

Auftragsforschung BKS Kanton Aargau:
Umgang von Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern

Schlussbericht

April 2019

Daniel Barth (HfH)
André Kunz (PHZH)
Reto Luder (PHZH)

Inhaltsverzeichnis

1	Projektbeschreibung und Vorgehen	4
1.1	Ausgangslage: Starke Zunahme verstärkter Massnahmen im Bereich sozialer Beeinträchtigung	4
1.1.1	Teilpauschalierung der Verstärkten Massnahmen ab Schuljahr 2018/19	5
1.2	Fragestellungen	5
1.3	Stichprobe und Forschungsdesign	6
1.3.1	Quantitativer Teil	8
1.3.2	Qualitativer Teil	9
1.4	Anonymisierung	13
2	Theoretischer Bezugsrahmen	14
2.1	Tragfähigkeit einer Schule	14
2.1.1	Index für den Spannungsgehalt von Schulen	18
2.2	Legitimationsprobleme	19
2.3	Situationsteams und Expertenteams	20
2.4	Denkstil, wirksames Referenzschema	21
2.5	Grundannahme-Gruppe vs. Arbeitsgruppe	22
2.6	Emergent	23
3	Beschreibung der Stichprobe	24
4	Ergebnisse – quantitative Datenerhebung	26
4.1	Ergebnisse auf der Ebene der Schule	27
4.1.1	Schulklima	28
4.1.2	Unterrichtskooperation (Ist-Einschätzung)	28
4.1.3	Innovationsorientierung des Teams	28
4.1.4	Kooperationsmodus für Integrative Förderung	29
4.2	Ergebnisse auf der personalen Ebene	30
4.2.1	Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich einem inklusivem Unterricht	31
4.2.2	Individuelle Selbstwirksamkeit	32
4.2.3	Unterrichtsbezogene Belastung	33
4.2.4	Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit	33
4.2.5	Erschöpfung/Burnout	34
4.2.6	Einstellungen zur Integration	35
4.2.7	Soziale Unterstützung	35
4.3	Unterschiede zwischen Schulen mit hohen oder tiefen VM-Quoten	36
4.4	Zusammenhänge	37
4.4.1	Zusammenhänge zwischen VM-Quote und Steuerkraft einer Gemeinde	38
4.4.2	Zusammenhänge zwischen Anzahl Berufsjahren an der aktuellen Schule und verschiedenen Dimensionen professionellen Handelns	39
5	Ergebnisse – qualitative Datenerhebung	40
5.1	Schule 52 (höchste VM-Quote, sehr grosser Schulträger)	41

5.2	Schule 42 (höchste VM-Quote, grosser Schulträger).....	42
5.3	Schule 33 (höchste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger).....	44
5.4	Schule 32 (höchste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger).....	45
5.5	Schule 22 (tiefste VM-Quote, gross bis sehr grosser Schulträger)	46
5.6	Schule 21 (tiefste VM-Quote, gross bis sehr grosser Schulträger)	47
5.7	Schule 13 (tiefste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger).....	48
5.8	Schule 11 (tiefste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger).....	49
5.9	Qualitative Unterschiede zwischen den Schulen	50
6	Beantwortung der Fragestellungen und Diskussion	54
6.1	Fragestellung 1: Welche Interventionsstrategien und Anreizsysteme bestehen in den Schulen zum Umgang mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern?	54
6.1.1	Diskussion	55
6.2	Fragestellung 2: Wie wirken sich die gewählten Schulmodelle, die Strukturen integrativer Förderung in den Schulen sowie die Praxis der Umsetzung integrativer Förderung auf die Tragfähigkeit für sozial beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler aus?	57
6.2.1	Diskussion	58
6.3	Fragestellung 3: Welche Rolle spielen dabei die Schulkultur und die einzelnen beteiligten Gruppen von Akteuren und Akteurinnen?	61
6.3.1	Diskussion	63
7	Empfehlungen	65
8	Literatur.....	69

1 Projektbeschreibung und Vorgehen

1.1 Ausgangslage: Starke Zunahme verstärkter Massnahmen im Bereich sozialer Beeinträchtigung

Die in den letzten Jahren deutlich wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Beeinträchtigung wird von der Politik aufmerksam beobachtet. Unter dem Eindruck der stark steigenden Kosten hat der Grosse Rat den Regierungsrat beauftragt, Massnahmen zu prüfen, die diesbezüglich eine Richtungskorrektur ermöglichen.

Voraussetzung für die Festlegung geeigneter Massnahmen sind bessere Kenntnisse über die Zusammenhänge von schulischen und kantonalen Handlungsmöglichkeiten und der Entwicklung der Zahl Lernender mit sozialer Beeinträchtigung. Erste Analysen zeigen, dass Schulen mit vergleichbaren Voraussetzungen (in Bezug auf Grösse und soziale Zusammensetzung) sehr unterschiedliche Anteile an Schülerinnen und Schülern mit einer diagnostizierten sozialen Beeinträchtigung aufweisen. Dies wirkt sich nicht zuletzt auf die Kosten für verstärkte Massnahmen (VM)¹ und Heilpädagogik aus.

Die Gründe, die zu unterschiedlichen Quoten sozial beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler führen, sind nicht genauer bekannt. Es wird vermutet, dass ein Zusammenhang mit der Art und Weise besteht, wie eine Schule der Diversität der Schülerinnen und Schüler begegnet und wie gut es ihr gelingt, ihre Funktionsfähigkeit auch angesichts erhöhter Herausforderungen sicher zu stellen; kurz: wie tragfähig sie ist.

Im Kanton Aargau werden bei Lernenden die nachstehenden Beeinträchtigungsarten diagnostiziert (§ 2a V Sonderschulung, SAR 428.513):

- gesundheitliche oder körperliche Beeinträchtigung, sensorische Beeinträchtigung (Sehen, Hören, Selbstwahrnehmung in Raum und Zeit)
- tiefgreifende Entwicklungsstörung
- Intelligenzminderung mit einem Intelligenzquotienten (IQ) tiefer 70
- schwere Störung des Sprechens und der Sprache
- soziale Beeinträchtigung, die die eigene Entwicklung oder diejenige von Mitmenschen gefährdet.

Die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung hat in den letzten Jahren stetig zugenommen. Die Aufschlüsselung nach Kategorien zeigt, dass die Zunahme unter den integrativ geschulten Kindern und Jugendlichen fast ausschliesslich im Bereich der sozialen Beeinträchtigung zu verzeichnen war. Die Steigerung betrug in den letzten 6 Jahren 90 Prozent, dies bei 5 Prozent Schülerzahlanstieg insgesamt. In allen anderen Kategorien von Beeinträchtigungen verlief die Entwicklung einigermassen parallel zur Schülerzahlentwicklung. Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit einer sozialen Beeinträchtigung in einer Sonderschule stieg in der gleichen Periode um rund 10 Prozent.

Mittlerweile umfasst die Kategorie soziale Beeinträchtigung 50 Prozent aller integrativ geschulten Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung. Das bedeutet, dass durchschnittlich 1 Prozent aller Volksschülerinnen und -schüler erheblich sozial beeinträchtigt sind. Dieses eine Prozent

¹ Unter „verstärkten Massnahmen“ werden zusätzliche Lektionen zur Förderung eines Kindes mit einer erheblichen Beeinträchtigung verstanden, das in der Regelschule unterrichtet wird.

sozial beeinträchtigter Lernender gilt für den Mittelwert über alle Schulen im Kanton. Die Anteile in den einzelnen Schulen weichen allerdings teilweise erheblich davon ab.

Die Gründe für die grossen Unterschiede zwischen den Schulen im Umgang mit einer sozialen Beeinträchtigung sind nicht bekannt. Eine erste Prüfung zeigt, dass die Unterschiede weder mit der Schulgrösse noch mit dem Sozialindex der Gemeinde erklärt werden können und auch in keinem statistischen Zusammenhang mit der Zuweisungsquote zu Sonderschulen stehen. Zudem beeinflusst auch die Organisation der heilpädagogischen Unterstützung in Regelklassen oder in Kleinklassen diese Unterschiede nicht (Aeberli, 2018, S. 13). Offenbar gelingt es aber einigen Schulen besser als anderen, die faktisch vorhandene Vielfalt so aufzufangen, dass das individuelle und soziale Lernen innerhalb der Klasse gewährleistet werden kann. Man kann diese als Schulen mit hoher Tragfähigkeit bezeichnen.

Die vorliegende Studie analysiert, wie verschiedene Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern umgehen und welche Faktoren die unterschiedlichen VM-Quoten beeinflussen. Darauf aufbauend wird sie praxisrelevant aufzeigen, mit welchen Massnahmen und unter welchen Bedingungen die Tragfähigkeit einer Schule verbessert werden kann.

1.1.1 Teilpauschalierung der Verstärkten Massnahmen ab Schuljahr 2018/19

Ab Beginn Schuljahr 2018/19 tritt die Teilpauschalierung der Verstärkten Massnahmen in Kraft. Die Teilpauschalierung setzt parlamentarische Vorstösse um, das starke Wachstum der VM zu bremsen (Aeberli, 2018, S. 13). Das vorliegende Forschungsprojekt fällt in eine Zeit des Umbruchs. Während die Online-Befragung noch in der Zeit vor der VM-Teilpauschalierung erfolgt, werden in den Gruppeninterviews erste Reaktionen auf dieses neue Modell der Ressourcierung geäussert.

Teilpauschalierung bedeutet, dass VM den Schulen zukünftig als Kontingente zugeteilt werden. Gleichzeitig weicht man bei den VM nicht ganz vom Bedarfsprinzip ab. Nach wie vor ist es möglich, im Einzelfall einen Antrag auf VM zu stellen, begründet durch ein schulpsychologisches Gutachten. Zudem werden die bis anhin einer Schule zugeteilten VM bei der Berechnung der Kontingente noch zwei Jahre lang berücksichtigt.

1.2 Fragestellungen

Um diese Unterschiede zwischen Schulen bezüglich des Bedarfs an VM-Ressourcen empirisch aufzuklären, hat das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik und die Pädagogische Hochschule Zürich mit einem Forschungsprojekt beauftragt. Als Hauptziel soll die Studie analysieren, wie verschiedene Schulen mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern umgehen und welche Faktoren die unterschiedlichen VM-Quoten (verstärkte Massnahmen) beeinflussen. Die folgenden drei Fragen stehen dabei im Fokus:

- Welche Interventionsstrategien und Anreizsysteme bestehen in den Schulen zum Umgang mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern?
- Wie wirken sich die gewählten Schulmodelle, die Strukturen integrativer Förderung in den Schulen sowie die Praxis der Umsetzung integrativer Förderung auf die Tragfähigkeit für sozial beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler aus?

- Welche Rolle spielen dabei die Schulkultur und die einzelnen beteiligten Gruppen von Akteuren und Akteurinnen?

Darauf aufbauend soll die Studie möglichst praxisrelevant aufzeigen, mit welchen Massnahmen und unter welchen Bedingungen die Tragfähigkeit einer Schule verbessert werden kann.

1.3 Stichprobe und Forschungsdesign

Auf der Basis von bildungsstatistischen Daten wurde darauf geachtet, dass mindestens acht Schulträger ausgewählt werden konnten (vgl. Tabelle 1), zwischen denen deutliche Unterschiede bestehen in Bezug auf Grösse der Schülerpopulation und VM-Volumen². Die Teilnahme dieser ausgewählten Schulträger ist wichtig, um den Einfluss verschiedener Rahmenbedingungen zu verstehen und die Situation unterschiedlicher Schulen im Kanton adäquat zu erfassen.

Tabelle 1: Forschungsdesign – Auswahl der Stichprobe mit Schulnummer (projektinterne anonymisierte ID einer Schule)

	grosse bis sehr grosse Schulträger 180 SuS und höher	kleine bis mittlere Schulträger weniger als 180 SuS
hohe VM-Quote 2.5% und höher	2-5 Schulträger: Schulen 51, 52 , 53, 41, 42	2-3 Schulträger: Schulen 31, 32 , 33
tiefe VM-Quote kleiner als 2.5%	2-3 Schulträger: Schulen 21 , 22	2-3 Schulträger: Schulen 11 , 12, 13

Im zeitlichen Ablauf wurde zuerst eine quantitative Befragung (Datenerhebung t1) und anschliessend eine qualitative Studie (Datenerhebung t2) realisiert (vgl. Abbildung 1). Auf Basis der Rücklaufquoten bei der Online-Befragung (Datenerhebung t1) wurde ein Sample für die Gruppeninterviews (Datenerhebung t2) bestimmt. Die rot markierten Schulen gehören zu diesem Sample für die qualitative Studie.

² Die VM-Quote wurde dem Forschungsteam in Form eines Prozentwertes an Lernenden mit Behinderung in der Regelschule zur Verfügung gestellt. Die Prozentangaben variierten unter Angabe eines Bereiches: k.A. oder 0% / < 0.8% / 0.8%-1.7% / 1.7%-2.5% / 2.5%-3.4% / 3.4%-4.2% / 4.2%-5.1% / > 5.1%. Die Bereiche wurden codiert von 0=k.A. bis 7 = > 5.1%. Zur Identifizierung von tendenziell tiefen Quoten wurde der Grenzwert vom Forschungsteam für die Stichprobenziehung auf 2.5% festgelegt. 122 von 207 Schulträger in den vom Auftraggeber zur Verfügung gestellten Daten befanden sich im Bereich 0% bis 2.5%, 62 Schulträger lagen höher als 2.5%. Bei 23 Schulträgern hatten wir keine Angaben.

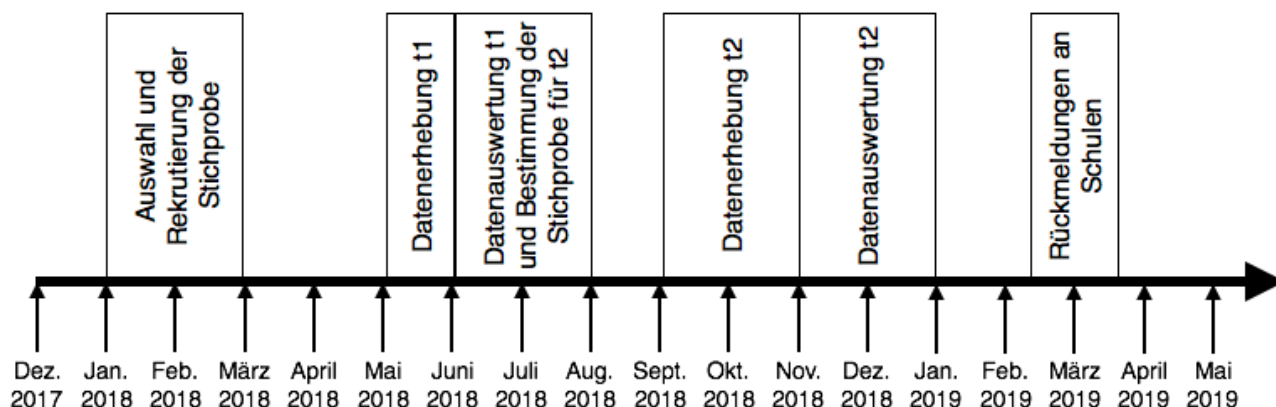


Abbildung 1: Forschungsdesign - Zeitliche Abfolge der einzelnen Sequenzen

Das realisierte Design (vgl. Abbildung 2) zeichnet sich durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die im Folgenden beschrieben werden. Die Auswertungsstrategie war sequentiell, d.h. die Datenauswertungen t1 und t2 erfolgten hintereinander und unabhängig. An der PHZH wurden die quantitativen Daten ausgewertet, an der HfH die qualitativen. In einem dritten Auswertungsschritt – in Abbildung 1 nicht aufgeführt – wurden die quantitativen und die qualitativen Ergebnisse zusammengeführt, was eine Triangulierung der Beobachtungen erlaubte.

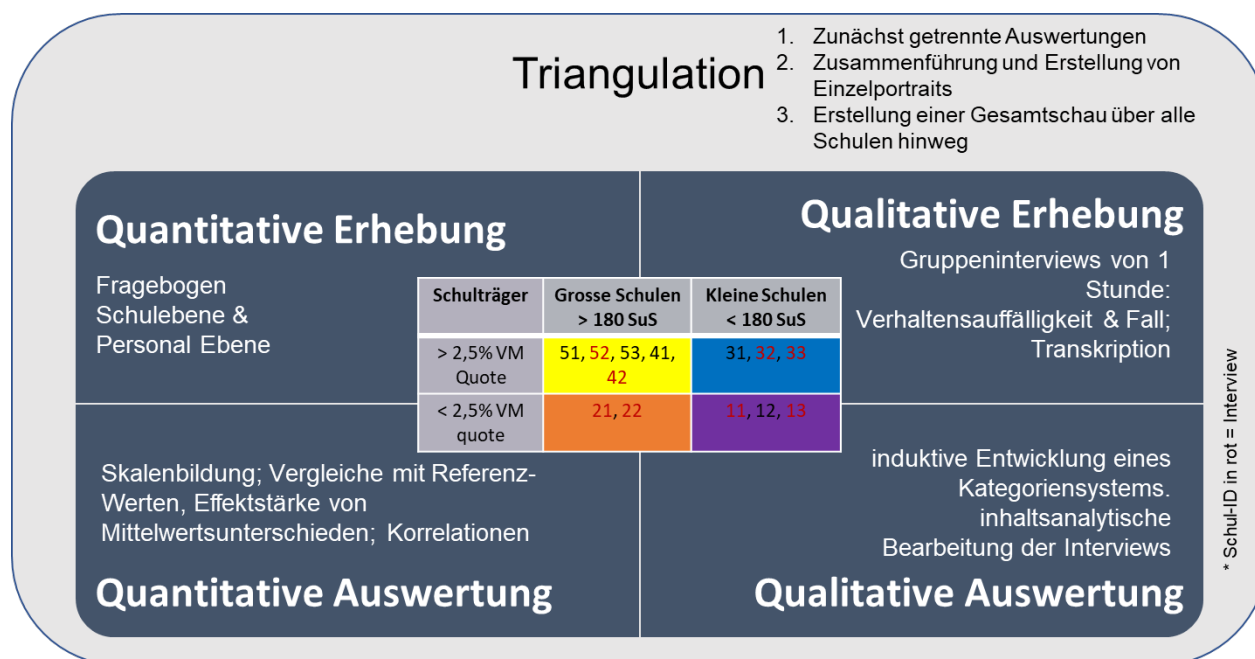


Abbildung 2: Forschungsdesign

1.3.1 Quantitativer Teil

Von den ausgewählten Schulträgern wurde im Mai 2018 ein Online-Fragebogen (erhoben über das online-Tool collector der Firma Survlyzer, zu welcher seitens der PHZH ein Abonnement für professionelle online-Befragungen besteht) an alle Mitglieder der ausgewählten Schulteams verschickt. Für die quantitative Erfassung von Daten auf der Schulebene kamen etablierte und validierte Instrumente mit guten Skalenwerten (hohe Reliabilität) zum Einsatz (Skalen aus dem SNF-Projekt IFCH «Integrative Förderung in der Schweiz», dem Projekt SIS «Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen» sowie dem Projekt Challenge³). Das standardisierte Datenerhebungsinstrument besteht neben individuellen Variablen (Geschlecht, Berufsgruppe und Berufserfahrung) aus mehreren Themenbereichen auf unterschiedlichen Systemebenen (Fend 2006). Die Skalenbildung erfolgte auf der Basis der erprobten Skalen. Tabelle 2 gibt Auskunft über die Skalen sowie die entsprechenden Reliabilitäten. Beispiel-Items mit hoher Bedeutung für die einzelne Skala sind im Ergebnisteil direkt formuliert, so dass man sich ein Bild machen kann.

Tabelle 2: Übersicht zu den eingesetzten Skalen (Anzahl Items, Cronbach's Alpha)

Ebene der gesamten Schule/Schuleinheit:		
Schulklima	9 items	$\alpha = .897$
Unterrichtskooperation	7 items	$\alpha = .769$
Innovationsorientierung	6 items	$\alpha = .804$
Kooperationsmodus für Integrative Förderung: Austausch	3 items	$\alpha = .854$
Kooperationsmodus für Integrative Förderung: Arbeitsteilung	3 items	$\alpha = .798$
Kooperationsmodus für Integrative Förderung: Ko-Konstruktion	3 items	$\alpha = .744$
Kooperationsmodus für Integrative Förderung: Weiterentwicklung	3 items	$\alpha = .842$
Personale Ebene:		
Kompetenzen von LP bezügl. Inkl. Unterricht: ind. Unterrichtsgestaltung	6 items	$\alpha = .620$
Kompetenzen von LP bezügl. Inkl. Unterricht: interdisziplinäre Kooperation	6 items	$\alpha = .712$
Kompetenzen von LP bezügl. Inkl. Unterricht: Umgang mit störendem Verhalten	6 items	$\alpha = .733$
Individuelle Selbstwirksamkeit: Förderung / Führung	4 items	$\alpha = .852$
Individuelle Selbstwirksamkeit: Förderung / Führung	4 items	$\alpha = .886$
Unterrichtsbezogene Belastung	6 items	$\alpha = .645$
Arbeitsüberforderung / Arbeitsunzufriedenheit	6 items	$\alpha = .760$
Arbeitsüberforderung / Arbeitsunzufriedenheit	6 items	$\alpha = .746$
Erschöpfung/Burnout	6 items	$\alpha = .878$
Einstellungen zur Integration	11 items	$\alpha = .862$
Erfahrene Unterstützung durch das Team: emotional	9 items	$\alpha = .871$
Erfahrene Unterstützung durch das Team: instrumentell	4 items	$\alpha = .868$

Vergleiche mit Referenzwerten aus der Studie IFCH (Daten für den Kanton AG) sowie dem Projekt Challenge (Daten aus den beiden Städten Zürich und Winterthur) wurden über Mittelwertsunterschiede dargestellt und zeigen auf, ob dieser Unterschied bedeutsam ist. Dies geschieht mit der Effektstärke (ES). Nach Cohen (1988) werden Effektgrössen von $d=.20$ als moderate, Effektgrössen von $d=.50$ als mittlere und $d=.80$ als starke Effekte eingeschätzt. Nach Bortz (1999: 140) kann ein nicht signifikanter Unterschied als bedeutsamer Effekt oder Tendenz thematisiert werden, wenn bereits eine Effektgrösse von $d > 0.15$ erreicht wird. Diese Effektgrösse wird beim Vergleich

³ <https://phzh.ch/de/Forschung/forschungszentren/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule/Projekte/challenge/>

von zwei Stichprobenmittelwerten aus unabhängigen Stichproben denn auch als klein, eine Effektgrösse von $d \geq 0.5$ als mittel und eine Effektgrösse von $d \geq 0.8$ als gross bezeichnet (vgl. Bortz 1999: 140). Spezifisch für die Differenz bezüglich einer hohen und tiefen VM-Quote wurde als Verfahren zur Testung der Mittelwerts Differenz der robuste Mann-Whitney-U-Test herangezogen. Für Zusammenhänge wurden Korrelationen nach Pearson berechnet.

1.3.2 Qualitativer Teil

In einem ausgewählten Teil der teilnehmenden Schulträger wurden im Spätherbst 2018 insgesamt acht Gruppeninterviews durchgeführt.

Gruppeninterview

Vorgängig wurden die Schulleitungen telefonisch angefragt, um einen Termin für das Gruppeninterview zu bestimmen. Folgendes Setting wurde durch die Forschung vorgegeben: ca. 1 Stunde Dauer; am Gruppeninterview sollten je ein_e Träger_in folgender Rollen teilnehmen: Schulleitung, Klassenlehrperson, Schulische_r Heilpädagoge_in, Schulsozialarbeiter_in; Tonaufnahme zwecks Transkription; Anonymisierung aller Namen. Folgender Gesprächsleitfaden diente als Orientierungslinie durch das Gruppeninterview:

Tabelle 3: Gesprächsleitfaden Gruppeninterview

Phase	Themen
Vorstellung Equipe	- Vorstellung von Interviewer_in und Protokollant_in - Dank
Einleitung	- Erläuterungen zur BKS Untersuchung: Kombination standardisierte/nicht-standardisierte Erhebung - Situationsklärung: keine Evaluation, keine Relevanz für Ressourcenzuteilung durch das BKS - Setting: Tonaufnahme, Anonymisierung - Anweisungen an die TeilnehmerInnen: weitgehend offene Diskussion, Strukturierung durch Moderation, deutlich sprechen, ausreden lassen
Vorstellung der Gesprächsteilnehmer_innen	
Rollen im System	- "Wie würden Sie Ihre eigene Rolle innerhalb des Schulhauses beschreiben und wie diejenige Ihrer beiden KollegInnen?"
Modellieren eines Entscheidungsbaumes, der die Erfahrungen der Pädagog_innen widerspiegelt (A bis D)	
A: Problemdruck	- Ist das Problem nebensächlich oder oft Thema im Lehrerzimmer? Begleiten die Probleme die LP auch nach Hause?
B: Kalibrierung	- Wie ist das Verhältnis zwischen alltäglichen Verhaltensauffälligkeiten und schwierigen Problemen?
C: Zusammenarbeit mit Fachstellen / Arbeiten mit der Hierarchie	- "Gibt es Fälle, wo Sie die SHP/SSA/SPD einbeziehen? Wenn ja in welchen?" - "Gibt es Fälle, wo Sie die Schulleitung und/oder die Schulbehörde einbeziehen? Wenn ja in welchen?"

D: Strukturen der Zusammenarbeit	- "Wie sind die Strukturen bzgl. Verfügbarkeit von SSA, SHP, SPD etc.? Wie stark formalisiert ist diese Zusammenarbeit geregelt?"
Fallbeispiel "Gibt es gemeinsam bekannte Schüler_innen oder Schüler?" (1-3)	
1: Problemsichten	- „Worin besteht in diesem Fall die Problematik?“
2: Interventionen	- „Was wurde in diesem Fall von Ihnen (und evtl. von anderen Personen) unternommen?“ - bzw. - „Was ist/war in diesem Fall zu unternehmen?“
3: Reflexion	- „Welche Massnahmen und Interventionen waren erfolgreich und woran haben Sie das bemerkt?“ - „Wie beurteilen Sie die bisherige Arbeit, die mit diesem Schüler/dieser Schülerin von der Schule geleistet wurde? Wie beurteilen Sie Ihren eigenen Anteil daran?“ - „Gibt es Ihrer Ansicht nach Verbesserungsmöglichkeiten?“ - Wenn Ja: „Was hätte Ihrer Ansicht nach anders laufen müssen?“
Schluss "Gibt es noch weitere Aspekte, die bisher noch nicht angesprochen worden sind, die für das Thema jedoch relevant sind?"	

Bei den Gruppeninterviews gehen wir von folgenden theoretischen Vorannahmen aus: Wir überlassen die Auswahl der Rollenträger_innen der SL. Postuliert wird dabei, dass die SL "typische" Vertreter_innen der Berufsgruppen wählt, die die Schule gut repräsentieren. Diese Repräsentativität der interdisziplinären Gruppe erlaubt Aussagen zur Qualität der Kooperation in der jeweiligen Schule. Im zweiten Teil des Gruppeninterviews stellten wir die Aufgabe, uns einen Fall eines Schülers oder eine Schülerin zu beschreiben, die aufgrund seiner/ihrer Verhaltensauffälligkeiten in der Schule allseits bekannt ist. Diese Aufgabe zwingt die Gruppe, operativ zu werden, was uns Forschern die Möglichkeit gibt, die Kooperation auf einer performativen Ebene zu beobachten. So kann bspw. eine Diskussion darüber, was ein "typisches" Fallbeispiel ist, Auskunft über die verschiedenen sozialen Orte innerhalb einer Schuleinheit geben oder als Ausdruck von Machtverhältnissen auf der Ebene der strukturellen Hierarchie gedeutet werden.

In der Art, wie die interdisziplinäre Gruppe einen Fall beschreibt, wird sein Denkstil manifest. Kommen differenzierte Beobachtungen im Zusammenhang mit der/dem Schüler_in zum Ausdruck oder wird die Fallbeschreibung zum Anlass genommen, aufgestaute Frustration und Ohnmacht loszuwerden? Wie verteilen sich die Sprechanteile unter den Professionellen und was bedeutet das in Bezug auf den Umgang mit verhaltensauffälligen SuS? Welche Irritationen bleiben bei uns Interviewern zurück und was bedeuten diese Emergenten in Bezug auf das Team und dessen Kooperation?

Die Frage, ob das von der interdisziplinären Gruppe ausgewählte Fallbeispiel einen Durchschnitt anzeigt, wie in der entsprechenden Schule mit sozial beeinträchtigten SuS umgegangen wird, muss verneint werden. Wir halten uns hier an die forschungsmethodischen Überlegungen von Barney Glaser und Anselm Strauss, die in Spitälern Extremsituationen erforschten. Glaser und Strauss sagen, dass man sich bei Einzelfällen vor Verallgemeinerungen ebenso hüten soll wie vor der Bildung von Idealtypen (Max Weber). Vielmehr gehe es bei der Erforschung von Einzelfällen in Spitälern darum, sich zu überlegen, was man unternehmen könne, damit sie in Zukunft vermieden werden können oder (im positiven Fall) was man machen kann, damit sie systematisch eintreten

(Glaser & Strauss, 1974). Der Untersuchung von Einzelfällen im Bereich der Flug- und Eisenbahnverkehrssicherung kommt dieselbe Bedeutung zu.

Auswertung Gruppeninterviews

In einer Gruppe mit 5 Studierenden (Miriam Bänziger, Katharina Bättig, Prisca Leu, Melanie Moy und Natalie Schiess) diskutierten wir im Rahmen von 4 Sitzungen à je 2 Stunden die transkribierten Interviews. Diese Forschungsgruppe wurde von Dr. Erich Otto Graf supervidiert. Zu jeder Diskussion wurde ein Protokoll erstellt. Im Anschluss an die zweistündigen Gruppensitzungen wurde induktiv ein grobes Kategoriensystem erarbeitet, mit dem eine erste Interpretation der Interviews vorgenommen wurde. Folgende Kategorien halfen, die Aussagen in den Interviews zu strukturieren (vgl. dazu auch Tabelle 14 auf S. 40):

- selbst wahrgenommener Problemdruck
- von aussen beobachtete Spannung (Arbeitsgruppe vs. Grundannahme-Gruppe)
- wirksames Referenzschema/Denkstil
- Inklusion (Fallbsp.)
- Exklusion (Fallbsp.)
- Teamkooperation
- SL (Rollenverständnis und -performanz)
- SHP (Rollenverständnis und -performanz)
- SSA (Rollenverständnis und -performanz)
- Teilpauschalierung
- Form der Legitimationsprobleme
- Bearbeitung der Legitimationsprobleme
- Verständnis von Schule

Inhaltsanalytische Bearbeitung der Interviewtranskripte

Die Verfeinerung dieses Kategoriensystems erfolgte im Verlauf der oben beschriebenen Interpretationsarbeit. Das endgültige Kategoriensystem (vgl. Tabelle 4) kommt mit 4 Hauptkategorien aus (farbig hinterlegt), die in unterschiedlich viele Subkategorien differenziert sind. Mit dem Programm MAXQDA wurden die 8 Transkripte computergestützt kodiert. Insgesamt wurden 3400 Kodierungen vorgenommen. Darin enthalten sind 960 Kodierungen, mit denen die Sprechanteile der Gesprächsteilnehmer_innen kodiert wurden (grau hinterlegt).

Tabelle 4: Codes MAXQDA

Kategorien	Subkategorien	Subkategorien 2. Ordnung	Codings	Dokumente
Total Codings / Dokumente			3400	8
Umfeld			0	0
	Eltern		2	2
		affirmativ-unterstützend	28	6
		deskriptiv-neutral	28	8
		problematierend-kritisch	89	8
	Time-out		4	2
	Beistand		0	0
		deskriptiv-neutral	1	1

Kategorien	Subkategorien	Subkategorien 2. Ordnung	Codings	Dokumente
		affirmativ-unterstützend	0	0
		problematisierend-kritisch	0	0
	Kinderheim		0	0
		affirmativ-unterstützend	1	1
		problematisierend-kritisch	2	1
		deskriptiv-neutral	0	0
	Fachstellen		3	2
		SPD	16	5
		affirmativ	7	5
		kritisch	7	3
		KJPD	3	2
		KESP	3	1
		Vormundschaft	3	2
		andere	15	5
		affirmativ	4	3
		kritisch	0	0
	Behörden		17	5
		affirmativ-unterstützend	4	4
		problematisierend-kritisch	7	4
	Öffentlichkeit		4	3
		affirmativ-unterstützend	2	2
		problematisierend-kritisch	4	4
Schule			0	0
	Organisation		0	0
		Integration affirmativ	18	6
		deskriptiv - neutral	59	8
		Integration kritisch	113	8
	Zusammenarbeit Schulteam		0	0
		Situationsteam	8	5
		Diffusionsteam	2	2
		Expertenteam	34	8
		affirmativ	46	8
		deskriptiv-neutral	69	8
		problematisierend-kritisch	62	8
	einzelne Akteure		0	0
		SL	106	8
		KLP	181	15
		Fach-Lehrperson	15	6
		SHP	109	8
		SSA	63	7

Kategorien	Subkategorien	Subkategorien 2. Ordnung	Codings	Dokumente
		Assistent_in	20	6
	Hierarchie		90	8
		Meinungsverschiedenheit	55	6
		Unterstützer	111	8
		Entscheidungsträger	42	8
Schüler_innen			0	0
	Deskription Verhalten		0	0
		individuumszentriert	116	8
		interaktionistisch	83	8
		soziologisch-systemisch	31	8
	Erklärungen Verhalten		1	1
		individuumszentrierte	49	7
		interaktionistische	30	7
		soziologische - systemische	123	8
	päd. Handlungen		1	1
		individuumszentriert	34	8
		interaktionistisch	46	8
		sozialpäd.-systemisch	228	8
		Inklusion	13	6
		Exklusion	69	8
	päd. Reflexion		119	8
VM & Zuweisungsverfahren			0	0
	affirmativ		2	2
	deskriptiv-neutral		10	2
	problematisierend-kritisch		28	1
Sprechanteil SL			323	8
Sprechanteil KLP			216	7
Sprechanteil SHP			278	8
Sprechanteil SSA			143	5

1.4 Anonymisierung

Dem Auftraggeber (BKS) sind die für die Stichprobe ausgewählten Schulträger nicht bekannt. Im vorliegenden Schlussbericht sind alle Daten und Aussagen so anonymisiert, dass keine Rückschlüsse auf deren Herkunft möglich sind.

Alle Schulträger der Stichprobe erhalten die quantitativen Ergebnisse aus der Online-Befragung in ihrer Schule in einem speziell für sie angefertigten individuellen Bericht Ende Schuljahr 2018/19 zurückgemeldet. Das BKS wird den Aargauer Schulen die Ergebnisse der gesamten Untersuchung in geeigneter Form vorstellen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Im Folgenden werden zentrale Begrifflichkeiten, welche für die geplante Untersuchung relevant sind, eingeführt.

2.1 Tragfähigkeit einer Schule

Die Tragfähigkeit einer Schule verstehen wir systemtheoretisch als Konfliktlösekapazität. Konflikte entstehen in einer Schule auf verschiedenen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Systemen oder Feldern. Graf unterscheidet innerhalb des Gesamtsystems Schule vier Systeme der Spannungsin-
duktion bzw. der Spannungsgenerierung: Das System des institutionellen Auftrags, das System der strukturellen Hierarchie, das System der Lehrpersonen und das System der Schülerinnen und Schüler (1993, S. 158). Je nach System muss die Entstehung von Spannung bzw. von Konfliktpotential theoretisch anders erklärt werden. Und je nach System verlangt die Bearbeitung der dort vorhandenen Spannung andere Lösungen. Die Konfliktlösekapazität einer Schule ist so betrachtet die Fähigkeit eines Systems, in verschiedenen Feldern Veränderungen und Anpassungen vorzunehmen, so dass der institutionelle Auftrag besser erfüllt werden kann.

Das Modell geht von der Annahme aus aus, dass alle Akteure in einer Schuleinheit versuchen, bei der Bearbeitung des institutionellen Auftrags miteinander klarzukommen und dass dabei Konflikte entstehen, welche die Konfliktlösekapazität eines Systems überfordern können, was notwendigerweise zu einer Verschiebung der Spannung in ein anderes System führt. Der Weg der Spannungstransfers führt dabei von oben nach unten, d. h. von den mächtigeren zu den ohnmächtigeren Positionen im System der strukturellen Hierarchie. Am untersten Rand dieser Hierarchie ist das lernbehinderte und verhaltensauffällige Kind, das in dieser systemtheoretischen Perspektive zum Depotträger der Gesamtspannung wird. Eine Schuleinheit kann unter Umständen eine Gesamtspannung erfahren, die sie auch bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigen kann (vgl. dazu Heintz, 1968, S. 286f.). Die Generierung von VM erscheint dann als Mittel, den „strukturellen Misserfolg“ (Graf, 1993, S. 158) einer erzieherischen Organisation abzuwenden.

Tabelle 5 beschreibt, wie die Entstehung von Spannung in vier Feldern theoretisch erklärt werden kann und in welchem empirischen Zusammenhang die vier Felder mit unseren Daten/Beobachtungen stehen.

Tabelle 5: Systemtheoretisches Modell zur Erklärung der Entstehung von Spannung in einer Schule (in Anlehnung an Barth, 2013)

Feld ...	Erklärung der Spannungsgenerierung	theoretischer Zusammenhang	empirischer Bezug zu unseren Daten/Beobachtungen
... des institutionellen Auftrags	Widersprüchliche gesellschaftliche Funktionen der Schule - vermittelt durch Bildungspolitik, Bildungsbehörden, Schulgemeinde und Eltern – führen bei den Rollenträger_innen zu Intra- (Dilemata) und Interrollenkonflikten (Konflikten zwischen den einzelnen Professionen).	Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule sind widersprüchlich (Graf & Lamprecht, 1991): - Qualifikationsfunktion (Kompetenzen vermitteln) - Selektionsfunktion (Auswahl ermöglichen) - Integrationsfunktion (Zusammenhalt und Zugehörigkeit herstellen) - Legitimationsfunktion (soziale Ungleichheit begründen)	Indikatoren für Intrarollenkonflikte: - Skala: Arbeitsüberforderung - Skala: Erschöpfung/Burn-out Indikatoren für Interrollenkonflikte: - Skala: Schulklima - Skala: Unterrichtskooperation Verhältnis zwischen den einzelnen Funktionen: - Steuerkraft - Mittelschülerquote - Sozialindex - Skala: Einstellung zur Integration

Feld ...	Erklärung der Spannungsgenerierung	theoretischer Zusammenhang	empirischer Bezug zu unseren Daten/Beobachtungen
... der strukturellen Hierarchie	Macht- und prestigemässig unterschiedliche Positionierungen erzeugen strukturelle und anomische Spannungen, die individuell bewältigt werden müssen (konform, innovativ, ritualistisch, mit Rückzug, rebellisch)	Die strukturelle, d.h. „äussere“ Differenzierung der Schülerpopulation in verschiedene Leistungsgruppen (Kleinklassen, Einführungsklassen, Regelklassen, Begabtenförderung) produziert anomische Spannungen. Rebellisches Verhalten, Schulabsentismus und Motivationsprobleme lassen sich als Bewältigungsverhalten verstehen (Barth, 2009). Je nachdem, wie es einer Schule gelingt, einen "guten Weg" zwischen Qualifikation, Selektion und Integration zu finden, erlangt sie bei Schülern, Eltern und den Schulbehörden Ansehen und Vertrauen. Die Handlungsmöglichkeiten aller Pädagog_innen erweitert sich. Im umgekehrten Fall wird eine Schule zunehmend Mühe bekunden, ihre Handlungen gegenüber SuS, Eltern und einer Öffentlichkeit zu begründen, was sich an einer Häufung von Legitimationsproblemen zeigt. Die Handlungsmöglichkeiten aller Akteure einer Schule sind dann so eingeschränkt, dass die Ebene des unmittelbaren pädagogischen Umgangs mit verhaltensauffälligen SuS in den Hintergrund tritt und kein situativ adäquates Reagieren mehr erfolgt.	Indikatoren für strukturelle Spannungen: – Vorhandensein von Spezialklassen: Kleinklassen, Einführungsklassen, Werkklassen – Wie ist das integrative Schulmodell realisiert? (abgetrennte Fördergruppen oder im Klassenzimmer) Indikatoren für anomische Spannungen: – Skala: Schulklima Beobachtungskategorien bei den Gruppeninterviews: – Bedeutung von SSA und SHP innerhalb der Schuleinheit (Redeanteile im Interview) – Betonung der Hierarchie durch alle Beteiligten im Gruppeninterview – Externalisierende Problemlösungen (z.B. Delegation an Sonderschulen, Fachstellen usw.) – Personalisierung von Problemen (z.B. Schuldzuweisungen)

Feld ...	Erklärung der Spannungsgenerierung	theoretischer Zusammenhang	empirischer Bezug zu unseren Daten/Beobachtungen
... der Lehrpersonen	Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle produziert ... – Rigidität bzgl. Rollenperformance – psychisch eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten, auf Irritationen des Schulalltags situativ angemessen zu reagieren – Stagnation eigenen Lernens und eigener Entwicklung – Einschränkung der Möglichkeiten zur Rollendistanz (Selbstreflexion)	Die Identifikation mit der Ideologie der Lehrerrolle wird von Parin (1978/1992) als Abwehr des Ichs gegen die Anforderungen der Realität verstanden. Die Ideologie der Lehrerrolle („als Lehrer muss ich ... bzw. kann ich nicht ...“) wird zur Begründung verwendet, die Herausforderungen des Schulalltags in immer und derselben Art und Weise zu bewältigen. Verhaltensauffällige Schüler_innen, welche an die Kreativität und Flexibilität von Lehrerperso- nen besonders grosse Anforderungen stellen, sind die Leidtragenden, weil allein sie sich verändern und dazulernen sollen. Das übersteigt oft ihre Möglichkeiten; sie wären auf adaptive Beziehungen und Settings angewiesen.	Indikatoren, welche das Ausmass der Identifikation mit einer Rollenideologie anzeigen: – Skala: Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Umgang mit störendem Verhalten – Skala: Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Klassenführung – Skala: Unterrichtsbezogene Belastungen – Skala: Arbeitsüberforderung – Skala: Arbeitsunzufriedenheit – Skala: CBI - Burnout-Inventory Beobachtungskategorien bei den Gruppeninterviews: – Reflexivität in Bezug auf die eigene Rollenperformance: Wie polyvalent ist das eigene Rollenverständnis? – Häufigkeit von konkreten Interventionen und Handlungen mit dem verhaltensauffälligen Kind im Verhältnis zu blosser Feststellung von Problemlagen. – Wie sind die Lösungen, welche im Umgang mit verhaltensauffälligen SuS gefunden werden (individualisierende Diagnostik, Beziehungsangebote, Veränderungen des Systems)? – Wie wird die Wirkung der eigenen Handlung reflektiert/erklärt?

Feld ...	Erklärung der Spannungsgenerierung	theoretischer Zusammenhang	empirischer Bezug zu unseren Daten/Beobachtungen
... der Schüler_innen	Der Spannungsindex aus diesem System bemisst sich nach dem konkret beobachtbaren (Lern-)Verhalten aller Kinder und Jugendlichen einer Schuleinheit. Der Spannungsindex in diesem System besteht aus dem, was die Schüler von zuhause „mitbringen“.	Soziologisch spricht man vom „Habitus“, den Bourdieu als „ein System verinnerlichter Muster definiert, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (1994, S. 143).	Indikatoren, die auf einen grossen Spannungsinput aus dem Feld der Schüler_innen hinweisen: – Sozialindex – Anzahl VM – Problemdruck: Art und Häufigkeit der Verhaltensauffälligkeiten, die in einer Schule Probleme stellen

2.1.1 Index für den Spannungsgehalt von Schulen

Zur Messung des Spannungsgehalt in einer Schule haben wir einen Index entwickelt. Dieser setzt sich aus fünf Werten zusammen, welche die Spannung in verschiedenen Feldern bzw. Subsystemen beziffern. Die fünf Werte, die miteinander verrechnet werden, erheben wir mit folgenden Skalen:

Allgemeine Belastung (vgl. dazu Kap. 4.2.5)	Feld der Lehrpersonen
Arbeitsüberforderung (vgl. dazu Kap. 4.2.4)	Feld der Lehrpersonen
Arbeitsunzufriedenheit (vgl. dazu Kap. 4.2.4)	Feld der Lehrpersonen
Innovationsfähigkeit des Kollegiums (vgl. dazu Kap. 4.1.3)	Feld der strukturellen Hierarchie
Schulklima (vgl. dazu Kap. 4.1.1)	Feld der strukturellen Hierarchie

Nachdem alle Skalenwerte z-standardisiert worden sind, werden sie mit folgender Formel verrechnet: $\text{Spannungsindex} = Z_{\text{allg_Belastung}} + Z_{\text{Arbeitsüberford}} + Z_{\text{Arbeitsunzufried}} - (Z_{\text{Innovation_team}} + Z_{\text{Klima}})$.

Der Spannungsindex vermag die Komplexität des theoretischen Modells nicht ganz abzubilden, weil das Feld des institutionellen Auftrags und das Feld der SuS empirisch unberücksichtigt bleiben. Gegen diesen Einwand lassen sich folgende Argumente anführen.

Der Spannungsinput aus dem Feld des institutionellen Auftrags zeigt sich bei allen Akteuren einer Schule in Form von *Intra- und Inter-Rollenkonflikten*. Die *dilemmatischen Entscheidungen*, die mit Intra-Konflikten in Zusammenhang stehen, werden von den Akteuren psychisch als sehr belastend empfunden und können mitunter auch zu Unzufriedenheit und Überforderung führen. Die *Kooperationsschwierigkeiten*, die mit Inter-Rollenkonflikten zusammenhängen, trüben oft das Klima im Team und reduzieren seine Operativität, Kreativität und seine Innovationsfähigkeit. Die Spannungsinputs aus dem Feld des institutionellen Auftrags können also mit den von oben aufgeführten Skalen empirisch gemessen werden.

Zum Spannungsinput aus dem Feld der SuS, d.h. das konkret beobachtbare (Lern-)Verhalten aller Kinder und Jugendlichen einer Schuleinheit, haben wir keine Daten. Theoretisch wissen wir aber, dass im Umgang mit verhaltensauffälligen SuS die *Anpassungsfähigkeit der eigenen Rollenperformance* in besonderer Weise gefordert ist. In der Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen SuS

muss *das eigene Rollenverständnis reflektiert und verändert* werden. Dieser Anspruch an das eigene Lernen wird von Akteuren oft als belastend oder gar als überfordernd erlebt. Man kann deshalb davon ausgehen, dass die beiden Skalen "Allgemeine Belastung" und "Arbeitsüberforderung" auch den Spannungsinput aus dem Feld der SuS enthalten.

2.2 Legitimationsprobleme

Legitimationsprobleme entstehen im Zuge sozialen Wandels, durch den sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse verschieben. Diese Dynamik auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet für die Schule gleichsam ein permanenter Reformprozess, weil die sich wandelnde soziale Ungleichheit immer wieder neu begründet werden muss. Aus soziologischer Perspektive sind Schulreformen Ausdruck gesellschaftlichen Wandels und gleichzeitig Emergent von Legitimationsproblemen. Graf und Graf halten fest, dass "Prozesse des sozialen Wandels direkt auf das Funktionieren der Bildungsinstitution als Einrichtung zur Verteilung von Status einwirken" (2008, S. 156). Die Veränderung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und hegemonialer Ideologie zieht Schulreformen nach sich, die die Gestalt von pädagogischen Auseinandersetzungen haben. Graf und Graf illustrieren diese Verschiebungen am Begabungsbegriff, der in den 70er-Jahren unter dem Aspekt von "begaben" diskutiert wird, weil nach Jahren der Hochkonjunktur in weiten Kreisen der Gesellschaft Gerechtigkeitsforderungen laut wurden. "Begabung" galt fortan nicht mehr als ein qua Geburt *zugeschriebenes* Persönlichkeitsmerkmal, sondern als ein über schulische Sozialisationsprozesse *erwerbbares* Potential. Der Schule kam die Aufgabe zu, sog. "Begabungsreserven" in Teilen der Gesellschaft freizusetzen, die bis dahin von höherer Bildung ausgeschlossen waren. Diese Diskussion schwenkt aber schon ab den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts zurück zugunsten eines akriptiven Merkmals "begabt" (ebd., S. 150f.).

Die bisherige Differenzierung des Bildungssystems ist immer mit Wachstum verknüpft gewesen. Das hat im historischen Längsschnitt zur Verlängerung der Schulkarrieren über die Jahrzehnte hinweg geführt. Die in den letzten 30 Jahren sich verbreitenden Schulversuche stellen dieser Entwicklung eine Strategie der Binnendifferenzierung gegenüber. Das Schulsystem wird tendenziell geöffnet. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit werden äussere Differenzierungen aufgehoben, d.h. Abteilungen mit reduzierten Bildungszielen abgeschafft. In Bezug auf die Gewichtungungsverhältnisse der gesellschaftlichen Funktionen von Schule bedeutet diese Entwicklung eine Stärkung der Integrationsfunktion zuungunsten der Selektionsfunktion, die tendenziell auf die Sekundarstufe und auf die Hochschule hin verlagert wird (Graf und Graf, 2008, S. 149). Weil die prestigestiftende Differenzierung nun erst ab der Oberstufe erfolgt, stellen die Unter- und Mittelstufe nichtinstrumentalisierbare Anteile des Bildungssystems dar. Nichtinstrumentalisierbar bedeutet, dass die ersten 6 Schuljahre wenig zur Legitimation später auftretender Statusunterschiede in Beruf, Einkommen und Vermögen beitragen. Weil zu Beginn der Schulkarriere das Band der Legitimation zu zerreißen droht, "wird Druck auf das Bildungssystem ausgeübt, die inneren Differenzen zu vergrössern" (Graf und Graf, 2008, S. 155). Die eine Strategie besteht im Ruf nach Begabtenförderung, um die Primarstufe durch Differenzierung nach oben zu erweitern. Die andere Strategie besteht darin, am unteren Rand Förderung zu gewähren, allerdings nur zum Preis vorgängig erfolgter Stigmatisierung. Die Zuweisung von VM für Schüler mit Schulschwierigkeiten erfolgt nur auf Diagnose des Schulpsychologischen Dienstes hin, was die Selektionsfunktion der Schule bedient.

Die Selektionsfunktion ist auf der Primarstufe mit integrativem Modell also keineswegs ganz dispensiert, sondern steht in einem labilen Gleichgewicht mit der Legitimationsfunktion. "Gesamtgesellschaftlicher Wandel bringt diese Gleichgewichtsdynamik immer wieder aus dem im Detail labilen Gleichgewicht – aber das meint ja Wandel. Und es ist schliesslich das Ergebnis der auf politischer Ebene ausgetragenen Verteilungskämpfe um Macht, welche zu neuen, mehr oder weniger

labilen oder dauernden Gleichgewichten führt. Dabei interessieren einerseits der Grad der erreichten Stabilität, andererseits die Gewichtungsverhältnisse zwischen den einzelnen Funktionen" (ebd., S. 150). Anzunehmen ist, dass diese Gewichtungsverhältnisse in den von uns untersuchten Schulen aufgrund von Einkommen- und Vermögensunterschieden ganz verschieden sind (vgl. Abbildung 4).

Die in den Nullerjahren des 21. Jh. neu entstandenen Volksschulgesetze bringen in vielen Kantonen ein Primat integrativer Schulung von Kindern mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten. Gleichzeitig lassen die meisten kantonalen Schulgesetze den Kommunen offen, ob sie weiter gemeindeeigene separative Abteilungen für diese Kinder führen. Im Anschluss an die hier entwickelten Überlegungen müssten solche äusseren Differenzierungen der Schulstruktur in der Reihe später auftretender Statusunterschiede grössere Legitimationskraft entfalten. Weil die Struktur segregierender Volksschulen durch Abstufungs- und Zuschreibungsprozesse reproduziert wird, muss diese Selektion bei den Betroffenen und ihren Erziehungsverantwortlichen begründet werden. Mit Luhmann (1969) kann erwartet werden, dass sich die oben erwähnten Legitimationsprobleme auf eine prozedurale Ebene verschieben und sich dort bspw. im Rahmen diagnostischer Verfahren zeigen, die sabotiert und in ihren Resultaten abgelehnt werden.

2.3 Situationsteams und Expertenteams

Im Zusammenhang mit institutionellen Differenzierungsprozessen sind mit SL, SHP und SSA neue Akteure auf den Plan getreten, die innerhalb einer Schule spezialisierte Funktionen übernehmen. Begründet durch Ausbildungs- und Lohnunterschiede nehmen diese neuen Akteure im Feld der strukturellen Hierarchie prestige- und machtmässige unterschiedliche Positionen ein. Diese Rangspannungen zwischen den Akteursgruppen können die Kooperation erschweren. Gleichzeitig sichert die erfolgte Hierarchisierung des Lehrkörpers, der vor 30 Jahren noch als egalitärer "Konvent" organisiert war, dass Kommunikation abbrechen kann (bei Dissens entscheidet die SL).

Die Einführung spezialisierter Funktionen in der Schule akzentuiert das Problem der Kooperation. War es früher dem Dorfschullehrer überantwortet, zwischen Qualifikation, Selektion und Integration einen "guten Weg" zu finden (was bei ihm allenfalls zu einem Intra-Rollenkonflikt führen konnte), zeigen sich die Spannungen, welche aus den widersprüchlichen gesellschaftlichen Funktionen der Schule resultieren, als Probleme der Zusammenarbeit, d.h. als Konflikte zwischen den einzelnen Rollenträger_innen.

Diese Probleme der Zusammenarbeit können so gelöst werden, dass die Spezialist_innen ihre Rolle entlang einer einzelnen Funktion interpretieren. Während die SSA dafür sorgt, dass an den Rändern des Systems abweichendes Verhalten nicht gehäuft auftritt (Integrationsfunktion), bearbeitet die SHP Lernschwierigkeiten der SuS (Qualifikationsfunktion). Der KLP kommt dann die Aufgabe zu zu entscheiden, wer zur SSA und SHP gehen muss und wer die Promotion in die nächste Klasse schafft (Selektionsfunktion). Eine solche Kooperation im Sinn einer systematischen Arbeitsteilung entlang funktional definierter Zuständigkeiten führt in der Schule zu schweren Legitimationsproblemen (Vogel 2013).

Widmer-Wolf beobachtete solche Kooperationen in "Expertenteams", die sich "in erster Linie über ihren Expertenstatus definieren und sich als für bestimmte Aufgabe eindeutig zuständig verstehen. Die Expertise geht dabei mit eindeutigen Zuständigkeiten für Kinder und Kindergruppen einher. Überschaubare Arbeitsdomänen werden mit Aufträgen versehen und es wird versucht, diese möglichst voneinander abzugrenzen" (2016, S. 177). Den "Expertenteams" stellt er die "Situations-teams" gegenüber, die durch ihr Bemühen charakterisiert werden, "die unterschiedlichen berufli-

chen Perspektiven und Erfahrungen möglichst miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Die berufliche Autonomie geht dabei mit einer situativen Flexibilität im Schulalltag einher. In solchen Klassenteams finde unterschiedliche Förderarrangements in unterschiedlichen Konstellationen von Schülerinnen und Schülern Eingang in den Unterricht. Zudem werden in solchen Teams für situative Herausforderungen, die sich im Schulalltag einstellen, spontan flexible Lösungen entwickelt" (ebd., S. 179). "Situationsteams" negieren nicht die spezialisierten Funktionen. Die Akteure gehen aufgrund ihres polyvalenten Rollenverständnisses damit aber flexibel um. SHP können klassische Klassenlehrer-Funktionen übernehmen, während KLP sich auch um die Förderung ihrer lernbehinderten SuS kümmern. Die Autonomie der Professionellen besteht darin, gemeinsam situativ angemessene Förderarrangements zu organisieren, in denen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SuS berücksichtigt werden können.

Der dritte von Widmer-Wolf unterschiedene Typus von Kooperation ist derjenige des "Diffusionsteams", das spezialisierte Aufgaben gezielt ablehnt (ebd., S. 177ff.).

2.4 Denkstil, wirksames Referenzschema

Jede Disziplin und jede Institution entwickelt ihre spezifischen Praxisfelder, für die sie sich als zuständig erklärt. Zur Beschreibung ihrer jeweiligen Handlungsfelder bilden Berufsgruppen ihre eigene Sprache aus und grenzen sich damit gegen andere professionelle Gruppierungen ab. Mit Ludwik Fleck (1896-1961) kann man solche Sondersprachen als „Denkstile“ bezeichnen. Die Mitglieder eines „Denkstils“ bilden nach Fleck ein „Denkkollektiv“.

Ein disziplinärer „Denkstil“ erleichtert die Kommunikation innerhalb der eigenen Berufsgruppe wesentlich, weil man ein gemeinsames Vokabular teilt, gemeinsame Theorien und Verfahren kennt. Andererseits erschwert aber die Ausbildung eines „Denkstils“ die Verständigung mit anderen Berufsgruppen. PraktikerInnen in schulnahen Diensten (SHP, SSA, Logopädie, Psychomotoriktherapie) stehen im beruflichen Alltag zwangsläufig im Spannungsfeld verschiedener professioneller und disziplinärer Orientierungen. Übersetzungsprobleme sind häufig.

"Wenn ich einen Gedanken für die Mitglieder eines anderen Denkkollektivs formuliere, gestalte ich ihn so um, dass er dem dortigen Stil nahekommt. Ich bin also bestrebt, ein gemeinsames Kollektiv zu schaffen, ein irgendwie mittleres, ärmer an Inhalt, aber breiter. Ich bin bemüht, den Gedanken umzustilisieren. Ein solcher Versand eines Gedankens heisst Propaganda." (Fleck, 1983, S. 172). Die Verständigung zwischen unterschiedlichen Denkstilen gelingt nach Fleck also, wenn ein neues Denkkollektiv entsteht, ein „mittleres“, d.h. ein dazwischen liegendes, wenn eine neue Sprache entwickelt werden kann („Gedanken umstilisieren“), was notwendigerweise eine Verflachung des jeweiligen professionellen Wissens („ärmer an Inhalt“) mit sich bringt, aber die Realität dennoch komplexer abzubilden vermag („breiter“).

Graf und Mutter schlagen eine „didaktische List“ vor, um die „monadischen“ Denkstile der VertreterInnen einzelner Disziplinen zu öffnen und zueinander in Beziehung zu setzen (2007, S. 295). Erstens könne der *Fokus auf eine gemeinsame Aufgabe* (z.B. Bereitstellen einer Umwelt, die für die Entwicklung eines Kindes förderlich ist) Unterschiede auf der Ebene disziplinärer Theorien und Ideologien obsolet werden lassen. Zweitens sei *die Entwicklung eines „lokalen“ Denkstils* (analog zum „mittleren“ Denkkollektiv) anzustreben, der räumlich und zeitlich begrenzt ist und quer zu den Funktionen zwischen den kooperierenden Denkstilen vermitteln kann. Die Chancen, dass dies gelingt, seien umso grösser, als sich keiner der disziplinären Denkstile hegemonial durchsetzt.

Die interdisziplinäre Gruppe, die sich für das Gruppeninterview versammelt, verstehen wir als "mittleres Denkkollektiv". Unser Erkenntnisinteresse bezieht sich auf deren Denkstil, der insofern

"lokal", d.h. räumlich und zeitlich begrenzt, ist, als sich die Gruppe zwar gut kennt, aber in dieser Zusammensetzung oft nur wegen dem Gruppeninterview zusammenkommt. Den "lokalen" Denkstil bezeichnen wir auch als "wirksames Referenzschema". "Wirksam" deshalb, weil die Gruppenmitglieder ihre Gedanken auf dem Hintergrund jener Anschauungen, Emotionen, Ideen und Theorien konzipieren, die ihnen im Moment des Gruppeninterviews zur Verfügung stehen. Wenn wir die Gruppe im zweiten Teil gebeten haben, uns einen Fall eines sozial beeinträchtigten Kindes/Jugendlichen zu beschreiben, dann beziehen sich die Gruppenmitglieder in ihrem Denken auf das, was für sie im aktuellen Gruppenprozess bei der Aufgabe der Fallbeschreibung Sinn macht, und sie handeln dementsprechend. Auf dieser operativen Ebene kooperativer Fallarbeit wird sichtbar, wie integrativ oder separativ der Denkstil einer Schule ist.

2.5 Grundannahme-Gruppe vs. Arbeitsgruppe

In Anlehnung an Freud (1911/1975), der das psychische Geschehen in triebnahes, "primärprozesshaftes" und in realitätsbezogenes, "sekundärprozesshaftes" dichotomisiert, beschreibt Bion (1971) zwei Ebenen des Gruppenprozesses. Die realitätsbezogene Ebene nennt er "Arbeitsgruppe" (work group), die wunschbezogene Ebene nennt er "Grundannahmen-Gruppe" (basic assumption group).

Die beiden Konzepte von Bion werden in unserer Forschung verwendet, um die Abwehr der interviewten Gruppe gegenüber den Anforderungen des pädagogischen Alltags in der Schule (Realität) zu beobachten. Aufgrund des Übertragungsgeschehens lösen verhaltensauffällige SuS bei Pädagog_innen Irritationen, Ärger, Angst und Ohnmacht aus. Um diese Affekte nicht blind als Gegenübertragung zu agieren, ist Selbstreflexion notwendig. Die Fragen dabei lauten: "Was passiert bei mir in der Auseinandersetzung mit xy?" Und: "Warum rege ich mich auf, wenn ich zuschaue, wie meine Kollegin mit xy umgeht?" An Stelle von solcher Selbstreflexionsarbeit kommt es oft zur Abwehr der unliebsamen Emotionen. Gibt es in einem Schulteam nun eine Art Konsens, sich diesen schwierigen Gefühlen nicht reflexiv zu stellen, kommt es zur Ausbildung einer "Grundannahme-Gruppe". Das Erleben der erwähnten Gefühle wird zunächst innerpsychisch abgewehrt. Diese Abwehr wird dann dadurch, dass man in der Gruppe Gleichgesinnte findet, auf eine soziale ("interpersonale") Ebene gestellt, wodurch sie verstärkt wird. "Mehrere Gründe sprechen dafür, dass die Bionischen Grundannahmen zwanglos als interpersonale Abwehrvorgänge aufgefasst werden können" (Mentzos 1976/1996, S. 49).

Bion unterscheidet folgende drei verschiedene Typen von Grundannahme-Gruppen: (1) Kampf & Flucht (fight – flight): Die Gruppe greift die Aufgabe an, um sie abzuwerten bzw. um sich die Aufgabe auf Distanz zu halten und ihr emotionales Interesse von ihr abzuziehen. (2) Abhängigkeit (dependency): Die Gruppe nähert sich der Aufgabe in der depressiven Haltung desjenigen, der weiss, dass er sie nie ganz wird bearbeiten können. (3) Paarbildung (pairing): Die Gruppe kontrolliert Nähe und Distanz gegenüber der Aufgabe, indem deren Bearbeitung einem Paar delegiert wird.

Das Wesen der Grundannahmen scheint in spezifischen Stimmungs- und Affektkonstellationen zu bestehen, die es als Interviewer zu erspüren gilt, auch wenn das Gruppenleben manifest – wie Bion sagt - chaotisch sich darbieten kann. Zwischen den einzelnen Grundannahmen gibt es keinen Konflikt; sie lösen einander in Folge ab. Dabei können innerhalb des Gruppeninterviews mehrere Wechsel stattfinden, eine Grundannahme kann sich auch unbegrenzt ausdehnen. Der Konflikt besteht zwischen der Arbeitsgruppe und den Grundannahmen, wobei sich die Grundannahmen als Stagnation auswirken, weil die Gruppe mit sich und ihren Veränderungsängsten beschäftigt ist, so dass sie die Aufgabe aus den Augen verliert. In der vorliegenden Untersuchung interpretieren wir

die Grundannahmen als Widerstand gegen Veränderung und Entwicklung, die durch die Veränderung der pädagogischen Aufgabe (Realität) im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen SuS angezeigt ist. Die Grundannahmen ihrerseits haben nach Bion eine Abwehrfunktion gegen eine archaische Vernichtungsangst.

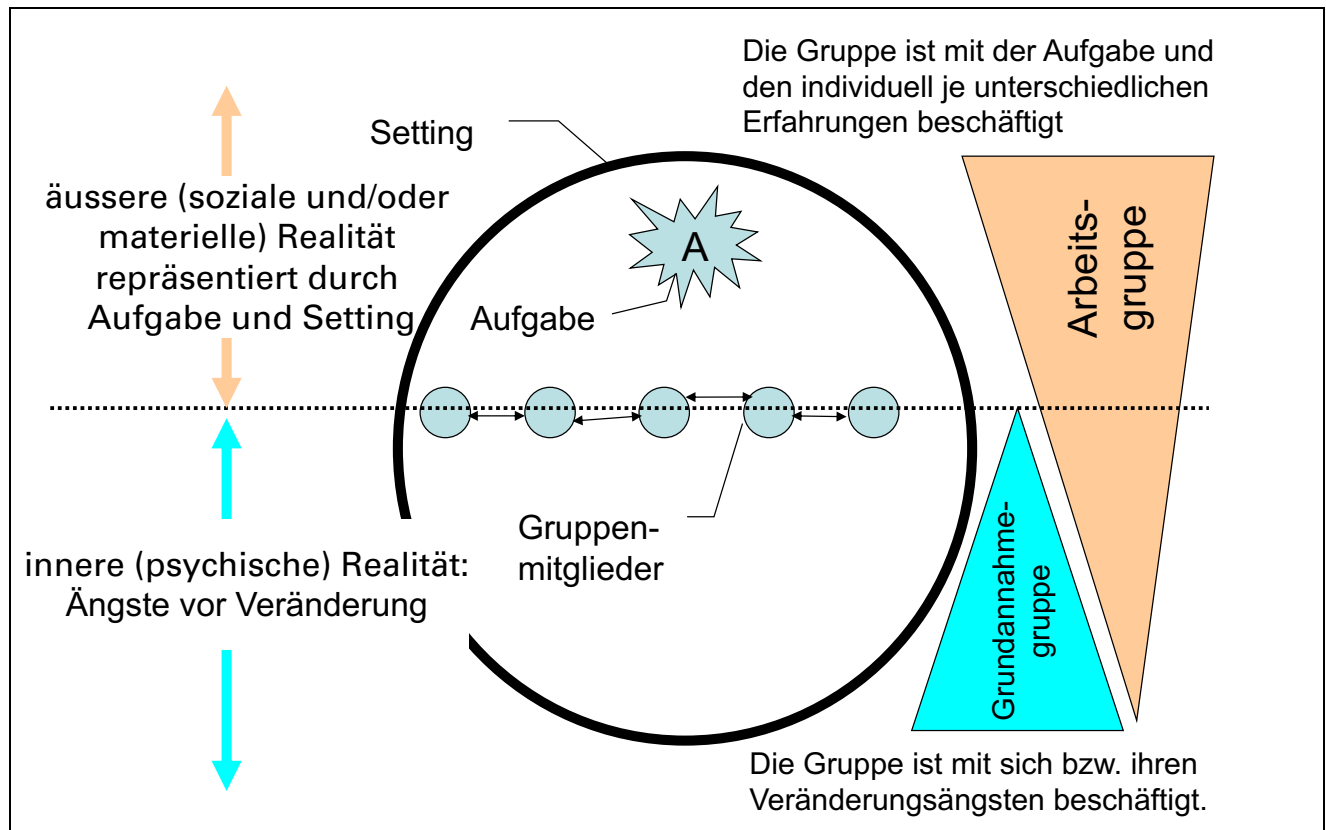


Abbildung 3: Bions Modell der Arbeitsgruppe und der Grundannahme-Gruppe

Die Arbeitsgruppe charakterisiert Bion durch ihre Auseinandersetzung mit der Realität, was ein auf Rationalität fussendes, insofern wissenschaftliches Handeln, sowie Vitalität miteinschliesst. Das Zusammenwirken der Mitglieder in der Arbeitsgruppe beschreibt Bion mit dem Begriff Kooperation. Kooperation erfordert ein Mindestmaß an sozialer Fähigkeit, ein Bewusstsein der Aufgabe und verbalen (-rationalen) Austausch. In unserer Forschung interpretierten wir die Beobachtung einer Arbeitsgruppe als Indikator, dass Kooperation gelingt und der Gehalt an struktureller und anomischer Spannung im Feld der strukturellen Hierarchie klein ist.

2.6 Emergent

Emergenten (émerger = aufscheinen) sind vergleichbar mit Symptomen, die vom Arzt interpretiert und mit Hilfe eines Krankheitsmodells (Syndrom) erklärt bzw. diagnostiziert werden. Emergenten bezeichnen Auffälligkeiten einer Situation, die sich der Wahrnehmung aufdrängen, weil sie den kontextuell gegebenen Erwartungen widersprechen. Mit einem Bild gesprochen sind Emergenten die Eisbergspitzen, wo die Latenz einer Situation an die Oberfläche ragt und auf das unausgesprochen Unterschwellige, unter dessen Wirkung alle Beteiligten stehen, hinweist. Emergenten entstehen, weil das Unausgesprochene häufig doch in irgendeiner Form geäussert wird: als Schweigen, als agiertes Verhalten, als emotionaler Subtext, etc. (von Salis und Graf, 2003).

In unserer Forschung bildet die Beobachtung von Emergenten vor, während und nach der Gruppeninterviewsituation eine empirische Grundlage, das wirksame Referenzschema zu rekonstruieren. Oftmals sind Emergenten Zeichen, die den Sinn einer Gruppensituation erhellen. Sie stellen deshalb einen wichtigen Schlüssel dar zu einem vertieften Verständnis des semantischen Gehalts der Gruppeninterviews. Emergenten haben die Form einer besonders gefühlsbeladenen Äusserung, eines Versprechers, eines fast schon theatralischen Moments, usw.

3 Beschreibung der Stichprobe

Für die Befragung wurden über ein Online-Befragungsinstrument (collector) je individuelle Fragebogenlinks an die Teammitglieder jeder Schule geschickt. An der Befragung haben sich insgesamt 13 Schulen beteiligt. Der Rücklauf über alle Schulen hinweg kann mit 80% als gut bezeichnet werden (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Rücklauf in der gesamten Stichprobe der Untersuchung

VM-Quote / Schulträgergrösse	Schul ID	N versandte Fragebögen	N Rücklauf gültig	% Rücklauf
tiefste VM-Quote	11	10	9	90.0
klein bis mittel	12	24	14	58.3
	13	17	16	94.1
tiefste VM-Quote	21	27	18	66.7
gross bis sehr gross	22	14	12	85.7
höchste VM-Quote	31	3	3	100.0
klein bis mittel	32	13	11	84.6
	33	21	13	61.9
höchste VM-Quote	41	15	13	86.7
gross	42	47	35	74.5
höchste VM-Quote	51	17	17	100.0
sehr gross	52	43	40	93.0
	53	13	12	92.3
		264	213	80.68

An den 13 befragten Schulen im Kanton beantworteten 213 Personen von insgesamt 264 angeschriebenen Personen den Fragebogen, was einem Rücklauf von 80.68% entspricht. Die folgende Tabelle (Tabelle 7) gibt eine Übersicht über die Verteilung der Stichprobe bezüglich Geschlecht, Berufsgruppe und Berufserfahrung.

Tabelle 7: Zusammensetzung der kantonalen Stichprobe

	N Total	% Total
Geschlecht		
Männlich	42	19.7
Weiblich	165	77.5
missing	6	2.8
Berufsgruppe		
Klassenlehrperson	98	46.0
Lehrperson (ohne Klassenlehrerfunktion)	59	27.7
Heilpädagogin / Heilpädagoge	33	15.5
Assistenz, Betreuung, Schulsozialarbeit	15	7.0
Schulleitung	8	3.8
Berufserfahrung (in Jahren)		
0 bis 5	46	21.6
6 bis 10	33	15.5
11 bis 15	28	13.1
16 bis 20	31	14.6
21 bis 25	18	8.5
26 bis 30	22	10.3
31 bis 35	15	7.0
36 bis 40	11	5.2
über 40	3	1.4
missing	6	2.8
Gesamtstichprobe Primarstufe (178) & Sekundarstufe (35)	213	100%

Die politischen Gemeinden, aus welchen die Schulen in der Stichprobe kommen, unterscheiden sich hinsichtlich der Steuerkraft. Um diese Unterschiede der Bevölkerungsstruktur sichtbar zu machen, wurden mit Daten der "Steuerstatistik 2015 – Natürliche Personen" (Tabelle 28: Verteilung der Steuerpflichtigen nach Einkommens- und Vermögensstufen und Gemeinden in Prozent) vier Cluster gebildet, die sich bzgl. dem Verhältnis zwischen gut verdienenden und wenig verdienenden Steuerpflichtigen unterscheiden. Abbildung 4 zeigt, dass dieses Verhältnis in Cluster 1 (dazu gehören 47 Gemeinden) am ungünstigsten ausfällt, d.h. auf einen kleinen Prozentsatz von Steuerpflichtigen, die über 150'000.- Franken Reineinkommen haben, kommt ein grosser Prozentsatz von Steuerpflichtigen, die weniger als 24'900.- Franken verdienen. Insgesamt sieben Schulen (52, 22, 11, 12, 31, 51, 53), die in einer dieser 47 Gemeinden stehen, gehören zu unserer Stichprobe. Am ausgeglichensten ist das Verhältnis zwischen Gutverdienenden und Wenigverdienenden in Cluster 4. Von den 18 Gemeinden, die statistisch Cluster 4 zugeordnet sind, ist keine Schule in unserem Sample vertreten.

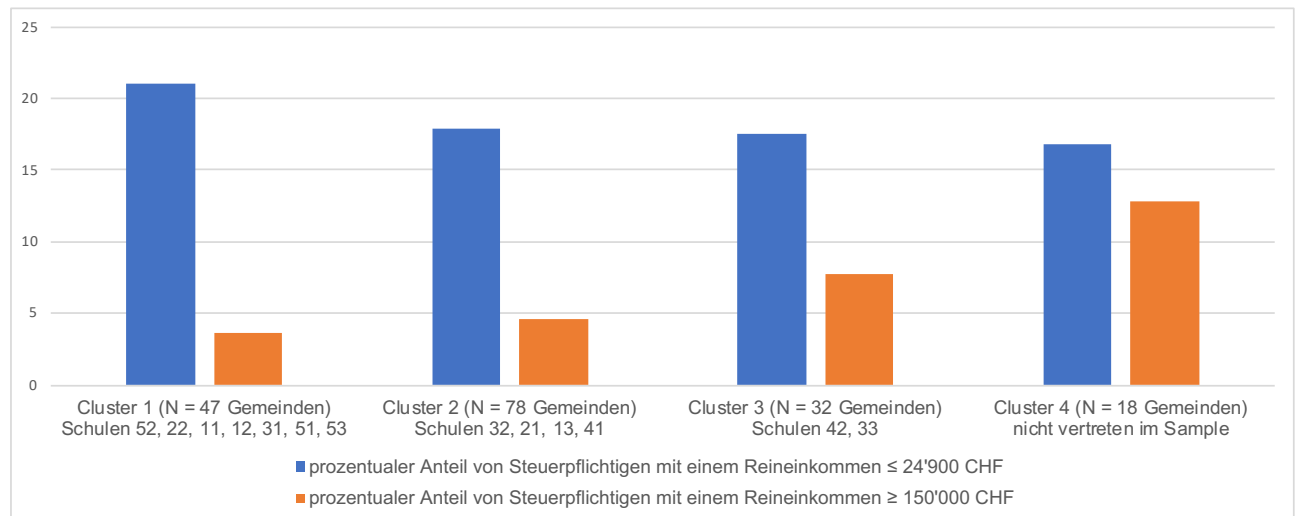


Abbildung 4: Gemeindetypologie nach sozialstrukturellen Daten (N = 175 Aargauer Gemeinden)

Abbildung 4 zeigt, dass die Schulen unseres Samples sich in sozialstrukturell unterschiedlichen Kontexten befinden. Die prozentual unterschiedlich grossen Anteile an einkommensstarken und einkommensschwachen Steuerpflichtigen bedeuten in Bezug auf die Schule andere Erwartungen und andere pädagogische Herausforderungen. Weiter unten wird aufgezeigt, dass die VM-Quote statistisch in einem Zusammenhang steht mit der Steuerkraft einer Gemeinde. Aber auch andere Beobachtungen, die wir in den Schulen unserer Stichprobe gemacht haben, müssen vor dem Hintergrund der in Abbildung 4 aufgezeigten Gemeindetypologie interpretiert werden. Denn forschungsmethodisch bedeutet die Unterschiedlichkeit des Kontextes, dass dieselben Daten verschiedene Bedeutungen haben können. Was als Verhalten in Schule A auffällt und eine pädagogische Herausforderung darstellt, kann in Schule B unauffällig und normal sein.

4 Ergebnisse – quantitative Datenerhebung

Die Darstellung der Ergebnisse der online-Befragung vom Frühsommer 2018 ist in drei Teilen gegliedert:

1. Zuerst werden die Ergebnisse pro Untersuchungsebene und Themenbereich ausgeführt unter Hinweisen auf die erreichten Skalenwerte in Tabelle 8 und Tabelle 9 im Vergleich zu den Referenzwerten zeigt. Dabei werden die Mittelwertsunterschiede dargestellt und aufgezeigt, ob dieser Unterschied bedeutsam ist. Dies geschieht mit der Effektstärke (ES). Nach Cohen (1988) werden Effektgrössen von $d=.20$ als moderate, Effektgrössen von $d=.50$ als mittlere und $d=.80$ als starke Effekte eingeschätzt. Nach Bortz (1999: 140) kann ein nicht signifikanter Unterschied als bedeutsamer Effekt oder Tendenz thematisiert werden, wenn bereits eine Effektgrösse von $d > 0.15$ erreicht wird. Diese Effektgrösse wird beim Vergleich von zwei Stichprobenmittelwerten aus unabhängigen Stichproben denn auch als klein, eine Effektgrösse von $d \geq 0.5$ als mittel und eine Effektgrösse von $d \geq 0.8$ als gross bezeichnet (vgl. Bortz 1999: 140).
2. In einem zweiten Teil werden die Unterschiede in den Skalenwerten bezüglich der VM-Quote berichtet, wo es signifikante Differenzen gibt.
3. In einem dritten Teil werden Zusammenhänge zwischen den Skalen berichtet.

4.1 Ergebnisse auf der Ebene der Schule

Zur Ebene der gesamten Schule/Schuleinheit gehören die Konstrukte Schulklima, Unterrichtskooperation, Innovationsorientierung sowie Kooperationsmodus für Integrative Förderung. In Tabelle 8 sind die Werte aus der Vergleichsstichprobe sowie die kantonalen Durchschnittswerte der aktuellen Stichprobe dieser Untersuchung dargestellt. Als Referenz dienten einerseits die Werte vom Kanton AG aus dem Projekt «Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH⁴», das vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt und von Reto Luder & André Kunz durchgeführt wurde. Andererseits wurden ergänzend die Daten aus dem Projekt Challenge⁵ als Referenzgrössen verwendet. Dabei handelt es sich, wie bereits weiter oben erwähnt, um Schulen aus der Stadt Zürich sowie der Stadt Winterthur, welche über eine Bedarfserhebung zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten erhoben wurden. Darin sind sowohl Sekundar- wie auch Primarschulen enthalten.

In den entsprechenden Tabellen (Tabelle 8 und Tabelle 9) sind die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) sowie die Anzahl der Personen mit gültigen Antworten (N) der verschiedenen Skalen aus den Referenzstichproben dargestellt («M unter Referenzstichprobe»), im Vergleich mit dem Mittelwert der aktuellen kantonalen Stichprobe («M unter Kanton Aargau (Stichprobe Primar/Sekundarstufe»)). Die Standardabweichung SD zeigt auf, in welchem Abstand rund um den Mittelwert sich 2/3 der befragten Personen mit ihrer Einschätzung befinden. Ebenfalls aufgeführt ist die Effektstärke (ES). Diese drückt aus, ob die Werte der kantonalen Stichprobe in bedeutsamer Weise von der Referenzstichprobe abweichen.

Tabelle 8: Skalenwerte der kantonalen Stichprobe mit Referenzwerten auf der Ebene der Schule

Skalen auf der Ebene der Schule											
Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			Kt. Aargau (Stichprobe Primar / Sekundarstufe)			Differenz
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M Effekt (ES)
Skala:	Klima an der Schule	1 bis 5	3	Challenge ZH ¹⁾	444	4.28	0.44	212	4.41	0.52	0.13 0.27
Skala:	Unterrichtskooperation im Team (IST-Zustand)	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	223	2.92	0.61	206	3.03	0.51	0.10 0.18
Skala:	Innovationspotential des Teams	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	226	3.09	0.52	208	3.10	0.54	0.01 0.01
Skala:	Kooperationsmodus: Austausch	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	222	3.36	0.62	204	3.53	0.62	0.17 0.27
Skala:	Kooperationsmodus: Arbeitsteilung	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	213	2.85	0.76	205	2.84	0.76	-0.01 -0.02
Skala:	Kooperationsmodus: Ko-Konstruktion	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	215	2.44	0.86	201	2.56	0.84	0.12 0.15
Skala:	Kooperationsmodus: Weiterentwicklung	1 bis 4	2.5	IFCH AG ²⁾	208	2.50	0.72	198	2.70	0.78	0.20 0.27

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. Aargau), 2) Projekt Challenge (Projekt SIS in der Stadt Zürich),

⁴ <https://phzh.ch/de/Forschung/forschungszentren/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule/Projekte/Integrative-Forderung--IFCH/>

⁵ <https://phzh.ch/de/Forschung/forschungszentren/Zentrum-Inklusion-und-Gesundheit-in-der-Schule/Projekte/challenge/>

4.1.1 Schulklima

Zum Einsatz kommt eine Skala mit 9 Items (Aspekt „Wärme“), die in der Studie zu den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (Halbheer, Kunz & Maag Merki 2005) eingesetzt wurde. Das Klima an der Schule wird dabei zu verschiedenen Aspekten auf einem Kontinuum zwischen positiv und negativ beurteilt (z.B. *„unterstützend, helfend - wenig unterstützend, wenig helfend“*).

Die Ausprägung der Skala reicht von 1 bis 5, wobei ein höherer Wert ein besseres Schulklima bedeutet. Ein Wert von 3 stellt dabei den rechnerischen Skalenmittelwert dar. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass die befragten Personen aus der Gesamtstichprobe das Klima in ihren Schulen als gut bis sehr gut beurteilen. Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 4.41.

Der aktuelle Mittelwert von 4.41 liegt leicht höher als der Mittelwert der Referenzstichprobe von 4.28. Die Teilnehmenden der Studie beurteilen somit das Klima an ihren Schulen als etwas positiver als die Lehrpersonen der Referenzstichprobe Challenge aus dem Kanton Zürich. Die Differenz ist bedeutsam ($ES = 0.27$).

4.1.2 Unterrichtskooperation (Ist-Einschätzung)

Die Unterrichtskooperation wird mit 7 Items aus dem bestehenden Instrumentarium zur Erfassung von Schulqualität (vgl. Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2005: basierend auf Scheerens & Bosker, 1997) verwendet und kam bereits im Nationalfondsprojekt IFCH zum Einsatz (Kunz, Luder, Jossi, Moretti & Paccaud, 2015). Sie besteht aus Items wie: „Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert“ oder „Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert“.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung im Kanton liegt auf dieser Skala bei 3.03. Die Items konnten auf einer Skalierung von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft genau zu“ bewertet werden, wobei 1 eine Ablehnung und 4 eine Zustimmung bedeutet. Ein Wert von 2.5 stellt dabei den rechnerischen Skalenmittelwert dar. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen teilweise zutrifft, dass Kooperation für den Unterricht organisiert ist und auch stattfindet.

Der Mittelwert der aktuellen kantonalen Stichprobe liegt im Vergleich zum Wert der kantonalen Stichprobe im Projekt IFCH leicht höher. Die Differenz ist bedeutsam ($ES = 0.18$).

4.1.3 Innovationsorientierung des Teams

Die Innovationsfähigkeit des Kollegiums wird anhand von 6 Items erfasst (vgl. Wick, Kreis & Kosorok 2013; basierend auf Fussangel, 2011, S. 15) und in einer Skala zusammengefasst. Das Instrument wurde im Projekt IFCH eingesetzt (Kunz et al., 2015). Sie besteht aus Items wie: „Wir haben bereits gute Erfahrungen mit Schulentwicklung gemacht“ oder „Bei uns haben sich bereits Strukturen bewährt, die Entwicklungsprojekte befördern“.

Die Teilnehmenden haben auf einer Skala von 1 bis 4 bewertet, wobei 1 „trifft gar nicht zu“ eine Ablehnung und 4 „trifft genau zu“ eine Zustimmung bedeutet. Ein Wert von 2.5 stellt dabei den rechnerischen Skalenmittelwert dar. Somit ergibt sich für die Schule auf dieser Skala einen Mittelwert von 3,10. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen teilweise zutrifft, dass sie die Innovationsfähigkeit des Teams als positiv wahrnehmen.

Der Skalenmittelwert der kantonalen Stichprobe zu „Innovationsfähigkeit des Kollegiums“ liegt auf einem vergleichbaren Niveau wie derjenige der Referenzstichprobe und unterscheidet sich nicht bedeutsam.

4.1.4 Kooperationsmodus für Integrative Förderung

Der Kooperationsmodus in der Bearbeitung von Aufgaben für einen Förderplanungsprozess bei Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen lässt sich in unterschiedliche Modi unterteilen: der schülerbezogene Austausch, die unterrichtsbezogene Arbeitsteilung, die unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion sowie die Weiterentwicklung von Integrativer Förderung. Diese Modi werden je mit 3 Items erfasst. Die Items basieren auf Fussangel (2011) und wurden im IFCH-Projekt eingesetzt und weiterentwickelt (Kunz et al. 2015). Der Skalierungsstil von 1 bis 4 (1 = „trifft gar nicht zu“ und 4 = „trifft genau zu“) wurde von U. Halbheer, A. Kunz und K. Maag Merki (2005) übernommen. Ein Wert von 2.5 stellt dabei den rechnerischen Skalenmittelwert dar.

Schülerbezogener Austausch

Die Skala «schülerbezogener Austausch» besteht aus Items wie: „Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam tausche ich mich über Erfolge und Schwierigkeiten bei Lernprozessen der von uns geförderten Schülerinnen/Schülern aus“ oder „Ich spreche mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam, wenn ich Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen/ Schülern habe“.

Der Mittelwert für die Befragten aus dem Kanton Aargau liegt auf dieser Skala bei 3,53. Auf einer Skala von 1 bis 4 bedeutet 1 „trifft gar nicht zu“ eine Ablehnung und 4 „trifft genau zu“ eine Zustimmung zur Aussage im genannten Item. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen teilweise bis ganz zutrifft, dass ein schülerbezogener Austausch innerhalb des Förderteams stattfindet.

Der Mittelwert der kantonalen Stichprobe liegt im Vergleich zum Wert der Referenzstichprobe aus dem IFCH höher. Die Differenz ist bedeutsam ($ES = 0.27$).

Unterrichtsbezogene Arbeitsteilung

Die Skala «unterrichtsbezogene Arbeitsteilung» besteht aus Items wie: „Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam spreche ich die inhaltliche Gestaltung und Anpassung von Themen ab“ oder „Ich verstehe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über die Inhalte des Unterrichts“.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 2,84. Bei der Skalierung, die von 1 bis 4 reicht, bedeutet 1 „trifft gar nicht zu“ eine Ablehnung und 4 „trifft genau zu“ eine Zustimmung zur Aussage im genannten Item. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen eher teilweise zutrifft, dass die unterrichtsbezogene Arbeitsteilung eine vorhandene Arbeitsform innerhalb des Förderteams darstellt.

Der Skalenmittelwert der kantonalen Stichprobe zur unterrichtsbezogenen Arbeitsteilung liegt auf einem vergleichbaren Niveau wie derjenige der Referenzstichprobe und unterscheidet sich nicht bedeutsam.

Unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion

Die Skala «unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion» besteht aus Items wie: “Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam Unterricht (Sequenzen und/oder ganze Einheiten) vorbereite” oder “Es kommt vor, dass ich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam eine Klasse im Team-Teaching unterrichte”.

Der Mittelwert für alle Teilnehmenden an der Befragung im Kanton liegt auf dieser Skala bei 2,56. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen eher nicht bis teilweise zutrifft, dass die unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion eine praktizierte Arbeitsform innerhalb des Förderteams darstellt.

Im Vergleich zur Referenzstichprobe unterscheidet sich der Mittelwert für die Skala „unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion“ in bedeutsamer Weise und ist leicht höher. Der Unterschied weist auf einen kleinen Effekt hin ($ES = 0.15$).

Weiterentwicklung Integrativer Förderung

Der Arbeitsmodus «Weiterentwicklung der integrativen Förderung» wurde anhand von Items erfasst wie: “In unserem Förderteam findet eine gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung der Förderplanungsabläufe bei Integrativer Förderung statt” oder “Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam entwickle ich gemeinsam die Methoden Integrativer Förderung an unserer Schule weiter”.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an dieser Befragung liegt auf dieser Skala bei 2,70. Bei der verwendeten Skalierung, die von 1 bis 4 reicht, bedeutet dies, dass es für die Befragten teilweise zutrifft, dass der Weiterentwicklung und Verbesserung der integrativen Förderung innerhalb des Förderteams Beachtung geschenkt wird.

Der Mittelwert der kantonalen Stichprobe liegt im Vergleich zum Wert der Referenzstichprobe höher. Die Differenz ist bedeutsam ($ES = 0.27$).

4.2 Ergebnisse auf der personalen Ebene

Auf der personale Ebene wurden folgende Themenbereiche durch Skalen erfasst: Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich inklusivem Unterricht, Individuelle Selbstwirksamkeit im Bereich Klassenführung sowie Förderung, Unterrichtsbezogene Belastung, Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit, Erschöpfung/Burnout, Einstellungen zur Integration und zum Schluss noch die erfahrene Unterstützung durch das Team. In der Tabelle 9 sind wie bereits weiter oben auf der Ebene der Schule die entsprechenden Werte der kantonalen Stichprobe im Vergleich mit den Referenzwerten aus den beiden Studien IFCH (kantonale Werte für Aargau) sowie Challenge (Stadt Zürich und Stadt Winterthur) dargestellt.

Tabelle 9: Skalenwerte der kantonalen Stichprobe mit Referenzwerten auf der personalen Ebene

Skalen auf der personalen Ebene												
Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			Kt. Aargau (Stichprobe Primar / Sekundarstufe)			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Individualisierende Unterrichtsgestaltung	1 bis 6	3.5	-		-		199	4.61	0.58	-	-
Skala:	Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Interdisziplinäre Kooperation	1 bis 6	3.5	-		-		192	4.50	0.73	-	-
Skala:	Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Umgang mit störendem Verhalten	1 bis 6	3.5	-		-		200	4.52	0.60	-	-
Skala:	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Individuelle Förderung der SuS	1 bis 9	5	IFCH AG	230	6.87	0.91	205	6.71	1.19	-0.16	-0.15
Skala:	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Klassenführung	1 bis 9	5	IFCH AG	228	7.05	0.93	205	6.76	1.26	-0.29	-0.26
Skala:	Unterrichtsbezogene Belastungen *	1 bis 6	3.5	IFCH AG	232	3.20	0.93	203	3.51	0.88	0.31	0.34
Skala:	Arbeitsüberforderung *	1 bis 4	2.5	IFCH AG	234	2.02	0.59	207	1.84	0.53	-0.18	-0.31
Skala:	Arbeitsunzufriedenheit *	1 bis 4	2.5	Challenge ZH	445	1.77	0.51	207	1.75	0.52	-0.02	-0.05
Skala:	CBI - Burnout-Inventory *	0 bis 100	ab 40 hoher Wert!	Challenge ZH	446	37.14	16.74	207	34.48	17.34	-2.65	-0.16
Skala:	Einstellung zur Integration (EZI-D)	1 bis 6	3.5	IFCH AG	226	3.64	0.78	202	3.65	0.88	0.01	0.01
Skala:	Instrumentelle Unterstützung im Team	1 bis 6	3.5	Challenge ZH	432	4.94	0.80	209	4.91	0.94	-0.04	-0.05
Skala:	Emotionale Unterstützung im Team	1 bis 6	3.5	Challenge ZH	434	5.15	0.71	211	5.14	0.78	-0.01	-0.01

* tieferer Wert = «besser» z.B. weniger Belastung oder Burnout

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. Aargau), 2) Projekt SIS (Stadt Zürich)

4.2.1 Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich einem inklusivem Unterricht

Hier kommt ein Instrument (TEIP: Teacher Efficacy for Inclusive Practices) mit 18 Items zum Einsatz, das die individuelle Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht, Classroom-Management und Zusammenarbeit erfasst (Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez Hernández, 2010). Hierzu wurden noch keine Daten in möglichen Referenzprojekten aus der deutschsprachigen Schweiz erfasst. Die Skala beschäftigt sich somit mit der Einschätzung eigener Kompetenzen im Inklusionskontext. Auf einer Skala mit sechs Abstufungen von 1= «trifft überhaupt nicht» zu bis 6 = «trifft voll zu» konnten die Teilnehmenden hier ausdrücken, wie hoch sie ihre Kompetenz bei der praktischen Umsetzung inklusiver Pädagogik einschätzen. Ein Wert von 3.5

stellt dabei den rechnerischen Skalenmittelwert dar. Auch diese 18 Items lassen sich drei Unterdimensionen zu je sechs Items zuordnen. Dabei handelt es sich um:

1. „Efficacy to use inclusive instructions“ bzw. „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung“ (z.B. „Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern“),
2. „Efficacy in collaboration“ bzw. „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bezüglich interdisziplinärer Kooperation“ (z.B. „Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen“) und
3. „Efficacy in managing behaviour“ bzw. „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten“ (z.B. „Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen“).

„Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung“

Die Teilnehmenden haben auf einer Skala von 1 bis 6 einen Mittelwert von 4.61. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen eher zutrifft, dass sie sich zutrauen, über die Fähigkeiten zu einer individualisierender Unterrichtsgestaltung zu verfügen. Der Skalenmittelwert liegt zudem deutlich höher als der rein rechnerische Mittelwert und man kann von einer zustimmenden Einschätzung der Befragten ausgehen.

„Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bezüglich interdisziplinärer Kooperation“

Die Teilnehmenden haben auf einer Skala von 1 bis 6 einen Mittelwert von 4.5. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen eher zutrifft, dass sie sich zutrauen, über die Fähigkeiten zur interdisziplinären Kooperation zu verfügen. Der Skalenmittelwert liegt auch hier deutlich höher als der rein rechnerische Mittelwert und man kann von einer zustimmenden Einschätzung der Befragten ausgehen.

„Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten“

Die Teilnehmenden haben auf einer Skala von 1 bis 6 einen Mittelwert von 4.52. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass es für die befragten Personen eher zutrifft, dass sie sich zutrauen, über die Fähigkeiten zu einem wirksamen Umgang mit störendem Verhalten in der Schule zu verfügen. Der Skalenmittelwert liegt wiederum deutlich höher als der rein rechnerische Mittelwert und man kann von einer zustimmenden Einschätzung der Befragten ausgehen.

4.2.2 Individuelle Selbstwirksamkeit

Die individuelle Selbstwirksamkeit wurde für den Aspekt der Förderung und der Klassenführung sowie dem Umgang mit auffälligem Verhalten erfasst. Eingesetzt wird eine Skala von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), die auch Zürcher SEMOS-Projekt verwendet wurde. Das Instrument wurde im Projekt IFCH eingesetzt (Kunz et al. 2015). Sie bringen die subjektive Überzeugung zum Ausdruck, dass man sich selber in der Lage sieht aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können. Die einzelnen Fragen werden auf einer Skala von 1 bis 9 eingeschätzt, wobei 1 (gar nicht) eine sehr geringe und 9 (ausserordentlich) eine sehr hohe Selbstwirksamkeit bedeutet. Der rechnerische Mittelwert liegt dabei beim Wert 5.

Förderung

Die Subskala "individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich Förderung" besteht aus Items wie z.B.: "Wie gut gelingt es Ihnen das Vertrauen der Schüler/innen in ihre eigene schulische Leistungsfähigkeit zu stärken?" oder "Schüler/innen zu motivieren, die wenig Interesse an schulischer Arbeit zeigen?".

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 6.71. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass die befragten Personen ihre Selbstwirksamkeit in der Klassenführung und im Umgang mit auffälligem Verhalten als mittel bis hoch einschätzen.

Dieser Wert unterscheidet sich mit einem moderaten Effekt ($ES = -0.15$) von demjenigen der Referenzstichprobe ($M = 6.87$, $SD = 0.91$, $N = 230$) aus dem IFCH-Projekt und liegt damit bedeutsam tiefer.

Klassenführung

Die Subskala "individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenführung" besteht aus Items wie z.B.: „wie gut gelingt es Ihnen, störendes Verhalten im Klassenzimmer zu kontrollieren?“ oder "Schüler/innen mit lautem oder störendem Verhalten zu beruhigen?".

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 6.76. Damit lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass die befragten Personen ihre Selbstwirksamkeit in der Klassenführung und im Umgang mit auffälligem Verhalten als mittel bis hoch einschätzen.

Dieser Wert unterscheidet sich mit einem moderaten Effekt ($ES = -0.26$) von demjenigen der Referenzstichprobe ($M = 7.05$, $SD = 0.93$, $N = 228$) und liegt damit bedeutsam tiefer.

4.2.3 Unterrichtsbezogene Belastung

Die unterrichtsbezogenen Belastungen werden anhand von 6 Items erfasst (vgl. Wick, Kreis & Kossorok 2013; basierend auf Fussangel, 2011, S. 15). Die Items fragen nach den Belastungen in verschiedenen Bereichen im Zusammenhang mit dem Unterricht wie "Geringe Lernbereitschaft von Schüler/-innen", "Schüler/-innen, die den Unterricht stören" oder "Eltern, die am Lernfortschritt ihres Kindes nicht interessiert sind". Die Teilnehmenden haben die Items auf einer Skala von 1 bis 6 bewertet, wobei 1 "gar nicht belastend" und 6 "sehr belastend" bedeutet. Der rein rechnerische Mittelwert der Skala liegt bei 3.5.

Für die befragten Personen im Kanton Aargau zeigte sich ein Mittelwert von 3,51. Aus diesem Befund kann gelesen werden, dass unterrichtsbezogene Faktoren für die Befragten in einem mittleren Bereich als belastend wahrgenommen werden.

Der Mittelwert liegt im Unterschied zum Wert der Referenzstichprobe höher, was einer als höher wahrgenommenen unterrichtsbezogenen Belastung entspricht. Es zeigt sich dabei ein moderater bedeutsamer Effekt ($ES = 0.34$).

4.2.4 Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit

Belastung im allgemeinen Sinn wird zum einen über eine Skala ermittelt, die nach der *Arbeitsüberforderung* fragt, und zum anderen über eine Skala, welche die *Arbeitsunzufriedenheit* erfasst.

Arbeitsüberforderung

Zur Messung der Arbeitsüberforderung wird die verbreitete Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) verwendet, die auch in der Studie zu den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) zum Einsatz kam (Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2005). Das Instrument wurde im Projekt IFCH und SIS eingesetzt. Sie enthält unter anderem die folgenden Items: „Ich fühle mich häufig überfordert.“ oder „Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.“, die jeweils zustimmend oder nicht zustimmend beantwortet werden können.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 1.84. In dieser Skala von 1 bis 4 bedeutet 1 eine sehr geringe und 4 eine sehr gravierende Arbeitsüberforderung. Mit diesem Wert beurteilen die Befragten ihre allgemeine Arbeitsbelastung zwar als vorhanden, aber eher nicht stark ausgeprägt.

Im Vergleich mit der Referenzstichprobe zeigen die Teilnehmenden der aktuellen kantonalen Gesamtstichprobe eine bedeutsame geringere allgemeine Arbeitsbelastung als ihre Kolleginnen und Kollegen noch vor wenigen Jahren im Projekt IFCH ($ES = 0.31$).

Arbeitsunzufriedenheit

Die *Arbeitsunzufriedenheit* ist eine Skala mit 6 Items von Schwarzer & Jerusalem (1999), die auch in der Studie zu den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) zum Einsatz kam (Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2005). Die Skala enthält z.B. folgende Aussagen: «Was meine Arbeit betrifft, bin ich rundum zufrieden» oder «Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen».

In dieser Skala von 1 bis 4 bedeutet 1 eine sehr geringe und 4 eine sehr grosse Arbeitsunzufriedenheit. Mit dem Wert von 1.75 beurteilen die Befragten ihre Arbeitsunzufriedenheit bei einzelnen zwar als wahrnehmbar, aber eher nicht stark ausgeprägt.

Im Vergleich mit der Referenz aus dem Projekt Challenge in Winterthur und Zürich zeigen die Teilnehmenden eine nicht bedeutsam andere Arbeitsunzufriedenheit.

4.2.5 Erschöpfung/Burnout

Das Copenhagen Burnout Inventory (CBI; Borritz & Kristensen, 1999; Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann 2005) wird genutzt, um zu messen, wie stark die befragten Personen durch Stress burnoutgefährdet sind. Es enthält 6 Items wie z.B. „Wie häufig fühlen Sie sich müde?“ oder „Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?“ Das Instrument wurde im Projekt SIS eingesetzt.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 34.48. Die Skala reicht von 0 bis 100, wobei 0 überhaupt keinen Stress bedeutet und 100 ein akutes Burnout. Studien aus der Schweiz berichten (Baeriswyl, Krause u. Kunz Heim 2014; Sandmeier et al. 2017), dass ein Wert von mehr als 40 bereits kritisch ist. Der Mittelwert der kantonalen Stichprobe liegt bei $M = 34.48$ dieser Skala und ist damit nicht im kritischen Bereich.

Im Vergleich mit der Referenzstichprobe ist der Wert bedeutsam tiefer mit einem moderaten Effekt ($ES = -.016$).

4.2.6 Einstellungen zur Integration

Einstellungen zur Integration: Die Einstellungen zur Integration wird mit dem Instrument EZI (Kunz, Luder & Moretti, 2010) gemessen. Die im Projekt IFCH eingesetzte Skala erfasst die Einstellungen sowohl zu leistungsbezogenen als auch zu sozialen Aspekten der Integration und enthält 11 Items wie z.B. *„Die Qualität des Regelunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.“*, auf die jeweils mehr oder weniger zustimmend oder ablehnend geantwortet werden kann.

Der Mittelwert für die Teilnehmenden an der Befragung liegt auf dieser Skala bei 3.65. Das bedeutet auf einer Skala von 1 bis 6 und bei einem theoretischen Mittelwert von 3.5, dass die Einstellungen der befragten Personen zur Integration weder bedeutsam negativ noch positiv ausfallen.

Der Wert ist zudem vergleichbar mit dem Wert der Referenzstichprobe (IFCH AG) und es zeigt sich kein bedeutsamer Unterschied. Vergleicht man die Referenzstichprobe mit der Gesamtschweiz, so gibt es ebenfalls keinen statistisch relevanten Unterschied. Der Kanton AG ist bezüglich der Einstellung zur Integration durchschnittlich.

4.2.7 Soziale Unterstützung

Zur Frage der sozialen Unterstützung wurde eine Skala aus den Berliner Social Support Skalen (BSSS) verwendet und an den Schulkontext angepasst (Schulz & Schwarzer, 2003). Es wird gefragt inwiefern Arbeitskolleginnen und -kollegen aus dem Team unterstützend sind. Auf der Skala von 1 bis 6, bedeutet 1, dass die Person gar keine, 6, dass die Person sehr grosse soziale Unterstützung erhält. Ein rein rechnerischer Mittelwert liegt bei 3.5.

Instrumentelle Unterstützung im Team

Über 4 Items wurde hier gefragt wie beispielsweise eine der folgenden Aussagen zutrifft: «Meine Arbeitskolleginnen und -kollegen aus meinem Team... haben mich bei Aufgaben unterstützt, bei denen ich Hilfe brauchte / ... haben mir dabei geholfen, in schwierigen Situationen eine Chance zu sehen / ...haben mir bei Aufgaben, die meine Arbeit betreffen, geholfen ».

Mit einem Mittelwert von 4.91 ist die instrumentelle Unterstützung in der vorliegenden Stichprobe sehr hoch. Der Mittelwert der kantonalen Stichprobe unterscheidet sich nicht von der Referenzstichprobe.

Emotionale Unterstützung im Team

Gefragt wurde beispielsweise inwiefern Aussagen zutreffen wie «Meine Arbeitskolleginnen und -kollegen aus meinem Team... haben mir das Gefühl gegeben, dass ich mich auf sie verlassen kann / ... haben mich ermutigt, auch schwierige Aufgaben zu Ende zu führen / ...haben ein offenes Ohr für meine Sorgen und Probleme».

Mit einem Mittelwert von 5.14 ist die wahrgenommene emotionale Unterstützung sehr hoch. Der Mittelwert der kantonalen Stichprobe unterscheidet sich nicht von der Referenzstichprobe.

4.3 Unterschiede zwischen Schulen mit hohen oder tiefen VM-Quoten

Welche Unterschiede zeigen sich in der kantonalen Stichprobe in Abhängigkeit zur VM-Quote der einzelnen Schulen? Für die Darstellung der Ergebnisse wurde pro Standort die VM-Quote eingeteilt in einen tiefen Wert oder einen hohen Wert (Grenzwert liegt bei 2.5%, Streuung von <0.8% bis >5.1% bei allen Schulen im Kanton). Die folgenden Berechnungen zeigen Unterschiede in den Individualdaten bezüglich der Eigenschaft, ob der Standort, an welchem man arbeitet eine hohe oder tiefe VM-Quote aufweist (vgl. Tabelle 10). Es werden lediglich diejenigen Skalen dargestellt, die einen moderaten Effekt oder stärker ($ES > 0.15$) aufweisen. Auf Schulebene lässt sich festhalten, dass sowohl das Klima, die Ist-Unterrichtskooperation sowie das Innovationspotential bedeutsam besser eingeschätzt wird bei gleichzeitigem Auftreten einer hohen VM-Quote. Auch wird in ausgeprägterem Ausmass über alle Kooperationsmodi hinweg zusammengearbeitet. Auf der personalen Ebene zeigen sich bedeutsame Differenzen im Zutrauen in die eigenen Kompetenzen bezüglich interdisziplinärer Kooperation, einer Einstellung zu Integration sowie die erlebte Unterstützung im Team. Alle Skalenwerte weisen bedeutsam höhere Werte auf. Die Arbeitsunzufriedenheit wird zudem leicht geringer wahrgenommen an Schulen mit hohen VM-Quoten. Einige Differenzen sind zudem signifikant (s. Spalte MW-U-Test in der Tabelle 10).

Tabelle 10: Skalenwerte der kantonalen Stichprobe, aufgeteilt in Personen an Standorten mit hoher, bzw. tiefer VM-Quote

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	VM-Quote tief			VM-Quote hoch			Differenz		MW-U-Test
Skalen auf der Ebene der Schule				N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)	Exakter p-Wert
Skala:	Klima an der Schule	1 bis 5	3	69	4.16	0.58	143	4.53	0.45	0.37	0.76	0.000
Skala:	Unterrichtskooperation im Team (IST-Zustand)	1 bis 4	2.5	68	2.92	0.49	138	3.08	0.52	0.15	0.30	n.s. (0.071)
Skala:	Innovationspotential des Teams	1 bis 4	2.5	68	2.90	0.57	140	3.19	0.50	0.29	0.56	0.000
Skala:	Kooperationsmodus: Austausch	1 bis 4	2.5	63	3.38	0.75	141	3.60	0.53	0.22	0.36	0.043
Skala:	Kooperationsmodus: Arbeitsteilung	1 bis 4	2.5	64	2.65	0.85	141	2.93	0.70	0.28	0.38	0.030
Skala:	Kooperationsmodus: Ko-Konstruktion	1 bis 4	2.5	62	2.41	0.91	139	2.63	0.79	0.22	0.27	n.s. (0.111)
Skala:	Kooperationsmodus: Weiterentwicklung	1 bis 4	2.5	61	2.49	0.81	137	2.80	0.75	0.31	0.40	0.012
Skalen auf der personalen Ebene				N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)	Exakter p-Wert
Skala:	Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Interdisziplinäre Kooperation	1 bis 6	3.5	59	4.36	0.75	133	4.56	0.72	0.20	0.27	n.s. (0.085)
Skala:	Arbeitsunzufriedenheit*	1 bis 4	2.5	67	1.85	0.58	140	1.70	0.48	-0.16	-0.31	n.s. (0.085)
Skala:	Einstellung zur Integration (EZI-D)	1 bis 6	3.5	64	3.29	0.76	138	3.81	0.89	0.52	0.61	0.000
Skala:	Instrumentelle Unterstützung im Team	1 bis 6	3.5	67	4.78	0.98	142	4.97	0.92	0.19	0.20	n.s. (0.152)
Skala:	Emotionale Unterstützung im Team	1 bis 6	3.5	68	4.92	0.87	143	5.24	0.72	0.33	0.43	0.002

* tieferer Wert = «besser» z.B. weniger Belastung oder Burnout

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

ES = Effektstärke; falls $ES > 0.15$ moderater Effekt; falls $ES > 0.5$ mittlerer Effekt; falls $ES > 0.8$ grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. Aargau), 2) Projekt SIS (Stadt Zürich)

4.4 Zusammenhänge

Betrachtet man die Skalen bezüglich der unterschiedlichen Belastungen sowie dem Schulklima im Zusammenhang mit den Skalen zu Kooperation, der Einstellung zu Inklusion sowie den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffend Klassenführung und Umgang mit störendem Verhalten, so zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse je nach Betrachtungsebene (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Zusammenhänge auf der Ebene von Individualdaten und auf Schuleben aggregierten Daten

Schulebene								
Korrelation nach Pearson, 2-seitig; aggregierte Daten auf Schulebene	Kooperationsmodus: Austausch	Kooperationsmodus: Arbeitsteilung	Kooperationsmodus: Ko-Konstruktion	Kooperationsmodus: Entwicklung	Einstellungen zu Inklusion	VM Quote	Klassenführung	Umgang mit störendem Verhalten
Klima	n.s.	.618*	n.s.	.751**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Allgemeine Belastung (CBI)	-.674*	-.742**	n.s.	-.599*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Arbeitsüberforderung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Arbeitsunzufriedenheit	-.637*	-.666*	n.s.	-.670*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Individuelle Ebene								
Korrelation nach Pearson, 2-seitig; Individualdaten	Kooperationsmodus: Austausch	Kooperationsmodus: Arbeitsteilung	Kooperationsmodus: Ko-Konstruktion	Kooperationsmodus: Entwicklung	Einstellungen zu Inklusion	VM-Quote	Klassenführung	Umgang mit störendem Verhalten
Klima	.310**	.341**	.220**	.369**	n.s.	.366**	.156*	n.s.
Allgemeine Belastung (CBI)	-.163*	-.195**	n.s.	-.154*	-.249**	n.s.	-.196**	-.177*
Arbeitsüberforderung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.238**	n.s.	-.281**	-.229**
Arbeitsunzufriedenheit	-.224**	-.189**	n.s.	-.170*	-.293**	-.143*	-.326**	-.223**
Belastung Unterricht	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.300**	n.s.	-.270**	-.254**

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Auf Ebene der Schule zeigt sich, dass die Belastung und die Arbeitsunzufriedenheit mit den Kooperationsmodi Austausch, Arbeitsteilung und Entwicklung negativ korreliert sind. Das lässt sich so interpretieren, dass in Schulen, in denen stärker in diesen Modi kooperiert wird, die allgemeine Belastung geringer und die Zufriedenheit mit der Arbeit besser ist. Für die Modi Arbeitsteilung und Entwicklung besteht zudem eine positive Korrelation mit dem Schulklima: In Schulen, in denen mehr in diesen Modi kooperiert wird, ist auch das Schulklima besser. Kein signifikanter Zusammenhang zeigt sich hingegen mit dem Kooperationsmodus Ko-Konstruktion.

Auf individueller Ebene finden sich ähnliche Zusammenhänge zwischen den Variablen Belastung, Arbeitsunzufriedenheit und den Kooperationsmodi Austausch, Arbeitsteilung und Entwicklung wie auf Schulebene. Zusätzlich besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Kooperationsmodus Ko-Konstruktion und Klima, der sich auf Schulebene nicht zeigt. Weitere Zusammenhänge bestehen zwischen Belastungsfaktoren und individuellen Kompetenzen und Einstellungen: Personen, die sich kompetenter in Klassenführung und im Umgang mit störendem Verhalten einschätzen, sind weniger belastet und zufriedener, das Gleiche gilt für Personen mit positiven Einstellungen zur Integration. Einen mittelstarken Zusammenhang gibt es zwischen VM-Quote und Klima. In

Schulen mit hoher VM-Quote wird das Klima besser eingeschätzt; zudem ist die Arbeitsunzufriedenheit kleiner.

4.4.1 Zusammenhänge zwischen VM-Quote und Steuerkraft einer Gemeinde

Zwecks Ziehung einer repräsentativen Stichprobe unterteilten wir alle Aargauer Schulen in zwei Gruppen. Die eine Gruppe zeichnet sich durch eine VM-Quote aus, die weniger als 2.5% ist (N=102 Schulen). Die andere Gruppe hat eine VM-Quote von mehr als 2.5% (N=55 Schulen). Mittels Kreuztabelle überprüften wir die Verteilung dieser beiden Gruppen auf die 4 Cluster aus Abbildung 4 (Seite 26). Die 4 Cluster, mit steuerstatistischen Daten gebildet, sind dadurch charakterisiert, dass das Verhältnis zwischen dem prozentualen Anteil einkommensstarker Steuerpflichtiger und dem prozentualen Anteil einkommensschwacher Steuerpflichtiger von Cluster 1 bis Cluster 4 immer ausgeglichener wird. Die steuerkräftigsten Gemeinden sind also in Cluster 4, während die steuerschwächsten zu Cluster 1 gehören.

Tabelle 12: Verteilung der Schulen mit hoher und mit tiefer VM-Quote auf die vier Cluster aus Abbildung 4 (Kreuztabelle)

VM-Quote dichotom

Kreuztabelle mit absoluter und prozentualer Verteilung	Cluster 1 (Gemeindetypus mit geringer Steuerkraft)	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4 (Gemeindetypus mit hoher Steuerkraft)	Gesamt
< 2.5% VM Quote	31	36	20	15	102
% innerhalb von VM-Quote	30.40%	35.30%	19.60%	14.70%	100%
> 2.5% VM Quote	13	35	6	1	55
% innerhalb von VM-Quote	23.60%	63.60%	10.90%	1.80%	100%
Gesamt	44	71	26	16	157
% innerhalb von VM-Quote	28.00%	45.20%	16.60%	10.20%	100%

Der Unabhängigkeitstest zwischen den 4 sozialstrukturellen Clustern und den 2 VM-Quoten-Kategorien ist hochsignifikant. Der Kanton Aargau weist demnach Gemeinden mit einem schlechteren Verhältnis zwischen einkommensschwachen und einkommensstarken Steuerpflichtigen mehr VM-Ressourcen zu als Gemeinden, in denen dieses Verhältnis günstiger ist (Chi-Quadrat [df 3] = 14.4, $p = .002$, $n = 157$). Dieser Zusammenhang ist stark (Cramers $V = .30$, $p = .002$, $n = 157$).

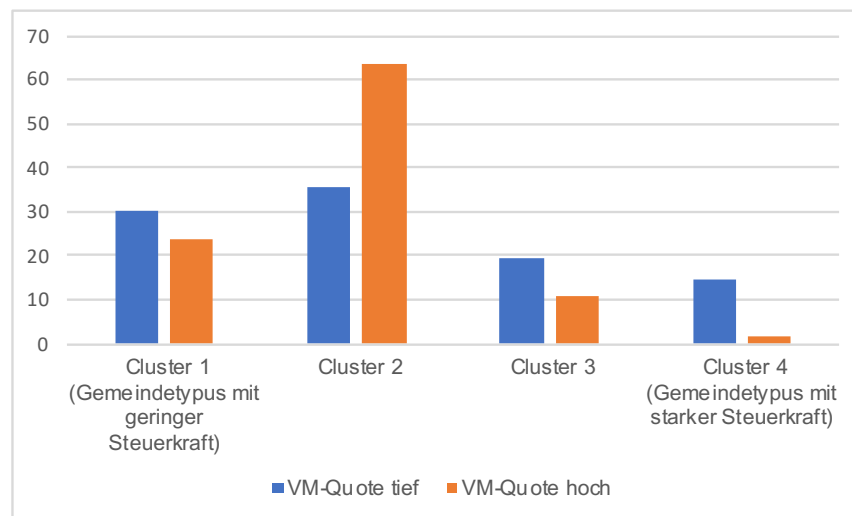


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung von 157 Aargauer Schulen mit hoher und tiefer VM-Quote auf die 4 Gemeindetypen aus Abbildung 4 (Seite 26)

Interessant ist, dass es innerhalb der Gruppe der Schulen mit einer tiefen VM-Quote von $< 2.5\%$ (blaue Balken in Abbildung 5) eine signifikante Korrelation zwischen Steuerkraft einer Gemeinde und VM-Quote gibt ($r = .203$, $p = 0.04$, $n = 102$). Der Zusammenhang ist schwach bis mittelstark. Rund zwei Drittel der Schulen mit tiefer VM-Quote gehören zu Cluster 1 und Cluster 2, in den die steuerschwächeren Gemeinden des Kantons zusammengefasst sind. Die knapp bemessenen Ressourcen auf Gemeindeebene stehen hier also in direktem Zusammenhang mit knapp bemessenen Förderressourcen in der Schule. Bei Schulen, deren VM-Quote über 2.5% liegt, ist ein Zusammenhang zwischen Steuerkraft und VM-Quote statistisch nicht nachzuweisen.

4.4.2 Zusammenhänge zwischen Anzahl Berufsjahren an der aktuellen Schule und verschiedenen Dimensionen professionellen Handelns

Auf der Individualebene zeigen sich folgende Zusammenhänge zwischen den Jahren der Zugehörigkeit zu einem Schulteam und verschiedenen Dimensionen pädagogischer Handlungskompetenz.

Tabelle 13: Korrelationen zwischen Jahren der Zugehörigkeit zu einem Schulteam und verschiedenen Dimensionen pädagogischer Handlungskompetenz

Individuelle Ebene

Korrelation nach Pearson, 2-seitig; Individualdaten	Innovationspotential Team	Kooperationsmodus: Weiterentwicklung der integrativen Förderung	Zutrauen in die eigenen Kompetenzen: Individualisierende Unterrichtsgestaltung	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Individuelle Förderung der SuS
Anzahl Berufsjahre an dieser Schule	.162*	.147*	.196*	.152*

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die schwachen Zusammenhänge zwischen Anciennität und verschiedenen Dimensionen professioneller Handlungskompetenz weisen inhaltlich in dieselbe Richtung. Sowohl das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, SuS individuell fördern zu können, als auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, dass dies gelingt, nimmt mit der Dauer der Zugehörigkeit zu einem Schulteam zu. Zudem arbeitet man im Team an einer Weiterentwicklung integrativer Förderung, je grösser die Erfahrung

in derselben Schule ist. Pädagog_innen mit grosser Anciennität schätzen zudem das Innovationspotential des Teams höher ein als Pädagog_innen, die neu zu einem Team stossen.

Auf Schulebene sind diese Zusammenhänge nicht mehr signifikant, dafür folgende zwei andere. Je länger ein Team schon zusammenarbeitet, desto stärker empfindet man in dieser Schule unterrichtsbezogene Belastungen ($r = .57$; $p = 0.042$; $N = 13$). Ein langjähriges Team hat zudem signifikant weniger Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten ($r = .57$; $p = 0.042$; $N = 13$). Desto langjähriger die Zusammenarbeit in einem Team ist, desto sensibler reagiert man auf (Verhaltens-)Störungen im Unterricht und desto geringer schätzt man die Wirksamkeit eigenen Handelns im Umgang mit Verhaltensstörungen ein.

5 Ergebnisse – qualitative Datenerhebung

Im Folgenden werden zusammenfassend die Ergebnisse der einzelnen Gruppeninterviews dargestellt. Im zweiten Teil dieses Kapitels bringen wir die wichtigsten Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Bearbeitung des Interviewmaterials. Mittels Auszählung der Codierungsfrequenzen werden qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Schulen aufgezeigt.

Die tabellarischen Zusammenfassungen der Gruppeninterviews erfolgen mit folgenden Kategorien.

Tabelle 14: Kategoriensystem zur Interpretation der Gruppeninterviews

ID	projektinterne anonymisierte ID einer Schule
selbst wahrgenommener Problemdruck	Diese Kategorie beschreibt den Problemdruck durch verhaltensauffällige SuS in einer Schule. Es ist die Perspektive der Schule selbst, die hier beschrieben wird. Die Kategorie enthält eine Antwort auf die Frage: "Bedeutet die in dieser Schule wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten eine kleine oder eine grosse pädagogische Herausforderung?" (vgl. dazu Kap. 2.1 -> "Feld der Schüler_innen" und "Feld der Lehrpersonen")
von aussen beobachtete Spannung	Die Kodierungen in dieser Kategorie erfolgen entlang der Bionschen Unterscheidung zwischen Arbeitsgruppe und Grundannahme-Gruppe (vgl. dazu Kap. 2.5). Die Arbeitsgruppe ist operativ auf die Aufgabe fokussiert; die Grundannahme-Gruppe ist von Veränderungängsten absorbiert, die im Zusammenhang mit dem "institutionellen Auftrag" stehen (vgl. dazu Kap. 2.1 -> Feld des institutionellen Auftrags).
wirksames Referenzschema/Denkstil	Das wirksame Referenzschema bzw. der Denkstil ist gleichsam der implizite Background eines Teams, der alle seine Handlungen formt (vgl. dazu Kap. 2.4). Im Bild gesprochen ist der pädagogische Eingriff der Kuchen und der Denkstil die Kuchenform.
Inklusion (Fallbsp.)	Diese Kategorie beschreibt, wie lange das uns berichtete Fallbeispiel in der Regelschule integriert bleibt und in welcher Form/mit welcher Unterstützung die Integration realisiert wird.
Exklusion (Fallbsp.)	Diese Kategorie beschreibt, wann und wie oft das uns beschriebene Fallbeispiel exkludiert wird. Unter Exklusion werden zum ei-

	nen Schulausschluss, Abstufung und Sonderschuleinweisung verstanden, zum andern aber auch "weiche" Formen wie Stigmatisierung und Isolation.
Teamkooperation	In diese Kategorie fliessen Beobachtungen zur Zusammenarbeit in der interdisziplinären Gruppe im Rahmen des Gruppeninterviews ein. Dabei ist die Unterscheidung zwischen der Zusammenarbeit in "Expertenteams" und der Zusammenarbeit in "Situationsteams" zentral (vgl. dazu Kap. 2.3)
SL	Rollenverständnis und Rollenperformanz der SL (vgl. dazu Kap. 2.1 -> Feld der Lehrpersonen)
SHP	Rollenverständnis und Rollenperformanz der SHP (vgl. dazu Kap. 2.1 -> Feld der Lehrpersonen)
SSA	Rollenverständnis und Rollenperformanz der SSA (vgl. dazu Kap. 2.1 -> Feld der Lehrpersonen)
Teilpauschalierung	Wie schätzt die interdisziplinäre Gruppe das neue Regime der VM-Teilpauschalierung ein?
Form der Legitimationsprobleme	In welcher Form stellen sich die Legitimationsprobleme für die untersuchte Schule (vgl. dazu 2.2)? Welche Aspekte des pädagogischen Handelns werden von einer Öffentlichkeit (v.a. Eltern) problematisiert und als nicht gerechtfertigt wahrgenommen?
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Wie reagiert die untersuchte Schule auf diese Kritik, auf diese Widerstände und auf diese Probleme?
Verständnis von Schule	Welche gesellschaftliche Funktion der Schule steht für die interdisziplinäre Gruppe an vorderster Stelle (vgl. Kap. 2.1 -> Feld des institutionellen Auftrags)

5.1 Schule 52 (höchste VM-Quote, sehr grosser Schulträger)⁶

Der *Problemdruck* der Schule 52 ist hoch. Uns wird ein *Fallbeispiel* geschildert, wo ein Schüler fast sämtliche VM-Ressourcen der Schule «aufgefressen» hat. Unter Aufwand aller zur Verfügung stehenden Ressourcen wurde der Aufenthalt dieses Schülers über zwei Jahre gesichert, um in dieser Zeit eine Abklärung durchzuführen und eine Platzierung in ein Sonderschulheim aufzugleisen. Die Frage, inwieweit ein Einzelfall soviel Energie absorbieren darf, beschäftigt das Team. Die Schulsche Heilpädagogin ist stolz auf das Geleistete: Sie betont die sorgfältige Abklärung des Kindes, die Zusammenarbeit mit Fachstellen und stellt die Akzeptanz der Diagnose durch die Eltern als ihre professionelle Leistung dar.

Der *Modus der Problembearbeitung* ist geprägt durch eine Einzelfallperspektive, die kontrastiert ist durch den Willen, allen Kindern pädagogische Aufmerksamkeit und allenfalls VM zukommen zu lassen. Dieser Widerspruch wird als Intrarollenkonflikt erlebt und reflektiert.

Die *Zusammenarbeit im Team* ist wenig spürbar. Jeder Akteur scheint fast isoliert zu agieren. Die Funktionen sind stark gegeneinander abgegrenzt: Die SHP kümmert sich um die Einzelfälle, die KLP um die Klassengruppe. Die *Schulleitung* ist zurückhaltend-distanziert, aufmerksam und lässt den Lehrpersonen viel Autonomie. Sie hat ein sozialpolitisch engagiertes Verständnis der Schule und betont deren Entlastungsfunktion für Eltern, die ökonomisch unter Druck stehen.

⁶ Vgl. dazu die Beschreibung der Stichprobe in Kap. 3.

Die *Teilpauschalierung* der VM erlebt man als Autonomieverlust und als Deprofessionalisierung (SHP). Die Abhängigkeit vom BKS wird mehrfach problematisiert.

Auffälligste Emergenzen: Die SL berichtet uns vor dem Gespräch, wie sie auf unbürokratische Art für eine Schülerin eine höchst individuelle Begabungsförderung organisiert hat. Auf die Aufforderung, uns einen Schüler zu beschreiben, der aufgrund seines Verhaltens Probleme gestellt hat, reagiert sie reflexartig mit Abwehr.

Tabelle 15: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 52

ID	52
selbst wahrgenommener Problemdruck	hoch
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Abhängigkeit
wirksames Referenzschema/Denkstil	individualisierend, diagnostizierend
Inklusion (Fallbsp.)	3 Jahre (2 J. KG; 1 J. PS)
Exklusion (Fallbsp.)	Sonderschulheim
Teamkooperation	Expertenteam
SL	zurückhaltend, distanziert
SHP	betont Fachlichkeit
SSA	fehlt
Teilpauschalierung	kritisch
Form der Legitimationsprobleme	fehlende Akzeptanz von Diagnosen durch Eltern
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	SHP; Fachstellen; viel Kommunikation
Verständnis von Schule	Schule als Entlastung für Eltern, die ökonomisch unter Druck stehen

5.2 Schule 42 (höchste VM-Quote, grosser Schulträger)

Das Denken und Handeln zielt in Schule 42 auf *die Wahrnehmung sozialer Differenzen/Unterschiede, was als Voraussetzung für ein Zusammenleben in Gleichheit (Integration)* erlebt wird. Die Teamarbeit ist von gegenseitiger Wertschätzung geprägt und zwar jenseits der Funktionen und strukturellen Hierarchie. Das pädagogische Handeln zeichnet sich durch viel pädagogische Phantasie und einen grossen Willen zur Inklusion aus. "Also wenn wir das in der Schule, in diesem Setting nicht schaffen, dann müssen wir etwas anderes haben. Das geht nicht. Irgendwie wir brauchen etwas" (SL 42, 109).

Der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten ist offensiv. *Fachstellen* werden beigezogen, um sich über spezifische Auffälligkeiten zu informieren. Die Idee/Phantasie, die Bearbeitung des Problems dieser Fachstelle zu übergeben, ist absent. Die Informationen über Besonderheiten eines bestimmten Schülerverhaltens werden mit fachlicher Unterstützung auch den Mitschüler_innen vermittelt. *Das Verständnis der Sozialisationsbedingungen bestimmter Schüler_innen wird als Grundlage für die Konzipierung eines angemessenen Umgangs in der Schule verstanden, nicht zur Kritik elterlichen Versagens.* Die Zusammenarbeit mit (nicht-professionellen) Beiständen wird problematisiert.

Es besteht ein Bewusstsein, dass die Integration von verhaltensauffälligen SuS eine kollektive Leistung ist, die auf entsprechende Mittel angewiesen ist, um das Ziel zu erreichen. Entsprechend wird die *Teilpauschalierung* vor dem Hintergrund ständig drohender Ziel-Mittel-Diskrepanzen kritisch reflektiert. Die zur Verfügung stehenden VM-Ressourcen werden in Form von Assistenzen situativ eingesetzt.

Die *Schulleitung* koordiniert das Team und möchte, dass für schwierige Schüler gute Lösungen gefunden werden. Bei schwierigen Beziehungen zu Eltern unterstützt sie direkt. Die SSA bewegt sich autonom in dieser Schule (d.h. ist nicht Teil der Hierarchie), überzeugt durch ihre Fachlichkeit und ihre kritische Solidarität mit dem Team. Die Schulische Heilpädagogik ist zusammen mit der Assistenz zuständig für die schwierigen Situationen im Unterricht. Die Kooperation zwischen den genannten Funktionsträgern ermöglicht, dass ein gehöriges Mass an Spannung ausgehalten werden kann, die durch das auffällige Verhalten des Schülers induziert wird.

Die Schule zeichnet sich durch einen *hohen Grad an Reflexionskraft* aus, mit der schwierige Situationen und die darin erlebte Ohnmacht bewusst gehalten werden. Das Nachdenken über diese Erfahrungen ist von grosser Wahrhaftigkeit und Fachlichkeit geprägt. Und alles durchdringt der pädagogische Ehrgeiz, tragfähige und gute Lösungen zu finden.

auffälligste Emergenzen: Die SL erkundet sich am Telefon nach den Ergebnissen der quantitativen Umfrage. Die SSA erkundet sich nach dem Gespräch bezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten an der HfH.

Tabelle 16: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 42

ID	42
selbst wahrgenommener Problemdruck	
von aussen beobachtete Spannung	Arbeitsgruppe
wirksames Referenzschema/Denkstil	integrativ-differenzierend
Inklusion (Fallbsp.)	bis auf weiteres
Exklusion (Fallbsp.)	
Teamkooperation	Situationsteam
SL	engagiert, koordinierend
SHP	zeigt hohe Reflexionskraft
SSA	autonom, engagiert, innovativ
Teilpauschalierung	kritisch (reflektiert anomische Spannung)
Form der Legitimationsprobleme	hohe Legitimation des integrativen Modells;
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	SSA; SHP; Assistenzen; Fachstellen für ASS;
Verständnis von Schule	Die Wahrnehmung sozialer Differenzen/Unterschiede ermöglicht ein Zusammenleben in Gleichheit (Integration).

5.3 Schule 33 (höchste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger)

Die Schule 33 berichtet von einem *Fallbeispiel*, an das sie sich eigentlich nicht mehr erinnern wollte. Im Zentrum steht ein Streit zwischen Eltern und Schule, der eskaliert und zu Bombendrohungen, Polizeiaufgebot und schlussendlich zu einer Überweisung des Schülers an die Schule der Nachbargemeinde führt. *Die überweisende Schule steht durch die Berichterstattung in der Lokalpresse stark unter Druck*. Die Bewältigung dieser Spannungen erfolgt schulintern durch Personalisierung (Bezeichnung einzelner Schuldiger, Spaltung in "gute" und "schlechte" Lehrpersonen) und durch eine Weiterbildung zum Thema "Schulkultur".

Das *Klima* im Lehrerteam der Schule 33 ist durch Latenzen geprägt. Die SL und die SHP dominieren gemeinsam und einvernehmlich das Gruppengespräch. Durch die Nähe zur Hierarchie wird die Fachlichkeit der SHP suspekt. Beratung zu heilpädagogischen Problemen wird ausserhalb der Schule gesucht.

Der *Problemdruck* im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen SuS ist hoch. Unterrichten scheint aufgrund ungünstiger sozialer Dynamiken (Clanbildung, Mobbing) z.T. kaum mehr möglich zu sein. Obwohl die VM-Quote hoch ist, herrscht ein anomischer Zustand, d.h. die pädagogischen Ziele scheinen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr erreichbar zu sein. Der *Teilpauschalierung der VM* steht man aber nicht aus diesem Grund kritisch gegenüber, sondern weil man Verteilungskämpfe auf Teamebene befürchtet, wenn weniger Stunden zur Verfügung stehen. Diesbezüglich hat man bereits negative Erfahrungen gemacht.

Auffälligster Emergent: Die Forschungsgruppe versteht beim Hören der Aufnahme "Suizid" statt "Mobbing".

Tabelle 17: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 33

ID	33
selbst wahrgenommener Problemdruck	hoch (schwierige soz. Dynamiken)
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Kampf-Flucht
wirksames Referenzschema/Denkstil	soz./kult. Heterogenität stört beim Schule geben
Inklusion (Fallbsp.)	5 Jahre Primarschule
Exklusion (Fallbsp.)	Wechsel der Schule (anderer Schulträger)
Teamkooperation	spürbare Latenzen
SL	dominant, bürokratisch
SHP	rechte Hand des SL; polarisiert zwischen "guten" und "schlechten" KLP
SSA	Obwohl nicht Teil der Struktur, kann SSA im Fallbsp.-Konflikt nicht vermitteln
Teilpauschalierung	kritisch (VM-Verteilungskämpfe)
Form der Legitimationsprobleme	Streit mit Eltern; schlechte Presse im Lokalblatt
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Personalisierung der Spannungen

Verständnis von Schule	sozialpädagogische Schule - Lehrer müssen v.a. mit verhaltensauffälligen SuS umgehen können
-------------------------------	---

5.4 Schule 32 (höchste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger)

Die Schule 32 tritt als Team sehr homogen auf. Die Schulleitung hat eine heilpädagogische Ausbildung und schafft einen Rahmen, der Autonomie gewährt und – wo gewünscht – Unterstützung gibt. Für SuS, die herausforderndes Verhalten zeigen, sucht man gemeinsam nach einer guten Lösung und übernimmt als Team pädagogische Verantwortung. Man ist ständig miteinander im Gespräch. Die SSA wird gezielt eingesetzt.

Der *Problemdruck* in der Schule 32 klein. Die SL spricht von "Heidiland" (SL 32, 33). Das Verständnis von Schule ist sozialräumlich, d.h. was in der Freizeit und in den Ferien passiert, wird in der Schule wahrgenommen und relevant.

Im Zentrum der *Fallbeschreibung* steht eine Lernbehinderung und auf der Verhaltensebene ein wenig entwickelter Realitätsbezug. Die Bearbeitung dieser Schwierigkeiten erfolgt inhaltlich sehr ideenreich, formal durch Gewährung von 6 VM-Stunden. Der pädagogische Erfolg zeigt sich darin, dass der Schüler gegenüber den Pädagog_innen immer anständig blieb und bis Ende 6. Klasse integriert werden kann. Der vom Team und den Eltern gemeinsam erarbeitete Übertritt in ein Sonderschulheim scheitert am Wegzug der Familie.

Die *Teilpauschalierung* wird scharf kritisiert (eine "Katastrophe"), weil eine VM-Pauschale nie der Realität einer kleinen Schule entspreche, die einmal viel VM-Stunden brauche, einmal gar keine.

auffälligster Emergent: Eindrücklich, wie sich das Schulteam um eine Anschlusslösung für den uns beschriebenen Fall bemüht. Es geht mit dem Kind Sonderschulheime anschauen und kooperiert mit den Eltern.

Tabelle 18: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 32

ID	32
selbst wahrgenommener Problemdruck	tief ("Heidiland")
von aussen beobachtete Spannung	Arbeitsgruppe
wirksames Referenzschema/Denkstil	integrativ: man sucht als Team eine "gute Lösung"
Inklusion (Fallbsp.)	2.25 Jahre (bis Ende Primarschule)
Exklusion (Fallbsp.)	Sonderschulheim
Teamkooperation	kontinuierlicher Diskurs
SL	engagiert, schafft Containment, plädiert für professionelle Distanz
SHP	Arbeitet im Fallbsp. mit Assistenz zusammen
SSA	Ist gut ins Team integriert; leistet enge Begleitung im Fallbsp., reflektiert soz. Verhalten mit ihm

Teilpauschalierung	kritisch (kleine Schule braucht manchmal viele VM, manchmal keine)
Form der Legitimationsprobleme	fehlende Akzeptanz der Sonderschullösung durch Eltern
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Wegzug der Eltern
Verständnis von Schule	sozialräumlich: Ferien und Schulweg gehören zur Schule

5.5 Schule 22 (tiefste VM-Quote, gross bis sehr grosser Schulträger)

Das *Team* der Schule 22 wirkt sehr individualistisch. Am deutlichsten wird dies, als eine Diskussion ausbricht, was ein "typischer" Fall sei (SSA 22, 93). Am Schluss werden uns 3 Fälle präsentiert. Im Zentrum des ersten Falls steht ein Schulausschluss; beim zweiten Fall werden die Schulschwierigkeiten durch Abstufung entschärft und im dritten Fall, der sich bereits in der Abteilung mit den geringsten Leistungsanforderungen befindet, berichtet man uns von einem "Leidensdruck" bei der KLP, der aber vom SPD nicht anerkannt werde (KLP 22, 145ff.). Die drei Fälle zeigen auf, wie in Schule 22 Spannungen bewältigt werden, die durch verhaltensauffällige SuS entstehen: Sie werden der strukturellen Hierarchie entlang nach unten gereicht. Am unteren Rand angekommen produzieren sie anomische Zustände. Weil unterrichten dort kaum mehr möglich ist, leidet die KLP. Sie wird unterstützt von der SSA, die die Verhaltensauffälligkeiten sozialpädagogisch bearbeitet. Obwohl ein Bewusstsein dieses Bewältigungsmusters im Team vorhanden ist, hält man daran fest, vielleicht weil an anderen Orten in der Schule 22 Unterricht einigermaßen störungsfrei möglich ist. Die KLP der Klasse mit den tiefsten Leistungsanforderungen sagt während dem Interview am wenigsten. Sie ist die einzige, welche das beschriebene Bewältigungsmuster problematisiert und für eine mehr integrative Ausrichtung der Schule 22 plädiert.

Die Schule 22 berichtet von Eltern, die sich auf dem Schulareal und in Schulhäusern aufhalten würden und zwar zu Zeiten, wo man sie da nicht erwarten würde. Diesem Verhalten, das sich als Ausdruck von *Legitimationsproblemen* interpretieren lassen (i.S. von 'die Eltern haben kein Vertrauen in die Schule und müssen deshalb selber zum Rechten sehen') entspricht auf der Seite des Teams die Vorstellung, dass man die Eltern für die Probleme verantwortlich machen kann, die durch ihre soziale und kulturelle Herkunft für die Schule entstehen. Man bedauert, dass die Eltern nicht gesetzlich zur Kooperation gezwungen werden können. Ebenso moniert man, dass der SPD nicht alles tue, um den Spannungsgehalt bzw. den "Leidensdruck" in der Schule abzubauen.

Die *Grundatmosphäre* ist während dem Interview stark durch eine Kampf/Flucht-Stimmung geprägt. Wahrscheinlich wird die Forschung als Bedrohung wahrgenommen. Obwohl nur jeweils vier unterschiedliche Rollenträger_innen für das Interview erforderlich sind, kommen in der Schule 22 fünf, drei davon mit SHP-Ausbildung. Dieses Setting interpretieren wir als eine Art Abwehrdispositiv. Der Hauptanteil am Gespräch hat die SSA, welche die offensichtlich (sonst hätten ihr die 4 anderen Gesprächsteilnehmer_innen nicht soviel Gesprächsanteil zugestanden) zentrale Funktion innehat, den KLP den Rücken freizuhalten, damit sie störungsfrei unterrichten können.

auffälligste Emergenzen: Die SSA befürchtet, dass es ihr nach dem Interview nicht mehr gut gehe, bittet also implizit um schonenden Umgang. Wir treffen im Gang eine Mutter an.

Tabelle 19: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 22

ID	22
selbst wahrgenommener Problemdruck	hoch
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Kampf/Flucht
wirksames Referenzschema/Denkstil	selektiv-separativ: Die schwierigen SuS werden entlang der strukturellen Hierarchie nach unten gereicht
Inklusion (Fallbsp.)	Fall c: bis auf weiteres in Sonderklasse
Exklusion (Fallbsp.)	Fall a: Schulverweis; Fall b: Abstufung
Teamkooperation	Expertenteam
SL	Position SL mit wenig Prestige
SHP	60% der Teilnehmer_innen am Gruppeninterview mit SHP-Ausbildung
SSA	SSA integriert Team und Schule, die von strukturellen und anomischen Spannungen geprägt ist
Teilpauschalierung	Brauchen wenig VM, weil sie intern separieren können
Form der Legitimationsprobleme	päd. Raum ist ständig durch Einmischung der Eltern bedroht
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	SSA bearbeitet Normabweichungen an den Rändern der Struktur
Verständnis von Schule	Heterogenität bzgl. sozialer Herkunft der SuS stellt Schule vor grosse Probleme. Diese Spannung wird man durch Spannungstransfer wieder los

5.6 Schule 21 (tiefste VM-Quote, gross bis sehr grosser Schulträger)

Schule 21 konstruiert sich als *vollkommen wirkungslos und ohnmächtig*. Wie pädagogische Wirkungen zustande kommen, wird als rein zufällig wahrgenommen. Die "kalte Integration" von Drop-outs aus Sonderschulen bringen die Schule ebenso an ihre Grenzen wie die Aggressionen, die die SuS von zuhause mitbringen. Der *hohe Spannungsgehalt*, mit dem sich die Schule 21 konfrontiert sieht, wird externalisiert, indem SuS stigmatisiert, Eltern Schuld zugewiesen wird und therapeutische Hilfen abgewertet werden. Eine andere Strategie besteht darin, die Spannungen an bestimmten sozialen Orten im System zu deponieren: bei der kompetenten KLP ("Fels in der Brandung"; "Zauberer") und bei der "Brennpunktklasse" ("Lieblingsklasse" der SSA).

Die *Schulleitung* nimmt ihr Aufgabe kaum wahr. Die SHP hat informell die Leitung übernommen und ist auch für die Beantragung von VM zuständig. Sie bestimmt das Fallbeispiel und alle Mitglieder scheinen froh zu sein, dass jemand souverän wirkt im Schulteam. Das VM-Bewilligungsverfahren wird als Schikane erlebt. Man fühlt sich sehr abhängig vom BKS.

auffälligste Emergenzen: Das Gefühl des Forschungsteams, zu spät an das Interview gekommen zu sein. Unsere Irritation wegen der Lehrperson, die in der Funktion als SHP arbeitet, dabei aber mit Stigmatisierungen nicht zurückhält.

Tabelle 20: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 21

ID	21
selbst wahrgenommener Problemdruck	hoch
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Abhängigkeit
wirksames Referenzschema/Denkstil	päd. Wirkungen entstehen zufällig
Inklusion (Fallbsp.)	bis auf weiteres in Klasse mit 26 Lekt. Assistenten
Exklusion (Fallbsp.)	vorgängig: Abstufung, Klassenwechsel
Teamkooperation	vollkommen wirkungslos und ohnmächtig
SL	SL nimmt seine Aufgaben kaum wahr
SHP	SHP als SL
SSA	verhältnismässig kleines Pensum und entsprechend wenig Einfluss auf SuS und LP
Teilpauschalierung	kritisch (VM-Bewilligungsverfahren als Schikane)
Form der Legitimationsprobleme	persistierender Widerstand gegen schulpsychologische Abklärung
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Externalisierung der Spannungen in Form von Stigmatisierung, Kriminalisierung, Dämonisierung (in der Schule: Depotbildungen)
Verständnis von Schule	Schule als Auffangbecken für alle ("wir müssen alle nehmen")

5.7 Schule 13 (tiefste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger)

Die Schule 13 sieht sich mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die sich in Form von *familiär wenig sozialisierten Lernvoraussetzungen bereits im Kindergarten* zeigen. Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfolgt recht unterschiedlich: Zum einen wird die Kooperation mit den Eltern verstärkt, womit diese mehr in die Verantwortung genommen werden sollen, zum andern wird mit einer Veränderung der Lernarrangements & -settings reagiert, was jedoch die Stigmatisierung und soziale Isolation der schwierigen Schüler nicht immer verhindern kann. In Schule 13 ist man sich einig, dass die Herstellung der Lernvoraussetzungen nicht Sache der Schule ist. Die *Abwehr der Herausforderungen*, welche durch desorganisierte Familien für die Schule entstehen, prägt den psychohygienischen Diskurs des Teams.

Die SL arbeitet mit ihrer hierarchischen Position, d.h. interveniert bei "resistenten" Eltern, bei schwierigen Standortgesprächen und bei Lehrpersonen, die von Kindern physisch angegriffen werden. Die SHP ist eine erfahrene Praktikerin, die früher separativ arbeitete und jetzt integrativ.

Auffälligste Emergenzen: Die Läuseplage, die man einfach nicht los wird in der Schule. Ablehnung der Einführung von SSA (ob mehr durch die Schulbehörden oder durch das Schulteam bleibt unklar).

Tabelle 21: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 13

ID	13
selbst wahrgenommener Problemdruck	
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Kampf/Flucht - Abhängigkeit
wirksames Referenzschema/Denkstil	Der beschriebene Fall wird uns vorgeführt i.S. von "schaut mal, was für ein komisches Kind das ist, völlig unpassend für die Regelschule!"
Inklusion (Fallbsp.)	bis auf weiteres
Exklusion (Fallbsp.)	Isolation ("sondieren"): herausnehmen; Stigmatisierung: Fallbsp. fühlt sich an allem schuld
Teamkooperation	Diskurs mit psychohygienischer Funktion
SL	ist nur halb anwesend, weil Teilzeit angestellt und mit Lehrpensum an OS des Nachbardorfs
SHP	ehemalige Kleinklassenlehrperson, die jetzt integrativ arbeitet
SSA	nicht institutionalisiert
Teilpauschalierung	affirmativ (man hat mehr VM bekommen, mit weniger administrativem Aufwand)
Form der Legitimationsprobleme	für Eltern schwer zu ertragende narzisstische Kränkungen ihrer "Prinzen und Prinzessinnen"
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Abwehr (Stigmatisierung, Externalisierung) gegen Herausforderungen, welche sich für die Schule durch ein verändertes gesellschaftliches Umfeld ergeben
Verständnis von Schule	Schule ist für die Herstellung der Voraussetzungen fürs Lernen nicht verantwortlich

5.8 Schule 11 (tiefste VM-Quote, kleiner bis mittlerer Schulträger)

Die Schule 11 versteht sich als kleine "Dorfschule", in der sich alle kennen. Abweichendes Verhalten fällt umso mehr im ganzen Schulhaus auf, als Schule 11 wenig damit belastet ist. Schwierigkeiten beim Lernen werden mit *einem integrativ-separativen System* bearbeitet, wo die SuS konsequent nach "draussen" zur SHP geschickt werden. Ihre heilpädagogische Arbeit wird von allen geschätzt. Sie selber fügt sich widerspruchlos in diese integrativ-separative Organisationsform und begründet dies damit, dass sie "störe, wenn [sie] da noch ins Schulzimmer hinein gehe und mit denen zum Teil einen anderen Stoff bearbeite" (SHP 11, 29). Deshalb nimmt sie Konflikte zwischen SuS und KLP nur dann wahr, wenn sie im Gang stattfinden. Sie beschreibt ihre Interventionsmöglichkeiten als begrenzt.

Die *Fallbeschreibung* enthält im Kern Kooperationsprobleme mit einer alleinerziehenden Mutter. Die Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes bestehen darin, dass er die Erwartungen an normales Lernverhalten enttäuscht: "Das Kind reagiert nicht, wie ein Kind reagieren müsste" (KLP 11, 81). Die Kooperationsprobleme lösen sich im Moment, wo sich die neue SL dem Fall annimmt und mit der Mutter spricht. Diese ist einverstanden mit dem Übertritt ihres Sohnes in die Kleinklasse eines benachbarten Schulträgers. Die SL erklärt sich diese Wendung als "Eingebung" (SL 11, 90) und als "Zauber vom Anfang" (SL 11, 88). Diese Bescheidenheit lässt die Tatsache etwas in den Hintergrund treten, dass sie sich mit dieser Fallgeschichte als neue SL positioniert.

Der *Teilpauschalierung* gegenüber ist man in Schule 11 positiv eingestellt, weil man zu den Gewinnern gehört.

Auffälligste Emergenten: Auf die Eingangsfrage hin, was einem auf Stichwort "sozial beeinträchtigte SuS" in den Sinn komme, antwortet die SL "die vielen ausländischen Kinder" (SL 11, 8) und präsentiert ein Kreisdiagramm, welches über die nationale Herkunft der Schülerpopulation Auskunft gibt. Auf die Schlussfrage hin, was noch zu sagen sei, moniert die SL die Diversität auf der Ebene der religiösen Herkunft, die die Integration der SuS sehr erschwere.

Tabelle 22: Zusammenfassung qualitative Ergebnisse Schule 11

ID	11
selbst wahrgenommener Problemdruck	tief
von aussen beobachtete Spannung	Grundannahme: Abhängigkeit
wirksames Referenzschema/Denkstil	integrativ-separativ: SHP fördert immer ausserhalb des Regelschulzimmers
Inklusion (Fallbsp.)	bis 5. Klasse
Exklusion (Fallbsp.)	Kleinklasse
Teamkooperation	Expertenteam
SL	SL ist neu, muss sich positionieren (v.a. durch ihre Rolle in der Fallbeschreibung)
SHP	fügt sich widerspruchlos in die integrativ-separative Organisation ein
SSA	gezielter Einsatz durch SL und KLP verfügt
Teilpauschalierung	affirmativ (weil man zu den Gewinnern gehört)
Form der Legitimationsprobleme	Kooperationsprobleme mit einer alleinerziehenden Mutter
Bearbeitung der Legitimationsprobleme	Spannungstransfers: vom Schulzimmer zur SHP, vom Unterricht in die Pause, von der Schule in die Familie, von Regelschule in KK (Fall)
Verständnis von Schule	"Dorfschule": Die Wahrnehmung sozialer Differenzen und kultureller Unterschiede sprengt diesen engen Rahmen und kann nicht geleistet werden.

5.9 Qualitative Unterschiede zwischen den Schulen

Abbildung 6 zeigt das Verhältnis zwischen deskriptiven Aussagen zum Verhalten einzelner SuS, Erklärungen dazu und pädagogischen Handlungen in Bezug auf das Verhalten einzelner SuS. Auffällig ist, dass die beiden Schulen, die im Fallbeispiel einen Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten beschreiben, der erfolgreich integriert werden konnte, am meisten Aussagen zu pädagogischen Handlungen machen. Die Operativität des Teams ist in diesen beiden Schulen am deutlichsten gegeben. Auch in den beiden anderen Schulen mit höchster VM-Quote gibt es noch deutlich mehr Aussagen zu Massnahmen und Interventionen als deskriptive und erklärende, obwohl das Fallbei-

spiel in Schule 52 in eine Sonderschule überwiesen wird, in Schule 33 vom Schulbesuch ausgeschlossen wird.

Im Gegensatz dazu ist das Verhältnis zwischen Deskription, Erklärung und Handlung in den Schulen 22, 21, 13 und 11 ungünstiger und kippt teilweise zuungunsten des pädagogischen Handelns. Dass man hier weit weniger oft reagiert auf verhaltensauffällige SuS und mehr im Beschreiben und Erklären verharret, hat verschiedene Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen. In Schule 21, wo das Verhältnis am ungünstigsten auffällt, sind in den auffällig häufigen Beschreibungen oft auch Stigmatisierungen enthalten, die in Zusammenhang mit der Wirkungslosigkeit und Ohnmacht des Teams stehen (vgl. dazu Kap. 5.6).

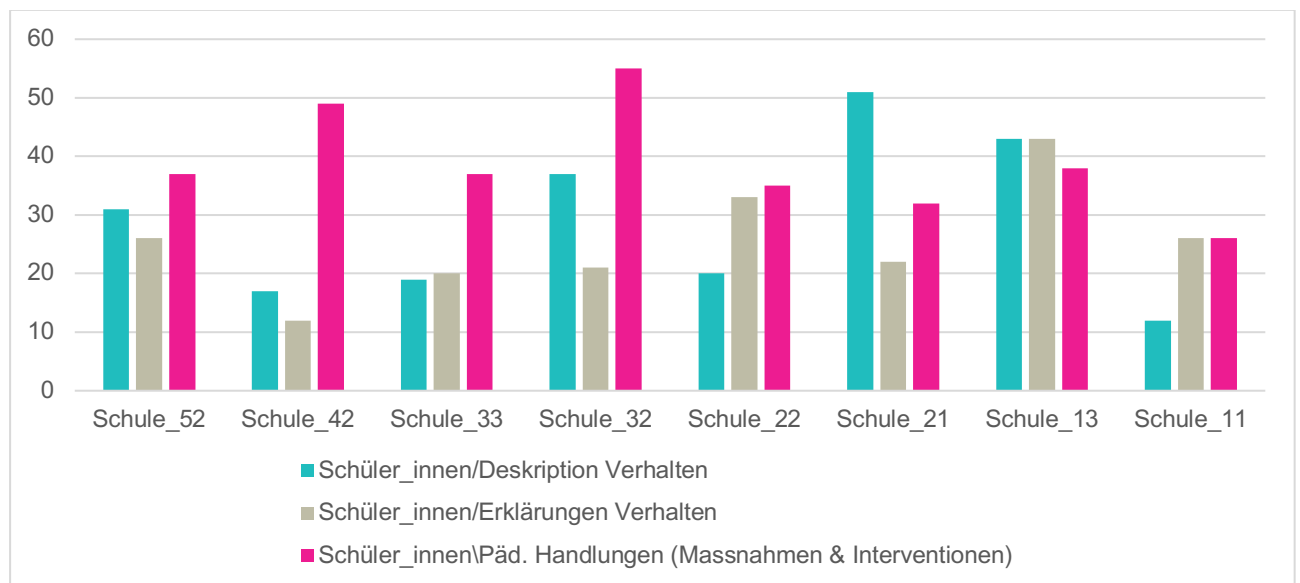


Abbildung 6: Code "Schüler_innen": Verhältnis zwischen Beschreibungen, Erklärungen und pädagogischen Handlungen

Abbildung 7 und Abbildung 8 zeigen die Verteilung der Codierungen in den Subkategorien "Deskription", "Erklärung" und "päd. Handlungen", die alle zur Hauptkategorie "Schüler_innen" gehört. In Abbildung 7 werden die individuumszentrierten bzw. psychologischen Beschreibungen, Erklärungen und pädagogischen Handlungen einander gegenübergestellt, während in Abbildung 8 die systemischen Subkategorien graphisch dargestellt sind. Es fällt auf, dass in den Schulen 52, 22, 21 und 13 einzelne SuS vorwiegend in einer individuumszentrierten Perspektive beschrieben werden. Diese Sichtweise versteht abweichendes Verhalten in einer essentialistischen Art und Weise als Merkmal des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin (Weisser 2007). Labhart (2019) hat in einer Untersuchung zur Arbeit in interdisziplinären Teams aufgewiesen, dass dieses essentialistische Verständnis im Dienst der Delegation von Problemen steht. "Zur Entlastung durch die Massnahme 'Kleinklasse' ist eine essentialisierende Problemverortung erforderlich, da die Versetzung in eine Kleinklasse nur dann möglich ist, wenn die Problemlage als Problem des Kindes angesehen wird. Durch dessen Segregation kann die Regelschule das Problem delegieren. Auf diese Weise wird eine (Teil-)Verantwortung an der Problemlage seitens der Lehrpersonen und der Institution 'Schule' ausgeschlossen" (Labhart 2019, S. 214). Auf die erwähnten vier Schulen bezogen bedeutet das, dass hier die Probleme mit den verhaltensauffälligen SuS delegiert werden, in Schule 52 an eine Sonderschule, in Schule 22 an eine Sonderklasse und in Schule 13 an die Eltern. Gleichzeitig entlasten sich die vier Schulteams von ihrer Verantwortung, pädagogische Lösungen für den Umgang mit den Verhaltensschwierigkeiten zu finden.

Codesystem	Schule_52	Schule_42	Schule_33	Schule_32	Schule_22	Schule_21	Schule_13	Schule_11	SUMME
▼ Schüler_innen									0
▼ Deskription Verhalten (Merkmale)									0
▼ individuumszentriert	■	■	■	■	■	■	■	■	116
▼ Erklärungen Verhalten (Diagnose)						■			1
▼ psychologische - entwicklungs	■	■	■	■	■	■	■		49
▼ Päd. Handlungen (Massnahmen & I						■			1
▼ individuumszentriert						■			34
Σ SUMME	30	16	17	29	33	41	28	7	201

Abbildung 7: Code Schüler_innen: individuumszentrierte Beschreibungen, Erklärungen und pädagogische Handlungen

In Abbildung 8 wird sichtbar, dass v.a. in Schule 42 und 32 auf systemischer Ebene auf die Verhaltensauffälligkeiten reagiert wird. Dazu gehört im Fall von Schule 42 der Einbezug von Fachstellen, mit deren Hilfe auf Klassenebene ein Verständnis für die Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes mit Autismus-Spektrum-Störungen geschaffen wird. Neben diesen psychoedukativen Massnahmen wird intensiv mit Eltern und Beiständen kooperiert. In Schule 32 bildet die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie das eine Schwergewicht; das andere besteht aus sozialpädagogischen Interventionen, wo die Konflikte bearbeitet werden, die in dieser kleinen Dorfschule durch das auffällige Verhalten entstehen. Interventionen auf systemischer Ebene entlasten das verhaltensauffällige Kind, weil ein Teil der Verantwortung für seine Normbrüche von den Pädagog_innen und der Institution Schule zurückgenommen wird (vgl. dazu das Zitat von Labhart weiter oben).

Codesystem	Schule_52	Schule_42	Schule_33	Schule_32	Schule_22	Schule_21	Schule_13	Schule_11	SUMME
▼ Schüler_innen									0
▼ Deskription Verhalten (Merkmale)									0
▼ systemisch						■	■	■	31
▼ Erklärungen Verhalten (Diagnose)						■			1
▼ soziologische - systemtheoret	■	■	■	■	■	■	■	■	123
▼ Päd. Handlungen (Massnahmen & I						■			1
▼ systemisch	■	■	■	■	■	■	■	■	228
Σ SUMME	50	52	42	52	45	37	57	49	384

Abbildung 8: Code Schüler_innen: systemische Beschreibungen, Erklärungen und pädagogische Handlungen

Abbildung 9 zeigt, wie die Eltern in den 8 Gruppeninterviews zum Thema werden. In Schule 22, 21, 13 und 11 wird v.a. kritisch auf sie Bezug genommen. Dies gilt in weit geringerem Mass auch für Schule 33. Allein in Schule 42 werden die Eltern eindeutig positiv und unterstützend erlebt. Diese unterschiedlichen Verteilungen auf der Ebene der drei Subkategorien können so interpretiert werden, dass in Schule 22, 21, 13 und 11 (alle mit tiefsten VM-Quoten) die Eltern für die Schulschwierigkeiten ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden. Wie wir in Abbildung 7 aufgezeigt haben, sind es dieselben Schulen, welche Verhaltensauffälligkeiten in einer individualistisch-essentialisierenden Perspektive thematisieren, was von den Eltern nicht ohne Widerstand hingenommen wird, weil sie vielleicht der Meinung sind, dass sich die Pädagog_innen ihre Aufgabe mit dieser Delegation – theoretisch gesehen ein Spannungstransfer – zu leicht machen. Dieser Widerstand wird oft im VM-Zuweisungsverfahren manifest, prototypisch in Schule 21, wo sich die Eltern während 7 Jahren gegen eine schulpsychologische Abklärung ihres Kindes sperren. Aber auch Schule 11 und Schule 22 haben Probleme, ihre Massnahmen (Abstufungen) vis-à-vis der Eltern zu legitimieren. Diese Legitimationsprobleme (vgl. Kap. 2.2) verstärken die negative Wahrnehmung der Eltern durch die Schule.

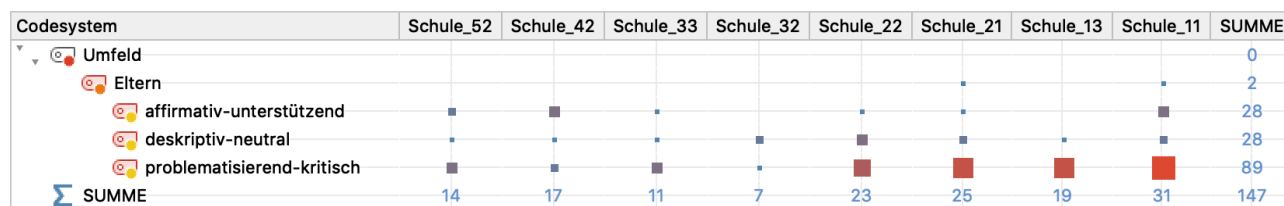


Abbildung 9: Code Umfeld/Eltern, Subcodes affirmativ vs. deskriptiv vs. kritisch

Abbildung 10 zeigt die Verteilung der Codierungen beim Code Zusammenarbeit Schulteam. Graphisch dargestellt ist das Verhältnis zwischen den Subcodes affirmativ, deskriptiv und kritisch innerhalb derselben Schule. Quervergleiche zwischen den Schulen sind in Abbildung 10 graphisch nicht repräsentiert. Die Zusammenarbeit im Schulteam wird allein in Schule 32 eindeutig positiv wahrgenommen. Neutrale Beschreibungen finden sich in Schule 42, 22 und 13. Problematisiert wird die eigene Zusammenarbeit im Gruppeninterview 52, 33, 21 und 11. Vergleicht man diese Verhältnisse mit den quantitativen Werten, so ergibt sich ein vergleichbares Bild (vgl. dazu Tabelle 23). Nur in Gruppeninterview 13 wird die eigene Zusammenarbeit weniger kritisch thematisiert, als sie online bewertet wurde. Umgekehrt hätte man aufgrund der quantitativen Ergebnisse in Schule 11 erwarten können, dass im Gruppeninterview etwas neutraler auf die eigene Zusammenarbeit Bezug genommen wird.

Tabelle 23: Zusammenarbeit Team - Vergleich der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

Schule	qualitativ Verhältnis Subcodes (Abb. 10)	quantitativ Klima an der Schule	Unterrichtskooperation im Team (IST-Zustand)	Innovationspotential des Teams
32	positiv	0.80	0.91	0.46
42	neutral	0.60	Ø	0.52
22		-1.10	Ø	0.25
13		-0.64	-0.17	-0.73
52	kritisch	Ø	Ø	Ø
33		-1.17	Ø	-0.65
21		-0.96	-0.84	-1.33
11		-0.19	0.30	-0.64

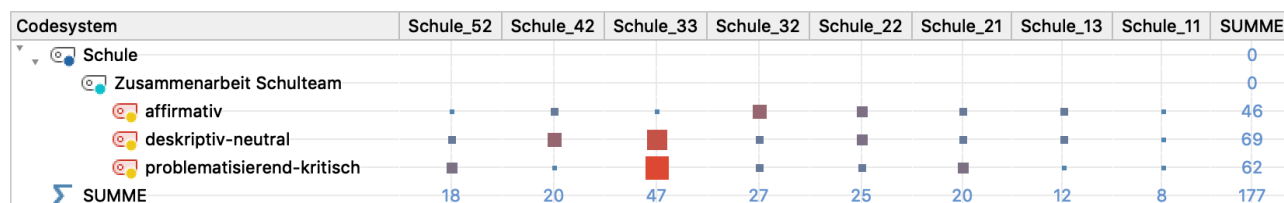


Abbildung 10: Code Schule/Zusammenarbeit Schulteam, Subcodes affirmativ vs. deskriptiv vs. kritisch (graphisch dargestellt ist nur das Verhältnis zwischen den Subcodes innerhalb derselben Schule)

In Abbildung 11 wird das Verhältnis zwischen den affirmativen und den kritischen Aussagen zur integrativen Organisation der Beschulung von sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen dargestellt. Die 4 Schulen mit tiefsten VM-Quoten äussern sich häufiger in kritischer Weise als die 4 Schulen mit höchsten VM-Quoten. Zudem ist in den Schulen mit tiefsten VM-Quoten das Verhältnis zwischen kritischen Aussagen und neutral-deskriptiven Aussagen schlechter als bei den Schulen mit höchsten VM-Quoten (Ausnahme: Schule 52). Aber selbst in diesen Schulen sind positive Aussagen zur Integration sehr selten (Schule 42: 6 Aussagen; Schule 33: 4 Aussagen;

Schule 32: 2 Aussagen). Vergleicht man diese qualitativen Befunde mit dem quantitativen Datum "Einstellung zur Integration (EZI-D)", so findet man folgende Werte:

Schul-ID	52	42	33	32	22	21	13	11
Einstellung zur Integration, Effektstärke ES	-0.43	0.48	0.38	0.67	-0.45	-0.62	Ø	-0.37
	höchste VM-Quoten				tiefste VM-Quoten			

Codesystem	Schule_52	Schule_42	Schule_33	Schule_32	Schule_22	Schule_21	Schule_13	Schule_11	SUMME
Schule									0
Organisation									0
Integration affirmativ									18
deskriptiv - neutral									59
Integration kritisch - problemat									113
SUMME	19	30	23	21	27	36	13	21	190

Abbildung 11: Code Schule/Organisation, Verhältnis der Subcodes Integration affirmativ vs. Integration deskriptiv vs. Integration kritisch

Die Einstellung zur Integration steht also nicht nur quantitativ in Zusammenhang mit der VM-Quote (vgl. dazu Tabelle 10 auf S. 36). Auch im qualitativen Bereich macht das Vorhandensein entsprechender Ressourcen einen Unterschied, inwieweit man das bildungspolitische Ziel der Integration mitträgt. Weiter oben wurde bereits gesagt, dass sich die befragten Pädagog_innen weder im Vergleich mit ihren Kolleg_innen im Kanton noch im gesamtschweizerischen Durchschnitt statistisch bedeutsam unterscheiden, was die Einstellung zur Integration betrifft.

6 Beantwortung der Fragestellungen und Diskussion

6.1 Fragestellung 1: Welche Interventionsstrategien und Anreizsysteme bestehen in den Schulen zum Umgang mit sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern?

- Die VM-Quote steht statistisch in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Klima im Team, der Innovationsbereitschaft des Teams und der Einstellung zur Integration.
- Eine hohe VM-Quote gewährleistet nicht, dass integrative Lösungen zustande kommen und über Dauer tragfähig bleiben (Schulen 52, 33).
- Interventionsstrategien bewegen sich zwischen Entlastung durch enge Begleitung des verhaltensauffälligen Kindes und Veränderung der Klasse/Schule i.S. einer Akzeptanz von Diversität im Verhaltensbereich. (Schulen 42, 32, 13)
- Die lokale Existenz von Sonderklassen (EK, KK) wirkt als Anreizsystem (Mittel), verhaltensauffällige SuS abzustufen (Schulen 22, 21, 11).
- Abstufungen entlasten die ganze Schule von Unterrichtsstörungen, die nun konzentriert in den Spezialklassen auftauchen, wo sie mittels SSA und SHP bearbeitet werden (Schule 22).

Tabelle 24: Verdichtung qualitativer Ergebnisse zur Beantwortung von Fragestellung 1

Kooperations- stil	Denkstil	Interventionsstrategie	Anreiz	realisierte Lösung	Schul- ID
Situationsteam; kontinuierlicher Diskurs	integrativ	sozial orientiert: Bewältigung von Diversität auf Ebene Verhalten (Assistenz, SSA, Psychoedukation)	höchste VM- Quote	Regelschule	42; 32
Diskurs mit psychohygieni- scher Funktion	ambivalent integrativ	individuell orientiert: enge Begleitung des Schülers mit Verhaltensauffälligkeiten (Assistenz)	tiefste VM- Quote	Regelschule (Isolation & Stigma)	13
Expertenteam; ohnmächtiges Team; Team mit Laten- zen	selektiv se- parativ	Konzentration der verhaltens- auffälligen SuS; dadurch Ent- lastung der gesamten Schule; Bewältigung der Spannungen durch SSA/SHP	Sonderklas- sen	Abstufung; Aussonde- rung; Schul- ausschluss	22, 21, 11, 52, 33, 22

6.1.1 Diskussion

ad a.

ad b.

Über genügend VM-Mittel zu verfügen, ist eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung, dass die Kooperation im Schulteam und die Integration verhaltensauffälliger SuS gelingt.

Schule 33 verfügt über eine höchste VM-Quote, dennoch ist das Klima im Team das schlechteste in unserer Stichprobe, und ein Konflikt eskaliert derart, dass ein verhaltensauffälliger Schüler in die Nachbargemeinde exkludiert wird. Schule 33 widerspricht den statistischen Zusammenhängen ebenso wie Schule 52, die ebenfalls eine höchste VM-Quote aufweist, den verhaltensauffälligen Unterstufenschüler aber an eine Sonderschule überweist. Das Klima und die Zusammenarbeit sind in Schule 52 durchschnittlich. Überdurchschnittlich hoch ist die Wahrnehmung unterrichtsbezogener Belastungen. Ein erheblicher Teil davon wird auf abweichendes Lernverhalten zurückzuführen sein. Für die Lehrpersonen von Schule 52 steht wahrscheinlich die Vermittlungsfunktion im Zentrum ihres Rollenverständnisses; erzieherische Aufgaben bei verhaltensauffälligen SuS erachten sie als ebenso nebensächlich wie die heilpädagogische Förderung von lernbehinderten SuS. Entsprechend ist der Denkstil wenig integrativ ausgeprägt (vgl. dazu Kap. 5.1 auf Seite 41) und die "Einstellung zur Integration" mit -0.43 ES unterdurchschnittlich.

Wir interpretieren diese beiden Ausnahmen so, dass der signifikante Zusammenhang zwischen VM-Quote und Klima im Team, Innovationsbereitschaft des Teams sowie seiner Einstellung zur Integration über weitere Faktoren vermittelt ist. Damit ein Team für sozial beeinträchtigte SuS integrative Lösungen realisieren kann, braucht es zusätzlich eine gute Koordination durch die SL, eine polyvalente Rollenperformanz bei den Teammitgliedern und einen Denkstil, der Diversität in der Schülerpopulation nicht als Bedrohung wahrnimmt, sondern als pädagogische Herausforderung.

Weil die unter a. beschriebenen statistischen Zusammenhänge nicht gerichtet sind, kann die «Produktion» von VM-Ressourcen auch als Strategie einer Schule verstanden werden, einen "strukturellen Misserfolg" (vgl. dazu Kap. 2.1) abzuwenden. Die Fallbeispiele in Schule 52, 42, 33 und 32 (alle mit höchster VM-Quote) zeigen eindrücklich, wie eine Schuleinheit im Umgang mit einem ver-

haltensauffälligen Schüler eine Gesamtspannung erfährt, die sie bei Einsatz aller intern verfügbaren Mittel nicht bewältigen kann. Dass dies selbst mit zusätzlichen VM-Ressourcen nicht immer gelingt, lässt sich in Schule 52 und 33 beobachten. In Schule 42 und 32 hingegen kann mit dieser Strategie die Tragfähigkeit des Systems erhöht werden.

ad c.

In den drei Schulen, wo integrative Lösungen für die Fallbeispiele realisiert werden, erkennen wir zwei Typen von Interventionsstrategien. Der eine Typus ist dem Modell der "Schäferhundpädagogik" (Feuser) angelehnt und wird v.a. mit dem Einsatz von Assistenzen realisiert. Diese begleiten die SuS mit VM und "begrenzen, abrichten, trainieren [diese] hinsichtlich der vorgegebenen Lernziele und sozialer Verträglichkeit" (2010, S. 1). Der zweite Typus verändert die Institution Schule und die Klassengruppe so, dass das abweichende Verhalten der SuS nicht mehr auffällt. Diese zweite Strategie setzt ein institutionskritisches Denken voraus. Dass Schule bei einzelnen SuS Leiden produzieren kann, muss als soziale Tatsache anerkannt sein. Zur Veränderung der ganzen Lernsituation von verhaltensauffälligen SuS benötigt man hinreichend Handlungsmöglichkeiten (Macht) und eine entsprechende Ausbildung (Prestige).

Wie in anderen Kantonen arbeitet auch im Kanton Aargau ein verhältnismässig grosser Anteil von Heilpädagog_innen, der unausgebildet ist, womit der Typus der "Schäferhundpädagogik" wahrscheinlicher anzutreffen sein wird. In unserem Sample trafen wir auf diesen Typus in Schule 13 und 52. Den institutionskritischen Typus fanden wir in Schule 42. Obwohl es hier mit Hilfe der SSA gelingt, einen Lernraum so zu strukturieren, dass er für einen stark verhaltensauffälligen Schüler tragfähig ist, wird dieser pädagogische Erfolg vom SHP ambivalent bewertet: "Und ich finde dort ist einfach auch die Schwierigkeit für eine Klasse, also die anderen 16 Mitglieder von der Klasse. Die bekommen ja dann so eine schwierige Rolle, also so fast schon therapeutische Rolle oder und da denke ich, da, da muss ich dann sagen, das geht nicht. Also, Kinder kannst du nicht, und wenn sie noch so toll sind sozial, missbrauchen für das. Und und, das ist eigentlich ein Grund gewesen wieso ich vorhin gesagt habe, ähm, wir haben müssen sagen: Sorry. Ich will für die Klasse da sein" (SHP 42, 122). Einer Mischform zwischen "Schäferhundpädagogik"-Typus und institutionskritischem Typus begegneten wir in Schule 32.

Der heilpädagogische Bereich braucht eine Professionalisierungsstrategie, d.h. Anreize, die aufwändige Ausbildung in Angriff zu nehmen. Dass dies im Falle des Kantons Aargau nicht der Fall ist, zeigt sich daran, dass die von ihm finanzierten Kontingente an der HfH seit einigen Jahren nicht ausgeschöpft werden.⁷

ad d.

ad e.

Die verbleibenden Sonderklassen im Kanton Aargau haben für die entsprechende Schule einen entlastenden Effekt, der sich empirisch nachweisen lässt. Dies lässt sich exemplarisch an Schule 22 und 21 aufzeigen, in denen die unterrichtsbezogenen Belastungen, die Arbeitsüberforderung und die allgemeine Belastung (CBI - Burnout-Inventory) entweder unterdurchschnittlich ausgeprägt ist oder dem kantonalen Durchschnitt entspricht.

Die Sonderklassen funktionieren in diesen Schulen als Container für die Spannungen, die von verhaltensauffälligen SuS ins System induziert werden. Weil in den Sonderklassen das Ziel des Schulerfolgs strukturell zurückgenommen ist, wird die pädagogische Arbeit entsprechend schwierig. Die Ziel-Mittel-Mittel-Diskrepanzen müssen von den Sonderklassen-SuS individuell bewältigt

⁷ Vgl. dazu die aktuelle Untersuchung zu den Berufslaufbahnen von HfH-Abgängerinnen und -abgängern (https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/berab_berufslaufbahnen_von_hfh_abgaengerinnenabgaengern_und_die_bedeutung_aufgabenbezogener_qualifi/)

werden, was nach Merton (1949/1995, S. 135ff.) auch in non-konformer Weise erfolgen kann, d.h. mit abweichendem Verhalten. Die Häufigkeit abweichenden Bewältigungsverhaltens scheint an den Rändern von Schule 22 hoch zu sein, denn die SSA betreut dort alle Sonderklassen-SuS einzeln. Zudem kommen regelmässig sozialpädagogische Interventionen zum Einsatz (Just Community, schulhausinterne Prämierung ritterlichen Verhaltens, sozialpädagogische Mittwoch-Nachmittag-Programme), um die Probleme auf der Ebene des Verhaltens in den Griff zu bekommen. Schulen, die Abteilungen voneinander abgrenzen, in denen die Möglichkeiten, Schulerfolg zu haben, strukturell begrenzt sind, haben Mühe, die sozialen Ordnungen auf ihren Pausenplätzen und Schulwegen pädagogisch zu gestalten. Auf dem Hintergrund dieser Zusammenhänge lässt sich die grosse Bedeutung der SSA für Schule 22 verstehen.

In Schule 21 hat die SSA weniger Gewicht, weil sie zu einem kleinen Pensum angestellt und an drei Schulstandorten tätig ist. In Schule 21 wird das abweichende Bewältigungsverhalten in der Sonderklasse durch 26 Lektionen Assistenz aufgefangen. Die Sonderklassen-Lehrperson wird im Gruppeninterview bewundernd als "Künstler" bezeichnet (SL 21, 147). In Schule 21 scheint die Strukturierung des pädagogischen Raums ebenfalls erhebliche Probleme zu stellen. Wie die SSA ist auch die SHP mit zu wenig Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet: "Aber sobald sozial schwierige Kinder kommen, ist es auch nicht mehr unsere Sache eigentlich. Also was will man da für Förderpläne machen. Das übersteigt auch unsere Kompetenz. Und dann ist man froh um die Assistenz. Und für das haben wir eigentlich zu wenige Stunden, für die Menge Schüler, die wir haben, die das brauchen. Eigentlich" (KLP 21, 71). Im Gruppeninterview scheint durch, dass in Schule 21 immer wieder regellose (anomische) Zustände ausbrechen: "Gut, das ist jetzt ein aggressiver. Er ist sehr aggressiv. // Ja er hat dort Lehrer bedroht. Ich sage, so einer kann ein ganzer Ablauf kaputt machen. Dort hat es auch irgendwie 60 Schüler. Dann wird der Unterricht im ganzen Schulhaus durchaus schwierig, wenn einer schreiend rumspringt" (KLP 21, 54).

Der Preis für den Entlastungseffekt, den Kleinklassen für eine Schule haben, wird auch in Form einer Entsolidarisierung auf Teamebene bezahlt. Der Delegationsmechanismus – schwierige SuS werden in der Struktur nach unten gereicht – kann von allen Beteiligten wahrgenommen werden, was in Bezug auf Klima und Kooperation negative Auswirkungen hat. Das kollektive Bewusstsein, dass sich die einen auf Kosten der anderen ausruhen, ist sozialer Sprengstoff, was empirisch an den schlechten Skalenwerten in Schule 22 (Klima im Team -1.10; instrumentelle Unterstützung im Team -0.94; emotionale Unterstützung im Team -0.87) und Schule 21 (Klima im Team -0.96; Unterrichtskooperation im Team -0.96; emotionale Unterstützung im Team -0.46) ablesen lässt.

Auf der Ebene der Zuweisungsprozesse produzieren Sonderklassen schwerwiegende Legitimationsprobleme, auf die weiter unten eingegangen wird.

6.2 Fragestellung 2: Wie wirken sich die gewählten Schulmodelle, die Strukturen integrativer Förderung in den Schulen sowie die Praxis der Umsetzung integrativer Förderung auf die Tragfähigkeit für sozial beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler aus?

- a. Zuweisungsprozesse bei VM werden kritisiert, da Bedarf nicht linear ist und Aufwand für zusätzliche VM zu hoch.
- b. Am Zuweisungsprozess von VM manifestieren sich Legitimationsprobleme der Schule (v.a. Kooperationsprobleme zwischen Eltern und Schule bei der Produktion einer Diagnose). Diese rücken die Reflexion über pädagogisches Handeln in den Hintergrund.

- c. Schulmodell: Die integrative Organisation der heilpädagogischen Förderung im Rahmen der Regelklasse garantiert nicht, dass eine Schule in Bezug auf verhaltensauffällige SuS tragfähiger wird.
- d. Strukturen integrativer Förderung: Kooperation als "Situationsteam" anstatt als "Expertenteam" fördert den Effekt von VM's.
- e. Strukturen integrativer Förderung: Latenzen in Teams sind Indikatoren grosser Spannungen im System.

Tabelle 25: Verdichtung qualitativer und quantitativer Ergebnisse zur Beantwortung von Fragestellung 2

VM-Quote	Schulmodell	Strukturen IF: Kooperationsstil	Praxis der Umsetzung: Legitimationsprobleme	Tragfähigkeit: realisierte Lösung	Tragfähigkeit: Spannungsinde ⁸	ID
52: höchste 11: tiefste	integrativ	Expertenteam	52: fehlende Akzeptanz von Diagnosen durch Eltern: 11: Kooperationsprobleme mit einer alleinerziehenden Mutter	52: Sonderschule 11: Sonderklasse	52: 0.62 11: 0.67	52, 11
tiefste	integrativ	Expertenteam	für Eltern schwer zu ertragende narzisstische Kränkungen ihrer Kinder, die in den Kindergarten gehen.	Regelschule	13: 5.09	13
tiefste	separativ	Expertenteam	22: pädagogischer Raum ist ständig durch Einmischung der Eltern bedroht 21: persistierender Widerstand gegen schulpsychologische Abklär.	22: Sonderklasse 21: Abstufung	22: -0.36 21: 5.35	22, 21
höchste	integrativ	Situationsteam	42: hohe Legitimation der lokalen Schule in der Elternschaft. 32: hohe Legitimation des diagnostischen Pro-	Regelschule	42: -2.41 32: -3.66	42, 32

6.2.1 Diskussion

ad a.

Die Auswirkungen der Teilpauschalierung werden in 6 von 8 qualitativ untersuchten Schulen kritisiert. Zwei Schulen, in denen man ab Schuljahr 18/19 mehr VM bekommen hat, reagieren affirmativ auf die Teilpauschalierung.

Die Teilpauschalierung wird aus unterschiedlichen Gründen problematisiert. Schule 42 weist auf die zunehmende Diskrepanz hin, die zwischen dem Ziel der integrativen Schulung und den dafür zur Verfügung stehenden Mitteln bestehe. Schule 32 hat als kleine Schule die Erfahrung gemacht,

⁸ Der hier verwendete Index ist ein Mass, das den Spannungsgehalt einer Schule anzeigt. Vgl. dazu Kap. 2.1.1.

dass es einmal ganz viele VM braucht und dann wieder keine. Schule 33 hat Erfahrungen gemacht, dass bei einer pauschalen Zuteilung von VM Verteilungskämpfe im Lehrerteam entstehen. Schule 21 erlebt das Bewilligungsverfahren von VM, die über die Pauschale hinaus beantragt werden, als schikanös und entsprechend kräfteraubend.

Alle diese Erfahrungen stehen in Zusammenhang mit der Umstellung auf ein neues Ressourcenmanagement, das eine gewisse Umverteilung beinhaltet, was notwendigerweise Gewinner und Verlierer schafft. So kann erwartet werden, dass in gewissen Schulen mehr Mittel zur Verfügung stehen, in anderen weniger. Die von den befragten Akteuren wahrgenommenen Ziel-Mittel-Diskrepanzen sind relativ zum Ort im Gesamtsystem. Es ist kein Zufall, dass zwei Schulen mit tiefster VM-Quote mehr Förderressourcen zugeteilt bekommen. Offenbar schafft das neue Verteilungsmodell hier einen gewissen Ausgleich.

ad b.

Die Zuweisungsprozesse von VM sind mit Selektion gekoppelt, weil für einen Antrag auf VM ein schulpsychologisches Gutachten oder eine ärztliche Diagnose vorliegen muss. Dieser stigmatisierende Zuschreibungsprozess produziert in den von uns untersuchten Schulen nicht nur einen grossen Kommunikationsaufwand, sondern auch erhebliche Legitimationsprobleme. Tabelle 25 bringt in Spalte 4 eine Auswahl von Formen, wie sich diese Legitimationsprobleme in den von uns untersuchten Schulen stellten. Die Bearbeitung dieser Legitimationsprobleme absorbiert grosse Mengen an Energie, die dann auf einer Ebene praktischer Pädagogik fehlt. Dieses Verhältnis zeigt sich im Interviewmaterial so, dass die Darstellung, was man im Umgang mit dem verhaltensauffälligen Kind/Jugendlichen konkret gemacht hat, vergleichsweise wenig Platz einnimmt (vgl. dazu auch Abbildung 6).

Die hier problematisierten Prozesse werden mit der Einführung der Neuen Ressourcierung Volksschule (NRVS) obsolet. "Bei der pauschalierten Ressourcierung müssen keine Ressourcen-Bewilligungen des BKS und des SPD abgewartet werden, so dass weniger Anpassungen bzw. Überarbeitungen der Ressourcenpläne nötig sind. Dadurch erhöhe sich auch die Planungssicherheit, was von allen SL sehr geschätzt wurde" (Guggisberg, Schwander, Koszuta und Huber, 2018, S. 11). Jenseits dieser mehr organisatorischen Vorteile, bietet das NRVS-Modell für sozial beeinträchtigte SuS die Chance einer Entstigmatisierung, weil deren Förderung nicht mehr über einen individuellen Bedarf und eine entsprechende Diagnostik legitimiert werden müssen. Mit diesem Vorteil ist allerdings die Gefahr verbunden, dass mit den bis anhin zugeschriebenen diagnostischen Kategorien auch ein Bewusstsein schwindet, dass lernbehindert und verhaltensauffällige Kinder für ihre Entwicklung sonderpädagogische Unterstützung benötigen. Der NRVS-Evaluationsbericht berichtet im Bereich "Verstärkte Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen" (VM) einen Rückgang von -42% bzw. -29% über die beiden untersuchten Jahre im Verhältnis zu den hypothetisch möglichen VM-Lektionen, wie sie gemäss alter Ressourcierung vorgesehen wären (ebd., S. 25). Dieser Rückgang wird von der Hälfte der 13 SL, die im Pilotversuch dabei sind, wahrgenommen. Die 3 SL, welche hinter diesem Rückgang "keine Anzeichen für einen Zusammenhang zwischen der NRVS sehen, argumentieren damit, dass sich die VM-Stunden nach den Bedürfnissen der Kinder und nicht nach zugeteilten Planwerten richten" (ebd., S. 26).

ad c.

Schule 52, 11 und 13 kennen alle eine integrative Organisation der heilpädagogischen Förderung. Dennoch verbleibt der verhaltensauffällige Schüler allein in Schule 13 innerhalb der Regelklasse. Schule 52 überweist ihn an eine Sonderschule, Schule 11 an einer Sonderklasse im Nachbardorf. Dass in beiden Fällen keine integrative Lösung zustande kommt, hat mit dem Denkstil und dem

Kooperationsmodus zu tun. An beiden Orten arbeiten KLP und SHP als "Expertenteam" zusammen. In Schule 11 findet die heilpädagogische Förderung räumlich getrennt statt, was der SHP keine Möglichkeit gibt, bei Konflikten im Klassenzimmer zu intervenieren.

Die Kompromissbildung zwischen organisatorischer Integration und separativem Denkstil zeigt sich im Fallbeispiel von Schule 13 an einer starken Stigmatisierung des Jungen. "Er sagt auch immer, gell im Unterricht, immer bin ich es. Und immer muss ich und immer gibt man mir die Schuld. Auch wenn die Lehrerin anfängt: Und du hast gekämpft und du hast auch gekämpft. Und er ist noch gar nicht dran, da sagt er schon: Ja, ich bin es gewesen" (SHP 13, 48). Der Junge scheint das Stigma des 'schwierigen' Schülers akzeptiert zu haben. Auch wenn man vor einigen Jahren auf eine integrative Organisation der SHP umgestellt hat, hat sich im Team ein separierender Denkstil erhalten.⁹ Anders ausgedrückt: Man integriert sozial beeinträchtigte SuS, ist aber der Ansicht, dass deren besonderer Lernbedarf die Möglichkeiten einer Regelschulklasse sprengt. Am deutlichsten sichtbar geworden ist dieser Kompromiss an der Falldarstellung, wo uns das Team einen Jungen richtiggehend vorführt, d.h. der Lächerlichkeit preisgibt. Gleichzeitig muss dem Team attestiert werden, mannigfaltige pädagogische Massnahmen realisiert zu haben, um das Kind integrativ zu beschulen, was bis zum Zeitpunkt des Gruppeninterviews gelungen ist. Dennoch bleiben alle Bemühungen um Integration ambivalent, weil man grundsätzlich der Ansicht ist, dass der Junge nicht dazu gehört: "Mit der öffentlich, rechtlichen Schule, wie wir sie hier haben, werden wir diesen Kindern nicht gerecht. In einem gewissen Sinn. Ich sage jetzt, die haben Bedürfnisse und eben. Die, die wollen sie befriedigt haben. [...] wie wir unterrichten, wie wir Schule haben und so weiter. Passen einfach gewisse nicht in diesen Rahmen rein" (SL, 92).

ad d.

Wie in Kap. 2.3 ausgeführt, setzen "Situationsteams" ein polyvalenteres Rollenverständnis voraus. Dies ist sowohl in Schule 42 als auch in Schule 32 der Fall. In Schule 42 hat die SHP gleichzeitig auch KLP-Funktion, die sie sich mit einer Kollegin teilt. In Schule 32 hat die SL eine SHP-Ausbildung und arbeitet einen Teil ihres Pensums in dieser Funktion. Die Doppelfunktionen, die wir in Schule 42 und 32 antreffen, bedeuten für die Akteure Intrarollenkonflikte. Diese belasten die Rolenträger_innen aber nicht, weil die SHP in Schule 42 höchst (selbst-)reflexiv ist, und die SL von Schule 32 permanent um eine reflexive Distanz der Teammitglieder bemüht ist: "Ich habe nicht wenig zu tun damit, dass ich die Lehrer zu professioneller Distanz ermahne. Zu sagen: 'Zieh den Regenmantel an, schau es von aussen an, nimm es nicht mit nach Hause, geh Pizza essen', oder was auch immer" (SL 32, 21).

Eine polyvalente Rolleninterpretation ist auch bei der KLP in Schule 21 beobachtbar. Sie ist in der Funktion als KLP am Gruppeninterview, arbeitet aber auch als SHP ohne entsprechende Ausbildung. Im Gruppeninterview wird die Überforderung deutlich, die verhaltensauffällige SuS für sie bedeuten. "Und zum Beispiel in dieser Klasse, in der ich drin bin, eben nicht als KLP, sondern als Fachlehrerin und SHP, die hat keine Assistenzen und hat auch so einen schwierigen Schüler von der HPS, der komplett verwahrlost ist, der sich komplett verweigert, der stört, dumm tut, stinkt. Ich kann es nicht anders sagen. Man riecht's schon, wenn er im Zimmer ist, die Türe offen ist, ohne das man ihn sieht" (KLP 21, 47). Zu derart stigmatisierenden Beschreibungen greifen Pädagog_innen meist dann, wenn sie mit einer Situation überfordert sind. Die Bedeutung des "Störens", des "Dumm-Tuns" und des "Stinkens" kann dann nicht mehr angemessen verstanden werden.

⁹ "Die Erkenntnisse, dass Inklusion in Separation münden kann oder sich ggf. keine gemeinsame Handlungspraxis [i.S. eines gemeinsamen Denkstils, D.B.] von Regelschul- und Sonderschullehrer*innen finden lässt, verweisen auf eine Paradoxie. Diese beruht darauf, dass Schule auch im Anspruch der Inklusion beständig Gefahr läuft, die exklusiven [selektiven, D.B.] gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren" (Hemmerich 2017, S. 177).

Ausbildung erachten wir als notwendige Voraussetzung für die Realisation von integrativen Lösungen, aber nicht als hinreichende. In Schule 52 treffen wir auf eine äusserst kompetente SHP, die stolz ist auf ihr Wissen und Können. Innerhalb des Teams wird sie geschätzt, bekommt aufgrund des separativen Denkstils aber v.a. die Aufgabe zugewiesen, in Kooperation mit Fachstellen und Ärzten Diagnosen als Begründung für Sonderschulungen zu produzieren und die damit verbundenen Legitimationsprobleme (Akzeptanz der Diagnose bei den Eltern) zu bearbeiten. Die Ausbildung als SHP vermag im Fall von Schule 52 weder den Denkstil des Teams in Frage zu stellen, noch eine integrative Lösung für das verhaltensauffällige Kind zu realisieren.

In Schule 33 reklamiert die SHP kraft ihres Expertenstatus alle VM (ordentliche VM, zusätzlich bewilligte VM und Zusatzlektionen «soziale Belastung» [ISB]) für sich. Sie füllt damit ihr Pensum. Schule 33 wird dadurch unflexibel und kann für schwierige Klassensituationen keine Assistenzen mehr anstellen. Zudem führt die Akkumulation aller VM bei der SHP zur Kündigung der Logopädin.

ad e.

Latent schwelende Konflikte und Themen können Teams in ihrer Zusammenarbeit blockieren und ihre pädagogische Handlungsfähigkeit massiv einschränken (Graf, 2003). Das Unausgesprochene in einer Gruppe wird als Latenz bezeichnet, das sich – analog zur Spitze des Eisbergs – an sog. "Emergenten" (vgl. dazu Kap. 2.6) zeigt. "Der Emergent wird als ein Indikator der in diesem Moment in der Gruppe wirksamen Institutionen angesehen" (ebd., S. 39). Mit "wirksamen Institutionen" meint Graf das, was wir hier als "wirksames Referenzschema" (vgl. Kap. 2.4) bezeichnet haben: "ideologische Elemente der Gruppenentwicklung" (ebd.), die in Bezug auf die Lösung der Aufgabe unangepasst sind und entsprechend blockierend wirken.

In Schule 33 und 21 war die Latenz am deutlichsten spürbar. Der Emergent bei Schule 33 ist äusserst auffällig und signifikant: Die Forschungsgruppe versteht beim Hören der Aufnahme "Suizid" statt "Mobbing" und zwar unabhängig voneinander. Das Fallbeispiel enthält dann auch die Geschichte eines Selbstmords, den die Schule beim Versuch, mit dem renitenten Verhalten eines Schülers klar zu kommen, kollektiv begeht. Der Konflikt eskaliert über mehrere Stufen derart, dass die Schule trotz Mobilisierung aller intern verfügbaren Mittel die Gesamtspannung nicht mehr bewältigen kann. Dieser "strukturelle Misserfolg" soll latent bleiben, wofür die Hierarchie sorgt. Der Redeanteil zwischen SL/SHP und KLP/SSA steht in einem Verhältnis von 58 zu 18 Codierungen. Die SHP spielt in Schule 33 die Rolle der rechten Hand der SL.

In Schule 21 ist der auffälligste Emergent das Gefühl des Forschungsteams, zu spät an das Interview gekommen zu sein, obwohl es real zu früh eintraf. Die Latenz, die sich hier zeigt, weist auf die Ohnmacht und Wirkungslosigkeit hin, mit der sich das Team im Interview konstruiert. Es scheint, dass man in Schule 21 immer schon zu spät kommt mit Reagieren.

Die Latenzen in Schule 33 und 21 zeigen sich auch quantitativ am hohen Wert des Kevin-Index', der die Gesamtspannung in einem System misst. In Schule 33 ist er 5.59; in Schule 21 5.35.

6.3 Fragestellung 3: Welche Rolle spielen dabei die Schulkultur und die einzelnen beteiligten Gruppen von Akteuren und Akteurinnen?

- a. Schulen mit hoher VM-Quote (< 2.5%) befinden sich signifikant häufiger in Gemeinden mit einem ungünstigen Verhältnis zwischen einkommensstarken und einkommensschwachen Steuerpflichtigen (vgl. dazu Kap. 4.4.1)

- b. Bei Schulen mit tiefer VM-Quote (< 2.5%) korreliert diese mit der kommunalen Steuerkraft. Diesen Zusammenhang gibt es bei Schulen mit hoher VM-Quote (> 2.5.%) nicht (vgl. dazu Kap. 4.4.1).
- c. Bzgl. Klima, Innovationsbereitschaft und Einstellung zur Integration unterscheiden sich Schulen mit hoher VM-Quote und Schulen mit tiefer VM-Quote signifikant (vgl. dazu Tabelle 10).
- d. Die Kooperation im Team hängt damit zusammen, wie stark sich ein Team belastet fühlt, wie unzufrieden es ist und welches Klima herrscht (vgl. dazu Tabelle 11).
- e. Sind diese klimatischen Bedingungen im Team schlecht und können reflexiv nicht bearbeitet werden, so werden die Spannungen externalisiert und bei den SuS mit VM/Förderbedarf deponiert. Stigmatisierung, Isolation, Abstufung und Ausschluss von verhaltensauffälligen SuS sind die Folge (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Verdichtung qualitativer und quantitativer Ergebnisse zur Beantwortung von Fragestellung 3 (a-e)

VM	Operativität Kooperation	Einstellung zur Integration	Klima	allgemeine Belastung	realisierte Lösungen	ID
max	Arbeitsgruppe: kontinuierlicher und (selbst-)reflexiver Diskurs	42: 0.48 32: 0.67	42: 0.60; 32: 0.80	42: ∅ 32: -0.38	Regel- schule	42, 32
min	Grundannahme-Gruppe: Externalisierung der Spannung	22: -0.45 21: -0.62	22: -1.10 21: -0.96	22: -0.35 21: 0.35	Abstufung in Sonder- klasse bzw. innerhalb OS	22, 21

- f. Übernimmt die SL eine engagierte und solidarische Rolle als Koordinatorin des Teams, dann gelingt die Zusammenarbeit. Heil- und/oder sozialpädagogisches Wissen bei der SL ist in Bezug auf den Umgang mit verhaltensauffälligen SuS förderlich.
- g. SHP leisten zur Tragfähigkeit einer Schule einen Beitrag, wenn sie ausgebildet sind und ihre Rolle polyvalent interpretieren. Eine polyvalentere Rollenperformanz erlaubt es, manche Schwierigkeiten passant aufzufangen.
- h. Die SSA trägt dort zur Integration der Schuleinheit bei, wo sie gut ins Team integriert ist, und wo die Bedeutung ihrer Arbeit anerkannt wird. Damit SSA ihre Wirkung im Umgang mit verhaltensauffälligen SuS entfalten kann, braucht es eine gewisse Interaktionsdichte und Präsenz, was bei kleinen Teilzeit-Anstellungen schwieriger zu realisieren ist.
- i. Assistenzen können dazu beitragen, im Umgang mit verhaltensauffälligen SuS Kontinuität und Nahverhältnisse zu sichern. Dabei können Kooperationsprobleme mit KLP und Überforderung bei den Assistenzen selber entstehen.

Tabelle 27: Verdichtung qualitativer und quantitativer Ergebnisse zur Beantwortung von Fragestellung 3 (f-i)

VM	Innovations- potential des Teams	SL	SHP	SSA	Assis- tent_innen	KLP	realisierte Lösung	ID
max	0.52	engagiert, selbst-reflexiv	hat gleichzeitig auch KLP-Funktion, selbst-reflexiv	gut ausgebildet, unabhängig, engagiert für Schule, innovativ	Leistung der Assistenz im Schulteam hoch anerkannt	Jobsharing mit SHP, der aber auch KLP ist	Regel- schule	42
min	-1.33	nimmt seine Aufgaben kaum wahr	hat informell SL übernommen	verhältnismässig kleines Pen- sum und entsprechend wenig Einfluss auf SuS und LP	26 Lekt. Assistenz in der Klasse des "Künstlers"	wird „Künstler“ genannt, weil er mit schwierigen SuS umgehen kann	Abstufung innerhalb OS	21

6.3.1 Diskussion

ad a.

ad b.

Der erste statistische Zusammenhang zwischen Sozialstruktur einer Gemeinde und VM-Quote kann so interpretiert werden, dass die Verteilung der VM-Ressourcen ein Stück weit die ungleiche Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital auf Gemeindeebene kompensiert. Gemeinden mit anteilmässig mehr einkommensschwachen Steuerpflichtigen beantragen beim Kanton mehr VM-Ressourcen als Gemeinden mit anteilmässig mehr einkommensstarken Steuerpflichtigen. Diese Verteilung arbeitet der Legitimationsfunktion der Schule zu, die darin besteht, für alle SuS gleiche Bildungschancen zu schaffen.

Der zweite statistische Zusammenhang zwischen Sozialstruktur einer Gemeinde und VM-Quote kann so interpretiert werden, dass in Schulen mit tiefer VM-Quote, die sich statistisch gehäuft in steuerkräftigeren Gemeinden befinden, eine bildungsbewusste Elternschaft für den besonderen Förderbedarf ihrer Kinder so einsetzt, dass die entsprechenden Ressourcen von der Lehrerschaft beantragt und von den Schulbehörden bewilligt werden.¹⁰ Dies ist umso mehr der Fall, desto steuerkräftiger eine Gemeinde ist, wobei dieser Zusammenhang insofern relativiert werden, dass über alle Aargauer Gemeinden hinweg in den steuerkräftigeren Gemeinden signifikant weniger Verstärkte Massnahmen beansprucht werden (vgl. dazu den vorausgehenden Absatz).

¹⁰ Das Merkblatt "Zuweisungsabläufe für Schulung und Wohnen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderen Betreuungsbedürfnissen" sagt in Kap. 1.6.1, dass die Schulpflege sowohl die verstärkten Massnahmen in der Regelschule beschliesst als auch die Einweisung in eine Tagessonderschule oder in eine Sonderschule. Voraussetzung für einen Beschluss der Schulpflege ist eine Abklärung beim Schulpsychologen (https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/sonderschulen_behindertenbetreuung/kinder_jugendliche/merkblaetter/BKSSHW_kiju_m01_zuweisung_schulung-wohnen.pdf).

ad c.

ad d.

Klima und Kooperation sind signifikant besser in Schulen mit mehr als 2.5%-VM-Ressourcen. Versucht man die durchgängig starken Effekte zu verstehen, so kann *man VM als wichtiges Ventil betrachten, durch das viel Druck aus dem System weicht, so dass auf einer Ebene des Kollegiums Entspannung eintritt.*¹¹ In Folge herrscht eine gute Stimmung (Klima) als beste Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Umgekehrt fühlen sich die einzelnen Akteure weniger belastet und überfordert, wenn das Soziale (Kooperation) gelingt und VM-Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. dazu Tabelle 11 -> Individualebene).

ad e.

Im Feld der strukturellen Hierarchie wirkt das Team in Bezug auf die Spannungstransfers wie ein Filter. Gelingt es dem Team, sich durch Reflexion bewusst zu machen, was durch die Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen SuS mit ihm passiert, dann vermag es einen grossen Teil der Spannung (in Form von Aufregung, Ärger, Nervosität, Angst) zu absorbieren, so dass der Spannungstransfer, der im Feld der strukturellen Hierarchie immer Richtung unten, d.h. zu den SuS mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Lernbehinderungen verläuft, unterbrochen werden kann. In der Folge müssen diese SuS nicht als Depot für die Spannung im System funktionieren, was die beste Prävention gegen ihre Stigmatisierung und Exklusion ist.

Solche Filterwirkung des Teams beobachteten wir in Schule 32 und 42. In Schule 32 werden die Probleme, die mit verhaltensauffälligen SuS entstehen, nachgerade sprechend bewältigt. "Wo man einfach drüber [Probleme, D.B.] spricht. Ich glaube wir sprechen einfach ganz viel. Gewisse Sachen entschärfen sich dann" (SHP 32, 53). Das Team von Schule 42 lässt im Gruppeninterview durchscheinen, wieviel (Selbst-)Reflexionsarbeit der Fallbeschreibung vorausgegangen ist. Auch Situationen, wo man nicht mehr weiterwusste, können in Sprache gefasst werden. "Also, das ist immer die riesigste Herausforderung, wenn ich merke, jetzt beginnt es mir über den Hals zu wachsen und das nehme ich dann heim, weil ich dann meistens ja falsch reagiere, wenn es mir über den Kopf gewachsen ist, und dann gehe ich heim und denke: 'Du bist doch ein Schafseckel'. Entschuldigung (lacht). [...] Ja, also, also, dann kommt dann die Retourkutsche, du kannst es ja immer noch nicht. Aber dabei, ist es häufig das, dass ich eigentlich müsste sagen: 'Hilfe!', oder?" (SHP 42, 29-31).

Gegenbeispiele zu Schule 42 und 32 sind die Schulen 21 und 22 (vgl. Tabelle 26). In Schule 21 werden SuS in grober Art und Weise stigmatisiert (KLP 21, 47), in Schule 22 droht permanent die Nicht-Promotion und die Kleinklasse, z.B. wenn SuS in standardisierten Leistungstests voraussichtlich schlecht abschneiden werden. "Ich stelle das jetzt auch fest durch das, dass die / wir haben ja in den Regelklassen diese Checks und dass da jeweils ein wenig eine Hektik entsteht, wenn es gerade so Grenzkinder hat, bei denen man sagt, ja die vermögen jetzt nicht ganz mitzuhalten. Aber wir haben eine Kleinklasse oder wir haben eine EK [...]" (SL 22, 67). Die Rede von "Grenzkindern", von "Grenzfällen" (LP 22, 57) und vom "Grenzbereich zur Sonderschule" (exSL 22, 60) zeigt, dass die Selektion wichtiger Bestandteil des kollektiven Denkstils ist und dass man fast allzeit bereit ist, den Selektionsdruck weiterzugeben.

ad f-i:

Tabelle 11 zeigt, dass Kompetenzen im Bereich Klassenführung und Umgang mit störendem Verhalten auf Individualebene in einem statistisch signifikanten Zusammenhang stehen mit geringerem Belastungserleben auf verschiedenen Dimensionen. Ausbildung und Weiterbildung in diesem

¹¹ Die alltagstheoretische Sichtweise, wonach die Volksschule ein Kochtopf mit mehr oder weniger Dampf darin ist (Bernet, 2010), hat empirisch ebenso Bestand wie die These, dass integrierte Sonderschulung ein "Ventil [ist], um Druck aus dem überhitzten System Schule abzulassen" (Donzé, 2012).

sozialpsychologischen bzw. sozialpädagogischen Bereich können in der Praxis Sicherheit geben, so dass Gegenübertragungsreaktionen (Spannungstransfers) weniger häufig auftreten, was die Beziehung zu verhaltensauffälligen SuS stärkt.

Auf aggregierter Ebene der Schulen sind diese Korrelationen nicht mehr signifikant. Hier zeigen sich vielmehr gewisse Ermüdungserscheinungen in Teams, die über Jahre hinweg unverändert bestehen bleiben. Je länger ein Team zusammenarbeitet, desto stärker empfindet man unterrichtsbezogene Belastungen ($r = .57$; $p = 0.042$; $N = 13$). Ein langjähriges Team hat zudem signifikant weniger Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit störendem Verhalten ($r = .57$; $p = 0.042$; $N = 13$) (vgl. dazu Kap. 4.4.2). Vielleicht kommt in diesen beiden Korrelationen auch eine leichte Resignation vis-à-vis von SuS mit Verhaltensschwierigkeiten zum Ausdruck? Möglicherweise hat man einfach genug von ihren Störungen im Unterricht, reagiert empfindlich und hat den Glauben ein Stück weit verloren, dass man diese 'Störefriede' erziehen und verändern kann.

7 Empfehlungen

Ebene Kanton

- a. Förderressourcen im weitesten Sinne sind ein wichtiges Mittel, um Spannung aus den Schulen zu nehmen. Förderressourcen ermöglichen einen Blick Richtung Integration. Mehr Ressourcen führen aber nicht automatisch zu integrativeren Formen. Im Sinne einer zielbezogenen Kohärenz von Bedarf (Indikationen und Ziele) und Mittel sollten Förderressourcen unter Berücksichtigung ihrer inhaltlichen Verwendung und der Ziele, die mit dieser Verwendung erreicht werden sollen, geplant und zugewiesen werden.
- b. Die Schulpsychologischen Dienste übernehmen in einem neuen Modell der Ressourcierung unter Umständen andere als bisher gelagerte Aufgaben, um den Bedarf von VM individuell abzuklären (Pauschalisierung, SAV). Der SPD könnte sich deshalb verstärkt in Richtung eines psychosozialen Beratungsdienstes entwickeln, der Schulen bei der Bewältigung von Situationen mit schwierigen SuS unterstützt, indem er Coaching und Supervision anbietet.
- c. Die Ausbildung der SL ist inhaltlich zu erweitern. Den SL obliegt in Zukunft die Organisation des ganzen pädagogisch-therapeutischen Angebots. Dies setzt nicht nur heilpädagogische Kenntnisse voraus, sondern erfordert viel Know-how auf der Ebene von Leitung und Koordination eines Schulteam.

Ebene Schuleinheit

- d. Multiprofessionelle Kooperation im Team: gemeinsame Verantwortungsübernahme statt Delegation
- e. Stärkung der selbstreflexiven Kapazitäten im Team: Teamcoaching und Fallbesprechung als professionelle Formen

Ebene Klasse/Unterricht

- f. Diversity Politics: Klärung expliziter und impliziter Verhaltensnormen im Klassenrahmen: Verständnis für und Berücksichtigung von individuellen Verhaltensvoraussetzungen
- g. Inclusion: Förderung kollektiver Lernprozesse und sozialen Lernens in der Klassengemeinschaft, Vermeidung von Stigmatisierung und Ausgrenzung.

Ebene Person/Personalentwicklung

- h. Rekrutierung von sonderpädagogisch ausgebildetem Personal, das die Akzeptanz von Diversität mit sozialpädagogischem Know-How verbindet, d.h. mit abweichendem Verhalten innerhalb von Klassengruppen umzugehen weiss.

- i. Falls h. schwierig zu realisieren ist: Fachlich-inhaltliche Handlungskompetenzen im Umgang mit auffälligem Verhalten und in Klassenführung "on the job" aufbauen.
- j. Bewusste und reflektierte Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und SuS.

ad a.

Förderressourcen unterstützen Pädagog_innen, mit schwierigen Kindern und Jugendlichen einen Weg zu finden. Förderressourcen geben Lehrpersonen die Gewissheit, dass man sie mit herausfordernden SuS nicht alleine lässt. Das bildungspolitische Ziel der Integration erfordert auf der Seite der Mittel Förderressourcen, damit in den Schulen keine anomischen Zustände (Ziel-Mittel-Diskrepanzen) entstehen, wodurch das Engagement für und die Konformität mit dem pädagogischen Auftrag bei allen Akteuren leiden könnte. Dieser Auftrag wird sich auch in Zukunft Richtung Integration und Partizipation von sozial beeinträchtigten SuS entwickeln: "Die Weichenstellung in der Diskussion ist gemacht: In der Schweiz wird das integrative respektive inklusive Modell klar bevorzugt. Das ergibt sich auch aus den Rahmenbedingungen. Zu diesen gehören etwa das Konkordat Sonderpädagogik, das Gleichstellungsgesetz, die aktuelle Rechtsprechung und die in vielen Kantonen entsprechend revidierten Schulgesetze. Es geht auf der normativen Ebene also klar in Richtung Integration" (Weisser, 2019, S. 27).

ad b.

Der Abschied vom Bedarfsprinzip bei den Förderressourcen einer Schule befreit die Schulpsychologischen Dienste von der Aufgabe, VM mittels Diagnose individuell zu begründen. Weil damit die verhaltensauffälligen SuS nicht einfach von der Bildfläche verschwunden sind und in den Schulen weiterhin Probleme stellen, sind die Schulpsychologischen Dienste in sozialpsychologisch orientierte Beratungsstellen umzubauen, die Schulen bei der Schaffung von stützenden Settings in Schulklassen unterstützen. "Besteht die Aufgabe in der Entlastung über Delegation, so rückt die Beratung in den Hintergrund. Dabei übernimmt die Schulpsychologie die historisch gewachsene Rolle, separative Massnahmen mithilfe einer Abklärung zu legitimieren. Diese Abklärung wird für eine Etikettierung benötigt, die wiederum erforderlich ist, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Die Beratung kommt – infolge des Schwerpunkts der Abklärung – in den beobachteten IDTs [Interdisziplinären Teams, D.B.] kaum zum Zuge" (Labhart 2019, S. 223). Die Argumentation von Labhart zeigt die Chancen, welche sich durch den NRVS für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in der Regelschule eröffnen: Zum werden die Etikettierungsprozesse wegfallen, zum anderen wird die zukünftige Aufgabe der Schulpsychologie die psychosoziale Beratung von Lehrpersonen sein.

ad c.

Die Aufgabe der SL wird in Zukunft sehr viel anspruchsvoller werden, weil jede Schule die Organisation der Förderfunktion im Rahmen gesetzlicher Eckwerte selber leisten muss. Dabei werden Stellenprozente auf verschiedene Berufsgruppen verteilt, was z.B. in Schule 33 zu Konflikten und einer Kündigung geführt hat (SL 33, 112). Der Schlussbericht der NRVS-Evaluation schreibt über diese neuen Anforderungen an die SL: "Die pauschalisierte Ressourcierung führt denn auch zu einem erhöhten Koordinationsbedarf zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen [...]. Bei einer flächendeckenden Einführung muss deshalb sehr sorgfältig geklärt werden, wie, in welcher Form und von wem die SL bei der Wahrnehmung ihrer neuen Aufgaben begleitet und unterstützt werden können (Guggisberg et al., 2018, S. 11). Aus der Perspektive der Lehrpersonen berichtet die NRVS-Evaluation, dass rund ein Drittel der befragten LP der Ansicht sind, dass eine SL im Kontext des neuen Ressourcierungsmodells über mehr Kompetenzen verfügen müsse. Mehr als die Hälfte der befragten LP ist bzgl. dieser Frage unentschieden (ebd., S. 36). Vielleicht zeigt sich in dieser Zurückhaltung eine gewisse Skepsis der Lehrpersonen in Bezug auf eine verstärkte Hierarchisierung der Schule. Man realisiert möglicherweise, dass der Abschied vom Bedarfsprinzip

bei der Organisation der Förderfunktion einer Schule eine Umstellung von fachlicher Expertise (Schulpsychologie) hin zu hierarchischer Entscheidung (Schulleitung) bedeutet. Die NRVs-Evaluatoren weisen auf das Problem hin, dieser weiteren Hierarchisierung des Kollegiums Legitimität zu verleihen.

ad d.

ad e.

Auf Schulebene stellt sich die Frage, wie die "Filterfunktion" (vgl. Seite 64) des Teams gestärkt werden kann. Unsere Beobachtungen zeigen, dass es hierzu vor allem Reflexionsprozesse braucht. Dafür sind Zeitgefässe notwendig, in denen im Team thematisiert werden kann, was mit einem passiert in der Auseinandersetzung mit schwierigen SuS, welche Affekte dabei entstehen und welche Handlungsimpulse sich melden. Gelingt es einem Team, diese oft schwierigen Gefühle und meist unliebsamen Reaktionen auf einer sprachlichen Ebene zu symbolisieren, dann besteht die Hoffnung, dass es weniger zu agierten Gegenübertragungen auf die SuS mit Verhaltensauffälligkeiten kommt, was in Bezug auf Stigmatisierung und Delegation präventiv wirkt.

Die Stärkung der (selbst-)reflexiven Kapazitäten im Team soll während der Arbeitszeit der Pädagog_innen erfolgen, obligatorisch sein und von jemandem mit Erfahrung koordiniert werden. Ideal wäre z.B. eine Person vom Schulpsychologischen Dienst.

ad f.

ad g.

Der Abschied vom Prinzip des individuellen Bedarfs verstärkter Massnahmen eröffnet auf Klassenebene sozialpädagogische Perspektiven. Sozialpädagogisch in dem Sinne, dass für die Schwierigkeiten eines Schülers bei der Klassengruppe Verständnis erzeugt werden kann. Das bedeutet nicht, dass man sich alles gefallen lassen soll, sondern eine Relativierung der geltenden Normen. Von SuS mit guten Lernvoraussetzungen soll (für alle sichtbar und von allen anerkannt) anderes gefordert werden als von SuS mit Schwierigkeiten auf der Ebene des Lernverhaltens.

Die Akzeptanz von Diversität auf der Ebene individueller Verhaltensvoraussetzungen ist eine sozialpädagogische Aufgabe. Im gelingenden Fall werden die Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Klassengruppe deutlicher wahrnehmbar. Gleichzeitig wächst die Klasse als Gruppe zusammen, weil es im Lauf dieser Entwicklung immer normaler wird, verschieden zu sein, und weil die Verschiedenheit von allen zunehmend als Bereicherung und nicht mehr als Störung empfunden wird. Diese Dialektik zwischen Individuation und Vergemeinschaftung (Negt, 1997, S. 313-327; Delory-Momberger, 2010, S. 58) wirkt für SuS mit Verhaltensauffälligkeiten entlastend und deshalb integrierend.

ad h.

ad i.

ad j.

Die Rekrutierung von sonderpädagogisch ausgebildetem Fachpersonal stellt eine Voraussetzung für die Integration von verhaltensauffälligen SuS in der Regelschule dar. Diese Voraussetzung ist allerdings nicht hinreichend, weil die vorliegende Studie zeigt, dass selbst gut qualifizierte SHP ihre Tätigkeit vor allem als Diagnostizieren und Klassifizieren von Auffälligkeiten verstehen können. Trotz ihrer Kenntnisse über ökosystemische Bedingungen der Entwicklung von Verhaltensmustern bilden sich innerhalb von Schulteams externalisierende Diskursmuster der Erklärung und Bewältigung störenden Verhaltens aus, welche gesellschaftlich verfügbare Deutungsangebote nutzen (vgl. Gomolla 2006; Mecheril 2006). Auf diese Weise schränken individualisierende („Hans kann nie stillsitzen“), kollektivierende („diese Jungs sind einfach schwer zu erziehen“; „Kinder nicht-deutscher Sprache sind schlecht integriert“) oder naturalisierende („bei Verhaltensstörungen

kann den Betroffenen medikamentös geholfen werden“) und kulturalisierende („Kinder und ihre Familien aus der islamischen Kultur ...“) Diskursweisen den Problemlöseraum durch eine Vorzugsbehandlung externalisierender Programme massiv ein. Denn ist Soziales erst einmal psychologisiert und damit individualisiert, Psychisches pathologisiert und damit naturalisiert, wird natürlich auch auf dieser Ebene nach Behandlungsmöglichkeiten gesucht, denn das isoliert Benannte soll ebenso isoliert verändert werden. „Indem man Problemgruppen kategorisiert und isoliert, gibt man sich Mittel an die Hand, sie spezifisch und gezielt zu betreuen, während man sich gleichzeitig ehrgeizigere, aber auch kostspieligere Aktionen erspart, für die man ausserdem nicht über geeignete professionelle Techniken verfügt“ (Castel 2008, 76).

Solche professionellen Techniken sind sozialpädagogisch orientiert, d.h. zielen auf soziales Lernen innerhalb von Klassengruppen. Sie sind in Schule 42 ansatzweise realisiert. Grundelemente sind hier der Einbezug der SSA bei der Integration eines stark verhaltensauffälligen Schülers und der Beizug einer Fachstelle, die innerhalb der Klasse psychoedukativ ein Verständnis für die Störungen des Schüler im Autismus Spektrum schafft.

Nicht zuletzt ist auch eine Veränderung der Ausbildung von pädagogischen und heilpädagogischen Fachkräften an den PH's und der HfH zu fordern. Nachdem über Jahrzehnte auf didaktisch-methodischer Ebene Individualisierung betont wurde, sollte das Ernst-Nehmen des einzelnen Schülers in Zukunft mehr mit kollektiven Lernprozessen vermittelt werden. Ohne diese Kompetenzen auf sozialpädagogischer Ebene wird die Integration von verhaltensauffälligen SuS nicht zu schaffen sein.

8 Literatur

- Aeberli, Ch. (2018). Teilpauschalierung verstärkte Massnahmen. *Schulblatt Aargau Solothurn*, 5, 13.
- Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbar-gebiete VHN*, 78. Jg., Nr. 4, S. 321-333.
- Barth, D. (2013). Die Schule als Dampfkochtopf. Wirkungen Schulischer Heilpädagogik als Beitrag zur Reduktion der Gesamtspannung im Schulsystem. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, 19 (9), 41-48.
- Bernet, W. (2010). Viel Dampf im Kochtopf Schule. NZZ, 25.09.2010, <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-dampf-im-kochtopf-schule-1.7679171> (Zugriff am 1.5.2019).
- Bion, W. R. (1971). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett.
- BKS (2018). Anhörungsbericht Neue Ressourcierung Volksschule. https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/alle_medien/dokumente/aktuell_3/anhoerungen/kanton_2/laufende/nrvs_1/Anh%C3%B6rungsbericht_NRVS.pdf (Zugriff am 26. April 2019)
- Borritz, M., & Kristensen, T. S. (1999). Copenhagen Burnout Inventory. Retrieved from Copenhagen
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1994). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castel, R. (2008). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In H. Bude & A. Willis (Eds.), *Exklusion. Die Debatte über die "Überflüssigen"* (pp. 69-86). Frankfurt: Suhrkamp.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New York: Erlbaum 1988.
- Delory-Momberger, Chr. (2010). Diversität unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung. In St. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Eds.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 55-64). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Donzé, R. (2012). Noch nie wurde man so schnell zum Sonderschüler wie heute. Mit diesem Status wolle sich das System Schule entlasten, sagen Fachleute. NZZ am Sonntag, 9.12.2012, <http://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/so-viele-sonderschueler-wie-nie-1.17879477> (Zugriff am 1.5.2019).
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2010). Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion. http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Ueber_qualitaetsvolle_Integration_zur_Inklusion_Wien_2010-10-03.pdf (Zugriff am 29.4.2019)
- Feyerer, E., & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair, & P. Hecht (Eds.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht, April 2014. Forschungsprojekt BMUKK* (pp. 11-70).
- Fleck, L. (1983). *Erfahrung und Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Freud, S. (1911/1975). Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens. In S. Freud. *Studienausgabe. Band 3* (pp. 17-24). Frankfurt a. Main: Fischer.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1974). Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graf, E. O. (1993). Insassenorganisationen als normative Systeme. In E.O. Graf (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse* (pp. 155-173). Luzern: SZH.
- Graf, E. O. (2003). Gruppen sind Denkkollektive, in denen wir das Soziale untersuchen können. In ders. & E. von Salis (Eds.), *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe* (pp. 17-42). Zürich: Seismo.
- Graf, E.O., & von Salis, E (2003). *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe*. Zürich: Seismo.
- Graf, E. O., & Mutter, K. (2007). Denken – Handeln – Denken. Vier Perspektiven für das Denken berufspraktischer Kommunikationsfragen. In B. Choluj & J. C. Joerden (Eds.), *Von der wissenschaftlichen Tatsache zur Wissensproduktion. Ludwik Fleck und seine Bedeutung für die Wissenschaft und Praxis* (pp. 285-304). Frankfurt: Peter Lang.
- Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschiefer (Ed.), *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft* (pp. 73-96). Zürich: Seismo.
- Graf, M. A., & Graf, E. O. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Gomolla, M. (2006). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 97-109). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (2. Aufl.).
- Guggisberg, J., Schwander, M., Koszuta, A. & Huber, S.G. (2018). Evaluation des Schulversuchs "Neue Ressourcierung". Schlussbericht. https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2018/KTAG_2018_NRVS_Schlussbericht.pdf (Zugriff am 14.08.2019).
- Halbheer, U., Kunz, A., & Maag Merki, K. (2005). Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Zürcher Mittelschulen. Indikatoren zu Kontextmerkmalen gymnasialer Bildung. Perspektive der Lehrpersonen: Schul- und Unterrichtserfahrungen. Skalen- und Itemdokumentation. Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Heintz, Peter (1968). *Einführung in die soziologische Theorie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Hemmerich, M. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – eine Rahmung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Eds.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge* (pp. 165-180). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Kriwet, I. (2005). Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & Ch. Liesen (Eds.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (pp. 187-206). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.

- Kunz, A., Luder, R., Jossi, A., Moretti, M. & Paccaud, A. (2015). Instrumente zur Erfassung von Kontextmerkmalen Integrativer Förderung. Integrative Förderung: Item- und Skalendokumentation. Zentrum für Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Untersuchung zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. (1969). Legitimation durch Verfahren. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2006). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ... In R. Leiprecht & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 462-471). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (2. Aufl.).
- Mentzos, St. (1976/1996). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1949/1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Nübling, M., Stössel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M., & Hofmann, F. (2006). Measuring psychological stress and strain at work - Evaluation of the COPSOQ Questionnaire in Germany. *GMS Psycho-Social Medicine*, 3.
- Parin, P. (1978/1992). Der Widerspruch im Subjekt. Die Anpassungsmechanismen des Ichs und die Psychoanalyse gesellschaftlicher Prozesse. In P. Parin, *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychanalytische Studien* (pp. 112-133). Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Scholl, K. (2018). Viele Fragen zur neuen Ressourcierung der Volksschule. *Schulblatt Aargau Solothurn*, 5, 13.
- Schulz, U., & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica*, 49(2), 73-82. doi:10.1026//0012-1924.49.2.73
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22-36.
- Synopse Schulgesetz (2010). Stärkung der Volksschule; Verfassung des Kantons Aargau; Änderung; Schulgesetz; Änderung; 1. Beratung - Beilage 2 zur Botschaft 10.358 (15.12.2010).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Verordnung über die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie die besonderen Förder- und Stützmassnahmen vom 8. November 2006 (Stand 1. Januar 2019). https://gesetzensammlungen.ag.ch/frontend/versions/2679/download_pdf_file (Zugriff am 1.5.2019).
- Vogel, Ch. (2013): Mythos Kooperation. Die Klischierung des Legitimationsproblems in aktuellen Institutionalisierungsformen der Schulsozialarbeit. In E. M. Piller & St. Schnurr (Eds.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (pp. 197-228). Wiesbaden: Springer VS.

- Weisser, J. (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 46 (3/4), 237-249.
- Weisser, J. (2019). Sind Kleinklassen ein Auslaufmodell? Die Sonderpädagogik in der neuen Kreisschule [Aarau-Buchs] gibt zu reden. Was sagt der Experte? *Aargauer Zeitung*, 18.4.2019, S. 27.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Eds.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (pp. 171-184). Münster, New York: Waxmann.