle 83: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Variablen auf der Ebene der Familie und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 2.1.1 Die Wahrnehmung der Eltern-Kind-Kommunikation als »kindzentriert« korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Variable korreliert positiv mit PES.
H 2.1.2 Die Wahrnehmung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, dass ihre Eltern genügend Zeit für sie haben, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	Variable korreliert positiv mit SSW und SOP.
H 2.1.3 Das Gefühl der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern korreliert positiv zu einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Variable korreliert positiv mit SSW.
H 2.1.4 Das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder – wahrgenommen aus der Perspektive der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	Keine Korrelation.
H 2.1.5 Die Möglichkeit, zu Hause jemanden fragen zu können, wenn Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigt wird, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Variable korreliert positiv mit PES und SOP.

Die *Wahrnehmung der Kinder, die Eltern hätten genug Zeit für sie, sowie die Zufriedenheit mit der Betreuung* durch die Eltern zeigen positive Korrelationen mit dem schulischen Selbstwert, bzw. mit dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Möglicherweise bewirkt eine entsprechende Haltung der Eltern eine Ich-Stärkung der Kinder, die sich auf diese Weise positiv auf die beiden Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens auswirken kann.

Der Zusammenhang zwischen der *Möglichkeit, zu Hause fragen zu können, wenn Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigt wird*, und der positiven Einstellung zur Schule kann eventuell damit begründet werden, dass den Kindern das Gefühl vermittelt wird, mit als schwierig empfundenen Anforderungen nicht alleine zu sein und so der Eindruck entsteht, sich auf die Eltern verlassen zu können. Über die Korrelation zwischen dieser Variablen und dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule« kann nur spekuliert werden. Möglicherweise bewirkt die Unterstützung der Eltern eine Ich-Stärkung, die sich positiv auf das Verhalten des Kindes auswirkt, sodass es weniger soziale Konflikte erlebt. Ein Kind, das seine Hausaufgaben regelmäßig erledigt und sich dadurch konform zu den Anforderungen und Normen in der Schule verhält, erfährt positive Rückmeldung durch die Lehrkraft. Konformität hinsichtlich solcher Normen bewirkt nach Huber (2006) eine größere Akzeptanz durch Mitschüler/-innen (vgl. Kap. 5.6.5), wodurch sich vielleicht die Häufigkeit sozialer Konflikte reduziert.

#### 9.4.2 Diskussion der Zusammenhänge zwischen den individuellen Merkmalen des Kindes und dem schulischen Wohlbefinden

Tabelle 84: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Bereichen des allgemeinen Wohlbefindens, den Persönlichkeitsmerkmalen, selbstbezogenen Einstellungen und dem schulischen Wohlbefinden

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 2.2.1 Die Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens korrelieren mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	PW korreliert positiv mit allen Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens. SW korreliert positiv mit PES und SSW. KW korreliert positiv mit SSW, SOS, KOB und SOP. WBFA korreliert positiv mit PES, SSW und SOP. WBFR korreliert positiv mit SSW und SOP.
H 2.2.2 Externalisierende Emotionen und Motorische Unruhe korrelieren negativ mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Variable korreliert negativ mit PES, SOS, KOB und SOP.
H 2.2.3 Zwischen der Selbstwirksamkeit und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernens bestehen positive Korrelationen.	Variable korreliert positiv mit PES, SSW und SOP.

Anmerkung: PW = Psychisches Wohlbefinden, SW = Selbstwert, KW = Körperliches Wohlbefinden, WBFA = Wohlbefinden in der Familie, WBFR = Wohlbefinden unter Freunden.

Die für diese Studie ausgewählten Variablen, die auf der individuellen Ebene des Kindes angesiedelt sind, zeigen signifikante bis hochsignifikante Korrelationen zu den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens, wie Tabelle 84 zeigt (vgl. Kap. 8.3.3). Fast jede von ihnen erweist sich als Prädiktor für mindestens einen Bereich des schulischen Wohlbefindens: Das *psychische Wohlbefinden* zeigt sich als Prädiktor der drei Teilbereiche, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine sozialen Probleme in der



Schule (SOP)«, was in den Kapiteln 9.5.2, 9.5.4 und 9.5.5 genauer diskutiert wird. Festzuhalten ist bereits an dieser Stelle, dass sich das psychische Wohlbefinden als bedeutsamer Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens von Kindern erweist.

Das *körperliche Wohlbefinden* erweist sich gemeinsam mit dem *psychischen Wohlbefinden* als Prädiktor des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«, was unter 9.5.4. genauer analysiert wird. Die Variable *Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe* zeigt sich als negativer Prädiktor der Teilbereiche »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«, was noch in den Kapiteln 9.5.1, 9.5.3, 9.5.4, 9.5.5 dargelegt wird. Die Variable *Selbstwirksamkeit* erweist sich als Prädiktor des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme (SOP)«, was unter 9.5.5 diskutiert wird.

Die Korrelation zwischen dem *allgemeinen Selbstwert* und der Schuleinstellung sowie dem schulischen Selbstwert ist sehr plausibel. Zudem sind Wechselwirkungen zu vermuten. Es kann angenommen werden, dass ein Kind, das über ein gutes allgemeines Selbstwertgefühl verfügt, auch überwiegend positive Einstellungen gegenüber der Schule hegt. Dies muss jedoch nicht der Fall sein. Ein kritisch denkendes Kind könnte angesichts negativer Bedingungen in der Schule auch eine negative Einstellung zur Schule entwickeln.

Für den Umstand, dass sich das »Wohlbefinden in der Familie« als Korrelat des Fähigkeitsselbstkonzepts von an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kindern erweist, können verschiedene Gründe angenommen werden. Zunächst kann vermutet werden, dass Kinder, die sich in ihrer Familie wohlfühlen, ganz allgemein über eine stärkende und schützende Basis verfügen, die ihnen ermöglicht, ihre Entwicklungsaufgaben und ihre schulischen Aufgaben zu bewältigen. Aus der Forschung zu den Determinanten des kindlichen Selbstkonzepts ist nachgewiesen, dass ein »moderat autoritärer Erziehungsstil« (Hellmich & Günther, 2011, S. 32), förderliche Eltern-Kind-Interaktionen sowie positive Rollenvorbilder zu einem positiv ausgeprägten Selbstkonzept führen (vgl. ebd., S. 32ff.).

Zudem muss die Bedeutung elterlicher Rückmeldungen im Hinblick auf die Leistungen des Kindes für die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts in Betracht gezogen werden. Schöne und Stiensmeier-Pelster (2011) weisen auf den Zusammenhang von Fähigkeitsfremdeinschätzungen von Eltern und der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Kindern hin, die durch die expliziten und impliziten Äußerungen der Eltern beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 59ff.; vgl. Kap. 5.6.4). Möglicherweise gelingt es Eltern von Kindern, die ihr familiäres Wohlbefinden hoch einschätzen, trotz der geringeren akademischen Leistungsfähigkeit ihrer Kinder die erzielten Schulleistungen positiv zu würdigen und auf diese Weise das Fähigkeitsselbstkonzept zu beeinflussen.

### 9.4.3 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Merkmalen auf der Ebene der Schule und dem schulischen Wohlbefinden

Zur Interpretation der Zusammenhänge zwischen den Variablen, die aus der Perspektive der Lehrkräfte erhoben wurden, muss einschränkend formuliert werden, dass die Gefahr besteht, dass sozial erwünschte Antworten gegeben wurden (vgl. Kap. 7.3 und 7.6.2). Entsprechend vorsichtig müssen hier Schlussfolgerungen gezogen werden.

Wie theoretisch erwartet, korreliert der Einsatz des Gewaltpräventionsprogramms »Faustlos« positiv mit den Teilbereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und insbesondere mit dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« (siehe Tabelle 85). Das Ergebnis ist plausibel und kann Ergebnisse der Begleitforschung zum Faustlos-Curriculum bestätigen: Der Einsatz von »Faustlos« an Grundschulen bewirkt eine Reduzierung der Ängstlichkeit von Kindern, eine positive Veränderung des Sozialverhaltens und einen Rückgang der Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen (vgl. Schick & Cierpka, 2010, S. 283ff.). Das Ergebnis deutet darauf hin, dass das Programm dazu beitragen könnte, bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen den schulischen Selbstwert zu erhöhen, Sorgen zu reduzieren und die Häufigkeit erlebter sozialer Probleme zu verringern.

Tabelle 85: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Merkmale auf der Ebene der Schule und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
F 2.3.1 Bestehen Zusammenhänge zwischen der Kooperationshäufigkeit von Lehrkräften zu verschiedenen Themen auf der Schul- sowie der Klassenebene und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	Keine Korrelation.
F 2.3.2 Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein, der Akzeptanz und dem gemeinsamen Verfolgen von Schulregeln?	Keine Korrelation.
F 2.3.3 Lassen sich Korrelationen zwischen dem Umstand feststellen, dass in einem Kollegium gemeinsame Leitbilder in unterschiedlichen Bereichen bestehen sowie kollektive Ziele verfolgt werden und einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	Keine Korrelation.
F 2.3.4 Korreliert der Einsatz von Präventions- und Interventionsprogrammen mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	Der Einsatz des Programms »Faustlos« korreliert positiv mit SSW, SOS und SOP.

### 9.4.4 Diskussion der Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften sowie ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht

Wie die Tabelle 86 auf S. 266 dokumentiert, bestehen mehrere Korrelationen zwischen verschiedenen didaktisch-methodischen Schwerpunkten und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 8.3.4).

*Kooperative Sozialformen* und *konstruktivistischer Unterricht* (Perspektive der Lehrkräfte) stehen in einem positiven Zusammenhang zum schulischen Selbstwert. Es kann vermutet werden, dass im Rahmen dieser didaktisch-methodischen Formen die Möglichkeit für Schüler/-innen besteht, eine Aufgabe in der Gruppe zu finden und an bestehende Vorkenntnisse anzuknüpfen, sodass ihnen ermöglicht wird, sich kompetent zu fühlen (vgl. Kap. 3.5.4 und 9.6).

Die positive Korrelation zwischen der *Häufigkeit, mit der gesamten Klasse zu arbeiten* (Perspektive der Schüler/-innen) und den Teilbereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)« sowie »Keine sozialen Probleme (SOP)« ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gut tut, möglichst viele inhaltliche Überschneidungen und soziale Interaktionen mit ihren Mitschüler/-innen zu erleben. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis von Stevenson und Stigler (1992), die negative Auswirkungen des individualisierten Arbeitens von Schüler/-innen in Form von äußerer Differenzierung auf die Gefühle in der Schule konstatieren konnten (vgl. Kap. 4.5.4).

Tabelle 86: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 2.4.1 Es bestehen Zusammenhänge zwischen der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften (Unterrichtsmethoden der direkten Instruktion, Formen des individualisierenden Unterrichts, des Projektunterrichts, des konstruktivistischen Unterrichts, des offenen Unterrichts, des selbstgesteuerten Lernens, des kooperativen Lernens) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<p><i>Schüler/-innenperspektive:</i>            Kooperative Sozialformen korrelieren positiv mit SSW.            Der häufige Einsatz von Arbeitsplänen korreliert negativ mit SOS und KOB.            Wenn Schüler/-innen sich selbst Aufgaben aussuchen können, korreliert dies positiv mit SOP.            Wenn Schüler/-innen mit der ganzen Klasse arbeiten, korreliert das positiv mit SSW.            Wenn die Lehrkraft Fragen stellt und einzelne Schüler/-innen antworten, korreliert das positiv mit SSW und SOP.</p> <p><i>Lehrer/-innenperspektive:</i>            Projektunterricht korreliert positiv mit PES und SOP.            Konstruktivistischer Unterricht korreliert positiv mit SSW und SOS. Offener Unterricht korreliert negativ mit SOS.</p>

In Bezug auf die positive Korrelation zwischen dem Einsatz von *konstruktivistischem Unterricht* (Perspektive der Lehrkräfte) und dem Teilbereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« muss an folgende Kennzeichen eines konstruktivistischen Unterrichts erinnert werden: (a) die Anerkennung des Individuums als selbstständig lernendes Subjekt – allerdings unter Berücksichtigung, dass sich dieses Lernen immer in Beziehung zu anderen (den Mitschüler/-innen, den Lehrkräften) vollzieht, (b) die Praxisorientierung des Unterrichts und (c) seine Interdisziplinarität (vgl. Reich, 2008, S. 82ff.; Utzschneider, 2011). Möglicherweise kann ein Unterricht, der diese Merkmale berücksichtigt, zu einer Verringerung der schulbezogenen Sorgen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf führen.

Der positive Zusammenhang zwischen der Möglichkeit, sich nach Neigung und individuellem Lernstand passende *Aufgaben auswählen zu können* (Perspektive der Schüler/-innen) und dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« kann vielleicht damit begründet werden, dass so Frustrationen vorgebeugt wird, was sich mindernd auf die Häufigkeit von Konflikten auswirkt. Die Korrelation der Variablen *Projektunterricht* (Perspektive der Lehrkräfte) mit eben diesem Teilbereich zeichnet sich neben Lebensweltbezug, Handlungs- und Produktorientierung häufig dadurch aus, dass Kinder ein Thema kooperativ bearbeiten, wodurch es plausibel erscheint, dass der Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« möglicherweise positiv beeinflusst wird. Es ist anzunehmen, dass die besonderen Charakteristika des Projektunterrichts

in ebendieser Weise zu der positiven Korrelation zwischen dem Projektunterricht und dem Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« beitragen.

Der *Einsatz von Arbeitsplänen* erweist sich als Korrelat des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und wird daher in Kap. 9.5.4 diskutiert.

Ein negativer Zusammenhang ist zwischen der Variablen *offener Unterricht* (Perspektive der Lehrkräfte) und dem Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« zu konstatieren. Fraglich war, ob sich bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen positive Effekte offener Unterrichtsformen auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens zeigen würden (vgl. z.B. Hascher, 2009; Hartke, 2003; Astleitner, 2001a, b; vgl. Kap. 4.2 und 4.5.4). Das Ergebnis deutet jedoch darauf hin, dass offener Unterricht bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu einem Mehr an Sorgen wegen der Schule führt. Dies könnte mit einer (vermuteten) mangelnden Strukturierung des Unterrichts begründet werden. Das Ergebnis könnte damit Forschungen bestätigen, die einen negativen Effekt eines unstrukturierten offenen Unterrichts auf den Lernerfolg von Kindern mit niedrigeren kognitiven Fähigkeiten belegen (vgl. Gruehn, 2000; Hattie, 2013; Hillenbrand, 2014).

Die Frage nach den konkreten *organisatorischen Rahmenbedingungen der Förderung* (Perspektive der Lehrkräfte) an inklusiven Grundschulen erzielt ein überraschendes Ergebnis: Während die beiden ersten Varianten (siehe Tabelle 87) keine Korrelation zu den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens aufweisen, zeigt die dritte Variante einen positiven Zusammenhang zu den Bereichen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« (vgl. Kap. 8.3.4).

Tabelle 87: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die organisatorischen Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
<p>F 2.4.2 Beeinflussen die konkreten organisatorischen Bedingungen des Unterrichts an inklusiven Grundschulen einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?</p> <p><i>Variante 1:</i> In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband.</p> <p><i>Variante 2:</i> In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert. Für einige Stunden erfolgt die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands.</p> <p><i>Variante 3:</i> Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für wenige Stunden außerhalb des Klassenverbands – sonst Frontalunterricht.</p>	<p>Variante 3 korreliert positiv mit SOS und SOP. Eine hohe Anzahl an Förderstunden außerhalb des Klassenraums in Variante 3 korreliert negativ mit PES und SOS.</p>

Über die Gründe für die festgestellte Korrelation kann nur spekuliert werden. Möglicherweise ist für Lehrkräfte, die angeben, viel Frontalunterricht zu praktizieren, kennzeichnend, dass ihre Klassenführung besonders effektiv ist. Dafür spricht, dass sich die Variable »effektive Klassenführung« als Prädiktor des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und

als Korrelat des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme (SOP)« erweist. Vielleicht ist der Unterricht auch strukturierter organisiert; eventuell werden mehr »instruierende und dabei aktivierende Formen des Unterrichts« (vgl. Hillenbrand, 2014, S. 292) angewendet (vgl. Kap. 4.5.2 und 4.5.4).

Plausibel dagegen erscheint das Ergebnis, dass im Rahmen von Variante drei (vgl. Kap. 8.3.4) eine sehr hohe Anzahl an Förderstunden (9 bis 10, Perspektive der Lehrkräfte) außerhalb des Klassenverbands einen negativen Zusammenhang zu den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« aufweist. Durch eine so hohe Anzahl von Förderstunden außerhalb des Klassenraums reduziert sich die Möglichkeit des Kontakts und der Kooperation mit Mitschüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. So entsteht möglicherweise das Gefühl, kein Teil der Klassengemeinschaft zu sein, was sich nachteilig auf die oben genannten Teilbereiche auswirken kann. Es zeigt sich hier auch der Bezug zu dem Befund von Stevenson und Stigler (1992), die negative Effekte des individualisierten Arbeitens von Schüler/-innen außerhalb des Klassenraums auf die Emotionen in der Schule feststellen konnten (vgl. Kap. 4.5.4). Desweiteren kann vermutet werden, dass eine häufig durchgeführte äußere Trennung dazu beiträgt, die betroffenen Schüler/-innen zu stigmatisieren.

Tabelle 88: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht (Schüler/-innenorientierung, lernförderliches Klima) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
F 2.5.1 Bestehen Korrelationen zwischen ausgewählten Merkmalen der Klassenführung zu einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Etabliertes Regelsystem korreliert positiv mit SSW. Effektive Organisation/ Unterrichtsfluss korreliert positiv mit SSW und SOP. Häufiges problematisches Schüler/-innenverhalten korreliert negativ mit PES, SSW, SOS und SOP. <i>Lehrer/-innenperspektive:</i> Effektive Klassenführung korreliert positiv mit SOS und SSW.
H 2.5.2 Die Fürsorglichkeit der Lehrperson korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Bereichen PES, SSW, SOS und SOP.
H 2.5.3 Die Möglichkeit für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, den Unterricht und die Gestaltung anderer Aspekte, ihren Schulalltag betreffend mitzubestimmen, korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Bereichen PES, SSW und SOP.
H 2.5.4 Ein positiver Umgang mit den Fehlern der Schüler/-innen seitens der Lehrpersonen korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Angenommen: Es besteht eine positive Korrelation zu den Teilbereichen SSW und SOP.

Das Konstrukt »Effektive Klassenführung«, das sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch aus derjenigen der Schüler/-innen erhoben wurde, korreliert mit mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (vgl. Tabelle 88). Aus der Sicht der Lehrer/-innen erweist sich die Variable als Prädiktor des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule

(KOB)« und wird eingehend in Kap. 9.5.4 diskutiert. Aus der Sicht der Schüler/-innen zeigt sich die »Effektive Klassenführung« als Prädiktor des schulischen Selbstwerts, zur Diskussion vgl. Kap. 9.5.2.

Dieses Ergebnis verweist auf die Bedeutung einer effektiven Klassenführung nicht nur im Hinblick auf den Lernerfolg, sondern ebenso für das schulische Wohlbefinden. Plausibel ist auch die negative Korrelation zwischen der Häufigkeit von *Unterrichtsstörungen* (Einzelitem zur Operationalisierung des Konstrukts »Effektive Klassenführung« aus der Perspektive der Schüler/-innen) und vier Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 8.3.4). Problematisches Schülerverhalten, welches Unterrichtsstörungen hervorruft, trägt wahrscheinlich dazu bei, dass die Kinder weniger aktive Lernzeit zur Verfügung haben, was sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken kann. Dieses Ergebnis führt zu der Annahme, dass Unterrichtsstörungen die Schuleinstellung negativ beeinflussen könnten und dazu beitragen, dass Kinder sich vermehrt Sorgen wegen der Schule machen und häufiger soziale Probleme erleben. Eine effektive Organisation des Unterrichts trägt vermutlich dazu bei, dass weniger Unterrichtsstörungen auftreten, weniger Langeweile entstehen kann und dass ein geordneter Rahmen für mehr aktive Lernzeit entstehen kann, womit der Zusammenhang zu den Teilbereichen »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« erklärt werden könnte.

Wie angenommen korreliert eine *fürsorgliche Haltung der Lehrkraft* (Perspektive der Schüler/-innen) mit mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 4.2, 4.5.4, 8.4.6). Sie erweist sich als Prädiktor der Teilbereiche »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (PES)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Die Interpretation erfolgt daher in den Abschnitten 9.5.1, 9.5.3. und 9.5.5.

Im Rahmen eines schülerorientierten Unterrichts ist eine altersangemessene *Mitbestimmung der Schüler/-innen* (Perspektive der Schüler/-innen) ein zentrales Element. Die in dieser Studie festgestellte Korrelation zwischen dem Ausmaß der von der Lehrkraft eingeräumten Mitbestimmung und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« kann Befunde bestätigen, denen zufolge Elemente eines schülerorientierten Unterrichts die Einstellung zur Schule und das Selbstvertrauen von Schüler/-innen auf positive Weise beeinflussen (vgl. Helmke, 2014, S. 236ff.; vgl. Kap. 4.2). Möglicherweise kann der ebenfalls in dieser Studie festgestellte schwache positive Zusammenhang zwischen der Mitbestimmung und dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« damit erklärt werden, dass ein an den Bedürfnissen der Schüler/-innen orientierter Unterricht auch die Häufigkeit sozialer Konflikte verringert, möglicherweise weil Frust und Langeweile seitens der Schüler/-innen reduziert werden.

Die festgestellten positiven Korrelationen zwischen einem *positivem Umgang mit Fehlern seitens der Lehrkraft* (Perspektive der Schüler/-innen) und einer positiven Einstellung zur Schule sowie dem Fähigkeitsselbstkonzept können Forschungsergebnisse bestätigen, denen zufolge ein Unterricht, in dem ein lernförderliches Klima herrscht und in dem Schüler/-innen Fehler machen dürfen, sich positiv auf das Wohlbefinden im Unterricht und den Lernzuwachs von Kindern auswirkt (vgl. Helmke, 2014, S. 229) (vgl. Kap. 4.2).

Die Variable *Orientierung an den Lernvoraussetzungen* korreliert positiv mit mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens (vgl. Tabelle 89) und erweist sich als Prädiktor des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« (zur Diskussion siehe Kap. 9.5.2).

Nehmen Schüler/-innen wahr, dass Lehrkräfte sich an einer *individuellen Bezugsnorm bei der Bewertung von Leistungen orientieren*, lassen sich positive Zusammenhänge zu den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« feststellen (vgl. Kap. 4.2 und 9.5.2). Es ist plausibel, dass das Fähigkeits-selbstkonzept möglicherweise positiv beeinflusst wird, wenn Schüler/-innen das Gefühl haben, dass ihre Leistungen nach ihrem individuellen Lernfortschritt beurteilt werden. Die Korrelation zur Häufigkeit berichteter sozialer Konflikte ist überraschend, kann vielleicht aber damit erklärt werden, dass die Anwendung individueller Bezugsnormen Ausdruck eines positiven Umgangs mit der Heterogenität in einer Klasse ist. Es könnte gemutmaßt werden, dass das Klassenklima darüber positiv beeinflusst wird. Gegebenenfalls werden frustrierende schulische Misserfolgs-erlebnisse reduziert, wodurch vielleicht auch das Aggressionspotenzial mancher Kinder reduziert wird.

Tabelle 89: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf Zusammenhänge zwischen ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Unterricht (Umgang mit Heterogenität) und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 2.6.1 Ein Unterricht, der sich an den individuellen Lernvoraussetzungen orientiert, korreliert mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Bereichen PES, SSW und SOP.
H 2.6.2 Orientieren sich Lehrkräfte bei der Bewertung von Schüler/-innenleistungen an einer individuellen Bezugsnorm, lassen sich Korrelationen zu einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens feststellen.	<i>Schüler/-innenperspektive:</i> Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Bereichen SSW und SOP.
F 2.6.3 Die Reflexion über den individuellen Lernfortschritt korreliert mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Teilbereichen SSW ( <i>Schüler/-innenperspektive</i> ) sowie zu den Teilbereichen SSW und SOP ( <i>Perspektive der Lehrkräfte</i> ), siehe unten.
H 2.6.4 Die Lernzielorientierung der Lehrperson korreliert mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	Angenommen: Aus der <i>Schüler/-innenperspektive</i> bestehen positive Korrelationen zu den Teilbereichen PES und SSW, nicht aber aus der Perspektive der Lehrkräfte.
H 2.6.5 Der Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen und Unterrichtsmethoden, die der Orientierung am individuellen Entwicklungsstand dienen, korreliert mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens.	Angenommen: »Regelmäßige Rückmeldung über Lernfortschritt« korreliert positiv mit SSW und SOS. »Nicht-öffentliche Rückmeldung über Lernfortschritt« korreliert positiv mit SOS. »Kurzberichte über das Lernen schreiben zu lassen« korreliert positiv mit SSW und SOP. »Leistungsstärkere Schüler/-innen gezielt zu fördern« korreliert negativ mit KOB. <i>Nur inklusive Grundschule:</i> »Anforderungen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf herausfordern« korreliert negativ mit SOS, KOB und SOP.

Die positive Korrelation der Variable *Lernzielorientierung der Lehrperson* (Perspektive der Schüler/-innen) mit den Teilbereichen »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« lässt sich möglicherweise wie folgt begründen: Haben Schüler/-innen

das Gefühl, dass ihre Lehrer/-innen wirklich daran interessiert sind, dass sie neue Kompetenzen entwickeln, hegen sie gegenüber der Schule positive Emotionen und Kognitionen (vgl. Finsterwald et al., 2009; vgl. Kap. 4.2 und 4.5.4) und erfahren eventuell eine Stärkung ihres Fähigkeitsselbstkonzepts.

Die *regelmäßige Rückmeldung über den Lernfortschritt, das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung* (vgl. Tabelle 89 auf S. 270) könnte dazu beitragen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gestärkt wird und die Häufigkeit reduziert wird, mit der sie sich Sorgen im Unterricht machen. Dabei scheint es eine Rolle zu spielen, ob diese *Rückmeldung nicht-öffentlich* erfolgt: Die festgestellte Korrelation könnte darauf hindeuten, dass das persönliche und diskret gegebene Feedback der Lehrkraft die Häufigkeit verringert, mit der Schüler/-innen sich Sorgen machen.

Aus der Perspektive sowohl der Schüler/-innen als auch der Lehrkräfte bestehen Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Methoden, die der *Reflexion des Lernfortschritts* dienen (Lerntagebuch, Portfolio, Reflexionsspalte im Wochenplan), und den zwei Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens »Schulischer Selbstwert (SSW)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«.

Alle drei Maßnahmen – die *regelmäßige Rückmeldung*, die *nicht-öffentliche Rückmeldung* sowie der Einsatz von *Methoden zur Reflexion des Lernfortschritts* – können möglicherweise dazu beitragen, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – denen es zu meist sehr bewusst ist, dass ihre schulische Leistungsfähigkeit verringert ist – kontinuierlich zu vermitteln, in welcher Weise sich ihre schulischen Fähigkeiten und Kenntnisse erweitern. So kann es möglich sein, ihnen ein Gefühl von Kompetenz zu verleihen (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Venetz et al., 2010; vgl. Kap. 4.5.4).

Der Zusammenhang zwischen Methoden, die der Reflexion des Lernfortschritts dienen, und dem Bereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« ist zunächst nicht ganz plausibel. Möglicherweise trägt aber ein gestärktes Fähigkeitsselbstkonzept bzw. das vermittelte Gefühl von Kompetenz dazu bei, dass Schüler/-innen weniger aggressive Auffälligkeiten zeigen, wodurch sich auch die Häufigkeit von Konflikten mit Mitschüler/-innen verringert.

Wenn Lehrkräfte angeben, *leistungsstarke Schüler/-innen gezielt zu fördern*, zeigt sich eine negative Korrelation zum Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)«. Vielleicht vermittelt ein Unterricht, in dem die Stärken leistungsstarker Schüler/-innen besonders sichtbar werden, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Rahmen von natürlich stattfindenden Vergleichsprozessen das Gefühl, nicht mithalten zu können. Dies könnte möglicherweise körperliche Beschwerden im Unterricht verursachen.

In eine ähnliche Richtung geht die festgestellte Korrelation in der Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Hier erweist sich die Variable »*Es gelingt mir, Anforderungen zu stellen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern*« als negatives Korrelat von drei Teilbereichen sowie als negativer Prädiktor des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«. Die Diskussion der Wirkung dieser Variable erfolgt in Kapitel 9.5.3.



#### 9.4.5 Diskussion der Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse sowie den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Tabelle 90: Übersicht zu den Ergebnissen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in der Schule und der Klasse und den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens

Hypothesen/ Fragestellungen	Ergebnis
H 2.7.1 Die Wahrnehmung der Lernumgebung als sicher und geordnet korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu den Bereichen PES, SSW und SOP.
H 2.7.2 Die Variable »Angst vor Peers« weist negative Zusammenhänge mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens auf.	Angenommen: Es bestehen negative Korrelationen zu den Bereichen SSW, SOS, KOB und SOP.
H 2.7.3 Die Variable »Bullying (Täterperspektive)« wirkt sich negativ auf einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen aus.	Angenommen: Es bestehen negative Korrelationen zu den Bereichen SOS, KOB und SOP.
H 2.7.4 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die Opfer von Bullying werden, weisen in einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens niedrigere Werte auf.	Angenommen: Es bestehen negative Korrelationen zu den Bereichen SOS, KOB und SOP.
H 2.7.5 Die soziale Integration in die Klassen- und Schulgemeinschaft korreliert mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu allen Teilbereichen.
H 2.7.6 Ein als positiv empfundenen Klassenklima korreliert positiv mit einem oder mehreren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen.	Angenommen: Es bestehen positive Korrelationen zu allen Teilbereichen.

Tabelle 90 zeigt, dass sich jedes ausgewählte Merkmal der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in Schule und Klasse als Korrelat eines oder mehrerer Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens erweist (vgl. Kap. 8.3.5). Insbesondere zum Teilbereich »Keine sozialen Probleme (SOP)« lassen sich hochsignifikante Korrelationen feststellen. Als plausible Erklärung für die Bedeutung der Variablen »Soziale Integration« ist anzuführen, dass ein Kind, das sich in seiner Klasse und in seiner Schule sozial integriert fühlt, angibt, keine oder geringe soziale Probleme zu haben. Als positive Einflussvariable des schulischen Wohlbefindens erweist sich in zahlreichen Untersuchungen die »Soziale Integration« (vgl. z.B. Hascher & Baillo, 2004; Schillmöller, 2009; vgl. Kap. 4.5.4). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die soziale Integration einen wichtigen Prädiktor von zwei Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens darstellt: der »Positiven Einstellung zur Schule (PES)« und des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« (vgl. Kap. 9.5.1 und 9.5.2).

Die Variable »Klassenklima« erweist sich als positives Korrelat aller Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Es erscheint plausibel, dass ein Zusammenhang besteht zwischen einem als positiv empfundenen Klassenklima und einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept, einem geringeren Anteil an Sorgen wegen der Schule, weniger psychosomatischen Beschwerden im Unterricht aber auch mit einer größeren Anzahl an berichteten Konflikten. Gemeinsam mit der

Variablen »Soziale Integration« beeinflusst sie die Teilbereiche »Positive Einstellung zur Schule (PES)« und »Schulischer Selbstwert (SSW)« (vgl. die Diskussion Kap. 9.5.1 und 9.5.2).

Als weiteres Korrelat mehrerer Teilbereiche erweist sich die Variable »Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung«, was einleuchtend ist, denn ein Kind, das sich in seiner Schule sicher fühlt und diese als geordnet wahrnimmt, erlebt dort offenbar weniger soziale Probleme und zeigt ihr gegenüber eine positivere Einstellung.

Tabelle 90 auf S. 272 ist auch zu entnehmen, dass die Variable »Angst vor Peers« mit vier von fünf Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens korreliert. Auch die inhaltliche Relevanz des Korrelats »Angst vor Peers« liegt auf der Hand: Ein Kind, das äußert, sich in der Klasse, der Schule und auf dem Nachhauseweg vor anderen Schüler/-innen zu fürchten, wird häufiger über soziale Probleme in der Schule berichten. Ein Blick auf die deskriptiven Ergebnisse (vgl. Kap. 8.3.5) zeigt allerdings, dass die Belastung der Schüler/-innen durch Angst vor anderen Kindern in der Klasse und der Schüler/-innen nicht groß ist. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, berichten häufiger als inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von Angst vor Peers.

Die Variablen »Bullying-Täterperspektive« und »Bullying-Opfer« korrelieren negativ mit den Teilbereichen »Keine Sorgen in der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)«. Auch in Bezug auf die Bullying-Häufigkeit berichten – bei insgesamt niedrigen Werten – Schüler/-innen der Förderschule Lernen eine signifikant größere Belastung im Vergleich zu inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 8.3.5).

Die Ergebnisse dieser korrelativen Analyse zu den oben genannten Merkmalen der Beziehungen zu Mitschüler/-innen in Schule und Klasse können zunächst mit Forschungsergebnissen begründet werden, die ein größeres Auftreten von Gewalt an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen belegen (vgl. zum Beispiel Tillmann et al., 2000) und ein erhöhtes Risiko von Förderschüler/-innen nachweisen, Opfer von Gewalt in der Familie und in der Schule zu werden (Rabold & Baier, 2008; vgl. Kap. 5.6.1). Ein erhöhtes Aufkommen von Gewalt im schulischen Kontext könnte der Grund dafür sein, warum Förderschüler/-innen angeben, Angst vor Mitschüler/-innen zu empfinden bzw. häufiger davon berichten, Opfer von Bullying zu sein. Auch familiäre Gewalt kann im schulischen Kontext dazu führen, dass betroffene Schüler/-innen häufiger aggressiv reagieren oder aber häufiger Täter von Bullying werden.

Zusammengenommen bilden alle drei Variablen – »Angst vor Peers«, »Bullying-Täterperspektive«, »Bullying-Opfer« – äußerst negative Aspekte sozialer Interaktionen ab. Es erscheint daher plausibel, dass Kinder, die Angst vor ihren Peers haben bzw. Bullying erleben oder ausüben, auch angeben, mehr Sorgen zu empfinden, mehr körperliche Beschwerden in der Schule zu erleben, häufiger von sozialen Konflikten berichten und auch über ein geringeres Fähigkeits-selbstkonzept verfügen. Mit den vorliegenden Ergebnissen können Befunde von Schillmöller (2009) bestätigt werden, wonach passives Bullying das schulische Wohlbefinden negativ prädiziert (vgl. Kap. 4.5.4) sowie Ergebnisse von Hascher (2004a), die Diskriminierungen als Prä-

diktoren der Teilbereiche »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« und »Keine sozialen Probleme (SOP)« feststellt. Explizit formulieren Hascher & Bailod (2004), dass Ablehnung durch Peers das schulische Wohlbefinden senkt (vgl. Kap. 4.8).

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse in dieser Studie können die Befunde von Hascher (2004a) bestätigen, wonach »Diskriminierung« und »Interaktionen in den Schulpausen« den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« wesentlich beeinflussen (vgl. ebd., S. 270ff.; vgl. Kap. 4.8). Gleichzeitig sind die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Merkmalen der Beziehungen zu Peers und dem Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« ebenso wie Haschers Ergebnisse aufgrund der inhaltlichen Nähe zur abhängigen Variable kritisch zu betrachten und unter Vorbehalt zu interpretieren.

## 9.5 Diskussion der Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

Tabelle 91: Fragestellungen zu den Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

Fragestellungen	Ergebnis
F 3.1 Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen?	Die Fragestellung bezieht sich auf alle befragten Kinder der Stichprobe.
F 3.2 Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden?	
F 3.3 Welche Variablen erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die an inklusiven Grundschule gefördert werden?	

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse (vgl. Kap. 8.4) zu den Forschungsfragen (siehe Tabelle 91) diskutiert. Methodisch erfolgte die Identifikation der Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens mithilfe von multiplen Regressionsanalysen (vgl. Kap. 7.7.1 und 7.7.4). Zur besseren Übersicht und Nachvollziehbarkeit wird für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens das Modell mit den jeweils relevanten Korrelaten (vgl. Kap. 8.3.6) dem durch die Regressionsanalyse erzielten Vorhersagemodell (vgl. Kap. 8.4) vorab tabellarisch gegenübergestellt. An dieser Stelle ist noch einmal wichtig zu erwähnen, dass die Prädiktoren die Variablen mit der höchsten Vorhersagekraft des jeweiligen Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens darstellen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die als Korrelate identifizierten Variablen keinen Einfluss haben. Zur Diskussion der korrelativen Zusammenhänge mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens vgl. Kapitel 9.4.

### 9.5.1 Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Positive Einstellung zur Schule (PES)«

Die Teilkomponente des mehrfaktoriellen schulischen Wohlbefindens »Positive Einstellung zur Schule (PES)« entspricht inhaltlich eindimensionalen Konstrukten des schulischen Wohlbefindens, der »Schuleinstellung« bzw. der »emotionalen Integriertheit« (vgl. Kap. 4.3 und 4.6). Daher werden auch die entsprechenden Forschungsergebnisse herangezogen, um die vorliegenden Befunde einzuordnen.

Tabelle 92: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)«

Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen: Überprüftes Modell	Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule (PES)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe inklusive Grundschule
Variablen auf der Ebene der Familie	
Kindzentrierte Kommunikation + Unterstützung bei den Hausaufgaben +	»Kindzentrierte Kommunikation in der Familie« + (Gesamte Stichprobe)
Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	
Psychisches Wohlbefinden + Selbstwert + Wohlbefinden in der Familie + Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe – Selbstwirksamkeit +	»Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe« – (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe inklusive Grundschule)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	
Kollegium hat ein gemeinsames auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler/-innen gerichtetes Leitbild von Schule + Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens (Variante 3): Hohe Anzahl von Stunden mit sonderpädagogischer Förderung außerhalb des Klassenraums – Projektorientierter Unterricht + Merkmale der Klassenführung + Orientierung an den Lernvoraussetzungen + Lernzielorientierung der Lehrperson + Fürsorglichkeit der Lehrperson + Mitbestimmung +	»Fürsorglichkeit der Lehrperson« + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen	
Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung + Soziale Integration + Soziale Integration/ Klassenklima +	»Soziale Integration« + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen, Teilstichprobe inklusive Grundschule)

Anmerkung: + = positives Korrelat/ positiver Prädiktor, – = negatives Korrelat/ negativer Prädiktor

Als wichtiger Prädiktor erweist sich für alle befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die »Fürsorglichkeit der Lehrperson«, siehe Tabelle 92. Dieses Ergebnis kann für die untersuchte Schüler/-innengruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bestätigen, was bereits Studien für Schüler/-innen der Sekundarstufe (z.B. Astleitner, 2001a, b; Wild, 2002; Hascher & Lobsang, 2004; Hascher, 2004a; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004) sowie für Kinder im Grundschulalter (z.B. Walsen, 2013) nachgewiesen wurde: den hohen Einfluss eines fürsorglichen Verhaltens der Lehrkraft auf die positive Einstellung der Schüler/-innen zur Schule (vgl. Kap. 4.2, 4.5.4, 4.6). Es ist anzunehmen, dass ein fürsorgliches Verhalten der Lehr-

kraft sich positiv auf die Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung auswirkt, die ihrerseits – sofern sie sich positiv gestaltet – einen wichtigen Einflussfaktor einer positiven Schuleinstellung darstellt (z.B. Gisdakis, 2007; Schillmöller, 2008) (vgl. Kap. 4.5.4). Die fürsorgliche Haltung der Lehrkraft stellt ein Element eines schülerorientierten Unterrichts dar, da sie Schüler/-innen das Gefühl vermittelt, als Person angenommen zu werden (vgl. Helmke, 2014, S. 236). Zudem trägt eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung zu einer lernförderlichen Atmosphäre bei (vgl. Kap. 4.2). Das erzielte Ergebnis bestätigt daher auch die Relevanz der Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht, »Schülerorientierung« und »Lernförderliches Klima«, für die Genese einer positiven Schuleinstellung.

Für die Teilstichprobe der inklusiv geförderten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich die Variable »Fürsorglichkeit der Lehrperson« nicht als Prädiktor dieses Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens, wohl aber für die Förderschüler/-innen, für die dieser Prädiktor den größten Einfluss ausübt. Für sie, die vermutlich häufiger als inklusiv unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von widrigen Lebensumständen, negativen Etikettierungsprozessen, institutioneller Diskriminierung und Selektion betroffen sind (vgl. Kap. 2 und 5), kann angenommen werden, dass sie emotional bedürftiger sind als Kinder, die unter weniger schwierigen Umständen aufwachsen und daher in besonderer Weise von einem fürsorglichen Verhalten der Lehrkraft profitieren. Da die Fürsorglichkeit der Lehrperson die Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung positiv beeinflusst, können sie sich als Person angenommen und wertgeschätzt fühlen, zusätzlichen Halt gewinnen, was sich vorteilhaft auf ihre emotionale Entwicklung auswirken kann. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass zwischen den Mitschüler/-innen, bedingt durch lange Fahrwege, wenige Kontakte am Nachmittag bestehen, wodurch zwischen ihnen weniger enge Freundschaften aufgebaut und aufrechterhalten werden können. Dadurch könnte die Beziehung zu den Lehrkräften an Gewicht gewinnen. Eine weitere Vermutung besteht darin, dass von den Lehrkräften der Förderschule Lernen durchgängig eine individuelle Bezugsnorm angewendet wird. Durch die geringere Anzahl von Schüler/-innen innerhalb der Klasse erhalten die Kinder mehr Aufmerksamkeit und häufiger persönliche Ansprache. Auch die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich aufgrund der kleineren Anzahl an zu betreuenden Schüler/-innen intensiver um einzelne Kinder zu kümmern. Möglicherweise nehmen die Kinder aus diesem Grund das Verhalten ihrer Lehrkräfte vermehrt als fürsorglich wahr.

Sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für die Teilstichprobe der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich das Gefühl, sich in der Klasse und in der Schule sozial integriert zu fühlen, sowie die positive Wahrnehmung des Klassenklimas als Prädiktor einer positiven Einstellung zur Schule (vgl. 8.4.1). Damit können Befunde bestätigt werden, die sich auf Schüler/-innen der Sekundarstufen I und II beziehen (vgl. zum Beispiel Hascher & Baillod, 2004; Hascher, 2004a; Eder, 1995) sowie auf Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im mittleren Grundschulalter (vgl. Schillmöller, 2009), die ebenfalls die »Soziale Integration« als relevanten Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens nachweisen (vgl. Kap. 4.5 und 4.6). Wie auch für das allgemeine Wohlbefinden von Kin-

dern (vgl. Kap. 3.5) kann damit die besondere Bedeutung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Genese positiver Emotionen und Kognitionen im Lebensbereich Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Alter von 8 bis 11 bestätigt werden.

Besonders für die inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen scheint das Gefühl, sich sozial integriert zu fühlen, sowie das positive Miteinander in der Klasse und in der Schule eine besonders wichtige Voraussetzung darzustellen, um sich in der Schule wohl zu fühlen. Dies lässt sich möglicherweise mit der geringeren Leistungsposition im Gefüge der inklusiven Klasse, dem geringer ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Bless & Mohr (2007; vgl. Kap. 5.6.4) und dem vermutlich geringeren Beliebtheitsgrad dieser Gruppe von Schüler/-innen begründen (vgl. Huber, 2006, 2009): Es kann angenommen werden, dass aus diesem Grund ein höheres Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein entsteht, wodurch sich eine höhere Relevanz des Prädiktors »Soziale Integration« ergibt.

Für die gesamte Stichprobe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich eine kindzentrierte Kommunikation in der Familie, wahrgenommen aus der Perspektive der Kinder, als Prädiktor einer positiven Einstellung zur Schule. Die Variable »kindzentrierte Kommunikation in der Familie« erfasst die Häufigkeit, mit der Eltern generell mit ihren Kindern über das Sprechen, was diese erlebt haben, und über die Dinge, die die Kinder belasten. Dies kann als Ausdruck einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, eines guten Vertrauensverhältnisses sowie eines positiven Familienklimas gesehen werden (vgl. Alt, Lange & Huber, 2008, S. 189). Das Ergebnis fügt sich in die Reihe von Studien ein, die die kindzentrierte Kommunikation als Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens der Kinder belegen (vgl. Gisdakis, 2007), einen Effekt des empathischen Elternverhaltens (vgl. Zinnecker & Georg, 1998) sowie eine Korrelation zwischen einer positiven Eltern-Kind-Beziehung und der Einstellung zur Schule nachweisen (vgl. Wild, 2002; vgl. Kap. 5). Auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich damit die bis in die Schule reichende Wirkung einer kindzentrierten Kommunikation in der Familie. Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist anzunehmen, dass vermehrt familiäre Belastungen vorliegen (vgl. Kap. 2 und Kap. 5.1), die geeignet sind, eine weniger positive Kommunikation zwischen Eltern und Kind nach sich zu ziehen.

Für die gesamte Stichprobe – wie auch in der Teilstichprobe der an der inklusiven Grundschule beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen – erweist sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« als negativer Prädiktor einer positiven Einstellung zur Schule. Dieses Ergebnis kann wahrscheinlich dahingehend interpretiert werden, dass Kinder, die ihre Emotionen als externalisierend, bzw. ihr Verhalten als motorisch unruhig beschreiben, es schwerer haben, sich regelkonform zu verhalten. Es ist anzunehmen, dass es für die betroffenen Kinder mit einer größeren Anstrengung und einem erhöhten Maß an aufzubringender Selbstdisziplin verbunden ist, einen Schulvormittag auszuhalten. Zudem kann vermutet werden, dass diese Kinder mehr negative Rückmeldung oder auch Sanktionen aufgrund ihres Verhaltens vonseiten der Lehrkräfte oder auch durch Mitschüler/-innen erhalten als Kinder, die ihre Emotionen nicht als externalisierend bzw. ihr Verhalten nicht als motorisch

unruhig beschreiben. Diese möglichen Gründe könnten dazu führen, dass die Einstellung dieser Kinder zur Schule weniger positiv ausgeprägt ist.

Die deskriptiven Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, ihre Emotionen signifikant häufiger als externalisierend und ihr Verhalten als motorisch unruhig bezeichnen (vgl. Kap. 8.3.3). Wie in Kapitel 5.6.1 ausgeführt, werden an der Förderschule Lernen häufiger als an inklusiven Grundschulen Kinder unterrichtet, die in vielfältiger Weise belastet sind; dies zeigt Auswirkungen auf das Klassenmilieu und die Lernkultur. Für die Teilstichprobe der an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder kann daher vermutet werden, dass die Variable »externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« deshalb keinen negativen Prädiktor des Teilbereichs »Positive Einstellung zur Schule« darstellt, weil es im Lernumfeld der Förderschule Lernen weniger auffällig sein könnte, ein Kind zu sein, das seine Emotionen und sein Verhalten auf diese Art und Weise beschreibt. Daher sind aus der Perspektive des Kindes möglicherweise weniger negative Rückmeldungen durch Lehrkräfte und Mitschüler/-innen zu erwarten – ein Umstand, der sich wiederum auf die Einstellung zur Schule auswirken könnte.

An dieser Stelle ist aber auch anzumerken, dass Wechselwirkungen zwischen der Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« und dem Teilbereich »Positive Einstellung zur Schule« zur Schule bestehen können. Ein Kind, das nicht gerne zu Schule geht, könnte Verhaltensweisen zeigen, die als externalisierend und unruhig kategorisiert werden könnten.

Mit dem Ergebnis, dass sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« als negativer Prädiktor der Schuleinstellung erweist, können Befunde von Gisdakis (2007) und Schwab et al. (2015) (vgl. Kap. 4.5.3) bestätigt werden, die in ihren Studien externalisierendes Verhalten als negativen Einflussfaktor des schulischen Wohlbefindens nachweisen können.

### 9.5.2 *Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Schulischer Selbstwert (SSW)«*

Für die Gesamtstichprobe erweist sich die Variable »Schulform« wie erwartet als Prädiktor des schulischen Selbstwerts, siehe Tabelle 93 auf S.279. Der Besuch der Förderschule Lernen wirkt sich positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen auf, der Besuch der inklusiven Grundschule dagegen negativ. Dieses Ergebnis bestätigt den einschlägigen Befund, dem zufolge inklusiv unterrichtete Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die die Förderschule Lernen besuchen (vgl. Bless & Mohr, 2007; vgl. Kap. 5.6.2). Die Gründe für den Einfluss der Schulform wurden bereits differenziert in Abschnitt 9.3.2 dargestellt und diskutiert. Die Variable »Geschlecht« erweist sich in Kombination mit anderen Variablen im Rahmen der Regressionsanalyse nicht als Prädiktor des schulischen Selbstwerts.<sup>157</sup>

---

157 Das heißt nicht, dass diese Variable nicht auch einflussreich wäre. Es bedeutet, dass die anderen Variablen einen größeren und wichtigeren Beitrag zur Erklärung des Teilbereichs »schulischer Selbstwert (SSW)« leisten und schließt keinesfalls aus, dass die Variable »Geschlecht« durch diese Variablen wirkt.

Tabelle 93: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)«

Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen: Überprüftes Modell	Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe inklusive Grundschule
Variablen auf der Ebene der Familie	
Eltern haben genug Zeit +	
Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	
Geschlecht (Junge +, Mädchen –) Selbstwirksamkeit + Psychisches Wohlbefinden + Selbstwert + Körperliches Wohlbefinden + Wohlbefinden in der Familie + Wohlbefinden unter Freunden +	Psychisches Wohlbefinden + (Gesamte Stichprobe, beide Teilstichproben)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	
Schulform (Förderschule +, inklusive Grundschule –) Kollegium hat ein gemeinsames auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler/-innen gerichtetes Leitbild von Schule + Einsatz des Programms »Faustlos« + Merkmale der Klassenführung + Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Schüler/-innenperspektive) + Lernzielorientierung der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive) + Reflexion des Lernfortschritts (Schüler/-innenperspektive) + Lehrkraft lässt Schüler/-innen Kurzberichte über das Lernen schreiben (Perspektive der Lehrkräfte) + Regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben (Perspektive der Lehrkräfte) + Konstruktivistischer Unterricht (Perspektive der Lehrkräfte) + Häufigkeit des Einsatzes kooperativer Sozialformen (Schüler/-innenperspektive) + Fürsorglichkeit der Lehrperson (Schüler/-innenperspektive) + Mitbestimmung (Schüler/-innenperspektive) + Effektivität der Klassenführung + (Perspektive der Schüler/-innen sowie der Lehrkräfte) Fehlerkultur (Schüler/-innenperspektive): +	Schulform (Förderschule +, Inklusive Grundschule –) Effektivität der Klassenführung + (Perspektive der Schüler/-innen) (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe inklusive Grundschule) Orientierung an den Lernvoraussetzungen (Schüler/-innenperspektive) + (Gesamte Stichprobe, Teilstichproben inklusive Grundschule und Förderschule Lernen)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen	
Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung + Angst vor Peers – Soziale Integration + Klassenklima + Wohlbefinden unter Freunden +	»Soziale Integration/ Klassenklima« + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe inklusive Grundschule)

Anmerkung: + = positives Korrelat/ positiver Prädiktor, – = negatives Korrelat/ negativer Prädiktor.

Die Bedeutung positiver sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen für das schulische Wohlbefinden sowie für die Lernbereitschaft und Lernmotivation wird in verschiedenen Studien nachgewiesen (z.B. Wild et al., 2002, Hascher & Baillod, 2004; Schillmöller, 2009). Zu dem Umstand, dass auch Aspekte der Beziehungen zu anderen Schüler/-innen das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflussen, liegen nur wenige Befunde vor (z.B. Hascher, 2004a).



In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass in der gesamten Stichprobe, aber auch in der Teilstichprobe der inklusiven Grundschule der Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« durch die »Soziale Integration/ Klassenklima« beeinflusst wird. Bei den inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich dieser Prädiktor als besonders einflussreich.

Damit kann ein Ergebnis von Hascher (2004a) bestätigt werden, dem zufolge auch positive Beziehungen zu Mitschüler/-innen eine wichtige Rolle für die Ausprägung des Fähigkeits-selbstkonzepts spielen (vgl. ebd., S. 268ff.; vgl. Kap. 4.8). Das Gefühl, sich in der Klasse und in der Schule sozial integriert zu fühlen, trägt offenbar dazu bei, dass Kinder sich »fähig fühlen, den schulischen Alltag mit seinen überwiegend kognitiven Anforderungen zu bewältigen« (Hascher, 2004, S. 269). Dies gilt offenbar umso mehr für inklusive Settings, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die Erfahrung machen, die unteren Positionen in der Leistungshierarchie zu besetzen. Möglicherweise stellt die gute soziale Integration eines Kindes in seine Klasse einen wichtigen Schutzfaktor dar angesichts der Erfahrung, über eine geringere akademische Leistungsfähigkeit zu verfügen.

Das allgemeine psychische Wohlbefinden stellt für die gesamte Stichprobe sowie in beiden Teilstichproben von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen einen Einflussfaktor dar. Ein gut ausgeprägtes psychisches Wohlbefinden ist offenbar eine wichtige personale Ressource für das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Diese Ergebnisse können die Hypothese stützen, dass die Lebensbereiche des Kindes sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Lang, 1985; Beisenherz, 2005).

Eine effektive Klassenführung (positiver Prädiktor für die gesamte Stichprobe und die Teilstichprobe der inklusiven Grundschule) wird als Voraussetzung für das Gelingen der Lehr-Lernaktivitäten des Unterrichts, das Ausmaß der aktiven Lernzeit und damit auch für den Lernzuwachs von Schüler/-innen gesehen (vgl. Helmke, 2014, S. 174; vgl. Kap 4.2). Das Ergebnis kann also möglicherweise so interpretiert werden, dass Kinder, die die Klassenführung ihrer Lehrkraft als effektiv einschätzen, einen höheren Lernzuwachs erzielen und dadurch ihre Fähigkeiten höher einschätzen.

Die Bedeutung der Variablen »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« (aus der Perspektive der Kinder) als Prädiktor des »Schulischen Selbstwerts (SSW)« für die gesamte Stichprobe sowie für beide Teilstichproben erscheint einleuchtend. Wenn ein Kind das Gefühl hat, Aufgaben zu erhalten, die seinem Leistungsstand entsprechen, sowie nach seinem individuellen Lernzuwachs beurteilt zu werden, wirkt sich dies positiv auf die Einschätzung seiner Fähigkeiten aus. Dieses Ergebnis kann in die Nähe verschiedener Befunde gerückt werden, die einen positiven Einfluss der Sicherung von Erfolgserlebnissen und der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte auf das schulische Wohlbefinden von Schüler/-innen nachweisen können (vgl. Jerusalem & Mittag, 1999; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; vgl. Kap 4.5.4). Das Ergebnis spricht für die Bedeutung eines positiven Umgangs mit der Heterogenität innerhalb einer Schulklasse im Sinne eines wichtigen Qualitätsmerkmals guten Unterrichts (vgl. Helmke, 2014; vgl. Kap. 4.2) für das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Gleichzeitig verweist der Befund auf die Bedeutung des übergreifenden passungs- und

kompetenztheoretischen Erklärungsansatzes zur Genese des Wohlbefindens (vgl. Becker, 1994; siehe Abschnitt 9.6).

### 9.5.3 Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«

Für die gesamte Stichprobe, aber auch in beiden Teilstichproben erweist sich die Variable »Angst vor Peers« als Prädiktor, der den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule« stark negativ beeinflusst, siehe Tabelle 94. Dieses Ergebnis kann wie folgt interpretiert werden: Je mehr Kinder negative Erfahrungen mit Mitschüler/-innen in der Klasse und der Schule sammeln (vgl. Rabold & Baier, 2008; Tillmann et al. 2000; Schumann, 2007; vgl. Kap. 5.6.1), umso mehr Sorgen machen sie sich offenbar wegen der Schule. Das Resultat kann in Relation zu Befunden gesehen werden, die die Beziehungen der Schüler/-innen untereinander sowie die Beziehungen zwischen einem Kind und seinen Mitschüler/-innen als wichtigen Prädiktor des schulischen Wohlbefindens sehen. Bullying-Opfer-Erfahrungen beeinflussen das schulische Wohlbefinden negativ (vgl. Schillmöller, 2009), Interaktionen zwischen Peers in den Pausen können – je nach Stichprobe – den Teilbereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« negativ beeinflussen (vgl. Hascher, 2004a, S. 269; vgl. Kap. 4.5.4 und 4.8).

Tabelle 94: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«

Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen: Überprüftes Modell	Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe inklusive Grundschule
Variablen auf der Ebene der Familie	
Einschätzung des familiären Wohlstands +	Einschätzung des familiären Wohlstands + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen)
Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	
Psychisches Wohlbefinden + Körperliches Wohlbefinden + Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe – (Teilstichprobe Förderschule Lernen)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	
Einsatz des Programms »Faustlos« + Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens (Variante 3): Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbandes – sonst Frontalunterricht + Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens (Variante 3): Hohe Anzahl von Stunden mit sonderpädagogischer Förderung außerhalb des Klassenraums – Merkmal der Klassenführung »Der Unterricht wird oft gestört« (Schüler/-innenperspektive) – Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/ Wochenplan) – (Perspektive der Schüler/-innen) Effektivität der Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) + Regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben (Perspektive der Lehrkräfte) +	Fürsorglichkeit der Lehrperson + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe inklusive Grundschule)

<b>Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen: Überprüftes Modell</b>	<b>Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe inklusive Grundschule</b>
Nicht-öffentliche Rückmeldung über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben (Perspektive der Lehrkräfte) + Fürsorglichkeit der Lehrperson +	
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen	
Angst vor Peers – Bullying (Täterperspektive) – Bullying (Opferperspektive) – Soziale Integration + Klassenklima +	Angst vor Peers – (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen, Teilstichprobe inklusive Grundschule)

Anmerkung: + = positives Korrelat/ positiver Prädiktor, – = negatives Korrelat/ negativer Prädiktor.

Als weitere wichtige, die gesamte Stichprobe sowie auch die Teilstichprobe der befragten inklusiv beschulten Kinder beeinflussende Variable, erweist sich die »Fürsorglichkeit der Lehrperson«. Es erscheint einleuchtend, dass ein fürsorgliches Verhalten der Lehrkraft dazu beiträgt, dass die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich weniger Sorgen machen in Bezug auf die Schule im Allgemeinen sowie bezogen auf die eigene Leistungsfähigkeit. Auch bei Hascher (2004a) erweist sich das Verhalten der Klassenlehrkraft – in Abhängigkeit von der Stichprobe – als Prädiktor des Teilbereichs »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« (vgl. Kap. 4.8).

Eine fürsorgliche Haltung der Lehrkraft ist als Element eines schülerorientierten Unterrichts zu betrachten und vermittelt Schüler/-innen das Gefühl, als Person angenommen zu werden. Zudem trägt eine solche Haltung zu einem lernförderlichen Klima bei (vgl. Helmke, 2014, S. 226ff.; vgl. Kap. 4.2). Der hier erzielte Befund spricht daher auch für die Relevanz der Unterrichtsmerkmale »Schülerorientierung« und »Lernförderliches Klima«, wenn es darum geht, dass Schüler/-innen sich weniger Sorgen wegen der Schule machen (vgl. 9.5.1).

Die (Selbst-)Einschätzung des familiären Wohlstands erweist sich als weiterer signifikanter Prädiktor dessen, wie sehr Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich Sorgen wegen der Schule machen. Dieses Ergebnis bezieht sich auf die gesamte Stichprobe und auf die Teilgruppe der Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden. Je höher der familiäre Wohlstand eingeschätzt wird, desto weniger Sorgen machen sich die Kinder wegen der Schule. Dabei ist das Ergebnis zu beachten, dass Schüler/-innen der Förderschule Lernen sich signifikant häufiger der niedrigsten Gruppe des familiären Wohlstands zuordnen als inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (vgl. Kap. 7.5).

Wie in Kapitel 4.5.2 ausgeführt, ist die Befundlage zum Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Familie auf das schulische Wohlbefinden nicht eindeutig. Negative Effekte auf die allgemeine Lebenszufriedenheit von Kindern zeigen insbesondere längerfristige Phasen von Armut (vgl. zum Beispiel Kohl, 2013; siehe Kapitel 3.5.2). Zu den Gründen, warum sich die Selbsteinschätzung des familiären Wohlstands als Prädiktor des Teilbereichs »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« erweist, kann folgendes vermutet werden: Auf der Basis der Erkenntnisse

von Zander (2010) und Holz (2010; vgl. Kap. 3.5.2) zum Zusammenhang zwischen der kindlichen Verarbeitung von Armut und den elterlichen Bewältigungsstrategien kann angenommen werden, dass negative Bewältigungsstrategien dazu führen können, dass das allgemeine Wohlbefinden der Kinder sinkt und sich Auswirkungen auf den Teilbereich »Keine Sorgen in der Schule (SOS)« ergeben. Möglicherweise überträgt sich auch ein erhöhtes Maß der Besorgnis der Eltern auf die Kinder. Desweiteren kann die Vermutung angestellt werden, dass einige der Kinder, die den Wohlstand ihrer Familie als niedrig eingeordnet haben, durch zusätzliche Risikofaktoren belastet sind. Liegen bei einem Kind nicht genügend Schutzfaktoren vor (vgl. Holz, 2010; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014) könnten diese Umstände in ihrer Summe dazu führen, dass es sich vermehrt Sorgen wegen der Schule macht (vgl. Kap. 4.5.1 und 3.5.4).

Als (nicht-signifikanter) Prädiktor<sup>158</sup> des Teilbereichs »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« in Bezug auf die gesamte Stichprobe und die Teilstichprobe der Förderschulkinder erweist sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe«. Wie bereits ausgeführt, haben Kinder, die sich auf diese Art beschreiben, vermutlich vermehrt Schwierigkeiten, sich an geltende Regeln in der Schule zu halten bzw. erhalten womöglich generell häufiger eine negative Rückmeldung zu ihrem Verhalten. Eventuell fällt es ihnen schwer, schulische Leistungsanforderungen zu erfüllen. Dies zusammen könnte zu einem erhöhten Maß an Besorgnis wegen der Schule führen.

---

<sup>158</sup> Zur Begründung für die Aufnahme nicht-signifikanter Prädiktoren vergleiche Kap. 7.7.4.

### 9.5.4 Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«

Tabelle 95: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)«

Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen: Überprüftes Modell	Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe inklusive Grundschule
Variablen auf der Ebene der Familie	
Einschätzung des familiären Wohlstands +	Einschätzung des familiären Wohlstands + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen)
Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	
Psychisches Wohlbefinden + Körperliches Wohlbefinden + Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe –	Psychisches Wohlbefinden/ Körperliches Wohlbefinden + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen) Externalisierende Emotionen/ Motorische Unruhe – (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	
Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/Wochenplan) – (Perspektive der Schüler/-innen) Effektivität der Klassenführung + (Perspektive der Lehrkräfte) Gezielte Förderung leistungsstärkerer Schüler/-innen (Perspektive der Lehrkräfte) – Anforderungen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern – (nur inklusive Grundschule)	Einsatz von Arbeitsplänen (Tages-/ Wochenplan) – (Perspektive der Schüler/-innen) (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen) Effektivität der Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte) + (Teilstichprobe inklusive Grundschule) Anforderungen, die Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern – (Teilstichprobe inklusive Grundschule)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen	
Angst vor Peers – Bullying (Täterperspektive) – Bullying (Opferperspektive) – Soziale Integration + Klassenklima +	Angst vor Peers – (Gesamte Stichprobe)

Anmerkung: + = positives Korrelat/ positiver Prädiktor, – = negatives Korrelat/ negativer Prädiktor.

Als einflussreicher negativer Prädiktor des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« für die gesamte Stichprobe erweist sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe«, siehe Tabelle 95. Diese stellt auch einen Einflussfaktor in der Teilstichprobe der Förderschule Lernen dar, jedoch nicht in der Gruppe der inklusiv beschulten Kinder. Es erscheint plausibel, anzunehmen, dass bei Kindern, die ihre Emotionen als externalisierend einordnen und sich als motorisch unruhig beschreiben, das körperliche Wohlbefinden in der Schule niedriger ausgeprägt ist als bei Kindern, die sich diesbezüglich anders einschätzen. Die Situation in der Schule erfordert es, sich an bestimmte Regeln zu halten. Hierzu gehört zum Beispiel, für eine Zeitlang ruhig auf einem Stuhl zu sitzen, sich an Gesprächsregeln zu halten und stille Unterrichtsphasen durchzuhalten; das fällt den betroffenen Kindern erheblich schwerer. Da Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die die Förderschule Lernen besuchen, sich signifikant häufiger als motorisch unruhig beziehungsweise ihre Emotionen als externalisierend beschreiben als inklusiv beschulte Kinder (vgl. Kap. 8.3.3), erscheint es

nachvollziehbar, dass diese Variable sich als negativer Einflussfaktor für die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder erweist.

Als negativer Prädiktor des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« erweist sich für die gesamte Stichprobe und für die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder der Einsatz von Arbeitsplänen. Dieses Ergebnis überrascht zunächst: Es wurde vermutet, dass Arbeitspläne ein methodisches Instrument darstellen, um Schüler/-innen Aufgabenstellungen darzubieten, die am individuellen Lernstand orientiert sind. Da die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm sowie individualisierende Lernangebote sich positiv auf das schulische Wohlbefinden auswirken (vgl. Kap. 4.5.4), wurde angenommen, dass diese Unterrichtsmethode einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden in der Schule ausübt.

Dass der Einsatz von Arbeitsplänen einen negativen Effekt auf den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« ausübt, kann möglicherweise mit der Ausgestaltung und Qualität der Arbeitspläne zu tun haben. Vielleicht sind die Pläne nicht nah genug am individuellen Lernstand. Denkbar ist auch, dass es sich bei den Arbeitsplänen vorwiegend um geschlossene Pläne handelt, die den Schüler/-innen wenig Spielraum für das Auswählen von solchen Lerninhalten lassen, die ihren eigenen Interessen entgegenkommen. Möglicherweise sind nicht genügend spielerische Lernaktivitäten in den Plan eingebaut. Ein reines Abarbeiten und Abhaken von Aufgaben könnte sich negativ auf die Motivation auswirken und Langeweile produzieren. Wie in Kapitel 4.5.4 ausgeführt, trägt ein wenig abwechslungsreicher Unterricht zur Entstehung von Langeweile bei (vgl. Götz, Frenzel & Haag, 2006). Bei Schulanfänger/-innen kann ein Wochenplan, der sowohl Pflicht- als auch Wahlaufgaben enthält, dazu beitragen, dass Kinder »ihre Lern- und Anstrengungsbereitschaft auf die Erfüllung der Vorgaben des Wochenplans (zu) beschränken« (Huf, 2006, S. 232). Ein weitgehender Verzicht auf explizite Vorgaben, wenn Kinder sich im Rahmen eines sehr offenen Tagesplans aus einem vorbereiteten Angebot selbstständig Aufgaben auswählen, bewirkt dagegen, dass Schüler/-einen sich »eigenständig Lernziele setzen und diese verfolgen« (ebd., S. 232). Ein solches didaktisch-methodisches Vorgehen wird von Huf als »lernförderlich« bezeichnet (vgl. ebd.). Der Befund von Huf unterstützt die Interpretation, dass die Art der Ausgestaltung der Arbeitspläne negative Wirkungen auf das schulische körperliche Wohlbefinden haben kann, insbesondere das vermutete Merkmal der Geschlossenheit.

Weiterhin kann vermutet werden, dass die Kinder die nötigen Fähigkeiten, um Arbeitspläne selbstständig erledigen zu können, noch nicht ausreichend entwickelt haben. Dazu gehören Kompetenzen wie die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen, darüber hinaus die kognitive Voraussetzung, Aufgabenstellungen und Inhalte durchschauen zu können sowie die auf das Arbeitsverhalten bezogene Grundvoraussetzung, selbstständig mit Aufgaben zu beginnen, diese durchzuführen und zu Ende zu bringen. Möglicherweise erhalten die Kinder aufgrund von mangelnden personellen Ressourcen nicht genügend Unterstützung durch die Lehrkraft bei ihrem Auftrag, sich selbstständig Aufgaben zu erarbeiten. Zusammengenommen könnten diese möglichen Gründe negative Auswirkungen auf das körperliche Wohlbefinden in der Schule haben.

Als weiterer negativer Einflussfaktor für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« erweist sich für die gesamte Stichprobe die Variable »Angst vor Peers«.

Es ist plausibel, dass Kinder, die Angst vor ihren Mitschüler/-innen empfinden, auch niedrigere Werte hinsichtlich ihres körperlichen schulischen Wohlbefindens erleben. Dieses Ergebnis zeigt eine Nähe zu dem Befund, dass Kinder, die Opfer von Bullying sind, Einschränkungen in ihrem schulischen Wohlbefinden wahrnehmen (vgl. Schillmöller, 2009; vgl. Kap. 4.5.4). Bei Hascher (2004a) erweist sich die Variable »Diskriminierung« als negativer Einflussfaktor des körperlichen Wohlbefindens in der Schule (vgl. Kap. 4.8).

In der Teilstichgruppe der Kinder, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden, aber auch für die gesamte Stichprobe erweist sich die Variable »Psychisches Wohlbefinden« als weiterer positiver Prädiktor des körperlichen Wohlbefindens in der Schule. Ausgehend von der Annahme, dass die verschiedenen Lebensbereiche des Kindes sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Lang, 1985; Beisenherz, 2005), kann gemutmaßt werden, dass nicht nur die Schulerfahrung das subjektive Wohlbefinden beeinflusst (Beisenherz, 2005; Bucher, 2009 a und b; vgl. Kap. 3.4 und 3.5.2), sondern umgekehrt auch das subjektive Wohlbefinden das schulische Wohlbefinden. Es ist plausibel, dass Kinder, die äußern, sich im Allgemeinen wohl zu fühlen, weniger psychosomatische Beschwerden zeigen. Dieses psychische und körperliche Wohlbefinden scheint sich positiv auf das körperliche Wohlbefinden in der Schule auszuwirken. Kinder, die über ein positives allgemeines Wohlbefinden verfügen, können negative Erlebnisse in der Schule wahrscheinlich besser verkraften – ein Umstand, der das körperliche schulische Wohlbefinden sicherlich auch positiv beeinflusst.

In der Teilstichprobe der inklusiv unterrichteten Kinder erweisen sich zwei aus der Perspektive der Lehrkräfte eingeschätzte Variablen als Prädiktoren. Wenn Lehrkräfte angeben, sie stellen Anforderungen, die auch Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen herausfordern, wirkt sich dies negativ auf das körperliche Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule aus. Sofern auf die Angaben der Lehrkräfte Verlass ist, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass in den betreffenden Klassen möglicherweise ein hohes Lernniveau herrscht. Soziale Vergleichsprozesse führen dann wahrscheinlich dazu, dass die inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ihre eigenen Fähigkeiten als nicht gut genug wahrnehmen. Dies könnte sich in einem verringerten körperlichen Wohlbefinden in der Schule äußern. Möglicherweise kann dieses Ergebnis in Relation mit dem Befund von Venetz et al. (2010) gesehen werden, dem zufolge inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mehr Stress (als Dimension des aktuellen schulischen Wohlbefindens) empfinden als separiert beschulte Kinder (vgl. Kap. 5.6.3).

Die aus der Perspektive der Lehrkräfte eingeschätzte Effektivität der Klassenführung zeigt sich als weiterer Prädiktor des Teilbereichs »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule« (KOB) bei inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Es kann angenommen werden, dass eine Lehrkraft, die ihre Klassenführung als effektiv beschreibt, in ihrem Unterricht einen Rahmen schafft, innerhalb dessen Schüler/-innen ausreichend Zeit zum Lernen haben, feste Regeln implementiert sind und in dem Disziplinstörungen angemessen begegnet wird (vgl. Helmke, 2014; vgl. Kap. 4.2). Möglicherweise werden auch weitere vorbeugende Maßnahmen wie zum Beispiel soziales Lernen oder Konzentrationsförderung im

Sinne des Konzepts von Keller (2010) angewendet (vgl. Kap. 4.2). Durch eine effektive Klassenführung können auch Unterrichtsstörungen sowie Auseinandersetzungen zwischen den Schüler/-innen unterbunden werden, die geeignet sind, das körperliche Wohlbefinden in der Schule zu beeinträchtigen. Zusammengenommen kann vermutet werden, dass eine so verstandene und umgesetzte effektive Klassenführung dazu beitragen kann, dass sich körperliche Beschwerden von Kindern in der Schule verringern. Auch bei Hascher (2004a) zeigt sich die Variable »Lehrperson«, welche soziale und didaktische Indikatoren umfasst, als positiver Prädiktor des körperlichen Wohlbefindens in der Schule (vgl. Kap. 4.8).

#### 9.5.5 *Diskussion des Modells zur Vorhersage des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«*

In der gesamten Stichprobe wie auch in der Gruppe der inklusiv beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeigt sich das psychische Wohlbefinden als Einflussfaktor dieses Teilbereichs. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass Kinder, die sich im Allgemeinen wohl fühlen, vermutlich ein positiveres Sozialverhalten zeigen, welches dafür sorgt, dass sie seltener in Konflikte mit anderen Schüler/-innen geraten. Auf die Bedeutung des Prädiktors »Psychisches Wohlbefinden« als Schutzfaktor wurde bereits hingewiesen.

Für die Gruppe der inklusiv unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweist sich zusätzlich zum psychischen Wohlbefinden auch das allgemeine körperliche Wohlbefinden als Prädiktor des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«, siehe Tabelle 96 auf S. 288. Es lässt sich vermuten, dass ein großer Teil der Kinder, die über ein hohes allgemeines körperliches Wohlbefinden verfügen, gleichzeitig auch ein hohes psychisches Wohlbefinden aufweist. Wenn das allgemeine körperliche Wohlbefinden Ausdruck des psychischen Wohlbefindens ist, kann die bereits oben gegebene Erklärung auch hier angeführt werden.

Für die gesamte Stichprobe, insbesondere für die Gruppe der Förderschüler/-innen, erweist sich die Variable »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe« als negativer Prädiktor des Teilbereichs »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«. Hier lässt sich folgende Erklärung für die Relevanz des Prädiktors vermuten: Kinder, die sich als motorisch unruhig beschreiben bzw. ihre Emotionen als externalisierend kategorisieren, werden wahrscheinlich häufiger in Konflikt mit anderen Kindern geraten und daher öfter von sozialen Problemen in der Schule berichten.

Als weiterer wichtiger Prädiktor für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« erweist sich für die gesamte Stichprobe wie auch für die beiden Teilstichproben die Variable »Selbstwirksamkeit«. Der Befund kann in die Nähe des Ergebnisses von Jerusalem und Mittag (1999) gerückt werden, die einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen sowie dem schulischen Wohlbefinden und der Selbstwirksamkeit bei Schüler/-innen der Sekundarstufe gefunden haben (vgl. Kap. 4.2.2), und dem Ergebnis von Andresen et al. (2010), die eine wichtige Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit und dem allgemeinen Wohlbefinden von Kindern feststellen können (vgl. Kap. 3.5.3).



Tabelle 96: Überprüftes Modell im Vergleich zu den tatsächlich erzielten Ergebnissen der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)«

Übersicht der signifikanten Korrelate auf verschiedenen Ebenen	Ergebnisse der Regressionsanalysen: Modelle zur Vorhersage für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« für die gesamte Stichprobe, die Teilstichprobe der Förderschule Lernen und die Teilstichprobe integrative Grundschule
Variablen auf der Ebene der Familie	
Eltern haben genug Zeit + Zufriedenheit damit, wie die Eltern für das Kind da sind + Unterstützung bei den Hausaufgaben +	
Variablen auf der individuellen Ebene des Kindes	
Psychisches Wohlbefinden + Körperliches Wohlbefinden + Wohlbefinden in der Familie + Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe – Wohlbefinden unter Freunden + Selbstwirksamkeit +	Psychisches Wohlbefinden + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen, Teilstichprobe inklusive Grundschule) Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe – (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen) Selbstwirksamkeit + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen, Teilstichprobe inklusive Grundschule)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Allgemeine sowie didaktisch-methodische Aspekte	
Einsatz des Programms »Faustlos« + Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens (Variante 3): Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbandes – sonst Frontalunterrichts + Merkmale der Klassenführung (Schüler/-innenperspektive) + Orientierung an den Lernvoraussetzungen + Orientierung der Lehrperson an der individuellen Bezugsnorm + Lehrkraft lässt Schüler/-innen Kurzberichte über das Lernen schreiben (Perspektive der Lehrkräfte) + Fürsorglichkeit der Lehrperson + Mitbestimmung + Unser Lehrer/ unsere Lehrerin achtet darauf, dass niemand ausgelacht wird. + Effektivität der Klassenführung + (Perspektive der Lehrkräfte)	Merkmale der effektiven Klassenführung (Schüler/-innenperspektive) + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen) Fürsorglichkeit der Lehrperson + (Gesamte Stichprobe, Teilstichprobe Förderschule Lernen, Teilstichprobe inklusive Grundschule)
Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse: Beziehungen zu Mitschüler/-innen	
Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung + Angst vor Peers – Bullying (Täterperspektive) – Bullying (Opferperspektive) – Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung + Soziale Integration + Klassenklima +	Die Variablen wurden aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Zielkriterium »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« nicht in das Vorhersagemodell mit einbezogen. Die Interpretation erfolgt auf der korrelativen Ebene (vgl. Kap. 9.4.5)

Anmerkung: + = positives Korrelat/ positiver Prädiktor, – = negatives Korrelat/ negativer Prädiktor.

Begründen lässt sich die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für den Teilbereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« mit dem Umstand, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit sich häufiger als sozial integriert erleben, was auf eine positiv ausgeprägte Fähigkeit zurückzuführen ist, Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen (vgl. Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009, S. 6). Da bei Kindern mit sonderpädagogischem

Förderbedarf Lernen die Genese von Selbstwirksamkeit häufiger beeinträchtigt ist (vgl. Hampton & Mason, 2003; vgl. Kap. 4.5.3), was bei der Teilgruppe, die an der Förderschule Lernen unterrichtet wird, womöglich noch häufiger der Fall ist, ist die Relevanz der Selbstwirksamkeit für den Bereich »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« des schulischen Wohlbefindens nachvollziehbar.

Für die gesamte Stichprobe sowie für die an der Förderschule Lernen unterrichteten Kinder erweist sich »Effektive Klassenführung« als Prädiktor. Zur Bedeutung dieser Variable für diesen Teilbereich kann die gleiche Erklärung angeführt werden wie für den Teilbereich »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule« (KOB). Eine effektive Klassenführung trägt zum reibungslosen Ablauf von Unterricht bei (vgl. Helmke, 2014; vgl. Kap. 4.2). Dadurch können die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen und auch Konflikte zwischen den Kindern reduziert werden.

Als weiterer Prädiktor erweist sich für die Gesamtheit aller befragten Kinder, aber auch auf der Ebene der Teilstichproben die »Fürsorglichkeit der Lehrperson«. Auf die Bedeutung einer fürsorglichen Haltung der Lehrkraft für das schulische Wohlbefinden wurde bereits mehrfach hingewiesen, auch in dieser Studie erweist sich die Variable als Prädiktor einer positiven Schuleinstellung (vgl. z.B. Astleitner, 2001a, b; Wild, 2002; Hascher & Lobsang, 2004; Hascher, 2004a; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Walsen, 2013) (vgl. Kap. 4.2, 4.5.4, 4.6). Zur Diskussion der Gründe, die auch an dieser Stelle angeführt werden können, siehe Kapitel 9.5.1.

Zur Erklärung, warum die Fürsorglichkeit der Lehrperson die Häufigkeit sozialer Probleme der Schüler/-innen untereinander reduziert, kann Folgendes angenommen werden: Zeigt eine Lehrkraft sich als fürsorglich gegenüber ihren Schüler/-innen, beeinflusst dies die Beziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen positiv. Wahrscheinlich gelingt es einer so agierenden Lehrperson, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen; zudem fungiert sie als Verhaltensmodell. Schillmöller (2009) kann die Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung als hochrelevanten Einflussfaktor der Beziehungen der Schüler/-innen untereinander ausmachen (vgl. Kap. 4.5.4). Das Ergebnis dieser Studie kann somit diesen Befund von Schillmöller bestätigen.

*Zusammenfassend* lässt sich feststellen, dass neben den drei Merkmalen auf der individuellen Ebene – allgemeines Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit und externalisierende Emotionen/motorische Unruhe – die Fähigkeit zur effektiven Klassenführung sowie eine fürsorgliche Haltung der Lehrkraft in hohem Maße dazu beitragen können, die Häufigkeit sozialer Probleme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu verringern.

## 9.6 Interpretation der deskriptiven Ergebnisse und der Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens vor dem Hintergrund übergreifender Theorien aus der Forschung zum subjektiven Wohlbefinden

In diesem Abschnitt werden die in dieser Studie erzielten deskriptiven Ergebnisse und die Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 referierten übergreifenden Theorien zur Entstehung des subjektiven Wohlbefindens interpretiert.

Wie bereits angesprochen, überraschen die sehr positiven deskriptiven Werte der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen hinsichtlich ihres schulischen Wohlbefindens und auch ihres allgemeinen subjektiven Wohlbefindens. Die Ergebnisse stehen jedoch in Kongruenz mit Befunden zum sogenannten »Wohlbefindensparadox« (Staudinger, 2000; vgl. Kap. 3.5.4), sodass analog von einem »Paradox des schulischen Wohlbefindens« gesprochen werden kann.

Dem Wohlbefindensparadox liegen spezifische psychische Mechanismen zugrunde, die von Mensch zu Mensch unterschiedlich stark ausgeprägt sind: Dazu zählt die Fähigkeit zur *Adaptation* (vgl. Frey & Steiner, 2012; vgl. Kap. 3.5.4), die vermutlich auch bereits bei Kindern vorhanden ist und dafür sorgt, dass sich Menschen an ihre Lebensumstände<sup>159</sup> im Allgemeinen und auch an die jeweiligen Bedingungen im schulischen Bereich anpassen können. Zudem kann angenommen werden, dass auch Kinder über einen individuell variierenden Set-Point des subjektiven Wohlbefindens verfügen (vgl. Asendorpf, 2009; Headey & Wearing, 1989; Brickman & Campbell, 1991) und dass bereits in der kindlichen Psyche die Tendenz besteht, nach dem Erleben von Umständen und Ereignissen, die positive oder negative Emotionen hervorrufen, wieder zu einem emotionalen Gleichgewicht (vgl. Brickman, Coates & Janoff-Bulman, 1978) zurückzufinden (vgl. Kap. 3.5.4). Dieser individuelle Set-Point des subjektiven Wohlbefindens könnte möglicherweise auch das persönliche Level des schulischen Wohlbefindens beeinflussen. In diesem Zusammenhang können auch Emotionsregulationsstrategien eine Rolle spielen. Die mögliche bewusste oder unbewusste Anwendung von Emotionsregulationsstrategien (zum Beispiel Wild et al., 2010; vgl. Kap. 4.5.3) im Allgemeinen sowie im schulischen Kontext könnte dafür sorgen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen trotz möglicher negativer Erfahrungen und Lebensumstände ihr allgemeines subjektives Wohlbefinden und ihr schulisches Wohlbefinden als hoch bis sehr hoch bewerten.

Die deskriptiven Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen werfen die grundsätzliche Frage auf, ob es sich lohnt, das schulische Wohlbefinden zu erheben, da es sich ja offenbar um ein Merkmal handelt, das bei den meisten Schüler/-innen ähnlich – nämlich hoch – ausgeprägt ist. Es könnte kritisiert werden, dass dieses Merkmal nur bedingt geeignet sei, zwischen Individuen zu differenzieren. Zudem könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es sich als Zielkriterium eignet, auf das Effekte von Schulungsformen abgeleitet werden können.

---

<sup>159</sup> Dies gilt nur für kurzfristige (widrige) Lebensumstände und -ereignisse. Längerfristige negative Lebensbedingungen wie länger andauernde extreme Armut und Krieg wirken sich nachteilig auf das subjektive Wohlbefinden aus (vgl. Veenhoven, 1991).

Diener, Lucas und Napa Scollon (2009) wie auch Hascher (2004a) weisen jedoch auf die individuelle Variabilität und potenzielle Beeinflussbarkeit des subjektiven Wohlbefindens hin (vgl. Kap. 3.5.4), Merkmale, die auch auf das schulische Wohlbefinden zutreffen können. In dieser Studie werden signifikante Prädiktoren verschiedener Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens identifiziert, sodass es möglich erscheint, das Wohlbefinden der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule zu beeinflussen. Zudem darf nicht aus dem Blick verloren werden, dass es einzelne Schüler/-innen sowie Teilgruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gibt, deren schulisches Wohlbefinden niedriger ausgeprägt ist, sodass es bedeutsam ist zu erforschen, welche Bedingungen dazu beitragen können, dass es ihnen in der Schule besser geht.

In der vorliegenden Studie kann nachgewiesen werden, dass bestimmte individuelle Merkmale eines Kindes einen oder mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens beeinflussen. Dazu zählen die Variablen »Selbstwirksamkeit«, »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe«, das allgemeine »Psychische Wohlbefinden« sowie das »Körperliche Wohlbefinden«.

Wenn es sich bei den ausgewählten individuellen Merkmalen auch nicht um die klassischen Dimensionen des Big-Five-Modells der Persönlichkeit (Costa & McCrae, 1992) handelt, deuten die Ergebnisse doch auf die potenzielle Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen nicht nur für die Genese des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Lucas & Diener, 2009) (vgl. Kap. 3.5.3), sondern auch für die Entstehung des schulischen Wohlbefindens hin.

Die Befunde lassen sich auch so verstehen, dass die Erfahrungen in der Schule von den Kindern vor dem Hintergrund des individuellen subjektiven und körperlichen Wohlbefindens, selbstbezogener Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden, was für eine Top-down-Theorie zur Genese des schulischen Wohlbefindens spräche (vgl. Wirthwein, 2010; Diener, 2009; Hascher, 2004a) (vgl. Kap. 3.5.1). Gleichzeitig ist keinesfalls auszuschließen, (a) dass im Sinne einer Bottom-up-Theorie schulisches Wohlbefinden dann entsteht, wenn die Schüler/-innen positive oder negative Erfahrungen in Bezug auf die erfragten Teilbereiche gesammelt haben, und (b) dass die dadurch ausgelösten positiven oder negativen Gefühle wiederum die Interpretationsperspektive beeinflussen, sodass eine Interaktion beider Prozesse (Top-down und Bottom-up) angenommen werden kann (vgl. Hascher, 2004a, S. 56; Diener, 2009, S. 42).

Desweiteren können die Resultate als Hinweis darauf gesehen werden, dass Wohlbefinden in der Schule auch das Ergebnis eines individuellen Bewertungsprozesses darstellt (vgl. Hascher, 2004a, S. 292). Aus der Forschung zum subjektiven Wohlbefinden ist bekannt, dass nicht die objektiven Bedingungen über die Ausprägung des subjektiven Wohlbefindens entscheiden, sondern deren individuelle Wahrnehmung und Beurteilung (vgl. Lang, 1985; Hascher, 2004a, S. 292). Dieser Prozess wird über Persönlichkeitsmerkmale, »individuelle Vorerfahrungen, Erwartungen und Ansprüche« (Hascher, 2004a, S. 292) vermittelt und über aktuelle Stimmungen beeinflusst.

Als weitere persönliche Ressourcen, die das schulische Wohlbefinden beeinflussen können, vermutet Hascher (2004a) den erfolgreichen Umgang mit Stress sowie die Resilienz (vgl. Kap.

3.5.4) einer Person. Sie argumentiert, dass resiliente Schüler/-innen eine größere Chance haben, Wohlbefinden in der Schule zu empfinden, auch dann, wenn die dort vorgefundenen Gegebenheiten misslich seien (vgl. ebd., S. 291). Übertragen auf die Population der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann das im Umkehrschluss bedeuten: Vor dem Hintergrund des Risiko-Schutzfaktorenkonzepts (vgl. Kap. 3.5.4 und 4.5.1) und in Anbetracht der Erkenntnisse über die soziokulturelle und ökonomische Situation vieler Familien von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann vermutet werden, dass bei denjenigen, die ein geringeres schulisches Wohlbefinden aufweisen, eine größere Anzahl von Risikofaktoren vorliegt, verbunden mit einer geringeren Anzahl an Schutzfaktoren.

Auf der Ebene der Unterrichtsvariablen wird in dieser Studie das Ergebnis erzielt, dass die Variable »Orientierung an den Lernvoraussetzungen« den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« beeinflusst. Dies spricht für die Relevanz des passungs- sowie des kompetenztheoretischen Ansatzes (vgl. Becker, 1994; vgl. Kap. 3.5.4) in Bezug auf die Genese des schulischen Wohlbefindens. Schüler/-innen, die den Eindruck haben, Lernangebote zu erhalten, die zu ihrem individuellen Kenntnisstand passen, die weder unter- noch überfordert werden, können ein positives Gefühl von Kompetenz entwickeln.

Erhalten Schüler/-innen passgenaue Lernaufgaben, besteht die Möglichkeit, dass sie im Unterricht »Flow« empfinden und sich positiv aktiviert fühlen. Venetz et al. (2010) belegen mit ihren Forschungsergebnissen, dass Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Unterricht »Flow« erleben bzw. sich in ähnlicher Weise positiv aktiviert fühlen wie Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen und dass das häufige aktuelle positive Erleben von Schule einen Einflussfaktor auf das habituelle schulische Wohlbefinden darstellt (vgl. Kap. 5.6.4). Dieser Zusammenhang kann aus einer optimistischen Interpretationsperspektive auch für die in dieser Studie befragten Schüler/-innen angenommen werden und zur Erklärung der hohen Werte des schulischen Wohlbefindens herangezogen werden. Die Ergebnisse von Venetz et al. (2010) sprechen für die Relevanz aktivitätstheoretischer Erklärungsansätze zur Genese des allgemeinen und des schulischen Wohlbefindens bei Kindern im Grundschulalter (vgl. Bucher, 1999, 2009 a und b; Beisenherz, 2005; vgl. Kap. 3.5.4).

Für die Erklärung des signifikant niedrigeren Werts inklusiv beschulter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« gegenüber den an der Förderschule Lernen unterrichteten Kindern werden Bezugsgruppeneffekte (vgl. z.B. Dauenheimer & Frey, 1996) vermutet (vgl. Kap. 5.6.4). Die gleichen Theorien werden zur Interpretation der signifikant niedrigeren Werte von inklusiv beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Vergleich mit anderen Teilgruppen angeführt (vgl. Kap. 9.4.2).

Auf einer übergeordneten Ebene sprechen die Ergebnisse der deskriptiven und der vergleichenden Analyse für die Relevanz von Vergleichstheorien zur Entstehung des schulischen Wohlbefindens, dies gilt vor allem für den Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« (vgl. Michalos, 1985; Diener, 2009; vgl. Kap. 3.5.4). Nicht konkret nachgewiesen werden kann mit den vorliegenden Daten allerdings, welche Merkmale, bzw. Vergleichsdimensionen Kinder mit

sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ihrerseits heranziehen; diesbezüglich können nur Vermutungen angestellt werden.

Im Zusammenhang mit Vergleichstheorien sind auch teleologische Theorien zu nennen, denen zufolge Wohlbefinden durch das Erreichen anvisierter Ziele sowie der Erfüllung von Wünsche und Bedürfnisse entsteht (vgl. Diener, 2009, S. 38; vgl. Kap. 3.5.4). Welche Ziele setzen sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in der Schule? Inwieweit orientieren sie sich an den schulischen Zielen und Anforderungen der anderen Kinder? Setzen sie sich bereits bewusst Ziele? Die Auswahl von Zielen und die Möglichkeit oder Unmöglichkeit ihrer Erreichbarkeit könnte sich positiv bzw. negativ auf ihr schulisches Wohlbefinden auswirken.

Einen wichtigen Einfluss auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens zeigen in dieser Studie Variablen aus dem Bereich der Beziehungen zu Gleichaltrigen, der positive Prädiktor »Soziale Integration« und der negative Prädiktor »Angst vor Peers«. In Kapitel 3.5.2 wird ausgeführt, dass positive Beziehungen zu Peers von großer Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden von Kindern sind, dass sie sogar einen protektiven Faktor angesichts schulischen Misserfolgs darstellen können, um später keine Krankheiten des depressiven Spektrums zu entwickeln. Mit den Ergebnissen dieser Studie lässt sich die Relevanz guter sozialer Beziehungen zu Mitschüler/-innen für das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nachweisen.

## 9.7 Methodische Kritik und Aussagebereich der Untersuchung

Nach dieser Präsentation und Interpretation der Ergebnisse sollen nun zu deren Einordnung die Aspekte reflektiert werden, die deren Übertragbarkeit relativieren.

### *Stichprobe*

Die den Daten dieser Studie zugrundeliegende Stichprobe ist selektiv; sie ist weder repräsentativ noch handelt es sich um eine Zufallsstichprobe. Hieraus können verzerrte Ergebnisse resultieren, wodurch sich die Notwendigkeit ergibt, Schlussfolgerungen sowie Verallgemeinerungen vorsichtig zu formulieren (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 80ff.). Auch Hascher (vgl. 2004b) weist darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und dem schulischen Wohlbefinden abhängig von der Stichprobe sind (vgl. ebd., S. 234).

Zwar beteiligten sich nahezu alle Grundschulen mit inklusiven Grundschulklassen, die zum Erhebungszeitpunkt im ausgewählten Regierungsbezirk Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen unterrichteten, auch lehnte keine Förderschule Lernen die Teilnahme ab. Trotzdem lagen verschiedene Bedingungen vor, die zu einer Selektion der Probanden führten: Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Bereitschaft der Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder. Letztlich war die Teilnahme der Schüler/-innen von der Zustimmung der Eltern abhängig. Möglich ist auch, dass ganze Klassen oder auch bestimmte Kinder von vorneherein nicht teilgenommen haben, weil es sich um besonders »schwierige« Klassen und »problematische« Schüler/-innen handelte. Diese Bedingungen könnten dazu beigetragen haben, dass die Ergebnisse hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens, der Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens und der Lebensumstände womöglich positiver ausgefallen sind als sie tatsächlich sind.

Wünschenswert wäre eine Stichprobe gewesen, die eine größere Anzahl an Probanden umfasste. Obwohl die erzielte Stichprobengröße von 149 Schüler/-innen grundsätzlich ausreicht, um mit den ausgewählten quantitativen Analyseverfahren valide Ergebnisse zu erzielen, wäre eine größere Stichprobe eventuell hilfreich gewesen, da dann die Teilgruppen für einige Analysen größer gewesen wären, zum Beispiel um die Effekte der unabhängigen Variablen »Alter« auf das schulische Wohlbefinden zu prüfen.

Auf der Basis der Ergebnisse dieser Studie können Aussagen getroffen werden zum Vergleich des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in inklusiven Klassen an der Grundschule oder an der Förderschule Lernen unterrichtet werden. Nicht berücksichtigt werden konnten zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Februar bis Juli 2011) an Grundschulen inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bzw. mit sogenanntem Präventionsstatus, die durch regionale Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF)<sup>160</sup> betreut wurden, da die entsprechende Teilstichprobe nicht groß genug gewesen wäre (vgl. Kap. 7.4).

### *Design der Studie*

Das gewählte Querschnittsdesign dieser Studie bringt verschiedene Einschränkungen mit sich: Es können nur Angaben über das schulische Wohlbefinden zu einem einzigen Zeitpunkt gemacht werden. Aussagen über die Stabilität des Konstrukts sowie über die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Grundschulzeit, bezogen auf die gesamte Population, können nicht gemacht werden. Auch differenzielle Wirkungen nach Schulform, Geschlecht, Klassenstufe und Alter sowie intra- und interindividuelle Unterschiede lassen sich nicht im Entwicklungsverlauf abbilden.

### *Kinderfragebogen und Fragebogen für Lehrkräfte*

Im methodischen Teil (Kap. 7.6), im Ergebnisenteil (Kap. 8.1) und im Abschnitt der Diskussion zur Komponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens (9.2) wurden bereits verschiedene methodische Probleme rund um die Fragebogenkonstruktion sowie die Erfassung des Konstrukts »Schulisches Wohlbefinden« diskutiert. Trotz der angesprochenen Schwierigkeiten entstand insgesamt der Eindruck, dass es möglich ist, das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Form eines quantitativen Fragebogens zu erfassen. Die sprachliche und inhaltliche Formulierung der Fragen und Sätze des Fragebogens entsprechen dem Alter und den Lernvoraussetzungen der Kinder und sind als angemessen zu bezeichnen. Für einen sehr kleinen Teil der Schüler/-innen musste allerdings festgestellt werden, dass der Fragebogen zu lang war, sodass die Notwendigkeit entstand, die Kinder ab einem bestimmten Zeitpunkt fortwährend zum Weitermachen zu motivieren.

Wie in Kap. 7.6 bereits erwähnt, ist es nicht gelungen, für den quantitativen Kinderfragebogen reliable Skalen zur Erfassung der im Unterricht angewendeten Didaktik und Methodik zu konstruieren. Zwar weisen die für den Lehrer/-innenfragebogen adaptierten Skalen zur Erfassung der selbstberichteten Unterrichtspraxis eine sehr erfreuliche Reliabilität auf, allerdings

---

160 Zur Definition und Aufgabe des KsF, siehe S. 110.

sind die erhaltenen Antworten bzw. Werte mit der gegebenen Vorsicht zu interpretieren. Welche Wirkung der Einsatz bestimmter didaktischer und methodischer Unterrichtsformen auf das mehrfaktorielle Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen entfaltet, kann aus den Ergebnissen dieser Studie nur bedingt abgeleitet werden. Eine zusätzliche Erfassung der tatsächlich praktizierten Unterrichtspraxis im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung – mithilfe eines strukturierten Beobachtungsbogens oder per Videografie – wäre sinnvoll gewesen. Dieser Aufwand konnte jedoch aufgrund des Umstands, dass es sich bei dieser Arbeit um eine freie Promotion handelt, in der sämtliche Etappen des Forschungsprojekts von der Verfasserin selbst realisiert wurden, aus Zeitgründen nicht betrieben werden.

### *Befragungssituation*

Wie in Kap. 7.2 ausgeführt, besteht im Rahmen von Face-to-Face-Befragungen aufgrund verschiedener möglicher Effekte die Gefahr, dass es zu Antwortverzerrungen kommt (vgl. Walper & Tippelt, 2010, S. 231). Insbesondere wenn Kinder nach ihrer familiären Situation gefragt werden, kann die Antworttendenz beeinflusst werden (vgl. Kränzl-Nagl & Wilk, 2000, S. 67). So bestand beispielsweise bei den Fragen nach aktivem Bullying die Gefahr, dass die Kinder im Sinne sozialer Erwünschtheit geantwortet haben, sodass die Möglichkeit besteht, dass die Aufkommenshäufigkeit von aktivem Bullying höher ausgeprägt ist als der tatsächlich errechnete Wert. In der Befragungssituation entstand häufig der Eindruck, dass viele Kinder sich ernstgenommen und »wichtig« fühlten und stolz waren, über ihre Gefühle und Erlebnisse Auskunft zu geben.

An verschiedenen Stellen der Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Daten, die durch die schriftliche Form der Befragung von Lehrkräften erhalten wurden, das heißt also deren selbstberichtete Unterrichtspraxis, vorsichtig interpretiert werden müssen (vgl. Kap. 7.3). Wenn auch bei der Analyse der Daten der Eindruck entstand, dass die Lehrkräfte die Fragen durchaus differenziert beantwortet haben (beispielsweise hinsichtlich der didaktisch-methodischen Schwerpunktsetzung), muss doch in Betracht gezogen werden, dass die Lehrer/-innen versucht haben, sich selbst und ihre Arbeit positiver darzustellen, oder dass die eigene Unterrichtspraxis verzerrt wahrgenommen und dargestellt wird (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 294).

### *Statistische Auswertung*

Ein Problem, das sich angesichts der Auswertung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten stellt, ist der Umstand, dass es um eine hierarchische Datenstruktur (Schüler/-innen-Klasse-Schule) handelt. Die angemessene Analysemethode für solche Daten besteht in der Anwendung einer Mehrebenenanalyse. Die Anforderungen für die Durchführung einer Mehrebenenanalyse konnten auf Stichprobenebene jedoch nicht erfüllt werden. Herkömmliche Analysemethoden können nicht angemessen die hierarchische Struktur berücksichtigen, was sich negativ auf die korrekte Schätzung statistischer Kennwerte auswirken kann (vgl. Langer, 2009).

Als Alternative wurden Varianzanalysen und Regressionsanalysen gerechnet, die sehr sorgfältig und unter Berücksichtigung aller relevanten Schritte durchgeführt wurden (vgl. Bühner & Ziegler, 2009). Da die Anzahl an potenziell wichtigen Variablen sehr hoch war, wurden in



die Analyse der Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens ausschließlich die Variablen einbezogen, die sich als inhaltlich und statistisch relevant erwiesen haben. Dabei zeigte sich die Anwendung der Korrelationsanalyse als erster Schritt zum Herausfiltern signifikanter Korrelate als sinnvoll (vgl. Kap. 7.7.1). Trotzdem muss als Kritik bezogen auf die Anwendung der Regressionsanalyse formuliert werden, dass im Rahmen der Analyse einige Prädiktoren andere nicht mehr wirksam werden ließen, da sie miteinander korrelierten. Unter Berücksichtigung der in Kap. 7.7.4 beschriebenen Kriterien wurde versucht, mit dieser Problematik umzugehen, und das bestmögliche Modell zu finden.

Die erhaltenen Modelle zur Vorhersage der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens mit Determinationskoeffizienten, die von  $R^2=0,18$  bis  $R^2=0,51$  reichen, sind aus statistischer Perspektive als befriedigend bis gut zu bezeichnen, insbesondere angesichts des Umstands, dass es sich um die Vorhersage subjektiver Wahrnehmungen handelt. In dieser Untersuchung können daher Aussagen über Prädiktoren getroffen werden, die das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen beeinflussen.

Da das schulische Wohlbefinden durch eine Vielzahl von Variablen beeinflusst wird, kann nicht der Anspruch erhoben werden, alle relevanten Variablen identifiziert zu haben. Insbesondere in den bisher von der Forschung weniger fokussierten Teilbereichen »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)« und »Keine körperlichen Beschwerden (KOB)« wäre es vonnöten, Forschung zu weiteren relevanten Einflussfaktoren betreiben. Wünschenswert wäre vor allem, Variablen auf den Ebenen von Klasse und Schule – auch mit anderen Methoden – zu untersuchen, um noch mehr Merkmale bestimmen zu können, die von den Lehrkräften beeinflussbar sind.

## 9.8 Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Auf das Desiderat, das mehrfaktorielle Konstrukt des schulischen Wohlbefindens an einer größeren Stichprobe von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zu untersuchen, wurde bereits hingewiesen. Es besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf, der sich auf verschiedene Aspekte bezieht:

Es wäre wünschenswert, die in dieser Studie pilotierten Skalen zum schulischen Wohlbefinden als mehrdimensionales Konstrukt bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weiterzuentwickeln. Dies umfasst die Konstruktvalidität und die Instrumentengüte (vgl. Wustmann Seiler, 2012). Einzelne Subskalen wurden bereits von Schwinger et al. (2015) weiterentwickelt, allerdings untersuchen die Autor/-innen nicht explizit das schulische Wohlbefinden als mehrdimensionales Gesamtkonstrukt.

Methodisch wäre es sinnvoll, die quantitativen Fragebögen durch qualitative Interviews mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen zu ergänzen, um zum einen die Validität des quantitativen Fragebogens zu überprüfen (vgl. Wustmann Seiler, 2012), zum anderen um eine Basis für eine Konstruktion von passenderen Items für den Teilbereich »Freude und Anerkennung in der Schule (FIS)« zu schaffen (vgl. Kap. 8.1).

Zudem wäre es wünschenswert, das mehrdimensionale schulische Wohlbefinden im Längsschnitt zu erheben, um Aussagen über die Stabilität des Konstrukts machen zu können und um

die Entwicklung der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen weiter verfolgen zu können. Aussagen zu einzelnen Komponenten des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im Längsschnitt können den ersten Veröffentlichungen der BiLief-Studie entnommen werden (vgl. Kap. 1).

Ein weiteres Desiderat bezieht sich auf den Vergleich des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen über verschiedene Beschulungsformen hinweg. Besonders interessant wäre es, zu untersuchen, wie sich das veränderte Setting der inklusiven Klasse an der Grundschule im Sinne des Gemeinsamen Lernens (GL) auf die Ausprägung des mehrdimensionalen schulischen Wohlbefindens auswirken wird. Dieses seit dem Schuljahr 2014/2015 in Nordrhein-Westfalen schulrechtlich favorisierte, jedoch noch nicht flächendeckend umgesetzte Modell ist durch eine kleinere Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse, verbunden mit einer deutlich geringeren sonderpädagogischen Ressourcenausstattung, charakterisiert.

Erste Aussagen zum Vergleich einzelner Komponenten des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den drei Beschulungsformen Förderschule Lernen, integrative Klasse an der Grundschule (GU) sowie Grundschulklassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarfen und solche mit sogenanntem Präventionsbedarf beschult werden und durch ein regionales Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KSF)<sup>161</sup> betreut werden, finden sich bei Wild et al. (2015) (vgl. Kap. 5.6.4).

Eine weitere wichtige Vergleichsdimension, die in dieser Studie nicht aufgegriffen werden konnte, bezieht sich auf inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vs. Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Grundschulalter in Bezug auf ihr Wohlbefinden in der Schule. Zunehmend mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen werden inklusiv an Regelschulen beschult, sodass sich die Frage stellt, ob deren schulisches Wohlbefinden ebenso hoch ausgeprägt ist wie das der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, bzw. mit welchen Maßnahmen und Methoden die von einem niedrigen schulischen Wohlbefinden betroffenen Kinder gezielt unterstützt werden können.

Erhoben wurden in dieser Studie die Teilbereiche des *habituellen* schulischen Wohlbefindens. Wünschenswert wäre es, auch Daten zum *aktuellen* schulischen Wohlbefinden von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in verschiedenen Beschulungsformen zu erheben.

Wie mehrfach angesprochen, können nur bedingt Aussagen zu den Wirkungen didaktischer und methodischer Unterrichtsformen auf das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gemacht werden. Es wäre sinnvoll, in zukünftigen Forschungsprojekten die Wirkungen ausgewählter didaktischer und methodischer Formen, insbesondere auch die Erforschung der Effekte offener Unterrichtsformen, auf das mehrfaktorielle schulische Wohlbefinden von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Grundschulalter zu untersuchen.

---

161 Zur Definition und Aufgabe des KsF, siehe S. 110.

## 10. Fazit und Handlungsempfehlungen

Das Ziel dieses Kapitels besteht in der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie und der Formulierung konkreter Handlungsempfehlungen, die das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen positiv beeinflussen können. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der bereits unter 6.1 formulierten und hier noch einmal aufgeführten Forschungsfragen.

1. Lässt sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im mittleren Grundschulalter von 8 bis 11 Jahren eine mehrfaktorielle Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens nachweisen?
2. Wie ist das schulische Wohlbefinden bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in seinen Teilbereichen ausgeprägt?
3. Bestehen Unterschiede zwischen inklusiv und separiert unterrichteten Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Bezug auf die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens im Rahmen eines mehrfaktoriellen Konstrukts?
4. Welche Variablen auf den Ebenen Person des Kindes und Familie erweisen sich als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen? Welche Merkmale insbesondere auf den Ebenen von Klasse und Schule zeigen sich als Prädiktoren einzelner Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens? Bestehen diesbezüglich Unterschiede zwischen den Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung inklusive Klasse an der Grundschule und Förderschule Lernen?
5. Welche Möglichkeiten eröffnen sich auf der Basis dieser Ergebnisse für Lehrkräfte, das schulische Wohlbefinden ihrer Schüler/-innen zu beeinflussen? Welche Bedingungen benötigen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, um sich in der Schule wohl zu fühlen?

In dieser Studie wird das *habituelle schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen* im Allgemeinen sowie vergleichend in den sonderpädagogischen Organisationsformen inklusive Grundschule und Förderschule Lernen untersucht. In Anlehnung an die theoretischen und empirischen Vorarbeiten von Hascher (2004a), Hascher et al. (2010) und Wustmann Seiler (2011) (vgl. Kap. 4.6–4.8) kann für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im dritten und vierten Jahrgang auf der Basis der in dieser Studie erbrachten empirischen Ergebnisse eine mehrfaktorielle Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens vorsichtig angenommen werden (Forschungsfrage 1). Das Konstrukt setzt sich aus den fünf Komponenten »Positive Einstellung zur Schule (PES)«, »Schulischer Selbstwert (SSW)«, »Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)«, »Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)« und »Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)« zusammen (vgl. Kap. 8.1). Eine mehrfaktorielle Struktur des habituellen schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen kann damit erstmalig empirisch nachgewiesen werden.

Die deskriptiven Werte der Gesamtstichprobe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen liegen in allen Teilbereichen über dem Skalenmittel, wobei im Teilbereich »Schulischer Selbstwert (SSW)« der niedrigste Mittelwert erreicht wird. Es kann konstatiert werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich in der Schule überaus wohlfühlen, allerdings gibt es je nach Teilbereich des schulischen Wohlbefindens einen Anteil von 4 bis 11 Prozent von Kindern, der Werte unter dem Skalenmittel aufweist (Forschungsfrage Nr. 2).

Zur Interpretation dieser positiven Ergebnisse können verschiedene psychologische Erklärungsansätze über die Genese des subjektiven Wohlbefindens herangezogen werden (vgl. Kap. 3 und 9.6). Dazu zählt beispielsweise die Fähigkeit zur Adaption, die Set-Point-Theorie und auch die Anwendung von Emotionsregulationstrategien (vgl. Asendorpf, 2009; Headey & Wearing, 1989; Brickman & Campbell, 1991; Wild et al., 2010). In Übereinstimmung mit dem »Wohlbefindensparadox« (Staudinger, 2000), welches sich auf das subjektive Wohlbefinden bezieht, kann vom *Paradox des schulischen Wohlbefindens* gesprochen werden.

Wie in Kapitel 9.6 genauer diskutiert, führt diese Art der Interpretation der Ergebnisse nicht zur Resignation und zur Annahme einer Unveränderlichkeit der Ausprägung des schulischen Wohlbefindens von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Vielmehr wird in Anlehnung an Ergebnisse von Diener (2009) und Hascher (2004a) von einer Variabilität und Beeinflussbarkeit des schulischen Wohlbefindens ausgegangen. Zudem fordert der Anteil von Kindern, die sich in der Schule nicht wohlfühlen, zu einer Auseinandersetzung mit potenziellen Ursachen heraus. Die vorliegende Studie liefert auf der Basis ihrer empirischen Ergebnisse Ansatzpunkte, die Lehrkräften Handlungsmöglichkeiten zur Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen eröffnen. Die entsprechenden Handlungsempfehlungen werden weiter unten dargestellt werden (S. 302ff.).

Das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die inklusiv unterrichtet werden, unterscheidet sich in nur einem Teilbereich signifikant von den an der Förderschule Lernen unterrichteten Kindern: Das Fähigkeitsselbstkonzept der inklusiv beschulten Kinder ist niedriger ausgeprägt als bei den Kindern, die an der Förderschule Lernen unterrichtet werden (Forschungsfrage Nr. 3). Dieses Ergebnis wird unter anderem mit Bezugsgruppeneffekten begründet (vgl. 9.3.2 und 5.6.4). Das Fähigkeitskonzept der inklusiv unterrichteten Kinder ist aber insofern als realistisch zu bezeichnen, dass sie ihre schulischen Fähigkeiten in Bezug auf die in einer regulären Grundschulklasse herrschenden Leistungsnormen richtig einschätzen (vgl. Venetz et al., 2010, S. 142).

Da zunehmend mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Klassen beschult werden und damit die Erfahrung machen, in einer heterogenen Klasse am unteren Ende der Leistungshierarchie zu stehen, gewinnt die Frage an Bedeutung, durch welche Maßnahmen die betroffenen Kinder in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept und in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden können. Hierauf werde ich in den Handlungsempfehlungen (S. 302f.) eingehen.

Die deskriptiven Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden führen zu dem Resümee, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich sowohl in inklusiven als auch in

separierenden Fördersettings wohlfühlen können. Allerdings sollte dieses Resultat nicht dazu verwendet werden, die Existenz von separierenden Förderschulen für diese Kinder erneut zu legitimieren. Hier ist es wichtig, sich die Ergebnisse der Effizienzforschung zu vergegenwärtigen, die für einen Vorteil der inklusiven Beschulung in Bezug auf verschiedene Bereiche sprechen (vgl. Kap. 5.6.1). Die Verfasserin vertritt darüber hinaus die Position, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen ein Grundrecht auf Teilhabe am Bildungsangebot der allgemeinen Schulen haben. Allerdings gilt es, darauf zu achten, dass die betroffenen Kinder auch angesichts der sich verschlechternden Bedingungen durch eine verringerte Ressourcenzuteilung, wie es aktuell im Bundesland Nordrhein-Westfalen geschieht, »innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung« (Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 36ff.) sowie »wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen« (ebd.) erhalten.

Im Zuge der derzeitigen Entwicklung in Nordrhein-Westfalen muss die Befürchtung ausgesprochen werden, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen nicht die nötige Unterstützung erhalten, die in den zitierten Passagen der VN-BRK gefordert wird. Es ist zu fragen, wie sich die vermutlich schlechteren Rahmenbedingungen auf die Outcomes im kognitiven und emotionalen Bereich sowie die Schulleistungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen auswirken werden. Hier besteht ein dringender Forschungsbedarf (vgl. Kap. 9.8). Ist eine Verschlechterung des schulischen Wohlbefindens zu erwarten oder zeigen sich die beschriebenen psychischen Mechanismen als wirksam, die trotz weniger positiver Bedingungen zu einem gut ausgeprägten schulischen Wohlbefinden führen (vgl. Kap. 9.6)?

Im Hypothesenteil dieser Arbeit (Kap. 6) wurde postuliert, dass sich einzelne Teilgruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, jeweils geordnet nach unabhängigen Variablen, in ihrem schulischen Wohlbefinden unterscheiden. Als Teilgruppe, die im Vergleich zu anderen in einzelnen Bereichen des schulischen Wohlbefindens niedrigere Werte aufweist, erweist sich die Gruppe der inklusiv beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Als Gründe werden geschlechtsspezifische Verarbeitungsmechanismen von schulischem Misserfolg angenommen (vgl. Horstkemper, 1987; Wischer, 2003; vgl. Kap. 3 und 9.4.2). Das Ergebnis verweist auf einen besonderen Bedarf an spezifischen Maßnahmen zur Förderung von Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die in inklusiven Klassen beschult werden (siehe Handlungsempfehlungen, S. 302f.).

Basierend auf dem dargestellten theoretischen Hintergrund zum allgemeinen und zum schulischen Wohlbefinden (Kap. 3 und 4) wurde angenommen, dass das schulische Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen) (a) von Variablen beeinflusst wird, die auf der individuellen Ebene des Kindes und der familiären Ebene angesiedelt sind, (b) von allgemeinen und didaktisch-methodischen Merkmalen auf den Ebenen von Schule und Klasse sowie (c) von Merkmalen der Beziehungen zu anderen Kindern auf den Ebenen von Schule und Klasse. Diese Annahme kann bestätigt werden. Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit geben darüber hinaus Hinweise, durch welche Variablen die Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen vorhergesagt werden können. Für jeden Teilbereich des schulischen Wohlbefindens wird jeweils ein

Vorhersagemodell für die gesamte Stichprobe sowie jede der beiden Teilstichproben dargestellt (vgl. Kap. 8.4). Zudem zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, welche Variablen mit den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens korrelieren, sich jedoch nicht als Prädiktoren erwiesen haben (vgl. Kap. 8.3).

Nachfolgend werden, geordnet nach Einflussebenen, kurz die Variablen aufgelistet, die sich in dieser Studie als *Prädiktoren* und *Korrelate* des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erweisen (Forschungsfrage 4). Zur genauen Übersicht der Prädiktoren des jeweiligen Teilbereichs des schulischen Wohlbefindens vergleiche Kap. 8.4.6; zur Gegenüberstellung der signifikanten Korrelate und Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens vergleiche Kap. 9.5.

Auf der ***Ebene der Familie*** erweist sich die Variable *Kindzentrierte Kommunikation in der Familie* als positiver Prädiktor. Die *Einschätzung des familiären Wohlstands (FAS)* zeigt sich als negativer Prädiktor. Als positive Korrelate erweisen sich die Angabe der Kinder, *die Eltern hätten genug Zeit für sie*, das *Gefühl der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Eltern*, die Möglichkeit, zu Hause jemanden zu fragen, wenn *Unterstützung bei den Hausaufgaben* benötigt wird.

Auf der ***individuellen Ebene*** erweisen sich die Teilbereiche des allgemeinen Wohlbefindens sowie ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktoren und Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens. Positive Prädiktoren stellen die Variablen *Psychisches Wohlbefinden*, *Körperliches Wohlbefinden* und *Selbstwirksamkeit* dar. Als negativer Prädiktor erweist sich die Variable *Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe*. Als Korrelate des schulischen Wohlbefindens erweisen sich von den Variablen der individuellen Ebene der *Allgemeine Selbstwert*, das *Wohlbefinden in der Familie* und das *Wohlbefinden unter Freunden*.

In Bezug auf die ***allgemeinen Merkmale auf den Ebenen von Schule und Klasse*** erweisen sich nur wenige Variablen als Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: Keine Variable – mit Ausnahme der *Schulform* selbst – erweist sich, wie eingangs dargestellt, als Prädiktor.

Als positive Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens erweisen sich die Variablen *Unser Kollegium hat ein gemeinsames, auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler/-innen gerichtetes Leitbild von Schule* und der Einsatz des Programms *Faustlos*. In der Teilstichprobe der inklusiven Grundschule erweist sich die Variable *Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für einige Stunden außerhalb des Klassenverbands – sonst Frontalunterricht (Variante 3)*; als positives, eine *hohe Anzahl an Förderstunden außerhalb des Klassenverbands* jedoch als negatives Korrelat des schulischen Wohlbefindens.

In Bezug auf die ***didaktisch-methodischen Merkmale*** erweisen sich mehrere Korrelationen zu den Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens; wenige Variablen erweisen sich als Prädiktoren. Als positive Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens zeigen sich die *Fürsorglichkeit der Lehrkraft*, *Orientierung an den Lernvoraussetzungen* und die *Effektivität der Klassenführung*. Als negativer Prädiktor des schulischen Wohlbefindens erweist sich das häufige *Lernen nach einem Arbeitsplan*.

Als positive Korrelate zeigen sich der Einsatz kooperativer Sozialformen, projektorientierter Unterricht, konstruktivistischer Unterricht, Mitbestimmung sowie die Lernzielorientierung der Lehrperson. Verschiedene Merkmale in Bezug auf das förderdiagnostische Vorgehen und die Reflexion des Lernfortschritts erweisen sich als Korrelate der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens: regelmäßige Rückmeldungen zum Lernfortschritt, nicht-öffentliche Rückmeldungen sowie der Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios oder einer Reflexionsspalte im Wochenplan.

Ein negatives Korrelat des schulischen Wohlbefindens stellt die Variable »Offene Unterrichtsformen« dar. In der Teilstichprobe der inklusiven Grundschule korrelieren die Variablen »gezielte Förderung leistungsstarker Schüler/-innen« negativ mit dem schulischen Wohlbefinden. Das »Stellen von Anforderungen, die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf herausfordern« bildet einen negativen Prädiktor.

Hinsichtlich der Merkmale in Bezug auf **Beziehungen zu Mitschüler/-innen auf den Ebenen von Schule und Klasse** zeigen sich mehrere Variablen als Prädiktoren der Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens, alle erweisen sich als Korrelate. Einen positiven Prädiktor stellt die »Soziale Integration/ Klassenklima« dar, einen negativen Prädiktor die Variable »Angst vor Peers«. Als positives Korrelat erweist sich die Variable »Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung«, negative Korrelate stellen die beiden Variablen »Bullying (Täterperspektive)« und »Bullying (Opferperspektive)« dar.

Bezogen auf **alle Einflussebenen** haben die folgenden Prädiktoren eine besonders hohe Erklärungskraft: »Psychisches Wohlbefinden«, »Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe«, »Fürsorglichkeit der Lehrperson«, »Soziale Integration/ Klassenklima«, und »Angst vor Peers«. Sie beeinflussen mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens.

Während Merkmale auf der individuellen sowie auf der familiären Ebene nur in geringem Maße durch die Lehrkraft beeinflussbar sind, eröffnen sich in Bezug auf die relevanten Variablen auf den Ebenen von Schule und Klasse pädagogische Möglichkeiten der Förderung. Aus den vorgestellten Ergebnissen resultieren folgende Handlungsempfehlungen zur Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (Forschungsfrage 5):

- *Förderung der sozialen Integration von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*

Die Variable »Soziale Integration/ Klassenklima« stellt einen wichtigen Prädiktor des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dar, dies gilt insbesondere für inklusiv beschulte Kinder. Wie kann die soziale Integration von Schüler/-innen in der Klasse und der Schule gezielt gefördert werden?

In verschiedenen Studien (insbesondere Huber 2006, 2009; Haeberlin et al., 1990/ 2003) wird nachgewiesen, dass bestimmte Merkmale von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit und aggressive Verhaltensweisen, die soziometrische Position negativ beeinflussen können (vgl. Kap. 5.6.5). Wenn auch im Blick behalten werden muss, dass die subjektive Einschätzung der eigenen

sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen häufig positiver ausfällt als die Zuweisung der soziometrischen Position durch Mitschüler/-innen, ergibt sich aus den Forschungsergebnissen Handlungsbedarf. Neuere Ergebnisse von Huber (2011), der sich theoretisch auf den Ansatz der sozialen Referenzierung bezieht, legen die Möglichkeit nahe, die soziale Integration (im Sinne der soziometrischen Position) von inklusiv beschulten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen über ein positives Feedback der Lehrkraft zu fördern. Dies setzt eine positive Einstellung der Lehrperson zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voraus. Nehmen Mitschüler/-innen wahr, dass die Lehrkraft Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sympathie entgegenbringt, orientieren sie sich im günstigen Fall am Urteil des Lehrers/der Lehrerin, was zu einer besseren sozialen Integration der betroffenen Schüler/-innen beitragen kann (vgl. ebd., S. 32). Positive Rückmeldungen sollten sich sowohl auf das Verhalten als auch auf die einzelnen Schulleistungsbereiche beziehen; für inklusive Klassen besteht Bedarf zur Entwicklung geeigneter Feedbackinstrumenten (vgl. ebd., S. 33). Desweiteren sollte es eine Aufgabe der Lehrperson sein, die soziale Integration von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in heterogenen Lerngruppen explizit zu unterstützen. Für die Förderung der sozialen Integration sollten Unterrichtsmethoden gewählt werden, die den Kontakt der Schüler/-innen untereinander phasenweise ermöglichen. Dazu gehört zunächst grundsätzlich, Gelegenheiten für die Kooperation von Schüler/-innen zu schaffen, eine lernzielorientierte Atmosphäre zu gestalten und es zu vermeiden, Schüler/-innen nach Gruppenmerkmalen explizit einzuteilen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S. 825). Neben klassischen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit könnte sich der Einsatz des kooperativen Lernens anbieten. Büttner, Warwas und Adl-Amini (2012) weisen darauf hin, dass bisher nur eine geringe Anzahl von deutschen Studien zu den Wirkungen des kooperativen Unterrichts in inklusiven Settings vorliegt. US-amerikanische Ergebnisse lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass das kooperative Lernen bei Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen die soziale Integration verbessern kann. In der Studie von Stevens und Slavin (1995) zeigt sich, dass die betroffenen Kinder stärker von ihren Mitschüler/-innen ohne Förderbedarf akzeptiert werden. Darüber hinaus bietet sich in verschiedenen Unterrichtsfächern die Durchführung von Unterrichtseinheiten an, die das soziale Lernen inhaltlich explizit zum Ziel haben.

– *Reduzierung der Häufigkeit, mit der »Angst vor Peers« empfunden wird*

Auslöser solcher Ängste können aggressive und andere externalisierende Verhaltensweisen von Mitschüler/-innen sowie Bullying darstellen. Zur Prävention und Intervention bietet sich eine Reihe von Maßnahmen und Programmen an:

Auf der individuellen Ebene können Trainingsprogramme mit aggressiven Kindern, zum Beispiel die Gruppentrainings von Petermann und Petermann (2005), und verhaltenstherapeutische Maßnahmen sinnvoll sein (vgl. Kessels & Hannover, 2009, S. 300). Auf der schulischen Ebene sollte die Verbesserung der Beziehungen zwischen den Kindern ein



wesentliches Ziel sein. Hierzu bieten sich die oben beschriebenen Empfehlungen zur Förderung der sozialen Integration von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an.

Von besonderer Wichtigkeit zur Prävention von und Intervention gegen Bullying in der Schule ist die Kenntnis des Bullying-Problems an der eigenen Schule und der feste Wille der Lehrkräfte, es anzugehen (vgl. Olweus, 2008, S. 71), darüber hinaus eine konsequente Ächtung von Gewalt und Bullying (vgl. Kessels & Hannover, 2009, S. 301). Das Programm von Olweus zur Prävention von und Intervention bei Bullying beinhaltet konkrete Maßnahmen auf der Schulebene, der Klassenebene und der persönlichen Ebene (siehe zum Überblick Olweus, 2008, S. 69ff.). Auf der Klassenebene empfiehlt Olweus insbesondere das Klassengespräch, die Einführung von Klassenregeln und das kooperative Lernen (vgl. ebd., S. 93; Kessels & Hannover, 2009, S. 301).

Für Kinder im Grundschulalter bietet sich darüber hinaus das Faustlos-Curriculum (vgl. Cierpka, 2014) an. Der Einsatz dieses Programms erweist sich in dieser Studie als Korrelat des schulischen Wohlbefindens (vgl. Kap. 9.4). Als ebenfalls hilfreich bietet sich das Buddy-Programm (Faller & Kneip, 2007) für Kinder im Grundschulalter an.<sup>162</sup> Diese Programme können Ängstlichkeit und Aggressivität verringern und positives Sozialverhalten fördern (vgl. Schick & Cierpka, 2010).

Als wichtiges Instrument könnte sich auch das regelmäßige Abhalten von Klassenratssitzungen erweisen, in deren Rahmen Kinder Konflikte untereinander selbst regeln. Die Mediation bei Streitigkeiten kann von den Mitarbeiter/-innen der Schulsozialarbeit oder durch die Kinder selbst, die zuvor ein Training als Streitschlichter/-innen durchlaufen haben, durchgeführt werden.

– *Reduzierung externalisierender Verhaltensweisen*

Als Voraussetzung für einen guten Umgang mit Kindern, die externalisierende Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht zeigen, muss zunächst eine Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in geschaffen werden, die von gegenseitigem Vertrauen und Akzeptanz geprägt ist (vgl. Hartke, 2008, S. 807). Hartke (2008) sieht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einen adaptiven Unterricht als günstig an, der gekennzeichnet ist durch »lehrerzentrierte Interaktionsformen mit schülerzentrierten Elementen« (vgl. ebd., S. 806). Textor (2007) empfiehlt einen Unterricht, der auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen eingeht, handlungsorientiert ist und den Kindern Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnet. Als vorteilhaft erweist es sich auch, wenn Lehrkräfte Feedback zu positiven Verhaltensweisen der Schüler/-innen geben. Das Zwei-Pädagogen-System reduziert die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen während des Schulvormittags (vgl. ebd., S. 288). Zur Diskussion um die Vor- und Nachteile weiterer didaktischer Modelle und Unterrichtsprinzipien bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale

---

<sup>162</sup> Eine Liste von wirkungsvollen Präventionsprogrammen findet sich beispielsweise unter <http://www.gruene-liste-praevention.de>.

und soziale Entwicklung sei auf Goetze (2008), Stein (2008) und Hartke (2008) verwiesen.

Aufmerksamkeitsstörungen mit und ohne Hyperaktivität erfordern eine mehrere Ebenen umfassende Unterstützung des Kindes (Kind, Eltern, Schule). Es werden eine starke Strukturierung des Alltags, verhaltens- und psychotherapeutische Interventionen und in einigen Fällen auch eine Behandlung mit Methylphenidat empfohlen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Hensel & Sättele, 2013, S. 135).

Für die Reduzierung von aggressivem Verhalten sind »multimodale Programme« (ebd., S. 156) von Vorteil, die die relevanten Bezugspersonen und Lebensbereiche des Kindes einbeziehen (vgl. Petermann et al. 2001, zit. n. Fröhlich-Gildhoff, Hensel & Sättele, 2013, S. 156, siehe die Übersicht ebd.). Die Einstellung der Therapeut/-innen und der Lehrkräfte gegenüber Kindern, die aggressives Verhalten zeigen, sollte durch »Wertschätzung und Konfrontation« (ebd., S. 156) geprägt sein. Der Präventionsarbeit wird ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. ebd., S. 162).

Ein von Lehrkräften gut einsetzbares Präventionsprogramm, welches Effekte auf externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen auf der individuellen Ebene zeigt; aber auch das Sozialverhalten, das Klassen- und Schulklima positiv beeinflussen kann, ist das Programm PFADE (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien; vgl. PFADE-Infomappe, S. 1ff.; Jünger, 2014; Venetz et al., 2010, S. 141).

– *Stärkung und Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*

Unmittelbar aus den Befunden dieser Studie ableitbar ist die besondere Relevanz der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen für das Fähigkeitsselbstkonzept. Dies gilt vor allem für inklusiv beschulte Kinder (vgl. 8.4.2 und 9.5.2). Während der Prädiktor »Psychisches Wohlbefinden« nur teilweise durch Lehrkräfte beeinflussbar ist, eröffnen sich auf der Ebene des Unterrichts verschiedene Möglichkeiten, für das Fähigkeitsselbstkonzept positive Anreize zu setzen.

Aus der vorliegenden Studie resultiert, dass eine an den Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen orientierte Unterrichtsplanung sowie eine effektive Klassenführung der Lehrperson das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst (Prädiktoren; vgl. 8.4.2 und 9.5.2). Regelmäßige Rückmeldungen über den Lernfortschritt, das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung, Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf schulische Lerninhalte und die Gestaltung des Klassenraums, eine lernzielorientierte Einstellung sowie eine fürsorgliche Haltung der Lehrkraft hängen positiv mit dem Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zusammen.

Für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Klassen sollte eine Art doppelte Strategie verfolgt werden: Zwar löst die Konfrontation mit der Leistungsfähigkeit von Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Bezugsgruppeneffekte aus, die zu einem vergleichsweise geringer ausgeprägten, jedoch realistischem Fähigkeitsselbstkonzept der inkludiert beschulten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen führen. Aus der Praxiserfahrung der Verfasserin erscheint es

wichtig, diesen Umstand nicht zu beschönigen. Auch Venetz et al. (2010) sprechen sich in Orientierung an Helmke (1998) und Kornmann (2005) für eine Konzentration auf ein realistisches Fähigkeitsselbstkonzept aus (vgl. Venetz et al., 2010, S. 142). Es sollten Strategien vermittelt werden, die den betroffenen Schüler/-innen bewusst machen, dass sie Lernfortschritte machen; zudem sollten weitere Maßnahmen zur Förderung der Ich-Stärkung und der individuellen Bewertung der schulischen Situation durchgeführt werden. Venetz et al. (2010) empfehlen diesbezüglich »systematische Rückmeldungen der Lehrperson zu persönlichen Lernfortschritten, welche auf individuellen Bezugsnormen basieren« (ebd., S. 142) sowie eine genaue »Dokumentation der Leistungsfortschritte« in Form von »Kompetenzrastern« (ebd., S. 142).

Um das Selbstbild positiv zu beeinflussen, könnten Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, die die Förderung von »rationale(n) Einstellungen im Sinne von undogmatischen Ansichten gegenüber den Fehlern und Schwächen der eigenen Person« (Grünke, 2003, S. 157) auf der Grundlage der rational-emotiven Verhaltenstherapie von Ellis (2001) bezwecken (vgl. Grünke, 2003, S. 135; Venetz et al., 2010, S. 40). Diese Förderung dient dem übergeordneten Ziel der Ausbildung von Resilienz angesichts einer Lebenssituation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, die vermehrt von Risikofaktoren gekennzeichnet ist (vgl. Grünke, 2003, S. 8).

Grundsätzlich ergeben sich Strategien zur Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts aus dem sogenannten »Erwartungs-Wert-Modell« (Möller & Trautwein, 2009, S. 200). Neben einer Vielzahl von Einflussfaktoren, die dieses Modell berücksichtigt, sind die Kausalattributionen der Schüler/-innen in Bezug auf ihre Leistungen, die Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit sowie die realistische Beurteilung von avisierten Aufgaben von hoher Wichtigkeit für die positive Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzepts (vgl. ebd., 2009, S. 201). Damit Schüler/-innen lernen, Erfolge günstig zu attribuieren, können Re-Attribuierungstrainings, zum Beispiel von Ziegler & Schober (2001), durchgeführt werden (vgl. Venetz et al., 2010, S. 142; Fries & Souvignier, 2009, S. 415). Zudem erweist es sich als vorteilhaft, wenn Schüler/-innen lernen, sich realistische Ziele zusetzen (vgl. Möller & Trautwein, 2009, S. 201). Diese sollten »knapp über dem bisher Erreichten liegen. Besonders bei Misserfolg kann bei einer solchen Aufgabenwahl auf die eigene Anstrengung attribuiert werden (...)« (ebd., S. 201). Ferner müssen die Kinder lernen, »aus ihren Erfolgen mehr positive Selbstbewertung zu ziehen als negative Selbstbewertung aus ihren Misserfolgen« (Fries & Souvignier, 2009, S. 414). Dies kann durch entsprechende Trainings erfolgen (siehe im Überblick Fries & Souvignier [2009]).

- *Verbesserung und Förderung verschiedener Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in inklusiven Klassen*  
Von der Groeben (2004) weist auf die Notwendigkeit hin, Kinder in ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation durch pädagogische Angebote in der koedukativen Schule zu unterstützen (vgl. ebd., S. 168).<sup>163</sup> Dies bezieht sich sowohl auf Mädchen als auch auf

---

163 Zur konkreten Ausgestaltung von Angeboten für Mädchen und Jungen an der Bielefelder Laborschule siehe von der Groeben, 2004, S. 168.

Jungen. In mehreren Schulversuchen hat sich die Durchführung von separaten Mädchen- und Jungenstunden als vorteilhaft erwiesen (vgl. ebd.; Kaiser und MitarbeiterInnen, 2003, S. 121ff.). Das übergeordnete Ziel solcher Maßnahmen besteht darin, »dass mehr individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden und eingrenzende Gruppennormen an Bedeutung verlieren« (Kaiser et al., 2003, S. 123). Je nach Schwerpunktsetzung können die spezifischen Ziele solcher Angebote im »Entgegenwirken polarer Interessensentwicklung von Mädchen und Jungen«, der Verringerung »naturwissenschaftlich-technischer Abstinenz bei Mädchen«, dem »Ermöglichen von Schonräumen für beide Geschlechter« oder auch dem »Eröffnen eines Raumes zur reflektierten Identitätsentwicklung in der eigenen Geschlechtsgruppe« liegen (ebd., S. 122).<sup>164</sup>

Für Jungen kann ein Bedarf an geschlechtsspezifischen Angeboten beispielsweise in Bezug auf die Leseförderung, das Sozialverhalten und die Prävention von Gewalt gesehen werden (vgl. Endepohls-Ulpe, 2011, S. 25ff.). Aus den Befunden der vorliegenden Arbeit ergibt sich jedoch ein deutlicher Handlungsbedarf in Bezug auf die spezifische Förderung für inklusiv beschulte Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Daher wird im folgenden Abschnitt die Situation der Mädchen fokussiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept inklusiv beschulter Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen signifikant niedriger ausfällt als dasjenige inklusiv beschulter Jungen. Darüber hinaus ergeben sich auch in weiteren Teilbereichen des schulischen Wohlbefindens signifikante Unterschiede. Diese zeigen sich nicht nur gegenüber inklusiv beschulten Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, sondern auch im Vergleich zu den an der Förderschule Lernen unterrichteten Mädchen (vgl. Kap. 8.2.4 und 9.4.2). Angesichts des Umstands, dass zunehmend mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen inklusiv beschult werden, zeigt sich eine besondere Dringlichkeit, sich mit der Situation von Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen an allgemeinen Schulen auseinanderzusetzen und sich ihrer anzunehmen. Offenbar tritt nämlich die besondere Benachteiligung von Mädchen mit Förderbedarf bereits im Schulalter zutage. Auch in mehreren Abschnitten der VN-BRK wird ausdrücklich auf die Lage von Mädchen und Frauen mit Behinderungen hingewiesen, die in vielfacher Hinsicht von gesellschaftlichen Diskriminierungen betroffen sind und aufgrund von eingeschränkten Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten häufiger in Armut geraten (vgl. Beauftragte der Bundesregierung, 2015, Abschnitt 5; Schildmann, 2012).

Wie kann eine geschlechtsspezifische Förderung von Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sowie von Mädchen mit Lernschwierigkeiten sowie sozio-ökonomisch und -kulturell benachteiligten Mädchen, die von Spies (2005) auch als »versteckte Verliererinnen des Bildungssystems« (ebd., S. 59) bezeichnet werden, an allgemeinen Grundschulen realisiert werden?

---

164 In der Praxis kann allerdings die Gefahr bestehen, dass sich durch separate Mädchen- und Jungenangebote bestehende Unterschiede weiter vertiefen (vgl. Kaiser et al., 2003, S. 122).

Grundsätzlich stellt die Mädchenförderung eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Sozialarbeit in Ganztagschulen dar, von Spies (2005) auch als »schulkooperative Mädchenarbeit« (ebd., S. 58) bezeichnet. Sie fokussiert insbesondere Mädchen, die in ihren Bildungschancen benachteiligt sind. Dazu ist es notwendig, Mädchenarbeit explizit im Schulkonzept zu verankern (vgl. ebd., S. 58–60). Eine spezifische Förderung könnte sowohl im Vormittagsbereich in Fördergruppen als auch im Nachmittagsbereich in Form von besonderen Angeboten stattfinden, die ebendiese Mädchen adressieren. Konkrete Vorschläge zur Umsetzung finden sich beispielsweise bei Kaiser et al., 2003.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die Notwendigkeit der Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts der inklusiv beschulten Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Diese Forderung deckt sich mit der einschlägigen Literatur aus dem Bereich der Gender-Forschung (vgl. zum Beispiel Endepohls-Ulpe, 2011; Spies, 2005). Konkret können die im vorangegangenen Punkt formulierten Vorschläge zur Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts zugunsten der betroffenen Mädchen eingesetzt werden.

– *Empfehlungen für das professionelle Verhalten von Lehrkräften und die didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung*

In Bezug auf das professionelle Verhalten von Lehrkräften zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass eine fürsorgliche Haltung gegenüber Schüler/-innen mehrere Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen positiv beeinflusst. Dies verweist vermutlich auf eine höhere emotionale Bedürftigkeit der entsprechenden Schüler/-innen, der es in professioneller Weise durch die Lehrer/-innen zu begegnen gilt. Im Rahmen der zunehmenden Auflösung von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Bundesland Nordrhein-Westfalen ist zu fordern, den Grundschulen genügend personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit die Lehrkräfte im Rahmen ihrer vielfältigen Aufgaben auch die nötige Beziehungsarbeit leisten zu können.

Zudem ist auf eine effektive Klassenführung zu achten, da diese dazu beitragen kann, dass Schüler/-innen sich in der Schule wohler fühlen. Dabei sind die Kriterien von Kounin (1976, 2006) zu beachten, beispielsweise eine gute Bewältigung von Übergangsphasen und die Vorschläge von Keller (2010), in denen es zum einen um die direkte Intervention bei aktuellen Störungen des Unterrichtsgeschehens, zum anderen um präventive Maßnahmen geht. Zudem erweist sich die Implementierung und konsequente Einhaltung von Regeln als relevant (vgl. Helmke, 2014, S. 179ff.; Hattie, 2013).

Die Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Kinder, insbesondere Aufgaben, die eine Passung zum Lernstand aufweisen, gepaart mit einer Sprache, die von den Kindern verstanden wird, beeinflussen das schulische Wohlbefinden positiv, vor allem den Teilbereich des schulischen Selbstwerts. Außerdem zeigen sich in den empirischen Ergebnissen dieser Studie Anhaltspunkte dafür, dass regelmäßige nicht-öffentliche Rückmeldungen zum Lernfortschritt, der Leistung und dem Lernverhalten sowie der Einsatz von Me-

thoden die Schüler/-innen dazu anregen, ihre Lernfortschritte zu reflektieren. Hierzu gehören beispielsweise Lerntagebücher, Portfolios oder Reflexionsspalten in Arbeitsplänen, die dazu beitragen können, sich in der Schule wohler zu fühlen.

Der häufige Einsatz von Arbeitsplänen trägt dagegen dazu bei, dass Schüler/-innen in der Schule mehr körperliche Beschwerden empfinden. Hier muss möglicherweise über die Ausgestaltung der Pläne im Sinne von mehr Möglichkeiten zur eigenständigen Setzung von Lernzielen durch die Kinder sowie eine geeignete Unterstützung der Schüler/-innen während der Arbeitsphasen des individualisierten Arbeitens nachgedacht werden.

Die Häufigkeit der Durchführung von offenen Unterrichtsformen kann dazu führen, dass Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sich vermehrt Sorgen wegen der Schule machen. Insbesondere ein wenig strukturierter offener Unterricht reduziert den Lernerfolg von Schüler/-innen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Hillenbrand, 2014, S. 292). Stattdessen zeigt sich das »direct teaching« also der Einsatz instruierender und dabei aktivierender Formen des Unterrichts« (ebd.) für lernschwache Schüler/-innen als vorteilhaft für den Lernfortschritt, die Motivation sowie für »soziale Dimensionen« (ebd.).

## Literatur

- Abé, Ilse; Probst, Holger; Graf, Susanne; Kutzer, R.; Wacker, G.; Klode, W. & Wagner, H. (Hg.) (1973): *Kritik der Sonderpädagogik*. Giessen: Achenbach.
- Abele, Andrea & Becker, Peter (Hg.) (1994): *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik*. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Ackerman, P. L. & Sternberg, R. J. (Hg.) (1989): *Learning and individual differences*. New York: Freeman.
- Adamson, Peter (2013): Report Card 11. In: Hans Bertram (Hg.): *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. 60 Jahre UNICEF, gemeinsam für Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 26–51.
- Aken van, M.A.G; Helmke, A. & Schneider, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz E. Weinert & Andreas Helmke (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, PVU, S. 341–350.
- Alt, Christian (Hg.) (2005): *Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden: VS.
- Alt, Christian (Hg.) (2005): *Kinderleben. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Alt, Christian (Hg.) (2007): *Kinderleben. Band 3: Start in die Grundschule. Kinderpanel. Ergebnisse aus der zweiten Welle*. Wiesbaden: VS.
- Alt, Christian; Lange, Andreas; Huber, Johannes (2008): Kinder, ihre Freunde, ihre Väter: Beziehungen zu anderen als Aspekt kindlichen Wohlbefindens. In: Bertram, Hans (Hg.) (2008): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H. Beck.
- Alt, Christian & Quellenberg, Holger (2005): Daten, Design, Konstrukte. Grundlagen des DJI-Kinderpanels. In: Christian Alt (Hg.): *Kinderleben. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS.
- Andresen, Sabine & Fegter, Susann (2009): *Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen-Kinderarmutstudie. Abstract*. Online verfügbar unter [http://www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc\\_download.cfm?uuid=BFC3FB14C2975CC8A38F9C089B81815A&&IRACER\\_AUTOLINK&&](http://www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm?uuid=BFC3FB14C2975CC8A38F9C089B81815A&&IRACER_AUTOLINK&&), zuletzt geprüft am 27.03.2014.
- Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus & Fegter, Susann (2010): Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. In: *World Vision e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2010*. 2. World Vision Kinderstudie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 35–60.
- Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hg.) (2006). *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Appley, Mortimer Herbert (Hg.) (1971): *Adaptation Level Theory: A Symposium*. New York: Academic Press.
- Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2004): Thiel, Felicitas; Ulber, Daniela; Achterberg, Birgit: *Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen, Schülerfragebogen zum Unterricht*. Online verfügbar unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/sch\\_\\_lerfragebogen.pdf?1286351748](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/sch__lerfragebogen.pdf?1286351748), zuletzt geprüft am 23.04.2011.
- Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006): Thiel, Felicitas: *IBUS Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen – Lehrerfragebogen zur Bestandsaufnahme der Unterrichtsentwicklung*. Online verfügbar unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/IBUS\\_LehrerFb\\_Grafstatversion\\_formatiert.pdf?1286351745](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/IBUS_LehrerFb_Grafstatversion_formatiert.pdf?1286351745), zuletzt geprüft am 13.11.2010.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Rolf Werning und Ann-Kathrin Arndt (Hg.): *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40.
- Asendorpf, Jens B. (2009): *Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Astleitner, Hermann (2001a): *Emotionale Unterrichtsgestaltung: der FEASP-Ansatz*. Unterrichten, erziehen 20 (6), 299–302.
- Astleitner, Hermann (2001b): *Die Gestaltung von emotional stimmigem Unterricht – eine Validierung des FEASP-Ansatzes*. Online verfügbar unter [https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst2001/asgestomotunt\\_2001\\_2.pdf](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2001/asgestomotunt_2001_2.pdf), zuletzt geprüft am 19.06.2016.
- Bagozzi, Richard & Yi, Youjae (1988): On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science* 16 (Spring, No.1), S. 74–94.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim und München: Juventa.
- Bandura, Albert (1977): Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.
- Bandura, Albert (2006): Guide for constructing efficacy-scales. In: Frank Pajares & Timothy C. Urdan (Hg.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: IAP – Information Age Pub. (Adolescence and education), S. 307–337.

- Baudisch, Winfried; Schulze, Marion & Wüllenweber, Ernst (Hg.) (2004): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter <https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/1990398>.
- Baum, Susan & Owen, Steven V. (1988): High Ability/Learning Disabled Students: How Are They Different? In: *Gifted Child Quarterly* 32 (3), S. 321–326.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hg.) (2009): *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS.
- Baumgart, Erdmute & Bücheler, Heike (Hg.) (1998): *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Fragen, nachschlagen, anwenden: 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied: Luchterhand.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2015): *Die Un-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Unter Mitarbeit von Verena Bentele. Hg. v. Bundesregierung. Online verfügbar unter [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt aktualisiert am 02.07.2015, zuletzt geprüft am 31.10.2015.
- Becker, Peter (1994): Theoretische Grundlagen. In: Andrea Abele und Peter Becker (Hg.): *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik*. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 13–50.
- Beisenherz, Gerhard (2005): Wie wohl fühlst du dich? Kindliche Persönlichkeit und Umwelt als Quelle von Wohlbefinden und Unwohlsein bei Grundschulkindern. In: Christian Alt (Hg.): *Kinderleben. Band 1: Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden: VS, S. 157–186.
- Beisenkamp, Antje; Klöckner, Christian; Hallmann, Sylke & Preißner, Claudia (2009): *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Wir sagen euch mal was. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Deutschland*. Hg. v. LBS. Münster. Online verfügbar unter [www.lbs.de/west/junge-familie](http://www.lbs.de/west/junge-familie), zuletzt geprüft am 23.04.2015.
- Bellebaum, Alfred & Hettlage, Robert (Hg.) (2010): *Glück hat viele Gesichter. Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung*. Wiesbaden: VS.
- Benkmann, Rainer (2003): Bedingungen und Prozesse bei Beeinträchtigungen des Lernens – Die Perspektive des sozialen Konstruktivismus. In: Annette Leonhardt & Franz B. Wember (Hg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung; ein Handbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Handbuch), S. 441–464.
- Bertram, Hans (2008a): Deutsches Mittelmaß: Der schwierige Weg in die Moderne. In: Hans Bertram (Hg.): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H. Beck, S. 37–81.
- Bertram, Hans (2008b): Einleitung: Was wir von Oliver Twist lernen können. In: Hans Bertram (Hg.): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H. Beck, S. 7–15.
- Bertram, Hans (Hg.) (2008): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H. Beck.
- Bertram, Hans (2011): Ist Deutschland Mittelmaß für Kinder? Das Konzept »Child well-being« und die Notwendigkeit mehrdimensionaler Beschreibung von Kindheit für die Betrachtung von Forschungsergebnissen zu »kindlichem Wohlbefinden«. In: Svendy Wittmann, Thomas Rauschenbach & Hans Rudolf Leu (Hg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 270–276.
- Bertram, Hans (Hg.) (2013): *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. 60 Jahre UNICEF, gemeinsam für Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bleidick, Ulrich (1968): Über Lernbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 19 (9), S. 449–464.
- Bless, Gérald & Mohr, Kathrin (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamen Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Johann Borchert, Herbert Goetze, Jürgen Walter & Franz B. Wember (Hg.): *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 375–383.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik, S. 29–35. In: Opp, Günther & Theunissen, Georg (Hg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boehm, Otto (1980): Zur Problematisierung der Lernbehindertenschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 31 (2), S. 116–126. Online verfügbar unter [http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN51145063X\\_0031&DMDID=dmdlog21](http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN51145063X_0031&DMDID=dmdlog21).
- Bollen, Kenneth A. & Long, J. Scott (Hg.) (1993): *Testing structural equation models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bönsch, Manfred (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52 (2), S. 167–184. Online verfügbar unter [http://download.springer.com/static/pdf/398/bok%253A978-3-531-92779-4.pdf?auth66=1405497721\\_ec16f851e8204de1116e99c0d94a9bc1&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/398/bok%253A978-3-531-92779-4.pdf?auth66=1405497721_ec16f851e8204de1116e99c0d94a9bc1&ext=.pdf).
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Zuletzt geprüft am 18.06.2014.
- Borchert, Johann; Goetze, Herbert; Walter, Jürgen & Wember, Franz B. (Hg.) (2007): *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Bortz, Jürgen & Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.



- Bos, Wilfried; Müller, Sabine & Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 375–397.
- Boudon, Raymond; Cherkaoui, Mohamed; Alexander, Jeffrey C. (Hg.) (1997): *The classical tradition in sociology. The European tradition*. London, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyce, William; Torsheim, Torbjørn; Currie, Candace & Zambon, Alessio (2006): The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Soc Indic Res* 78 (3), S. 473–487.
- Bradburn, Norman (1969): *The structure of psychological well-being*. Unter Mitarbeit von Norman Bradburn. Online verfügbar unter [http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN\\_Struc\\_Psych\\_Well\\_Being.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf), zuletzt aktualisiert am 23.05.2014.
- Brandstätter, Veronika; Schüler, Veronica; Puca, Maria Rosa & Lozo, Ljubica (2012): *Allgemeine Psychologie für Bachelor: Motivation und Emotion*. Berlin: Springer.
- Brandstätter, Jochen (2011): *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung*. Heidelberg: Springer.
- Brickman, Philip; Coates, Dan & Janoff-Bulman, Ronnie (1978): Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative? *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (8), S. 917–927.
- Brickman, Philipp & Campbell, D. T. (1971): Hedonic relativism and planning the good society. In: Mortimer H. Appley (Hg.): *Adaptation-level theory*. New York, Academic Pr., S. 287–305.
- Bromme, Rainer (2014): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, Jere (2000): *Teaching*. Hg. v. UNESCO. *International Academy of Education/ International Bureau of Education*. Online verfügbar unter [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf), zuletzt geprüft am 18.06.2016.
- Bucher, Anton (1999): Kindheitsglück: Romantischer Anachronismus oder übersehene Realität? *Neue Sammlung* 39 (2), S. 399–418.
- Bucher, Anton (2009a): Was Kinder glücklich macht? Eine glückspsychologische Studie des ZDF. In: Markus Schächter (Hg.): *Wunschlos glücklich. Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit. Dokumentation des ZDF-Glückskongresses*. Baden-Baden: Nomos, S. 94–195.
- Bucher, Anton A. (2009b): Wie glücklich sind Deutschlands Kinder? Eine glückspsychologische Studie des ZDF. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, S. 241–259.
- Buchner, Axel; Erdfelder, Edgar & Faul, Franz (1996): *Teststärkenanalysen*. Online verfügbar unter [http://www.psych.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/literature/Dokumente/BuchnerErdfelder-Faul\\_1996.pdf](http://www.psych.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/literature/Dokumente/BuchnerErdfelder-Faul_1996.pdf), zuletzt geprüft am 03.10.2013.
- Bühl, Achim (2010): *PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse*. 12. Aufl. München: Pearson.
- Bühner, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bühner, Markus & Ziegler, Matthias (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bullinger, Monika (2009): Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand und konzeptioneller Hintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 17 (2), S. 50–55.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Online verfügbar unter [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf). Zugriff am 15.07.2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>. Zugriff am 1.11.2017.
- Büttner, Gerhard; Warwas, Jasmin & Adel-Amini, Katja (2012): *Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht*. Hg. v. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>.
- Campbell, R. J.; Kyriades, Leonidas; Muijs, Daniel & Robinson, Wendy (2004): *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Carp, Frances M. & Carp, Abraham (1982): Test of a Model of Domain Satisfactions and Well-Being. *Equity Considerations. Research on Aging* 4 (4), S. 503–522.
- Chassé, Karl August; Zander, Margherita & Rasch, Konstanze (2005): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Cierpka, Manfred (Hg.) (2014): *Faustlos – Kindergarten. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Clever, Andrew; Bear, George & Juvonen, Jaana (1992): Discrepancies Between Competence and Importance in Self-Perceptions of Children in Integrated Classes. *The Journal of Special Education* 26 (2), S. 125–138.

- Cohen, Jacob (1969/1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Costa, Paul T. Jr. & McCrae, Robert R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cowlan, Gabriele; Deppe-Wolfinger, Helga; Kreie, Gisela; Kron, M. & Reiser, Helmut, M. (1994): *Integrative Grundschulklassen in Hessen. Wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen; Abschlussbericht*. Bonn: Reha-Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1995): Das Flow-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen. In: Mihalyi Csikszentmihalyi und Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. 2., in der Ausstattung veränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 28–49.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi & Csikszentmihalyi, Isabella (Hg.) (1995): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. 2., in der Ausstattung veränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Currie, Candace; Molcho, Michal; Boyce, William; Hostein, Björn; Torsheim, Torbjørn & Richter, Matthias (2008): Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine* 66, S. 1429–1436, zuletzt geprüft am 02.05.2015.
- Currie, Candace; Samdal, O.; Boyce, W. & Smith, R (2001): *Health behaviour in school-aged children: a WHO cross-national study (HBSC), research protocol for the 2001/2002 survey*. Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU), University of Edinburgh. Online verfügbar unter [http://lbimngs-archiv.lbg.ac.at/projekte/hbhc\\_int.html](http://lbimngs-archiv.lbg.ac.at/projekte/hbhc_int.html), zuletzt geprüft am 02.05.2015.
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin; Pause, Gerhard; Schlotthaus, Werner; Schmidt, Hans Joachim & Tessloff, Janina (1990): *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt a.M., New York: Peter Lang.
- Dalbert, Claudia (1992): Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 13 (4), S. 207–220.
- Dalbert, Claudia (2013): Die Bedeutung schulischen Gerechtigkeiterlebens für das subjektive Wohlbefinden in der Schule. In: Claudia Dalbert (Hg.): *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–142.
- Dalbert, Claudia (Hg.) (2013): *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Damon, William (Hg.) (1998): *Handbook of child psychology. Vol. 3 Social, emotional, and personality development*. 5<sup>th</sup> ed. New York: Wiley.
- Dauenheimer, Dirk & Frey, Dieter (1996): *Soziale Vergleichsprozesse in der Schule*. In: Jens Möller (Hg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz, S. 155–174.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelia & Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2010): *Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht*. Online verfügbar unter [http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse\\_gu.pdf](http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse_gu.pdf), zuletzt geprüft am 19.06.2014.
- Demmer-Dieckmann, Irene & Textor, Annette (Hg.) (2007): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deusinger, Ingrid M. (Hg.) (2002): *Wohlbefinden bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Gesundheit in medizinischer und psychologischer Sicht*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission: »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher«*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutsches Jugendinstitut (2004a): *DJI-Projekt Kinderpanel. Fragebogen für 8- bis 9-jährige Kinder* (mündlich) download pdf. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/kinderpanel/Frabo\\_Kind.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderpanel/Frabo_Kind.pdf), zuletzt geprüft am 03.07.2016.
- Deutsches Jugendinstitut (2004b): *DJI-Projekt Kinderpanel. Fragebogen für 9- bis 10-jährige Kinder* (mündlich) download pdf. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/kinderpanel/HS\\_Kinder2.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/kinderpanel/HS_Kinder2.pdf), zuletzt geprüft am 03.07.2016.
- Dickhäuser, Oliver (2003): Überprüfung des erweiterten Modells des internal/external frame of reference. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35 (4).
- Dickhäuser, Oliver & Rheinberg, Falko (2003): Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In: Joachim Stiensmeier-Pelster & Falko Rheinberg (Hg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 41–56.
- Dickhäuser, Oliver & Rheinberg, Falko (2003): Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: Joachim Stiensmeier-Pelster und Falko Rheinberg (Hg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 29–40.
- Diedrich, Martina; Thußbas, Claudia & Klieme, Eckhard (2002): Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 45, S. 107–123. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3942/pdf/ZfPaed\\_45\\_Beiheft\\_Diedrich\\_Thußbas\\_Klieme\\_Professionelles\\_Lehrerwissen\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3942/pdf/ZfPaed_45_Beiheft_Diedrich_Thußbas_Klieme_Professionelles_Lehrerwissen_D_A.pdf), zuletzt geprüft am 11.08.2014.

- Diener, Ed (1984): *Subjektive Well-Being*. Psychological Bulletin; 95, H. 3, S. 542–557.
- Diener, Ed (Hg.) (2009a): *Assessing Well-Being. The collected works of Ed Diener*. Dordrecht, Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Diener, Ed (Hg.) (2009b): *The science of well-being. The collected works of Ed Diener*. Dordrecht: Springer.
- Diener, Ed (2009c): Subjective Well-being. In: Ed Diener (Hg.): *The science of well-being. The collected works of Ed Diener*. Dordrecht: Springer, S. 11–58.
- Diener, Ed, & Larsen, Randy J. (1993). The subjective experience of emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds). *Handbook of emotions* (S. 405–415). New York: Guilford Press.
- Diener, Ed & Larsen, Randy J. (2009): *Temporal Stability and Cross-Situational Consistency of Affective, Behavioral and Cognitive Responses*. In: Ed Diener (2009a), S. 7–24.
- Diener, Ed; Lucas, Richard E. & Napa Scollon, Christie (2009): *Beyond the Hedonic Treadmill: Revising the Adaption Theory of Well-Being*. In: Ed Diener (2009c), S. 103–118.
- Diener, Ed; Suh, Eunkook M.; Lucas, Richard E. & Smith, Heidi L. (1999): Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin* 125 (2), S. 276–302. Online verfügbar unter [http://dipeco.economia.unimib.it/persone/stanca/ec/diener\\_suh\\_lucas\\_smith.pdf](http://dipeco.economia.unimib.it/persone/stanca/ec/diener_suh_lucas_smith.pdf), zuletzt geprüft am 17.07.2014.
- Dietze, Torsten (2012): Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (01), S. 26–31.
- Dietze, Torsten (2013): Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6 (1), S. 34–44.
- Dumke, Dieter & Schäfer, Georg (1993): *Entwicklung behinderter und nichtbehinder Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, Hans (Hg.) (1996a): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz.
- Hans Eberwein (1996b): Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Hans Eberwein (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz (Beltz Handbuch), S. 11–18.
- Eberwein, Hans (1996c): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Hans Eberwein (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz (Beltz Handbuch), S. 33–56.
- Eccles, Jacquelynne & Roeser, Robert (2011): Schools as development contexts during adolescence. *Journal of research in adolescence* 21, 2011, S. 225–241.
- Eccles, Jacquelynne; Wigfield, Allan; Harold, Rena D. & Blumenfeld, Phyllis (1993): Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development* 64 (3), S. 830–847.
- Eder, Ferdinand (1995b): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen. Ergebnisse eine Repräsentativerhebung. In: Ferdinand Eder (Hg.): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag, S. 24–158.
- Eder, Ferdinand (1996): *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand (Hg.) (1995a): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.
- Eggert, Dietrich (1997): *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Borgmann: Dortmund.
- Ehm, Jan-Henning; Duzy, Dagmar & Hasselhorn, Marcus (2011): Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. *Frühe Bildung*, S. 37–45.
- Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete & Heinzl, Friederike (Hg.) (2011): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elbert, Andreas & Ellinger, Stephan (2006): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. In: Stephan Ellinger und Robert Stein (Hg.): *Grundstudium Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 319–351.
- Ellert, Ute; Brettschneider, Anna-Kristin & Ravens-Sieberer, Ulrike & KiGGS Study Group (2014): Gesundheitsbezogene Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 57 (7), S. 798–806.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.) (2003a): *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2003b): Einleitender Kommentar zu Kap. III »Kritik an der Hilfsschule«. In: Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 124–128.
- Ellinger, Stephan & Stein, Robert (Hg.) (2006): *Grundstudium Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Elliott, Elaine S. & Dweck, Carol S. (1988): Goals. *An approach to motivation and achievement*. Journal of Personality and Social Psychology. 54 (1), S. 5–12.
- Ellis, Albert (2001): Die Umbenennung »Rational-Emotive Therapie (RET)« in »Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT)« (12), S. 37–43.

- Endepohls-Ulpe, Martina (2011): *Ist Mädchenförderung weiterhin notwendig? – Zur Situation von Mädchen und Jungen im Bildungssystem*. Hg. v. Rheinland-Pfälzisches Mentoring-Netzwerk für Frauen in Mint. Ada-Lovelace-Projekt Schriftenreihe. Koblenz (1. Jahrgang/ 2, Heft 16).
- Erhart, M.; Hölling, H.; Bettge, S.; Ravens-Sieberer, Ulrike & Schlack, R. (2007): *Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz, 50 (5–6), S. 800–809.
- Essau, Cecilia A. (2003): *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. Basel, München: Reinhardt.
- Faller, Kurt & Kneip, Winfried (2007): *Soziales Lernen mit System. Das Buddy-Prinzip*. Düsseldorf: buddy.
- Faul, Franz; Erdfelder; Edgar; Lang Albert-Georg & Buchner, Axel (2007): *G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences*. Behavior Research Methods, 39 (2), S. 175–191. Online verfügbar unter [http://www.gpower.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Ma-thematisch-Naturwissenschaftliche\\_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPower3-BRM-Paper.pdf](http://www.gpower.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Ma-thematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPower3-BRM-Paper.pdf), zuletzt geprüft am 20.12.2015.
- Fend, Helmut (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern, Seattle: Huber.
- Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagl, Willibald; Specht, W. & Vath-Szusziara, Roswitha (1976): *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, Helmut & Sandmeier, Anita (2004): Wohlbefinden in der Schule: »Wellness« oder Indiz für gelungene Pädagogik? In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, S. 161–184.
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations* 7 (2), S. 117–140.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28 (1), S. 4–48.
- Finsterwald, Monika; Ziegler, Albert & Dresel, Markus (2009): Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41 (3), S. 143–152.
- Frank, Renate (2011): *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Fredrickson, Barbara L. & Losada, Marcial F. (2005): Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *Am Psychol* 60 (7), S. 678–686.
- Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas & Pekrun, Reinhard (2009): Emotionen. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 205–234.
- Frey, Bruno S. & Steiner, Lasse (2012): Glücksforschung. Eine empirische Analyse. In: *AStA Wirtsch Sozialstat Arch* 6 (1–2), S. 9–25.
- Frey, Hans-Peter & Hausser, Karl (Hg.) (1987): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke.
- Fries, Stefan & Souvignier, Elmar (2009): Training. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 406–428.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Hensel, Thomas & Sättele, Eva-Maria (2013): *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönna-Böse, Maïke (2014): *Resilienz*. 3. aktual. Aufl. Stuttgart, München: Reinhardt.
- Fuchs, A. (1922): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fujita, Frank; Diener, Ed & Sandvik, Ed (1991): Gender differences in negative affect and well-being. The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology* 61 (3), S. 427–434.
- Fürntratt, E. (1969): Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in der Faktorenanalyse psychologischer Daten. *Diagnostica* (15), S. 62–75.
- Gabriel, Katrin; Mösko, Emely & Lipowsky, Frank (2011): Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In: Frank Hellmich (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle -empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 133–158.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, H.; Klicpera, Christian; Borchert, Johann & Goetze, Herbert (Hg.) (2008): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gehrmann, Petra (2003): Die allgemeine Schule als Lernort für alle Kinder und Jugendlichen. In: Annette Leonhardt & Franz B. Wember (Hg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung; ein Handbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 711–742.
- Giaconia, Rose. M. & Hedges, Larry V. (1982): Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research* 52 (4), S. 579–602.

- Gisdakis, Bettina (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule ... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Wandel der Zeit. In: Christian Alt (Hg.): *Kinderleben. Band 3: Start in die Grundschule. Kinderpanel. Ergebnisse aus der zweiten Welle*. Wiesbaden: VS, S. 107–136.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2010): Emotionen. In: Tina Hascher (Hg.): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 111–130.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Fuß, Stefan (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, S. 27–48.
- Goetze, Herbert (1994): »Wenn freie Arbeit schwierig wird ...« – Stolpersteine auf dem Weg zum Offenen Unterricht. In: Reiss, Guenter & Eberle, Gerhard (Hg.): *Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 255–273.
- Goetze, Herbert (2008): Strukturierter Unterricht. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert & H. Goetze (Hg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 752–775.
- Goffman, Erving (1974): *Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Göppel, Rolf (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS, S. 383–406.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne C. & Haag, Ludwig (2006): Ursachen von Langweile im Unterricht. *Empirische Pädagogik* 20 (2), S. 113–134.
- Grob, Alexander; Lüthi, Ruth; Kaiser, Florian G.; Flammer, August; Mackinnon, Andrew & Wearing, A.J. (1991): Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). In: *Diagnostica* 37 (1), S. 66–75.
- Grob, Alexander & Smolenski, Carola (2005): *FEEL-KJ: Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen: Manual*. Bern: Hans Huber.
- Groeben von der, Annemarie (2004): Didaktische Forschung und Entwicklung an der Bielefelder Laborschule. In: Heiner Ullrich, Till-Sebastian Idel & Katharina Kunze (Hg.): *Das Andere Erforschen*. Wiesbaden: VS, S. 161–174.
- Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung: Waxmann.
- Grunert, Cathleen & Krüger, Heinz-Herrmann (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Grünke, Matthias (2003): *Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit*. Lengerich: Pabst.
- Guldemann, Titus (Hg.) (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Häcker, T. & Walm, M. (Hg.) (2015): *Inklusion – Herausforderung für Schulentwicklung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hadjar, Andreas (Hg.) (2011): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Haeberlin, Urs; Bless, Gérald; Moser, Urs & Klaghofer, Richard (Hg.) (1990/2003): *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern [u.a.]: Haupt.
- Hagenauer, Gerda (2011): *Lernfreude in der Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hampton, Nan Zhang & Mason, Emanuel (2003): Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology* 41 (2), S. 101–112.
- Hänsel, Dagmar & Schwager, Hans (2004): *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern [u.a.]: Peter Lang.
- Hany, Ernst A. & Heller, Kurt A. (Hg.) (1991): *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern [u.a.]: Huber.
- Hartke, Bodo (2003): Offener Unterricht bei besonderem Förderbedarf. In: Annette Leonhardt & Franz B. Wember (Hg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 770–790.
- Hartke, Bodo (2008): Spezifische Unterrichtsprinzipien. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert & H. Goetze (Hg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*: Göttingen: Hogrefe, S. 797–809.
- Hascher, Tina (2004a): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, Tina (Hg.) (2004b): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hascher, Tina (Hg.) (2010): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

- Hascher, Tina & Baillod, Jörg (2004): Soziale Integration in der Schulkasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, S. 133–160.
- Hascher, Tina & Edlinger, Heidrun (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56 (2), S. 105–122.
- Hascher, Tina & Hagenauer, Gerda (2011): Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In: Andreas Hadjar (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 285–308.
- Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda & Schaffer, Angelika (2011): Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht* (3/4), S. S. 381–392.
- Hascher, Tina & Lobsang, Karma (2004): Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, S. 203–228.
- Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklungsbesonderheiten, Diagnostik und Förderung. In: Titus Guldemann (Hg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 77–88.
- Hasselhorn, Marcus & Gold (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HBSC-Team Deutschland (2011): *Subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Faktenblatt zur Studie Health Behaviour in School-aged Children 2009/10*. Online verfügbar unter [http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2012/02/Faktenblatt\\_Subjektiver-Gesundheitszustand\\_final.pdf](http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2012/02/Faktenblatt_Subjektiver-Gesundheitszustand_final.pdf), zuletzt geprüft am 03.02.2015.
- Headey, Bruce & Wearing, Alexander (1989): Personality, life events, and subjective well-being: Towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, S. 731–739.
- Hedderich, Ingeborg (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2009): *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2012): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Ingeborg Hedderich (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118–122.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Herrmann & Cathleen Grunert (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 595–618.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa (Kindheiten).
- Heinzel, Friederike; Kränzli-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web.Zeitschrift für Religionspädagogik* 11 (1), S. 9–37. Online verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf>.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2011): Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz & Friederike Heinzel (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–190.
- Heise, Elke & Neumann, Reinhard (2006): Welche Eigenschaften wünschen sich Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften und Eltern? *Empirische Pädagogik* 20 (1), S. 32–48.
- Heller, Kurt A. & Perleth, Christopf (1991): Informationsquellen und Meßinstrumente. In: Ernst A. Hany und Kurt A. Heller (Hg.): *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern [u.a.]: Huber, S. 94–212.
- Hellmich, Frank (Hg.) (2011): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle -empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, Frank (Hg.) (2012): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmich, Frank & Günther, Frederike (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: Frank Hellmich (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–46.
- Helmke, Andreas (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (7), S. 77–86.
- Helmke, Andreas (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitskonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz PVU, S. 115–132.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

- Helmke, Andreas (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Online verfügbar unter [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf), zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6>.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung: (2010): *Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, Grundschule Jahrgangsstufe 3 und 4, A-Teil*. Hg. v. Eva Diel und Lisa Schmitt. Online verfügbar unter [http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/IQ\\_Internet/med/00a/00a609f0-8ba8-1921-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222](http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/00a/00a609f0-8ba8-1921-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222), zuletzt geprüft am 23.04.2011.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung: (2010): *Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, Grundschule Jahrgangsstufe 3 und 4, B-Teil*. Unter Mitarbeit von Eva Diel und Lisa Schmitt. Online verfügbar unter [http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/IQ\\_Internet/med/00a/00a609f0-8ba8-1921-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222](http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/00a/00a609f0-8ba8-1921-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222), zuletzt geprüft am 23.04.2011.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung: (2010): *Fragebögen zur Unterrichtsqualität. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS). Qualitätsbereich VI »Lehren und Lernen«*. Unter Mitarbeit von Eva Diel und Lisa Schmitt. Online verfügbar unter [https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/LSA\\_Internet/med/eb4/eb4402c6-53b8-cd21-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222](https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Internet/med/eb4/eb4402c6-53b8-cd21-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222), zuletzt geprüft am 10.07.2016.
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf & Schöler, Jutta (1997): *»Behinderte sind doch Kinder wie wir!«*. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Hildeschiedt, Anne & Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Hans Eberwein (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, S. 115–134.
- Hildeschiedt, Anne & Schnell, Irmtraud (Hg.) (1998): *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle*. Weinheim, München: Juventa.
- Hillenbrand, Clemens (2014): Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 39 (4), S. 281–297. Online verfügbar unter [http://www.v-r.de/de/zeitschrift\\_fuer\\_individualpsychologie\\_2014\\_39\\_4/me-0/1010407](http://www.v-r.de/de/zeitschrift_fuer_individualpsychologie_2014_39_4/me-0/1010407).
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des »Index für Inklusion«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 245–250.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 171–179.
- Hinz, Andreas; Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wocken, Hans & Wudtke, Herbert (1998): *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Werkstatt.
- Hollenbach-Biele, Nicole (2014): *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CEDBCA7B-FEB8B4F4/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_39660\\_39661\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-CEDBCA7B-FEB8B4F4/bst/xcms_bst_dms_39660_39661_2.pdf), zuletzt aktualisiert am 10.06.2014.
- Holtappels, Heinz-Günter & Höhmann, Katrin (Hg.) (2005): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Holz, Gerda (2010): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In: Margherita Zander (Hg.): *Kinderarmut*. Wiesbaden: VS, S. 88–109.
- Holz, Gerda & Puhmann, Andreas (2005): *Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituation armer und nicht-arter Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO- Längsschnittstudie*. Hg. v. ISS-Pontifex, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Frankfurt a.M.
- Homfeldt, Hans Günther (1974a): *Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern*. Düsseldorf: Schwann.
- Homfeldt, Hans Günther (1974b): *Wie Ali und Werner vom Schulbesuch ausgeschlossen wurden. Interpretative Prozesse in der Alltagswelt der Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Homfeldt, Hans Günther (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für das schulische Lernen. In: Hans Eberwein (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze*. Weinheim: Beltz, S. 176–192.
- Hord, Shirley (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Online verfügbar unter <http://www.seidl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>, zuletzt geprüft am 14.01.2017
- Horstkemper, Marianne (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Ein Längsschnitt über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.

- Hossenfelder, Malte (2010): Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. Antiker und neuzeitlicher Glücksbegriff. In: Alfred Bellebaum und Robert Hettlage (Hg.): *Glück hat viele Gesichter. Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung*. Wiesbaden: VS, S. 72–92.
- Huber, Christian (2006): *Soziale Integration in der Schule?! Marburg*: Tectum.
- Huber, Christian (2009): Gemeinsam einsam? – Soziale Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (7), S. 242–248.
- Huber, Christian (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 20–36. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=9315](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9315), zuletzt geprüft am 26.03.2016.
- Huf, Christina (2006): *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, Klaus & Bründel, Heidrun (2003): *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (Hg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS. Infomappe *PFADE-Programm zur Förderung ALternativer Denkstrategien* (2016). Online verfügbar unter [http://www.bps-hombrechtikon.ch/bps/pdf/infomappe\\_pfade.pdf](http://www.bps-hombrechtikon.ch/bps/pdf/infomappe_pfade.pdf), zuletzt aktualisiert am 03.04.2016.
- Ittel, Angela; Merckens, Hans & Stecher, Ludwig (Hg.) (2011): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS.
- Janke, Bettina & Janke, Wilhelm (2005): Untersuchungen zur Erfassung des Befindens von Kindern: Entwicklung einer Selbstbeurteilungsmethode (EWL40-KJ). *Diagnostica* 51 (1), S. 29–39.
- Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, Seattle: Hogrefe.
- Jerusalem, Matthias & Mittag, Waldemar (1999): *Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden*. In: Matthias Jerusalem (Hg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, Seattle: Hogrefe. S. 223–246.
- Jerusalem, Matthias; Drössler, Stephanie; Kleine, Dietmar; Klein-Heßling, Johannes; Mittag, Waldemar & Röder, Bettina (2009): *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie*. Online verfügbar unter [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf), zuletzt geprüft am 08.10.2015.
- Jöreskog, K. G. (1993): Testing structural equation models. In: Kenneth A. Bollen und J. Scott Long (Hg.): *Testing structural equation models*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 294–316.
- Jünger, Rahel (2014): Soziales Lernen in Grundschule und Kindergarten mit PFADE. *Praxis der Psychomotorik* (2), S. 76–82.
- Kaiser, Astrid und MitarbeiterInnen (2003): *Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hg.) (2008): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammermeyer, Gisela & Martschinke, Sabine (2003): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik* 17 (4), S. 486–503.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, S. 245–259.
- Kanter, Gustav O. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Gustav O. Kanter und Otto Speck (Hg.): *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4*. Berlin: Carl Marhold, S. 34–64.
- Kanter, Gustav O. & Speck, Otto (Hg.) (1977): *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Band 4*. Berlin: Carl Marhold.
- Kautter, Hansjörg (1984): *Lernbehinderungen unter psychologischer Perspektive. Eine Einführung. Kurs 4021*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Keller, Gustav (2010): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen*. 3., aktual. Aufl. Bern: Huber.
- Kessels, Ursula & Hannover, Bettina (2009): Gleichaltrige. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 283–306.
- Kielhorn, Heinrich (1887/2003): Schulen für schwachbefähigte Kinder (Hilfsschule, Hilfsklasse). Vortrag, gehalten anlässlich der Verhandlungen der 27. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Gotha. Abgedruckt in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung Nr. 32 vom 07.08.1887. In: Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 49–61.
- Kiuppis, Florian (2014): *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginerter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- Klein, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/ Förderschüler 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52 (2), S. 51–61.
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2008): Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert & H. Goetze (Hg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 824–835.



- Klocke, Andreas (2006): Armut im Kontext. Die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in deprivierten Lebenslagen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26 (2), S. 158–170.
- Klocke, Andreas & Becker, Ulrich (2003): Die Lebenswelt Familie und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Klaus Hurrelmann, Andreas Klocke und Melzer, Wolfgang; Ravens-Sieberer, Ulrike (Hg.): *Jugendgesundheitsurvey*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 183–241.
- Klocke, Andreas & Becker, Ulrich (2011): *Soziales Kapital als Ressource für Gesundheit im Jugendalter*. Online verfügbar unter [http://www.fh-frankfurt.de/de/~media/~klocke/beitrag\\_leipzig.pdf](http://www.fh-frankfurt.de/de/~media/~klocke/beitrag_leipzig.pdf), zuletzt geprüft am Zugriff am 23.04.2011.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), S. 165–191.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Rjosk, Camilla; Jansen, Malte; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra. (2015): Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 335–370.
- Koch, Katja (2004a): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. *Sonderpädagogische Förderung* 49 (2), S. 181–200.
- Koch, Katja (2004b): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung* 49 (4), S. 411–428.
- Koch, Katja (2007): Soziokulturelle Benachteiligung. In: J. Walter & F. B. Wember (Hg.): *Sonderpädagogik des Lernens. Band 2*. Stuttgart: Hogrefe, S. 104–116.
- Kohl, Katharina; Striegler, Katharina; Peters, Kirsten & Leyendecker, Birgit (2011): Positive Schuleinstellung, Lernfreude und respektvolle Schüler-Lehrer-Beziehung – die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien in der Grundschule. In: Angela Ittel, Hans Merckens und Ludwig Stecher (Hg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS, S. 46–73.
- Kohl, Steffen (2010): Daten und Indikatoren zur Lebenssituation von Kindern. Ergebnisse des internationalen und innerdeutschen Vergleichs. In: Bertram, Hans (Hg.) (2008): *Mittelmäß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H. Beck.
- Kohl, Steffen (2013): Armut von Kindern im Lebensverlauf. In: Hans Bertram (Hg.): *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. 60 Jahre UNICEF, gemeinsam für Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 78–92.
- Kornmann, Reimer (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 17 (1), S. 51–59.
- Kornmann, Reimer & Kornmann, Aline (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kindern in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), S. 286–289.
- Kornmann, Reimer (2005): Can the Academic Self-Concept be Positive and Realistic? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19 (3), S. 129–132.
- Koster, Marloes; Nakken, Han; Pijl, Sip Jan & van Houten, Els (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), S. 117–140.
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, Jacob S. (1976/2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kränzl-Nagl & Wilk, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 59–76.
- Krause, Christina; Wiesmann, Ulrich & Hannich, H.-J (2004): *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst.
- Krohne, Heinz W.; Egloff, Boris; Kohlmann, Carl-Walter & Tausch, Anja (1996): Untersuchungen mit einer deutschen Version der »Positive and Negative Affect Schedule« (PANAS). *Diagnostica* 42 (2), S. 139–156.
- Kronig, Winfried; Eckhart, Michael & Haerberlin, Urs (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern [u.a.]: Haupt.
- Krüger, Heimz-Herrmann; Grunert, Cathleen (Hg.) (2010): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulawiak, Pawel R. & Wilbert, Jürgen (2015): Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 241–257, zuletzt geprüft am 17.04.2016.
- Kullmann, Harry; Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2015): Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–333.
- Kultusministerkonferenz (2010): *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf), zuletzt geprüft am 18.06.2014.
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 261–282.
- Kutzer, R. (1973): Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktiken der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler und eine Beseitigung sozialer Randständigkeit. In: Ilse Abé, Holger Probst, Susanne Graf, R. Kutzer, G. Wacker, W. Klode & Wagner H.. (Hg.): *Kritik der Sonderpädagogik*. Giessen: Achenbach, S. 310–342.
- Lang, Sabine (1985): *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Langer, Wolfgang (2009): *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Larsen, Randy L. & Diener, Ed (1987): Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Personality and Social Psychology* 21 (1), S. 1–39.
- Laucht, Manfred; Esser, Günter & Schmidt, Martin (2000): Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 29 (4), S. 246–262.
- Lauth, Gerhardt, Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim (Hg.) (2014): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lauth, Gerhardt, Brunstein, Joachim & Grünke, Matthias (2014): Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Lauth, Gerhardt, Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim (Hg.) (2014): *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 17–31.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hg.) (2002): *Kindheit 2001 – das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, Rainer; Peek, Rainer & Gänsefuß, Rüdiger (1997): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5)*. Online verfügbar unter <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf>, zuletzt geprüft am 22.05.2016.
- Lengning, Anke; Mackowiak, Katja & Matheis, Nicole (2010): Bindung und Emotionsregulation bei klinischen Stichproben. *Heilpädagogik online* (2), S. 68–90. Online verfügbar unter [http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2010/heilpaedagogik\\_online\\_0210.pdf](http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf), zuletzt geprüft am 12.06.2016.
- Leonhardt, Annette & Wember, Franz B. (Hg.) (2003): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung; ein Handbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Leven, Ingo & Schneekloth, Ulrich (2010): *Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen*. In: World Vision e.V. (Hg.): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 161–186.
- Liebers, Katrin (2008): *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, Frank (2009): Unterricht. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 73–102.
- Lohrmann, Katrin; Götz, Thomas & Haag, Ludwig (2010): Zusammenhänge von fachspezifischen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepten im Grundschulalter. In: Bernd Schwarz (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung: Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung »Empirische Bildungsforschung«*. AEPF-KBBB im Frühjahr 2009. Landau: Empirische Pädagogik e. V., S. 296–303.
- Lucas, Richard E. & Diener, Ed (2009): Personality and Subjective Well-Being. In: Ed Diener (Hg.): *The science of well-being. The collected works of Ed Diener, Vol. 1*. Dordrecht: Springer, S. 75–102.
- Lütje-Klose, Birgit (2016): Teamarbeit. In: Ingeborg Hedderich (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365–369.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Phillip (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: T. Häcker und M.

- Walm (Hg.): *Inklusion – Herausforderung für Schulentwicklung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–116.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Phillip, Streese, Bettina (2017): Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion*, [S.1.], mai 2017. ISSN 1862-5088. Online verfügbar unter: <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416>>. Zugriff am 31.10.2017.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN* 83 (2), S. 112.
- Lykken, David & Tellegen, Auke (1996): *Happiness is a stochastic Phenomenon*, In: *Psychological Science*, 7(3), S. 186–189.
- Mand, Johannes (2002): Integration oder Sonderschule? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Förderortempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 8–13.
- Mand, Johannes (2006): Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57, S. 109–115.
- Marsh, Herbert W. (1986): Global self-esteem. Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (6), S. 1224–1236.
- Marsh, Herbert W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology* 79 (3), S. 280–295.
- Mayr, Toni & Ulich, Michaela (2002): Wohlbefinden im späten Kinder und frühen Jugendalter. Wie erleben Kinder/Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In: *LBS-Initiative Junge Familie (Hg.): Kindheit 2001 – das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich, S. 45–69.
- Mayring, Philipp (1991): *Psychologie des Glücks*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (1994): Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In: Andrea Abele & Peter Becker (Hg.): *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik*. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 51–70.
- Merton, Robert K. & Kitt, Alice S. (1997): Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. In: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui & Jeffrey C. Alexander (Hg.): *The classical tradition in sociology. The European tradition*. London, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, S. 129–153.
- Merz, Karl (1982): *Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchungen an Grund- und Sonderschulen*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2005): *Was ist guter Unterricht?* 2., durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michalos, Alex C. (1985): Multiple Discrepancies Theory (MDT). In: *Social Indicators Research* 16, S. 347–413.
- Midgley, Carol; Maehr, Martin L.; Hrada, Ludmila Z.; Anderman, Eric; Anderman, Lynley; Freeman, Kimberley E.; Gheen, Margaret et al. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan. Online verfügbar unter [http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000\\_V12Word97.pdf](http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V12Word97.pdf), zuletzt geprüft am 10.07.2016.
- Mikula, Regina & Kittl-Satran, Helga (Hg.) (2011): *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Graz: Leukam.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2017): *Inklusionsanteile*. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusion-Schule/Entwicklungsschritte/Grafik/index.html>, zuletzt geprüft am 01.11.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2014): *Feststellungsverfahren*. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Feststellungsverfahren/index.html>, zuletzt aktualisiert am 16.06.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2007): *Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung* (gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW) Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2014): *Eckpunkte für die Zuweisung von Stellen aus dem regionalen Stellenbudget für die sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) für die Primarstufe und Sekundarstufe I*. Online verfügbar unter [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Einfuehrung\\_der\\_neuen\\_Ressourcensteuerung/Erlass-Stellenbudget-Stand-04\\_04\\_14.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Einfuehrung_der_neuen_Ressourcensteuerung/Erlass-Stellenbudget-Stand-04_04_14.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2014): *Fragen und Antworten zum »Ersten Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen«*. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-Konvention/index.html>, zuletzt aktualisiert am 13.06.2014, zuletzt geprüft am 16.06.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2014): *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. Sonderausgabe Inklusion*. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Publikationen/Schule-NRW-Amtsblatt/Sonderausgabe-Inklusion.pdf>, zuletzt geprüft am 31.10.2017.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): *Statistik Telegramm 2013/14*. Unter Mitarbeit von MSW Referat 115 – Andreas Petermann / Jürgen Bode. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2013.pdf>. Zugriff am 10.06.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): *Statistik Telegramm 2016/11*. Schuleckdaten 2016/17 Zeitreihen 2007/08 bis 2016/17 Statistische Übersicht Nr. 393 - 1. Auflage März 2017. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2016.pdf>. Zugriff am 01.11.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2012): *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG-AO-SF)* (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung). Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012. Online verfügbar unter [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf), zuletzt geprüft am 06.06.2014.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2016): *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke* (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF) Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016 (SGV. NRW. 223). Online verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF), zuletzt geprüft am 21.01.2017.
- Mishna, Faye (2003): Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4), S. 336–347.
- Möller, Jens (Hg.) (1996): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Möller, Jens & Trautwein, Ulrich (2009): Selbstkonzept. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 179–204.
- Nakamura, Jeanne & Csikszentmihalyi, Mihalyi (2005): The concept of flow. In: C.R. Snyder & Shane J. Lopez (Hg.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, S. 89–102.
- Nave, Karl-Heinz (1961): *Die allgemeine deutsche Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Newmann, Fred M. (1994): School-Wide Professional Community. In: *Issues in Restructuring Schools*, Nr. 6, S. 1–3.
- Nicklaussen, Julia (2012): Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. In: Frank Hellmich (Hg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 89–92.
- Nitzko, Sina & Seiffge-Krenke, Inge (2009): Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 17 (2), S. 69–81.
- Olweus, Dan (2008): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 4., durchgesehene Aufl. Bern [u.a.]: Huber.
- Opp, Günther (2005): Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen, Sprachbehinderungen. In: Günther Opp, Wolfram Kulig & Kirsten Pühr (Hg.): *Einführung in die Sonderpädagogik*. Wiesbaden: VS, S. 65–78.
- Opp, Günther; Budnik, Ines & Fingerle, Michael (2008): Sonderschulen — integrative Beschulung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 341–361.
- Opp, Günther & Theunissen, Georg (Hg.) (2009): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, Günther; Kulig, Wolfram & Pühr, Kirsten (Hg.) (2005): *Einführung in die Sonderpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Pais Santos, Maria (2008): Kinder als Zukunft: Warum die Lebenssituation von Kindern durch internationale Vergleiche zur Lebenslage verbessert werden kann. In: Hans Bertram (Hg.): *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: C.H.Beck, S. 220–227.
- Pajares, Frank & Urdan, Timothy C. (Hg.) (2006): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Pekrun, Reinhard (1987): Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In: Hans-Peter Frey & Karl Hausser (Hg.): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke, S. 43–57.
- Pekrun, Reinhard (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45 (3), S. 230–248.
- Pekrun, Reinhard (2005): Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction* 15 (5), S. 497–506.
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (2005): *Training mit aggressiven Kindern*. 11., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Petillon, Hanns (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz PVU.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Disability Studies, Bd. 7. Bielefeld: transcript,
- Pomerantz, E. M.; Saxon, J. L. & Oishi, S. (2000): The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology* 79 (4), S. 617–630.

- Popp, Ulrike (2002): *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konfliktvolle Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Prenzel, Annedore (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der »schwierigen« Kinder zu den Gleichaltrigen. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 159–187.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (2005): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Pupeter, Monika & Hurrelmann, Klaus (2013): Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: World Vision e.V. Deutschland (Hg.): *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. [»Wie gerecht ist unsere Welt?«]*. Weinheim u.a. Beltz, S. 111–134.
- Rabold, Susann & Baier, Dirk (2008): *Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte*. Zeitschrift für Pädagogik, 54 (1), S. 118–141.
- Rakoczy, Katrin; Buff, Alex & Lipowsky, Frank (2005): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«. 1. Befragungsinstrumente. In: Klieme, Eckhard; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Materialien zur Bildungsforschung Band 13*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3106/pdf/MatBild\\_Bd13\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3106/pdf/MatBild_Bd13_D_A.pdf), zuletzt geprüft am 10.07.2016.
- Randoll, Dirk (1991): Wirkungen der integrativen Beschulung im Urteil Lernbehinderter und ihrer Lehrer: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu ausgewählten Aspekten der Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 60, H. 1, S. 18–29.
- Randoll, Dirk (2003): Wirkungen der integrativen Beschulung im Urteil Lernbehinderte und ihrer Lehrer. Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung aus Deutschland. In: Urs Haeblerlin, Gérald Bless, Urs Moser & Richard Klaghofer (Hg.): *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern [u.a.]: Haupt, S. 339–352.
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm (2006): *Quantitative Methoden, Band 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 3., erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rauer, Wulf & Schuck, Karl Dieter (2003): *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. FEESS 3–4. Göttingen: Beltz.
- Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter (2004): *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. FEESS 1–2. Göttingen: Beltz.
- Ravens-Sieberer, Ulrike (2013): KIDSCREEN. In: M. Wirtz (Hg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie* (Vol. 16). Bern: Hans Huber, S. 819.
- Ravens-Sieberer, Ulrike & Bullinger, Monika (2000): *KINDL-R. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen, revidierte Form, Manual*. Online verfügbar unter <https://www.kindl.org/deutsch/manual/>, zuletzt geprüft am 15.01.2017.
- Ravens-Sieberer, Ulrike & the European KIDSCREEN Group (2006): *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents – Handbook*. Lengerich: Pabst.
- Regionales Rechenzentrum Niedersachsen (RRZN) (2010): *IBM® SPSS® STATISTICS für Fortgeschrittene – Durchführung fortgeschrittener statistischer Analysen. Handbuch*. Hannover: RRZN.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Reiser, Helmut; Deppe-Wolfinger, Helga; Loeken, Hiltrud; Andrzejewski, Thomas; Kraemer, Beatrice & Hoffmann, Till (1994): Soziale Integration von SchuelerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Behinderpädagogik* 33 (3), S. 289–312.
- Reiss, Guenter & Eberle, Gerhard (Hg.) (1994): *Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rolff, Hans-Günter (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Roos, Stefanie & Grünke, Matthias (2011): Auf dem Weg zur »resilienten« Schule – Resilienz in Förderschulen. In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS, S. 407–433.
- Rosenfeld, Heidrun & Valtin, Renate (1997): Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. *Unterrichtswissenschaft* 25 (4), S. 316–330.
- Rossmann, P., Klicpera, B. G., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011): *Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag*. In: Mikula, Regina & Kittl-Satran, Helga (Hg.): *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, S. 107–120.

- Ryff, Carol D. & Keyes, Corey Lee M. (1995): The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4), S. 719–727.
- Saarni, Carolyn; Mumme, Donna & Campos, Joseph (1998): Emotional development: Action, communication, and understanding. In: Damon, William & Eisenberg, Nancy (Ed.): *Handbook of child psychology. Vol. 3 Social, emotional, and personality development*. 5<sup>th</sup> ed. New York: J. Wiley, S. 237–311.
- Saldern, M.v.; Littig, K.E. (1987): *Landauer Skalen zum Sozialklima für 4.-13. Klassen. Testmappe mit Beiheft mit Anleitung und Normentabellen, Mustertestheft und Auswertungsschablonen*. Weinheim: Beltz.
- Salzberg-Ludwig, Karin; Siepmann, Gerda; Heier, Anica. (2004). Belastungserleben von Schulkindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2004), 2, 42–49.
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Didaktik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 240–244.
- Sander (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans (Hg.); Mand, Johannes (Hg.): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2008) S. 27–39
- Satow, Lars (1999): *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Online verfügbar unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000000271](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000271), zuletzt geprüft am 15.01.2017.
- Sauer, Stephan; Ide, Sarah & Borchert, Johann (2007): Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung* 33 (3), S. 135–142.
- Schächter, Markus (Hg.) (2009): *Wunschlos glücklich. Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit; Dokumentation des ZDF-Glückskongresses*. Baden-Baden: Nomos.
- Schendera, Christian F. G. (2008): *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg.
- Schick, Andreas & Cierpka, Manfred (2010): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit FAUSTLOS. Konzeption und Evaluation der FAUSTLOS-Curricula. *Bildung und Erziehung* 63 (3).
- Schiefele, Ulrich (2009): Motivation. In: Elke Wild (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 151–178.
- Schildmann, Ulrike (2012): Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (Dezember). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/42/42>, zuletzt geprüft am 17.04.2016.
- Schilling, Oliver (2003): Längsschnittliche Analysen zur Entwicklung der Zufriedenheit im höheren Lebensalter. Hg. v. Universitätsbibliothek Heidelberg. Heidelberger Dokumentenserver. Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/4578>, zuletzt geprüft am 11.06.2016.
- Schilling, Susanne R.; Sparfeldt, Jörn R. & Rost, Detlef H. (2006): Facetten schulischen Selbstkonzepts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (1/2), S. 9–18.
- Schillmöller, Zita (2009): *Die Untersuchung »WOGÉ« – Wohlbefinden und GEWALT in Hamburger Grundschulen*. Technische Universität Berlin. Online verfügbar unter <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/2374>, zuletzt geprüft am 15.01.2017.
- Schloz, Carolin & Dresel, Markus (2011): Implizite Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter: Ein Überblick und Ergebnisse einer Studie im Fach Deutsch. In: Frank Hellmich (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Verlag, S. 81–99.
- Schmetz, Ditmar (1999): Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50 (4), S. 134–143.
- Schmitt, Kathrin; Gold, Andreas & Rauch, Wolfgang A. (2012): Deficient adaptive regulation of emotion in children with ADHD. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 40 (2), S. 95–102.
- Schmitt, Neal (1996): Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment* 8 (4), S. 350–353.
- Schneekloth, Ulrich & Andresen, Sabine (2013): Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit. In: World Vision e.V. Deutschland (Hg.): *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. »Wie gerecht ist unsere Welt?«*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 48–78.
- Schneekloth, Ulrich & Pupeter, Monika (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: World Vision e.V. (Hg.): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 187–222.
- Schnell, Irmtraud (Hg.) (2015): *Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schöne, Claudia; Dickhäuser, Oliver; Spinath, Birgit & Stiensmeier-Pelster, Joachim (2004): Zielorientierung und Bezugsnormorientierung. Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18 (2), S. 93–99.
- Schöne, Claudia & Stiensmeier-Pelster, Joachim (2011): Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In: Frank Hellmich (Hg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 47–64.
- Schröder, Ulrich (2003): Die Sonderschule als Lernort für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Annette Leonhardt & Franz B. Wember (Hg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung; ein Handbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Handbuch), S. 734–769.

- Schröder, Ulrich (2005): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, Wilfried (2000): *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Schubert, Alexandra (2004): *Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden. Zusammenhänge zwischen separierenden vs. integrativen Schulformen und Teilbereichen des subjektiven Wohlbefindens*. Hamburg: Kovac.
- Schumacher, Jörg; Klaiberg, Antje & Brähler, Elmar (Hg.) (2003): *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden*. Göttingen u.a: Hogrefe.
- Schumann, Brigitte (2007): »Ich schäme mich ja so!«. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, Susanne (2014): *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien [u.a.]: Lit.
- Schwab, Susanne; Rossmann, Peter; Tanzer, Norbert; Hagn, Joachim; Oitzinger, Sabrina; Thurner, Verena & Wimberger, Tanja (2015): *Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* (2015), 43, S. 265–274.
- Schwartz, David; Hopmeyer Gorman, Andrea; Duong, Mylien T. & Nakamoto, Jonathan (2008): Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of abnormal psychology* 117 (2), S. 289–299.
- Schwarz, Bernd (Hg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung: Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung »Empirische Bildungsforschung« AEPF-KBBB im Frühjahr 2009*. Landau: Empirische Pädagogik e.V. Online verfügbar unter <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/466/Lohrmann.pdf?sequence=1>, zuletzt geprüft am 02.07.2016.
- Schwinger, Malte & Wild, Elke (2006): Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (4), S. 269–278.
- Schwinger, Malte; Wild, Elke; Lütje-Klose, Birgit; Grunschel, Carola; Stranghöner, Daniela; Yotyodying, Sittipan et al. (2015): Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 273–300.
- Seiffge-Krenke, Inge (2008): Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57 (1), S. 3–19.
- Seitz, Simone (2010): Erziehung und Bildung. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel & Birgit Werner (Hg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer (Bd. 3), S. 43–60.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf), zuletzt geprüft am 13.06.2014.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1999/1999\\_10\\_01-FS-Lernen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-FS-Lernen.pdf), zuletzt geprüft am 13.06.2014.
- Serke, Björn; Lütje-Klose, Birgit; Kurnitzki, Sarah; Pazen, Claudia & Wild, Elke (2015): Gelingenbedingungen der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen. In: Irmtraud Schnell (Hg.): *Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion*, S. 253–267.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, S. 407–441.
- Snow, Richard E. (1989): Aptitude-Treatment-Interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Learning. In: P. L. Ackerman und R. J. Sternberg (Hg.): *Learning and individual differences*. New York: Freeman, S. 13–60.
- Snyder, C.R. & Lopez, Shane J. (Hg.) (2005): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Spies, Anke (2005): Mädchen – Ein blinder Fleck mit weitreichenden Folgen? In: Anke Spies & Gerd Stecklina (Hg.): *Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 58–71.
- Spies, Anke & Stecklina, Gerd (Hg.) (2005): *Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Spinath, Birgit & Schöne, Claudia (2002): Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: Stiensmeier-Pelster & Falko Rheinberg (Hg.): *Diagnostik von Selbstkonzept und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe, S. 29–40.
- Stanat, Petra & Christensen, Gayle (2006): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bildungsforschung Band 19. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter <http://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2016/09/MigrationSchule.pdf>, zuletzt geprüft am 15.01.2017.
- Staudinger, Ursula M. (2000): Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut. Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau* 51 (4), S. 185–197.
- Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2000): Progressive, classical or balanced – A look at mathematical learning environments in Swiss-German lower-secondary schools. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 32 (1), S. 1–10. Online verfügbar unter <http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm001a1.pdf>, zuletzt geprüft am 10.07.2016.
- Stein, Roland (2008): Didaktische Theorien und Modelle. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert und H. Goetze (Hg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 776–796.
- Steinert, Brigitte; Gerecht, Marius; Klieme, Eckhard & Döbricht, Peter (2003): *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung, Band 10*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli; Kunz, André (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 185–204.
- Stevens, Robert J. & Slavin, Robert E. (1995): The Cooperative Elementary School. Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal* 32 (2), S. 321–351.
- Stevenson, Harold W. & Stigler, James W. (1992): *The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim & Rheinberg, Falko (Hg.) (2003): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Stötzner, Heinrich Ernst (1864/1963): *Schulen für schwachbefähigte Kinder*. Vollst. Nachdr. der Orig.-Ausg. 1864. Berlin-Charlottenburg: Marhold.
- Sturm, Alexandra; Ofterbeck, Ilga & Gurt, Jochen (Hg.) (2011a): *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS.
- Sturm, Alexandra; Ofterbeck, Ilga & Gurt, Jochen (2011b): Die Organisation. In: Alexandra Sturm, Ilga Ofterbeck und Jochen Gurt (Hg.): *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS, S. 11–41.
- Sylvester, Ina (Hg.); Sieh, Isabelle (Hg.); Menz, Margarete (Hg.): Fuchs, Hans-Werner (Hg.); Behrendt, Jan (Hg.): *Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. [Festschrift für Lutz R. Reuter]. Münster u.a.: Waxmann, S. 97–111.
- Tabassam, Waheeda & Grainger, Jessica (2002): Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly* 25 (2), S. 141–151.
- Tent, Lothar; Witt, Matthias; Bürger, Wolfgang; & Zschoche-Lieberum, Christiane (1991a): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung* 17 (1), S. 3–13.
- Tent, Lothar; Witt, Matthias & Zschoche-Lieberum, Christiane; Bürger, Wolfgang (1991b): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 42 (5), S. S. 289–320.
- Textor, Annette (2007): *Analyse des Unterrichts mit »schwierigen« Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, Annette (2012): *Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion*. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>, zuletzt geprüft am 25.04.2015.
- Textor, Annette; Kullmann, Harry & Lütje-Klose, Birgit (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014*, Schneider Verlag Hohengehren, S. 69–91.
- Theunissen, G. (1998): Lernbehinderung. In: Erdmute Baumgart & Heike Bücheler (Hg.): *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Fragen, nachschlagen, anwenden: 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung*. Neuwied: Luchterhand, S. 175–176.
- Thurstone, L.L. (1947): *Multiple – factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, Klaus-Jürgen & Holler-Nowitzki, Birgit (2000): *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- Trautwein, Ulrich (2003): *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Ullrich, Heiner; Idel, Till-Sebastian & Kunze, Katharina (Hg.) (2004): *Das Andere Erforschen*. Wiesbaden: VS.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Hg. v. UNESCO. Online verfügbar unter [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf), zuletzt geprüft am 11.06.2014.



- Ungar, Michael (2011): Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention. In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS, S. 157–178.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2007): *An overview of child well-being in rich countries*. Hg. v. The United Nations Children's Fund, 2007. Online verfügbar unter [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf).
- Universität Zürich, Methodenberatung (2015): Mann-Whitney-U-Test. Online verfügbar unter <http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html>, zuletzt geprüft am 10.07.2016.
- Utzschneider, Vera (2011): »Eine andere Brille aufsetzen«. In: *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien*. Herausgegeben von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Evang.-Luth.-Kirche in Bayern. Online verfügbar unter [tp://server.selltec.com/go/gpm2/\\_dbe,products,ah9978.xhtml](tp://server.selltec.com/go/gpm2/_dbe,products,ah9978.xhtml), zuletzt geprüft am 14.02.2016.
- van Essen, Fabian (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Wiesbaden: SpringerVS.
- van Petegem, Karen; Aelterman, Antonia; van Keer, Hilde & Rosseel, Yves (2007): The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Soc Indic Res* 85 (2), S. 279–291.
- Veenhoven, Ruut (1991): Is happiness relative? In: *Social Indicators Research* 24 (1), S. 1–34.
- Venez, Martin; Tarnutzer, Rupert; Zurbriggen, Carmen & Sempert, Waltraut (2010): *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Lernformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM) – Abschlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Walper, Sabine & Tippelt, Rudolf (2011): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann & Cathleen Grunert (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 205–243.
- Walsen, Julia, geb. Nicklaussen (2013): *Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. Soziale und emotionale Schulerfahrungen in der Primarstufe*. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/1929/1/walwoh13.pdf>, zuletzt geprüft am 22.05.2016.
- Walter Wember, Franz B. (Hg.): *Sonderpädagogik des Lernens. Band 2*. Stuttgart: Hogrefe,
- Walper, Sabine; Tippelt, Rudolf (2010): *Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung*. In: Krüger, Heinz-Herrmann; Grunert, Cathleen (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–244.
- Watson, David; Clark, Lee A. & Tellegen, Auke (1988): Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (6), S. 1063–1070.
- Watson, David; Wiese, David; Vaidya, Jatin & Tellegen, Auke (1999): The two general activation systems of affect. Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* 76 (5), S. 820–838.
- Weiber, Rolf & Mühlhaus, Daniel (2010): *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Weinert, Franz E. (1997): *Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden*. Seelze: Friedrich, S. 50–52. Online verfügbar unter [http://www.guteunterrichtspraxis-nw.org/2013\\_Dresden\\_MW/weinert.pdf](http://www.guteunterrichtspraxis-nw.org/2013_Dresden_MW/weinert.pdf), zuletzt geprüft am 18.06.2016.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weinert, Franz Emanuel (Hg.) (1998): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weishaupt, Horst; Kemper, Thomas (2009): *Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs*. In: Sylvester, Ina (Hg.); Sieh, Isabelle (Hg.); Menz, Margarete (Hg.); Fuchs, Hans-Werner (Hg.); Behrendt, Jan (Hg.): *Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. [Festschrift für Lutz R. Reuter]. Münster u.a.: Waxmann, S. 97–111.
- Wellenreuther, Martin (2000): *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Wellenreuther, Martin (2005): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. 2., korr. und überarb. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Welter-Enderlin, Rosmarie (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Rosmarie Welter-Enderlin (Hg.): *Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer, S. 7–19.
- Welter-Enderlin, Rosmarie (Hg.) (2006): *Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer.
- Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), S. 284–291.
- Werning, Rolf (2014a): *Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. Unter Mitarbeit von Simon Lohse. Online verfügbar unter [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein---Westfalen\\_.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein---Westfalen_.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2014.
- Werning, Rolf (2014b): Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), S. 601–623.

- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.) (2013): *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, Rolf & Löser, Jessica (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule* 102 (2), S. 103–140.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Werning, Rolf & Wischer, Beate (2002): Kindliche Lebenswelt und Planungskompetenz. *Lernchancen. Alle Schüler fördern* 5 (25), S. 40–45.
- Werres, Walter (1996): Schülermeinungen über Schule und Unterricht in Grundschulen. In: Walter Werres (Hg.): *Schüler in Schule und Unterricht. Berichte und Untersuchungsverfahren*. Frankfurt a.M., New York: Peter Lang, S. 29–39.
- Werres, Walter (Hg.) (1996): *Schüler in Schule und Unterricht. Berichte und Untersuchungsverfahren*. Frankfurt a.M., New York: Peter Lang.
- Wiechmann, Jürgen (2011): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wild, Elke (2002): Lebensraum Schule. Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In: *LBS-Initiative Junge Familie (Hg.): Kindheit 2001 – das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wild, Elke (Hg.) (2009): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Wild, Elke; Lütje-Klose, Birgit & Schwinger, Malte (2016): *Schlussbericht der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF, 01 JC 1101) an der Universität Bielefeld*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Universität Bielefeld.
- Wild, Elke; Schwinger, Malte & Lütje-Klose, Birgit (2010): *Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven und exklusiven Modellen sonderpädagogischer Förderung – eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Selbstwert, Motivation und Wohlbefinden. Unveröffentlichter Antrag an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*.
- Wild, Elke; Schwinger, Malte; Lütje-Klose, Birgit; Yotyodying, Sittipan; Gorges, Julia; Stranghöner, Daniela et al. (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft* 43 (1), S. 7–21.
- Wirthwein, Linda (2010): *Mehr Glück als Verstand? Zum Wohlbefinden Hochbegabter*. Hg. v. Universitätsbibliothek Marburg. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0630/pdf/dlw.pdf>, zuletzt aktualisiert am 03.12.2010, zuletzt geprüft am 22.05.2016.
- Wirtz, M. (Hg.) (2013): *Dorsch Lexikon der Psychologie (Vol. 16)*. Bern: Hans Huber.
- Wischer, Beate (2003): *Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen*. Weinheim: Juventa.
- Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas & Leu, Hans Rudolf (Hg.) (2011): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Wittrock, Manfred (Hg.) (2002): *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Wocken, Hans (1987): Integrationsklassen in Hamburg. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburg Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick 1987, S. 65–89. Online verfügbar unter <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk22.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2017.
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Anne Hildeschmidt & Irmtraud Schnell (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle*. Weinheim, München, S. 37–52.
- Wocken, Hans (2005): *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)*. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2017.
- Wocken, Hans (2006): *Integration*. In: S. Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hg.). (2006). *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, Hans (2007): *Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale FörderDialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–60.
- Wocken, Hans (2010): *Qualitätsstufen der Behindertenpädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen (Teil 2) Module zur Heterogenität Bad Boll, 14.–16. Dezember 2009*, Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll. Online verfügbar unter <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>, zuletzt geprüft am 21.10.2016.
- Wocken, Hans (2011): Sonderpädagogische Diagnostik auf dem langen Marsch zur inklusiven Pädagogik. Kritische Stellungnahme zu dem Aufsatz von Ulrich von Knebel »Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik«. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (1), S. 94–97.
- Wolf, Christof & Best, Henning (2010): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS.
- World Vision e.V. (Hg.) (2010): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Weinheim u.a.: Beltz.

- World Vision e.V. Deutschland (Hg.) (2013): *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. »Wie gerecht ist unsere Welt?«*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Wüllenweber, Ernst (2004): Lernbehinderung – Zwischen Realität und Konstrukt. In: Winfried Baudisch, Marion Schulze und Ernst Wüllenweber (Hg.): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76–104.
- Wustmann Seiler, Corina (2012): Erfassung des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang. Empirische Überprüfung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2012) 2, S. 136–150.
- Yotyodying, Sittipan & Wild, Elke (2016): Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement. Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences* 49, S. 74–84.
- Zander, Margherita (2010): Kindliche Bewältigungsstrategien von Armut im Grundschulalter – Ein Forschungsbericht. In: Margherita Zander (Hg.): *Kinderarmut*. Wiesbaden: VS, S. 110–141.
- Zander, Margherita (Hg.) (2010): *Kinderarmut*. Wiesbaden: VS.
- Zander, Margherita (Hg.) (2011): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS.
- Zinnecker, Jürgen; Georg, Werner (1998): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: Zinnecker, Jürgen und Silbereisen, Florian K (Hg.): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa, S. 303–314.
- Zinnecker, Jürgen & Silbereisen, Florian K. (Hg.) (1998): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.

## Anhang

### Fragebogen für Schüler/-innen<sup>165</sup>

Tabelle A 1: Beschreibung der Stichprobe

Demografische Angaben			Herkunft
<b>Lebenssituation des Kindes</b>	<i>Wie wohnst du?</i>	A: in einer Familie B: in einer Wohngruppe, in einem Heim oder Internat	Fragebogen der Studie »Andere Länder, andere Schüler?«, (vgl. Wocken, 2005)
<b>Haushaltsgröße</b>	<i>Wenn du einmal zusammenzählst, wie viele Personen wohnen bei euch zu Hause? Zähle dich bitte selbst mit.</i>		
<b>Familienstruktur</b>	<i>Bitte sage mir anhand dieser Liste, welche Personen bei dir zu Hause wohnen</i>	A: Ich selber B: Vater C: Mutter D: Stiefvater/ Lebenspartner meiner Mutter E: Stiefmutter/ Lebenspartnerin meines Vaters F: Bruder oder Brüder G: Schwester oder Schwestern H: Opa I: Oma J: Andere Verwandte K: Sonstige Bekannte	Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie 2010 (Wordvision e.V.)
	<i>Wie viele Geschwister hast du?</i>	A: keine B: 1 C: 2 D: 3 E: 4 F: mehr als 4	Fragebogen der Studie »Andere Länder, andere Schüler?«, (vgl. Wocken, 2005)
<b>Kultureller Hintergrund/ Hinweis auf Migrationshintergrund</b>	<i>Sind deine Eltern in Deutschland geboren oder kommt einer von ihnen aus einem anderen Land?</i>	A: Eltern sind in Deutschland geboren B: Ein Elternteil kommt aus einem anderen Land. Wenn ja, aus welchem? C: Beide kommen aus einem anderen Land. Wenn ja, aus welchem?	Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie 2010 (Wordvision e.V.)

165 Sofern nicht im Einzelfall anders vermerkt, wurden die Items wörtlich übernommen.

Tabelle A 1 (Forts.)

Demografische Angaben		Herkunft	
<b>Hinweis auf sprachliche Heterogenität/ Hinweis auf Migrationshintergrund</b>	<i>Ist Deutsch deine Muttersprache?</i>	A: ja B: nein C: Wenn nein: Welche Sprache ist deine Muttersprache? D: weiß nicht	Fragebogen der Studie »Andere Länder, andere Schüler?«, (vgl. Wocken, 2005)
<b>Verkehrssprache</b>	<i>Wie oft sprichst Du zu Hause deutsch?</i>	A: immer B: oft C: manchmal D: selten E: nie	

Tabelle A 2: Einschätzung des familiären Wohlstands

Einschätzung des familiären Wohlstands (Summenindex)			Herkunft
<b>1. Wohnraumversorgung</b>	<i>Hast du ein eigenes Zimmer nur für dich allein?</i>	1: nein 2: ja	deutsche Version der FAS, Klocke & Becker, 2011
<b>2. Urlaubsreisen</b>	<i>Wie häufig bist du mit deiner Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren?</i>	1: überhaupt nicht 2: einmal 3: zweimal 4: mehr als zweimal	
<b>3. Automobilbesitz</b>	<i>Besitzt deine Familie ein Auto?</i>	1: nein 2: eins 3: zwei 4: zwei oder mehr	
<b>4. Computerbesitz</b>	<i>Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?</i>	1: keinen 2: einen 3: zwei 4: mehr als zwei	
<b>5. Anzahl der Bücher im Haushalt</b>	<i>Wie viele Bücher gibt es ungefähr es bei dir zu Hause?</i>	A: nur sehr wenige (bis 10 Bücher) B: etwa ein Bücherbrett (11 – 24 Bücher) C: etwa ein Regal (25–100 Bücher) D: etwa zwei Regale (101–200) E: drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)	deutsche Version der FAS, Klocke & Becker, 2011 sowie Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie 2010 (Wordvision e.V.)

Tabelle A 3: Teilbereiche des schulischen Wohlbefindens

<b>Skala: Positive Einstellung zur Schule (PES)</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin	4,22	1,25	0,75	Skala »Schuleinstellung« FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Morgens freue ich mich auf die Schule	3,98	1,43	0,76	
Ich gehe gerne zur Schule.	4,27	1,22	0,84	
Schule ist ganz schön nervig. (–)	4,10	1,37	0,66	
Ich habe die Schule satt. (–)	4,46	1,21	0,62	
In der Schule ist es langweilig. (–)	4,18	1,42	0,76	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	M	SD	$\alpha$	
	4,20	1,07	0,90	
(–) Umpolung des Items				
<b>Skala: Freude und Anerkennung in der Schule (FIS) (Skala wurde ausgewertet)</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Kam es in der letzten Woche vor,...				
... dass du in der Schule wichtige Dinge mitbestimmen konntest?	2,34	1,16	0,33	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
... dass Andere auf dich gehört haben, als es zu einem Streit kam?	2,39	1,33	0,31	
... dich eine Lehrerin/ ein Lehrer gelobt hat?	3,44	1,08	0,34	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
... dass du dich über einen guten Test oder eine andere gute Arbeit gefreut hast?	3,65	1,16	0,36	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
<b>Skalenkennwerte</b>				
	M	SD	$\alpha$	
	2,97	0,77	0,55	
<b>Skala: Schulische Selbstwert (SSW)</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Ich bin gut in der Schule.	3,96	1,19	0,66	Fragebogen SIKS, Skala »Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK)« des FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen.	4,15	1,09	0,59	
Ich kann ganz gut lernen.	4,20	1,08	0,54	
Ich kann den anderen gut etwas erklären.	3,84	1,32	0,48	
Ich mache in der Schule das Meiste richtig.	4,12	1,12	0,51	
Ich kann Dinge in der Schule genau so gut wie die meisten anderen Kinder aus meiner Klasse.	3,80	1,24	0,47	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
<b>Skalenkennwerte</b>				
SSW	M	SD	$\alpha$	
	4,01	0,82	0,78	

Der Fragebogen SIKS besteht aus drei Skalen: »Soziale Integration (SI)«, »Klassenklima (KK)« und »Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK)«. Es wurden die Items der Skala SK mit den besten statistischen Kennwerten ausgewählt.

Forts. v. Tabelle A 3:

<b>Skala: Keine Sorgen (SOS)</b>				
<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\gamma_{it}</math></b>	<b>Quelle</b>
Hast du dir in der letzten Woche Sorgen gemacht...				
... wie es in der Schule weitergeht, bzw. nach der Schule? (–)	4,02	1,23	0,46	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
... wegen der Schulnoten oder deinen Leistungen in der Schule? (–)	3,89	1,32	0,46	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
... wegen Lehrerinnen und Lehrern, mit denen du Probleme hattest? (–)	4,38	1,06	0,49	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
<b>Skalenkennwerte</b>				
<b>SOS</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,09	0,84	0,65	
(–) Umpolung des Items				
<b>Skala: Keine körperlichen Beschwerden in der Schule (KOB)</b>				
<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\gamma_{it}</math></b>	<b>Quelle</b>
Kam es in der letzten Woche vor, ...				
... dass du im Unterricht Herzklopfen hattest? (–)	4,02	1,19	0,46	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
... dass du, bevor du eine Arbeit oder einen Test geschrieben hast, nichts essen konntest? (–)	4,55	0,90	0,43	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
... dass dir plötzlich ganz heiß wurde, als du aufgerufen wurdest? (–)	4,15	1,23	0,53	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,23	0,79	0,65	
(–) Umpolung des Items				
<b>Skala: Keine sozialen Probleme (SOP)</b>				
<b>Items</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\gamma_{it}</math></b>	<b>Quelle</b>
Kam es in der letzten Woche vor,...				
... dass du Probleme in deiner Klasse hattest? (–)	4,24	1,09	0,72	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
... dass du Probleme mit einzelnen Kindern aus deiner Klasse hattest? (–)	3,86	1,25	0,62	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
... dass du dich in deiner Klasse als Außenseiter gefühlt hast? (–)	4,24	1,16	0,49	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a
... dass du Probleme mit einem Schulfreund/einer Schulfreundin hattest? (–)	4,17	1,10	0,67	
... dass du nicht einschlafen konntest, weil du Probleme mit einem Kind aus deiner Klasse hattest? (–)	4,39	1,06	0,62	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS), Hascher, 2004a (sprachlich modifiziertes Item)
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,01	0,82	0,82	
(–) Umpolung des Items				

Tabelle A 4: Skalen der Bereiche des allgemeinen Wohlbefindens

<b>Skala: Psychisches Wohlbefinden</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
In der letzten Woche...				
... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt	3,94	1,13	0,42	KINDL-R, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000
... habe ich mich alleine gefühlt. (-)	4,10	1,20	0,45	
... war ich traurig. (-)	4,26	1,09	0,60	
... hatte ich Angst. (-)	4,42	1,09	0,53	
... war mir langweilig. (-)	3,75	1,19	0,55	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,10	0,80	0,74	

(-) Umpolung des Items. Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

<b>Skala: Körperliches Wohlbefinden</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
In der letzten Woche...				
... habe ich mich krank gefühlt. (-)	4,14	1,12	0,66	KINDL-R, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000
... hatte ich Kopf- oder Bauchschmerzen. (-)	3,91	1,28	0,64	
... war ich müde und schlapp. (-)	3,84	1,27	0,76	
... hatte ich viel Kraft und Ausdauer.	3,70	1,06	0,44	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,90	0,94	0,81	

(-) Umpolung des Items. Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

<b>Skala: Selbstwert</b>				
Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
In der letzten Woche...				
... war ich stolz auf mich	3,66	1,12	0,63	KINDL-R, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000
... fand ich mich gut	3,79	1,14	0,62	
... hatte ich viele gute Ideen	3,48	1,26	0,48	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,64	0,96	0,75	

1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

<b>Skala: Wohlbefinden in der Familie</b>				
Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
In der letzten Woche...				
... habe ich mich mit meinen Eltern gut verstanden.	4,39	0,85	0,53	KINDL-R, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000
... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt.	4,55	0,83	0,40	
... hatten wir schlimmen Streit zu Hause. (-)	4,33	1,12	0,38	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,42	0,71	0,62	

(-) Umpolung des Items. Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.



Forts. v. Tabelle A 4:

<b>Skala: Wohlbefinden unter Freunden</b>				
<b>Item</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Y<sub>it</sub></b>	<b>Quelle</b>
In der letzten Woche habe ich mit Freunden gespielt.	3,92	1,10	0,56	KINDL-R, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000
In der letzten Woche mochten mich die anderen Kinder.	3,69	1,18	0,49	
In der letzten Woche habe ich mich gut mit meinen Freunden verstanden.	3,93	1,04	0,51	
Wie oft bist du außerhalb der Schule mit deinen Freunden zusammen.	4,10	1,11	0,53	Fragebogen der Studie »Das Befinden von Kindern in der Schule«, Eder, 1995
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,93	0,82	0,73	

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

Tabelle A 5: Summenindex Einschätzung des familiären Wohlstands

<b>Bereich/ Item/ Skalierung</b>	<b>Quelle</b>
<b>Wohnraumversorgung:</b> <i>Hast du ein eigenes Zimmer nur für dich allein?</i> A: ja (1) B: nein (0)	Family Affluence Scale (FAS), Boyce et al. 2006
<b>Urlaubsreisen:</b> <i>Wie häufig bist du mit deiner Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren?</i> A: überhaupt nicht (0) B: einmal (1) C: zweimal (2) D: mehr als zweimal (3)	
<b>Automobilbesitz</b> <i>Besitzt deine Familie ein Auto?</i> A: nein (0) B: eins (1) C: zwei (2) D: zwei oder mehr (3)	
<b>Computerbesitz</b> <i>Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?</i> A: keinen (0) B: einen (1) C: zwei (2) D: mehr als zwei (3)	
<b>Anzahl der Bücher im Haushalt</b> <i>Wie viele Bücher gibt es ungefähr es bei dir zu Hause?</i> A: nur sehr wenige (bis 10 Bücher) (0) B: etwa ein Bücherbrett (11 – 24 Bücher) (1) C: etwa ein Regal (25–100 Bücher) (2) D: etwa zwei Regale (101–200) (3) E: drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher) (4)	Klocke & Becker, 2011

Tabelle A 6: Skala Kindzentrierte Kommunikation

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Wie oft sprechen deine Eltern mit dir über das, was du tust oder erlebt hast?	3,69	1,22	0,41	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004; Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie, 2010
Wie oft sprechen deine Eltern mit dir über Dinge, die dich ärgern oder belasten?	3,17	1,48	0,41	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	M	SD	$\alpha$	
	3,43	1,14	0,58	

Tabelle A 7: Einzelitems Variablen auf der Ebene der Familie

<b>Hinweis auf Hinweis auf ausreichende Betreuung des Kindes</b>
Findest du, dass deine Eltern genug Zeit für dich haben? (1: ja, 2: mal so, mal so, 3: nein)
<b>Unterstützung bei den Hausaufgaben</b>
Kannst du zu Hause jemanden fragen, wenn du Unterstützung bei den Hausaufgaben brauchst? 1: Ja, 2: Nein, 3: In der OGS/ Tagesgruppe
<b>Interesse der Eltern an schulischen Leistungen</b>
Achten deine Eltern (Mutter, Vater oder andere Betreuungspersonen) auf die Schulnoten und Beurteilungen, die du nach Hause bringst? 1: Ja, 2: Nein

Tabelle A 8: Skala Selbstwirksamkeit

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Ich finde schnell neue Freunde	3,28	0,97	0,61	Fragebogen der Worldvision-Kinderstudie 2010 (Wordvision e.V.)
Ich habe viele Menschen, die mir helfen	3,45	1,07	0,62	
Wenn andere Kinder was machen, kann ich immer dabei sein	3,05	1,07	0,60	
Ich glaube, mein Leben wird richtig schön	3,59	0,80	0,56	
Wenn ich mich anstrenge, kriege ich schwierige Sachen gut hin	3,53	0,81	0,42	
Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann	3,55	0,73	0,48	
Egal, was ist, ich weiß mir immer zu helfen	3,40	0,80	0,44	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	M	SD	$\alpha$	
	3,40	0,59	0,80	

Skalierung: 1: ja, 2: eher ja, 3: eher nein 4: nein, 5: immer.

Tabelle A 9: Skala Externalisierende Emotionen/ motorische Unruhe

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Ich werde leicht sauer	2,32	1,25	0,54	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
Ich bin oft wütend auf andere	1,91	1,18	0,54	
Ich bin oft launisch	2,16	1,23	0,38	
Ich fange oft mit jemandem Streit an	1,75	1,08	0,51	
Ich bin zappelig	1,78	1,10	0,52	
Ich kann nicht lange stillsitzen	2,27	1,27	0,52	
Ich handele oft ohne nachzudenken	2,36	1,26	0,46	
Ich habe Spaß, andere zu ärgern	1,38	0,85	0,38	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	M	SD	$\alpha$	
	1,99	0,72	0,78	

Skalierung: 1: ja, 2: eher ja, 3: eher nein 4: nein.

Tabelle A 10: Skala Fürsorglichkeit der Lehrperson

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Meine Lehrer mögen mich	3,60	0,58	0,52	Skala »Gefühl des Angenommenseins (GA)«, FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Meine Lehrer sind gerecht zu mir.	3,47	0,84	0,40	
Meine Lehrer hören mir zu, wenn ich etwas zu sagen habe.	3,67	0,64	0,50	
Meine Lehrer reden freundlich mit mir.	3,78	0,52	0,57	
Meine Lehrer kümmern sich um mich.	3,56	0,72	0,58	
Meine Lehrer interessieren sich für mich.	3,45	0,73	0,51	
Meine Lehrer haben Zeit für mich.	3,29	0,87	0,50	
Meine Lehrer helfen mir, wenn ich Hilfe brauche.	3,81	0,50	0,39	
Meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir. (–)	3,45	0,90	0,56	
Meine Lehrer sind ein bisschen ungeduldig mit mir. (–)	3,36	0,93	0,62	
Meine Lehrer sind ein wenig unfreundlich zu mir. (–)	3,57	0,79	0,68	
Meine Lehrer können einige Kinder besser leiden als mich. (–)	3,26	1,01	0,32	
Meine Lehrer werden ärgerlich mit mir, wenn ich etwas falsch mache. (–)	3,25	1,06	0,42	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,48	0,48	0,84	

(–) Umpolung des Items. Skalierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau. Die Skala wurde komplett von Rauer und Schuck (2003) übernommen.

Tabelle A 11: Skala Mitbestimmung in der Schule

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Wie oft könnt ihr in eurer Klasse über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind	3,58	1,16	0,47	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
Wie oft könnt ihr in eurer Klasse bestimmen, was in der Schulstunde gemacht wird	2,00	1,03	0,33	
Wie oft könnt ihr in eurer Klasse mitreden, wie euer Klassenzimmer aussieht	2,59	1,28	0,46	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004, sprachlich modifiziert
Wie oft könnt ihr in eurer Klasse mitreden, an welche Regeln ihr euch halten müsst	3,57	1,37	0,42	
Unser Klassenlehrer ist bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt	4,03	1,08	0,29	
Unser Klassenlehrer fragt uns nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	3,65	1,23	0,46	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,23	0,73	0,67	

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer.

Tabelle A 12: Skala Geordnetheit und Sicherheit der Lernumgebung

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Meine Schule finde ich freundlich und einladend	4,10	1,17	0,41	Skalen zur Schulqualität (Steinert et al., 2003)
Ich fühle mich in der Schule sicher	4,28	1,21	0,41	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,19	1,00	0,58	

Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = mal so mal so, 4 = eher ja, 5 = ja.

Tabelle A 13: Einzelitems Didaktisch-methodische Merkmale des Unterrichts (Einzelitems)

Im Unterricht...
... arbeiten wir an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).
... arbeiten wir nach einem Arbeitsplan (z.B. Tagesplan, Wochenplan).
... arbeiten wir an Aufgaben, die wir uns selbst ausgesucht haben.
... arbeiten wir, bzw. unsere Lehrer am Computer
... redet unser Lehrer/unsere Lehrerin und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten
... arbeitet jedes Kind für sich an den gleichen Aufgaben.
... arbeiten wir mit der ganzen Klasse.

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: jeden Tag.

Quelle: Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005

Tabelle A 14: Skala: Kooperative Sozialformen

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Im Unterricht arbeiten wir zu zweit zusammen.	3,14	0,89	0,43	Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005
Im Unterricht arbeiten wir in Gruppen zusammen	3,01	0,94	0,39	
Im Unterricht können wir uns aussuchen, ob wir alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten	2,73	1,17	0,34	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	2,96	1,00	0,57	

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: jeden Tag.

Tabelle A 15: Einzelitem Reflexion des eigenen Lernfortschritts

Im Unterricht schreiben wir Kurzberichte über unser Lernen. (Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005)
---

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: jeden Tag.

Tabelle A 16: Einzelitem Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt

Unsere Lehrerin/ unser Lehrer sagt mir, ob ich beim Lernen besser geworden bin. (Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005)
---

Skalierung: 1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: jeden Tag.

Tabelle A 17: Skala Orientierung an den Lernvoraussetzungen des Kindes

Unser Lehrer/ unsere Lehrerin...	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
... gibt mir Aufgaben, die ich lösen kann.	4,41	0,88	0,28	Fragebogen zur Unterrichtsqualität, B-Teil, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen
... gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben je nach ihrem Können.	3,99	1,12	0,31	IBUS, Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der FU Berlin, 2004
... redet so, dass ich ihn/ sie verstehen kann.	4,60	0,82	0,29	Fragebogen zur Unterrichtsqualität, A-Teil, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,33	0,94	0,46	

Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = mal so mal so, 4 = eher ja, 5 = ja.

Tabelle A 18: Einzelitems Fehlerkultur (wahrgenommene Einstellung der Lehrkraft)

Bei unserem Lehrer ist Fehlermachen nichts Schlimmes. (Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005)
Unser Lehrer/ unsere Lehrerin achtet darauf, dass in unserer Klasse niemand ausgelacht wird. (Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005, sprachlich modifiziertes Item).

Skalierung: 1: ja, 2: eher ja, 3: mal so, mal so, 4: eher nein, 5: nein.

Tabelle A 19: Einzelitems Klassenführung

Im Unterricht gibt es feste Regeln, die allen bekannt sind (Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005).
Im Unterricht beginnen wir immer gleich zu arbeiten (Fragebogen zur Unterrichtsqualität, A-Teil, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen).
Der Unterricht wird sehr oft gestört (Skalen zur Schulqualität, Steinert et al., 2003).

Skalierung: 1: ja, 2: eher ja, 3: mal so, mal so, 4: eher nein, 5: nein.

Tabelle A 20: Skala Orientierung der Lehrkraft an einer individuellen Bezugsnorm

Items	M	SD	$\Upsilon_{it}$	Quelle
Wenn ich mit besonders angestrengt habe, loben mich die Lehrer meistens, auch wenn andere Schüler noch besser sind.	3,53	0,72	0,40	(Schüler/-innenfragebogen der Studie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, Rakoczy et al., 2005, sprachlich modifiziertes Item).
Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.	3,46	0,80	0,40	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,50	0,76	0,57	

Skalierung: Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja.

Tabelle A 21: Skala Lernzielorientierung

Items	M	SD	$\Upsilon_{it}$	Quelle
Meine Lehrerin möchte, dass wir Spaß daran haben, neue Dinge zu lernen	4,69	0,72	0,54	Eigene Übersetzung eines Items des PALS (Midgley et al., 2000)
Meine Lehrerin möchte, dass wir den Unterrichtsstoff wirklich verstehen	4,66	0,71	0,54	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,67	0,62	0,70	

Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja.

Tabelle A 22: Skala Angst vor Peers (selbst entwickelt)

Items	M	SD	$\Upsilon_{it}$
In der letzten Woche hatte ich Angst vor manchen Kindern aus meiner Klasse	1,56	1,04	0,53
In der letzten Woche hatte ich Angst vor manchen Kindern aus meiner Schule	1,80	1,18	0,63
In der letzten Woche hatte ich Angst in der Pause	1,50	1,05	0,64
In der letzten Woche hatte ich Angst auf dem Nachhauseweg	1,42	1,06	0,45
<b>Skalenkennwerte</b>			
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>
	1,59	0,84	0,76

Skalierung: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer.

Tabelle A 23: Skala Bullying-Opfer

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Wie oft wurden dir in der Schule von anderen Kindern Sachen absichtlich kaputt gemacht?	1,40	0,90	0,49	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
Wie oft wurde dir in der Schule von anderen Kindern etwas mit Gewalt weggenommen?	1,55	1,06	0,39	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004, sprachlich modifiziert
Wie oft bist du in der Schule geschlagen oder bedroht worden?	1,91	1,30	0,64	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004; Fragebogen der WOGÉ-Studie, Schillmöller, 2009, sprachlich modifiziert
Wie oft bist du auf dem Schulweg geschlagen oder bedroht worden?	1,32	0,89	0,48	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
Wie oft haben dich andere Kinder beschimpft oder dir Schimpfwörter hinterhergerufen?	2,12	1,32	0,61	Fragebogen der WOGÉ-Studie, Schillmöller, 2009
Wie oft haben dich die Anderen nicht mitspielen lassen?	1,99	1,29	0,41	
Wie oft hat dich ein Kind ausgelacht?	1,84	1,20	0,65	
Wie oft hat jemand schlimme Sachen über dich erzählt?	1,70	1,23	0,65	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>Mdn</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>
	1,50	1,74	0,77	0,82

Skalierung: 1: nie, 2: 1-mal in der Woche, 3: 1- bis 2-mal in der Woche, 4: 3- bis 4-mal in der Woche, 5: jeden Tag.

Tabelle A 24: Skala Bullying-Täter

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Wie oft hast du in der letzten Woche anderen Kindern in der Schule Sachen absichtlich kaputt gemacht?	1,08	0,29	0,49	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
Wie oft hast du in der letzten Woche anderen Kindern in der Schule gewaltsam etwas weggenommen?	1,16	0,54	0,66	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004, sprachlich modifiziert
Wie oft hast du in der letzten Woche andere Kinder in der Schule geschlagen oder bedroht?	1,27	0,74	0,74	Fragebogen des DJI-Projekts Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004 sowie Fragebogen der WOGÉ-Studie, Schillmöller, 2009, sprachlich modifiziert
Wie oft hast du in der letzten Woche andere Kinder auf dem Schulweg geschlagen oder bedroht?	1,14	0,64	0,39	Fragebogen der WOGÉ-Studie, Schillmöller, 2009
Wie oft hast du in der letzten Woche andere Kinder beschimpft oder ihnen Schimpfwörter nachgerufen?	1,36	0,91	0,64	
Wie oft hast du in der letzten Woche andere Kinder ausgelacht?	1,36	0,86	0,65	
Wie oft hast du in der letzten Woche andere nicht mitspielen lassen?	1,56	1,07	0,25	
Wie oft hast du in der letzten Woche schlechte Sachen über andere Kinder erzählt?	1,18	0,64	0,54	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>Mdn</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>
	1,00	1,27	0,47	0,79

Skalierung: 1: nie, 2: 1-mal in der Woche, 3: 1- bis 2-mal in der Woche, 4: 3- bis 4-mal in der Woche, 5: jeden Tag.

Tabelle A 25: Skala Soziale Integration

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Nur wenige Mitschüler können mich leiden. (-)	2,88	1,20	0,71	Fragebogen SIKS des FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	3,49	0,81	0,61	
Meine Mitschüler sind nett zu mir.	3,46	0,86	0,73	s.o.
Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	3,33	0,90	0,51	
Ich fühle mich in der Klasse wohl.	3,64	0,80	0,38	Fragebogen SIKS des FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus.	3,44	0,88	0,68	
Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	3,47	0,87	0,50	
Die anderen Kinder lachen mich häufig aus. (-)	3,28	1,05	0,59	
Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen.	3,42	0,86	0,56	
Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse. (-)	2,88	1,30	0,66	
Die anderen suchen Streit mit mir. (-)	3,27	0,98	0,45	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,31	0,65	0,87	

Skalierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau.

(-) Umpolung des Items.

Tabelle A 26: Skala Klassenklima

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind. (-)	2,92	1,03	0,44	Fragebogen SIKS des FESS 3/4, Rauer & Schuck, 2003
Wir sind alle gute Freunde.	3,33	0,96	0,41	
In der Klasse halten wir alle zusammen.	3,54	0,76	0,43	
Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse. (-)	2,60	1,14	0,39	
Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden. (-)	2,66	1,11	0,41	
Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen. (-)	3,38	0,94	0,45	
Alle Kinder dürfen mitspielen.	3,23	1,02	0,46	
Wir helfen uns gegenseitig.	3,55	0,81	0,53	
Wir ärgern uns gegenseitig	3,18	1,04	0,49	
Wir verstehen uns untereinander gut.	3,51	0,77	0,51	
Wir machen uns über einige Kinder lustig. (-)	3,03	1,25	0,43	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,24	0,59	0,79	

Skalierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau.

(-) Umpolung des Items.

## Fragebogen für Lehrkräfte

Tabelle B 1: Allgemeine Angaben zur Beschreibung der Stichprobe (Einzelitems)

<b>Einordnung Profession</b>	<i>Ich bin...</i>	<i>Förderschullehrer/-in Grundschullehrer/-in</i>
<b>Zuordnung Schulform</b>	<i>Ich arbeite an einer...</i>	Förderschule Inklusiven Grundschule
<b>Klassengröße, Anzahl der Kinder mit Förderbedarf</b>	<i>Wie viele Kinder besuchen Ihre Klasse?</i>	A: freie Antwort B: Davon haben ____ Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen. C: Davon haben ____ Kinder andere sonderpädagogische Förderbedarfe.

Tabelle B 2: Skala: Fürsorglichkeit (Perspektive der Lehrkräfte)

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Es gelingt mir, ...				
... gerecht zu sein.	3,35	0,48	0,82	Eigene Fragestellung in Anlehnung an den FEES von Rauer & Schuck, 2003
... mir Zeit für persönliche Anliegen und Probleme meiner Schüler zu nehmen.	3,43	0,58	0,71	
... freundlich zu den Schülern zu sein.	3,45	0,50	0,71	
... niemanden zu bevorzugen.	3,33	0,56	0,62	
... den Schülern in Ruhe zuzuhören.	3,29	0,54	0,64	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,44	0,52	0,86	

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau.

Tabelle B 3: Skala: Mitbestimmung (Perspektive der Lehrkräfte)

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	
Es gelingt mir, ...				
... mit Schülern gemeinsam die Regeln zu erarbeiten, die eingehalten werden sollen.	3,56	0,50	0,62	Zusammengefügtes Item aus dem IBUS-Inventar (2006) und den Fragebögen des DJI-Projekt Kinderpanel Deutsches Jugendinstitut, 2004
... Schüler bei der Gestaltung des Klassenraums mitreden zu lassen	3,34	0,63	0,64	(adaptiertes Item)
... mit Schülern über Dinge zu sprechen, die ihnen wichtig sind.	3,58	0,50	0,67	Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
... die Schüler nach ihrer Meinung zu fragen, wenn etwas entschieden und geplant werden soll.	3,58	0,50	0,70	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,51	0,53	0,83	

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau.



Tabelle B 4: Skala: Effektive Klassenführung (Perspektive der Lehrkräfte)

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Es gelingt mir, ...				
... die Lernzeit effektiv zu nutzen.	3,16	0,53	0,60	Adaptiertes Item aus dem IBUS-Inventar, 2006
... Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen klar zu formulieren.	3,53	0,50	0,63	eigene Fragestellung
... Unterrichtsinhalte klar strukturiert zu vermitteln.	3,47	0,62	0,75	IBUS-Inventar, 2006
... einen störungsfreien Unterricht sicherzustellen.	3,16	0,53	0,51	
... vereinbarte Verhaltensregeln durchzusetzen.	3,45	0,54	0,52	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,31	0,46	0,81	

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau.

Tabelle B 5: Skala: Lernzielorientierung

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Im Unterricht bemühe ich mich besonders, den individuellen Fortschritt zu würdigen.	4,53	0,79	0,43	Eigene Übersetzung eines Items des PALS (Midgley et al., 2000)
Im Unterricht halten wir ein großes Angebot an Aufgaben bereit, das den Bedürfnissen der Schüler und ihren Fähigkeitsniveaus angepasst ist.	4,10	0,85	0,65	
Im Unterricht biete ich differenzierte Aufgaben an, unter denen die Schüler wählen können.	3,78	0,96	0,46	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	4,16	0,69	0,69	

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: teils, teils, 4: stimmt eher, 5: stimmt genau.

Tabelle B 6: Skala: Performanzzielorientierung

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Im Unterricht...				
... zeige ich der Klasse die Arbeiten der besten Schüler/-innen als Beispiel für alle	1,88	0,89	0,44	eigene Übersetzung eines Items des PALS (Midgley et al., 2000)
... ermutige ich Schüler/-innen als dazu, miteinander zu konkurrieren	1,40	0,61	0,55	
... sage ich Schüler/-innen als, wie ihre Leistung im Vergleich zu Anderen einzuordnen ist	1,76	1,14	0,50	
Im Unterricht hebe ich besonders gute Schüler/-innen als Beispiel für die Anderen hervor	1,92	1,03	0,84	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	1,72	0,71	0,78	

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: teils, teils, 4: stimmt eher, 5: stimmt genau.

Tabelle B 7: Skala: Beobachtete Häufigkeit Bullying (Perspektive der Lehrkräfte)

Item	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
In der letzten Woche habe ich in meiner Klasse/ in meiner Schule beobachtet, ...				
... dass sich Schüler/-innen einander beschimpft oder sich Schimpfwörter nachgerufen haben.	3,52	1,13	0,51	adaptiertes Item des Fragebogens der WOGÉ-Studie (Schillmöller, 2009)
... dass Schüler/-innen andere Mitschüler nicht haben mitspielen lassen.	2,62	0,95	0,59	
... dass Schüler/-innen andere Schüler/-innen ausgelacht haben.	2,16	1,11	0,74	
... dass Schüler/-innen andere Schüler/-innen geschlagen oder absichtlich verletzt haben.	2,06	0,98	0,69	adaptiertes Item aus dem Fragebogen des DJI-Projekt Kinderpanel, Deutsches Jugendinstitut, 2004
... dass Schüler/-innen die Sachen anderer Schüler absichtlich kaputt gemacht haben.	1,28	0,61	0,63	
... dass Schüler/-innen anderen Schüler/-innen etwas mit Gewalt weggenommen haben.	1,40	0,61	0,48	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>Mdn</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>
	2,33	2,21	0,69	0,82

Skalierung: 1: nie, 2: 1-mal in der Woche, 3: 1- bis 2-mal in der Woche, 4: 3- bis 4-mal in der Woche, jeden Tag.

Tabelle B 8: Skala: Kooperation Klassenebene (Perspektive der Lehrkräfte)

Items zur Kooperation auf Klassenebene:	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Wie häufig bearbeiten Sie regelmäßig mit Ihrem Teampartner, bzw. den anderen Lehrern, die in Ihrer Klasse arbeiten, folgende Themen und Probleme? ...				Item aus den »Skalen zur Schulqualität«, Steinert et al., 2003
... Aspekte des Klassenklimas	1,78	1,11	0,60	Inhaltlicher Aspekt = Eigenentwicklung
... soziale Integration einzelner Schüler	1,81	0,98	0,76	
... Einstellung zur Schule seitens der Kinder	2,42	1,28	0,69	
... Förderung eines positiven schulbezogenen Selbstkonzepts	2,46	1,33	0,83	
... physische und psychische Gewalt unter Schülern	2,24	1,28	0,68	
... Wohlbefinden einzelner Schüler	1,83	1,09	0,76	
... Reflexion Ihrer Lehrerrolle, Lehrerpersönlichkeit und Ihres Lehrerverhaltens hinsichtlich der Wirkung auf die Emotionen Ihrer Schüler	2,71	1,47	0,78	
... psychosomatische Beschwerden von Schülern, die in Relation mit dem Schulbesuch stehen	2,85	1,44	0,69	
... Fallbesprechungen	2,29	1,47	0,53	
... emotionales Angenommensein durch Lehrpersonen	2,88	1,72	0,73	
... geeignete Unterrichtsmethoden um den Lernerfolg der Schüler zu steigern	2,20	1,05	0,64	
... geeignete Unterrichtsmethoden um das schulische Wohlbefinden der Schüler zu steigern	2,51	1,19	0,76	
<b>Skalenkennwerte</b>				
	<b>Mdn</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>
	2,56	2,38	0,94	0,93

1: einmal wöchentlich, 2: einmal monatlich, 3: mehrmals im Halbjahr, 4: einmal im Jahr, 5: gar nicht.

Tabelle B 9: Skala: Kooperation Schulebene

Items zur Kooperation auf Schulebene:	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle	
Wie häufig bearbeiten Sie regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme? ... schulisches Wohlbefinden von Schülern allgemein	2,46	1,34	0,71	Item aus den »Skalen zur Schulqualität«, Steinert et al., 2003, inhaltlicher Aspekt = Eigenentwicklung	
Bearbeitungshäufigkeit ... Planung und Durchführung von Maßnahmen, die das Wohlbefinden der Kinder in Ihrer Schule fördern sollen.	2,69	1,26	0,76		
Bearbeitungshäufigkeit ... Bearbeitungshäufigkeit Aspekte des Schulklimas	3,05	1,30	0,80		
Bearbeitungshäufigkeit... Klassenklima allgemein oder in einzelnen Klassen	2,23	1,37	0,54		
Bearbeitungshäufigkeit... Mobbing/ Bullying unter Schülern	4,41	1,83	0,44		
Bearbeitungshäufigkeit... Planung und Durchführung von Maßnahmen, die das Vorkommen von physischer und psychischer Gewalt unter den Schülern reduzieren	3,13	1,28	0,80		
Bearbeitungshäufigkeit... Umgang mit Disziplinschwierigkeiten	2,41	1,33	0,63	Sprachlich verändertes Item aus den »Skalen zur Schulqualität«, Steinert et al., 2003	
Bearbeitungshäufigkeit – individuelle Schülerdiagnosen, in deren Verlauf Lehrkräfte spezifische Probleme einzelner Schülerinnen oder Schüler diskutieren und angemessene Unterstützungsangebote erarbeiten	2,67	1,31	0,66	Sprachlich verändertes Item aus den Skalen zur »Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen, 2005; Bonsen & Rolff, 2006)	
Bearbeitungshäufigkeit – Unterrichtsanalysen, bei denen Lehrkräfte spezifische Unterrichtsmethoden und das Unterrichtshandeln einzelner Lehrkräfte diskutieren	4,10	1,23	0,65		
Bearbeitungshäufigkeit – Diskussion spezifischer Unterrichtsmethoden mit dem Ziel, den Lernerfolg der Schüler zu steigern	3,21	1,28	0,83		
Bearbeitungshäufigkeit – Diskussion spezifischer Unterrichtsmethoden mit dem Ziel, das schulische Wohlbefinden der Schüler zu steigern	3,41	1,41	0,83		
<b>Skalenkennwerte</b>	<b>Mdn</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,18	3,16	0,97	0,92	

1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht.

Tabelle B 10: Skala: Geteilte Leitbilder im Kollegium

Items	M	SD	$\gamma_{it}$	Quelle
Unser Kollegium hat...				Sprachlich verändertes Item aus den Skalen zur »Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen & Rolff, 2006)
... ein gemeinsames auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler gerichtetes Leitbild von Schule.	3,02	0,73	0,82	Inhaltlicher Aspekt = Eigenentwicklung
... hat ein gemeinsames auf das schulische Wohlbefinden der Schüler gerichtetes Leitbild von Schule.	3,21	0,87	0,83	Sprachlich verändertes Item aus den Skalen zur »Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft« (Bonsen & Rolff, 2006)
... hat ein gemeinsames Leitbild von Schule, das auf Qualität und Anspruch von Unterricht gerichtet ist.	3,02	0,91	0,83	
... hat ein gemeinsames Leitbild von Schule, das auf die soziale Integration von Schülern gerichtet ist.	3,27	0,82	0,77	Inhaltlicher Aspekt = Eigenentwicklung
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	
	3,13	0,73	0,92	

Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.

Tabelle B 11: Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung (Einzelitems)

Häufigkeit Formen direkter Instruktion	<i>Direkte Instruktion: Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, an der Fachsystematik orientierte Wissensvermittlung</i>
Häufigkeit von Formen Individualisierenden Unterrichts	<i>Individualisierender Unterricht: Differenzierung der Aufgaben in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, Differenzierung der Lernzeit, individualisierende Leistungsrückmeldung</i>
Häufigkeit Projektunterricht	<i>Projektunterricht: Lebensweltrelevante Themen, fächerübergreifende Projekte, Produktorientierung</i>
Häufigkeit von Formen konstruktivistischen Unterrichts	<i>Konstruktivistischer Unterricht: Problemorientierter Unterricht, Betonung des Lösungsprozesses statt des Ergebnisses, Offenheit von Aufgabenstellungen, Schüler formulieren und überprüfen gezielt Hypothesen, Situierung von Aufgaben in alltagsrelevanten Kontexten</i>
Häufigkeit von Formen offenen Unterrichts	<i>Offener Unterricht: Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, Werkstattunterricht, Freiarbeit, vielfältiges Lernmaterial, räumliche Offenheit</i>
Häufigkeit Formen selbstgesteuerten Lernens	<i>Selbstgesteuertes Lernen: Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben, Förderung der Verwendung von Lernstrategien, Förderung der Selbstbeobachtung des Lernprozesses, Prinzip der minimalen Unterstützung durch die Lehrkraft</i>
Häufigkeit Formen kooperativen Lernens	<i>Kooperatives Lernen: Lernen in Gruppen, Einsatz von Gruppentechniken, kooperative Aufgabenstruktur</i>

Quelle: Items wörtlich übernommen aus dem IBUS-Inventar, 2006.

Skalierung: 1: nie, 2: manchmal, 3: häufig, 4: sehr oft.

Tabelle B 12: Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL)

Es gelingt mir, ...
... durch förderdiagnostische Maßnahmen, Nachfragen, Kontrollen, etc. den Leistungsstand der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermitteln.
... durch förderdiagnostische Maßnahmen, Nachfragen, Kontrollen, etc. den Leistungsstand der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu ermitteln.

Quelle: Eigene Fragestellung.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau, 5: trifft nicht zu, da ich an einer Förderschule arbeite.

Tabelle B 13: Regelmäßige Rückmeldungen des Lernfortschritts (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL)

Es gelingt mir, ...
... den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben.
... den Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung zu geben.

Quelle: Modifiziertes Items aus dem IBUS-Inventar, 2006.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau, 5: trifft nicht zu, da ich an einer Förderschule arbeite.

Tabelle B 14: Gezielte Unterstützung und Förderung (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL)

Es gelingt mir, ...
... Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezielt zu unterstützen.
... Schüler/-innen mit Lernschwierigkeiten (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) gezielt zu unterstützen.
... leistungsstärkere Schüler/-innen gezielt zu fördern.
... Anforderungen zu stellen, die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausfordern.

Quelle: Eigene Fragestellung/ Sprachlich modifiziertes Items aus dem IBUS-Inventar, 2006.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau, 5: trifft nicht zu, da ich an einer Förderschule arbeite.

Tabelle B 15: Langsamkeitstoleranz (Einzelitems Schüler/-innen mit spFL, Schüler/-innen ohne spFL)

Es gelingt mir, ...
... zu tolerieren, dass manche Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf langsamer arbeiten oder mehr Zeit für eine Antwort benötigen als andere Kinder.
... zu tolerieren, dass manche Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf langsamer arbeiten oder mehr Zeit für eine Antwort benötigen als andere Kinder.

Quelle: Eigene Fragestellung.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau, 5: trifft nicht zu, da ich an einer Förderschule arbeite.

Tabelle B 16: Nicht-öffentliche Mitteilung über Lernfortschritt

Es gelingt mir, ...
... Rückmeldungen über Lernfortschritt, Lernverhalten und Leistungsentwicklung den Schülern persönlich (nicht öffentlich) mitzuteilen.

Quelle: Eigene Fragestellung.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau, 5: trifft nicht zu, da ich an einer Förderschule arbeite.

Tabelle B 17: Bezugsnormorientierung (Einzelitems Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf)

Kriteriale Bezugsnorm Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. – Ich berücksichtige, ob ein Schüler/eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmte, vorher festgelegte Kriterien erreicht.
Soziale Bezugsnorm Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Ich berücksichtige, wie ein Schüler/eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zur gesamten Klasse abgeschnitten hat.
Individuelle Bezugsnorm Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Ich berücksichtige, ob ein Schüler/eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich gegenüber früher verbessert hat.
Kriteriale Bezugsnorm Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – Ich berücksichtige, ob ein Schüler/eine Schülerin ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmte, vorher festgelegte Kriterien erreicht.
Soziale Bezugsnorm Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – Ich berücksichtige, wie ein Schüler/eine Schülerin ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zur gesamten Klasse abgeschnitten hat.
Individuelle Bezugsnorm Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf- Ich berücksichtige, ob ein Schüler/eine Schülerin ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sich gegenüber früher verbessert hat.

Quelle: Modifizierte Items nach Rakoczy et al. 2005.

Skalierung: 1: stimmt nicht, 2: stimmt eher nicht, 3: stimmt eher, 4: stimmt genau.

Tabelle B 18: Organisatorische Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens auf Klassenebene (Einzelitems)

In der Klasse wird überwiegend binnendifferenzierter Unterricht praktiziert, die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband (Variante 1).
In der Klasse findet überwiegend binnendifferenzierter Unterricht statt, für wenige Stunden (Anzahl pro Woche bis zu _____) erfolgt die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbands (Variante 2).
Die individuelle Leistungsförderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt für wenige Stunden (Anzahl pro Woche bis zu _____) außerhalb des Klassenverbands; in der restlichen Zeit wird überwiegend Frontalunterricht praktiziert (Variante 3).

Quelle: Modifizierte Items nach Randoll, 2003.

Skalierung: 1: trifft gar nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft voll zu.

