

Zusammenfassung

Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen

Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. Sempert, W. (2010)
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Ausgangslage und allgemeine Zielsetzung der Studie

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bildet die Beobachtung, dass sehr unterschiedliche Ansichten über Sinn und Nutzen schulischer Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen bestehen. Die Integrationsfrage ist – wie beispielsweise der Blick in die Tagespresse verrät – hochaktuell und teilt nicht nur (Bildungs-)Politiker und Fachleute, sondern auch Lehrpersonen, Behörden, Eltern und die breite Öffentlichkeit in Befürworter und Gegner. Interessanterweise greifen die Kontrahenten bei der Integrationsdebatte häufig zu demselben Argument: Der Unterricht in Regel- bzw. in Sonderklassen diene in erster Linie dem Wohlergehen der Kinder, und zwar nicht nur dem der betroffenen, sondern dem aller Kinder.

Eine differenzierte Antwort auf die Frage nach dem Pro und Kontra schulischer Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf hat sich nicht nur auf rechtliche Bestimmungen, grundlegende soziopolitische und ethische Überlegungen, sondern auch auf empirische Befunde zu stützen. Aus empirischer Perspektive stellt sich also allgemein die Frage, welche Belege und Hinweise sich für die eine oder andere Sichtweise finden lassen. Ein Überblick über die relevante Forschungsliteratur führt zu drei Einsichten: Erstens existiert eine ganze Reihe von Studien, die sich mit Effekten schulischer Integration beschäftigt haben (für aktuelle Reviews s. Kalambouka, Farell, Dyson & Kaplan, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Zweitens: Auch wenn es aus verschiedenen Gründen nicht einfach ist, eine eindeutige und klare Bilanz aus der Vielzahl von Studien zu ziehen, kann doch resümiert werden, dass die Gesamtbilanz für die schulische Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf spricht. Die Auseinandersetzung mit der Literatur zeigt – drittens – aber auch, dass noch immer Wissenslücken bestehen. So ist die Frage, wie Kinder mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen den Unterrichtsalltag ganz unmittelbar erleben, empirisch bislang noch kaum systematisch untersucht worden. Obwohl beispielsweise bekannt ist, dass leistungsschwache Kinder in Regelklassen ihre eigenen schulischen Kompetenzen im Mittel niedriger einschätzen als vergleichbare Kinder in Sonderklassen, ist völlig unklar, ob und falls ja wie diese unterschiedliche Einschätzung mit dem affektiven Erleben im alltäglichen Schulunterricht verknüpft ist. Man weiss auch kaum etwas darüber, ob Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten den Schulunterricht anders als ihre Mitschülerinnen und -schüler erleben oder nicht.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an: Ihr Hauptanliegen ist darin zu sehen, einen Beitrag zur Frage zu leisten, welche Effekte die schulische Integration auf die Qualität des Erlebens von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Unterrichtsalltag hat.

Die Fokussierung auf „Mikroprozesse“ im gewöhnlichen Alltag, d. h. auf die Qualität des Erlebens im unmittelbaren schulischen Unterricht, erfordert eine nähere begriffliche Bestimmung. Vier Merkmale werden als zentral zur Charakterisierung des Konzepts „Qualität des Erlebens im Alltag“ angesehen (Venetz, 2010): Es bezieht sich a) auf die Dynamik aktueller, momentaner Erlebenszustände im b) natürlichen Lebenskontext der befragten Personen. Wie es der Begriff „Qualität des Erlebens“ weiter impliziert, wird c) „Erleben“ als affektive Bewertung einer aktuellen Situation oder Tätigkeit aufge-

fasst, die auf einem Kontinuum zwischen den Polen sehr negativ und sehr positiv variiert. „Erleben“ ist immer an ein bestimmtes Subjekt geknüpft und bezieht sich damit auf eine d) phänomenologische Ebene: Es geht um Bewusstseinsinhalte, die primär dem Subjekt zugänglich sind und insofern „subjektiv“ sind. Dieses Verständnis bedeutet auch, dass beispielsweise die gleiche Unterrichtssituation von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse unterschiedlich erlebt wird. Mit „Qualität des Erlebens im Unterricht“ wird zusammenfassend die momentane, (mehr oder weniger bewusste) affektive Bewertung des Unterrichtsgeschehens von Schülerinnen und Schülern in ihrem konkreten Alltag verstanden.

Hier drängt sich nun die Frage auf, wie die Qualität des Erlebens oder – um einen eng verwandten, aber gebräuchlicheren Begriff zu verwenden – das momentane Wohlbefinden zu fassen ist. Weit verbreitet ist die Auffassung, Wohlbefinden als Abwesenheit negativer affektiver Zustände wie Stress, Angst oder Ärger zu verstehen. Daneben gibt es aber noch eine weitere Bedeutung von Wohlbefinden, die auf den ersten Blick weniger offensichtlich ist: Wohlbefinden meint die Anwesenheit positiver Erlebenszustände wie Freude, Stolz, Interesse.¹ Optimal ist das Erleben nach dieser Auffassung dann, wenn das affektive Erleben zugleich negativ minimal und positiv maximal eingefärbt ist. Ein theoretisch und empirisch gut fundiertes Modell, das diesem Verständnis von Wohlbefinden entspricht, ist das Circumplex-Modell affektiver Zustände (Watson et al., 1999). Das Modell basiert auf der Idee, dass sich das gesamte Spektrum affektiver Zustände mittels zweier Dimensionen beschreiben lässt: Jeder Befindenzustand ist eine Kombination des Ausmasses positiv (z. B. „hoch motiviert“ vs. „lustlos“) und negativ (z. B. „gestresst“ vs. „entspannt“) erlebter Aktivierung. Um Aussagen über die Qualität des Erlebens machen zu können, sind demzufolge immer beide Dimensionen zu berücksichtigen.

Die Idee, die Qualität des Erlebens von Kindern mit besonderem Förderbedarf im schulischen Alltag zu erforschen, basiert auf neueren theoretischen Ansätzen und entsprechenden Forschungsergebnissen, die zeigen, dass das emotionale Erleben eng mit motivationalen, kognitiven und volitionalen Prozessen verknüpft ist (Dai & Sternberg, 2004). Lag früher in Lernkontexten das Interesse vorwiegend auf Effekten negativer Emotionen (Zeidner, 1998), befasst sich die jüngere Forschung zunehmend auch mit Effekten positiven Erlebens – etwa die Flow- (z. B. Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009) oder die „Broaden-and-build“-Theorie (Fredrickson, 2005). Das affektive System kann demnach als Feedbackstruktur verstanden werden, das Informationen über das aktuelle Handeln enthält und entsprechend zu weiteren Handlungsschritten motiviert (Carver & Scheier, 2008). Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet dies, dass das affektive Erleben im Unterricht – im Wechselspiel mit kognitiven, motivationalen und volitionalen Prozessen – eine bedeutsame Rolle für das Lernen, die Lernmotivation, die Entwicklung (über-)fachlicher Kompetenzen, das schulische Engagement, die Interesensbildung oder die Persönlichkeitsentwicklung spielt (Pekrun, 2009; Schutz & Pekrun, 2007). Das Ziel schliesslich, die Qualität des Erlebens von Kindern in ihrem natürlichen Lernkontext – im Unterricht – zu untersuchen, ist durch die Auffassung motiviert, dass das affektive Erleben nur im Kontext situativer, (inter-)personaler und klassengemeinschaftlicher Prozesse genauer zu verstehen ist (Volet & Järvelä, 2007).

Bevor die Hauptfragestellungen präzisiert werden, ist die intendierte Zielgruppe noch genauer zu bestimmen. Bislang war immer nur generell von Kindern mit besonderem Förderbedarf die Rede. Ausgehend von der Feststellung, dass in der Schweiz in erster Linie Kinder mit leichtem bis moderatem Förderbedarf in Regelklassen integriert werden, richtet sich der Fokus der vorliegenden Studie auf diese Kinder. Sie lassen sich allgemein in solche unterteilen, die eine Schulleistungsschwäche oder eine Verhaltensauffälligkeit aufweisen und entsprechend einen besonderen Förderbedarf im Lernen oder der sozial-emotionalen Entwicklung haben. Als Vergleichsgruppen dienen zum einen die Mitschülerinnen und -schüler der in Regelklassen integrierten Kinder mit besonderem Förderbedarf und

¹ Analog verhält es sich übrigens mit dem Begriff „Gesundheit“: Gesundheit ist nicht nur als Abwesenheit von Krankheit, sondern auch als Anwesenheit gesundheitsförderlicher Faktoren zu verstehen.

zum anderen Schülerinnen und Schüler, die in separativen Schulformen, also in Klein- oder Sonder-
schulklassen, unterrichtet werden.

Auf dem Hintergrund der empirischen Befundlage und der dargelegten Ausführungen können die
Fragestellungen präzisiert werden. Im Zentrum der Studie steht die Frage nach Effekten schulischer
Integration auf die Qualität des Erlebens im Unterricht. Zu ihrer Klärung soll das emotionale Erleben
im Unterricht von in Regelklassen integrierten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer-
seits mit dem ihrer Mitschülerinnen und -schülern sowie – andererseits – mit dem von Kindern in
Klein- und Sonderklassen kontrastiert werden. Um ein möglichst vollständiges Bild über die integrierten
Kinder zu erhalten, soll vorgängig untersucht werden, ob und falls ja wie sich schulbezogene
Selbstbilder dieser Untersuchungsgruppen unterscheiden. Aufgrund der unklaren Befundlage werden
neben Kognitionen, die sich auf das generelle Integriertsein beziehen, auch motivationale Selbstbilder
und Orientierungen zur Leistungsbewertung in die Vergleiche einbezogen. Im Rahmen einer dritten
Fragestellung interessiert schliesslich, welche Bedeutung die erfassten Selbstbilder für die Qualität des
Erlebens von Kindern im Regelklassenunterricht haben.

Forschungsmethodisches Vorgehen

Zur Gewinnung von Daten über das momentane affektive Erleben von Kindern im Schulunterricht
wurde die Experience Sampling Method (ESM; Hektner et al., 2007) eingesetzt. Im Kern geht es bei
der ESM und verwandten Datenerhebungstechniken (Stone, Shiffman, Atienza & Nebeling, 2007)
darum, durch wiederholtes Erheben von Echtzeitdaten eine repräsentative Stichprobe von Moment-
aufnahmen des aktuellen Erlebens oder Verhaltens aus dem natürlichen Lebenskontext der Unter-
suchungspersonen zu ziehen. In der vorliegenden Studie sah das konkrete Vorgehen wie folgt aus: Die
ESM-Untersuchung dauerte eine Schulwoche (Montag bis Freitag), in der keine ausserordentlichen
Anlässe (z. B. Schulreise, Projektwoche) stattfanden. Die unterrichtende Lehrperson war mit einem
Signalgeber (Handy oder Pager) ausgerüstet, der mehrmals täglich an zufallsgesteuerten Zeitpunkten
während des Schulunterrichts ein akustisches Signal abgab. Während der Schulwoche wurden pro
Klasse insgesamt 14 Signale ausgesendet. Beim jeweiligen Ertönen eines Signals waren die Schüle-
rinnen und Schüler (sowie die unterrichtende Lehrperson) aufgefordert, in einem kurzen, standar-
disierten Fragebogen, Experience-Sampling-Fragebogen (ESF) genannt, das eigene aktuelle Tun und
Erleben sowie situative Gegebenheiten festzuhalten, was etwa zwei bis fünf Minuten in Anspruch
nahm.

Das im Rahmen der vorliegenden Studie verwendete Instrument zur Erfassung der Qualität des Erle-
bens stellt eine konstruktvalide Operationalisierung der Theorie Positiver (PA) und Negativer Aktivie-
rung (NA) von Watson et al. (1999) dar und umfasst zehn Items (PANAVA-KS; Schallberger, 2005).
Zudem wurden in Anlehnung an Arbeiten von Schallberger et al. (1999) und Rheinberg et al. (2003)
13 Items konstruiert, die sich auf spezifische Merkmale des Tätigkeitserlebens in der momentanen
Unterrichtssituation beziehen. Basierend auf den Ergebnissen einer explorativen Faktorenanalyse mit
den Daten der vorliegenden Studie wurden die Skalen „Flow-Erleben“ (ein Mass für das konzentrierte
Aufgehen im Tun) und „(erlebte) Anstrengung“ gebildet.

Nach Abschluss der Untersuchungswoche füllten die Schülerinnen und Schüler einen konventionellen
Fragebogen aus, den sogenannten Schlussfragebogen (SFB), mit dem unter anderem generelle schul-
bezogene Selbstbilder erfragt wurden: Zur Erfassung des habituellen Wohlbefindens in der Schule, des
schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts sowie der Lern- und Leistungsmotivation dienten eine verkürzte
Fassung des FDI 4–6 (Haerberlin et al., 1989) bzw. die SELMO-S (Spinath et al., 2002). Die eigene
Bezugsnormorientierung sowie die perzipierte Bezugsnormorientierung der Klassenlehrperson wurden

mit eigens entwickelten Skalen erhoben. Gesamthaft betrachtet, weisen die in der Untersuchung eingesetzten Skalen befriedigende interne Konsistenzen auf.

Die definitiven Stichproben umfassen 719 Lernende (davon 51 % männlich) mit durchschnittlich 12.3 Experience-Sampling-Fragebogen aus 40 Regelklassen in integrativen Schulformen (Stichprobe A) und 102 Lernende (davon 72.3 % männlich) mit durchschnittlich 12.6 Protokollen aus 11 Klein- und 11 Sonder(schul)klassen (Stichprobe B).

Zur Bestimmung von Kindern mit einer Verhaltensauffälligkeit waren die Lehrpersonen aufgefordert, für jeden Lernenden ihrer Klasse die deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L; Goodman, 1997) auszufüllen. Der SDQ-L ist ein empirisch überprüftes Screening-Verfahren zur Erfassung von Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen des Verhaltens und Erlebens. Unter Rückgriff auf entsprechende Normwerte wurden rund 10 % der Regelklassenkinder (Stichprobe A) und rund 30 % der Klein- und Sonderklassenkinder (Stichprobe B) als verhaltensauffällig klassifiziert. Vertiefende Analysen haben Hinweise für die externe Validität des Klassifikationsergebnisses geliefert.

Zur Identifizierung von Kindern mit einer Schulleistungsschwäche wurden die Resultate der Lernenden in Schulleistungstests (Klassencockpit) herangezogen, die sich auf curriculare Unterrichtsinhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik beziehen. Die Testwerte informieren über den aktuellen Lernstand eines Kindes im Vergleich zu einer Normstichprobe. Kinder, deren Deutsch- *oder* Mathematik-Testwerte im Mittel eine Standardabweichung oder mehr nach unten von der Norm abweichen (Prozentrang < 16), gelten als Kinder mit einer Schulleistungsschwäche. Nach Massgabe dieses Kriteriums weisen rund 23 % der Regelklassenkinder (Stichprobe A) im Schuljahr der Datenerhebung eine Schulleistungsschwäche auf (davon sind 40 % männlich). Rund 45 % dieser Kinder haben in Deutsch, 20 % in Mathematik und 35 % in beiden Fächern eine Leistungsschwäche.

Für die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe B (Lernende in Klein- und Sonderschulklassen) liegen (leider) keine Cockpit-Resultate vor, da die allermeisten Lehrpersonen solcher Klassen das Testsystem nicht einsetzen – übrigens, weil diese Tests ihrer Ansicht und Erfahrung nach zu schwierig und frustrierend für ihre Lernenden seien. Das Fehlen dieser Daten hat aus methodischer Sicht die problematische Konsequenz, dass in Stichprobe B Lernende mit einer Schulleistungsschwäche nicht (in gleicher Weise wie in Stichprobe A) bestimmt werden können. In vorliegender Studie wurde diese Schwierigkeit wie folgt gelöst: Die Lernenden der Klein- und Sonderschulklassen werden nicht nur mit Lernenden in Stichprobe A verglichen, die eine Verhaltensauffälligkeit oder eine Schulleistungsschwäche haben, sondern zusätzlich mit jenen Lernenden in Stichprobe A, die einer sonderpädagogischen Massnahme zugewiesen sind (n = 40).

Für die statistischen Auswertungen (klassische statistische Verfahren und Mehrebenenanalysen mit zwei und drei Ebenen) ergeben sich vor diesem Hintergrund folgende Vergleichsgruppen:

Für Fragestellungen, die sich auf Vergleiche von Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf in Regelklassen (Stichprobe A) beziehen, können vier Gruppen unterschieden werden: Drei Gruppen von Lernenden mit besonderem Förderbedarf (total n = 212, 30 % der Stichprobe A) – 136 Lernende mit einer Schulleistungsschwäche (19 %), 46 Lernende mit einer Verhaltensauffälligkeit (6 %), 30 Lernende mit besonderem Förderbedarf in beiden Bereichen (4 %) werden mit 507 Lernenden kontrastiert, die keinen besonderen Förderbedarf in den beiden Bereichen aufweisen (71 %).

Die Vergleiche zwischen Lernenden in integrativen und separativen Schulformen basieren ebenso auf vier Gruppen: Drei (Teil-)Gruppen von integriert Lernenden (total n = 251, 35 % der Stichprobe A) – 111 Lernende mit besonderem Förderbedarf ohne sonderpädagogische Zuweisung (44 % der Gesamtgruppe), 100 Lernende mit besonderem Förderbedarf und sonderpädagogischer Zuweisung (40 %), 40 Lernende ohne besonderem Förderbedarf mit sonderpädagogischer Zuweisung (16 %) – werden mit n = 102 Lernenden in Klein- und Sonderschulklassen (Stichprobe B) verglichen.

Zusammenfassung der Hauptbefunde

Unterscheiden sich schulbezogene Selbstbeschreibungen von Lernenden mit besonderem Förderbedarf von denen ihrer Mitschülerinnen in Regelklassen? Und: Bestehen in Bezug auf diese Merkmale Unterschiede von integriert Lernenden mit besonderem Förderbedarf oder sonderpädagogischer Unterstützung und Lernenden, die in Klein- und Sonderschulklassen unterrichtet werden? Diese beiden Teilfragen sollten im Rahmen der **ersten Fragestellung** geklärt werden. Auf dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse kann die erste Teilfrage klar bejaht werden: *Lernende mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen verfügen – gesamthaft betrachtet – über ein weniger positives Selbstbild als Schülerinnen und Schüler, die keinen besonderen Förderbedarf aufweisen.*

Im Vergleich zu Lernenden in Regelklassen ohne besonderem Förderbedarf zeigt sich im Einzelnen, dass ...

- Lernende mit einer Schulleistungsschwäche im Mittel über ein deutlich tieferes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept verfügen und sich im Allgemeinen stärker an Vermeidungs-Leistungszielen orientieren.
- sich Lernende mit einer Verhaltensauffälligkeit im Mittel als sozial deutlich weniger gut in der Schulklasse integriert beschreiben und sich stärker an Vermeidungs-Leistungszielen orientieren.
- Lernende mit einer Verhaltensauffälligkeit und einer Schulleistungsschwäche ihre schulischen Fähigkeiten sowie die sozialen Beziehungen in der Klasse im Mittel deutlich weniger positiv beschreiben; auch sind sie im Durchschnitt deutlich stärker an Vermeidungs-Leistungszielen orientiert und weisen eine moderat höhere Arbeitsvermeidung auf. Schliesslich zieht – gemäss ihrer Einschätzung – die Lehrperson zur Beurteilung schulischer Leistungen in stärkerem Masse soziale Standards heran.

Etwas allgemeiner formuliert, zeigt sich, dass alle Gruppen von Lernenden mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen sich darin von ihren Mitschülerinnen und -schülern unterscheiden, dass es ihnen in der Schule in verstärktem Masse darum geht, anderen gegenüber niedrige Kompetenzen zu verbergen. Je nach Art des Förderbedarfs kommt ein weiteres Unterscheidungsmerkmal hinzu: Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen verfügen über ein weniger positives Fähigkeitsselbstkonzept, Kinder mit besonderem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich über weniger positive soziale Beziehungen in der Schulklasse.

Von einer gewissen Relevanz sind die beiden Nebenbefunde, dass erstens das schulische Integriertsein mit motivationalen Selbstbildern korreliert ist: Alle Dimensionen des Integriertseins stehen positiv mit der Lernzielorientierung sowie negativ mit der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und der Arbeitsvermeidung in Beziehung. Der zweite Nebenbefund ist die Erkenntnis, dass der Lernkontext – die Klasse, die Lehrperson und die räumliche Umgebung – einen Effekt auf die Selbstbeschreibungen von Schülerinnen und Schülern hat: Kinder in verschiedenen Klassen unterscheiden sich systematisch in ihren Einschätzungen zur Integration und zu den Zielorientierungen. Noch offen ist die Frage, wie diese Unterschiede genau zustande kommen.

Auch die zweite Teilfrage, nämlich ob sich schulbezogene Selbstbilder von Kindern mit besonderem Förderbedarf oder sonderpädagogischer Unterstützung in Regelklassen und von Kindern in Klein- oder Sonderschulklassen unterscheiden, kann mit „ja, teilweise“ beantwortet werden. Gesamthaft betrachtet, bestehen nämlich nur zwei bedeutsame Unterschiede: *In Regelklassen integrierte Lernende beschreiben sich als sozial besser in die Schulklasse integriert als Kinder in Klein- oder Sonderschulklassen. Letztere schätzen ihre schulischen Fähigkeiten jedoch tendenziell höher ein als integrierte Lernende.* In allen anderen Dimensionen sind die Unterschiede gering und praktisch wenig bedeutsam.

Im Vergleich zu Lernenden in Klein- oder Sonderschulklassen zeigt sich im Einzelnen, dass ...

- in Regelklassen integrierte Kinder die sozialen Beziehungen in der Klasse im Mittel positiver einschätzen.
- Kinder in Regelklassen, die einen besonderen Förderbedarf aufweisen und eine sonderpädagogische Massnahme erhalten, ein moderat niedrigeres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen. Die anderen Gruppen integrierter Kinder schätzen ihre schulischen Kompetenzen nur geringfügig geringer ein.

Zentrales Thema der **zweiten Fragestellung** ist die Qualität des Erlebens dieser Gruppen im Schulunterricht. Entsprechend zur ersten Fragestellung sollte untersucht werden, ob Lernende mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen den Unterrichtsalltag anders erleben als ihre Mitschülerinnen und -schüler bzw. als Lernende in Klein- oder Sonderschulklassen. Zudem sollten vorgängig einige Fragen genereller Art geklärt werden, nämlich: In welcher Beziehung stehen die Dimensionen des Erlebens? Welche Rolle spielt die Situation, die Person und die Klasse für die Qualität des Erlebens?

Die Beantwortung der beiden Nebenfragen führt zu drei Einsichten: Erstens sind – wie erwartet – Positive und Negative Aktivierung stark negativ miteinander verknüpft, beide Dimensionen sind zudem etwa gleich stark (aber mit unterschiedlichen Vorzeichen) mit der Valenz korreliert. Konzentriertes und freudiges Aufgehen im Tun (Flow-Erleben) ist stark positiv mit Positiver Aktivierung und moderat negativ mit Negativer Aktivierung korreliert. Auch die erlebte momentane Anstrengung ist – etwas überraschend – stark mit dem Flow-Erleben verknüpft. Die Beziehungen zwischen erlebter Anstrengung und dem aktuellen Befinden sind moderat (Positiver Aktivierung) bzw. schwach (Valenz, Negative Aktivierung) ausgeprägt. Gesamthaft betrachtet zeigen die Ergebnisse, dass intrinsisch motiviertes Tun im Unterricht (Flow) sowohl mit einer guten Befindensqualität (PA+, NA–) als auch mit volitionalen Prozessen (Anstrengung) einhergeht. Zweitens: Die Beziehungen zwischen den Dimensionen des Erlebens sind auf der Person- (und Klassen-)ebene deutlich stärker korreliert als auf der Situationsebene. Wie dieser Befund zu verstehen ist, sollte in weiterführenden Studien nachgegangen werden (vgl. dazu aber Schallberger, 2005). Die dritte Erkenntnis ist, dass Unterschiede in der Qualität des Erlebens in erster Linie von der aktuellen Unterrichtssituation sowie der Person abhängig sind, die Situation jedoch den etwas stärkeren „Einfluss“ hat. Eine untergeordnete, wenn auch nicht unbedeutende Rolle für die Qualität des Erlebens spielt der Klassenkontext. Etwas anders formuliert: Wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht erleben, ist nicht nur eine Frage der Schülerpersönlichkeit, sondern noch stärker von der konkreten Unterrichtssituation abhängig.

Wenden wir uns nun der zentralen Fragestellung zu, nämlich wie Kinder mit besonderem Förderbedarf in integrativen und separativen Schulformen den Unterrichtsalltag erleben. *Der Vergleich von Lernenden mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen und ihren Mitschülerinnen bzw. -schülern zeigt, dass sich das affektive Erleben dieser Gruppen im Unterricht – gesamthaft betrachtet – nur wenig unterscheidet und die Unterschiede je nach Förderbedarf qualitativ verschieden ausfallen.*

So zeigt sich im Vergleich zu Lernenden ohne besonderen Förderbedarf im Einzelnen, dass ...

- Lernende mit einer Schulleistungsschwäche im Schulunterricht im Mittel sogar etwas stärker positiv aktiviert (PA) sind und sich im Mittel auch etwas mehr anstrengen (Anstrengung). Ihr (mittleres) Befinden im Unterricht ist damit qualitativ als etwas besser zu bezeichnen. Deutlichere Unterschiede (vor allem bei PA, Flow und Anstrengung) bestehen jedoch in der „Dynamik des Erlebens“: Einerseits sind die Unterschiede im Durchschnittsbefinden (gewissermassen die Grundgestimmtheit) bei den Lernenden mit einer Schulleistungsschwäche grösser, und andererseits ist das aktuelle Befinden im Unterricht insgesamt weniger variabel bzw. gleichförmiger. Anders formuliert gibt es – stärker als bei jenen ohne besonderen Förderbedarf – bei Lernenden mit einer Schulleistungsschwäche solche, die im Mittel z. B. relativ viel PA erleben und solche, die relativ wenig PA erleben. Zudem fluktuiert PA über Situationen hinweg weniger stark. Diese Ergebnisse weisen allgemein darauf hin, dass die

Gruppe der Lernenden mit einer Schulleistungsschwäche in Bezug auf die Qualität des Erlebens heterogener sind als ihre Mitschülerinnen und -schüler.

- Lernende mit einer Verhaltensauffälligkeit im Schulunterricht im Mittel moderat stärker negativ aktiviert (NA) sind. Ihre Qualität des Erlebens im Unterrichtsalltag ist demnach im Allgemeinen als etwas weniger positiv zu bewerten. Auch in der Dynamik des Erlebens besteht ein Unterschied: Die intraindividuelle Variabilität des Befindens ist grösser, d. h., das momentane Befinden eines Lernenden mit einer Verhaltensauffälligkeit weist eine grössere Dynamik auf.
- die Qualität des Erlebens von schulleistungsschwachen Lernenden mit einer Verhaltensauffälligkeit deutlich stärker situations- als personbedingt ist. Etwas anders ausgedrückt bedeutet dies, dass bei dieser Gruppe von Lernenden die Qualität des Erlebens vor allem von der aktuellen Situation abhängt und die Grundbefindlichkeit dieser Kinder nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Wie sehen die Befunde aus, wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in integrativen und separativen Schulformen verglichen werden? *Ein Vergleich zwischen Lernenden mit besonderem Förderbedarf oder sonderpädagogischer Unterstützung in Regelklassen und Kindern in Klein- oder Sonderschulklassen zeigt, dass sich die Qualität des Erlebens – gesamthaft betrachtet – nur geringfügig unterscheidet.*

Im Vergleich zu Lernenden in Klein- oder Sonderschulklassen zeigt sich im Einzelnen, dass ...

- integriert Lernende mit besonderem Förderbedarf – unabhängig davon, ob sie einer sonderpädagogischen Massnahme zugewiesen sind oder nicht – den schulischen Unterricht sehr ähnlich erleben. Integriert Lernende mit sonderpädagogischer Unterstützung sind im Mittel etwas stärker negativ aktiviert (NA), jene, welche nicht einer sonderpädagogischen Massnahme zugewiesen sind, strengen sich im Unterricht etwas mehr an (Anstrengung).
- Lernende, die einer sonderpädagogischen Massnahme zugewiesen sind, in den Bereichen Deutsch und Mathematik aber keinen besonderen Förderbedarf aufweisen, den Unterricht weniger positiv erleben: Sie sind im Mittel weniger positiv aktiviert (PA), weniger zufrieden (VA), stärker negativ aktiviert (NA) und gehen weniger im Unterrichtsgeschehen auf (Flow).
- die intraindividuelle Variabilität des Tätigkeitserlebens (Flow, Anstrengung) bei integriert Lernenden weniger gross ist. Alltagssprachlich formuliert bedeutet dies, dass das Flow- und Anstrengungserleben bei in Regelklassen integrierten Lernenden über eine Schulwoche hinweg weniger stark schwankt als bei separiert Lernenden.

Zeichnet man ein Gesamtbild der Ergebnisse zur ersten und zweiten Fragestellung, so gelangt man zur Erkenntnis, dass sich erstens die Selbstbilder sowie die Qualität des Erlebens von integriert und separiert Lernenden gesamthaft nur wenig unterscheiden und dass zweitens zwischen Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf in Regelklassen Unterschiede vor allem in Bezug auf Selbstbilder und weniger in Bezug auf die Qualität des Erlebens im Unterricht bestehen. Im Rahmen der **dritten Fragestellung** sollte deshalb geklärt werden, ob und falls ja welche Bedeutung die Selbstbilder allgemein für die Qualität des Erlebens von Schülerinnen und Schülern in Regelklassen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem emotionales und soziales Integriertsein sowie Lern- und Annäherungs-Leistungszielorientierungen der Qualität des Erlebens im schulischen Unterricht zuträglich sind.

Zitierte Literatur

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2008). Feedback processes in the simultaneous regulation of action and affect. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 308-324). New York: The Guilford Press.
- Dai, D. Y. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive Emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120–134). Oxford: University Press.
- Goodman, R. (1997). Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6)*. Bern: Haupt.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks: Sage.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with SEN in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365–382.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Routledge.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 261–279). Göttingen: Hogrefe.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskala zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede*. Forschungsbericht aus dem Projekt „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“, Nr. 6. Zürich: Fachrichtung Angewandte Psychologie des Psychologischen Institutes der Universität.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (1999). *Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf „grossen“ Persönlichkeitsfaktoren*. Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie, Nr. 30. Zürich: Psychologisches Institut der Universität, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Amsterdam: Elsevier.
- Shernoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in Schools. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131–145). New York and London: Routledge.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2004). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Stone, A., Shiffman, S., Atienza, A. A. & Nebeling, L. (Eds.) (2007). *The Science of real-time data capture: Self-reports in health research*. New York: Oxford University Press.
- Venetz, M. (2010). *Introduction to the basic concept of quality of experience and its measurement*. Paper presented within the symposium „the quality of experience of children with special educational needs and teachers in inclusive schools“ at the biennial meeting of EARLI SIG 15 on Learning, Teaching and Diversity, Frankfurt a. Main.
- Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.). (2007). *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*. Bingley: Emerald.
- Watson, D., Wiese, D. & Vaidya, J. & Tellegen, A. (1999). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 820–838.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.

Kontakt:

martin.venetz@hfh.ch

rupert.tarnutzer@hfh.ch