

Integrative Schulung als Gegenstand der Education Governance

Eine mehrperspektivische Analyse zur Schulentwicklung im Kanton Aargau

Dissertation
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät
der Universität Basel

von
Jasmin Näpfl

aus
Visp, Wallis

Basel, 2016

Buchbinderei Bommer

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel

edoc.unibas.ch



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von
Prof. Dr. Roland Reichenbach (Referent) und Prof. Dr. Carsten Quesel (Korreferent).

Basel, den 08. März 2016

Die Dekanin

Prof. Dr. Barbara Schellewald

Abstract

Die Teilautonomisierung der Schulen bedeutet einen Wandel der Steuerung der Schulen, im Rahmen dessen den Schulen mehr Gestaltungsfreiheit zukommt. Die vorliegende Arbeit untersucht, wie Schulentwicklungsprozesse im Mehrebenensystem Schule gesteuert und umgesetzt werden. Als Heuristik zur Erfassung der Governance der Schulentwicklung dient der Akteurzentrierte Institutionalismus, der den Akteuren, den Institutionen und dem Kontext einen Erklärungsanteil am Wandel der Schulen zuspricht. Von Interesse sind einerseits die Akteure im Bildungssystem und deren Handlungslogiken, andererseits werden die Strukturen und deren Einfluss auf das Handeln der Akteure berücksichtigt. Als Untersuchungsgegenstand wird die Einführung der Integrativen Schulung in einem Kanton der Schweiz anhand eines Mixed-Methods-Designs untersucht. Mittels sechs qualitativer Fallstudien wird rekonstruiert, wie die Schulen die Einführung der Integrativen Schulung steuern und umsetzen. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews und Dokumente verweisen auf Interdependenzen zwischen der Makroebene des Bildungswesens und der Einzelschule. Die Fallstudien zeigen, dass die Akteure unterschiedliche Handlungslogiken verfolgen, und identifizieren unterschiedliche Gelingensbedingungen der Schulentwicklung. Deren Wirksamkeit im quantitativen Teil dieser Studie mittels Strukturgleichungsmodellen überprüft wird. Der Informationsstand des Kollegiums stellt die zentrale Gelingensbedingung für die Einführung der Integrativen Schulung dar. Ein Multigruppenvergleich der Strukturgleichungsmodelle zeigt, dass für die unterschiedlichen Akteursgruppen differierende Faktoren für das Gelingen der Integrativen Schulung verantwortlich sind: Während die Leitungspersonen auf die Integrationsfunktion der Schule hinweisen, ist für die Lehrpersonen die Qualifikationsfunktion der Schule zentral. Allgemein lässt sich festhalten, dass die Schulischen Akteure mit der Umsetzung der Integrativen Schulung zufrieden sind.

Danksagung

Auf dem Weg zur Erstellung dieser Dissertation haben mich viele Menschen unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte. Ein grosser Dank geht an alle Personen, die mit mir ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit der Integrativen Schulung teilten. Ebenso gebührt ein grosser Dank allen Teilnehmenden der quantitativen Befragung. Erst durch deren Teilnahmebereitschaft konnte diese Arbeit entstehen. Ruth Füglistaller, der Präsidentin des Vereins Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Aargau, danke ich für die Gespräche, in denen sie mir einen Einblick in die Probleme und die Chancen der Schulischen Heilpädagogik im Kanton Aargau lieferte.

Meinen Betreuern Prof. Dr. Roland Reichenbach und Prof. Dr. Carsten Quesel danke ich für die konstruktiven Gespräche und die stete Unterstützung. Dem Projektteam des SNF-Projektes „Laienpartizipation und School Governance“, in dessen Rahmen diese Dissertation entstanden ist, danke ich für die Zusammenarbeit und eine lehrreiche Zeit. Namentlich geht der grösste Dank an Prof. Dr. Carsten Quesel, der mir während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Dissertation mit Rat zur Seite stand. Patrica Anna Buser danke ich für die kritischen Rückmeldungen.

Für den Support in methodischen Fragen danke ich herzlich Dr. Anita Sandmeier sowie Dr. Guido Möser. Weiter möchte ich mich für das kritische Feedback bei Esther Schaffner und Sara Mahler bedanken.

Nicht zuletzt gebührt der Dank meiner Familie und meinen Freunden, die mich stets unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1. Einleitung	1
1.1 <i>Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit</i>	3
1.2 <i>Aufbau</i>	6
2. Von der Schulbegleitforschung zur Theoretisierung der Schulentwicklung	8
2.1 <i>Begriffsdefinition: Schulentwicklung</i>	8
2.2 <i>Prämissen der Schulentwicklung über die Zeit hinweg</i>	11
2.2.1 Education Governance	15
2.2.2 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	18
2.2.3 Analysemodell zur Steuerung von Innovation in Schulen	21
2.3 <i>Theoriedefizit der Schulentwicklungsforschung</i>	23
2.4 <i>Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität</i>	23
2.4.1 Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung	24
2.4.2 Modelle zur Schulqualität	25
2.5 <i>Gelingensbedingungen der Schulentwicklung</i>	27
2.6 <i>Forschungslücke und Implikationen für die Empirie</i>	29
3. Schulische Integration	32
3.1 <i>Separation-Integration-Inklusion: Wege des Umgangs mit Heterogenität</i>	32
3.2 <i>Integrative Schulformen und andere Sonderformen der Schule</i>	34
3.3 <i>Institutionelle Rahmenbedingung der Integrativen Schulung</i>	35
3.3.1 Internationale Erklärungen und Konventionen	35
3.3.2 Schweizer Gesetze und Verordnungen zur Integrativen Schulung	37
3.3.3 Organisation der obligatorischen Schule im Kanton Aargau	40
3.3.4 Aargauer Gesetze und Verordnungen im Bereich der Integrativen Schulung	43
3.3.5 Stand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	45
3.4 <i>Gründe für die Integration oder Inklusion</i>	46
3.5 <i>Studien zur Integrativen Schulung</i>	47
3.5.1 Governance und Integration	47
3.5.2 Umsetzung der Integrativen Schulung	49
3.5.3 Gelingensbedingungen der Integration	50
3.5.4 Einstellung zur schulischen Integration	51
3.5.5 Studien zur Kooperation	52
3.5.6 Evaluationen der Integrativen Schulung in der Schweiz	53
3.6 <i>Zusammenfassung und Verbindung mit dem Untersuchungsmodell</i>	55
4. Theoretischer Zugang	58
4.1 <i>Institutionen- vs. Handlungstheorien</i>	58
4.2 <i>Neo-Institutionalismus</i>	60
4.3 <i>Varianten des Neo-Institutionalismus</i>	63

4.4	<i>Akteurzentrierter Institutionalismus</i>	65
4.4.1	Institutionen	67
4.4.2	Akteure	69
4.4.3	Handeln in Akteurskonstellationen	70
4.4.4	Handlungsorientierung	71
4.4.5	Interaktionsformen	72
4.4.6	Akteurzentrierter Institutionalismus und Erziehungswissenschaften	73
4.5	<i>Rekontextualisierung</i>	74
4.6	<i>Verbindung der theoretischen Ansätze</i>	77
4.7	<i>Untersuchungsmodell und Forschungsfragen</i>	78
5.	Methodenteil	84
5.1	<i>Mixed-Methods-Design</i>	84
5.2	<i>Qualitatives Vorgehen</i>	86
5.2.1	Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung	87
5.2.2	Erhebungsmethoden	88
5.2.2.1	Dokumentenerhebung	88
5.2.2.2	Problemzentriertes Interview	88
5.2.2.3	Konstruktion des Interviewleitfadens.....	89
5.2.2.4	Interviewdurchführung.....	89
5.2.2.5	Pilotinterviews	90
5.2.2.6	Transkription	90
5.2.3	Fallauswahl und Sampling	90
5.2.4	Qualitative Daten	92
5.2.5	Datenauswertung	92
5.3	<i>Quantitative Erhebung</i>	93
5.3.1	Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung	94
5.3.2	Instrument-Entwicklung	94
5.3.3	Untersuchungsmodell	97
5.3.4	Stichprobe	101
5.3.5	Datenbereinigung	103
5.3.6	Umgang mit fehlenden Werten	103
5.3.7	Methodisches Vorgehen	105
5.3.7.1	Explorative Faktorenanalyse	105
5.3.7.2	Strukturgleichungsmodell	110
5.3.7.3	Multigruppenvergleich	112
6.	Qualitative Ergebnisse	115
6.1	<i>Diskussion der Integrativen Schulung auf der Makroebene</i>	115
6.1.1	Politische Diskussion der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	115
6.1.1	Analyse der kantonalen Interviews	120
6.1.2	Diskussion der Ergebnisse und Fazit Makroebene	121
6.2	<i>Mesoebene</i>	122
6.2.1	Aufbau der Fallgeschichten	123
6.2.2	Fallgeschichte Schule A	125
6.2.2.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons	125
6.2.2.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation	126
6.2.2.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	128
6.2.2.4	Fallzusammenfassung Schule A.....	129
6.2.3	Fallgeschichte Schule B	131
6.2.3.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons	131
6.2.3.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation	132
6.2.3.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	134
6.2.3.4	Fallzusammenfassung Schule B.....	134
6.2.4	Fallgeschichte der Schule C	136
6.2.4.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und Rolle des Kantons	136
6.2.4.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation	137

6.2.4.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	138
6.2.4.4	Fallzusammenfassung Schule C	139
6.2.5	Fallgeschichte der Schule D	140
6.2.5.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und Rolle des Kantons	140
6.2.5.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation	141
6.2.5.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	142
6.2.5.4	Fallzusammenfassung Schule D	143
6.2.6	Fallgeschichte der Schule E	144
6.2.6.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons	144
6.2.6.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation	145
6.2.6.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	147
6.2.6.4	Fallzusammenfassung Schule E	149
6.2.7	Fallgeschichte der Schule F	150
6.2.7.1	Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons	150
6.2.7.2	Prozess der Umsetzung: Steuergruppen, Konzepte, Planung, Kooperation	151
6.2.7.3	Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme	152
6.2.7.4	Fallzusammenfassung Schule F	153
6.3	Fallübergreifende Analysen	154
6.3.1	Steuerung der Schulentwicklung	155
6.3.1.1	Interdependenzen: Die Rolle des Kantons bei der Entscheidung	155
6.3.1.2	Entscheidungsfindung Mesoebene	156
6.3.1.3	Rolle des Kontexts	158
6.3.1.4	Akteure	160
6.3.2	Prozess	161
6.3.2.1	Definition der Integration	161
6.3.2.2	Gelingensbedingungen des Schulentwicklungsprozesses	162
6.3.3	Output	164
7.	Quantitative Ergebnisse	167
7.1	Beschreibung der Stichprobe	167
7.2	Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	171
7.2.1	Beurteilung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	171
7.2.2	Probleme mit der Umsetzung	173
7.3	Skalenbildung	174
7.3.1	Input	174
7.3.1.1	Input: Makroebene Kanton	175
7.3.1.2	Input: Mesoebene Entscheidung	175
7.3.2	Prozess	178
7.3.3	Zufriedenheit	179
7.3.4	Einstellung	180
7.4	Überprüfung auf Eindimensionalität	181
7.5	Hypothetisches Modell	182
7.6	Güteprüfung der Messmodelle	183
7.7	Güteprüfung Modell 1: Prozess der Schulentwicklung	185
7.8	Güteprüfung Modell 2: Einstellung	188
7.9	Kontext und Soziodemografische Faktoren	190
7.10	Multigruppenvergleich Modell 1: Prozess der Schulentwicklung	191
7.10.1	Invarianztest Modell 1	191
7.10.2	Multigruppenvergleich Modell 1	193
7.11	Multigruppenvergleich Modell 2: Einstellung	196
7.11.1	Invarianztest Modell 2	196
7.11.2	Multigruppenvergleich Modell 2	199

8. Diskussion der Ergebnisse	202
8.1 Steuerung der Schulentwicklung.....	202
8.2 Umsetzung der Integrativen Schulung.....	206
8.3 Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess	211
8.4 Akteure und Handlungslogiken.....	217
8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	218
9. Fazit und Schlussfolgerungen.....	221
9.1 Zusammenfassung des Vorgehens.....	221
9.2 Fazit	222
9.3 Beitrag zur Schulentwicklungsforschung.....	223
9.4 Kritische Diskussion	224
9.4.1 Diskussion der theoretischen Perspektive.....	224
9.4.2 Methodendiskussion	225
9.5 Schlussfolgerungen für die Praxis	228
10. Literaturverzeichnis	230
11. Anhang.....	1

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Steuerungsverständnis und Schulentwicklung	14
Tabelle 2: Übersicht Forschungsfragen, Theorie und Methode	83
Tabelle 3: Indikatoren der Fallauswahl	91
Tabelle 4: Realisierte Interviews	92
Tabelle 5: Themenblock im Fragebogen und Konzepte des Untersuchungsmodells	95
Tabelle 6: Bereinigter Rücklauf	103
Tabelle 7: Übersicht Fit-Indizes	111
Tabelle 8: Kennwerte der Testung auf Invarianz	114
Tabelle 9: Anzahl Protokolle des Regierungsrates mit Bezug zur Integrativen Schulung	115
Tabelle 10: Übersicht Protokolle des Regierungsrates zur Integrativen Schulung	119
Tabelle 11: Dimension bottom up – top down	123
Tabelle 12: Argumentation und Handlungsspielraum	124
Tabelle 13: Argumente Entscheidung	160
Tabelle 14: Kategorisierung der offenen Antworten	173
Tabelle 15: Eignung der Einzelitems Input Makroebene	175
Tabelle 16: Faktorenanalyse Input Makroebene	175
Tabelle 17: Eignung der Einzelitems Input Mesoebene	176
Tabelle 18: Faktorenanalyse Input Mesoebene	177
Tabelle 19: Eignung der Einzelitems Prozess	178
Tabelle 20: Faktorenanalyse Prozess	179
Tabelle 21: Eignung der Einzelitems Zufriedenheit	179
Tabelle 22: Faktorenanalyse Zufriedenheit	179
Tabelle 23: Eignung der Einzelitems Einstellung	180
Tabelle 24: Faktorenanalyse Einstellung	181
Tabelle 25: EFA zur Überprüfung der Eindimensionalität der Items	182
Tabelle 26: Reliabilitätsberechnung der Faktoren	184
Tabelle 27: Modell-Vergleich Modell 1	186
Tabelle 28: Übersicht Hypothesen Modell 1	187
Tabelle 29: Modell-Vergleich Modell 2	189
Tabelle 30: Übersicht Hypothesen Modell 2	189
Tabelle 31: Modellfit Modell 1 Kontextvariablen	190
Tabelle 32: Modellfit Modell 2 Kontextvariablen	190
Tabelle 33: Faktorreliabilität und Validität des Modells 1 nach Teilstichproben	192
Tabelle 34: Invarianztest Modell 1	193
Tabelle 35: Faktorreliabilität und Validität des Modells 2 nach Teilstichproben	197
Tabelle 36: Invarianztest Modell 2	198

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Innovationswürfel	22
Abbildung 2: CIPO-Modell.....	26
Abbildung 3: Untersuchungsmodell: Implikationen der Schulentwicklungsforschung.....	30
Abbildung 4: Verschiedene Formen des Umgangs mit Heterogenität.....	33
Abbildung 5: Schulsystem Kanton Aargau separativ und integrativ	42
Abbildung 6: Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen pro Kanton in Prozent.....	45
Abbildung 7: Anteil integrativ unterrichtender Schulen im Kanton Aargau seit 1993 in Prozent.....	45
Abbildung 8: Untersuchungsmodell mit Gelingensbedingungen Integration.....	56
Abbildung 9: Analysemodell Akteurzentrierter Institutionalismus.....	67
Abbildung 10: Untersuchungsmodell mit theoretischen Implikationen.....	78
Abbildung 11: Untersuchungsmodell mit Ebenenbezug.....	80
Abbildung 12: Untersuchungsdesign nach Erhebungsart und Ebene.....	86
Abbildung 13: Hypothetisches Untersuchungsmodell.....	100
Abbildung 14: Rücklaufquote nach angeschriebenen Gruppen.....	102
Abbildung 15: Ablauf und Kennwerte Explorative Faktorenanalyse	109
Abbildung 16: Einfaktorielles Messmodell mit zwei manifesten Variablen.....	110
Abbildung 17: Schritte der Testung auf Messäquivalenz.....	112
Abbildung 18: Entscheidungsfindung der Schulen im Innovationswürfel.....	157
Abbildung 19: Beruf [N = 263].....	167
Abbildung 20: Dienstalster nach Beruf.....	168
Abbildung 21: Anzahl Klassen pro Schulische Heilpädagogik Lehrperson [N = 86].....	169
Abbildung 22: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen	169
Abbildung 23: Schulgrösse [N = 263].....	170
Abbildung 24: Schulstufe nach Beruf	170
Abbildung 25: Bewertung Konzept.....	171
Abbildung 26: Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung	172
Abbildung 27: Zukunftsvisionen Integrative Schulung	172
Abbildung 28: Hypothetisches Modell.....	183
Abbildung 29: Hypothetisches Modell 1: Prozess der Schulentwicklung	185
Abbildung 30: Modifiziertes Modell 1C.....	186
Abbildung 31: Hypothetisches Modell 2: Einstellung	188
Abbildung 32: Modell 2A	189
Abbildung 33: Multigruppenvergleich Modell 1 [nicht standardisierte Werte].....	194
Abbildung 34: Multigruppenvergleich Modell 2 [nicht standardisierte Werte].....	199
Abbildung 35: Multigruppenvergleich modifiziertes Modell 2 [nicht standardisierte Werte].....	200
Abbildung 36: Modell 1 Lehrpersonen	213
Abbildung 37: Modell 1 Schulleitung.....	213
Abbildung 38: Modell 1 Schulische Heilpädagogik Lehrpersonen.....	214

Abkürzungsverzeichnis

AG	Aargau
AZI	Akteurzentrierter Institutionalismus
BehiG	Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz)
BF	Begabtenförderung
BKS	Departement für Bildung, Kultur und Sport Aargau
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
CIPO	Context-Input-Process-Output
CIPP	Context-Input-Process-Product
GR	Gemeinderat
HPS	Heilpädagogische Sonderschule
EDK	Erziehungsdirektorinnen- und -direktorenkonferenz
EFA	Explorative Faktorenanalyse
EZI-D	Skala „Einstellung zu Integration“
FLP	Fachlehrperson
HI	Historischer Neo-Institutionalismus
IHP	Integrierte Heilpädagogik
IS	Integrative Schulung
ISF	Integrative Schulische Förderung
IV	Invalidenversicherung
KK	Kleinklasse
KLP	Klassenlehrperson
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Mass
LP	Lehrperson
MAR	Missing at random
MCAR	Missing completely at random
MNAR	Missings not at random
MSA	Mass der Angemessenheit der Stichprobe
NFA	Neuer Finanzausgleich
NPM	New Public Management
PS	Primarschule
RCI	Rational Choice Neo-Institutionalismus
RLP	Regellehrperson
SAV	Standardisiertes Abklärungsverfahren
SEK I	Sekundarstufe I
SEM	Strukturgleichungsmodell
SHP	Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
SI	Soziologischer Neo-Institutionalismus
SL	Schulleitung
SPF	Schulpflege
SuS	Schülerinnen und Schüler
UME	Unterstützende Massnahmen im Einzelfall
UN-BRK	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	Vereinte Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNO	Organisation der Vereinten Nationen
VM	Verstärkte Massnahmen

1. Einleitung

Änderungen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler (SuS) sowie gesellschaftliche Forderungen setzen Schulen zunehmend unter Druck, sich weiterzuentwickeln (Rolff, Buhren, Lindau-Bank, & Müller, 2000, S. 11). Dabei lässt sich seit einiger Zeit ein Wandel der Steuerung der Schule erkennen, der als „neue Steuerung“ bezeichnet wird (Altrichter & Maag Merki, 2010). Kennzeichnend für die „neue Steuerung“ ist, dass Schulen eigenverantwortlich für ihre Weiterentwicklung und somit für die Verbesserung ihrer Qualität sind. Schulen verfügen somit über Gestaltungsspielräume, die von der Makroebene des Bildungssystems vorgegeben sind. Diese Veränderung der Steuerung wird auch als Teilautonomie der Schulen oder Dezentralisierung der Steuerung der Schulen bezeichnet (Büeler, 2005; Maritzen, 1998, vgl. Abschnitt 2.2). Schulentwicklung ist demnach die Aufgabe der Einzelschule im Spannungsfeld von autonomer Gestaltungsfreiheit und Rechenschaftspflicht. Dederling (2012) moniert, dass die Schulentwicklungsforschung die Relevanz der Steuerung der Schulentwicklung zwar erkannt habe (Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005), diese allerdings zu wenig berücksichtige. Bis anhin untersuchen Studien zur Schulentwicklung oft Einzelaspekte, die als Gelingensbedingungen der schulischen Entwicklung gelten, ohne diese in Verbindung zu anderen Aspekten zu bringen. Systematische Betrachtungen der Schulentwicklung, die unterschiedliche Einzelaspekte der schulischen Entwicklung miteinander verbinden, finden sich nur vereinzelt (Thillmann, 2012, S. 9). Neben der Steuerung und der systematischen Betrachtung der Schulentwicklung ist die effektive Umsetzung zu berücksichtigen, da Implementationslücken zwischen dem Ziel der Entwicklung und der tatsächlichen Umsetzung eintreten können (Rolff, 2013). Diese Lücken entstehen, wenn die Organisationsentwicklung den Unterricht nicht erreicht (Rolff, 2013, S. 26). Diese Arbeit setzt an den beschriebenen Desideraten an und untersucht am Beispiel der Einführung der Integrativen Schulung (IS) (siehe Abschnitt 3.1), wie Schulen im föderalen Bildungssystem¹ der Schweiz Entwicklungen steuern und umsetzen.

Die Einführung der Integrativen Schulung bietet sich als Untersuchungsgegenstand an, da der Fokus auf der Tragfähigkeit der Einzelschule liegt.

„Es geht nicht darum festzustellen, wie leistungs- und funktionsfähig ein Kind ist, damit es als «integrierbar» gelten kann, sondern um die Frage, wie eine Schule beschaffen, ausgestattet oder organisiert sein muss, damit sie in der Lage ist, ein Kind zu integrieren.“ (Bless & Kronig, 1999, S. 415)

Das Zitat zeigt, dass sich der Fokus bei der Integrativen Schulung von den Schülerinnen und Schülern auf die Schule als Organisation verlagert. Die Schule muss sich entwickeln und umorganisieren, um dem Anspruch der Integrativen Schulung gerecht zu werden.

¹ Unter den Begriff Bildungssystem werden alle öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs sowie die tertiären Bildungseinrichtungen gefasst (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 116). Der Begriff Bildungswesen wird teilweise als Synonym (Schaub & Zenke, 1995, S. 113-114) oder mit dem Hinweis, dass das Bildungswesen die amtliche Bezeichnung für alle öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen darstellt, definiert (Tenorth & Tippelt, 2007). In dieser Arbeit werden die beiden Begriffe als Synonyme verwendet.

Die Einführung integrativer Unterrichtsformen ist ein auf internationaler, nationaler, kantonaler und lokaler Ebene diskutiertes Thema. Auf internationaler Ebene wird in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die schulische Inklusion als einziger Weg zu mehr Solidarität und Bildungsgleichheit festgehalten (United Nations, 2006). Viele Länder stehen zur Zeit vor der Aufgabe inklusive Schulsysteme aufzubauen (für Deutschland siehe Rürup, 2011; für Bayern siehe Blanck, Edelstein & Powell, 2012 oder für Österreich siehe Altrichter & Feyerer, 2011). Dabei herrscht bis dato wenig Klarheit, was die Begriffe Inklusion und Integration im schulischen Kontext bedeuten (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Wenige empirische Untersuchungen betrachten die Governance und die Umsetzung der schulischen Integration oder Inklusion, woraus sich die empirische Relevanz dieser Arbeit ergibt. Weitgehend erforscht hingegen sind die Auswirkungen der Integration auf die Lernenden (unter anderen Bless, 2002; Bless & Mohr, 2007; Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011; Haeberlin, 2003; Hardiman, Guerin, & Fitzsimons, 2009; Ruijs & Peetsma, 2009).

Im Jahre 2008 änderten sich mit dem Neuen Finanzausgleich (NFA) die Steuerungsbedingungen im Bereich der Sonderpädagogik der Schweiz, infolgedessen die Kantone die volle Verantwortung für den Sonderschulbereich erhielten (EFD, 2007a). Im Zuge der Reformierung der Finanzierung der Sonderschulen entstand das Sonderpädagogikkonkordat, das eine Harmonisierung der Sonderpädagogik in der Schweiz anstrebt (siehe Abschnitt 3.3.2). Für den Bereich der Sonderpädagogik zeigen sich somit international und national veränderte Steuerungsbedingungen, welche die Governance der Integrativen Schulung herausfordern.

Am Beispiel der Einführung der Integrativen Schulung (siehe Abschnitt 3.1) im Kanton Aargau (AG), untersucht diese Arbeit, wie Schulen in einem Kanton der Schweiz diesen Schulentwicklungsprozess steuern und umsetzen. Um die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Einführung der Integrativen Schulung möglichst konstant zu halten, ist die empirische Untersuchung auf einen Kanton beschränkt. Bezüglich des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen gibt der Kanton Aargau Richtlinien zur Umsetzung und zu den Prozessen der Abklärung des individuellen Förderbedarfs vor. Die Entscheidung, ob der Unterricht der Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integrativ oder separativ stattfindet, liegt bei den kommunalen Trägern der obligatorischen Schule (Kanton Aargau, 2000). Die Schulpflege² (SPF) – als lokales strategisches Gremium – besitzt formal die Entscheidungskompetenz zur Einführung der Integrativen Schulung. Da die Verantwortung und Entscheidung für die Art der Förderung von Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Kanton Aargau bei der Einzelschule liegt und die daraus entstehenden organisationalen Veränderungen weitreichend sind, eignet sich diese Thematik, um die Steuerung der Schulentwicklung zu untersuchen.

² Für eine Einführung in die Organisation des Aargauer Bildungssystems siehe Abschnitt 3.3.3.

Erforscht wird, wie Schulen die Handlungsspielräume im Bereich der Integrativen Schulung wahrnehmen und weitgehende Reformen umsetzen. Die Rekonstruktion der Einführung der Integrativen Schulung von der Entscheidungsfindung bis hin zur Umsetzung stellt das Ziel dieser Arbeit dar. Dabei interessiert einerseits, wie Akteure ihr Handeln koordinieren. Andererseits sind die Argumente, die die Akteure für die Einführung der Integrativen Schulung nennen, von Interesse. Daraus lässt sich erfassen, wie die Akteure die Entscheidung für sich interpretieren und verständlich machen.

Mangels einer allgemeingültigen Theorie der Schulentwicklung (vgl. Abschnitt 2.2.1) wird bei der Analyse von Schulentwicklungsprozessen eine Vielzahl Theorien aus diversen Disziplinen herangezogen, beispielsweise Lerntheorien, Motivationstheorien, Führungstheorien oder Organisationstheorien. Diese Arbeit greift auf den politikwissenschaftlichen Ansatz des Akteurzentrierten Institutionalismus (AZI) (Mayntz & Scharpf, 1995) zurück, der sich den neo-institutionalistischen Ansätzen zuordnen lässt (Egle, 2009; Treib, 2015). Der AZI bietet eine Orientierung für die Analyse von Handlungskoordination in einem gesellschaftlichen Teilbereich und berücksichtigt die Interaktionen von Akteuren im institutionellen Kontext. Dieser theoretische Ansatz dient der Untersuchung der Steuerung der Schulentwicklung, kann allerdings nur wenig zu der Analyse der effektiven Umsetzung beitragen. Das Konzept der Rekontextualisierung der „neuen Theorie der Schule“ (Fend, 2008) stützt sich auf den AZI und eignet sich, um die Umsetzung der Schulentwicklung zu betrachten. Die Verbindung des AZI mit dem Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2008) ermöglicht die Entscheidungsfindung und die Umsetzung der Schulentwicklung zu untersuchen. Viele Studien zur School oder Education Governance rekonstruieren, wie Entscheidungen zustande kommen, betrachten jedoch die effektive Umsetzung nicht. Mittels der Berücksichtigung der effektiven Umsetzung der Schulentwicklung können etwaige Implementationslücken (Rolff, 2013) aufgedeckt werden. Die Verbindung der beiden theoretischen Ansätze ermöglicht es die Schulentwicklung als Ganzes zu betrachten, womit diese Arbeit einen Teil zur Theoretisierung der Schulentwicklung beiträgt.

Das Context-Input-Process-Output-Modell (CIPO-Modell) (Stufflebeam, 1971) eignet sich zur Strukturierung der Betrachtung von Bildungsprozessen (Holtappels & Voss, 2008) und stellt das Grundmodell für die Betrachtung des Wandels der Schulen in dieser Arbeit dar. Dieses Modell erlaubt, die Entwicklung der Schule in unterschiedliche Phasen zu strukturieren und gleichzeitig den Kontext, in dem sie stattfindet, zu berücksichtigen.

Nachfolgend werden die konkreten Forschungsfragen und das Ziel dieser Dissertation erläutert.

1.1 Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit

Diese Arbeit betrachtet systematisch den Schulentwicklungsprozess von der Entscheidungsfindung bis hin zum Output – der Umsetzung – und der Zufriedenheit mit der Schulentwicklung. Das Bildungssystem stellt ein Mehrebenensystem (Berkemeyer, 2010, S. 90) dar, in dem die übergeordnete Ebene die Rahmenbedingungen für die untergeordnete Ebene bestimmt. Der Akteurzentrierten Institutiona-

lismus berücksichtigt im Gegensatz zu „älteren Steuerungstheorien“ eine Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen, die ihre Handlungen koordinieren. Die Hauptfragestellung lautet:

„Wie werden im Mehrebenensystem des Bildungswesens Schulentwicklungen gesteuert und umgesetzt?“

Das CIPO-Modell (Stufflebeam, 1971) strukturiert die Analyse der Schulentwicklung: Schulen aus unterschiedlichen *Kontexten* werden hinsichtlich der Einführung Integrativer Schulung untersucht, um einen möglichen Einfluss des Kontextes auf die Steuerung und Umsetzung der Schulentwicklung zu ermitteln.

Die *Inputindikatoren* umfassen die kantonalen Rahmenbedingungen im Bereich Integrative Schulung sowie die Governance der Entscheidung zur Einführung Integrativer Förderung, die auf der Mesoebene zu verordnen ist. Das theoretische Konzept zur Analyse der Entscheidungsfindung ist der AZI sowie die Gründe für die Einführung der Schulentwicklung untersucht werden.

In dieser Arbeit sind die Kooperation und die Planung des Prozesses, aber auch Produkte beziehungsweise Zwischenschritte des Prozesses, wie Leitbilder und Konzepte *Prozessindikatoren*.

Der *Output* wird anhand der Akzeptanz und der Zufriedenheit der Akteure mit der Integrativen Schulung erfasst.

Das CIPO-Modell postuliert einen Zusammenhang zwischen dem Input, dem Prozess und dem Output. Somit ist von einem Zusammenhang zwischen der Art der Entscheidung, der Umsetzung und der Zufriedenheit der Akteure mit der Massnahme auszugehen.

Aus der Perspektive der neo-institutionalistischen Ansätze, auf denen der AZI sowie das Konzept der Rekontextualisierung basieren, werden Organisationen als lose gekoppelte Systeme aufgefasst (Weick, 1976), deren formale und operative Struktur voneinander entkoppelt sind (Meyer & Rowan, 1977). Diesen Prämissen folgend können Schulen sich formal ändern, ohne dass eine entsprechende Veränderung in den Aktivitäten der Organisation erkennbar ist.

Auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit übertragen, bedeutet dies, dass eine Schule Integrative Schulung in Form von Konzepten und Leitbildern einführen kann, der Unterricht jedoch nicht automatisch dieser veränderten Programmatik entspricht, was Rolff mit dem Begriff der Implementationslücke (2013, S. 26) umschreibt. Die formale Struktur der Organisation kann somit losgekoppelt von der praktischen Umsetzung sein. Oder in den Worten von Brunsson (2007) der „talk“ einer Organisation ist losgelöst von der „action“ der selbigen. Für die Erforschung von Schulentwicklung bedeutet dieser Umstand, dass eine Schule nicht nur an ihren Zielen oder Programmen bemessen werden kann, sondern die Akteure und ihre Intentionen analysiert werden müssen, damit gegebenenfalls auftretende Diskrepanzen zwischen dem „talk“ und der „action“ der Organisation ermittelt werden können. Ursache für diese lose Kopplung ist, dass in pädagogischen Institutionen die Organisationsteile relativ selbstständig operieren können. Die einzelnen Organisationseinheiten besitzen entweder nur

wenige gemeinsame Variablen oder diese Variablen sind weiche Variablen, worunter unpräzise Vorgaben oder Richtlinien, die den einzelnen Organisationseinheiten einen Gestaltungsspielraum überlassen, gefasst werden (Merkens, 2011, S. 198). Die lose Kopplung ist somit mit der Idee der Teilautonomie der Organisationseinheiten und der dezentralen Leistungserbringung, die ein typisches Merkmal von pädagogischen Institutionen ist, vereinbar (Merkens, 2011, S. 194-195). Fend weist als weitere mögliche Ursache für Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der effektiven Umsetzung auf den „... langen Weg von der Aufgabenbestimmung in den Unterricht“ (Fend, 2008, S. 26) hin. Die vermutete lose Kopplung und der lange Weg von der Entscheidung zur Umsetzung führen zur These, dass der Schulentwicklungsprozess abhängig von der Form der Entscheidungsfindung ist. Diesbezüglich wird angenommen, dass partizipativ entschiedene Schulentwicklungen erfolversprechender als top down-verordnete Reformen sind (Chapman & Sammons, 2013, S. 30).

Das Handeln der Akteure wird von ihren Wahrnehmungen – im Sinn der Situationsdefinition (Esser, 1990;1999) – und ihren Kompetenzen bestimmt. Diskrepanzen zwischen dem Soll und dem Ist der Organisation können durch die „Logik der Situation“ (ebd.) erklärt werden, da jeder Akteur über eine eigene Wahrnehmung der Situation verfügt (Heinrich, 2007, S. 48). So wird davon ausgegangen, dass trotz generellen, allgemeinverbindlich formulierten Organisationszielen sich bei der Konkretisierung dieser Ziele unweigerlich unterschiedliche Deutungsrahmen und Agenden entwickeln. Das Grundproblem bei Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen ist der Ausgleich und die Vermittlung zwischen den Zielen und Interessen der Akteure und den übergeordneten Organisationszielen. Im Mehrebenen-Bildungssystem wirken unterschiedliche professionelle Akteure zusammen, was unterschiedliche Deutungen erklären kann. Zudem erfüllt die Schule unterschiedliche Funktionen, die gleichermaßen legitim sind, aber teilweise in einem Spannungsverhältnis stehen (Fend, 1980).

Zusammengefasst ist das Ziel dieser Arbeit, anhand der Rekonstruktion der Einführung der Integrativen Schulung und deren Umsetzung zu zeigen, wie Schulentwicklungsprozesse im Mehrebenensystem des Bildungswesens gesteuert und implementiert werden. Zudem interessieren Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse sowie Chancen und Risiken.

Das empirische Vorgehen, um die eben beschriebenen Ziele zu erreichen, basiert auf einem Mixed-Methods-Design. Der qualitative Teil umfasst sechs Fallstudien zur Schulentwicklung der Integrativen Schulung, der quantitative Teil besteht aus einer Querschnittserhebung zum Entwicklungsstand der Integrativen Schulung. Untersuchungsfeld sind öffentliche Schulen im Kanton Aargau, die die Integrative Schulung eingeführt haben. Die Beschränkung auf einen Kanton ermöglicht einen Vergleich zwischen den Schulen, da sie die gleichen inhaltlichen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen besitzen.

Um etwaige Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur der Schule und deren Realität zu ermitteln, müssen Schulen nicht nur an ihren Zielen oder Programmen gemessen werden, sondern es müssen die Akteure und ihre Intentionen betrachtet und analysiert werden. Denn einzelne Akteure oder Gruppie-

rungen interpretieren innerhalb einer Organisation das Organisationsziel unterschiedlich (Altrichter & Salzgeber, 1996, S. 130; Krainz-Dürr, 2000; Rolff, 2007). Aus diesen Überlegungen ergeben sich erste forschungsmethodische Implikationen: Um die Handlungslogiken unterschiedlicher Akteure zu ermitteln, wird ein verstehender Zugang gewählt, der zudem unterschiedliche Akteursgruppen berücksichtigt. Dieser Überlegung folgend, werden Interviews mit unterschiedlichen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems durchgeführt. Neben den Akteuren sind die Institution und der Kontext zu beachten, wofür sich Fallstudien eignen, um die Aussagen der Akteure unter Berücksichtigung des spezifischen Kontextes zu erfassen. Ziel der qualitativen Fallstudien ist es, das soziale Handeln aus der Perspektive der Akteure nachzuvollziehen bzw. die subjektive Sinnzuschreibung zu erfassen (Lamnek, 2005, S. 243).

Eine quantitative Querschnittstudie ermöglicht es einerseits, Erkenntnisse der qualitativen Forschung zu generalisieren. Andererseits liefert die quantitative Erhebung Erkenntnisse zum Stand und zur Perspektive der Integrativen Schulung aus Sicht der Schulleitungen (SL), der Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen (SHP) sowie der Lehrpersonen (LP), was einen Vergleich der Berufsgruppen zulässt. Ziel der quantitativen Studie ist es kausale Beziehungen zwischen den Variablen der Schulentwicklung zu entdecken (Lamnek, 2005, S. 243).

Die Daten stellen zudem die erste quantitative Erhebung zum Stand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau dar und geben somit der Bildungspolitik und den schulischen Akteuren einen Überblick über den Stand der Integrativen Förderung. Ziel ist, die Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung, die sich aus der qualitativen Forschung ergeben, in der quantitativen Auswertung zu erhärten und deren Wirksamkeit zu überprüfen. Somit wird eine Verbindung zwischen der Schulentwicklungs- und der Schulqualitätsforschung erreicht (vgl. Abschnitt 2.4).

1.2 Aufbau

Das zweite Kapitel behandelt die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung und setzt diese in Beziehung zum Untersuchungsgegenstand. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern diese Arbeit sich an der Schnittstelle zwischen Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung befindet. Die schon erforschten Gelingensbedingungen der Schulentwicklung dienen als Anhaltspunkte für den empirischen Teil dieser Forschung.

Das dritte Kapitel thematisiert die Integrative Schulung. Zuerst folgt die Definition des Begriffs der Integration allgemein sowie für den Untersuchungskanton. Anschliessend werden Forschungsergebnisse, die für diese Untersuchung relevant sind, beschrieben und dem Analysemodell zugeordnet.

Das vierte Kapitel widmet sich den theoretischen Bezugspunkten. Die Grundidee des Akteurzentrierten Institutionalismus wird in Abgrenzung zu anderen neo-institutionalistischen Ansätzen vorgestellt und der Ansatz auf den Untersuchungsgegenstand übertragen. Anschliessend folgt die Verbindung des

AZI mit dem Konzept der Rekontextualisierung von Fend. Das Kapitel schliesst mit der Beschreibung des Untersuchungsmodells und den Forschungsfragen.

Inhalt des fünften Kapitels ist das methodische Vorgehen. Das sechste Kapitel behandelt die Ergebnisse der qualitativen Fallstudien und präsentiert fallvergleichende und fallübergreifende Auswertungen. Das siebte Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der quantitativen Forschung, bestehend aus deskriptiven Auswertungen und weiterführenden statistischen Analysen. Im achten Kapitel folgen die Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen unter Berücksichtigung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse. Das neunte Kapitel behandelt die Limitationen der Ergebnisse und ein Fazit. Die Arbeit schliesst mit Implikationen für weitere Forschungsvorhaben sowie für die Praxis.

2. Von der Schulbegleitforschung zur Theoretisierung der Schulentwicklung

Der empirische Teil dieser Arbeit untersucht, wie Schulentwicklungsprozesse im föderalen Bildungssystem der Schweiz gesteuert und umgesetzt werden. Schulentwicklung ist in der Bildungspolitik, in der Bildungsverwaltung und in der Bildungswissenschaft ein omnipräsenter Begriff (Altrichter & Helm, 2011b), weshalb einleitend der Begriff der Schulentwicklung definiert wird. Die Schulentwicklungsforschung entstand als Begleitforschung zu schulischen Veränderungen und befasst sich mit der Evaluation von Reformen. Seit dem Versagen zentraler Steuerungsbemühungen (Rolf, 2009; vgl. Abschnitt 2.1.4) sind die Einzelschulen verantwortlich für die Entwicklung und Erhöhung ihrer Schulqualität. Heute lassen sich vermehrt Steuerungsbetrachtungen der Schulentwicklung unter dem Stichwort Governance erkennen, was der neusten Richtung der Schulentwicklungsforschung entspricht (Voigt, 2013). Ziel des Kapitels ist, die Geschichte der Schulentwicklungsforschung und deren Prämissen zu beschreiben, wobei sich Phasen unterscheiden lassen, die verschiedene Steuerungsverständnisse aufweisen. Weiter wird der Diskussionsstand der Schulentwicklung und der Schulqualität betrachtet und eine Verbindung der beiden Ansätze vorgestellt. Das Kapitel schliesst mit der Darlegung des Analysemodells.

2.1 Begriffsdefinition: Schulentwicklung

Schulentwicklung bezeichnet allgemein eine bewusst und absichtsvoll geplante Veränderung der Einzelschule (Altrichter & Helm, 2011a). Im Fokus der Schulentwicklung stehen seit dem Wandel der Steuerung (vgl. Abschnitt 2.2.1) die bewussten, koordinierten und längerfristigen Bemühungen von Organisationsmitgliedern, die eigene Organisation in eine bestimmte Richtung zu entwickeln (Altrichter & Helm, 2011a). Eine ähnliche Formulierung findet sich bei Idel (2010). Sie definiert Schulentwicklung als einzelschulischen Prozess, bei dem die schulischen Akteure die Entwicklung im Rahmen selbst formulierter Entwicklungsaufgaben und in Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen und Möglichkeitsräumen, die sie in ihrer Schule haben, gestalten (Idel, 2010, S. 138). Schulentwicklung stellt folglich eine von den Akteuren angeregte Veränderung der Schule dar, wobei den verschiedenen Akteuren unterschiedlich grosse Gestaltungsräume zukommen.

In der Schulentwicklungsforschung lassen sich unterschiedliche Richtungen und Ziele unterscheiden, was Inhalt des nachfolgenden Abschnittes ist. Am Ende des Abschnittes folgt die Zuordnung dieses Forschungsvorhabens zu einer Richtung der Schulentwicklung und eine Zusammenfassung.

Holtappels unterscheidet idealtypisch drei Richtungen der Schulentwicklungsforschung (Holtappels, 2005):

- 1) Forschung über pädagogische und organisatorische Innovationen, die Qualitätsverbesserung der Schulgestaltung in der inneren Schul- und Lernorganisation und in den unterrichtlichen und erzieherischen Gestaltungsansätzen zum Gegenstand hat,
- 2) prozessbezogene Forschung, die Prozessverläufe und deren Formen, Bedingungen und Wirkungen im Rahmen von Einzelschulen betrachtet,
- 3) systembezogene Forschung, die die Entwicklung des Bildungssystems und der Schulstruktur oder des Schulsystems zum Ziel hat.

Die drei Richtungen der Schulentwicklungsforschung (Holtappels, 2005) verweisen auf unterschiedliche Ebenen des Begriffs Schule: Der Begriff Schule kann sich auf den effektiven Unterricht beziehen, wobei das Rollenhandeln der einzelnen Akteure von Bedeutung ist, was der Mikroebene der Schule entspricht. Weiter kann unter dem Begriff Schule die Organisationseinheit Schule verstanden werden, was als Mesoebene bezeichnet wird. Als dritte Möglichkeit kann Schule als das Gesamte Bildungswesen, was die Makroebene darstellt, definiert werden (Heinrich, 2007). Entwicklungen sind auf allen drei Ebenen des Bildungssystems möglich (Rosenmund, 2011). Die drei Forschungsrichtungen nach Holtappels (2005) lassen sich den genannten Ebenen des Bildungswesens zuordnen. Die erste Forschungsrichtung – jene über pädagogische Innovationen - bezieht sich auf den Unterricht bzw. die Mikroebene. Die prozessbezogene Schulentwicklung weist einen starken Bezug zur Mesoebene auf. Dabei interessieren der Prozess und die Wirkung der Schulentwicklung der Einzelschule. Die systembezogene Schulentwicklungsforschung bezieht sich auf grössere Einheiten als die Einzelschule, was der Makroebene entspricht.

Entwicklung wird mit Fortschritt gleichgesetzt oder als Veränderung zum Besseren verstanden (Rosenmund, 2011). Büeler umschreibt das Ziel der Schulentwicklung als „die Verbesserung der Schulqualität durch Innovation“ (1998, S. 664). Entwicklung impliziert eine Verbesserung und besitzt folglich eine normative Komponente. Entwicklung ist nicht gleichzusetzen mit anderen Begriffen wie Reform, Innovation oder Wandel. Laut Holtappels verweist Innovation auf eine Neuerung. Reform bedeutet eine Umformung von Bestehendem (Holtappels, 2005, S. 27) und wird oft gleichgesetzt mit top down verordneten Massnahmen und ausserhalb der Schule getroffenen Entscheidungen zur Veränderung (Rolff, 2007; Rosenmund, 2011; Wenzel, 2000, S. 114). Schulentwicklung bedeutet im Gegensatz zum „Wandel der Schule“ eine absichtsvolle und intendierte Veränderungen der Organisation (Altrichter & Helm, 2011a). Eine Schule kann sich aufgrund von äusseren Gegebenheiten, wie z.B. einer veränderten Schülerschaft, wandeln, ohne dass dieser Wandel von den Akteuren beabsichtigt ist. Zusammengefasst stellt Schulentwicklung eine systematische Veränderung der Einzelschule dar, an welcher die Mitglieder der Einzelschulen beteiligt sind (Dedering, 2012, S. 6).

Schulentwicklung lässt sich weiterhin den drei Bereichen Organisation, Unterricht und Personal zuordnen (Rolff, 2010). Diese Bereiche sind miteinander gekoppelt, Veränderungen in einem Bereich können Veränderungen in einem der beiden anderen Bereiche auslösen. Die Organisationsentwicklung wird in Form von veränderten Schulstrukturen, wie Schulprogrammen, Kooperationen im Kollegium, Führung, Schulklima und Teamentwicklung operationalisiert. Die Unterrichtsentwicklung bezieht sich

auf alle Massnahmen, die die Unterrichtspraxis optimieren möchten. Personalentwicklung meint die Personalführung, -fortbildung und -förderung (Rolff, 2012, S. 20). Unterrichten stellt die Kernaktivität der Schule dar, weshalb oft die Unterrichtsentwicklung im Zentrum von Forschungsbestrebungen steht. Dieser Aspekt lässt diese Arbeit unberührt, der Fokus liegt auf der Organisationsentwicklung, d.h. wie die Schule als Organisation sich ändert und entwickelt. Die Organisationsentwicklung stellt häufig die Voraussetzung für Veränderungen in den beiden anderen Bereichen dar.

Rolff differenziert drei Ordnungen der Schulentwicklung (Rolff, 2012, S. 37):

- 1. Ordnung: intentionale Schulentwicklung als die bewusste systematische Weiterentwicklung der Einzelschule.
- 2. Ordnung: institutionelle Schulentwicklung mit dem Ziel, „lernende Schulen“³ zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern.
- 3. Ordnung: komplexe Schulentwicklung, die als Voraussetzung für die Entwicklung von Einzelschulen die „Steuerung des Gesamtzusammenhangs“ umfasst.

Die intentionale Schulentwicklung hat den konkreten Gegenstand der Schulentwicklung im Fokus. In dieser Arbeit ist die Integrative Schulung das bewusste Ziel der Schulentwicklung. Das zweite Ziel, die Entwicklung zur „lernenden Organisation“, wird teilweise als Meta-Ziel der Schulentwicklung beschrieben (Altrichter & Helm, 2011b). Zu diesem Thema können keine Aussagen getroffen werden, da dieses Forschungsvorhaben eine konkrete Schulentwicklungsmassnahme im Systemzusammenhang erfasst und deren Wirkung ermittelt. Um Aussagen über die Lernfähigkeit einer Schule zu treffen, müssten weitergehende Untersuchungen angestellt werden, welche die Prozesse des Lernens in Zusammenhang mit der Einführung Integrativer Förderung ermitteln. Das Ziel dieser Dissertation hingegen ist, den Prozess der Schulentwicklung von der Steuerung bis zur Zufriedenheit und Akzeptanz der Akteure mit der Umsetzung der Schulentwicklungsmassnahme zu erfassen. Die dritte Ordnung, jene der komplexen Schulentwicklung, verdeutlicht das Zusammenspiel der Ebenen des Schulsystems und ist neueren Datums (Dedering, 2012). Analysen der Schulentwicklung der dritten Ordnung beantworten Fragen nach der Steuerung der Schulentwicklung sowie Fragen nach der Kopplung der Steuerungsebene und der operativen Ebene des Schulsystems. Weiter thematisieren Schulentwicklungsforschungen dieser Ordnung Kopplungsprobleme zwischen den Ebenen, die mit dem Problem der Rekontextualisierung zusammenhängen (Berkemeyer, 2010, S. 51-52). Die vorliegende Untersuchung lässt sich der dritten Ordnung zuweisen, da die Steuerung und die Umsetzung der Integrativen Schulung unter Berücksichtigung des Mehrebenensystems des Bildungswesens untersucht werden. Die Berücksichtigung des Mehrebenensystems der Schule ermöglicht Kopplungsprobleme aufzudecken.

Der Begriff der Innovation ist für die Einführung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau wenig passend, da die erste Schule im Kanton Aargau die Integrative Schulung bereits 1993 einführte, weshalb dies keine Neuerung darstellt. Der Entscheid, die Integrative Schulung einzuführen, trifft im Kan-

³ Zu der Diskussion um „lernende Organisationen“ siehe Argyris & Schön (1999). Für eine Übersicht des Forschungsstandes zu Schulen als „lernende Organisationen“ siehe Feldhoff (2011).

ton Aargau die Einzelschule und ist nicht zentral bestimmt, wie beispielsweise im Kanton Zürich (Reusser, Stebler, Mandel, & Eckstein, 2013), weshalb der Begriff Entwicklung passender erscheint als der Reformbegriff. Die Einführung der Integrativen Schulung stellt einen bewussten Wandel der Schule dar, die Veränderung ist intendiert, was den Untersuchungsgegenstand geeignet für die Analyse von Schulentwicklung macht. Dieses Forschungsvorhaben betrachtet den Schulentwicklungsprozess von der Entscheidung bis zum Output entsprechend der prozessbezogenen Forschungsrichtung von Holtappels (2005).

Die Einführung der Integrativen Schulung wird im Kanton Aargau von der Einzelschule entschieden und entwickelt. Jede Schule organisiert, den kantonalen Rahmenbedingungen entsprechend, die Einführung und Umsetzung des integrativen Unterrichts eigenständig. Die Schulentwicklung findet folglich auf der Mesoebene des Schulsystems unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben der Makroebene statt. Die Integrative Schulung wirkt sich also einerseits im Wandel der Organisationsstrukturen oder personellen Veränderungen aus. Andererseits werden auf der Mikroebene des Unterrichts individualisierende Unterrichtsformen stärker gewichtet.

Zusammengefasst bedeutet Schulentwicklung die bewusste und absichtsvoll geplante Veränderung der Einzelschule. Die Einzelschule wird als Gestaltungseinheit angesehen, wobei Entwicklungen im Personal-, im Unterrichts- und im Organisationsbereich entstehen, die nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Die Einführung integrativer Unterrichtsformen hat Auswirkungen auf alle drei Bereiche der Schulentwicklung: Auf der Personalebene bedeutet die Einführung integrativer Unterrichtsformen, dass Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen angestellt werden, da die Umsetzung integrativer Unterrichtsformen die Anwesenheit einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson bedingt. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sind neue Lehr- und Lernformen im Sinne einer individuellen Pädagogik zu nennen. Auf der Ebene der Organisationentwicklung sind Prozesse der Umstrukturierung des Stundenplans oder Teambildungsprozesse im Kollegium relevant.

Nachdem der Begriff der Schulentwicklung definiert und auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit übertragen ist, folgt die Aufarbeitung der Debatte der Schulentwicklungsforschung und ihre Prämissen.

2.2 Prämissen der Schulentwicklung über die Zeit hinweg

Seit einigen Jahren lässt sich mit der „neuen Steuerung“ ein wiederentdecktes Forschungsinteresse im Bereich der Steuerung der Schulentwicklung erkennen (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 16). Vorher wurden Fragen der Steuerung des Schulsystems unter dem Begriff der Schulreform erforscht, wobei der Untersuchungsgegenstand der Inhalt der Reform ist und weniger die Steuerung an sich interessiert. Schulentwicklung hingegen fokussiert auf die Steuerung und den Prozess der Veränderung (Berkemeyer, 2010, S. 13). Inhalt dieses Abschnittes sind Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, die in Bezug zum Steuerungsverständnis dargestellt werden.

Mitte der 1960er Jahre entsteht die Schulentwicklungsforschung zunächst als wissenschaftliche Begleitforschung von schulischen Reformen. Zu dieser Zeit liegt der Fokus der Betrachtung nicht auf der Einzelschule als Gestaltungseinheit. Die Überzeugung ist vielmehr, dass die Einzelschule keinen Einfluss auf die Leistungen der Schülerschaft besitzt (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens, & Townsend, 2000, S. 3). Veränderungen des Schulsystems waren geprägt von zentral verordneten Schulreformen. Das vorherrschende Steuerungsverständnis ist die Makrosteuerung, die auch mit den Stichworten Planung oder zentrale Steuerung beschreiben wird (Berkemeyer, 2010). Die Grundannahme des „klassischen“ Steuerungsverständnisses (Dedering, 2012, S. 54) ist, dass die Planung des Schulwesens mittels Bildungszielen möglich und durch staatliche Detailsteuerung in den Schulen umsetzbar ist (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006). Die Einzelschulen werden als Leistungserbringer für das Bildungssystem gesehen. Dabei wird von einer Ähnlichkeit der Schulen ausgegangen, weshalb zentral verordnete Ziele für alle Schulen gleich gelten. Nicht die innere Schulentwicklung wird betrachtet, sondern der Beitrag der Einzelschulen zum Gesamtschulsystem (Wacker, 2008). Die Steuerung bezieht sich auf die Makroebene des Bildungssystems und ist somit top down bzw. hierarchisch. Die Makroebene des Bildungssystems diktiert der Einzelschule (Mesoebene) durch klare Regelungen und Vorgaben, wie sie sich zu entwickeln hat (Dedering, 2012). Die Einzelschulen sind für die Umsetzung der Vorgaben verantwortlich, was sie zu ausführenden Organisationen macht, da die Schulen lediglich operative Tätigkeiten übernehmen (Wacker, 2008).

Erfahrungen aus den 1970er Jahren zeigen, dass hierarchische Planung nicht immer funktioniert, da zentral verordnete Reformen oft an der Realität scheitern (Maritzen, 1998). Im Zuge dieser Erkenntnis löst der Steuerungsdiskurs den Reformdiskurs ab (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 16). Dies führt zu einer Verlagerung des Fokus der Schulentwicklungsforschung von den Inhalten der Veränderung hin zu deren Steuerung.

Fend stellt in Schulsystemvergleichsstudien (1986) fest, dass sich Schulen innerhalb eines Schulsystems oder einer Schulform stärker unterscheiden als Schulen unterschiedlicher Schulformen. Diese Entdeckung hängt damit zusammen, dass die zielgetreue Steuerung durch zentral verordnete Reformen nicht immer erfolgreich ist, da Schulen unterschiedliche Entwicklungstempi besitzen (Maritzen, 1998). Diese Erkenntnis spricht der Einzelschule eine zentrale Rolle bei Veränderungsprozessen zu und verweist auf die Relevanz der Implementationsphase für die Schulentwicklung (Dalin, Rolff, & Buchen, 1990).

Ab Mitte der 1980er Jahre rückt die Einzelschule ins Zentrum der Schulentwicklungsforschung (Maag Merki, 2005, S. 4). Neben der zentralen Erkenntnis von Fend (1986), dass sich Schulen gleichen Typs stärker unterscheiden als Schulen unterschiedlichen Schultyps, führt die vermehrte Rezeption der Konzepte und Ansätze der Organisationsentwicklung dazu, dass sich die Schulentwicklungsforschung auf die Einzelschule fokussiert (Feldhoff, Kandera, & Rolff, 2008). Die Adaption von Organisations-theorien auf die Schule verbreitet sich und wird von einem Wandel der Steuerung des Bildungssystems begleitet. Zwei in diesem Zusammenhang oft zitierte Leitbilder, die beide der Schule eine Hand-

lungsfähigkeit zusprechen, sind die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und die Schule als „Motor der Entwicklung“ (Dalin, et al., 1990). Der vergrößerte Gestaltungsraum der Schulen wird auch mit den Stichworten „teilautonome Schulen“ oder „geleitete Schulen“ umschrieben (Büeler, 2005).

Im deutschsprachigen Raum ist seit 1990 die schulische Autonomiedebatte ein Thema, deren Prämisse lautet, dass der Transfer von Entscheidungsrechten und Verantwortungen an die Einzelschule die Qualität und Effektivität der Schule erhöht (Altrichter & Rürup, 2010). Die „neue Steuerung“ zeichnet sich dadurch aus, dass der Staat weniger stark lenkt und die Einzelschule mehr Verantwortung erhält, was mit dem Begriff Mikrosteuerung umschrieben wird (Berkemeyer 2010). Die staatliche Steuerung findet verstärkt in Form der Steuerung über den Output statt (Dedering, 2012). Gleichzeitig lässt sich eine Konjunktur der Begriffe Schulkultur, Schulklima, Schulprogramm oder schulische Organisationsentwicklung in der Schulentwicklungsforschung feststellen (Voigt, 2013, S. 10).

Ab Mitte der 1990er Jahre lassen sich vermehrt Steuerungsmaßnahmen im Rahmen des New Public Managements (NPM) erkennen, was bedeutet, dass Instrumente und Prinzipien der Wirtschaftswissenschaft auf öffentliche Sektoren, wie beispielsweise das Schulsystem, übertragen werden (Brückner & Tarazona, 2010, S. 83). Diese Art der Steuerung wird auch als „wirkungsorientiert“ oder „Outputsteuerung“ beschrieben und zeichnet sich beispielsweise durch Bildungsstandards und Bildungsmonitoring aus (Büeler, 2005). Die Einzelschule erhält eine grössere Selbstgestaltungskapazität, was mit der Verringerung der zentralen Steuerung einhergeht. Die Prinzipien, die dieser Entwicklung zugrunde liegen, sind Kunden-, Leistungs- und Kostenorientierung (Dubs, 1999). Die Rahmenbedingungen einer teilautonomen Schule sind Finanz-, Organisations- und Lehrplanautonomie. Erhalten Schulen in diesen Bereichen Autonomie, dann müssen die Aufgabenbereiche der Schulbehörden und der Schulaufsicht neu definiert werden. Ihnen kommt neu die Funktion der Zielsetzung und Überwachung zu (Weishaupt & Weiss, 1997). Gleichzeitig lässt sich ein Aufkommen des Diskurses über die Schule als Organisation erkennen, in dessen Rahmen die Gesamtsteuerung des Bildungssystems weniger stark betrachtet wird. Dieser Paradigmenwechsel führt zu neuen Erkenntnissen im Bereich der Schulentwicklungsforschung (Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield, 2000). Reynolds verweist in einer Übersicht über den Forschungsstand auf sechs Kennzeichen der neueren Schulentwicklungsforschung (Reynolds, 2005, S. 19):

- Fokus auf die Mesoebene der Schule: Die Einzelschule ist das Zentrum der Veränderung. Schulen funktionieren nicht gleichartig und arbeiten unter jeweils spezifischen Bedingungen. Dies impliziert die Berücksichtigung lokaler Begebenheiten der Schulen, wenn Reformen umgesetzt werden.
- Schulentwicklung als systematische Veränderung: Die Umsetzung gestaltet sich dabei idealerweise als langfristiger und sorgfältig geplanter Prozess.
- Entwicklung von innen: Schulinterne Bedingungen sind idealerweise die Voraussetzung für Veränderungen der Schulen.

- Mehrebenen-Perspektive des Schulsystems: Auch wenn die Einzelschule die Ebene der Veränderung darstellt, kann bei der Planung von Veränderungen die Einbettung der Schule in ein spezifisches Bildungssystem nicht ausser Acht gelassen werden.
- Zielerreichung im pädagogischen Kontext: Ziele im schulischen Kontext sind vielfältig, unterschiedliche Akteursgruppen haben differierende Ziele, die alle gerechtfertigt sind. So hat die Schule einerseits eine Selektionsfunktion zu erfüllen, gleich legitim ist das Ziel der sozialen Integration aller Lernenden.

Holtappels verweist im Gegensatz zu Reynolds (2005, S. 19) darauf, dass Schulentwicklungsprozesse auf zwei Wegen entstehen können und nicht nur von innen angeregt werden. Dabei greift Holtappels auf eine Überlegung der Innovationsforschung zurück, dass Entwicklung immer auf „Druck und Zug“ zurückgeht (Holtappels, 2003, S. 95 ff; vgl. Abschnitt 2.2.3). Entwicklung kann in einem Wechsel der beiden Mechanismen entstehen. Der alleinige Fokus auf „Druck“ entspricht der heutigen Sicht der Schulentwicklungsforschung nicht mehr. Seit dem Wechsel des Steuerungsparadigmas wird „Zug“, also die Innovationsbereitschaft der Schule, als zentraler Aspekt für Veränderungen angesehen. Jedoch wäre es falsch zu denken, dass Schulentwicklungen ausschliesslich durch die innere Innovationsbereitschaft bedingt sind (siehe Abschnitt 2.2.3). Eine Schule kann sich auch aufgrund von äusseren Umständen gezwungen fühlen, eine Veränderung durchzuführen.

Als letzte Phase der Steuerung im Schulwesen nennt Berkemeyer (2010) den Modernisierungsdiskurs der Steuerung. Diese neueren Analysen bedienen sich unterschiedlicher Disziplinen und betrachten das Schulsystem in seiner Gesamtheit. Hierzu zählen die Governance-Perspektive und das Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2006). Beide Ansätze gehen auf Erkenntnisse des AZI zurück und werden in dieser Arbeit verwendet, um die Schulentwicklung zu betrachten.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der zentralen Elemente der Steuerungsverständnisse und die vorherrschende Art der Schulentwicklungsforschung auf.

Tabelle 1: Steuerungsverständnis und Schulentwicklung

Steuerungsverständnis	Ebene	Akteure	Steuerungsinstrument	Schulentwicklung
Klassisches (1960)	Makroebene des Gesamtschulsystems	Staat Steuerungsinstanz, Schule ausführendes Organ	Detailsteuerung durch Staat	Begleitforschung zu Schulreformen
Neues (NPM) (1990)	Mikroebene der Schule	Staat Vorgaben, Schule Handlungseinheit	Zielvorgaben, staatliche Überprüfung der Ziele	Empirische Einzelschulforschung, Organisationsentwicklung
Governance (2000)	Mehrebenensystem der Schule	Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen	Zielvorgaben, staatliche Überprüfung der Ziele	Versuch der Theoretisierung der Schulentwicklung und gesamtheitliche Betrachtung

Das klassische Steuerungsverständnis bezieht sich auf die Makroebene des Bildungssystems und vernachlässigt die Mikroebene der Einzelschule. In den 1990er Jahren ist der Fokus auf die Mikroebene der Schule gerichtet, wobei die Makroebene nicht betrachtet wird. Beide Ansätze vernachlässigen die anderen Ebenen des Bildungssystems sowie Interdependenzen zwischen den Ebenen. Der Governance-Ansatz (vgl. Abschnitt 2.2.1) stellt den Versuch dar, die Steuerung der Schulentwicklung im

Gesamtzusammenhang zu erfassen und ist zur Zeit ein Trendthema in den Erziehungswissenschaften (Schimank, 2009, S. 232).

Zusammengefasst ergeben sich aus diesen Erkenntnissen die nachstehenden Prämissen für dieses Forschungsvorhaben: Der Fokus der Untersuchung ist auf die Einzelschule gerichtet, die im Mehrebenen-system des Bildungswesens zu betrachten ist. Gelingensbedingungen für Schulentwicklung sind, dass diese von der Schule ausgeht sowie systematisch und langfristig geplant ist. Das aktuelle Steuerungsverständnis entspricht der „Education oder School Governance-Forschung“ und ist Inhalt des folgenden Abschnitts.

2.2.1 Education Governance

Governance ist ein Ausdruck des durch die politikwissenschaftliche Diskussion hervorgebrachten Steuerungsskeptizismus (Mayntz & Scharpf, 1995). Der Akteurzentrierte Institutionalismus (siehe Abschnitt 4.4) bildet häufig den theoretischen Bezugsrahmen für Governance-Forschungen (Houben, 2013).

Education oder School Governance ist eine junge Forschungsrichtung, die die Steuerung bzw. Regelung schulischer Veränderungen untersucht (Langer, 2015). Im englischsprachigen Raum wird dieses Thema unter den Begriffen „education policy“, „education reform“ oder „(de)centralization“ erforscht (van Ackeren & Brauckmann, 2010, S. 57). Education Governance betrachtet das Bildungssystem als Ganzes im Gegensatz zur School Governance, die sich auf die Schule als Organisation bezieht.

Der Begriff Governance ist an sich wertneutral und stellt einen Versuch dar, Dinge anders zu betrachten bzw. überhaupt den Blick auf das Steuerungshandeln zu lenken und nicht auf die Reforminhalte. Governance stellt keine Theorie dar, sondern ist eine Leitlinie für die Analyse komplexer Strukturen kollektiven Handelns (Benz, 2004a). Der Governance-Begriff kann normativ im Sinne des Herausfilterns von „good governance“ oder „best practice“ verwendet werden. In dieser Arbeit wird von der Suche nach „good governance“ Abstand genommen, da durch den gewählten Forschungsansatz des AZI der Fokus auf der Betrachtung der Akteure und der spezifischen Situation, in der sie ihr Handeln koordinieren, liegt. Durch diese Kontextualität können keine allgemeingültigen Lösungen herausgearbeitet werden, die der Perspektive der „good governance“ gerecht werden. Governance kann weiter als analytische Perspektive (van Ackeren & Brauckmann, 2010, S. 60) verwendet werden, um die Steuerung von Veränderungen der Schule zu untersuchen.

Der Begriff Governance wird vielseitig und in unterschiedlichen Bereichen verwendet. Eine weite Auslegung des Begriffs Governance findet sich bei Mayntz (2004, S. 66), die unter dem Begriff „alle nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte“ versteht. Governance ist somit mehr als staatliche Steuerung und stellt eine Abwendung vom traditionellen Steuerungsbegriff dar, der von einem Steuerungsobjekt, welches vom Steuerungssubjekt gesteuert wird, ausgeht (Benz, 2004a, S. 21). Zentrales Element des Ansatzes ist die Abwendung vom Govern-

ment – also dem Vorherrschen des Staates – und somit eine Zuwendung zum dynamischen Zusammenwirken zwischen Strukturen und Prozessen, also zwischen Institutionen und Akteuren, und zwischen Regeln und Regelanwendung (Benz, 2004a, S. 21). Die Unterscheidung zwischen Regeln und Regelanwendung impliziert, dass die Akteure Handlungsfreiheiten besitzen und bei der Regelanwendung ihre eigene Interpretation benutzen (vgl. Abschnitt 4.5). Governance bezeichnet eine veränderte Sichtweise des Regierens, veränderte Strukturen und Prozesse des Politikmachens, der Politikformulierung und der Politikumsetzung, was sich allgemein in der Abkehr von „staatlicher top down-Steuerung“ und im Einbezug von privaten, öffentlichen und staatlichen Akteuren, die am Steuer geschehen beteiligt sind, erkennen lässt (Jann & Wegrich, 2004, S. 194).

Die Education Governance-Forschung analysiert und beschreibt Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die sich als Problem der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem darstellen (Altrichter, Brüsemeister, & Wissinger, 2007). Das analytische Programm einer Governance-Forschung zielt darauf, die Systemkoordination und -steuerung von den Intentionen der vielen Mitsteuernden über die vielfältigen Vermittlungsprozesse hin bis zu den Wirkungen zu rekonstruieren und zu verstehen (Fend, 2006, S. 17). Dabei ist von Interesse, wie neue Steuerungselemente im Bildungswesen aufgenommen, verarbeitet und umgesetzt werden. Hier zeigt sich ein Anknüpfungspunkt zum Konzept der Rekontextualisierung (vgl. Abschnitt 4.5), das sich aber hauptsächlich mit den Übersetzungsleistungen, die die Akteure der unterschiedlichen Ebenen leisten, beschäftigt und weniger mit der Steuerung. Die neue Sichtweise verspricht, mehr Aspekte des Steuerungsgeschehens in den Fokus zu nehmen, aktuelle Entwicklungen der Systemsteuerung besser zu verstehen und unterschiedliche Perspektiven miteinzubeziehen. Die Perspektive der Governance-Forschung entspricht jener der Institutionsanalysen mit der Erweiterung, dass die Akteure und deren Gestaltungsmöglichkeiten stärker berücksichtigt werden (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 15-16).

Nachfolgend werden die zentralen Elemente der Education Governance-Forschung (Altrichter, et al., 2007; Altrichter & Maag Merki, 2010; Dederich, 2012; Heinrich, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Maag Merki & Altrichter, 2010) beschrieben.

Erhebungseinheit der Governance-Forschung sind die Akteure. Die Analyseeinheit ist die *Akteurskonstellation*. Diese kann das Handeln der Akteure beeinflussen und stellt ein Muster der sozialen Ordnung dar. Die Akteurskonstellation zeigt sich im handelnden Zusammenwirken individueller und organisierter Akteure (Hinz & Kruschel, 2012, S. 26). Die Akteurskonstellation umfasst alle an der Entscheidung beteiligten Akteure.

Zwischen den Akteuren auf den verschiedenen Ebenen ergeben sich *Interdependenzen*, was eine wechselseitige Abhängigkeit der Akteure bedeutet. Die Akteure verfügen bei der Erfüllung ihrer Tätigkeit selten über die vollständige Autonomie und Kontrolle. Interdependenzen können als Differenz zwischen Akteur A, der die Ressourcen kontrolliert, an denen Akteur B interessiert ist, um seine Ziele

zu erreichen, beschrieben werden. Entsprechend kann B seine Ziele nur unter der Bedingungen gegebener Abhängigkeiten realisieren (Brüsemeister, 2007, S. 27). Abhängigkeiten zwischen den Akteuren sind durch rechtlich normierte, organisatorische und kulturelle Bedingungen institutionalisiert (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27). Die Governance-Forschung interessiert sich dafür, wie Akteure Interdependenzen bewältigen und ihr Handeln koordinieren. Interdependenzen sind nicht negativ zu fassen, sondern können eine Entlastung für die interdependenten Akteure darstellen, beispielsweise in Form von Arbeitsteilung. Interdependenzen stellen somit nicht nur Restriktionen für die Akteure dar, sondern können auch Handlungschancen bieten (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 29).

Handlungskoordination: Neben den Akteuren und den Interdependenzen interessiert, wie das Handeln koordiniert wird, welche Interaktionsform die Akteure wählen und anwenden (Benz, 2004a, S. 25). Handlungskoordination findet in Akteurskonstellationen statt, indem einzelne Akteure strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten reproduzieren bzw. adaptieren. Umgangssprachlich verweist Koordination auf etwas Positives. Aus Sicht der Governance ist diese positive Konnotation nicht immer anzutreffen, etwa wenn Akteure sich querstellen. Die Analyse der Handlungskoordination gibt darüber Aufschluss, wie Akteure auf Handlungen und Entscheidungen Einfluss nehmen (Heinrich, 2007, S. 48-49). Drei basale Unterscheidungen der Handlungskoordination sind die Beobachtung, die Beeinflussung und die Verhandlung (Schimank, 2000). Bei der Beobachtung führt das Gefühl, beobachtet zu werden, zur Handlungsabstimmung, wobei sich eine einseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen von der gegenseitigen Anpassung differenzieren lässt. Versucht ein Akteur aufgrund materieller oder immaterieller Ressourcen einen anderen Akteur zu einer Handlung zu überzeugen, entspricht dies der Form der Beeinflussung. Die Form der Verhandlung basiert auf einem Vertrag, den die beiden Parteien abschliessen. Dieser Vertrag kann durch einseitige Absprache oder durch partizipative Entscheidungen zustande kommen (ebd.; Heinrich, 2007, S. 48-49; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 12).

Mehrebenensystem: Der Verweis auf verschiedene Ebenen ist nicht mit einer hierarchischen Struktur gleichzusetzen, sondern bedeutet lediglich, dass es unterschiedliche Organisationseinheiten gibt, die verschiedenen Ebenen zuzuordnen sind. Benz verweist darauf, dass von Governance im Mehrebenensystem nur dann gesprochen werden darf, wenn die Zuständigkeiten auf unterschiedliche Ebenen verteilt, die Aufgaben jedoch interdependent sind, und so Handlungen zwischen den Ebenen koordiniert werden müssen (Benz, 2004b, S. 126). Im Kanton Aargau erlässt der Kanton die Schulgesetze, die Umsetzung dieser ist Aufgabe der Kommunen und Schulen. Bei der Einführung der Integrativen Schulung regelt der Kanton (Makroebene) die Rahmenbedingungen für die Schulen. Ob eine Schule integrativ unterrichtet, entscheidet die Schulpflege, die der Mesoebene der Schule zuzuordnen ist. Die Gestaltung der Umsetzung ist auf der Meso- und Mikroebene zu verordnen. Das Konzept des Mehrebenensystems erlaubt es, einen auf Akteure und Institutionen bezogenen Analyserahmen zu entwerfen, mit dem sich die Interdependenzen und die Interdependenzbewältigung der Akteure studieren lassen. Hierbei gilt es speziell zu berücksichtigen, dass die Akteure auf verschiedenen Ebenen und Sektoren

unterschiedliche Handlungslogiken besitzen. Diese können durch professionsbezogene Maßstäbe entstehen. Auch unterschiedliche Zeithorizonte lassen Differenzen in den Handlungslogiken entstehen. So ist ein Schulgesetz schnell erlassen, die operative Umsetzung kann jedoch ein langwieriger Prozess sein (Kussau & Brüsemeister, 2007).

In der Erforschung der Prozesse, Strukturen und Wirkungen von Steuerungskonfigurationen lässt sich ein Empirie-Defizit feststellen. Viele Studien fokussieren auf Einzelaspekte und vernachlässigen die gesamte Steuerung oder die Akteure (Kussau & Brüsemeister, 2007). In dieser Arbeit wird der Prozess der Schulentwicklung inklusive deren Akteure betrachtet, um Wissen über die Prozesse der Governance und Umsetzung von Reformen in Schulen zu generieren. Auch die Wirkung beziehungsweise das Resultat der Steuerung wird betrachtet, wobei von Interesse ist, ob die gewünschten Wirkungen eintreten oder ob nichtintendierte Wirkungen entstehen (Altrichter, et al., 2007).

Zusammengefasst lässt sich Governance als Gegenbegriff zu Government definieren, der davon ausgeht, dass es verschiedene Akteure gibt, die zusammen ihr Handeln koordinieren. Die Analyse und Beschreibung von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen werden als Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteuren in einem Mehrebenensystem gesehen (Altrichter, et al., 2007). Dabei werden im Gegensatz zu traditionellen Steuerungsanalysen neben der Koordinationsform Hierarchie andere Formen der Verhandlung berücksichtigt und als relevant beurteilt. Die zentrale Frage ist, wie die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit einer Vielzahl beteiligter Akteure erfolgt (Kussau & Brüsemeister, 2007).

2.2.2 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Zu Beginn der 1990er Jahre rückt die Entwicklung der Einzelschulen als Ausgangspunkt für die Schulentwicklung ins Zentrum der deutschsprachigen Forschung, infolgedessen Konzepte der Organisationsentwicklung in der Schulentwicklungsforschung vermehrt rezipiert werden (Rolff, 2012, S. 17). Die Betrachtung der Entwicklung der Schule aus dem Blickwinkel der Organisationsentwicklung impliziert, dass die Schule eine Organisation ist. Inhalt dieses Abschnittes ist die Klärung des Begriffs Organisation und die Übertragung dieser Definition auf die Schule. Der Abschnitt schliesst mit Erkenntnissen der schulischen Organisationsentwicklung.

Der Begriff Organisation lässt sich auf zweierlei Weise verstehen. Institutionell gesehen, erscheinen Organisationen als Institutionen, während instrumentell betrachtet, der Begriff auf die Struktur einer Organisation verweist. Bei letzterem Verständnis ist das Produkt des Organisierens eine geregelte Ordnung (Schreyögg, 2008, S. 4-5). Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf das institutionelle Verständnis von Organisation. Somit stellen Organisationen ein System von impliziten und expliziten Regeln dar, die sich auf einen Zweck ausrichten und Erwartungen an Mitglieder und Nichtmitglieder der Organisation formulieren. Die Regeln dienen der Handlungskoordination von Individuen, die alleine ihr Ziel nicht erreichen könnten (Scherer, 2006, S. 19).

Preisendörfer (2011) identifiziert vier Merkmale von Organisationen: (1) die Organisationsmitglieder, (2) die Organisationsziele, (3) die Organisationsstruktur und (4) die räumlich-sachliche Ausstattung einer Organisation. Organisationsmitglieder stellen die Personen dar, die sich den in der Organisation herrschenden Regeln anpassen. Organisationen stehen im Austausch mit ihrer Umwelt, diese stellt einerseits Erwartungen an die Organisation und andererseits herrscht ein Ressourcen-Austausch zwischen der Organisation und der Umwelt, weshalb Organisationen durchgängig im Kontext der Umwelt zu betrachten sind (ebd., S. 59). Zwischen der Organisation und ihrer Umwelt existiert eine Grenze, die sich durch unterschiedliche Regeln manifestiert. Es ist nicht immer eindeutig zu identifizieren, wer einer Organisation angehört ist und wer zu deren Umwelt gehört (Rosenmund, 2011, S. 83). Organisationsziele erfüllen verschiedene Funktionen; einerseits dienen sie der Motivation der Mitglieder, andererseits ermöglichen sie Erfolg oder Misserfolg zu messen und erfüllen eine Legitimationsfunktion für die Organisation (Preisendörfer, 2011, S. 63). Die Organisationsstruktur bestimmt die Arbeitsteilung, die Koordination und die Hierarchie einer Organisation (ebd., S. 67). Die Umwelt einer Organisation kann weiter ausdifferenziert werden in die Aufgabenumwelt, die mit der Organisation in unmittelbarer Austauschbeziehung steht, sowie die Domäne oder Branche und die globale Umwelt.

Damit eine Schule als Organisation gelten kann, muss sie über die genannten vier Merkmale verfügen. Organisationsmitglieder der Schule sind die Lehrpersonen, die Schulpflege und die Schulleitung. Ob die Lernenden sowie ihre Eltern zur Organisation Schule gehören, ist nicht eindeutig. Eltern können als Kunden oder Abnehmer der Organisation und Schülerinnen und Schüler als das Input-Material der Schule angesehen werden (Preisendörfer, 2011). Schulen besitzen Organisationsziele und verfügen über eine räumlich-sachliche Ausstattung. Die Organisationsstruktur der Schulen ist teilweise verschriftlicht. Die Aufgabenumwelt der Schulen kann die Eltern umschliessen aber auch abnehmende Schulen und Wirtschaftsbetriebe. Die Umwelt der Domäne oder Branche der Schule ist das allgemeine Bildungssystem, wozu z.B. Privatschulen zählen. Die Schule verfügt weiterhin über eine globale Umwelt, beispielsweise die OECD (ebd).

Die Betrachtung der Schule als Organisation ermöglicht die Übertragung der Konzepte der Organisationsentwicklung auf die Schule. Eine häufig zitierte Definition der Organisationsentwicklung findet sich bei French und Bell (French & Bell, 1994):

„Organisationsentwicklung ist eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in der Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines Organisationsentwicklungsberaters oder Katalysators und durch Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung von Aktionsforschung.“

Neben der oben beschriebenen Definition lässt sich eine Vielzahl anderer teils differierender Definitionen erkennen; Schreyögg verweist auf fünf Elemente, die die meisten Definitionen der Organisationsentwicklung aufweisen (Schreyögg, 2008, S. 513-514):

- Geplanter Wandel,
- Organisationsentwicklung als Veränderung des gesamten Systems,
- Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien, um einen effektiven Wandel zu erzeugen,
- nicht nur die Organisationsstruktur, sondern auch das Verhalten der Organisationsmitglieder wird verändert,
- Beteiligung von Spezialisten.

Die Definition von French und Ball (1994) verweist zusätzlich auf die Relevanz der Organisationskultur. Feldhoff leitet in einem Überblick zum Forschungsstand der Organisationsentwicklung vier Prämissen ab (Feldhoff, 2011, S. 53). Erstens sind die Organisationsmitglieder frühzeitig und aktiv in die Planung und Durchführung des Veränderungsprozesses einzubeziehen. Der Anstoss zur Veränderung sollte durch die Einzelorganisation und ihre Mitglieder entstehen. Zweitens liegt die Veränderung bei der Gruppe und nicht bei den einzelnen Organisationsmitgliedern, da diese dynamischer sind und Veränderungen, die sich auf Gruppen beziehen, auf Individuen weniger bedrohlich wirken als Veränderungen, die eine Einzelperson betreffen. Diese zweite Prämisse spricht für die Betrachtung der Schule als Ganzes – die zentrale Einheit ist die Schule als Organisation – wobei individuelle Veränderungen sekundär sind. Drittens ist die Kooperation relevant für die Veränderung der Schule. Die Einbindung der Organisationsmitglieder in den Veränderungsprozess fördert das Verständnis der Mitglieder für die Veränderung und hilft, Widerstände abzubauen. Viertens vollzieht sich der Veränderungsprozess in zyklischen Phasen. Lange galt das „Unfreezing-Moving-Refreezing-Modell“ von Lewin (1963) als das Modell der Organisationsentwicklung. Dieses postuliert, dass es stets Kräfte gibt, die Wandel vorantreiben und solche, die Wandel verhindern. Wenn beide Kräfte gleich gross sind, ist die Organisation in einem Gleichgewichtszustand und verändert sich nicht. Um einen Wandel zu erreichen, muss in der ersten Phase des „Auftauens“ eine Bereitschaft zur Veränderung erzeugt werden, so dass die treibenden Kräfte überwiegen. Ist dies erreicht, beginnt die zweite Phase der Veränderung, in der neue Organisationsstrukturen entwickelt werden. Die letzte Phase des „Einfrierens“ dient der Stabilisierung des Wandels, die Organisation wird wieder in einen Gleichgewichtszustand gebracht. Heute lassen sich andere Modelle der Organisationsentwicklung erkennen,⁴ die sich jedoch oft auf das Modell von Lewin stützen (Miebach, 2010; Vahs, 2005, S. 344).

Organisationsentwicklung richtet sich somit in erster Linie auf die Einstellung und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder, sowie deren soziale Beziehungen, weshalb Veränderungen die unter Einbezug der Organisationsmitglieder geschehen, als erfolgversprechender gelten (French & Bell, 1994). Ziel der Organisationsentwicklung ist es, einen organisationsweiten, partizipativen und problembezogenen Veränderungsprozess in Gang zu setzen. Vahs (2005) umschreibt Organisationsentwicklung weiter als einen planmässigen Wandel von individuellen Verhaltensmustern, Einstellungen und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder, der Organisationskultur, der Organisations- und Kommunikations-

⁴ Für einen Überblick siehe Vahs (2005).

struktur sowie der strukturellen Regelungen im weitesten Sinne (Vahs, 2005, S. 328). Der Blickwinkel der Organisationsentwicklung in der Schulentwicklungsforschung stellt neben der Organisation als Analyseeinheit die Akteursgruppen ins Zentrum der Betrachtungen.

Bormann beschreibt die schulische Organisationsentwicklung als Veränderungsprozess, der von innen oder aussen ausgelöst wird und bei dem potenziell individuelle oder organisationale Lernprozesse entstehen können, die sich durch reflektierte Veränderungen des schulischen Handelns kennzeichnen (Bormann, 2002, S. 30; 86). Diese Leseart der schulischen Organisationsentwicklung ist eng verknüpft mit dem Ansatz der „lernenden Organisation“, der sich der institutionelle Schulentwicklungsfor- schungsrichtung zuordnen lässt (vgl. Abschnitt 2.1).

Berkemeyer (2010) verweist darauf, dass durch die neue Steuerung insofern ein Umdenken entsteht, als dass bei der Untersuchung von Schulentwicklung nicht nur die Organisation der Schule sondern diese im Systemzusammenhang betrachtet wird, was die Organisationsentwicklung als Bezugspunkt der Schulentwicklung hervorhebt.

Die Perspektive der Organisationsentwicklung bedeutet zusammengefasst, dass nicht nur die Organi- sation, sondern auch die Akteure bei der Analyse von Wandel berücksichtigt werden. Die theoretischen Ansätze sowie die methodische Umsetzung dieser Arbeit berücksichtigen ebenso die Akteure. Die Erkenntnis, dass eine Entwicklung der Organisation nur stattfindet, wenn sich das Verhalten der Akteure ändert, zeigt sich auf in der empirischen Analyse. So wird der Erfolg der Schulentwicklung nicht anhand von Schülerinnen- und Schülerleistungen gemessen, sondern durch die Zufriedenheit, die Akzeptanz und die Umsetzung der Massnahme.

2.2.3 Analysemodell zur Steuerung von Innovation in Schulen

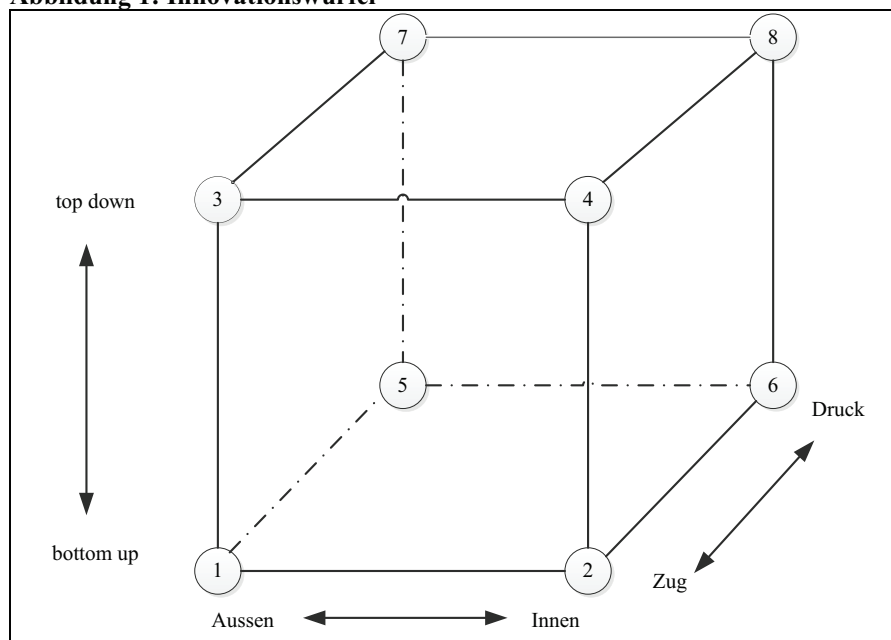
Die Gründe und Motive, weshalb Schulen ein Entwicklungsprojekt angehen, sind vielfältig und komplex. Die schulische Implementationsforschung geht der Frage nach, weshalb und unter welchen Bedingungen die Integration von Innovationen in die Schulpraxis gelingt (Sommer-Sutter, 2012). Entwicklung kommt durch Druck- und/oder Zug-Faktoren zustande. Als Druck-Faktoren sind externe Bedingungen wie die Schulstruktur oder Veränderungen in der Schülerschaft zu nennen. Zug-Faktoren umfassen das „innere Streben einer Schule“, sich weiterzuentwickeln (Holtappels, 1995) und spiegeln die „Innovationsbereitschaft“ einer Schule wieder (Holtappels, 2003, S. 95 ff). Die beiden Mechanismen schliessen sich gegenseitig nicht aus, sondern können in einem Wechselspiel zur Entwicklung beitragen (ebd.).

Der Innovationswürfel von Schratz & Steiner-Löffler (1997) ermöglicht die Rekonstruktion der Ursache, weshalb sich Schulen auf ein Schulentwicklungsprojekt einlassen. Dieser Würfel besteht aus drei Dimensionen (Abbildung 1): (1) Druck-Zug, (2) innen-aussen und (3) top down-bottom up, die nachstehend kurz erläutert und anhand eines Beispiels mit Bezug zur Einführung der Integrativen Schulung untermauert werden:

- *Druck* besteht, wenn eine Schulentwicklung aufgrund eines äusseren Umstandes, der eine Veränderung bedingt, angestossen wird.
Z.B.: Eine Schule entscheidet sich, die Integrative Schulung einzuführen, da aufgrund niedriger Schülerinnen- und Schüler-Zahlen die Kleinklasse (KK) geschlossen werden müsste und die Kleinklassen-Schülerinnen und -Schüler im Nachbarort unterrichtet werden müssten.
- *Zug* besteht, wenn eine Schulentwicklung angestossen wird, da es eine Vision gibt, die Innovationsbereitschaft erzeugt.
Z.B.: Eine Schule entscheidet sich, die Integrative Schulung einzuführen, da sie Integration und damit individualisierende Unterrichtsformen als pädagogisches Ziel sieht.
- Ist die Veränderung auf Wunsch der Schule (Akteure der Mesoebene) angeregt, wird sie dem Pol „*innen*“ zugeordnet.
Z.B.: Die Idee zur Einführung der Integrativen Schulung wird vom Kollegium angeregt und bei der Schulführung platziert.
- Geht der Anstoss zur Veränderung auf schulexterne Akteure, wie die Bildungspolitik, Eltern oder anderen Schulen zurück, wird sie dem Pol „*aussen*“ zugeordnet.
Z.B.: Die Eltern fordern von der Schule die Integrative Schulung einzuführen.
- Ist die Veränderung von der Schulführung (Schulleitung, Schulpflege, Schulaufsicht) entschieden, wird sie dem Pol „*top down*“ zugeordnet.
Z.B.: Der Entscheid, die Integrative Schulung einzuführen, wird von der Schulführung ohne Absprache mit dem Kollegium getroffen.
- Ist die Veränderung durch die Lehrpersonen oder Schülerschaft entstanden, entspricht sie dem Pol „*bottom up*“.
Z.B.: Das Kollegium kann über die Einführung der Integrativen Schulung abstimmen.

Diese Dimensionen bilden zusammen einen Würfel (Abbildung 1) mit acht möglichen Positionen für den Anstoss der Schulentwicklung.

Abbildung 1: Innovationswürfel



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schratz und Steiner-Löffler (1997)

Diese acht Positionen sind in der Realität selten in Reinform anzutreffen, vielmehr ist davon auszugehen, dass sich bei den einzelnen Dimensionen Mischformen ergeben. Dem Verständnis von Steuerung,

wie es in dieser Arbeit zugrunde liegt, wird dieses Modell nicht gerecht, da sich vielfältige Formen der Handlungskoordination zwischen top down und bottom up erkennen lassen, weshalb das Modell um die Modi der Handlungskoordination erweitert wird (vgl. Abschnitt 6.2.1). Trotzdem eignet sich dieses Modell für eine erste Analyse der Ursache der Schulentwicklung und zur Strukturierung der Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung.

2.3 Theoriedefizit der Schulentwicklungsforschung

Die Schulentwicklungsforschung sieht sich dem Vorwurf konfrontiert, kaum wissenschaftliche Theorien bei der Betrachtung von Schulentwicklungsprozessen zu verwenden (Scheerens, 2012; Voigt, 2013). Esslinger-Hinz sieht den Grund hierfür darin, dass Schulentwicklungsforschung oft Auftragsforschung oder Aktionsforschung ist, die mit wenig Theorie auskommt (2006, S. 20). In den letzten Jahren lassen sich vermehrt Anstrengungen zur Entwicklung einer Schulentwicklungstheorie erkennen (Dedering, 2012). Rahm (2005) startet den Versuch einer Theorie der Schulentwicklung, wobei sie existierende Theorien und empirischen Befunde ordnet und einen Theorienverbund durch eine Vermengung verschiedener Theorien erstellt. Der Theorie der Schulentwicklung kommt ein Platz innerhalb der Schultheorien zu, wobei sich die Schulentwicklung mit Aussagen zur Einzelschule als Organisation im Gesamtsystem wiederfindet (Rahm, 2005, S. 147-148). Maag Merki ermittelt im Artikel „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ (2008) unterschiedliche Funktionen der Schulentwicklungstheorie. Sie kann als Strukturanalyse, als Prozessanalyse und als Wirkungsanalyse gedacht werden (Maag Merki, 2008). Dedering stellt einen unzulänglichen Steuerungsbezug der beiden Ansätze fest. Sie seien lediglich einen ersten Schritt Richtung Theoretisierung der Schulentwicklung dar, weiterer Forschungsbedarf bliebe bestehen (2012, S. 46).

Als theoretische Bezugspunkte für die Schulentwicklung lassen sich unterschiedliche Organisations-theorien aber auch Führungstheorien, Professionstheorien oder kulturtheoretische Forschungen, die sich mit der Schulkultur befassen, nennen (Voigt, 2013).⁵ Diese Arbeit wendet ein Modell der Schulqualitätsforschung an und bezieht sich auf Organisationstheorien. Durch die theoretische Perspektive des AZI und der Education Governance versucht diese Arbeit, den Vorwurf der mangelnden Beachtung der Steuerung der Schulentwicklung zu beheben.

2.4 Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität

Schulentwicklung hat zum Ziel, die Qualität der Schule zu erhöhen (Büeler, 1998) und kann nur schlecht losgelöst von der Qualitätsdebatte der Schulen betrachtet werden. Aktuelle Schulentwick-

⁵ Voigt liefert in einer Analyse zum Theoriedefizit in der Schulentwicklungsforschung einen Überblick über die verwendeten Theorien, wobei sie allgemein alle Theorien berücksichtigt und spezifisch auf Organisationstheorien Bezug nimmt (2013, S. 13-51).

lungsansätze stützen sich auf eine Reihe von Erfahrungen und Annahmen (Reynolds, 2005, S. 19), deren empirische Basis noch an vielen Stellen lückenhaft ist (Bonsen, Bos, & Rolff, 2008). Diese Situation macht die Zusammenführung von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung notwendig (ebd.). Nachfolgend werden die Unterschiede der Schulqualitäts-, der Schuleffektivitäts- und der Schulentwicklungsforschung beschrieben.

2.4.1 Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung

Seit mehr als 50 Jahren gibt es Forschungen auf dem Gebiet der Schulqualität. Mit der Zeit verändern sich die Aspekte, denen eine Erhöhung der Qualität der Schule nachgesagt wird. In den 1960er Jahren herrscht die Idee vor, dass eine gute Schule sich aus der Summe der guten Lehrpersonen und eines guten Unterrichts ergibt (Fend, 1988, S. 537). Die Erkenntnis, dass Schulen des gleichen Organisationstyps sehr unterschiedlich ausgestaltet sind (Fend, 1986), führt dazu, dass die Einzelschule als Gestaltungseinheit auch in der Schulqualitätsforschung stärker berücksichtigt wird.⁶

Schulqualität wird als komplexer Gegenstand verstanden, wobei auf unterschiedlicher Ebene Qualitätsbeurteilungen stattfinden können. So können Qualitätsaussagen auf der Ebene der Bedingungen einer Schule getroffen werden, wie auch auf der Ebene von Prozessen und Ergebnissen (Holtappels & Voss, 2008). Die Schulqualitätsforschung interessiert sich für die Struktur und die Kultur einer Schule. Grundlage dieser Forschungsrichtung sind querschnittliche Beschreibungen und Evaluationen von Parametern einer Schule (Büeler, 1998). Stehen die Wirkungen zwischen diesen Ebenen im Vordergrund, wird von Schulwirksamkeit oder „effectivness“ gesprochen (Holtappels & Voss 2008, S. 64).

Unterschiede lassen sich zwischen dem deutschsprachigen Raum, der die Frage nach der Qualität der Schulen ins Zentrum stellt, und der angelsächsischen Tradition, für die die Frage der Effektivität der Schulen zentral ist, erkennen (Fend, 1988, S. 538-539). Die Schuleffektivitätsforschung befasst sich mit dem Einfluss der Einzelschule auf die Leistungen der Lernenden (Rolff & Tillman, 2009; Thillmann, 2012) sowie allgemein mit der Wirksamkeit des Bildungssystems (Ditton, 2000, S. 79). Die zentrale Frage dieser Forschungsrichtung lautet „was“ die Qualität oder Effektivität der Schule verbessert. Die Schuleffektivitätsforschung hat die Beschreibung effektiver Schulen zum Ziel, während die Schulentwicklungsforschung Massnahmen zur Schulverbesserung analysiert (Bonsen, et al., 2008, S. 11). Ergebnisse der Schulqualitätsforschung zeigen, dass der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler durch den organisationalen Charakter der Schule bestimmt wird. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass Schulentwicklung im Hinblick auf die Verbesserung der Qualität der SuS-Leistung durch grössere Schulautonomie erreicht werden kann (Bush, 1996, zit. nach Pfeiffer, 2008, S. 22).

⁶ Fend ordnet im Artikel „Schulqualität - die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungseinheit“ (1988) - Qualitätskriterien der „pädagogischen Welt“ mehrbenenanalytisch zu. Die Unterteilung in Schulsystem, Schulebene, Klassenebene und Personenebene entspricht nicht mehr der heutigen Unterteilung. Heute wird die Unterscheidung zwischen Klassen- und Personenebene weggelassen.

Schulentwicklung dient dem Sichern und Steigern der Qualität der Schulen (Rahm, 2005, S. 81), bezieht sich aber auf den Prozess bzw. auf den Weg, den die Schulen dahin führen, und sucht Antworten darauf, „wie“ die Qualität oder Effektivität der Schule erhöht werden kann. Weitere Unterschiede lassen sich in den Forschungstraditionen der beiden Ansätze erkennen: Schulqualitätsforschung fokussiert auf die theoretische Weiterentwicklung von Modellen aufgrund von Forschungsergebnissen, wobei sie sich auf klare und eindeutige Modelle stützt. Schulentwicklung hingegen konzentriert sich eher auf konkrete praktische Implementierungen von Innovationsprogrammen, was oft im Rahmen von Fallstudien geschieht (Capaul & Seitz, 2001, S. 548).⁷ Schulentwicklungsforschung ermittelt somit Bedingungsfaktoren, deren Wirksamkeit in der Schulqualitätsforschung überprüft wird. Kurz gefasst beschreiben Schulqualitätsstudien, was eine gute Schule ist. Die Schulentwicklung beschreibt, wie eine Schule die Qualität steigern kann (Capaul & Seitz, 2001, S. 548).

Holtappels verweist auf eine notwendige Verbindung der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung (Holtappels, 2005, S. 27). Im englischsprachigen Raum lässt sich eine Annäherung der beiden Forschungsrichtungen erkennen (Reynolds, 2005), in der deutschsprachigen Bildungsforschung ist dies bis dato noch ein Desiderat (Bonsen, et al., 2008; Holtappels, 2005). Diese Arbeit setzt an dem Desiderat an und versucht die beiden Forschungsrichtungen wie folgt zusammenzubringen. Anhand qualitativer Fallstudien wird der Prozess der Schulentwicklung rekonstruiert, was der Schulentwicklungsforschung entspricht. Dabei werden Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Schulentwicklung erfasst, die im quantitativen Teil dieser Arbeit auf ihre Wirksamkeit geprüft werden, was der Schuleffektivitätsforschung entspricht. Zudem wird als Modell des Schulentwicklungsprozesses auf ein Modell aus der Schulqualitätsforschung zurückgegriffen, welches im nächsten Abschnitt betrachtet wird.

2.4.2 Modelle zur Schulqualität

Eine Vielzahl von Modellen zur Erfassung der Schulqualität lassen sich unterscheiden. Nachfolgend werden unterschiedliche Entwicklungen der Modelle der Schulqualität dargestellt, bevor auf das in dieser Untersuchung angewendete Modell eingegangen wird. Modelle eignen sich als Analyseraster für empirische Untersuchungen, die diese strukturieren und die zu untersuchenden Faktoren bestimmen, können allerdings keinen Anspruch auf Erklärung des Zusammenhangs zwischen Variablen erheben. Um Modelle wissenschaftlich nutzbar zu machen, müssen sie mit Theorien untermauert werden, was für diese Arbeit in Abschnitt 4.7 erläutert wird.

Reynolds et al. unterscheiden drei Phasen der Schulqualitätsmodelle (Reynolds, Teddlie, Creemers, et al., 2000):

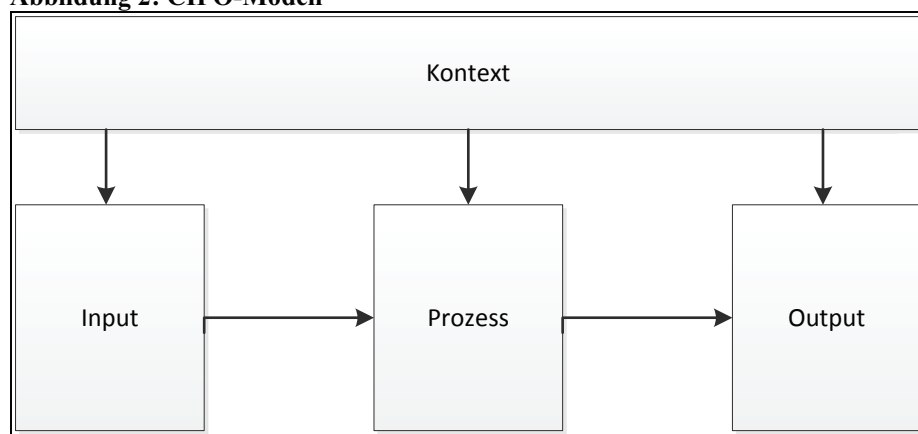
⁷ Eine Übersicht über die Unterschiede zwischen der „*School improvement and school effectiveness*“-Forschung findet sich bei (Capaul & Seitz, 2001, S. 548ff).

- In den 1960er Jahren entsteht das ursprünglich ökonomische Input-Output-Modell, wobei als Input Ressourcen und Charakteristiken der Schülerschaft zählen und der Output anhand standardisierter Leistungen der Lernenden operationalisiert wird.
- Ende 1970 entstehen die „Effective School“-Studien, die unterschiedliche schulische Prozessvariablen zwischen den Input und den Output setzen, wobei der Input den Output weiterhin auch direkt beeinflusst. Gleichzeitig lässt sich eine Erweiterung bei der Erfassung des Outputs erkennen, so werden nicht mehr nur die standardisierten Leistungen der Lernenden untersucht, sondern auch die Zufriedenheit oder Akzeptanz mit der Massnahme.
- Seit den 1980er Jahren bis heute wird der Kontext als weiteres Konstrukt zu dem Input-Prozess-Output-Modell hinzugefügt, der alle drei Konstrukte beeinflusst.

Ditton (2000) verweist auf eine weitere Charakterisierung in der Unterscheidung der Schulqualitätsmodelle: Einerseits lässt sich eine strukturelle Dimension erkennen, die verschiedene Ebenen berücksichtigt, wobei schulische, individuelle und kontextuelle Faktoren in einem komplexen wechselseitigen Verhältnis zu einem Output beitragen. Andererseits lässt sich eine dynamische Dimension erkennen, die eine Prozessbetrachtung der Produktionsfunktion der Schule darstellt (Ditton, 2000). Diese beiden Dimensionen lassen sich im CIPO-Modell (vgl. Abbildung 2) finden. Die Prozessvariable ist die dynamische Dimension und das Wechselspiel zwischen den anderen Variablen stellt die strukturelle Dimension dar.

Die meisten Modelle beziehen sich bei der Erfassung der Schulqualität noch heute auf die drei Dimensionen: Input, Prozess und Output (Ditton, 2000; Holtappels & Voss, 2008). Zur Betrachtung des Schulentwicklungsprozesses wird in dieser Arbeit das Context-Input-Prozess-Output-Modell in Anlehnung an Ditton (2000) und Scheerens (2000) verwendet. Dieses Modell geht auf das Evaluationsmodell „CIPP“ von Stufflebeam zurück (1971). Die Abkürzung „CIPP“ steht dabei für die Begriffe Context, Input, Process und Product. In Abbildung 2 ist das CIPO-Modell dargestellt.

Abbildung 2: CIPO-Modell



Quelle: Eigene Darstellung

Unter dem Begriff *Kontext* werden Indikatoren der Schule, wie Schulgröße, Schülerschaft sowie die Gemeindeform der Schule subsummiert (Scheerens, 2000). Im Modell von Ditton (2000) ist der Kontext als „Bedingung“ umschrieben, worunter finanzielle, materielle, personelle und strukturelle Bedingungen für die Massnahme der Schulen subsummiert werden.

Mit der Dimension der System- und Steuerungsqualität, auch *Input* genannt, werden die Rahmenbedingungen in Form von Ressourcen und Vorgaben betrachtet (Dedering, 2012, S. 9). Ditton (2000) fasst unter dem Input die Intentionen (intendiertes Curriculum) zusammen, die mit der Schulentwicklungsmaßnahme verbunden ist. Scheerens (2000) fasst unter dem Input unter anderem die Erfahrung der Lehrperson, die Unterstützung der Eltern, die Infrastruktur sowie Materialien, die für die Schulentwicklung zur Verfügung stehen.

Die *Prozessdimension* bezieht sich auf die Einzelschule (Holtappels & Voss, 2008, S. 67) und wird teilweise in die Bereiche Schule und Unterricht unterteilt. Der Prozessdimension lassen sich Faktoren, wie das Management, die Kooperation und Koordination in einer Schule zuordnen (Ditton, 2000). Weiter umfasst sie die Organisationsstrukturen der Schule sowie alle Faktoren, die sich auf die Gestaltung des Prozesses beziehen, wie beispielsweise Fort- und Weiterbildungen oder schulische Konzepte (Holtappels & Voss, 2008, S. 67).

Bei den Ergebnissen „Output“ lassen sich generell kurzfristige Wirkungen wie Leistungen der Lernenden (Output) von langfristigen Wirkungen wie der beruflichen Erfolg der Schülerschaft (Outcome) unterscheiden (vgl. Ditton 2000). Weiter werden schulische Lehr- und Lernprozesse sowie Einstellungen und Haltung der schulischen Akteure darunter gefasst (Bonsen, et al., 2008, S. 17; Holtappels & Voss, 2008, S. 67).

Ersichtlich ist, dass der Kontext auf alle drei Teile des Modells Einfluss hat. Weiter beeinflusst der Input den Prozess und indirekt über den Prozess den Output. Der Prozess wirkt sich ebenso auf den Output aus. Das Modell zeigt die Wichtigkeit der Betrachtung des Schulentwicklungsprozesses als Ganzes, da die Teile nicht nur losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern untersucht wird, wie die unterschiedlichen Variablen zusammenhängen und in den internen und externen Kontext der Schule eingebettet sind.

Das CIPO-Modell eignet sich, um Entwicklungsdynamiken in Schulen zu modellieren (Rolf, 2005). Fend warnt vor der implizierten Kausalität des CIPO-Modells und äußert Kritik an der Einfachheit des Modells. Das Modell muss, um Schulentwicklungsprozesse erklären zu können, einerseits theoretisch untermauert werden, und sollte weiter die Mehrebenenstruktur des Schulsystems sowie die Akteure und ihre Intentionen berücksichtigen (Fend, 2008, S. 21ff). Wie diese Forderung in dieser Arbeit umgesetzt wird ist Inhalt des Abschnitts 4.7. Im Bereich der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung lassen sich empirisch belegte Gelingensbedingungen der Schulentwicklung erkennen, die Inhalt des folgenden Abschnitts sind.

2.5 Gelingensbedingungen der Schulentwicklung

Die Idee der Teilautonomie spricht den Schulen mehr Verantwortung für die eigene Entwicklung zu. Dies impliziert eine neue Balance zwischen der Selbststeuerung der Schulen und der Steuerung durch das Bildungssystem. Wie in Abschnitt 2.2 beschrieben, ist ein Erfolgsfaktor für die Schulentwicklung,

wenn sie von innen her wächst. Ein Wandel der Schule kann nicht verordnet, sondern nur ermöglicht werden, die Einzelschule entscheidet, wie sich die Entwicklung gestaltet (Rolff, 2013). Dies spricht für eine partizipative Entscheidungsfindung und Umsetzung. Fend weist jedoch nach, dass der neuen Steuerung bis heute nur wenig Wirkung auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachgesagt werden kann (Fend, 2011, S. 11), weshalb zu prüfen ist, inwiefern die Entscheidungsfindung eine Wirkung auf die Schulentwicklung besitzt.

Warwas et al. (2008) untersuchen Veränderungen von Schulentwicklungsprozessen aus einer mikropolitischen Sicht und weisen nach, dass Schulleitungen, wenn ein Veränderungsprozess erfolgreich sein soll, ein umfassendes Verständnis der motivationalen, emotionalen und einstellungsbezogenen Voraussetzungen der Organisationsmitglieder benötigen. Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse kennzeichnen sich in der Implementationsphase durch Partizipation und regen Austausch (Warwas, Siegfried, & Meier, 2008, S. 119-120). Dies verdeutlicht die Relevanz der Akteure bei der Analyse von Schulentwicklung.

Nussbaumer und Lustenberger (2010) zeigen, dass nicht nur die Schulleitung für eine gelingende Schulentwicklung verantwortlich ist. Die einzelnen Lehrpersonen müssen Offenheit und Problembewusstsein an den Tag legen. Dies fordert von den Lehrpersonen eine hohe Identifikation mit der Schule und nimmt viel Zeit in Anspruch (Nussbaumer & Lustenberger, 2010).

Rolff (2013) fasst Gelingensbedingungen für Schulentwicklung zusammen, die er den drei Ebenen der Schule zuordnet. Als Treiber der Qualität (also Faktoren, die die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler erhöhen) nennt er zielführendes Handeln, was sich durch Zielklärungen und -formulierungen und die Evaluation der Ziele ergibt. Als weitere Gelingensbedingung ist die Teamentwicklung zu nennen, worunter die kollegiale Unterstützung und gemeinsame Verantwortung gefasst werden. Auf der Ebene der Einzelschule nennt er Faktoren, die die Entwicklungskapazität der Schule vergrößern, worunter Massnahmen, die die Selbststeuerung der Schule erhöhen, in Form einer Schulleitung oder Steuergruppen zu verstehen sind. Auf der Makroebene wirkt sich ein Ausbau der Dezentralisierung, bei welcher die Verantwortung den Schulen übertragen wird, positiv auf die Schulentwicklung aus. Dabei sind besonders Vernetzungen von Schulen anzustreben (Rolff, 2013). Die eben genannten Gelingensbedingungen stellen ausgewählte Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung dar. Weiter lassen sich Listen von Schlüsselfaktoren der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung nennen, die nachfolgend anhand der Kategorien des CIPO-Modells beschrieben werden.

Dem *Kontext* wird sowohl in der Schulentwicklungs- (Hallinger & Heck, 2011; Reynolds & Teddlie, 2000) als auch in der Schuleffektivitätsforschung (Sun, Creemers, & de Jong, 2007) ein Einfluss auf den Prozess und den Output zugesprochen: die spezifischen Herausforderungen der Schulen beeinflussen die Entwicklung (Hallinger & Heck, 2011). Schulentwicklung sollte somit stets unter Berücksichtigung der spezifischen schulischen Situation erfasst werden (Wendel, 2000, S. 58). Dabei zeigen sich Unterschiede der Schulentwicklung je nach länderspezifischen Gegebenheiten (Sun et al., 2007). Wei-

tere Kontextfaktoren, deren Einfluss auf die Schulentwicklung nachgewiesen werden konnte, sind die Eigenschaften der Schülerschaft, der Gemeindetyp, die Schulstufe und die Governance-Strukturen der Schulen (Reynolds & Teddlie, 2000, S. 14; Teddlie, Stringfield, & Reynolds, 2000).

Beim *Input* der Schulentwicklung ist bezüglich der Steuerung der Schulentwicklung erforscht, dass die Art der Governance Einfluss auf die Schulentwicklung ausübt (Ranson, et al., 2005). Eine starke Führung, die zielgerichtet und partizipativ steuert, gilt als erfolgversprechend (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Der Anstoss zur Entwicklung soll von „innen“ kommen (Wendel, 2000, S. 58). Eine Mischung zwischen Druck und Unterstützung wird weiter als effektiv bezeichnet (ebd.).

Der *Prozess* der Schulentwicklung wird als ebenso wichtig betrachtet wie der Inhalt an sich. Der Prozess bestimmt die Implementation, weshalb die Betrachtung des Prozesses als zentral beschrieben wird (Goldenberg, 2003). Die Entwicklung ist umso effektiver, je konsistenter der Unterricht mit der Entwicklung der Schule ist (Sammons & Bakkum, 2011; Wendel, 2000, S. 69). Der Prozess gilt als effektiv, wenn die Aufgaben die Lehrpersonen nicht überfordern (Wendel, 2000, S. 58). Dies kann durch eine gemeinsame Planung der Entwicklung (Purkey & Smith, 1983) sowie Weiterbildungen der Lehrpersonen (ebd.) vermindert werden. Eine effektive Planung der Schulentwicklung zeichnet sich durch Zielorientierung aus, wobei die Ziele klar und allen Organisationsmitgliedern bekannt (Sammons & Bakkum 2011; Purkey & Smith 1983, Sammons et al., 1995) sowie realistisch sein sollen (Sammons & Bakkum, 2011). Commitment der schulischen Akteure für die Entwicklung wird als weitere Gelingensbedingung genannt (Wendel, 2000, S. 58; Sammons & Bakkum, 2011). Eine klare Information der Mitarbeitenden und der Eltern (Purkey & Smith, 1983) wird als ebenso relevant erachtet wie die Vernetzung mit anderen Schulen (Wendel, 2000, S. 58).

Zusammengefasst zeigt sich, dass Schulentwicklung erfolgreich ist, wenn der Entscheid unter Einbezug des Kollegiums stattfindet, wobei die Art des Einbezugs des Kollegiums bislang nicht geklärt ist. Im empirischen Teil dieser Dissertation gilt es, diese Gelingensbedingungen der Schulentwicklung zu berücksichtigen.

2.6 Forschungslücke und Implikationen für die Empirie

Ziel dieses Abschnittes ist es einerseits, die Forschungslücke, die diese Dissertation schliessen möchte, zu umschreiben, andererseits können durch die Aufarbeitung des Diskussionsstandes der Steuerung der Schulentwicklung Implikationen für das Forschungsvorhaben abgeleitet werden. Anschliessend folgt die Darstellung des Analysemodells, in welches die bisherigen Erkenntnisse verordnet werden.

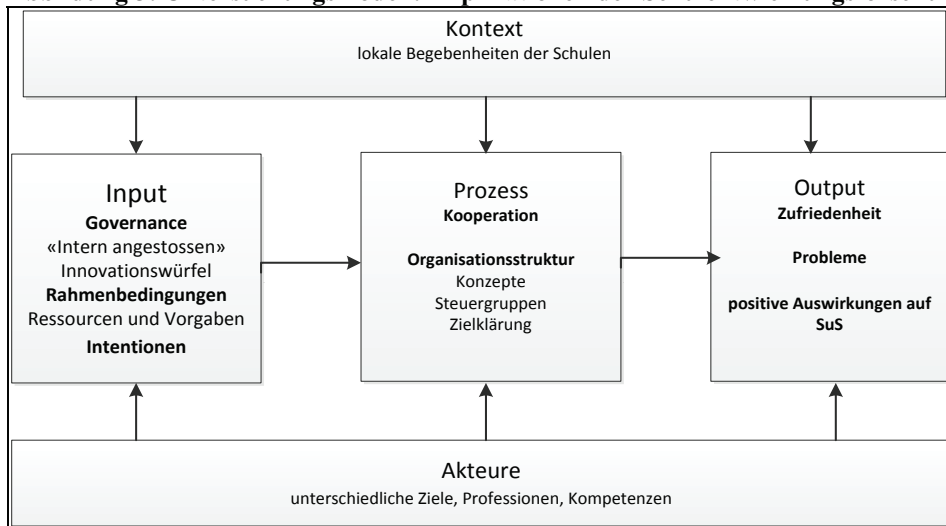
Die Governance-Forschung verweist auf ein Empirie-Defizit bei der Betrachtung der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen, da oft isoliert Einzelaspekte betrachtet und die Akteure zu wenig berücksichtigt werden (Kussau & Brüsemeister, 2007). Dieses Defizit soll durch die vorliegende Arbeit ein Stück weit behoben werden, da einerseits die Steuerung der Schulentwicklung im Mehrebenensystem des Bildungswesens betrachtet wird, und andererseits den Akteuren eine zentrale Bedeutung beim

Wandel der Schule zukommt. Dies deckt sich mit der Sichtweise der Governance, die die Akteurskonstellation bei der Analyse von Steuerungsprozessen als relevant betrachtet. Damit wird der Forderung nach der vermehrten Berücksichtigung der Steuerung nachgekommen (Dedering 2012, S. 46). Weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die Schulentwicklungsforschung mit der Schulqualitätsforschung zu vereinen, indem im qualitativen Teil dieser Arbeit Gelingensbedingungen der Schulentwicklung erfasst und deren Wirksamkeit im quantitativen Teil überprüft werden. Um den Prozess der Schulentwicklung systematisch untersuchen zu können, wird das CIPO-Modell angewendet, welches um die Akteure erweitert wird (vgl. Fend 2008, S. 21ff).⁸

Abbildung 3 stellt das Untersuchungsmodell dar, das um Erkenntnisse aus Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung ergänzt ist. Dadurch sind erste Untersuchungsvariablen für den empirischen Teil identifiziert.

Die lokalen Begebenheiten der Schulen stellen einen Kontextindikator dar. Sun et al. (2007) weisen nach, dass die nationalen Steuerungsbedingungen des Schulsystems einen Einfluss auf die Schulentwicklung besitzen. Der Untersuchungsraum dieser Arbeit ist ein Kanton der Schweiz, infolgedessen sind die Kontextbedingungen und somit deren möglicher Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess konstant. Die folgenden Kontextbedingungen sind als relevant identifiziert und fließen in die Fallauswahl ein: Eigenschaften der Schülerschaft, Gemeindetyp, Schulstufe (Reynolds & Teddlie, 2000).

Abbildung 3: Untersuchungsmodell: Implikationen der Schulentwicklungsforschung



Quelle: Eigene Darstellung

Dedering (2012) moniert, dass die Schulentwicklungsforschung die Steuerung zu wenig berücksichtigt, obwohl diese relevant für den Prozess der Schulentwicklung ist (Ranson, et al., 2005). Der Anfang einer Entwicklung ist relevant für den weiteren Verlauf, was für die Betrachtung der Steuerung

⁸ Auch die gewählten theoretischen Ansätze und Konzepte des AZI und der Rekontextualisierung verweisen auf die zentrale Rolle der Akteure beim Wandel, was diese Ergänzung weiter begründet.

der Schulentwicklung spricht (Rolff & Schley, 1997). Die Governance der Schulentwicklung gehört dem *Input* an. Der Innovationswürfel (Schratz & Steiner-Löffler 1997) und die Kategorien des AZI dienen der Analyse der Governance. Als Gelingensbedingungen bei der Entscheidungsfindung werden „von innen“ und partizipativ genannt (Sammons, et al., 1995; Wendel 2000, S. 58). Die Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung sind ein weiterer Indikator des Inputs.

Der Prozess ist effektiv, wenn die Veränderungen im Unterricht konsistent mit der Entwicklung der gesamten Schule sind (Sammons & Bakkum, 2011; Wendel, 2000, S.69) und es eine gemeinsame Planung gibt, die zielorientiert ist und klare Ziele und Visionen beinhaltet (Purkey & Smith, 1983; Sammons & Bakkum, 2011; Sammons, et al., 1995). Weiterbildungen helfen Überforderungen bei den Lehrpersonen abzubauen, die sich hinderlich auf den Schulentwicklungsprozess auswirken (Purkey & Smith 1983). Wichtig sind ebenso die Information der Mitarbeitenden und Lehrpersonen über den Schulentwicklungsprozess (ebd.) sowie ein hohes Commitment der schulischen Akteure (Wendel, 2000, S. 58; Sammons & Bakkum, 2011).

Der Output wird in dieser Arbeit nicht anhand der Leistungen der Lernenden erfasst, sondern anhand der Akzeptanz und Zufriedenheit der Akteure mit der Schulentwicklungsmassnahme. Diese wird als notwendige Bedingung für die Erhöhung der Schulqualität angesehen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine hohe Schulqualität in einer Schule herrscht, wenn die Akteure unzufrieden mit der Massnahme sind oder diese nicht akzeptieren. Die beiden Indikatoren stellen jedoch keine hinreichende Bedingung für die Erfassung von Schulqualität dar.

3. Schulische Integration

Heterogenität ist ein Kennzeichen der heutigen Gesellschaft und bedeutet Verschiedenartigkeit. Die Diskussion über Heterogenität im Bereich der Schule bezieht sich auf die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die soziale Herkunft der Schülerschaft, sowie die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter. Neben diesen Kernelementen lassen sich unterschiedliche Listendefinitionen der Heterogenität ausmachen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 38-43). In Bezug auf die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Lernschwächen oder Sprachproblemen lassen sich differierende Lösungsvorschläge für den Umgang mit der Leistungsheterogenität unterscheiden. Integration oder Integrative Schulung ist hierbei nur einer von vielen. Ein weiterer Lösungsvorschlag ist die Inklusion, dieser Begriff tritt in den letzten zehn Jahren vermehrt auf und wird als Weiterentwicklung der Integration betrachtet (Gut, 2010; Sander, 2006). Was genau unter Integration und Inklusion verstanden wird, variiert in der Alltagssprache sowie im schulischen Kontext (Werning, 2011). Ebenso „wer“ in „was“ integriert werden soll, weshalb nachfolgend der Begriff Integration definiert und von anderen Varianten des Umgangs mit Heterogenität abgegrenzt wird.

3.1 Separation-Integration-Inklusion: Wege des Umgangs mit Heterogenität

Abbildung 4 stellt die Varianten des Umgangs mit Heterogenität dar, die unterschiedliche Formen der Ein- oder Ausgrenzung zum Inhalt haben. Dieser Abschnitt beschreibt die unterschiedlichen Formen in Bezug zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Die beiden Formen des Ausschlusses – die Exklusion und die Separation – bedeuten beide die Trennung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen von der Regelschülerschaft. Exklusion meint den Ausschluss von Lernenden mit besonderem pädagogischem Bedarf von der Schule. In der Schweiz gilt seit dem 18. Jahrhundert die allgemeine Schulpflicht, diese schloss jedoch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen anfangs nicht ein, sie galten als bildungsunfähig und wurden vom Schulsystem ausgeschlossen (Gruntz-Stoll, 2011). Die Aufklärung postulierte die Bildungsfähigkeit aller Personen und führte zu einem Umdenken im Bereich der Sonderpädagogik, das in der Schweiz massgeblich von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft geprägt wurde, die die Einführung von Sonderschulen, Hilfsschulen oder Hilfsklassen⁹ umsetzte¹⁰ (Gruntz-Stoll, 2011; Kummer Wyss, 2007;2009). Die rechtliche Verankerung der Sonderpädagogik entstand durch die Einführung der Invalidenversicherung (IV) in der Schweiz, deren Revision 1968 zu einem Ausbau der Massnahmen der

⁹ Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft setzte sich für die Schulung aller Kinder ein. Sie bildete ab 1935 Armenlehrer aus und errichtete vier Anstalten mit 90 Plätzen für die ungefähr 20'000 „schwachsinnigen und schwachbegabten“ Kinder.

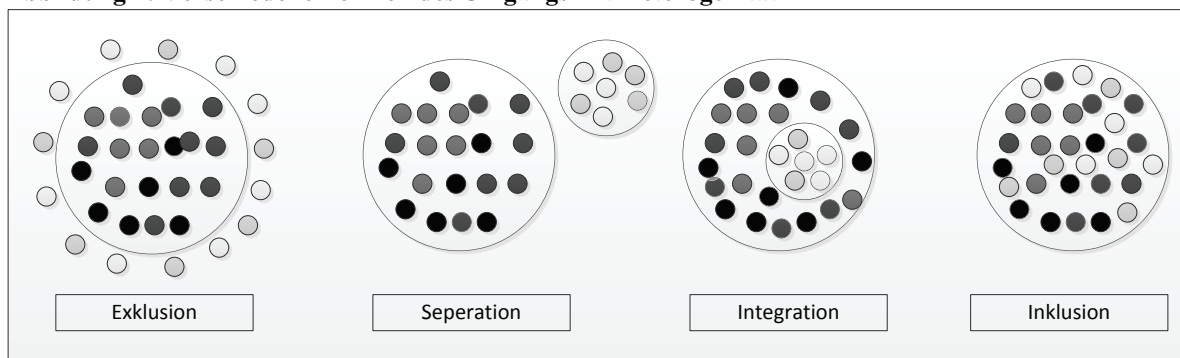
¹⁰ Gleichzeitig lässt sich ein gesteigertes Interesse an der Sonderpädagogik in der Schweiz erkennen. 1898 wurde die Schweizerische Konferenz für das „Idiotenwesen“ abgehalten, aus der die heutige Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft entstand. 1931 wurde der erste Lehrstuhl für Heilpädagogik in Westeuropa an der Universität Zürich eingeführt (Gruntz-Stoll, 2011; Kummer Wyss, 2007;2009).

Sonderschulung führte (EDK, 2007b). Das Unterrichten von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Sonderklassen oder Sonderschulen entspricht der Form der Separation (vgl. Abbildung 4).

Integration beschreibt die Eingliederung von Lernenden mit einem besonderen pädagogischen Bedarf in die Regelschule. Dabei beanspruchen die integrierten Schülerinnen und Schüler spezifische Unterstützung sowie pädagogisch-therapeutische Massnahmen (Kummer Wyss, 2009). Diskussionen rund um die Integrative Schulung finden seit den 1990er Jahren in der Schweiz statt und haben durch die Unterzeichnung der UN-BRK einen rechtlichen Boden erhalten (vgl. Abschnitt 3.3.1).

Im Bereich der Schulung von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen pädagogischen Bedarf bedeutet Inklusion den Einschluss dieser in die Regelklasse (Gut, 2010; Kummer Wyss, 2009, S. 1; Schnyder, 2011).

Abbildung 4: Verschiedene Formen des Umgangs mit Heterogenität



Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Netzwerk Integrative Schulungsformen (2007)

Die Integration wird meist als erster und unumgänglicher Schritt Richtung Inklusion verstanden (Sander, 2006). Ein weiterer Unterschied ist, dass die Integration sich auf einzelne Personen beschränkt. Die Inklusion hingegen sieht weitgehende strukturelle Veränderungen der Schule vor und ist nicht an Individuen festgemacht. Die Denkrichtung geht weg von der Überlegung, wie Kinder und Jugendliche beschaffen sein müssen, um integriert zu werden, hin zu, wie Schulen beschaffen sein müssen, damit alle Kinder und Jugendlichen inkludiert werden können (Werning, 2010, S. 285). Kritisch zu hinterfragen ist, ob Integration einen Schritt und somit nur einen Prozess auf dem Weg zur Inklusion darstellt oder schon das Ziel ist. Im Hinblick auf das Konzept der Inklusion ist weiter fragwürdig, ob diese immer möglich ist, oder ob Inklusion auch Grenzen hat (Gut, 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Integration und Inklusion nicht die gleiche Form der Eingliederung von Kindern oder Jugendlichen mit besonderem pädagogischen Bedarf darstellen. Im nächsten Abschnitt werden die Formen der Sonderpädagogik beschrieben, worunter die integrative Schulform zu verordnen ist.

3.2 Integrative Schulformen und andere Sonderformen der Schule

Die Sonderpädagogik, unter welcher die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gefasst wird, findet in der Schweiz entweder in Sonderschulen, Sonderklassen oder integriert in der Regelklasse statt. In einem ersten Schritt folgt die Klärung des Begriffs des besonderen Bildungsbedarf oder der speziellen pädagogischen Bedürfnisse, bevor die unterschiedlichen Schulformen (Integration, Sonderschule und Sonderklassen) beschrieben werden. Grundlage hierfür ist die einheitliche Terminologie des Sonderpädagogikkonkordates (EDK, 2007a) der Schweiz (vgl. Abschnitt 3.3.2).

Ein besonderer Bildungsbedarf¹¹ liegt bei Kindern und Jugendlichen vor, die dem Lehrplan ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht oder nur teilweise folgen können. Weiter bei Kindern und Jugendlichen, die nachweislich grosse Schwierigkeiten in den Sozialkompetenzen sowie im Lern- und Leistungsvermögen besitzen, sowie bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, aus denen sich ein besonderer Bildungsbedarf ableitet (EDK, 2007a; Schnyder, 2011). Das Behindertengleichstellungsgesetz der Schweiz (BehiG) definiert Menschen mit Behinderungen in Artikel 2 als Personen, die aufgrund einer dauernden körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigung nur schwer oder gar nicht alltäglichen Verrichtungen nachgehen können, wie soziale Kontakte pflegen, sich aus- und fortbilden oder eine Erwerbstätigkeit ausüben (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002). Bei der Integration von Lernenden mit geistiger und jener mit körperlicher Behinderung wird weiter unterschieden: Personen mit einer geistigen Behinderung benötigen durchgängig einen individuell angepassten Förderlehrplan. Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder sinnlichen Behinderungen folgen dem gleichen Lehrplan wie die Regelschüler und Regelschülerinnen, wobei teilweise spezifische Hilfsmittel für den Unterricht gebraucht werden (Z.B. Bücher in Blindenschrift) (Schnyder, 2011).

Der Begriff der Regelschule umschreibt die Schule der obligatorischen Bildungsstufen, innerhalb welcher Integrative Schulung praktiziert werden kann (EDK, 2007a, S. 4). Der Unterricht in diesen Klassen folgt einem offiziellen Lehrplan (EDK, 2007a, S. 3).

Der Begriff der Integrativen Schulung oder der Integrativen Schule bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse der Regelschule integriert werden. Dabei erhalten sie eine spezifische Förderung, die an ihre Bedürfnisse angepasst ist, sowie teilweise einen individuellen Lehrplan.

Die Sonderschule gehört in der Schweiz seit dem Neuen Finanzausgleich (vgl. Abschnitt 3.3.2) zu der obligatorischen Schule und ist auf bestimmte Behinderungsformen oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ausgerichtet. Ausschliesslich Kinder und Jugendliche, die aufgrund des standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) einen individuell ausgewiesenen Bedarf an verstärkte Massnahmen (VM)

¹¹ Wird in dieser Arbeit als Synonym für besonderen pädagogischen Bedarf verwendet.

haben (ebd.), werden in der Sonderschule unterrichtet. Verstärkte Massnahmen ergeben sich gemäss Artikel 5 des Sonderpädagogikkonkordats, wenn sich die getroffenen Massnahmen in der Regelschule als ungenügend erweisen. Sie zeichnen sich mindestens durch eine lange Dauer oder hohe Intensität oder hohen Spezialisierungsgrad sowie einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder Jugendlichen aus (EDK, 2007b, Art. 5).

So lange Sonderschulen oder Sonderklassen bestehen, kann nicht von schulischer Inklusion gesprochen werden, da stets Lernende separiert unterrichtet werden. International zeigt sich seit einigen Jahren ein Trend zur schulischen Inklusion. Inhalt des nächsten Abschnitts sind die Gesetze und Regulierungen im Bereich der schulischen Integration auf internationaler, nationaler und kantonaler Ebene.

3.3 Institutionelle Rahmenbedingung der Integrativen Schulung

In diesem Abschnitt werden Gesetze und Abkommen im Bereich der Sonderpädagogik, die für den Untersuchungsgegenstand relevant sind, beschrieben. In einem ersten Schritt folgt die Darlegung internationaler Abkommen im Bereich der schulischen Integration und Inklusion. Anschliessend werden nationale Gesetze, Verordnungen und Abkommen sowie die Organisation des Schulsystems im Kanton Aargau beschrieben. Die Aufarbeitung der Gesetzeslage dient dazu, die institutionellen Regeln im Bereich der Integrativen Schulung zu ermitteln und stellt den institutionellen Kontext, der für alle sechs Fallschulen gleich ist, dar.

3.3.1 Internationale Erklärungen und Konventionen

Nachfolgend sind die wichtigsten internationalen Regelungen betreffend der Integrativen Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen aufgezählt. Allgemein lässt sich festhalten, dass Erklärungen der Organisationen der Vereinten Nationen (UNO) nicht rechtsverbindlich, sondern als Richtlinien mit einem moralischen Gewicht aufzufassen sind. Konventionen der UNO stellen hingegen rechtsverbindliche Verträge dar, sobald eine bestimmte Anzahl von Staaten diese ratifiziert haben (Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen, 1998).

Im Rahmen der UNESCO Bildungskonferenz „Bildung für alle“ in Jomtien, wurden in der *Erklärung von Jomtien* offene Handlungsanweisungen beschrieben, die nicht spezifisch auf die Schulung von Menschen mit Behinderungen oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen zugeschnitten sind. Die Vision der Erklärung von Jomtien ist, Zugang zur Bildung für alle Personen und damit ein erhöhtes Mass an sozialer Gerechtigkeit zu ermöglichen. In Artikel 3 Absatz 5 wird auf die besonderen Bedürfnisse von Personen mit Behinderungen aufmerksam gemacht, deren Zugang zum Bildungssystem gewährleistet werden soll. Ausgangspunkt hierfür ist das Menschenrecht auf Bildung (UNESCO, 1990).

Die Schulung von Menschen mit Behinderungen oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen wurde auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca

diskutiert. Ausserdem wurden Handlungsanweisungen für die Bildung eines inklusiven Bildungssystems definiert (UNESCO, 1994). Die Vision der *Salamanca-Erklärung* ist, dass alle Kinder und Jugendliche im regulären Schulsystem unterrichtet werden. Damit wurde der erste Meilenstein auf dem Weg der Verrechtlichung der inklusiven Schule gelegt.

Die Schweiz sowie 91 andere Staaten unterschrieben die Erklärung von Salamanca (ebd., S. 2), die einen „weltweiten Konsens über die zukünftige sonderpädagogische Förderung“ darstellt (Fink, 2009, S. 21). Im Vorwort wird der gemeinsamen Entwicklung eines integrativen Schulsystems eine hohe Wichtigkeit zugemessen. Grundidee ist die Schule für alle, deren Pädagogik allen gerecht werden soll. Die Individualisierung des Unterrichts und die Wertschätzung von Unterschieden werden als pädagogische Grundhaltung beschrieben. Reguläre Schulen, die die inklusive Ausrichtung verfolgen und so alle Kinder und Jugendliche – auch diejenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – in der gleichen Klasse unterrichten, werden als das beste Mittel beschrieben, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen (UNESCO, 1994). Die Argumente für die Einführung inklusiver Bildungssysteme, die im Zusammenhang mit der Erklärung von Salamanca genannt werden, beziehen sich auf soziale Aspekte, Gerechtigkeit und soziale Gleichstellung. Pädagogische Werte bzw. individuelle Vorteile für die Lernenden sind nicht erwähnt. Aufgrund des Charakters einer Erklärung, sind die festgehaltenen Richtlinien nicht verbindlich, sondern als moralische Richtlinie aufzufassen.

Im Frühling 2014 ratifizierte die Schweiz die UN-Konvention über die *Rechte von Menschen mit Behinderungen*. In Artikel 24 werden die Vertragsstaaten zur Einrichtung eines inklusiven¹² Bildungssystems verpflichtet mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen zu gewährleisten (United Nations, 2013). In der englischen Originalversion wird explizit „inclusion“ geschrieben, in der deutschen Übersetzung steht Integration und integrativ (Aichele, 2008, S. 12). Die beiden Begriffe bedeuten jedoch nicht das Gleiche, sondern stellen unterschiedliche Wege des Umgangs mit Heterogenität dar (siehe Abschnitt 3.1). Die UN-BRK enthält Zielvorgaben, die für die Individuen nicht unmittelbar einklagbare Rechte begründen. Die Konvention regelt nicht, bis wann die Staaten ihre Gesetzgebung an die Regelungen der Konvention anpassen müssen (EDI, 2014), die Staaten sind jedoch zur regelmässigen Rechenschaftsablegung über ihre Bemühungen, die Konvention umzusetzen, verpflichtet. Die Schweiz wird 2016 erstmalig Bericht über ihre Bemühungen und Fortschritte erstatten (ebd.).

Zu der UN-BRK existiert ein Fakultativprotokoll, das ein internationales Beschwerdeverfahren vorsieht. Einzelpersonen können beim „Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ eine Beschwerde einreichen. Der Ausschuss spricht dann Empfehlungen aus, die allerdings keine

¹² In Anlehnung an die englische Originalversion wird der Begriff Inklusion und inklusive Bildung gewählt.

rechtsverbindlichen Entscheidungen darstellen (Aichele, 2008). Die Schweiz hat das Fakultativprotokoll nicht unterzeichnet, weshalb die Beschwerdemöglichkeit nicht gegeben ist (EDI, 2014).

Zusammenfassend lässt sich ein internationaler Konsens, dass Inklusion der richtige Weg für den Unterricht von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen darstellt, feststellen. Die verschiedenen internationalen Dokumente setzen den Fokus auf die Gemeinschaft, Gerechtigkeit und Menschlichkeit und weniger auf das Recht des Einzelnen. Die deutsche Übersetzung von „inclusion“ als „Integration“ trägt zur Klärung der Bedeutung von Integration und Inklusion nicht bei, sondern verstärkt die Verwirrungen um die Begrifflichkeiten.

Durch die Ratifizierung der UN-BRK ist die Schweiz verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, wobei der zeitliche Rahmen sowie die Umsetzung nicht terminiert sind. Inwiefern diese Konvention sich auf die nationale und kantonale Gesetzgebungen auswirkt, muss in naher Zukunft betrachtet werden.

3.3.2 Schweizer Gesetze und Verordnungen zur Integrativen Schulung

In der Schweizer Gesetzgebung lassen sich unterschiedliche Rechtsquellen finden, die die schulische Integration von Menschen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen behandeln, so die Bundesverfassung (BV) und das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. Im Jahr 2008 wurde mit dem Neuen Finanzausgleich die Finanzierung und Verantwortung für die Sonderschulung den Kantonen übertragen. Als Folge entstand das Sonderpädagogikkonkordat, welches eine Harmonisierung der Sonderpädagogik der Schweiz zum Ziel hat. Nachfolgend werden die eben erwähnten Bestimmungen sowie deren Inhalte und Auswirkungen auf die kantonale Gesetzgebung beschrieben.

In der *Bundesverfassung* Artikel 8 Absatz 2 und 4 wird Rechtsgleichheit proklamiert und ein Diskriminierungsverbot festgehalten. Artikel 19 der BV hält den Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht fest. In Artikel 62 Absatz 3 schreibt die Bundesverfassung den Kantonen vor, dass sie für eine „ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis zum 20. Altersjahr“ sorgen müssen. Die Bundesverfassung setzt somit auf Gleichheit aller Personen vor dem Recht und hält das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche (inklusive jene mit einem besonderen pädagogischen Bedarf) fest. In welcher Form der Unterricht stattfinden soll, ist nicht spezifiziert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999).

Artikel 20 des *Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen* (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002) hält die Kantone an, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen eine Grundschulbildung anzubieten, die ihren besonderen schulischen Bedürfnissen angepasst ist. Artikel 20 Absatz 2 bildet die Grundlage für die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Regelklasse:

„Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.“ (Art. 20 Abs. 2 BehiG)

Die Formulierung ist vage, die Worte „möglich“ und „fördern“ erlauben einen Spielraum, weshalb die Umsetzung nicht überprüft und sanktioniert werden kann. Trotz dieser offenen Formulierung stellt dieser Absatz ein klares nationales Statement für die integrative Schulungsform dar. Die Argumentation bezieht sich auf individuelle Vorteile; es geht um das Wohle des Kindes oder Jugendlichen mit einer Behinderung. Die Kantone sind aufgrund der Normenhierarchie¹³ verpflichtet, Artikel 20 des BehiG umzusetzen: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben ein Recht auf Integration in die Regelklasse, aber lediglich wenn dies zu ihrem Wohl ist, es dem Kanton möglich ist und die Regelklasse nicht zu stark belastet (Riemer-Kafka, 2012, S. 21).

Der neue Finanzausgleich¹⁴ strukturierte die Finanzierung der Sonderschule um und stellt „die grösste Föderalismusreform seit Bestehen des Bundesstaates“ (EFD, 2007a) dar. Nachfolgend werden lediglich die Veränderungen im Bereich der Sonderschule beschrieben. Ab 2008 übernehmen die Kantone die volle Verantwortung für die Sonderschule in fachlicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht. Vorher lag ein Teil der Finanzierung und somit auch der Verantwortung bei der Invalidenversicherung (EFD, 2007a). Der NFA verpflichtet die Kantone zur Ausarbeitung eines Sonderpädagogik-Konzepts. Darin muss geklärt werden, wie die Organisation der sonderpädagogischen Massnahmen für Kinder und Jugendliche zwischen 0-20 Jahren aussieht und in welcher Form – integrativ oder separativ in Kleinklassen und Sonderschulen – diese unterrichtet werden (Schnyder, 2011). Durch die Übertragung der kompletten Verantwortung für die Sonderschule an die Kantone, ergibt sich für die Kantone die Chance die Sonderschule umzustrukturieren und in Richtung Integrative Schulung auszubauen.

Als Folge des NFA entstand das *Sonderpädagogikkonkordat*,¹⁵ das die Plenarversammlung der kantonalen Erziehungsdirektorinnen- und -direktorenkonferenz (EDK) verabschiedete. Der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 sind bis dato 13 Kantone beigetreten¹⁶ (EDK, 2012). Zweck des Sonderpädagogikkonkordates ist, die Zu-

¹³ Recht ist in der Schweiz auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln, wobei sich die kommunale, die kantonale und eine bundesweite Ebene unterscheiden lässt. Normenkollision liegt vor, wenn sich Bundesrecht und kantonales Recht inhaltlich widersprechen. Für diese Fälle regelt die Bundesverfassung, dass das Bundesrecht ihm widersprechendes kantonales Rechts bricht. Dies wird auch als die derogatorische Kraft des Bundesrechts (BV, Art. 49 Abs. 1) bezeichnet. Widerspricht ein kantonaler Rechtssatz dem Bundesrecht, geht die Praxis von einer anfänglichen Nichtigkeit des kantonalen Rechtssatzes aus. Der Grundsatz lautet, dass eine übergeordnete Rechtsnorm vor einer nachgeordneten Rechtsnorm Vorrang genießt.

¹⁴ Der neue Finanzausgleich hat einerseits einen Ausgleich zwischen finanzstarken und finanzschwachen Kantonen und andererseits die Entflechtung der Aufgaben zwischen Bund und Kanton zum Ziel (EFD, 2007b).

¹⁵ Ein Konkordat stellt einen öffentlich-rechtlichen Vertrag zwischen mehreren Kantonen dar. Inhalte können nur Regelungsgegenstände sein, die in den Kompetenzbereich der Kantone fallen. Interkantonale Verträge haben Vorrang vor dem kantonalen Recht, dürfen eingegangene Verpflichtungen von nicht beigetretenen Kantonen nicht verletzen und dem Bundesrecht nicht widersprechen. Ein Konkordat kann gegenüber nicht beigetretenen Kantonen in Form eines Bundesbeschlusses für allgemeinverbindlich erklärt werden (Riemer-Kafka, 2012, S. 22).

¹⁶ 2008 traten Obwalden, Schaffhausen, Wallis und Genf aufgrund eines Entscheides des Kantonsrates bzw. des Grossen Rates bei. Ebenso traten die Kantone Luzern, Waadt, Fribourg und Tessin 2009 und Appenzell Ausserrhoden und Ba-

sammenarbeit der Kantone im sonderpädagogischen Bereich zu fördern, mit dem Ziel, die in der Bundesverfassung und im BehiG statuierten Verpflichtungen zu erfüllen. Wichtigster Grundsatz des Sonderpädagogikkonkordates ist, dass der gesamte sonderpädagogische Bereich neu zum Bildungsauftrag der obligatorischen Schule gehört und nach Möglichkeit in Form von integrativen Massnahmen stattfindet (EDK, 2007a). Das Sonderpädagogikkonkordat umfasst folgende Instrumente: eine einheitliche Terminologie,¹⁷ Qualitätsvorgaben und ein standardisiertes Abklärungsverfahren (EDK, 2007b). Diese Instrumente werden kurz vorgestellt.

Das SAV wurde für eine umfassende mehrdimensionale Bedarfsabklärung entwickelt. Das Verfahren kommt zur Anwendung, wenn ein Schüler oder eine Schülerin einen Sonderschulungsbedarf besitzt. Es dient den Kantonen primär als Entscheidungsgrundlage bei der Verordnung von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen. Durch das SAV werden die anhin primär an Grenzwerten orientierten IV-Kriterien für die Identifikation eines besonderen Bildungsbedarfs aufgehoben. Die Bedarfsabklärung ist neu auf die Entwicklungs- und Bildungsziele der Kinder und Jugendlichen gelenkt (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2011a). Die Bedarfsfeststellung und Entscheidung wird im SAV bewusst nicht beschrieben, da aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben die Regelungen in den einzelnen Kantonen differieren (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2011b). Vorteil des SAV ist die Ermittlung des effektiven Bedarfs an Sonderschulmassnahmen (Lienhard & Hollenweger, 2011).

Die einheitliche Terminologie der EDK bringt Klarheit in den Bereich der Sonderpädagogik und ermöglicht eine schweizweite Koordination der Sonderpädagogik (EDK, 2007a). Die Qualitätsstandards für die Leistungsanbieter der Sonderpädagogik sollen ein qualitativ hochwertiges Angebot der Sonderschule garantieren (EDK, 2007c).

Zusammengefasst lassen sich durch den NFA Veränderungen im Bereich der Sonderpädagogik erkennen, die in Richtung Integrative Schulung gehen. Das daraus entstehende Sonderpädagogikkonkordat stellt einen Schritt Richtung Harmonisierung der föderal gesteuerten Sonderpädagogik dar. Der Artikel 20 des BehiG spricht sich zwar nur in einer vagen Formulierung für die Integration aus, zeigt aber trotzdem Wirkung. Auf der nationalen Agenda stellt nun die schulische Integration den anzustrebenden Weg im Umgang mit Heterogenität dar. Die verwendete Argumentation bezieht sich auf die pädagogische Förderung.

selbstadt 2010 bei. Mittels kantonaler Volksabstimmung stimmten die Kantone Basel Landschaft und Uri dem Beitritt 2010 zu. Als letzter Kanton trat Glarus 2012 durch einen Regierungsrat-Entscheid bei (EDK, 2012).

¹⁷ Die Begriffsbestimmung dieser Arbeit basiert auf der einheitlichen Terminologie.

3.3.3 Organisation der obligatorischen Schule im Kanton Aargau

In diesem Abschnitt wird die Organisation des Bildungssystems im Kanton Aargau beschrieben. In einem ersten Schritt werden die Akteure, die am Bildungswesen im Kanton Aargau mitwirken, deren Kompetenzen und Zusammensetzung behandelt. Anschliessend folgt die Beschreibung der Organisation des Bildungssystems und der Merkmale der Integrativen Schulung im Kanton Aargau.

Auf der Makroebene des Schulsystems im Kanton Aargau ist das Bildungsdepartement zu nennen, welches Gesetze und Verordnungen im Bereich der obligatorischen Schule erlässt. Die Akteure, die auf der lokalen Ebene an der Gestaltung des Bildungswesens beteiligt sind, sind der Gemeinderat (GR), die Schulpflege, die Schulleitung, die Lehrerschaft und die Schülerschaft. Die Aufgaben der ersten drei Akteure und ihre Kompetenzen werden kurz beschrieben, bevor auf das Schulsystem des Kantons Aargau eingegangen wird.

Der Gemeinderat verfügt über die Finanzkompetenz und ist für Schulhäuser, die Finanzierung der Lehrmittel und zu einem Teil für die Löhne des pädagogischen Personals zuständig (BKS Aargau, 2013; Kanton Aargau, 1981, S. § 16, §52, §53).

Die Schulpflege ist das strategische Führungsorgan der Schule, stellt die Schulleitung und die Lehrpersonen ein und trägt die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule und die Einhaltung der kantonalen Vorgaben (BKS Aargau, 2004a;o. J.-a; Kanton Aargau, 2005). Schulpflegen bestehen immer aus mindestens drei Mitgliedern (Kanton Aargau, 1981, § 69 Abs. 1). Um für die Schulpflege oder den Gemeinderat kandidieren zu können, ist die Schweizer Bürgerschaft der jeweiligen Gemeinde Voraussetzung. Die Mitglieder der Schulpflege und des Gemeinderats werden von den Stimmbürgern gewählt (Kanton Aargau, 1981, §54 Abs. 1; §69 Abs. 1; 1992, §3-5). Die Mitglieder des GR und der Schulpflege müssen keine Qualifikationen im Sinne einer Ausbildung mitbringen, um diese Tätigkeit auszuüben, weshalb die beiden Gremien auch als Laiengremium bezeichnet werden (Quesel, Nöpfli, Buser, & van der Heiden, 2015).

Die Schulleitung übernimmt die operative (betriebliche) Führung und gestaltet und entwickelt die Schule. Sie hat somit die pädagogische Führung inne. Die Schulleitung ist verantwortlich für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Personalführung, die Organisation und die Information und Kommunikation (ebd.).

Die obligatorische Schule im Kanton Aargau dauert elf Jahre und unterteilt sich in zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarschule (PS) und drei Jahre Sekundarstufe I (SEK I) (BKS Aargau, 2015). Das Schulgesetz sieht in Artikel 15 Absatz 2 vor, dass Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten grundsätzlich in Kleinklassen oder mit heilpädagogischer Unterstützung in den Regelklassen gefördert werden (Kanton Aargau, 1981). Die *Integrierte Heilpädagogik* (IHP) ist die Alternativform zur *Kleinklasse* und kann im Kanton Aargau seit 1993 umgesetzt werden. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden in der Regelklasse unterrichtet. Damit dies gelingt, erhalten die Regelklassen zu einem Teil Unterstützung in Form einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson. Lernende,

die mit heilpädagogischer Unterstützung in der Regelklasse unterrichtet werden, sind in den Fächern, in denen sie die Lernziele nach Lehrplan nicht erreichen können, individuelle Lernziele zu setzen. Dies stellt das integrative Modell dar. Die Kleinklasse ist das separative Modell zur IHP und dient der Erziehung und Förderung lernschwacher Kinder und Jugendlicher, die dem Unterricht in Regelklassen nicht zu folgen vermögen (vgl. Abschnitt 3.1). Die Kleinklasse ist eine Sonderklasse der Primar- oder Sekundarstufe I, in der lernschwache Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Eine Kleinklasse umfasst maximal 12 Kinder oder Jugendliche (BKS Aargau, 2014b;2014c). Neben der Förderung von Personen mit Lernschwierigkeiten gehören zur Integrativen Schulung noch folgende zwei Formen.

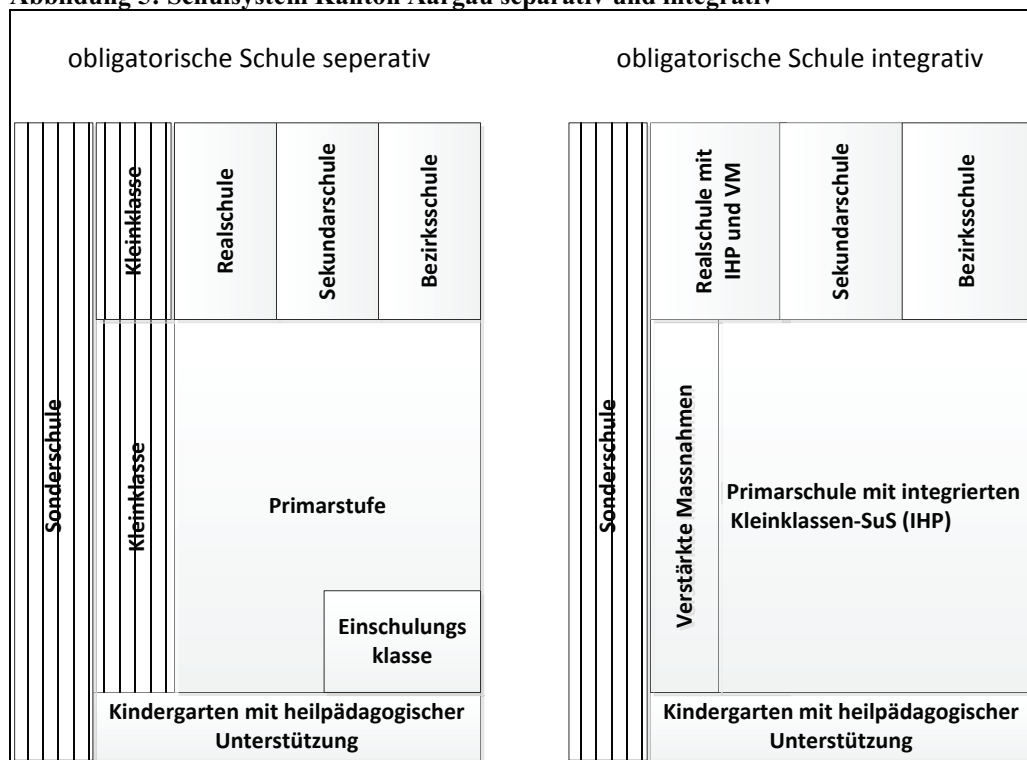
Kinder und Jugendliche mit einem *ausgewiesenen* Sonderschulungsbedarf werden entweder in der Sonderschule oder in der Regelklasse mit zusätzlicher Unterstützung gefördert. Dies kann integrativ in einer Regelklasse oder separativ in der Sonderschule erfolgen. In der Regelschule erhalten sie individuelle Unterstützung einer Schulischen Heilpädagogin oder eines Schulischen Heilpädagogen im Rahmen der *verstärkten Massnahmen* (BKS Aargau, o. J.-b).

Schülerinnen und Schüler mit *besonderer Begabung* können in der Regelklasse mit geeigneter Unterstützung (Begabtenförderung (BF)) gefördert werden (BKS Aargau, 2014b).

Für die Lernenden besteht keine Wahl, ob sie integrativ oder separativ unterrichtet werden, diese Entscheidung obliegt der Schulpflege (Kanton Aargau, 1981, §15 Abs. 3). Nachfolgend wird das Schulsystem im Kanton Aargau beschrieben, wobei die Unterschiede zwischen dem integrativen und dem separativen System hervorgehoben werden. In Abbildung 5 sind die beiden Varianten dargestellt.

Auf der Kindergartenstufe wird seit dem Schuljahr 2013/2014 integrativ unterrichtet, in allen Kindergartenabteilungen ist zu einem gewissen Stundenanteil eine Schulische Heilpädagogiklehrperson anwesend. Insofern ist der Regelkindergarten den Integrativen Schulungsformen zuzuordnen, parallel wird ein Sonderschulkindergarten geführt (BKS Aargau, 2014b).

Eine besondere Schulungsform an der Schnittstelle Kindergartenstufe–Primarstufe ist die Einschulungsklasse. Diese Klasse ist für Kinder gedacht, die noch nicht als schulfähig eingestuft werden und für die weder der Unterricht in der Kleinklasse noch in der Regelklasse noch in der Sonderschule geeignet ist. Die Einschulungsklassen erarbeiten die Inhalte des ersten Primarschuljahres in zwei Jahren. Am Ende der Einschulungsklasse erfolgt in der Regel der Übertritt in die 2. Klasse der Primarschule (BKS Aargau, 2014a, S. §15 Abs. 11; Kanton Aargau, 1981). Die Primarschule kann bei Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in folgenden Formen stattfinden: in der Sonderschule, der Kleinklasse sowie integriert in der Regelklasse.

Abbildung 5: Schulsystem Kanton Aargau separativ und integrativ

Quelle: Eigene Darstellung

Die Oberstufe gliedert sich im Kanton Aargau in drei Schultypen: Real-, Sekundar- und Bezirksschule (BKS Aargau, 2014a). Diese Typen sind aufeinander abgestimmt und durchlässig. Die Zuweisung in die Schultypen erfolgt durch die notenbasierte Empfehlung der Lehrperson der sechsten Klasse in Zusammenarbeit mit den Eltern. Falls die Eltern sich der Beurteilung der Lehrperson nicht anschliessen können, entscheidet die Schulpflege über die Zuweisung der Schülerin oder des Schülers nach Anhörung der Eltern. Sind letztere immer noch nicht einverstanden, kann eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden (BKS Aargau, 2014d, S. §13a Abs 11-13; Kanton Aargau, 1981). Auf der Ebene der Sekundarstufe I umfasst die Realschule das geringste Leistungsniveau, dann folgen die Sekundarschule und die Bezirksschule mit dem höchsten Leistungsniveau. Neben diesen Regelklassen stehen den Lernenden der Oberstufe im letzten Jahr zusätzliche Angebote¹⁸ offen (BKS Aargau, 2014e).

Die gestrichelten Kästen in der Abbildung 5 stellen separate Unterrichtssettings dar. In der Sonderschule werden Lernende mit erheblichen Defiziten von der Regelschülerschaft separiert unterrichtet. Diese Schulform ist in beiden Varianten des obligatorischen Schulsystems im Kanton Aargau anzutreffen. Beim integrativen System ist ersichtlich, dass die Kleinklassen in die Realschule und die Pri-

¹⁸ Das Berufswahljahr steht allen drei Leistungszügen offen und fördert die Findung eines Berufes. Das Werkjahr wird von Realschülerinnen und -schülern sowie von Kleinklassen-Schülerinnen und -Schülern besucht, die weder in die 4. Realklasse noch in ein Berufswahljahr eintreten und dient der Verbesserung der Chancen, eine Lehre oder Anlehre erfolgreich zu absolvieren. Die Integrations- und Berufsfundungsklasse ist speziell für spätzugereiste fremdsprachige SuS im Alter von 15-17 Jahren vorgesehen, die in ihrem Herkunftsland die Schulpflicht erfüllt oder mindestens acht Jahre in die Schule gegangen sind und soll die soziale Integration fördern (Kanton Aargau, 1981, S. §27a).

marschule integriert werden. Zudem lässt sich Integration unter dem Stichwort „verstärkte Massnahmen“ von der Sonderschule in die Primar- und Realschule erkennen.

Auffallend ist, dass im Kanton Aargau im integrativen System stets noch ein Teil der Schülerschaft mit ausgewiesenem Sonderschulbedarf in der Sonderschule separiert unterrichtet wird. Somit weist das „integrative“ Schulsystem auch separative Aspekte auf. Von der Inklusion ist das Aargauer Schulsystem (noch) weit entfernt. Denn Inklusion impliziert, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Die „leistungshomogenen“ Schultypen der Sekundarstufe I müssten bei einem inklusiven Bildungssystem aufgehoben werden. Wie die genauen Rahmenbedingungen des Kantons Aargau zur Integrativen Schulung aussehen, ist Inhalt des nächsten Abschnitts.

3.3.4 Aargauer Gesetze und Verordnungen im Bereich der Integrativen Schulung

Zu der Integrativen Schulung zählen im Kanton Aargau folgende drei Formen: die Integrierte Heilpädagogik, die verstärkten Massnahmen und die Begabtenförderung. Unter IHP wird die Integration von lernschwachen Schülerinnen und Schüler bzw. die ehemaligen Kleinklassenschülerschaft in den Regelklassen verstanden. Mittels VM werden Lernende, die einen ausgewiesenen Sonderschulbedarf besitzen, entweder integrativ in der Regelklasse oder separativ in der Sonderschule unterrichtet. Der Bedarf an VM wird im Kanton Aargau mittels des SAV ermittelt (Kanton Aargau, 2006).

Alle drei Formen benötigen eine individuelle Förderung, die von einer Schulischen Heilpädagogik-lehrperson übernommen wird. Diese ist bei Bedarf in den Regelklassen anwesend und unterstützt die Lehrperson in ihrer Tätigkeit. Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden zur Förderung 0.15 SHP-Wochenlektionen zugeteilt (Kanton Aargau, 2000, §9). Für VM werden individuell nach Bedarf aber maximal sechs SHP-Wochenstunden pro Schülerin oder Schüler eingesetzt (GR.07.172, 2007a). VM ist im integrativen wie auch im separativen Modell zu beantragen, wobei in beiden Schulformen circa gleich viele Stunden beansprucht werden (GR.11.284, 2011a).

Die Verteilung der Aufgaben zwischen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Regellehrperson (RLP) im Rahmen der Integrativen Schulung ist in einem kantonalen Merkblatt festgehalten (BKS, 2008). Der Grundauftrag, der den Regelehrpersonen im Rahmen der Integrativen Schulung zukommt, besagt, dass sie die Hauptverantwortung für alle Lernenden der Klasse tragen, inklusive jene mit besonderen schulischen Bedürfnissen. Die Lehrpersonen für Schulische Heilpädagogik tragen die Verantwortung für die ganzheitliche Erfassung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen und unterrichten diese gemäss Förderplan. Sie koordinieren die Förderangebote, beraten und unterstützen Lehrpersonen in heilpädagogischen Fragestellungen (BKS, 2008).

Diese allgemeine Beschreibung der Aufgaben zeigt, dass die Regellehrpersonen die Hauptverantwortung für alle Schülerinnen und Schüler und damit für deren Lernerfolg tragen. Die Schulische Heilpä-

dagogiklehrperson besitzt die Verantwortung für die ganzheitliche Erfassung und Förderung für die Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

In der *Verordnung über die Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, die Sonderschulung sowie die besonderen Förder- und Stützmassnahmen* werden die Richtlinien zur Ausführung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau festgehalten (Kanton Aargau, 2000). In Artikel 1 steht, dass die Integrative Schulung von Kindern mit Behinderungen Teil des Bildungsauftrages der Volksschule ist. Die Integration von Kindern mit Behinderungen geschieht integrativ im Regelkindergarten und in der Regelklasse, sofern die Inhaber der elterlichen Sorge einverstanden sind, das Kind aufgrund seiner Fähigkeiten voraussichtlich in der Lage sein wird, aus dem Unterricht in der vorgesehenen Klasse einen Nutzen für sich zu ziehen, und es am gemeinschaftlichen Leben der Abteilung teilhaben kann. In Artikel 9 werden die Bildungsziele für integrativ beschulte Kinder festgehalten, diese sollten, wenn möglich, die gleichen Ziele wie die Regelschülerschaft erfüllen. Ist dies aufgrund ihrer Fähigkeiten nicht möglich, erhalten sie individuelle Lernziele.

Die Art des integrativen Unterrichts kann unterschiedlich sein: Die Lehrperson unterrichtet die Klasse allein, was am häufigsten vorkommt. Die Lehrperson und die Schulische Heilpädagogiklehrperson arbeiten gemeinsam im Klassenzimmer oder die Schulische Heilpädagogiklehrperson unterrichtet die Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einem anderen Raum. Die letzte Form sollte mit Zurückhaltung eingesetzt werden (BKS Aargau, 2010, S. 10), da diese Art des Unterrichts einer Separation gleichkommt.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Gesetzgebung des Kantons Aargau den Entscheid, ob integrativ oder separativ unterrichtet wird, den Schulpflegen überlässt. Wird das integrative System gewählt, bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen teilweise in Regelklassen unterrichtet werden. Dabei lassen sich die folgenden Variationen erkennen:

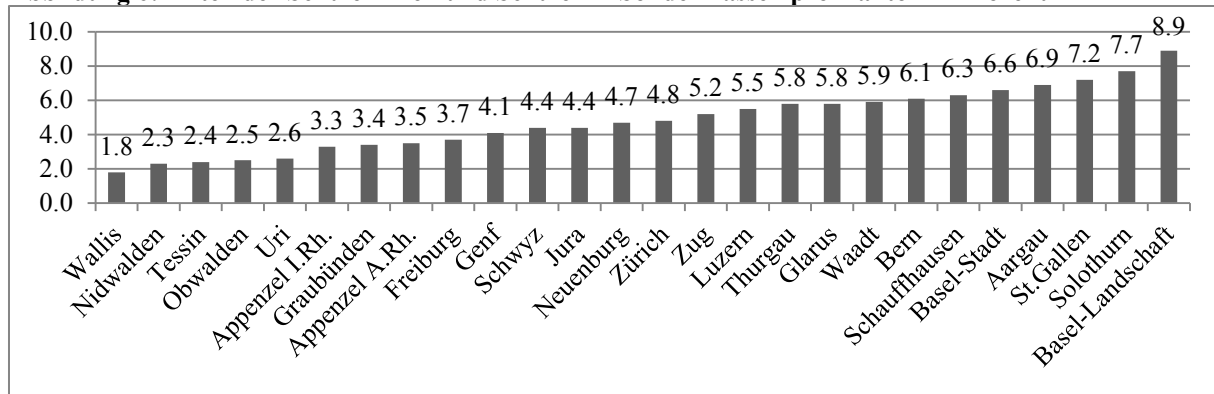
- die Integrierte Heilpädagogik; darunter wird die Integration von Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, die früher in Kleinklassen unterrichtet wurden, verstanden.
- VM, die sowohl integrativ als auch separativ im Rahmen der Sonderschule stattfinden, wobei diese Massnahmen an einen ausgewiesenen Förderbedarf geknüpft sind.
- die Begabtenförderung.

Der Kanton gibt Richtlinien für die Ressourcen, die Verfahren sowie die Verteilung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Regellehrperson vor. Der institutionelle Rahmen der Integrativen Schulung im Kanton Aargau umfasst verbindliche Regeln zu den Ressourcen, die für die unterschiedlichen Formen der Integrativen Schulung zur Verfügung stehen. Des Weiteren sind die Verfahrensnormen beschrieben sowie die Kompetenzen und Aufgaben der Akteure bestimmt. Somit lassen sich alle geforderten Regulierungen der Integrativen Schulung im Kanton Aargau erkennen, wobei den Schulen lediglich überlassen wird, welche Variante sie wählen.

3.3.5 Stand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau

In der Abbildung 6 ist der Prozentteil der Schülerinnen und Schüler, die in Sonderklassen oder Sonderschulen unterrichtet werden, dargestellt. In der untenstehenden Abbildung ist ersichtlich, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen bestehen. Im Kanton Wallis werden lediglich 1.8% der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen unterrichtet. Spitzenreiter in der Aussonderung ist Basel-Landschaft mit 8.9%.

Abbildung 6: Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen pro Kanton in Prozent

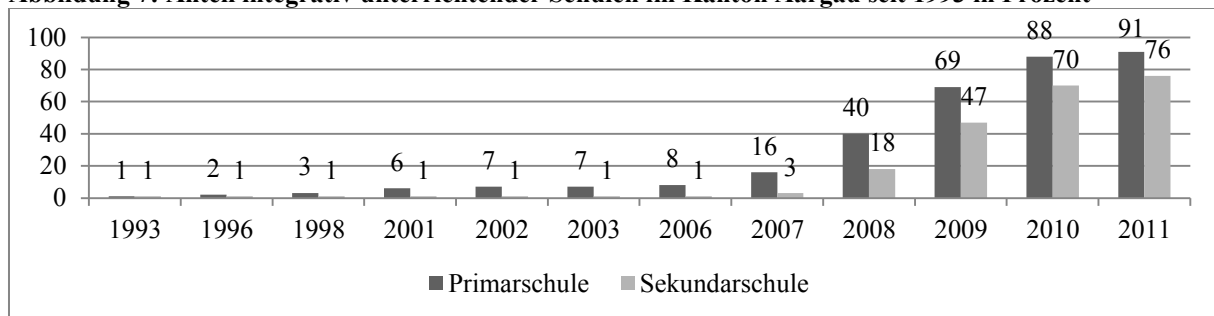


Quelle: Eigene Darstellung, Daten der Statistik der Schüler und Studierenden (BFS, 2010)

Der Kanton Aargau beschult 6.9% der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen, was über dem nationalen Durchschnitt von 5.4% liegt.

Im Kanton Aargau wurden 1993 die ersten integrativ unterrichtenden Schulen in einem Pilotprojekt eingeführt. Die Abbildung 7 zeigt den Anteil an integrativ unterrichtenden Schulen im Kanton Aargau.

Abbildung 7: Anteil integrativ unterrichtender Schulen im Kanton Aargau seit 1993 in Prozent



Quelle: Eigene Darstellung, Daten BKS (2012)

Ein deutlicher Anstieg der Schulen, die integrativ unterrichten, lässt sich im Kanton Aargau ab 2008 erkennen. Dieser Anstieg fällt einerseits mit dem NFA und den interkantonalen Integrationsbestrebungen rund um das Sonderpädagogikkonkordat zusammen. Andererseits stand 2008/2009 im Kanton Aargau eine grosse Bildungsreform – „das Bildungskleeblatt“ – auf der politischen Agenda, welches unter anderem auf die schulische Integration abzielte (Michel, 2008). Das Bildungskleeblatt stellte eine Totalrevision des Bildungssystems dar und umfasste vier Elemente: die Eingangsstufe, die Harmonisierung der Schulstrukturen, die Einführung von Tagesstrukturen und die Lektionen-Zuteilung

mithilfe eines Sozialindex. Die beiden ersten Teile waren bezüglich der Integration relevant, da sie die Abschaffung der Kleinklassen implizieren: Auf der Primarstufe wäre die Basisstufe mit integriertem Kindergarten und eine heilpädagogische Unterstützung eingeführt worden. Auf der Sekundarstufe I wären anstelle der vier Leistungszüge nur noch drei angeboten worden (Kanton Aargau, 2009).

Der ehemalige sozialdemokratische Regierungsrat wurde kurz vor der Ablehnung des Bildungskleeblattes im Frühjahr 2009 nicht wiedergewählt. Mit der Neuwahl eines rechtsbürgerlichen Regierungsrates ging eine politische Machtverschiebung in der Bildungspolitik des Kantons Aargau einher. Die rechtsbürgerliche Partei ist eher gegen die schulische Integration. Die Ablehnung des Bildungskleeblattes und der Wechsel des Regierungsrates 2009 führten dazu, dass die Integrative Schulung seitens des Kantons weniger stark gefördert wurde (vgl. Abschnitt 6.1). Gleichzeitig nahm mit dem NFA und dem Sonderpädagogikkonkordat die Förderung der Integrativen Schulung auf nationaler Ebene zu.

3.4 Gründe für die Integration oder Inklusion

Die Debatten um die schulische Integration oder Inklusion sind stark moralisiert, Reichenbach verweist darauf, dass niemand zu hundert Prozent für die Inklusion sein könne, genauso ist es unmöglich zu hundert Prozent gegen die Inklusion zu sein. Dieser Umstand geht auf die verschiedenen Funktionen, die eine Schule zu erfüllen hat, zurück (Reichenbach, 2014). Diese unterschiedlichen Funktionen sind gleichermaßen legitim. Fend identifiziert drei Funktionen: die *Qualifikationsfunktion*, worunter die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten fällt, die zur Ausübung von Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Die *Selektionsfunktion* bedeutet das Zuweisen der Lernenden ihrer Leistungsfähigkeit nach in gesellschaftliche Positionen. Des Weiteren erfüllt die Schule eine *Integrationsfunktion*, wobei der Fokus auf der Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse liegt; dies gelingt, indem die Schulen die Werte und Normen, welche in einer Gesellschaft gelten, den Lernenden vermittelt (Fend, 1980, S. 15 - 16). Ebenso viele Argumente, die teilweise im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Funktionen der Schule stehen, lassen sich für die Integration anführen.

Die UNESCO-Leitlinien für eine inklusive Bildungspolitik enthalten dahingehend drei Argumentationsstränge (Malina & Busch, 2009, S. 9):

- *Pädagogische Begründung*: Inklusive Schulen unterrichten alle Kinder gemeinsam. Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, um beim Unterrichten auf individuelle Unterschiede einzugehen, da alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Hierbei werden zwei Vorteile genannt: der Lernvorteil durch den individualisierten Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sowie der für Regelschülerinnen und -schüler. Dieses Argument lässt sich in Verbindung zur Qualifikationsfunktion der Schule bringen, da den SuS die allgemeine Qualifikation zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vermittelt wird.
- *Soziale Begründung*: Durch den gemeinsamen Unterricht aller Kinder wird die Einstellung zur Vielfalt beeinflusst, was zu einer gerechteren und diskriminierungsfreien Gesellschaft führt. Dieses Argument lässt sich mit Argumenten zur Förderung der Chancengleichheit und damit

der Förderung von Gerechtigkeit verbinden. Es entspricht damit der Integrationsfunktion der Schule.

- *Ökonomische Begründung:* Es ist weniger kostenintensiv, Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen zu errichten, die jeweils auf unterschiedliche Gruppen spezialisiert sind.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Gründe für die Einführung Integrativer Schulung analysiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen den Akteursgruppen argumentative Unterschiede existieren, wobei die eben genannten Argumente als Kategorien dienen. Des Weiteren werden Rückschlüsse auf die Funktion der Schule gezogen.

3.5 Studien zur Integrativen Schulung

Eine Vielzahl von Studien untersucht die Auswirkungen der Integrativen Schulung auf die Schülerinnen- und Schülerleistung. Da in dieser Arbeit als Output der Schulentwicklungsmaßnahme die Zufriedenheit und keine Schülerinnen und Schüler-basierten Daten erhoben werden, wird auf diese Studien nicht detailliert eingegangen. Der allgemeine Tenor dieser Untersuchungen lautet, dass die Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sowohl einen positiven Effekt auf ihre schulischen Leistungen und ihr soziales Verhalten besitzt, als auch sich positiv auf das Leistungsniveau aller Lernenden auswirkt (BKS Aargau, 2010, S. 3; Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004).

Nachfolgend werden zuerst Studien, die sich mit der Governance im Bereich Integration oder Inklusion im Bildungssystem befassen, vorgestellt. Anschliessend folgen Studien, die sich mit der Umsetzung der Integrativen Schulung befassen, bevor Gelingensbedingungen für die schulische Integration beschrieben werden. Die Integrative Schulung fördert die Kooperation zwischen den Lehrpersonen, weshalb auch diesbezüglich Erkenntnisse aus Studien vorgestellt werden. Der Abschnitt schliesst mit Ergebnissen aus Evaluationen zu den integrativen Massnahmen in der Schweiz. Er hat zum Ziel, bestehende Erkenntnisse zu reflektieren und sie in einen Bezug zu der vorliegenden Arbeit zu stellen, woraus sich Konsequenzen für die empirische Untersuchung ableiten.

3.5.1 Governance und Integration

Wenig Beachtung erhielt bis anhin der Bereich der Steuerung der Schulentwicklung der schulischen Integration (vgl. Rürup, 2011), obwohl sich unterschiedliche Bemühungen der Handlungskoordination erkennen lassen. International lässt sich beispielsweise die Salamanca-Erklärung der UNESCO oder die UN-Behindertenrechtskonvention nennen und auf nationaler Ebene das Sonderpädagogikkonkordat.

Rürup (2011) untersucht, wie die UN-BRK, die in Artikel 24 das Recht auf inklusive Bildung für alle verankert, das traditionelle deutsche Sonder- und Regelschulwesen herausfordert. Rürup verweist auf das Potenzial der Governance-Perspektive für die Analyse der Reformherausforderung „Inklusive

Bildung“. Verschiedene Steuerungsinstrumente wie Ressourcenzuteilung oder sich verändernde Zugriffsrechte der Anspruchsberechtigung für die Integrative Schulung lassen sich mit dem Ansatz entdecken. Der Vorteil wird in der Berücksichtigung unterschiedlicher Akteure in Akteurskonstellationen gesehen, da in der Sonderpädagogik oft private Akteure¹⁹ eine tragende Rolle spielen (Rürup, 2011).

Altrichter und Feyerer (2011) untersuchen, wie die UN-BRK in Österreich umgesetzt wird und ob sich das Schulsystem auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem befindet. Das Gelingen von bildungspolitischen Interventionen, folgern die beiden Autoren, ist abhängig davon, ob eine klare Ausrichtung und eine klar kommunizierte Strategie für die Umsetzung der inklusiven Bildung zu erkennen ist.

Blanck, Edelstein und Powell (2012) untersuchen, welche Folgen die Ratifizierung der UN-BRK in Bayern hat. Durch die Ratifizierung müssen die Bundesländer nun Inklusion betreiben, wobei fraglich bleibt, was dies genau bedeutet. Gründe für das Verharren in der Separation werden genannt, so ist die Umstrukturierung des Sonderschulwesens weitgehend und teuer, weiter besitzt das Sonderschulwesen eine lange Tradition im Schulsystem und ist gesellschaftlich verankert. Die Autoren weisen nach, dass in Bayern zwar von Inklusion die Rede ist, die Schulen aber weiterhin Integration ausüben. Meist werden Slogans einfach umbenannt ohne inhaltliche Veränderung durchzuführen (Blanck, et al., 2012). Diese Erkenntnis verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem „talk“ einer Schule und deren „action“, was dem in dieser Arbeit gewählten Ansatz des Neo-Institutionalismus entspricht. Die eben genannten Autoren wenden in einer späteren Arbeit den Historischen Neo-Institutionalismus mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit an, um zu zeigen, wie das Sonderschulwesen durch die Ratifizierung der UN-BRK herausgefordert wird. Dabei halten sie den gewählten theoretischen Ansatz für geeignet, um den Wandel der Bildungsinstitutionen zu erklären und weisen auf weiteren Forschungsbedarf hin (Blanck, Edelstein, & Powell, 2013).

Im Vergleich zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit betrachten die eben erwähnten Studien den Weg hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Im vorliegenden Untersuchungsfeld geht es um integrative Schulformen (zum Unterschied der beiden Begriffe vgl. Abschnitt 3.1). Die Ausgangslage im Kanton Aargau zeichnet sich nicht durch eine klare kantonale Ausrichtung oder eine klar kommunizierte Strategie aus, die lokalen Träger der Schule haben einen erheblichen Handlungsspielraum.

Kälin et al. (2008) untersuchen das Verhältnis der Schweizer Gesetzgebung im Bereich Behindertengleichstellung in Bezug auf die UN-BRK, wobei ein Fokus auf den Artikel 24 gelegt wird, der das Recht auf inklusive Bildung für alle beinhaltet. Dabei besteht keine Verpflichtung, dass alle Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bildungsbedarf in die Regelschule inkludiert werden müssen, sondern lediglich, wenn dies mit den Bedürfnissen der Kinder vereinbar ist (Kälin,

¹⁹ Beispielsweise Stiftungen und Vereine: Im Kanton Aargau haben 2/3 der Sonderschulen private Trägerschaften (GR.14.75, 2014).

Künzli, Wyttenbach, Schneider, & Akagündüz, 2008). Somit kann die separative Schulung in Form der Zuweisung in die Sonderschule oder in eine Sonderklasse gut geheissen werden, wenn nachgewiesen wird, dass der Unterricht in einer Regelklasse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen nicht sinnvoll ist.

Die Studie zum „Wachstum des sonderpädagogischen Angebots“ ist eine Benchmarking-Studie, die einerseits die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Formen des sonderpädagogischen Angebots untersucht, andererseits den Blick auf die verantwortungsvolle Steuerung dieses Angebots legt. Ein Vergleich der Situation des sonderpädagogischen Angebots in den Kantonen Aargau, Appenzell Ausserrhoden, Basel-Stadt, Nidwalden, Schaffhausen und Thurgau bildet die empirische Untersuchungsbasis. Dabei lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen erkennen. Die Ergebnisse zeigen, dass separative Lösungen der Sonderpädagogik die obligatorische Schule schwächen. Empfehlungen zur Steuerung der Entwicklung von integrativen Lösungen lauten, dass es klarer politischer Vorgaben und präziser kantonaler Rahmenbedingungen bedarf, sowie die Schulentwicklung zu fördern ist. Die Entscheidungskompetenz und die finanzielle Verpflichtung für die Integrative Schulung sollten bei den gleichen Akteuren liegen. Weiter wird empfohlen, dass die Rahmenbedingungen zentral bestimmt werden, die Verteilung der Ressourcen hingegen lokal an die Situation der Schulen angepasst wird. Ausserdem ist die Lehrerschaft in den Prozess einzubinden und ihre Anliegen ernst zu nehmen (Häfeli & Walther-Müller, 2005).

Wie wichtig Schulentwicklungsprozesse in diesem Bereich sind, verdeutlicht die Studie „Evaluation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau“. Werden Schulen mit steigender Heterogenität konfrontiert und die Schulentwicklung nicht gefördert, können Lethargie oder Überforderungssymptome auftreten (Sieber, 2002). Dies spricht, wie die oben erwähnten Ergebnisse, für eine an die jeweilige Situation der Schulen angepasste Entwicklung integrativer Schulformen.

In dieser Arbeit wird der gesamte Prozess der Schulentwicklung untersucht, wobei Rückschlüsse auf die Partizipation und die Prozesse der Schulentwicklung gezogen werden. Dabei soll geklärt werden, inwiefern der Schulentwicklungsprozess sich auf die Zufriedenheit der Akteure mit dessen Umsetzung auswirkt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Schulentwicklung und dem Gelingen der Integrativen Schulung aufzuzeigen. Neben der Steuerung wird die Umsetzung der Integrativen Schulung betrachtet, was Inhalt des nächsten Abschnittes ist.

3.5.2 Umsetzung der Integrativen Schulung

Hwang und Evans (2011) stellen zwischen der Befürwortung einer Inklusion aller Schüler und Schülerinnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und der Praxis dieser Vorstellung eine Lücke fest, nämlich die Diskrepanz zwischen der Einstellung und der eigenen Bereitschaft, in seiner Klasse einen Jugendlichen oder ein Kind mit einer Behinderung zu integrieren. Auf die gleiche Problematik verweist Kummer Wyss (2009), wobei sie sich auf die Vorderbühne-Hinterbühne-Theorie von Goffman

stützt und diese um die Garderobe erweitert. Auf der Vorderbühne ist wichtig, dass die Rahmenbedingungen klar sind, die Infrastruktur vorhanden und die Struktur der Integrativen Schulung organisiert ist. Von den Lehrpersonen ist auf der Vorderbühne zu hören, dass sie überlastet sind. Die Hinterbühne entspricht der Praxis, welche sich durch die Angst des Versagens kennzeichnet. Die Garderobe entspricht der Kultur und den Werten, wobei es weder pädagogisch noch politisch korrekt ist, sich gegen die schulische Integration zu stellen (ebd.). Dies verweist darauf, dass die Schaffung einer Kultur der Integration zentral für die gelingende schulische Integration ist.

Rogers (2007) untersucht den Stand der inklusiven Schulung in England und Wales, wo diese aufgrund eines Regierungsentscheids eingeführt wurde. Sie weisen nach, dass die Inklusion in der Primarstufe eher gelingt als in der Sekundarstufe I. Als Ursache für diesen Unterschied sehen sie einerseits, dass in der Sekundarstufe I Freundschaften und Anerkennung der Peergroup wichtiger als in der Primarstufe sind. Andererseits ist der Unterricht in der Sekundarstufe I (entgegen dem der Primarstufe) fächerbasiert, was bedeutet, dass unterschiedliche Lehrpersonen die Klasse unterrichten, was die Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrperson erschwert (Rogers, 2007).

Klemm und Preuss-Lausitz (2011) betrachten den Stand der schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen und geben Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Bis 2020 schätzen sie einen Inklusionsanteil von 85 % als realistisch ein. Sie verweisen darauf, dass im deutschen Bildungssystem unklare Begriffe vorherrschen und es erhebliche Schwankungen der Sonderschulzahlen zwischen den Bundesländern gibt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011). Weiter zeigen sie auf, dass ein Ausbau der Inklusiven Schulung nicht mit einer sinkenden Anzahl Sonderschülerinnen und -schülern einhergehen muss, da „zwischen den beiden Schulformen lediglich eine lose Kopplung“ herrscht (ebd., 23). Diese Erkenntnis deckt sich mit der Forderung von Häfeli und Walther-Müller (2005, S. 19), dass die Kantone Mut zur Steuerung über das Angebot besitzen sollten. Sie behaupten, wenn es kein Angebot an Sonderschulen mehr gäbe, dann würde auch keine Nachfrage nach ihnen existieren. Weiter bemerken Klemm & Preuss-Lausitz (2011), dass es noch einiger Klärung bedarf, was „Inklusive Schule“ bedeutet, jedoch „best practice“-Beispiele vorliegen. Nachfolgend werden Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen für die Integrative Schulung beschrieben.

3.5.3 Gelingensbedingungen der Integration

Aebli, Allenspach-Sutter und Sennhauser (2010) untersuchen Gelingensbedingungen für die integrative Schulform aus Sicht von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen. Sie leiten zehn Gelingensbedingungen ab:

- die Gestaltung des Zusammenlebens, worunter sie eine integrative Grundhaltung und Werte, Leitbilder und Konzepte sowie die Entwicklung einer Schulgemeinschaft fassen
- die Infrastruktur, die teilweise angepasst werden muss, um integrativ unterrichten zu können
- Fort- und Weiterbildungen
- die Evaluation der Massnahme

- die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und den Lehrpersonen sowie zwischen den Eltern und Lehrpersonen
- weitere Unterstützungsangebote
- die Leitung und Organisation der Schule, wobei Managementkonzepte, Prozesse und die Führungsstruktur des Schulsystems berücksichtigt werden
- die Öffentlichkeitsarbeit, was die Kommunikation mit den Eltern und anderen Betroffenen umfasst
- die Förderdiagnostik
- die integrative Didaktik und Methodik

Die zentralen Gelingensbedingungen sind die Zusammenarbeit und die Kooperation sowie der Wissensstand der Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagogiklehrperson über integrativen Unterricht und Methodik.

Eine Studie des Departements für Bildung, Kultur und Sport Aargau (BKS) verweist darauf, dass gemeinsame pädagogische Grundsätze gelten müssen, wobei geregelte Austauschgefässe, eine hohe Verbindlichkeit und das gemeinsame Erarbeiten von Zielsetzungen relevant sind (BKS Aargau, 2010).

Bei der Betrachtung der Gelingensbedingungen der schulischen Integration und der Schulentwicklung zeigen sich Parallelen. Beide sprechen der Führung und der Zielklärung eine relevante Rolle für das Gelingen des Prozesses zu. Weiterbildungen und Information der Lehrpersonen und Eltern sind weitere Gelingensbedingungen, ebenso wie die Kooperation zwischen den Lehrpersonen.

3.5.4 Einstellung zur schulischen Integration

Das Gelingen von schulischer Integration ist eng mit der Einstellung der Lehrpersonen zur schulischen Integration verknüpft (Avramidis & Norwich, 2002; Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2011; Cochran, 1997; Gebhardt et al., 2011; Unianu, 2011). Sie stellt einen zentralen Erfolgsfaktor für das Gelingen der schulischen Integration dar. Verschiedene etablierte Skalen messen die Einstellung zur schulischen Integration. Gebhardt et al. (2011) verwenden die Skala „Einstellung zur Integration in der Schule“ (Reicher, 1998 zit. nach Gebhardt, et al., 2011). Die Reliabilität der Teilskalen entspricht den gängigen statistischen Kennwerten. Das Instrument sieht die Erhebung unterschiedlicher Arten von besonderem pädagogischem Bedarf vor. Die Autoren weisen nach, dass die Einstellung gegenüber der Integration von körperlich behinderten Schülerinnen und Schüler am positivsten ist, gefolgt von der Integration von Lernenden mit Lernbehinderungen. An dritter Stelle steht die Einstellung zur Integration von Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, am negativsten fällt die Einstellung zur Integration von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten aus (ebd.; Gmeiner, 2010). Die Skala eignet sich zur Erhebung der Einstellung zur Integration von SuS mit unterschiedlichem besonderem pädagogischem Bedarf.

Kunz, Luder und Moretti (2010) übersetzten die beiden englischen Skalen „Parent Attitudes to Inclusion Scales“ und „Teachers Attitudes to Inclusion Scales“ und wenden sie in der Schweiz an. Ihre

Skala „Einstellung zur Integration“ (EZI-D) erweist sich als valide und reliabel und dient der Ermittlung der Einstellung in dieser Arbeit.

Neben der Art des besonderen Förderungsbedarfs lassen sich weitere Faktoren, die die Einstellung zur Integration beeinflussen, erkennen. Verschiedene Studien weisen einen positiven Zusammenhang zwischen positiver Erfahrung mit Integrativen Schulungsformen und der Einstellung nach (Kunz, et al., 2010). Weiter beeinflussen lehrpersonenbezogene Faktoren die Einstellung zur Integration – jüngere Lehrpersonen sind gegenüber der Integration positiver eingestellt als ältere (Avramidis & Norwich, 2002; Cochran, 1998) – sowie soziopolitische Faktoren wie die Unterstützung oder die Klassengrösse (Avramidis & Norwich, 2002; Ross-Hill, 2009; Unianu, 2011). In einer internationalen Literaturübersicht schliessen Avramidis und Norwich (2002), dass vor allem Faktoren, die das Kind betreffen, sowie bildungspolitischen Faktoren einen Einfluss auf die Einstellung der Lehrpersonen besitzen. Um eine Einstellungsveränderung bei Lehrpersonen zu erreichen, sollte die Einführung Integrativer Schulung langsam geschehen (2002). Weitere Möglichkeiten für eine Einstellungsveränderung sind Trainingsmassnahmen der Lehrpersonen sowie Weiterbildungen (Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012).

Es bleibt die Frage, ob die Einstellung mit der Umsetzung in der Praxis übereinstimmt, oder ob sich hier eine Diskrepanz feststellen lässt. Die positive Einstellung könnte auf die soziale Erwünschtheit zurückgehen, da die Integration oder Inklusion als die „gerechtere“ Form des Umgangs mit Heterogenität bezeichnet wird. Gebhardt et al. (2011) verweisen darauf, dass sich auch andere Faktoren, wie die Rahmenbedingungen oder die spezifische Situation auf die Umsetzung auswirken können, was einen etwaigen Unterschied zwischen der Einstellung und der Umsetzung erklärt (Gebhardt, et al., 2011).

Eine erhebliche Veränderung aufgrund der Integrativen Schulung für die Lehrpersonen ist die Anwesenheit einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson, mit der die Lehrpersonen zusammenarbeiten müssen. Deren Kooperation stellt eine weitere Gelingensbedingung für die schulische Integration dar (Heinrich, Baumann, & Studer, 2012), was Inhalt des folgenden Abschnittes ist.

3.5.5 Studien zur Kooperation

Schütt (2011) untersucht die Kooperation von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und nennt die folgenden Gelingensbedingungen, die in Leitbildern und Konzepten der Schulen vermehrt Eingang finden sollten:

- klare Zielvereinbarungen der Zusammenarbeit,
- Klärung der Strukturen des Zusammenarbeitens,
- Definition der Möglichkeiten zur Koordination der Handlungen,
- Klärung der Rollen.

Ausserdem soll der Bereich der Kooperation bzw. multiprofessionellen Zusammenarbeit in der Lehrpersonenfort- und -ausbildung vermehrt Eingang finden (Schütt, 2011, S. 239).

Haerberlin et al. (1992) untersuchen die Zusammenarbeit zwischen SHP und Lehrpersonen auf der Stufe des Kindergartens und identifizieren vier Ebenen, auf denen Probleme der Zusammenarbeit entstehen können (Haerberlin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992). Auf der *Persönlichkeitsebene* zeigen sich Probleme, die mit der Enthüllung der eigenen Rolle in Zusammenhang stehen. Diese Enthüllung produziert eine Verletzlichkeit, da durch die Anwesenheit einer zweiten Person im Unterricht die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit erkennbar werden. Auf der *Sachebene* entstehen Probleme aufgrund unterschiedlicher Werte und Normen, wie beispielsweise differierende Erziehungsstile und -massnahmen. Auf der *Beziehungsebene* bildet das Teilen der Autonomie, das durch mangelnde Solidarität oder Kollegialität erschwert wird, einen Stolperpunkt. Auf der *Organisationsebene* fallen folgende Probleme an: die Belastung der Arbeitszeit, da die Vorbereitungs- und Nachbereitungsgespräche in der Freizeit stattfinden, Probleme der Aufgabenteilung und unklare Rollen (ebd.). Die Einteilung der Probleme in vier Teilbereiche, wobei zwei auf der strukturellen Ebene (Organisations- und Sachebene) und zwei auf der individuellen, also einer Akteursebene (Persönlichkeits- und Beziehungsebene) liegen, übernimmt diese Arbeit.

Eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Lehrerkoooperation zeigt, dass Lehrpersonenkooperation die Schulqualität erhöhen kann. Einerseits kann die Schüler- und Schülerinnenleistung mittels einer ganzheitlichen Förderung gesteigert werden. Andererseits begünstigt die Lehrerkoooperation das individuelle Lernen der Lehrpersonen, da durch die gemeinsame Arbeit Formen wie „peer learning“, „peer coaching“ und kollegiale Beratung entstehen können (Ahlgrimm, 2010). Ahlgrimm (2010) stellt fest, dass es keine Gründe gibt, die gegen eine Kooperation sprechen, aber auch keine, die dafür sprechen, da Traditionen und alteingesessene Verhaltensweisen vorherrschen und die Akteure die Vorteile der Kooperation noch nicht erkannt haben. Zudem sind wenige Anreize zur Kooperation vorhanden (ebd.). Diese Erkenntnis erschwert die Organisationsentwicklung.

Albisser, Keller-Schneider und Wissinger (2013) nennen für eine gelingende Lehrpersonenkooperation Aspekte, die alle der Beziehungsebene bei Haerberlin et al. (1992) zuzuordnen sind: Die kooperierenden Personen sollen sich gegenseitig Wissen und Erkenntnisse bereitstellen. Beide Personen müssen den Willen besitzen, eine Aufgabe gemeinsam zu erledigen und sich funktional als gleichwertig ansehen (Albisser, Keller-Schneider, & Wissinger, 2013).

Aus dem Forschungsstand wird deutlich, dass einerseits Rahmenbedingungen, wie die Klärung der Rollen und Ziele der Zusammenarbeit, Gelingensbedingungen sind, die Beziehungsebene aber ebenso relevant ist. Die Integrative Schulung hat positive Auswirkungen auf die Schülerschaft und fördert gleichzeitig die Teamarbeit und das individuelle Lernen der Lehrpersonen.

3.5.6 Evaluationen der Integrativen Schulung in der Schweiz

Eine Evaluation der Integrativen Schulung der Stadt Biel weist nach, dass der eingeführte Integrationsartikel, der die Aufhebung von Kleinklassen besagt, eine Sparübung darstellt. Erste Erfahrungen

zeigen, dass weniger Lektionen für den Unterricht von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zur Verfügung stehen als vor der Einführung des Integrationsartikels. Weiter stellt sie eine Leistungsverminderung fest, die sich in der Tendenz zeigt, dass die Realklasse zu der neuen Kleinklasse wird. Dies geht auf den Umstand zurück, dass auf der Sekundarstufe I lediglich in die Realschule Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Bildungsbedarf integriert werden (Pichard, 2010).

Eine Studie zur Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im Bereich Integrative Schulung zeigt, dass die Struktur des heilpädagogischen Angebots abhängig von der Grösse der Schule ist und nicht von der Einstellung der Lehrpersonen. In grösseren Schulen ist die Umsetzbarkeit der Förderplanung aufgrund einer höheren Verbindlichkeit besser als in kleinen Schulen. In letzteren kennen sich alle Lehrpersonen, weshalb die Absprache zwischen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Regellehrperson öfter in Form von Tür- und Angelgesprächen stattfindet als formell in Sitzungen. Dies erschwert die Umsetzung. Weiter weisen sie nach, dass je länger und je weitgehender die integrativen Massnahmen ausgebaut werden, die Stimmung der schulischen Integration gegenüber umso kritischer wird (Barth & Kocher, 2012).

Im Kanton Zürich wurde mit dem neuen Volksschulgesetz (2005) die Einführung integrativer Massnahmen zentral verordnet. Eine Gruppe Forschender der Universität Zürich erfasste 2013 einen Bericht zu deren Umsetzung (Reusser, et al., 2013). Ziel des Berichts ist es, Erfolgsrezepte und Problemlagen der Integrativen Schulung anhand der Dokumentation der Umsetzungsphase zu ermitteln. Entscheidend ist, dass die Umsetzung nicht nur auf der sichtbaren Oberflächenstruktur in Form von Lern- und Organisationsformen geschieht, sondern die Qualität der Lernprozesse einschliesst (ebd., S. 10). Dafür sind Weiterbildungen für die Lehrpersonen unabdingbar. Allgemein zeigt sich, dass die schulischen Akteure mit der Integrativen Schulung zufrieden sind, jedoch das Tempo der Einführung zu schnell ist. Weiter können sie Unterschiede in der Zufriedenheit mit der schulischen Integration zwischen den Stufen und den Professionen nachweisen.²⁰ Mangelnde Ressourcen und strukturelle Bedingungen erschweren die Umsetzung (ebd.).

Die Evaluation der integrativen obligatorischen Schule Basel-Stadt (Liesen & Lienhard, 2014) basiert auf einer Dokumentenrecherche und Einzel- sowie Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen. Sie verweist darauf, dass die Entscheidung für das integrative System im Grundsatz akzeptiert ist. Die Ressourcensprecherung und die Verordnungen im Bereich der Integrativen Schulung werden als gut bewertet. Interessant ist, dass die schulische Integration entgegen vielen anderen Reformprojekten niemals abgeschlossen ist. Die Integration beansprucht die Lehrpersonen jeden Tag neu, da die aufgrund der Integration entstehenden Veränderungen weitgehend sind.

²⁰ Reusser et al. (2013, S. 13) weisen nach, dass Schulische Heilpädagogiklehrperson der Integration gegenüber positiver eingestellt sind als Regellehrpersonen. Zudem stellen sie fest, dass die Primarlehrpersonen die Integrative Schulung besser bewerten als Lehrpersonen der Sekundarstufe I (ebd., S. 13).

2004 wurde eine Evaluation zur Integrativen Schulung im Kanton Aargau durchgeführt (Luder, Maag Merki, & Waltraud, 2004). Zu diesem Zeitpunkt hatten jedoch erst fünfzehn Schulen im Kanton Aargau integrative Unterrichtsformen eingeführt. Allgemein zeichnen sie ein positives Bild der Integrativen Schule. Weiter werden die Entscheidungsprozesse untersucht. Die Entscheidung für oder gegen die Integrative Schulung hängt von verschiedenen Aspekten auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems ab. Auf der Ebene der Einzelschule sind dies erstens das Engagement der Personen, die die Diskussion um die schulische Integration am Laufen halten; zweitens die Fähigkeiten des Teams zu Offenheit und dem Verfolgen gemeinsamer Ziele; drittens schulische Bedingungen, die einen gewissen Problemdruck bei den Schulen im Umgang mit der Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen erzeugen; viertens die Anerkennung des pädagogischen Nutzens der Integration. Die kantonalen Rahmenbedingungen in Form von Reglementen und Vorgaben helfen den Schulen sich zu informieren und sind von zentraler Bedeutung für die Einführung und Umsetzung der Integrativen Schulung. Für die nachfolgenden Fallstudien ist von Interesse, ob sich die genannten Faktoren, die eine Einführung Integrativer Schulung begünstigen, bestätigen lassen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Evaluationen der integrativen Massnahmen ein positives Bild der schulischen Integration zeichnen, obwohl immer wieder betont wird, dass ihre Einführung eine grosse und andauernde Veränderung bedeutet. Lediglich einmal wird auf eine Leistungsverminderung und Sparmassnahme hingewiesen. Die positiven Ergebnisse können durch die soziale Erwünschtheit bedingt sein. Hat eine Schule auf integrativen Unterricht umgestellt, ist es sozial auch erwünscht, für die Integration zu sein, weshalb Personen die Massnahme besser werten, als sie sie vielleicht eigentlich empfinden. Die neuen Formen der Lehrer- und Lehrerinnenkooperation sowie die Ressourcenlage werden meist erschwerend eingeschätzt. Weiter lassen sich verschiedene Indikatoren wie die Dauer der Einführung und die Schulgrösse erkennen, die einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der schulischen Integration haben. Diese gilt es im empirischen Teil der Arbeit aufzunehmen.

3.6 Zusammenfassung und Verbindung mit dem Untersuchungsmodell

Heterogenität der Schülerschaft ist keine Eigenheit der heutigen Zeit, der Umgang mit ihr hat sich über die Jahre hinweg verändert. Separation und Segregation von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden heute international als veraltete und diskriminierende Formen angesehen. Inklusion oder Integration gelten als der neue Weg im Umgang mit Heterogenität in der Schule. Theoretisch sind die Unterschiede zwischen den beiden Begriffen geklärt (vgl. Abschnitt 3.1), bei der konkreten Umsetzung lassen sich jedoch Unklarheiten und Verwirrung, was unter den Begriffen zu verstehen ist, erkennen (Blanck, et al., 2012; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011). Für den empirischen Teil dieser Arbeit gilt es, in einem ersten Schritt zu klären, was unter Integrativer Schulung verstanden wird. Die Klärung des Begriffs ist relevant, da sich die Einstellung zur Integration je nach Art des besonderen pädagogischen Bedarfs nachweislich unterscheidet (Gebhardt, et al., 2011).

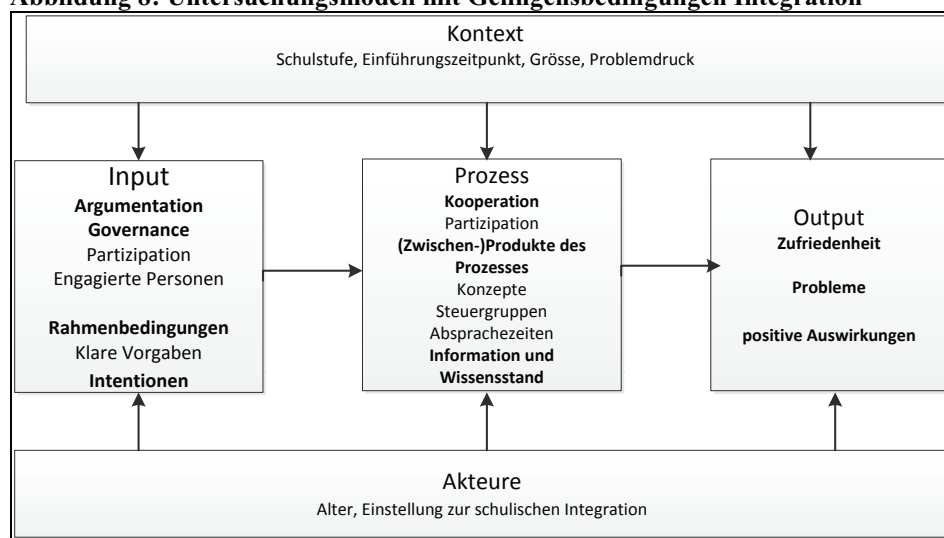
Es folgt die Zuordnung der beschriebenen Gelingensbedingungen zu den Faktoren des Untersuchungsmodells (vgl. Abbildung 8).

Kontextindikator ist die Schulstufe, da diese Unterschiede in der Umsetzung der Integrativen Schulung erwarten lässt (Reusser, et al., 2013; Rogers, 2007). Weiter sind die Grösse der Schule und der Einführungszeitpunkt zu nennen (Barth & Kocher, 2012). Zudem beeinflusst der Problemdruck bezüglich der Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die Einführung integrativer Unterrichtsformen (Luder, et al., 2004).

Bezüglich der *Akteure* lassen sich einerseits die Einstellung zur schulischen Integration (Avramidis & Norwich, 2002; Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2011; Cochran, 1997; Gebhardt, et al., 2011; Unianu, 2011) und andererseits das Alter der Akteure (Avramidis & Norwich, 2002; Cochran, 1998) als relevante Faktoren nennen.

Auf der *Inputebene* sind präzise Rahmenbedingungen und klare politische Vorgaben eine Gelingensbedingung (Häfeli & Walther-Müller, 2005) für Schulentwicklung. Ein weiterer Inputfaktor ist die Governance, wobei partizipative Entscheidungen als Gelingensbedingung genannt werden (ebd., Luder, et al., 2004; Warwas, et al., 2008).

Abbildung 8: Untersuchungsmodell mit Gelingensbedingungen Integration



Quelle: Eigene Darstellung

Als Indikatoren für den *Prozess* lassen sich aus dem Forschungsstand zur Integrativen Schulung einerseits (Zwischen-)Produkte des Prozesses, wie Leitbilder, Konzepte und institutionalisierte Absprachezeiten (Aebli, et al., 2010; Barth & Kocher, 2012; Reusser, et al., 2013; Schütt, 2011) nennen. In den Leitbildern und Konzepten sollten die folgenden Aspekte geklärt sein: Aufgaben und Rollen der Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagogiklehrperson, Definition der Integration sowie die Zusammenarbeit (Aebli, et al., 2010; Ahlgrimm, 2010; Albisser, et al., 2013; Schütt, 2011). Der Wissensstand zur Integrativen Schulung des Kollegiums stellt eine weitere Gelingensbedingung für die Integrative Förderung dar (Aebli, et al., 2010; BKS Aargau, 2010; Blecker & Boakes, 2010; Reusser, et al.,

2013; Schütt, 2011; Swain, et al., 2012). Weiter wird die Information und Kommunikation mit den Eltern betrachtet (Aebli, et al., 2010).

Verschiedene Studien weisen auf Diskrepanzen zwischen der Intention, die mit der Integrativen Schulung verbunden ist, und der effektiven Umsetzung nach (Blanck, et al., 2012; Hwang & Evans, 2011; Kummer Wyss, 2009; Reusser, et al., 2013). Die Erfassung der Intention und der tatsächlichen Umsetzung ist zentral, um Aussagen über den Ist-Zustand der schulischen Integration treffen zu können.

4. Theoretischer Zugang

Theorien helfen, die Beschreibung der Wirklichkeit zu vereinfachen, indem sie das Augenmerk auf bestimmte Aspekte lenken. Diese Arbeit benötigt einen theoretischen Ansatz, der den Entscheidungs- und Entwicklungsprozess sowie die Umsetzung der Integrativen Schulung erfasst. Die Schulentwicklungsforschung verweist darauf, dass die Schule als Organisation und die Akteure eine zentrale Rolle bei schulischen Veränderungen spielen. Der theoretische Ansatz sollte diese doppelte Perspektive berücksichtigen und sich somit zwischen Institutionen- und Handlungstheorien befinden. Was unter diesen Begriffen zu verstehen ist, ist Inhalt des ersten Abschnittes.

Der neo-institutionalistische Ansatz sieht die Ursache für organisationalen Wandel in einem Wechselspiel zwischen institutionellen Regeln und individueller Rationalität (Koch & Schemmann, 2009b) und befindet sich somit im genannten Spannungsfeld. Um die Steuerung und Umsetzung der Integrativen Schulung zu betrachten, greift diese Arbeit auf zwei Ansätze zurück: Der Akteurzentrierte Institutionalismus (Mayntz & Scharpf, 1995) ermöglicht die Rekonstruktion der Handlungskoordination eines gesellschaftlichen Teilsystems. Er eignet sich, um die Entscheidungsfindung zu betrachten, sagt aber wenig über die effektive Umsetzung aus. Die „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2006), spezifisch das Konzept der „Rekontextualisierung“ (ebd.), betrachtet die Umsetzung von Veränderungen im Bildungssystem. Die Kombination der beiden Ansätze ermöglicht es, die Rekonstruktion der Einführung der Integrativen Schulung von der Entscheidung bis zur Umsetzung zu betrachten.

Inhalt des zweiten Abschnitts sind die Grundprämissen des Neo-Institutionalismus. Anschliessend folgt die Beschreibung der drei Varianten des Neo-Institutionalismus: Rational Choice Neo-Institutionalismus (RCI), Historischer Neo-Institutionalismus (HI) und Soziologischer Neo-Institutionalismus (SI) und die Erläuterung, weshalb der AZI sich besser als eine der drei klassischen Varianten eignet, um den Wandel der Schule zu beschreiben. Inhalt des dritten Abschnittes ist der AZI, der vierte Abschnitt thematisiert das Konzept der Rekontextualisierung. Abschliessend folgen eine Synthese aus den bisherigen Erkenntnissen und die Erläuterung der Fragestellungen.

4.1 Institutionen- vs. Handlungstheorien

Die Grundannahme der Institutionentheorie besagt, dass Handeln nur mittels übergeordneter Regelwerke erklärbar ist. Regelwerke (bzw. Institutionen) sind formale Richtlinien wie Gesetze und Verordnungen, sowie nichtformale Richtlinien wie Werte oder Konventionen. Diese Institutionen stellen gesellschaftliche Erwartungsstrukturen dar, die das Handeln der Akteure bestimmen (Hasse & Krücken, 2009, S. 237). Die Institutionentheorie bezieht sich bei der Erklärung von gesellschaftlichem Handeln auf die Struktur als Erklärungsfaktor. Handlungstheorien betrachten sinnhaftes Handeln von Akteuren oder Akteursgruppen in sozialen Interaktionen. Handlungstheorien beziehen sich bei der Erklärung von gesellschaftlichem Handeln auf die Akteure, wobei das zu Grunde liegende Akteur-

Modell das Handeln der Akteure erklärt. Schimank unterscheidet hierbei den Homo Sociologicus, den Homo Oeconomicus, den Identitätsbehaupter und den Emotional Man (Schimank, 2000).

Die beiden Theoriegruppen folgen den unterschiedlichen Logiken der Makro- und der Mikroanalyse. Die Mikroanalyse legt bei der Erklärung von Wandel den Fokus auf die Akteure. Die Grundprämisse lautet „alles Gesellschaftliche erschöpft sich im individuellen Handeln“ (Fend, 2006, S. 147). Zwei Positionen der Mikroanalyse sind erkennbar: Die eine geht davon aus, dass die Gesellschaft die Summe der Handlungen von Individuen ist, die andere Position hält die Gesellschaft für eine subjektive Konstruktion ihrer Mitglieder (ebd.). Die Makroanalyse sieht „das Individuum als Randerscheinung des Sozialen“ (ebd., S. 148). Hier stellt sich die Frage, wie Ansätze, die sich auf die Makroanalyse beziehen, alltägliches Handeln mit der Makroebene verbinden und erklären (ebd.).

Beide Theoriegruppen sind nach Fend (2006) zu deterministisch und werden dem Handeln der schulischen Akteure im Bildungswesen nicht gerecht. Fend plädiert für einen Ansatz, der bei der Analyse von schulischem Wandel eine Verbindung zwischen der Makroebene und der Mikroebene herstellt. Esser definiert hierzu folgende Schritte für die Analyse von Situationen: In einem ersten Schritt wird die formale Organisationsstruktur (Makroebene), die die kollektiven Handlungsbedingungen (soziale Situation) darstellt, betrachtet. Der zweite Schritt beinhaltet die Analyse der Wahrnehmung der formalen Organisationsstrukturen der Akteure. Das Handeln ist geprägt von den Vorstellungen und Rollenerwartungen, aus denen Akteure die Situation beurteilen (Logik der Situation). Von Interesse ist, wie die schulischen Akteure sich für eine Handlung entscheiden, was der „Logik der Selektion“ (Esser, 1990) entspricht.

Die Definition der Situation ist für die Erklärung von Wandel entscheidend. Eine Situation zu definieren, bedeutet der Situation eine Interpretation zu geben (Kroneberg, 2011, S. 62). Dabei gilt dem Thomas-Theorem folgend:

„If men define situations as real, they are real in their consequences.“ (Thomas, 1928, S. 572)

Die Situationsdeutung, egal wie falsch sie „objektiv“ erscheint, besitzt reale Konsequenzen, da das Handeln von Akteuren auf der Definition der Situation²¹ basiert (Kroneberg, 2011, S. 62). Die Einschätzungen der Situation der Akteure ist für die Erklärung des Handelns der Akteure relevant (Muftic, 2012, S. 111). Esser umschreibt dieses Phänomen wie folgt: Situationen bestehen aus einer Fülle an Informationen. Die Berücksichtigung aller Informationen ist für die Menschen zu komplex, weshalb sie Situationen anhand einer rahmenden Deutung eines Leitpunktes (Framing) interpretieren (Esser, 2004, S. 115). Bei der Betrachtung des Schulentwicklungsprozesses muss somit die subjektive Realität der Situation ermittelt werden, da sich nur aus dieser das Handeln der Akteure erschliessen lässt.

²¹ In der Soziologie lassen sich eine Reihe von Konzepten der Definition der Situation erkennen, die sich durch ihre jeweilige rahmende Orientierungen unterscheiden (Kroneberg, 2011, S. 62).

4.2 Neo-Institutionalismus

Neo-institutionalistische Ansätze haben die Bedeutung der Institution für die Erklärung von sozialem Handeln, wenn auch unterschiedlich stark, wiederentdeckt (Czada & Schimank, 2001). Unter dem Begriff „Institutionalismus“ werden Ansätze subsumiert,

„... die sich mit der Untersuchung von Institutionen beschäftigen und dabei annehmen, dass Institutionen wichtig sind, um soziales Handeln und Prozesse der Gesellschaftsentwicklung zu verstehen.“ (Hasse & Krücken, 1999, S. 15)

Institutionen sind folglich zentrale Elemente der Erklärung sozialen oder politischen Wandels. Enge und weite Definitionen des Begriffs Institution lassen sich unterscheiden. Der klassische Institutionalismus fasst unter den Begriff Institution lediglich Verfassungsinstitutionen, der Neo-Institutionalismus weitet den Begriff Institution auf formale und informelle Regeln einer Gesellschaft aus (Hall & Taylor, 1996). Kennzeichnend für den neuen Institutionalismus ist weiter, dass er die institutionalistische Perspektive um rationale und soziologische Konzepte zum Verhalten von Akteuren erweitert.

„Institutionen fundieren und formen die Gestalt sowie das Handeln sozialer Akteure - Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und lassen sie letztlich erodieren.“ (Koch & Schemmann, 2009b, S. 7)

Wandel vollzieht sich somit in einem Wechselspiel zwischen institutionellen Regeln und individueller Rationalität. Neo-institutionalistische Ansätze verbinden strukturalistische und akteursspezifische Betrachtungsweisen bei der Erklärung von organisationalem Wandel (Schulze, 1997). Dabei determinieren die Institutionen nicht das Handeln der Akteure, sondern den Akteuren kommt ebenfalls eine gestaltende Wirkung zu (Koch & Schemmann, 2009b).

Weick's Konzept der Schule als lose gekoppeltes System (Weick, 1976) ist ein dauerhafter Baustein des neo-institutionalistischen Theoriegebäudes, obwohl Weick selber nicht zu den Hauptvertretern des Neo-Institutionalismus gezählt wird (Koch & Schemmann, 2009a, S. 20). Mit dem Konzept der losen Kopplung meint Weick, dass die einzelnen Teile einer Organisation nicht zwingend über die gleichen Ideen verfügen, sondern unterschiedliche Ideen und Ziele besitzen können. Bei einer losen Kopplung sind die Teilsysteme zwar durch die Organisation lose miteinander verbunden, wobei jeder Teil der Organisation ein gewisses Mass an Eigenständigkeit und Identität besitzt. Weick (1976) charakterisiert die Interaktion zwischen verschiedenen Elementen als lose, wenn die Beziehungen wenig intensiv, plötzlich, unregelmässig und über Umwege geschehen (Wolff, 2010, S. 288). Die Verbindung zwischen den Elementen besteht zwar, jedoch ist sie als schwach oder lose zu bezeichnen, insofern die Elemente sich durch wechselseitige Autonomie und Unterschiedlichkeit auszeichnen. Eng gekoppelte Systeme zeichnen sich anhand geteilter Zielvorstellungen und Ideen aus, zudem besteht eine starke Kooperation zwischen den einzelnen Einheiten, die nur über wenig Autonomie verfügen.

Nach Weick (1976) sind die Bildungspolitik und die Schulpraxis voneinander entkoppelt, da die Akteure unterschiedliche Arbeitskontexte besitzen:

„If we did not find many variables in the teacher's world to be shared in the world of a principal and / or if the variables held in common were unimportant relative to the other variables, then the principal can be regarded as being loosely coupled with the teacher.“(Weick, 1976, S. 3)

Ein anderes Beispiel für lose Kopplung lässt sich im Vergleich des Unterrichts verschiedener Klassen erkennen. Der Unterricht kann trotz einheitlichem Lehrplan und verbindlichem Leitbild in den verschiedenen Klassen einer Schule variieren, was auf die Freiheit der Gestaltung des Unterrichts zurückgeht.

Veränderungen in lose gekoppelten Systemen sind nur schwierig zu gestalten (Wolff, 2010, S. 291). Aus diesen Überlegungen lässt sich schliessen, dass eine effiziente Steuerung der Organisation anhand einer engen Kopplung der Steuerungs- und Umsetzungsebene gelingen kann, was für die Dezentralisierung der Steuerung und somit für eine partizipative Schulentwicklung spricht.

Weick (1982) sieht lose gekoppelte Systeme als eine soziale und kognitive Antwort auf konstanten Wandel der Umwelt, auf die Unmöglichkeit zu wissen, was in anderen Köpfen vor sich geht und auf begrenzte Informationsverarbeitungskapazität. In lose gekoppelten Systemen ist die Notwendigkeit für grosse Veränderungen kleiner als in eng gekoppelten Systemen. Die Idee der losen Kopplung von Weick (1976) bietet für die Organisationen Vorteile, da die einzelnen Teile schneller auf Umweltveränderungen reagieren können, wodurch ein Potenzial für innovative Lösungen entsteht. Diese innovativen Lösungen bleiben teilweise isoliert in einem Organisationsteil, was ein Nachteil der losen Kopplung darstellt. Weitere mögliche Nachteile sind das Beharren und der Widerstand einzelner Organisationsteile Neuerungen gegenüber sowie die erschwerte zentrale Steuerung (Thillmann, 2012).

Die Idee der losen Kopplung findet sich ebenfalls bei Meyer und Rowan (1977), die darauf verweisen, dass eine Entkopplung zwischen der formalen und der operativen Ebene einer Organisation bestehen kann. Der Grundgedanke ist, dass Organisationen ihre äussere Struktur an Umwelterwartungen anpassen, ohne dass diese sich auf die Aktivitätsstruktur der Organisation auswirken. Institutionelle Regeln sehen sie als Mythen, die von Organisationen inkorporiert werden, um Legitimität, Ressourcen und Stabilität zu erlangen. Organisationen, die im Einklang mit den Mythen der institutionellen Umwelt sind, verringern die interne Koordination und Kontrolle und erhöhen ihre Legitimität (Meyer & Rowan, 1977, S. 340). Dem Gedanken folgend, ist eine Änderung in der Formalstruktur der Organisation nicht zwingend als Wettbewerbsdruck oder Effizienzsteigerung zu betrachten, sondern wird als Anpassung an die Umwelt gedeutet (Schaefers, 2002, S. 838). Somit müssen Veränderungen nicht immer gewinnbringend – im ökonomischen Sinn – für die Organisation sein, sondern können sich auf die Erhöhung der Legitimation der Organisation beziehen. Organisationen können den geforderten Erwartungen der Umwelt nicht immer gerecht werden, beispielsweise wenn nicht zu vereinbarende oder zu viele Erwartungen an sie gestellt werden (ebd., S. 839).

Diesen Gedanken greift Brunsson auf (2007) und verweist darauf, dass ein Unterschied zwischen dem „talk“ und der „action“ einer Organisation bestehen kann. Diese Diskrepanz kann entstehen, wenn

Organisationen Reformversprechen und das entsprechende Vokabular in ihrer Kommunikation anwenden, diese Versprechungen jedoch nicht umgesetzt werden. So können auf der Umsetzungsebene die alten Denk- und Verhaltensmuster der Organisationsmitglieder bestehen bleiben. Von Interesse ist, wie Organisationen mit Reformen umgehen und ob die These der Entkopplung der formalen und effektiven Struktur zutrifft (Schaefers, 2002, S. 845).

Werden Schulen als lose gekoppelte Systeme aufgefasst, kann die Umsetzung der Integrativen Schulung je nach Schule oder Lehrperson variieren. Der Überlegung der Entkopplung der formalen und der operativen Struktur folgend ist davon auszugehen, dass nicht alle Organisationsmitglieder die integrativen Denk- und Handlungsmuster zwingend übernehmen, auch wenn diese auf der formalen Ebene festgehalten sind.

Im Verlauf dieser Arbeit wird die Frage geklärt, ob die Einführung der Integrativen Schulung lediglich auf der formalen Ebene existiert und keine weitgehenden Veränderungen der Organisation nach sich zieht, indem sie sich nur gering auf das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, auswirkt, oder ob sich das Handeln der Akteure der veränderten Programmatik anpasst. Verschiedene Studien verweisen auf eine Diskrepanz zwischen dem „talk“ und der „action“ der Schulen bezüglich der schulischen Integration (vgl. Abschnitt 3.5.2). Ist dies der Fall, kann nicht von einer Schulentwicklung im Sinne der Organisationsentwicklung gesprochen werden, da diese eine Veränderung des Verhaltens der Organisationsmitglieder bedingt.

Zwei weitere Vertreter der Neo-Institutionalistischen (DiMaggio & Powell, 1983) versuchen eine Antwort auf die Frage zu finden, weshalb Organisationen isomorph sind. Dabei entdecken sie drei Mechanismen: die erzwungene Isomorphie, die Formen des formalen wie auch informellen Drucks auf Organisationen umfasst, und die mimetische Isomorphie, bei der Organisationen erfolgreiche Organisationen nachahmen und deren Motor die Ungewissheit bzw. der Wunsch nach gesellschaftlicher Legitimität ist. Als dritte Quelle für die Isomorphie wird der normative Druck aus Professionalisierungsprozessen angeführt. Dabei sind zwei Prozesse zentral: einerseits die formale Bildung, andererseits das Wachsen und Etablieren von beruflichen Netzwerken (DiMaggio & Powell, 1983). Übertragen auf den Untersuchungsgegenstand bedeutet erzwungene Isomorphie, dass die Einführung der schulischen Integration auf staatlichen Druck hin geschieht und die Akteure das Gefühl haben, sie hätten keine freie Wahl. Unter mimetischer Isomorphie werden alle Gründe zur Einführung der Integrativen Schulung gefasst, die darauf verweisen, dass sie die Legitimität der Schule erhöht. Unter normativer Isomorphie sind Argumente für die Integrative Schulung zu nennen, die aus neuen Normen des Unterrichts entstehen, die sich beispielsweise aus der Professionalisierung der Schulischen Heilpädagogik ergeben.

Zusammengefasst lassen sich die folgenden Kernelemente der neo-institutionalistischen Ansätze erkennen: Bei der Erklärung von organisationalem Wandel werden strukturalistische und akteurspezifische Betrachtungsweisen verbunden. Die Institutionen determinieren das Handeln der Akteure nicht, sondern den Akteuren kommt eine gestaltende Wirkung zu. Weiter ist davon auszugehen, dass bei der

Umsetzung von Veränderungen Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der realen Tätigkeit einer Organisation entstehen können. Nachfolgend werden die drei Hauptvarianten des Neo-Institutionalismus vorgestellt und erläutert, weshalb diese sich weniger als der AZI eignen, um den Wandel der Schule zu beschreiben.

4.3 Varianten des Neo-Institutionalismus

Hall und Taylor (1996) unterscheiden drei Varianten des Neo-Institutionalismus²², die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen: An einem Ende steht der Rational Choice Neo-Institutionalismus, der Wandel unter Rückgriff auf individuelle Nutzen-Kosten-Überlegungen erklärt und somit den Handlungstheorien zuzurechnen ist. Den Gegenpol stellt der Soziologische Neo-Institutionalismus dar, (auch organisationstheoretischer Institutionalismus genannt), der von einer integrativen Institutionenbildung mittels Normen ausgeht (Schulze, 1997, S. 8). Dazwischen wird der Historische Neo-Institutionalismus eingeordnet. Die drei Varianten unterscheiden sich in Bezug auf die Definition von Institution, in den Annahmen über die Beziehung zwischen der Institution und dem Akteur sowie in Bezug auf die institutionelle Entwicklung (Csigó, 2006, S. 37).

Rational Choice Neo-Institutionalismus

Der RCI geht vom Menschenbild des Homo Oeconomicus aus (Csigó, 2006, S. 36). Akteuren liegt ein Set an Annahmen über ihr Verhalten und Präferenzen zugrunde, die nicht mittels Institutionen oder Interaktionen mit anderen Akteuren verändert werden können. Sie handeln rational und streben nach Nutzenmaximierung (Hall & Taylor, 1996). Institutionen stellen normative Regeln dar, die Handlungs- und Entscheidungsstrategien der Akteure beeinflussen, jedoch nicht die Präferenzen der Akteure ändern können (ebd.). Akteure errichten Institutionen, um kollektive Probleme zu lösen (Csigó, 2006, S. 39). Institutioneller Wandel wird als exogener Vorgang verstanden, der aufgrund einer bewussten Entscheidung der nach Nutzenmaximierung strebenden Akteure vollzogen wird. Der Prozess des Wandels einer Institution wird als Ergebnis eines Ereignisses gesehen, in dessen Rahmen die institutionelle Struktur verändert wird, da sie dysfunktional ist (ebd., S. 40). Der Wandel der Institution entspricht einer Anpassung an neue Gegebenheiten, insofern spielen Werte, Normen und Akteure eine sekundäre Rolle bei der Erklärung von institutionellem Wandel (ebd., S. 41).

Vom Rational Choice Neo-Institutionalismus wird in dieser Arbeit Abstand genommen, da anhand der grossen Bedeutung des Nutzenkostenkalküls der Akteure die Gefahr besteht, andere kulturelle oder historische Erklärungen für Handlungen zu wenig zu berücksichtigen. Zudem wird davon ausgegangen, dass Institutionen weitere Funktionen, als externe Restriktion für nutzenmaximierendes Verhalten zu sein, erfüllen. Institutionen können beispielsweise Akteuren bei der Orientierung helfen, was der

²² Es lassen sich andere Unterscheidungen finden beispielsweise bei Immergut (1998).

RCI verneint (Kaiser, 2002). Der RCI betont die Stabilität von Institutionen und betrachtet diese aus einer Gleichgewichtsperspektive, weshalb institutioneller Wandel anhand des RCI nur schwierig zu erfassen ist (Csigó, 2006, S. 42). Csigó moniert, dass der RCI davon ausgeht, dass intendierte und tatsächliche Effekt der Institution gleich sind (ebd.). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass bei Veränderungsprozessen nichtintendierte Folgen entstehen können und somit der intendierte und der tatsächliche Effekt nicht immer identisch sein müssen. Aus den genannten Gründen erscheint der RCI weniger geeignet, um das vorliegende Forschungsvorhaben zu rahmen.

Historischer Neo-Institutionalismus

Der Historische Neo-Institutionalismus betont das Einmalige des Historisch-Politischen und geht auf Überlegungen der Politikwissenschaften zurück (Csigó, 2006, S. 30). Die Ansätze des HI gehen von einem engen aber differenzierten Institutionenbegriff aus: Institutionen sind formale und informelle Spielregeln einer Gesellschaft (Hall & Taylor, 1996, S. 938; Schulze, 1997). Institutionelle Faktoren beeinflussen politische Entscheidungen und die Problemlösefähigkeit der Politik. Anfängliche institutionelle Entscheidungen prägen die spätere Entwicklung nachhaltig (Csigó, 2006, S. 43). Institutioneller Wandel entsteht aufgrund externer Schocks, so genannter „critical junctions“, und lässt sich mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit²³ erklären. Aktuelle Entscheidungen sind lediglich mit Bezug auf ihre historische Entwicklung zu verstehen. Die Beziehung zwischen Akteuren und Institutionen ist im HI weit gefasst. Institutionen bedingen Machtasymmetrien zwischen Akteuren, da ihre Handlungsspielräume und Kompetenzen anhand formaler Regeln bestimmt sind. Entscheidungen oder Entwicklungen sind somit nur vor dem Hintergrund längerfristiger Entwicklungspfade verstehbar. Die Institutionen grenzen die Entscheidungsalternativen der Akteure ein und verfügen im Rahmen des Historischen Neo-Institutionalismus über einen grossen Erklärungsanteil am Wandel von Organisationen (Hall & Taylor, 1996; Schimank, 2006). Csigó moniert, dass der HI kein klares Konzept für die Erfassung von Wandel besitzt sowie dieser nur ex post erfasst wird (2006, S. 48-49). Der historische Neo-Institutionalismus betrachtet die Entwicklung hauptsächlich in Form von externer Pfadabhängigkeit. Schulentwicklung sieht den Wandel der Schule hingegen als einen internen Prozess, bei welchem die Akteure einen entscheidenden Teil zur Veränderung beitragen, weshalb der Historische Neo-Institutionalismus als Bezugspunkt für die Rekonstruktion der Einführung und Umsetzung der Integrativen Schulung als ungeeignet erscheint.

Soziologischer Institutionalismus

Im Soziologischen Neo-Institutionalismus werden Institutionen weiter gefasst als im RCI und HI. Institutionen stehen stellvertretend für unterschiedliche Phänomene des sozialen Lebens, die Werte, Normen und Kultur einschliessen. Die Institutionen prägen die Identitäten der Akteure, die unter der

²³ Unter Pfadabhängigkeit wird die Entwicklung einer Organisation als Entwicklungspfad betrachtet. Wenn eine Organisation sich für einen Weg entschieden hat und Investitionen getätigt hat, ist ein Umkehren auf ein anderer Pfad eher selten (Csigó, 2006, S. 45).

„Logik der Angemessenheit“ handeln. Der „Logik der Angemessenheit“ folgend, entscheidet sich ein Akteur für eine Handlung, wenn sie der Situation angepasst erscheint, wobei die eigene Identität in Form der sozialen Rolle betrachtet wird (Esser, 2000, S. 93). Diese Grundannahme verweist darauf, dass die Normen und Regeln, also die Institutionen, eine grosse Erklärungskraft für das Handeln der Akteure besitzen. Institutionelle Regeln geben vor, was als angemessene Handlung gilt, wobei die Akteure die Normen auch nicht erfüllen können und so einen Handlungsspielraum besitzen (Schimank, 2006, S. 163). Ursprung des Normenbrechens kann beispielsweise der Rollenpluralismus sein (Czada & Schimank, 2001). Wandel resultiert aus dem Bestreben, die gesellschaftliche Legitimität einer Organisation zu erhöhen (Csigó, 2006; Schulze, 1997).

Im SI liegt der Fokus auf der Institution als Erklärung für Wandel, wobei der SI von einem weiten Institutionenbegriff ausgehen, den Mayntz und Scharpf (1995, S. 45) kritisieren:

„Wenn gar die nicht hinterfragten Praktiken des Alltagsleben auch noch unter dem Begriff der Institution gefasst werden, dann gibt es überhaupt keine Handlungsspielräume der Akteure mehr.“

Das Fehlen von Handlungsspielräumen der Akteure und der Fokus auf die Institution bedeutet, dass die Schulentwicklung unabhängig von den handelnden Akteuren geschieht. Die Schulentwicklungsforschung verweist jedoch darauf, dass einzelne Akteure, wie die Schulleitungen oder andere engagierte Akteure, entscheidend für den Wandel der Schule sind (Luder, et al., 2004).

Diese Arbeit betrachtet den Wandel und die Steuerung des Wandels der Schule, wobei im Sinne der Organisationsentwicklung davon ausgegangen wird, dass Veränderungen der Organisation auch die Organisationsmitglieder betreffen. Somit eignen sich die drei vorgestellten Hauptvarianten des Neo-Institutionalismus weniger, um die Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule zu untersuchen, da sie sich entweder zu stark auf die Institution oder zu stark auf die Akteure beziehen. Zudem betrachtet der Neo-Institutionalismus die inneren Aktivitäten einer Organisation kaum, was bei der Erklärung von Schulentwicklungsprozessen relevant ist (Tröhler, 2011, S. 24). Der Ansatz des AZI, der sich auf Prämissen des Neo-Institutionalismus stützt und somit als eine Weiterentwicklung angesehen wird (Nullmeier, 2000), eignet sich aufgrund der stärkeren Berücksichtigung der Akteure besser, um den Wandel der Organisation Schule zu erfassen. Er berücksichtigt das Verhältnis von Institution und Akteuren und beschränkt sich bei der Handlungsorientierung der Akteure nicht auf das Kosten-Nutzenkalkül wie der RCI, sondern verweist auf unterschiedliche Handlungsorientierungen.

4.4 Akteurzentrierter Institutionalismus

Der AZI vereint Gedanken aus folgenden Ansätzen: Steuerungs- und Systemtheorien, Netzwerkanalyse, traditioneller Institutionalismus und Neo-Institutionalismus, Transaktionskostenökonomie sowie der Spieltheorie (Nullmeier, 2000). Der AZI übernimmt vom Soziologischen Neo-Institutionalismus die Überlegungen, dass Institutionen relevant für die Erklärung sozialen Handelns sind und vom RCI

die zentrale Position des Akteurs (Jakobi, 2007, S. 12). Der AZI verfügt über einen analytischen Bezugsrahmen, der Aspekte sozialer Ereignisse zur Erklärung von Entscheidungen und Wandel betrachtet und somit die Aufmerksamkeit auf gewisse Aspekte der Wirklichkeit lenkt (Treib, 2015, S. 277). Der AZI greift auf die Kernelemente des Neo-Institutionalismus zurück und ist aufgrund des ihm inhärenten erweiterten Steuerungsverständnisses häufig der theoretische Bezugspunkt für Studien im Bereich der Governance (Berkemeyer, 2010, S. 166). Scharpf ergänzt den AZI um spieltheoretische Überlegungen (Scharpf, 2006, S. 24; Treib, 2015).

Der AZI ist keine Theorie sondern ein theoretischer Ansatz oder eine Forschungsheuristik, die die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit lenkt (Mayntz & Scharpf, 1995). Ein theoretischer Ansatz kann nach Scharpf Hinweise auf der Suche nach möglichen Erklärungen für ein soziales Phänomen liefern, aber nicht wie eine Theorie den Anspruch erheben, fehlende noch zu erhebende Daten anhand geeigneter und begründeter Annahmen ersetzen zu können (Scharpf, 2006, S. 75). Der AZI dient als „Aufmerksamkeitsdirigent“ (Schimank, 2004, S. 292) bei der Erklärung von Wandel. Ziel ist, Veränderungen in einem Teilbereich der Gesellschaft zu beschreiben und dabei Faktoren mit einer hohen Erklärungskraft für den Wandel zu ermitteln. Der Ansatz kann keine allgemeingültige umfassende Erklärung für Entwicklungsprozesse geben, da für den zu erklärenden Prozess die konkrete Situation aber auch die Akteure und deren Interaktion zentral sind. Der Ansatz hilft, bestimmte Fragen zu formulieren, die die Untersuchung leiten und ist als lockerer Erklärungsrahmen, der einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Faktoren und Variablen erstellt, zu verstehen.

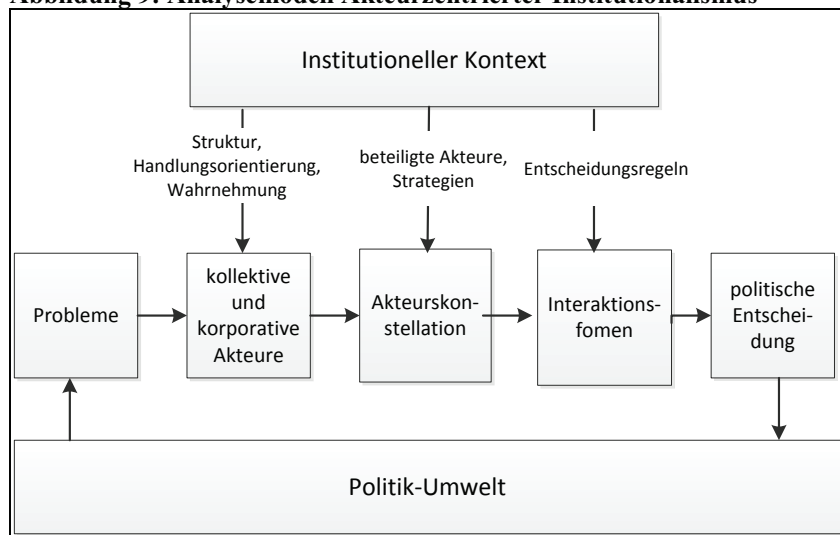
Der Untersuchungsgegenstand des Akteurzentrierten Institutionalismus beinhaltet einen gesellschaftlichen Teilbereich, wie beispielsweise das Bildungswesen. Neben der Institution, die es zu betrachten gilt, wird den Akteuren, die innerhalb des zu untersuchenden gesellschaftlichen Teilsystems interagieren, ein Erklärungsanteil am Wandel des Bereiches zugesprochen (Scharpf, 2006, S. 86). Wie der Name verrät, vereint der AZI Überlegungen von Handlungs- und strukturalistischen Ansätzen:

„...Handeln, als Ergebnis der Interaktion zwischen strategisch handelnden, aber begrenzt rationalen Akteuren, deren Handlungsmöglichkeiten, Präferenz und Wahrnehmungen weitgehend, aber nicht vollständig durch die Normen des institutionellen Rahmens bestimmt werden, innerhalb dessen sie interagieren.“ (Scharpf, 2006, S. 319)

Aus diesem Zitat lassen sich grundlegende Gedanken des Akteurzentrierten Institutionalismus herauslesen: Die Struktur determiniert das Handeln der Akteure nicht, die Akteure verfügen über Handlungsspielräume. Bei der Nutzung dieser Handlungsspielräume ist nicht nur das Kostennutzenkalkül entscheidend, sondern auch Normen und Regeln, die das Handeln der Akteure beeinflussen. Im Fokus des AZI stehen beobachtbare individuelle Handlungen von Akteuren, wobei diese in den Kontext von Institutionen gestellt werden. Diese bestimmen anhand von Regulierungen die Entscheidungsräume der Akteure und strukturieren ihr Handeln vor (Fend, 2006, S. 157 ff.).

Ziel des AZI ist es, politische und soziale Handlungen unterschiedlicher Akteure im Zusammenhang vorhandener und sich ändernder, als flexibler und dynamisch zu deutender institutioneller Rahmenbedingungen zu thematisieren (Luthardt, 1999, S. 162).

Abbildung 9: Analysemodell Akteurzentrierter Institutionalismus



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Treib (2015, S. 280)

Abbildung 9 zeigt das Analysemodell des AZI. Entscheidungen werden von kollektiven und korporativen Akteuren, die sich in einer Akteurskonstellation gegenüberstehen, getroffen. Dabei lassen sich verschiedene Interaktionsformen differenzieren. Der institutionelle Kontext beeinflusst hierbei die Struktur, die Handlungsorientierung und die Wahrnehmungen der Akteure. Scharpf umschreibt den AZI als Analyserahmen für politische Prozesse als Interaktion zwischen individuellen und korporativen Akteuren, die mit gewissen Fähigkeiten und spezifischen kognitiven und normativen Orientierungen in einem institutionellen Setting und der Umwelt agieren (Scharpf, 1997).²⁴ Nachfolgend werden die Elemente des Akteurzentrierten Institutionalismus, die Institutionen und Akteure sowie die Akteurskonstellation, die Handlungsorientierung und die Interaktionsform beschrieben.

4.4.1 Institutionen

Institutionen umfassen Regelungsaspekte, die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 40). Mayntz und Scharpf (1995) lehnen ihren Begriff der Institution an den des politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus an. Das Verständnis von Institutionen ist eng gefasst und Institutionen können sowohl als abhängige als

²⁴ Scharpf entwickelt den Ansatz um spieltheoretische Überlegungen weiter (2006), die in dieser Arbeit nicht übernommen werden, da hierfür weitere Daten benötigt würden: Wissen über das Selbstverständnis, das Verständnis der Akteure über die Handlungssituation und ihre Interaktionsorientierung (Jakobi, 2007). Die unvollständige Übernahme stellt ein geringes Problem dar, da der AZI sich als Aufmerksamkeitsdirigent (Schimank, 2004, S. 292) sieht.

auch als unabhängige Variable betrachtet werden. Weiter sind Institutionen Regelsysteme, „die einer Gruppe von Akteuren offenstehende Handlungsverläufe strukturieren.“ (Scharpf, 2006, S. 77). Neben formalen Regeln fallen auch soziale Normen unter den Begriff Institution. Somit sind Institutionen „Normen des angemessenen Verhaltens“ (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 45).

Die Autoren bezeichnen ihren Institutionenbegriff als eng gefasst und konzentrieren sich auf Regelungsaspekte und lassen „kulturalistische Ausweitungen“ im Sinn von unhinterfragter lebensweltlicher Praktiken bzw. kognitive Regeln oder Mythen weg (ebd.). Dies impliziert zwei Konsequenzen, einerseits, dass Institutionen nicht als gegeben angesehen werden, sondern sie können gestaltet und durch das Handeln der Akteure verändert werden. Andererseits ermöglicht dieser enge Institutionenbegriff, das Handeln von Akteuren als eigenständige Variable zu betrachten, denn die Akteure verfügen über einen gewissen Gestaltungsspielraum und die Institution bzw. der institutionelle Kontext stellt den Handlungskontext für die Akteure dar.

Mayntz und Scharpf schlagen für die Untersuchung von Regelungsinhalten folgende Klassifizierung vor (1995, S. 47ff):

- Normen: Regeln können Verhalten oder Verfahren bestimmen.
- Adressaten: Regeln können den Akteuren Ressourcen zu- oder absprechen.
- Relationen: Beziehungen können im Sinn von Hierarchien oder Abhängigkeiten geregelt sein.

Der institutionelle Kontext weist den Akteuren Aufgaben zu und setzt sie zueinander in Beziehung, das heißt, er beschreibt die Arbeitsteilung wie auch die Handlungsorientierung der Akteure. Der institutionelle Kontext ermöglicht und begrenzt das Handeln der Akteure, indem er den Rahmen der geduldeten und nicht geduldeten Verhaltensweisen absteckt und die Ressourcen der Akteure bestimmt (Scharpf, 2006, S. 78). Die institutionellen Regelungen ermöglichen wechselseitige Erwartungssicherheit, so dass ein Handeln zwischen Akteuren, die keine persönliche Beziehung haben, überhaupt erst möglich wird (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 47).

Wissen über den institutionellen Kontext erlaubt Schlüsse auf die Optionen, Wahrnehmungen und Präferenzen bestimmter Akteure zu ziehen. Institutionelle Informationen sind in vielen Fällen ausreichend, um zufriedenstellende Erklärungen für den Wandel einer Organisation zu erhalten, weshalb sich die forschungspragmatische Folgerung ziehen lässt, dass zuerst der institutionellen Rahmen analysiert wird. Für das empirische Vorgehen bedeutet dies, dass zuerst der institutionelle Rahmen beschrieben wird, denn dieser bedingt den Handlungsspielraum der Akteure und bestimmt die Spielregeln. Wandel einer Organisation kann jedoch nicht immer anhand der blossen Betrachtung der institutionellen Regeln erklärt werden, da der Wandel ebenfalls aufgrund von Akteure bedingt sein kann. Als Beispiel hierfür verweist Scharpf auf den Wandel einer Partei beim Wechsel der Führungsposition. Wird die Person an der Parteispitze ausgewechselt, hat dies oft erhebliche Auswirkungen auf die folgenden Entscheidungen einer Partei (2006, S. 83), was verdeutlicht, dass Akteuren eine gestaltende

Wirkung zukommt. Neben den Institutionen sind die Akteure ein weiteres Kernelement des AZI, das nachfolgend beschrieben wird.

4.4.2 Akteure

Der AZI lenkt bei der Betrachtung der Entscheidungsfindung sein Augenmerk auf die Akteure, die in einen allgemeinen Kontext und in den institutionellen Rahmen eingebettet sind. Akteure und Institutionen stehen in einer Wechselbeziehung: Institutionen konstituieren die Akteure und können sie in wichtigen Merkmalen prägen. Andererseits besitzen Akteure einen freien Willen und sind handlungsfähig (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 86; Scharpf, 2006). In diesem Abschnitt werden Charakteristika des Begriffs des Akteurs betrachtet sowie die Arten von Akteuren erläutert: das Individuum, Quasi-Gruppen, der korporative und der kollektive Akteur.

Der Begriff des Akteurs bezeichnet im AZI nicht nur Individuen, sondern umfasst weiter unterschiedliche Arten von komplexeren Akteuren: Quasigruppen, Kollektive und die Korporationen. Unter letztere fallen Akteure, wie Organisationen und Unternehmen, die eine organisierte Personengruppen darstellen und über zentralisierte Handlungsressourcen verfügen. Organisationen werden von einem Eigentümer oder einer Führung kontrolliert, die Eigeninteressen der Mitglieder der Organisation sind aufgrund des Arbeitsvertrags neutralisiert (Scharpf, 2006, S. 295). Das bedeutet, dass bei der Betrachtung der korporativen Akteure nicht die individuellen (auf der Mikroebene liegenden) Ressourcen betrachtet werden, sondern die zentralisierten Handlungsressourcen der Organisation. Die Berücksichtigung der Mikroebene ist relevant, wenn das Handeln des korporativen Akteurs nicht anhand institutioneller Faktoren und dem Kontext erklärt werden kann. In diesem Fall ist die Organisation nicht handlungsfähig sondern das Individuum.

Kollektive Akteure sind ein Zusammenschluss individueller Akteure, die gemeinsam eine soziale Handlung tätigen, um ihre Interessen zu verfolgen. Die Mitglieder der kollektiven Akteure besitzen gleichgerichtete Interessen. Die kollektiven Akteure lassen sich nach dem Grad ihrer Formalisierung in Verbände, Koalitionen, soziale Bewegungen und Clubs differenzieren (ebd., S. 295-296).

Neben den individuellen, den kollektiven und korporativen Akteuren lassen sich weitere Formen von Akteuren erkennen: lockere Netzwerke, aktuelle Massen oder die Quasi-Gruppen (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 51). Alle drei Varianten stellen eine Kategorie von Personen dar, die ein bestimmtes handlungsrelevantes Merkmal gemeinsam haben. Sie sind keine handlungsfähigen Akteure, können aber bei Steuerungs- und Selbstorganisationsprozessen eine wichtige Rolle spielen. Beispielsweise kann eine Nichtregierungsorganisation als beobachtende Instanz wichtig für die Erklärung eines Steuerungsprozesses sein, auch wenn sie selber nicht zwingend eine Handlungsfähigkeit besitzt (ebd., S. 51).

Akteure sind anhand ihrer Fähigkeiten, die ihnen von den Institutionen zugeschrieben werden, ihrer Wahrnehmung der Situation und ihrer spezifischen Präferenzen zu charakterisieren (Scharpf, 1997, S.

42). Die Fähigkeiten umfassen die Handlungsressourcen der Akteure, die es ihnen ermöglichen, Ergebnisse in einer bestimmten Hinsicht zu verändern. Die Handlungsressourcen sind materielle Ressourcen sowie Kompetenzen und Partizipationsrechte der Akteure (ebd., S. 86). Die Präferenzen setzen sich aus vier Dimensionen zusammen: den Interessen, den Normen, den Identitäten und den Interaktionsorientierungen (ebd., S. 116-122; Treib, 2015, S. 281-283):

- (1) Akteure besitzen ein institutionelles Eigeninteresse an Wachstum, Autonomie und Fortbestand der Organisation. Kollektive und korporative Akteure möchten überleben, ihre Situation verbessern sowie mehr Einfluss bekommen.
- (2) Normative Rollenerwartungen werden an die Akteure gestellt, diese ergeben sich aus dem institutionellen Kontext.
- (3) Die Akteure besitzen Identitäten, die sie behaupten möchten. Akteure können selektiv spezifische Aspekte hervorheben, diese lassen Rückschlüsse auf ihre Identität zu.
- (4) Akteure besitzen eine Interaktionsorientierung, dabei lassen sich fünf Orientierungen unterscheiden: Individualismus, Solidarität, Wettbewerb, Altruismus und Feindschaft.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass bei der Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen in einem gesellschaftlichen Teilbereich alle Akteure identifiziert werden. Vier Formen von Akteuren lassen sich unterscheiden: Individuen, Quasi-Gruppen, korporative und kollektive Akteure. Für die Charakterisierung der Akteure sind ihre Fähigkeiten, die Wahrnehmung der Situation und die Präferenzen zu betrachten.

Bei der Rekonstruktion der Einführung der Integrativen Schulung, werden zuerst die institutionellen Rahmenbedingungen analysiert. Anschliessend werden die unterschiedlichen Akteure, wie beispielsweise die Schulleitung aber auch komplexe Akteure, wie die Schulpflege oder die Lehrerschaft, die an der Entscheidungsfindung der Einführung der Integrativen Schulung beteiligt sind, betrachtet. Die Charakterisierung erfolgt anhand der Ressourcen, Kompetenzen, Partizipationsrechten sowie der Präferenzen.

4.4.3 Handeln in Akteurskonstellationen

Handelndes Zusammenwirken von Akteuren findet stets in einer Akteurskonstellation statt, die aus mindestens zwei Akteuren besteht (Schimank, 2013). Die Akteurskonstellation beinhaltet Handlungsanreize und kann Handlungschancen bestimmen. Die Handlungssituation umfasst alle Umweltaspekte, die von einem Akteur wahrgenommen werden. Diese subjektive Wahrnehmung einer Situation muss im Sinn des Thomas-Theorems nicht identisch mit der Wahrnehmung eines aussenstehenden Beobachters sein (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 59). Wie ein Akteur eine Situation einschätzt, hängt von seinem Deutungsschema ab. Das Handeln der Akteure lässt sich nicht unmittelbar aus den objektiven Bedingungen der Situation und aus den erworbenen und mitgebrachten Einstellungen und Zielen der Akteure erklären, sondern erst über den Zwischenschritt der Deutung der Situation (Esser, 1999, S. 37). Dem Handeln von Organisationsmitgliedern liegt somit eine kognitive Situationsdeutung zugrunde. Kognitive Schemata sind Vorlagen oder Skripte, die strukturierte Handlungsentwürfe darstellen

und für ein routinehaftes, weitgehend unreflektiertes Handeln von individuellen Akteuren verantwortlich sind. Die kognitiven Schemata sind sozial konstruierte Konzepte, die anhand der Profession und Sozialisierung bestimmt werden (Koch, 2009, S. 112).

Die Lösung eines Problems ergibt sich meist nicht aus der Handlung eines einzelnen Akteurs, sondern aus der Interaktion verschiedener Akteure, die sich in einer bestimmten Konstellation befinden. Die Akteurskonstellation beschreibt die beteiligten Akteure, deren Handlungsoptionen und Präferenzen (Scharpf, 1997, S. 44). Sie ist ein statisches Bild der Handlungssituation, durch das Hinzufügen der Handlungskoordination erlangt sie eine dynamische Komponente. Das Handeln der Akteure beschränkt die Handlungsmöglichkeiten anderer Akteure, was die Relevanz der Betrachtung der Akteurskonstellation bestimmt (Jakobi, 2007).

Das Handeln der Akteure in der Akteurskonstellation ist interdependent. Die Konstellation, oder besser gesagt die Struktur des zu untersuchenden Teilbereichs der Gesellschaft, wird im AZI mittels der Beschreibung der Modi der Handlungskoordination, den Governance-Formen, beschrieben. Dabei werden einerseits Strukturmustern beispielsweise Markt, Netzwerk oder Hierarchie, differenziert, andererseits Formen der Handlungskoordination: einseitiges Handeln, Verhandlung, Mehrheitsentscheid und hierarchische Steuerung. Diese Formen unterscheiden sich nach dem Grad an Autonomie der Akteure und der kollektiven Handlungsfähigkeit (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 60-62). In der Realität lassen sich eine Vielzahl von Mischformen dieser Governance-Mechanismen finden. Eine präzise Charakterisierung der Interaktionskonstellation ist Voraussetzung für die Erklärung der Strategiewahl von Akteuren als Ergebnis der Interaktion.

4.4.4 Handlungsorientierung

Für die Nutzung der institutionell festgelegten Handlungsspielräume sind die Handlungsorientierungen der Akteure bestimmend. Die Handlungsorientierungen sind einerseits institutionell geprägt, da institutionelle Regelung den Akteuren Aufgaben und Handlungszwecke vorgeben. Andererseits sind sie durch die Eigenschaften der Akteure, wie die Position des Akteurs in der Akteurskonstellation, die Profession sowie die Sozialisation bedingt (Scharpf, 2006, S. 86 ff.).

Handlungen können in ichbezogene und systembezogene Handlungen unterteilt werden. Ichbezogene Handlungen gehen auf dem Individuum selbst innewohnende Argumente zurück. Systembezogene Handlungen können in Unterfacetten aufgeteilt werden, denn jedes Individuum gehört mehreren sozialen Gruppen an, die je unterschiedliche Handlungswahlen erklären können (Mayntz & Scharpf 1995, S. 52).

Weiter können Handlungsorientierungen in kognitive und motivationale Aspekte unterteilt werden. Die kognitive Orientierung leitet sich aus der Wahrnehmung der Handlungssituation und ihrer kausalen Struktur, der möglichen Handlungsoptionen und der zu erwartenden Ergebnisse ab (ebd., S. 53). Die Akteure schätzen die Situation ein und überlegen, ob eine Handlung benötigt wird. Die unter-

schiedlichen Handlungsoptionen werden mit den möglichen Konsequenzen betrachtet, was den motivationalen Aspekt darstellt. Zudem umfasst die Handlungsorientierung eine relationale Komponente, die Interaktionsorientierung. Diese charakterisiert die Beziehung zwischen den Akteuren. Die Facetten der Interaktionsorientierung sind: feindlich, kompetitiv, egoistisch-rational und kooperativ.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der AZI davon ausgeht, dass Akteure mit unterschiedlichen Handlungsorientierungen in einer Akteurskonstellation zusammentreffen und ihr Handeln koordinieren. Interaktionsorientierungen geben Aufschluss über die Beziehung zwischen den Akteuren und die Wahrnehmung der Handlungssituation.

4.4.5 Interaktionsformen

Interaktionsformen sind die Art und Weise, wie die Akteure in Akteurskonstellationen eine Entscheidung treffen. Scharpf unterscheidet fünf Formen: einseitiges Handeln, Verhandeln, Mehrheitsentscheidung, hierarchische Steuerung und Verhandlungen im Schatten der Hierarchie (Scharpf, 2006, S. 43-44).

Einseitiges Handeln bedeutet, dass jeder Akteur für sich handelt und keine gemeinsame Entscheidung getroffen wird. Das Handeln der Akteure hat aber Auswirkungen auf die anderen Akteure, die ebenso individuell handeln. Konstellationen, die für alle Beteiligten Vorteile besitzen, sind für alle befriedigend. Das einseitige Handeln birgt ein hohes Konfliktpotenzial. Diese Interaktionsform benötigt wenige institutionelle Regeln und kann in anarchischen Feldern stattfinden (ebd., S. 168-170, Treib 2015, S. 288).

Verhandlung bedeutet, dass ein Abkommen mittels einer einstimmigen Entscheidung der Akteure zustande kommt. Verhandlungen bedingen institutionelle Regeln, da diese gegenseitiges Vertrauen herstellen. Sind viele Akteure an der Entscheidung beteiligt, kann sich dies erschwerend auf das Zustandekommen einer Verhandlung auswirken. Entscheidungen die aufgrund dieser Interaktionsform getroffen werden, bergen das geringste Konfliktpotenzial, da das Resultat für alle beteiligten Akteure befriedigend ist (Scharpf, 2006, S. 231 ff.; Treib, 2015, S. 289).

Mehrheitsentscheidungen haben ein Abkommen zum Ziel, wobei lediglich die Zustimmung der Mehrheit der Akteure erforderlich ist. Hierzu werden institutionelle Regeln benötigt, da kollektiv verbindliche Entscheidungen gegen den Willen einer Minderheit möglich sind (Scharpf, 2006, S. 251ff; Treib, 2015, S. 289).

Die hierarchische Steuerung bedeutet, dass Akteure ohne die Zustimmung anderer Akteure verbindliche Entscheidungen treffen. Diese Interaktionsform benötigt die weitgehendsten institutionellen Regeln, damit alle die Entscheidung als verbindlich akzeptieren (Scharpf, 2006, S. 281ff; Treib, 2015, S. 290). Die Legitimität der Entscheidung ergibt sich aufgrund der Hierarchie.

Eine weitere Form der Handlungskoordination ist die „Verhandlung im Schatten der Hierarchie“ (Scharpf, 2006, S. 323-335). Darunter sind Formen der Verhandlung zu diskutieren, bei denen konsensorientierte Entscheidungen unter institutionellen Settings zustande kommen, die eigentlich hierarchische oder mehrheitsbasierte Entscheidungen bedingen. Diese Interaktionsform ist eine Mischform von konsensorientierter und hierarchischer Entscheidung (Treib, 2015, S. 290).

Der AZI eignet sich, um die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung zu rekonstruieren. Für das empirische Vorgehen lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Die institutionellen Regelungen im Bereich Integrativer Schulung müssen berücksichtigt werden und sind auf der Makroebene des Bildungssystems einzuordnen. Die Gesetze und Verordnungen im Bildungsbereich strukturieren die Akteurskonstellation und die Handlungsorientierung der Akteure. Von Interesse bei der Betrachtung der Entscheidungsfindung der Integrativen Schulung ist, welche Interaktionsform an den Schulen angewendet wird. Aus der Schulentwicklungsforschung ist ersichtlich, dass partizipativ entschiedene Schulentwicklungen erfolversprechender sind als hierarchisch getroffene Entscheidungen. Weiter ist davon auszugehen, dass die Entscheidungen nicht mittels einseitigen Handelns zustande kommen, da die schulischen Akteure in einem institutionellen Kontext eingebettet sind, der Kompetenzen und Ressourcen der Akteure bestimmt. Erwartet wird, dass die Interaktionsform bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung hierarchisch, durch die Schulpflege und/oder Schulleitung ohne Einbezug des Kollegiums, stattfindet. Weitere zu erwartende Interaktionsformen sind die Verhandlung, im Schatten der Hierarchie und die Mehrheitsentscheidung. Bei Mehrheitsentscheidungen ist von größeren Widerständen als bei der Interaktionsform der Verhandlung auszugehen. Im nächsten Abschnitt wird die Anwendung des AZI in den Erziehungswissenschaften beschrieben.

4.4.6 Akteurzentrierter Institutionalismus und Erziehungswissenschaften

Der Akteurzentrierte Institutionalismus entstammt der Politikwissenschaft, in diesem Abschnitt wird geklärt, ob dieser Ansatz sich auf die Schule und somit auf die Erziehungswissenschaften übertragen lässt. Obwohl der AZI dem „Mainstream der sozialwissenschaftlichen deutschsprachigen Governance-Forschung zugrunde liegt“ (Houben, 2013), lassen sich nur wenige Forschungen finden, die den Ansatz explizit in den Erziehungswissenschaften anwenden.

Fend (2008) verweist auf die Nützlichkeit des AZI für die Erziehungswissenschaften, da Parallelen zwischen dem politischen und dem erziehungswissenschaftlichen Handeln bestehen. Handeln findet in beiden Bereichen in einem institutionellen Rahmen statt und bezieht sich auf die Gestaltung von Wirklichkeiten (ebd., S. 157). Der AZI erscheint für die Beschreibung der Funktionsweise des Bildungssystems als geeignet.

Kunz Heim und Rindlisbacher (2014) verbinden die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung mit der Terminologie des AZI, um Hypothesen für vergleichende Fallanalysen zu generieren. Sie beurteilen den AZI als eine geeignete Heuristik, um Schulentwicklung zu untersuchen und verweisen auf

nachfolgende Vor- sowie Nachteile: Der AZI stellt einen geeigneten theoretischen Rahmen für die Erforschung der Education Governance dar, wobei sich die Ausgestaltung des sozialen Wandels als Ergebnis des Zusammenwirkens einer Vielzahl von Akteuren versteht. Als Nachteil wird genannt, dass der Ansatz lediglich einen deskriptiven Charakter besitzt und keine normativen Aussagen zu den Prozessindikatoren zulässt (ebd.). Der genannte Kritikpunkt ist für die empirische Analyse dieser Arbeit unproblematisch, da das Ziel nicht die Identifikation von „good governance“ ist, sondern die deskriptive und vergleichende Fallanalyse. Nachfolgend werden die Überlegungen der Adaption des AZI auf die Erziehungswissenschaften von Kunz Heim und Rindlisbacher (2014) beschrieben und deren Übernahme für den Untersuchungsgegenstand diskutiert.

Bezüglich der institutionellen Regeln verweisen die Autorinnen darauf, dass umfassende verbindliche Regeln in dem zu untersuchenden Bereich der Schulentwicklung für Ressourcen, Verfahrensnormen sowie Kompetenzen, worunter die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten gefasst werden, formuliert sein müssen (ebd., S. 385).

Bezüglich der Handlungskoordination werden Formen der partizipativen Entscheidungsfindung als Gelingensbedingung für die Institutionalisierung von Schulentwicklungsprojekten gesehen. Dies ist in Form der Verhandlung sowie der Mehrheitsentscheidung möglich. Aus diesen Überlegungen können Normen der Entscheidungsfindung postuliert werden. Die Interaktionsform der Hierarchie wird als weniger erfolgversprechend für die Schulentwicklung angesehen als die Verhandlung oder die Mehrheitsentscheidung. Da sich bei der hierarchischen Entscheidungsfindung Widerstände im Kollegium bilden können. Auch die Mehrheitsentscheidung bietet Raum für Widerstände, da es stets eine Gruppe gibt, die überstimmt wird. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Einbindung des Kollegiums in den Entscheidungsprozess der Entscheid auf mehr Akzeptanz stösst.

Die Anwendung des AZI in den Erziehungswissenschaften wird als gewinnbringend betrachtet, auch wenn er erst wenig verbreitet ist. In dieser Arbeit wird der AZI als Heuristik für die Analyse der Entscheidungsfindung verwendet, um die Steuerung der Schulentwicklung angemessen zu berücksichtigen. Der AZI kann keine Aussagen zur Umsetzung tätigen. Für die Betrachtung der Umsetzung wird das Konzept der Rekontextualisierung von Fends „neuer Theorie der Schule“ (2006) verwendet, das Inhalt des nächsten Abschnitts ist.

4.5 Rekontextualisierung

Fend plädiert im Buch „Schule gestalten“ dafür, „die Summe der Bemühungen, das Bildungswesen und seine Gestaltungsmöglichkeiten als Ganzes in den Blick zu nehmen“ (2008, S. 11). Hierfür entwirft er ein allgemeines Handlungsmodell, welches das Bildungswesen als Ganzes betrachtet und somit der Forderung nach der Betrachtung der Schulentwicklung im Systemzusammenhang gerecht wird. Zentrale Elemente dieses Modells sind einerseits die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems, was der Forschungsheuristik der Governance entspricht. Andererseits werden die Rollen der Instituti-

on und der Akteure des Bildungswesens berücksichtigt. In diesem Aspekt zeigt sich die Nähe der „Neuen Theorie der Schule“ zum AZI (vgl. Abschnitt 4.4). Nachfolgend wird das Handlungsmodell des Bildungswesens beschrieben, wobei Erkenntnisse des AZI mit einbezogen werden.

Fend beschreibt das Bildungswesen mit der Metapher eines Musikstücks:

„Die Komposition des Bildungswesens ist in heissen Kämpfen über Jahrhunderte entstanden und zu einem hoch differenzierten Werk geworden. Millionen von Menschen sind an der Aufführung beteiligt. Sie spielen nach einem Regelwerk, nach Vorlagen und Skripten. Für die Aufführung sind sie speziell ausgebildet. Die Komposition gibt den Aufführenden einen grossen Interpretationsspielraum, den sie sehr unterschiedliche ausgestalten können.“ (Fend, 2006, S. 15)

In diesem Zitat zeigen sich einige zentrale Elemente der „Theorie der neuen Schule“. An der Gestaltung der Schule bzw. des Bildungssystems als Ganzes ist eine Vielzahl von Akteuren beteiligt. Hier lassen sich Parallelen zum AZI ziehen, der ebenfalls von einer Vielzahl von Akteuren, die an der Entscheidungsfindung beteiligt sind, ausgeht.

Diese Vielzahl von Akteuren folgt einem Regelwerk, was dem institutionellen Kontext im AZI entspricht. Wie der AZI geht Fend davon aus, dass die Akteure stets einen Interpretationsspielraum bzw. einen Gestaltungsanteil bei der Umsetzung institutioneller Regeln besitzen. Die Akteure, die an der Gestaltung des Bildungswesens beteiligt sind, besitzen eine spezielle Ausbildung bzw. eine Profession. Der AZI greift Professionen nicht explizit auf. Eine Erklärung hierfür ist, dass der AZI ein politikwissenschaftlicher Ansatz darstellt, der Entscheidungen in der Politik rekonstruiert. Um politisch tätig zu sein, müssen Personen über keine spezifische Ausbildung verfügen. Die schulischen Akteure, die bei der Gestaltung des integrativen Schulsystems beteiligt sind, verfügen bis auf die Schulpflege und den Gemeinderat über eine spezifische Ausbildung.

Die an der Gestaltung beteiligten Akteure sind auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens zu verordnen. Dabei werden die Makroebene der Bildungsadministration, die Mesoebene der Einzelschule und die Mikroebene des Unterrichts differenziert. Diese Ebenen erfüllen unterschiedliche Funktionen, die für das Bildungssystem zentral sind, wobei von einer losen Kopplung zwischen diesen Ebenen ausgegangen wird. Fend übernimmt die Prämissen des neo-institutionalistischen Ansatzes im Konzept der Rekontextualisierung, welches den „aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene des Bildungssystems betont“ (Fend, 2008, S. 26). Die Akteure besitzen einen Gestaltungsanteil, ihr Handeln wird somit nicht von den Strukturen determiniert. Akteure definieren oder übersetzen die Vorgaben, die ihnen gegeben werden, auf ihre Weise (ebd.). Ein einfaches Auftrags erledigen findet nicht statt, da die Akteure nicht als „Rollenmarionetten“ aufgefasst werden (Fend, 2006, S. 27). Dies kann Unterschiede zwischen der formalen Ebene und der operativen Umsetzung erklären. Somit eignet sich das Konzept der Rekontextualisierung, um die operative Ebene der Schule zu beschreiben.

„Der Weg von einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung bis zum operativen Handeln von Lehrern und Schülern ist lang. Wir können nicht davon ausgehen, dass alles, was

vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt. Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Um diese Thematik systematisch zu bearbeiten, wird im Folgenden das Konzept der Rekontextualisierung eingeführt.“
(Fend, 2008, S. 26)

Das Konzept der Rekontextualisierung wird in dieser Arbeit verwendet, um den Blick auf die Gestaltungsmöglichkeit der Akteure zu lenken. Die Definition oder Deutung der institutionellen Vorgaben ist von der spezifischen Situation aber auch von den Akteuren und ihrer Profession abhängig. Akteure handeln Kontexten gegenüber, wobei sich zwei Handlungskontexte unterscheiden lassen. Der erste Handlungskontext wird von den Rahmenbedingungen vorgegeben, die die Akteure interpretieren und die es umzusetzen gilt. Der zweite Handlungskontext stellt das spezifische Feld und die damit zusammenhängenden Handlungsbedingungen dar. Im AZI sind die beiden Handlungskontexte die Handlungssituation und der institutionelle Rahmen. Dabei ist einerseits die Wahrnehmung der schulischen Wirklichkeit relevant und andererseits die Auseinandersetzung der Akteure mit den institutionellen Vorgaben (ebd., S. 27). Dies verweist auf einen starken Akteursbezug, woraus sich für den empirischen Teil die Notwendigkeit ergibt, verschiedene Akteure und ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit der Schule zu erfassen. Das Konzept der Rekontextualisierung lässt sich anhand der folgenden Merkmale charakterisieren (ebd., S. 27).

1. Das formale Programm leitet das Handeln der Akteure, jedoch wird dieses auf unterschiedliche Handlungsbedingungen, worunter Umwelten verstanden werden, adaptiert.
2. Die Adaption ist von institutionellen Vorgaben, reflexiven Prozessen der Fremd- und Selbstwahrnehmung, von den Kompetenzen und der situativen Konstellation beeinflusst.
3. Auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens entstehen eigene Handlungsaufgaben, die eigene Kompetenzen und Verantwortungen fordern, die es zu untersuchen gilt.
4. Veränderungen können auch auf Druck der operativen Ebene ausgehen. Die institutionellen Vorgaben können von den Akteuren verändert werden.

Auf jeder Handlungsebene werden die Vorgaben von der übergeordneten Ebene bestimmt und von den Akteuren der unteren Ebene an ihre Realität adaptiert. Diese Adaption ist von den Wahrnehmungen, Interpretationen und Kompetenzen der jeweiligen Akteure bestimmt. Somit wird von unterschiedlichen Wahrnehmungen der Wirklichkeit ausgegangen, was dem Konzept der Definition der Situation von Esser (1999) entspricht. Die Deutung der Situation ist unter anderem von der Profession abhängig. Das Konzept der Rekontextualisierung umfasst vielfältige Dynamiken, die bei der Umsetzung von institutionellen Vorgaben geschehen. Den Akteuren kommt dabei neben den institutionellen Vorgaben ein zentraler Erklärungsanteil bei der Erklärung von Diskrepanzen zwischen der formalen und der operativen Ebene zu. Der Verweis auf die unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens zeigt die Relevanz der Berücksichtigung des Bildungswesens als Mehrebenensystems. Der vierte Punkt verweist darauf, dass es vielfältige Interaktionsformen gibt.

Das Konzept der Rekontextualisierung eignet sich, um die lange Wirkungskette von Regulierungen der Makroebene bis hin zu deren Umsetzung im Unterricht zu erfassen. Um die Wirkung einer Veränderung im Schulsystem sowie unbeabsichtigte Nebenwirkungen zu erfassen, muss die Rekontextualisierung der Lehrpersonen erhoben werden (Fend, 2011, S. 18).

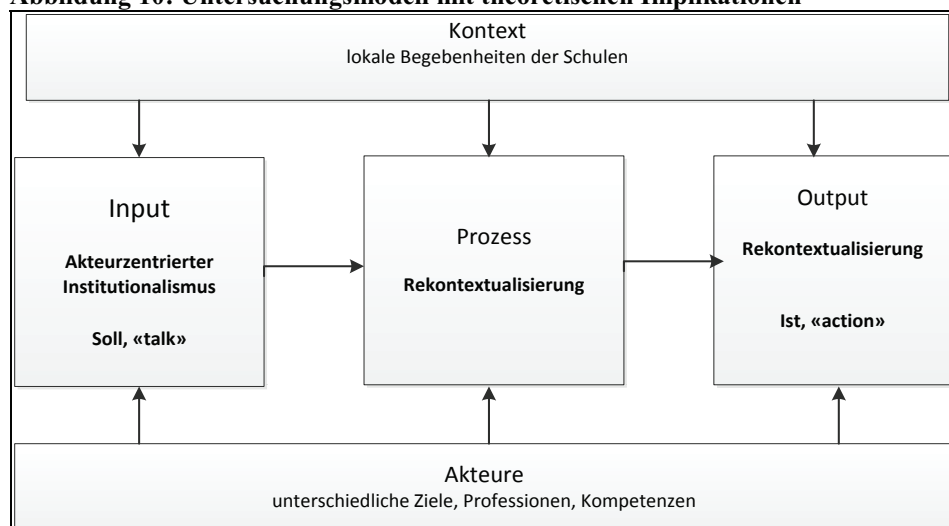
Daraus ergeben sich forschungsmethodische Implikationen: Die institutionellen Vorgaben bezüglich der Integrativen Schulung müssen analysiert werden, da diese das Handeln der Akteure leiten. Die Handlungssituation ist neben den Kompetenzen der Akteure relevant, um die Adaptionleistungen rekonstruieren zu können. Somit müssen die Akteure, die an der Umsetzung beteiligt sind, betrachtet werden. Das vierte Merkmal der Rekontextualisierung verweist auf die Steuerung der Schule; Veränderungen können auch von der operativen Ebene bedingt sein. Fend verweist darauf, dass Akteurskonstellationen samt der dahinterliegenden Regelungsstrukturen zu untersuchen sind, um Rekontextualisierungspfade und -muster zu ermitteln und so Aussagen über Gestaltungsmöglichkeiten treffen zu können (Fend, 2008, S. 181f.). Fend entwirft mit dem Konzept der Rekontextualisierung ein erstes Forschungsprogramm, das für die Beschreibung von Bildungsprozessen und deren Umsetzung auf unterschiedliche Quellen und Methoden der Datenerhebung angewiesen ist (ebd., S. 185).

Nachfolgend wird die Verbindung der theoretischen Ansätze mit dem Untersuchungsmodell beschrieben, bevor in einem abschliessenden Abschnitt die Synthese aus den bisherigen Erkenntnissen erfolgt und die Forschungsfragen erläutert werden.

4.6 Verbindung der theoretischen Ansätze

Die gewählten theoretischen Ansätze verbinden Überlegungen der Institutionen- und der Handlungstheorien und stützen sich auf Erkenntnisse des Neo-Institutionalismus. Die Schule wird als lose gekoppeltes System (Weick, 1976) gedacht, was bedeutet, dass die Umsetzung der Integrativen Schulung nach Schule aber auch nach Lehrperson variiert. Der Überlegung der Entkopplung der formalen und der operativen Struktur folgend ist davon auszugehen, dass nicht alle Organisationsmitglieder die integrativen Denk- und Handlungsmuster übernehmen, auch wenn diese auf der formalen Ebene festgehalten sind. Als Erklärung für mögliche Diskrepanzen zwischen der „Soll-Situation“ und der „Ist-Situation“ bzw. dem „talk“ und der „action“ der Schule dient das Konzept der Rekontextualisierung, wobei davon ausgegangen wird, dass die Akteure die institutionellen Vorgaben auf ihre Situation adaptieren.

Abbildung 10 zeigt das Analysemodell und die theoretischen Bezüge auf. Der AZI ist auf der Inputebene zu verordnen, da er ein Analyseraster für die Erstellung kollektiv verbindlicher Richtlinien bietet. Die Rekontextualisierung ist einerseits zwischen den Ebenen des Bildungssystems zu verordnen, andererseits bezieht sich das Konzept auf die Umsetzung der Massnahme und wird als Erklärung der Diskrepanz zwischen der Soll- und der Ist-Situation gewählt.

Abbildung 10: Untersuchungsmodell mit theoretischen Implikationen

Quelle: Eigene Darstellung

Die Akteure verfügen über Handlungsspielräume und haben unterschiedliche Ziele, die sich durch die unterschiedlichen Professionen und den damit im Zusammenhang stehenden Kompetenzen ergeben. Die Verbindung des Akteurzentrierten Institutionalismus mit dem Konzept der Rekontextualisierung ermöglicht die Betrachtung des gesamten Schulentwicklungsprozesses von der Entscheidung bis hin zur Umsetzung und lässt sich somit der komplexen Schulentwicklungsforschungsrichtung zu ordnen (vgl. Abschnitt 2.1).

4.7 Untersuchungsmodell und Forschungsfragen

Ziel dieses Abschnitts ist, aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen ein Untersuchungsmodell mit den dazugehörigen Forschungsfragen zu beschreiben. Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

„Wie wird im Mehrebenensystem des Bildungswesens Schulentwicklung gesteuert und umgesetzt?“

Diese Arbeit lässt sich der 3. Ordnung der Schulentwicklungsforschung zuordnen, der komplexen Schulentwicklung. Diese interessiert sich für die Steuerung der Schulentwicklung sowie für Fragen der Kopplung der Steuerungsebene und der operativen Ebenen des Schulsystems. Die gewählten theoretischen Perspektiven ermöglichen die Beantwortung dieser Fragen. Die beiden theoretischen Ansätze sprechen den Akteuren einen Gestaltungsanteil bei Veränderung zu und gehen davon aus, dass die Akteure ihr Handeln aufgrund der Definition der Situation bestimmt ist. Die Definition der Situation hängt unter anderem von der Profession der Akteure ab. Dabei ist von Interesse, ob und inwiefern sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Akteursgruppen erkennen lassen. Unterscheiden sich die Sichtweisen der Akteursgruppen einer Schule in Bezug auf die Steuerung und Umsetzung der Integrativen Schulung, ist von einer losen Kopplung zwischen den Organisationsteilen der Schulen

auszugehen. Damit Schulentwicklungsprozesse erfolgreich sind, ist ein Austausch der unterschiedlichen Sichtweisen unabdingbar, um Verständnis für die Anliegen der anderen Akteure zu schaffen.

Die Akteure handeln in Kontexten, die ebenso die Situation wie auch die Handlungswahl der anderen Akteure beeinflussen können. Dem Kontext wird dementsprechend eine Wirkung auf die Veränderung nachgesagt, dabei wird betrachtet, ob sich Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung aufgrund ähnlicher Kontextbedingungen ergeben. Kann dies nachgewiesen werden, lässt sich für einen gelingenden Wandel die Schlussfolgerung ziehen, dass die Einzelschule die Entscheidung und die Verantwortung für die Organisationsentwicklung besitzen sollte, da so besser auf Kontextbedingungen eingegangen werden kann. Aus der Schulentwicklungsforschung konnten Kontextvariablen identifiziert werden, denen einen Einfluss auf die Schulentwicklung nachgesagt wird; die Schulgrösse, der Gemeindetyp und die Schülerschaft.

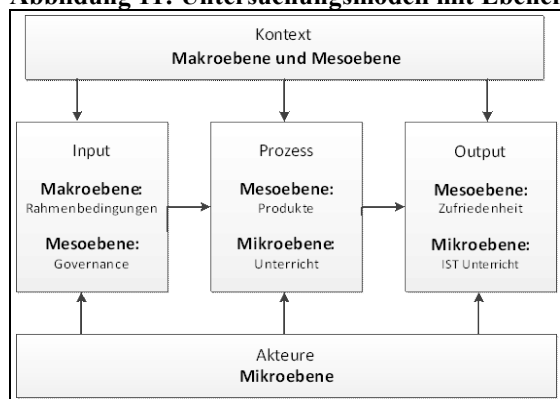
Die Rekonstruktion der Einführung der Integrativen Schulung und deren Umsetzung in sechs Fallschulen zeigt, wie Schulentwicklungsprozesse im Mehrebenensystem des Bildungswesens gesteuert und implementiert werden, wobei den Akteuren, dem Kontext und den institutionellen Rahmenbedingungen einen Erklärungsanteil beim Wandel nachgesagt wird. Aus den qualitativen Fallstudien werden Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse sowie Chancen und Risiken abgeleitet, deren Wirksamkeit im quantitativen Teil dieser Arbeit überprüft wird.

Das CIPO-Modell eignet sich, um Entwicklungsprozesse der Schule zu beschreiben, jedoch wird mit diesem Modell den Akteuren und ihrem spezifischen Gestaltungsanteil am Geschehen der Schule wenig Beachtung geschenkt (Fend, 2008, S. 26). Die in dieser Arbeit gewählten theoretischen Ansätze der Rekontextualisierung und der AZI weisen einen starken Akteursbezug auf. Den Akteuren wird dabei eine gestaltende Wirkung beim organisationalem Wandel zugesprochen, die es zu analysieren gilt. Aus diesem Grund wird das CIPO-Modell um die Akteure erweitert.

Das Schulsystem wird aus einer Mehrebenenperspektive betrachtet (Abbildung 11). Die Makroebene stellt das Bildungssystem als Ganzes dar – diese Arbeit bezieht sich auf die internationale, nationale und kantonale Ebene. Die Mesoebene stellt die Einzelschule als Organisation dar und die Mikroebene den Unterricht. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich zwischen den Ebenen Interdependenzen ergeben, die bei der Betrachtung des Schulentwicklungsprozesses zu berücksichtigen sind.

Zum Kontext der Schulen werden einerseits die Makroebene und die allgemeinen Veränderungen im Bereich des Umgangs mit Heterogenität gezählt. Andererseits sind auf der Mesoebene Kontextvariablen, denen einen Einfluss auf die Schulentwicklung nachgesagt werden, beispielsweise Eigenschaften der Schulgemeinde, zu fassen. Als Inputvariablen lassen sich auf der Makroebene die Rahmenbedingungen nennen, die die Akteure der Mesoebene auf ihre Situation adaptieren. Auf der Mesoebene ist der AZI zu verordnen, mit dessen Hilfe die Entscheidungsfindung analysiert wird, die ebenso eine Inputvariable darstellt.

Abbildung 11: Untersuchungsmodell mit Ebenenbezug



Quelle: Eigene Darstellung

Der Prozess findet auf der Mesoebene statt, wobei sich Auswirkungen auf die Mikroebene erkennen lassen. Von Interesse sind die institutionalisierten Produkte, die sich aufgrund der Einführung der Integrativen Schulung bei den Einzelschulen ergeben und den Unterricht verändern. Der Output lässt sich auf der Ebene der Einzelschule sowie auf der Mikroebene messen und stellt den Ist-Zustand dar.

Im Bereich der Integrativen Schulung sind die entstehende Kooperation zwischen den Lehrpersonen sowie die Einstellung zur Integration viel erforscht. Der Schulentwicklungsprozess als Ganzes von der Entscheidungsfindung bis hin zur Umsetzung im Bereich der Integrativen Schulung wurde bisher wenig untersucht. Die vorliegende Arbeit verkleinert diese Forschungslücke.

Steuerungsprozesse spielen bei der Betrachtung der Schulentwicklung eine wichtige Rolle. Diese Arbeit geht von einem neuen Steuerungsverständnis aus, welches sich anhand einer Vielfalt von Akteuren charakterisiert. Von Interesse ist, wie die Akteure, die teilweise über unterschiedliche Interessen verfügen, ihr Handeln koordinieren. Für die Analyse der Steuerungs- und Entscheidungsprozesse wird die Heuristik des AZI angewendet, die das Augenmerk auf die Akteure, den institutionelle Kontext, die Akteurskonstellation und die Handlungskoordination richtet.

Die individuellen Interessen der Akteure entsprechen oft nicht vollständig den Wert- und Normvorstellungen der sozialen Bezugs- und Mitgliedschaftsgruppe. Akteure müssen um eine Entscheidung treffen zu können, fähig sein auf die eigenen Interessen und diejenigen des Gegenübers einzugehen. Hierbei ergibt sich das Problem, dass die Akteure von ihrer jeweiligen Wahrnehmung der Situation ausgehen. Die Akteure verfügen somit über unterschiedliche „Wirklichkeitsausschnitte“ (Sieber, 2002, S. 72). Die Rekonstruktion der Logik der Situation durch die Handelnden bedeutet dabei nichts anderes als die Ermittlung der Interpretation, die sich die Akteure von ihrer jeweiligen Situation zurechtlegen und die ihre Handlungswahl bestimmen. Das den Handelnden zur Verfügung stehende Wissen über die Situation lässt sich somit erfassen, was dem „sense-making“ einer Situation entspricht (ebd., S. 74). Darunter ist zu verstehen, wie die Akteure die jeweilige Handlungswahl für sich interpretieren und verständlich machen. Dabei ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Akteursgruppen differierende Logik zur Erklärung der Situation besitzen (Esser, 1990). Diese Überlegungen führen zur nachfolgenden Unterfragestellung:

„Welche Gründe nennen die Akteure für die Einführung der Integrativen Schulung?“

Die Berücksichtigung der Akteurskonstellation im Mehrebenensystem der Schule und der institutionellen Rahmenbedingungen sowie Umwelteinflüsse erlauben den Prozess der Organisationsentwicklung zu untersuchen (Schimank, 2000). Dabei wird angenommen, dass die jeweils übergeordnete Ebene die Handlungsbedingungen für die untergeordnete Ebene bestimmen. Die Akteure interpretieren diese Handlungs- und Rahmenbedingungen auf individuelle Weise, was unter das Stichwort "Rekontextualisierung" (Fend, 2008) fällt. Das Handeln der Akteure wird von ihren Wahrnehmungen – im Sinne der Situationsdefinition (Esser, 1990;1999) – und ihren Kompetenzen bestimmt. Ziel ist es, die Handlungslogiken, die hinter dem Handeln der Akteure stehen, aufzudecken (Fend, 2008, S. 30ff). Somit wird davon ausgegangen, dass die Akteure unterschiedliche Perspektiven und Deutungsrahmen und dazugehörige Handlungslogiken bezüglich des Untersuchungsgegenstandes besitzen.

Der Akteurzentrierte Institutionalismus impliziert, dass nicht nur die Akteure, sondern auch der Kontext einen Erklärungsanteil bei Veränderungen besitzt:

„Welchen Einfluss besitzen strukturelle Bedingungen auf den Schulentwicklungsprozess?“

Zentrale Überlegung ist, dass ähnliche Strukturen zu ähnlichen Ergebnissen führen, da die strukturellen Bedingungen einen Einfluss auf die Akteure, die Akteurskonstellation und somit auf den Prozess der Schulentwicklung haben. Dabei lassen sich aus dem AZI folgende forschungsmethodische Implikationen ableiten, die das empirische Vorgehen strukturieren (Benz, 2004b, S. 131):

- 1) Beschreibung der Strukturen,
- 2) Beschreibung der Akteurskonstellation im Mehrebenensystem,
- 3) Beschreibung der Handlungskoordination.

Der erste Punkt ist bei allen sechs Fallstudien gleich und beruht auf einer Analyse der Gesetze und Regelungen, die auf der Makroebene im Bereich der Integrativen Schulung erlassen werden. Für die Beschreibung des zweiten Punktes wird für jede Fallstudie eine Mikroanalyse durchgeführt (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 75). Der dritte Punkt beschäftigt sich mit der Entscheidungsfindung, wobei einerseits der Innovationswürfel als Analyseraster und andererseits die Interaktionsform betrachtet wird. Daraus lässt sich die folgende Forschungsfrage ableiten:

„Wie gestaltet sich die Handlungskoordination bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung?“

Aus dem Forschungsstand wird ersichtlich, dass die Form der Entscheidungsfindung für den Prozess der Schulentwicklung relevant ist. Von Interesse ist, ob sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Prozessen je nach Art der Handlungskoordination finden lassen.

Das neue Verständnis der Steuerung verweist darauf, dass nicht alle Entscheidungen eins zu eins umgesetzt werden, sondern nichtintendierte Folgen entstehen können, weshalb in dieser Arbeit die Um-

setzung und somit die Wirkung der Schulentwicklung auf die Institution berücksichtigt werden. Bei der Phase der Umsetzung interessiert einerseits, wer wie mit einbezogen wird und welche Massnahmen bei der Umsetzung des Entscheides als hilfreich betrachtet werden. Andererseits sollen mögliche Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der Aktivitätsstruktur der Schule aufgedeckt werden, was zur folgenden Unterfrage führt:

„Wie gestaltet sich die Umsetzung der Integrativen Schulung?“

Aus der Schulentwicklungsforschung ist ersichtlich, dass diese gelingt, wenn der Prozess geplant und klar definiert ist. Somit fallen unter den Prozess Fragen der Planung, der Information des Kollegiums und der Eltern. Durch die Integrative Schulung entsteht eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagogiklehrperson, diese kann unterschiedlich geregelt sein. Aus dem Forschungsstand ist ersichtlich, dass die Absprache zwischen den beiden relevant ist, weshalb interessiert, ob es institutionalisierte Absprachezeiten für diese Kooperation gibt.

Seit 2004 wurde keine Erhebung des Entwicklungsstandes und der Zufriedenheit der Integrativen Schulung im Kanton Aargau durchgeführt, was folgende Frage aufwirft:

„Wie ist der Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau?“

In dieser Dissertation werden unterschiedliche Akteursgruppen berücksichtigt: die Lehrerschaft, Schulleitungen, Schulpflegemitglieder, Gemeinderäte und Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen. Dies ermöglicht die Erhebung der Anliegen und Einschätzungen zur Integrativen Schulung aus unterschiedlichen Perspektiven.

Der Output wird anhand der Wirkung der Massnahme sowie deren Zufriedenheit operationalisiert. Der AZI setzt sich zum Ziel, die Rekonstruktion von kollektiven Lösungen zu untersuchen. Kollektive Lösungen stellen Legitimität her, die mittels der Zufriedenheit bzw. Akzeptanz der Massnahme gemessen werden kann. Da die Schule als lose gekoppeltes System gesehen wird und bei Entwicklungsprozessen nichtintendierte Folgen entstehen können, ist von Interesse, ob sich Diskrepanzen zwischen der operativen Umsetzung und den formalen Vorgaben ergeben:

„Lassen sich Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der Aktivitätsstruktur der Schulen im Bereich IS erkennen?“

In einem ersten Schritt werden diese Fragen für alle sechs Schulen deskriptiv beantwortet. In einem zweiten Schritt werden die Fallstudien verglichen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen sowie zwischen den Akteursgruppen betrachtet werden. In einem dritten Schritt wird eine quantitative Erhebung durchgeführt, die weitere Erkenntnisse zu den Fragestellungen liefert. Bevor das methodische Vorgehen thematisiert wird, werden in Tabelle 2 die zu untersuchenden Fragen, Konzepte und Indikatoren mit Bezug auf die Empirie und Theorie zusammengefasst.

Tabelle 2: Übersicht Forschungsfragen, Theorie und Methode

	Forschungsfrage	Theorie	Methode
Akteure	Welche Unterschiede lassen sich in der Beurteilung der Schulentwicklung zwischen den Akteuren finden? (A1)	Rekontextualisierung Lose Kopplung	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich Quantitativ: SEM
Kontext	Welchen Einfluss besitzen Kontextbedingungen auf den Schulentwicklungsprozess? (K1)	AZI → institutioneller Kontext	Qualitativ: Fallvergleich Quantitativ: SEM
	Wie wird der institutionelle Kontext von den Akteuren wahrgenommen und welchen Einfluss besitzt er auf den Schulentwicklungsprozess? (K2)	Rekontextualisierung	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich
Input	Welche Gründe nennen die Akteure für die Einführung der Integrativen Schulung und welche Handlungslogiken lassen sich dabei erkennen? (I1)	AZI → Handlungsorientierung Innovationswürfel Rekontextualisierung	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich
	Welchen Einfluss besitzt der Input auf den Schulentwicklungsprozess? (I2)	AZI, Schulentwicklung	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich Quantitativ: SEM
	Welche Akteure wirken mit welchen Rollen bei der Einführung der Integrativen Schulung im Mehrebenensystem mit? (I3)	AZI → Akteurskonstellation, Interaktionsform, Innovationswürfel	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich
	Wie gestaltet sich die Handlungskoordination bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung? (I4)	AZI → Handlungskoordination	Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich
Prozess	Wie gestaltet sich die Umsetzung der Integrativen Schulung? (P1)	Rekontextualisierung	Qualitativ: Fallanalyse
	Besitzt der Prozess einen Einfluss auf den Output? (P2)		Quantitativ: SEM
Output	Wie ist der Stand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau? (O1)	Rekontextualisierung Lose Kopplung	Quantitativ: deskriptiv
	Welche Probleme und welche Gelingensbedingungen lassen sich für die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung erkennen?(O2)		Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich Quantitativ: offene Antworten
	Lassen sich Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der Aktivitätsstruktur der Schulen im Bereich IS erkennen? (O3)		Qualitativ: Fallanalyse und -vergleich

5. Methodenteil

Das Methodenkapitel beginnt mit der Darlegung des Forschungsdesigns. Anschliessend folgt, der sequentiellen Abfolge der Datenerhebung entsprechend, die Erläuterung des qualitativen und anschliessend des quantitativen Vorgehens. Ziel dieses Kapitels ist, die Wahl der verwendeten Forschungsmethoden zu begründen und das empirische Vorgehen zu beschreiben.

5.1 Mixed-Methods-Design

Um die Einführung und Umsetzung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau zu untersuchen, wird ein Mixed-Methods-Design verwendet. Kennzeichen eines solchen Designs ist die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (Kuckartz, 2014, S. 57). Die Verknüpfung der beiden Forschungsparadigmen ermöglicht es, eine Brücke zwischen den beiden Forschungslagern zu bauen (Creswell & Plano Clark, 2011, S. 12) und die Vorteile²⁵ der beiden Paradigmen gewinnbringend zu vereinen. Nachfolgendes Zitat beschreibt die Positionen der beiden Methoden:

„ [...] im Grundsatz [gilt], dass das quantitative Paradigma eher ‚objektbezogen‘ erklärt und sich kaum bemüht, ‚subjektbezogen‘ zu verstehen, während das qualitative Paradigma als interpretatives das Verstehen im Vordergrund sieht und das Erklären (im naturwissenschaftlichen Sinne) als sekundär betrachtet.“ (Lamnek, 2005, S. 221)

Qualitative Ansätze basieren auf dem interpretativen Paradigma, welches die Rolle sozialer Akteure bei der Herstellung und Veränderung sozialer Phänomene betont (Kelle, 2012, S. 8) und fokussieren sich auf das Verstehen (Lamnek, 2005, S. 221). Verstehen bedeutet hierbei so viel wie der Nachvollzug des subjektiven Sinns einer Handlung (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 427). Im qualitativen Teil dieser Dissertation wird der Schulentwicklungsprozess der Einführung der Integrativen Schulung in sechs Fallstudien nachvollzogen. Quantitative Ansätze suchen nach Erklärungen für ein Phänomen (Lamnek, 2005, S. 221). Erklärung²⁶ bedeutet hier, die Herstellung von Zusammenhängen sowie die Bestimmung von Ursache und Wirkungsbeziehungen und besitzt somit einen kausalen Charakter (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 107). Ziel des quantitativen Teils ist es, eine Erklärung für die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung zu finden. Anhand zweier Strukturgleichungsmodelle (SEM) werden Einflüsse und Zusammenhänge zwischen dem Prozess der Schulentwicklung, den Akteuren und der Zufriedenheit untersucht. Durch die Verbindung der beiden For-

²⁵ Beide Forschungsansätze verfügen über Vorteile: Qualitative Ansätze zeichnen sich durch die Möglichkeit einer tiefgehende Auseinandersetzung mit einem Thema aus, sie sind offener als quantitative Forschungsmethoden und können besser den Kontext eines Sachverhaltes oder die spezifische Situation eines Falles berücksichtigen. Quantitative Methoden hingegen eignen sich besser als qualitative Methoden zur Generalisierung von Resultaten und erlauben Aussagen zur Kausalität (Mahoney & Goertz, 2006).

²⁶ Bei der Erklärung von sozialen Phänomenen spielen die Deutungen der Handelnden stets eine Rolle, wodurch keine klare Grenze zwischen dem Verstehen und dem Erklären gezogen werden kann, was sich durch eine Vielfalt von Erklärungsmodellen manifestiert. Wobei die kausale Erklärung nur eine Form unter vielen darstellt (Diaz-Bone & Weischer, 2015, S. 107).

schungsrichtungen können subjektive Realitäten, Deutungsschema und Weltbilder erfasst und verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden (Check & Schutt, 2012, S. 239).

Die beiden Forschungsmethoden können auf unterschiedliche Arten kombiniert werden. Creswell und Plano Clark verweisen auf vier Design-Entscheidungen, die das Mixed-Methods-Design bestimmen (Creswell & Plano Clark, 2011; Kuckartz, 2014):

- 1. Abfolge der Datenerhebung

Das Design dieser Studie sieht vor, dass zuerst die qualitativen Daten erhoben und zu einem Teil ausgewertet werden und anschliessend die quantitative Datenerhebung und -auswertung stattfindet. Die Daten werden somit nacheinander erhoben (sequentielles Verfahren). Der qualitative offene Zugang ermöglicht explorativ neues Wissen zu generieren, das in die quantitative Datenerhebung einfließt und geprüft werden kann. Dieses Vorgehen ermöglicht die Generalisierung qualitativer Einzelfallkenntnisse für den gesamten Kanton Aargau.

- 2. Priorität der Methoden

Eine zweite Design-Entscheidung betrifft die Gewichtung der Methoden. Die beiden Forschungsansätze sind in dieser Arbeit gleichwertig. Beide Teile der Datenerhebung sind umfassend und zur Abdeckung der Forschungsfragen geeignet. Die Kombination der beiden Methoden ermöglicht eine vielschichtige Erfassung der Thematik. Die Erkenntnisse, die aus den beiden Ansätzen entstehen, werden kombiniert, um die Fragestellung umfassend beantworten zu können.

- 3. Integration der beiden Ansätze

Die Integration der beiden Ansätze kann bei der Datenerhebung, -analyse und -interpretation stattfinden. In dieser Arbeit findet sie in allen drei Phasen statt: Die qualitativen Ergebnisse fließen in die Fragebogenkonstruktion ein. Der Fragebogen umfasst einige offene Fragen, die qualitativ ausgewertet werden. Weiter werden qualitativ erhobene Daten teilweise quantitativ in Form von Auszählungen ausgewertet. Die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Erhebung werden im Interpretationsteil zusammengeführt.

- 4. Rolle der theoretischen Perspektive

Das Untersuchungsmodell leitet sich aus der Theorie ab. Die theoretischen Überlegungen werden beiden Erhebungsarten zugrunde gelegt.

Die Anwendung eines Mixed-Methods-Designs in der Schulentwicklungsforschung ermöglicht es, kontextspezifische Schulentwicklungsmassnahmen und deren Wirksamkeit adäquater zu belegen (Gläser-Zikuda, 2010).

Abbildung 12 zeigt das Untersuchungsdesign nach Art der Datenerhebung. Die theoretischen Ansätze verweisen auf die notwendige Betrachtung des Schulsystems als Mehrebenensystem, anhand dessen sich Veränderungen im Bildungssystem angemessen beschreiben lassen. Dieser Prämisse wird das Untersuchungsdesign anhand von Datenerhebungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems gerecht. Auf der Makroebene werden einerseits Dokumente analysiert und andererseits Interviews mit Vertretern der Bildungspolitik und -verwaltung geführt.

Abbildung 12: Untersuchungsdesign nach Erhebungsart und Ebene

	Qualitative Erhebung	Quantitative Erhebung
Makro	Dokumentenerhebung Protokolle des Grossen Rates Interviews mit Akteuren der Bildungspolitik	
Meso	Interviews mit fünf Akteuren pro Schule, Dokumentenerhebung: Konzepte und Schulprogramm Vergleich der 6 Schulen	Statistische Kennwerte der Schulen Online-Befragung SL
Mikro	Interviews mit Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und Lehrpersonen, die in der Steuergruppe IS waren	Online-Befragung SHP und LP

Quelle: Eigene Darstellung

Ziel dieser Arbeit ist es, am Beispiel der Einführung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau zu zeigen, wie Schulentwicklungsprozesse gesteuert und umgesetzt werden. Der Fokus liegt auf der Meso- und Mikroebene. Die qualitativen Analysen auf der Makroebene stellen die Rahmenbedingungen für die Einzelschulen dar. Auf der Mesoebene der Schule findet eine Dokumentenerhebung statt. Auf allen drei Ebenen werden Interviews geführt. Die quantitative Erhebung findet im Rahmen einer Online-Befragung bei Schulleitungen, Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und Lehrpersonen statt und ist auf der Mikro- und Mesoebene zu verordnen. Inhalt des nächsten Abschnitts ist das qualitative Vorgehen dieser Arbeit.

5.2 Qualitatives Vorgehen

Ziel qualitativer Forschung ist den subjektive Sinn bzw. subjektive Sichtweisen nachvollziehend zu verstehen (Flick 2008), noch genauer: das Verstehen der individuellen Deutungen, die durch Kommunikation in einem spezifischen Kontext entstehen (Helfferich, 2011, S. 23-24). Neben dem Verstehen ist somit die Kontextgebundenheit ein Grundprinzip qualitativer Forschung. Weiter lässt sich die Offenheit als Grundprinzip der qualitativen Forschung nennen. Dadurch können neue Elemente, Handlungen und Ideen entdeckt werden, was einen explorativen Charakter hat (Lamnek, 2005). Der theoretische Zugang dieser Arbeit verfügt über einen starken Akteursbezug, was die Erfassung des subjektiven Sinns bzw. der subjektiven Rekonstruktion des Prozesses der Schulentwicklung nötig macht. Vergleichende Vorgehen ermöglichen, Variationen in den Verständnissen der Akteure aufzudecken (ebd., S. 12)

Nachfolgend werden sechs Fallstudien durchgeführt, um den Schulentwicklungsprozess zu rekonstruieren. Fallstudien beantworten Forschungsfragen, die sich auf das „wieso“ oder „wie“ eines zeitgenössischen Phänomens beziehen. Schulentwicklung ist durch den Kontext der Einzelschule geprägt und lässt sich nicht mühelos von ihm trennen. Fallstudien werden oft angewendet, wenn die Grenze zwischen dem Phänomen an sich und dem Kontext des Phänomens nicht eindeutig sind (Yin, 2009).

Ein Fall stellt ein räumlich begrenztes Phänomen dar, dass zu einem oder mehreren Zeitpunkten untersucht wird (Gerring, 2007, S. 19). In dieser Arbeit ist die Einzelschule der Fall. Die Prozesse, die bei der Einführung und Umsetzung der Integrativen Schulung ablaufen, lassen sich nicht einfach anhand statischer Variablenzusammenhänge beschreiben, sondern benötigen ein verstehendes und Einzelfall betrachtendes Vorgehen. Die tiefgehende Auseinandersetzung, die im Rahmen von Fallstudien möglich ist, liefert Erkenntnisse über schwer zugängliche Forschungsfelder, wie die Intentionen und Handlungsorientierungen der Akteure (Lamnek, 1995, S. 5-6; Mayring, 2010).

5.2.1 Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung

Die quantitativen Gütekriterien lassen sich nicht mit der qualitativen Denkrichtung verbinden, weshalb die qualitative Forschung eigene Gütekriterien definiert. Mayring nennt deren sechs (2002, S. 144ff): Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationslogik, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation. Lamnek erweitert diese um die konsensuelle Validierung (2005, S. 146-148). Nachfolgend werden diese Gütekriterien beschrieben und ihre Anwendung in dieser Arbeit reflektiert.

- Verfahrensdokumentation

Damit der Forschungsprozess intersubjektiv nachprüfbar ist, muss das angewendete Verfahren offengelegt und explizit gemacht werden. Diesem Kriterium werden das detaillierte Beschreiben des Vorgehens und die im Anhang bestehende Dokumentation des Forschungsprozesses gerecht.

- Argumentative Interpretationsabsicherung

Damit die Interpretation nicht willkürlich oder beliebig geschieht, müssen die Interpretationen schlüssig und mit Argumenten unterlegt sein, was in dieser Arbeit anhand des Rückbezugs auf theoretische Erkenntnisse sowie bei der Beschreibung der Fallgeschichten mittels Zitaten aus dem Datenmaterial geschieht. Weiter dient die Kombination der beiden Forschungsmethoden dazu, die Interpretation abzusichern.

- Regelgeleitetheit

Trotz des Prinzips der Offenheit der qualitativen Forschung muss ein gewisses Mass an regelgeleitetem Vorgehen angewendet werden, damit die Auswertung nicht willkürlich ist. Die Datenauswertung folgt einem kodifizierten Verfahren – der strukturierenden Inhaltsanalyse –, was konkrete Regeln der Datenerhebung und -auswertung bedingt.

- Nähe zum Gegenstand

Die Gegenstandsnähe ist ein methodologisches Grundprinzip der qualitativen Forschung und impliziert eine lebensweltnahe Erfassung des Forschungsthemas. Durch die Aufarbeitung der Literatur zur Schulentwicklung sowie Gespräche mit Experten wurde die Nähe zum Thema der Schulentwicklung sowie der Integrativen Schulung hergestellt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit Personen aus der Praxis sowie im wissenschaftlichen Zusammenhang diskutiert. Dies entspricht dem Gütekriterium der kommunikativen und konsensuellen Validierung.

- Triangulation

Die Sozialforschung fasst unter den Begriff der Triangulation die Kombinationen unterschiedlicher Daten, Forschungen, Methoden oder Theorien. Der Datentriangulation wird diese Arbeit anhand der Verwendung unterschiedlicher Datenquellen gerecht. Das Untersuchungsmodell entsteht mit-

tels Triangulation unterschiedlicher Theorien und Forschungen. Das Mixed-Methods-Design bedingt die Triangulation von Methoden.

5.2.2 Erhebungsmethoden

Das Konzept der Rekontextualisierung impliziert, dass Entscheidungen auf der übergeordneten Ebene von den Akteuren auf der untergeordneten Ebene adaptiert werden, weshalb eine Dokumentenanalyse nicht ausreicht, um die Entscheidung zur Einführung und die Umsetzung der Integrativen Schulung zu rekonstruieren (Altrichter, 2004, S. 95-97). Mittels Interviews können mögliche Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur, die sich anhand einer Dokumentenerhebung ermitteln lässt, und der effektiven Umsetzung erfasst werden. Dokumentenerhebung und Interviews werden auf der Makro- und Mesoebene des Aargauer Schulsystems durchgeführt (vgl. Abbildung 12). Der Dokumentenerhebung kommt in der Arbeit weniger Gewicht zu als den Interviews. Inhalt des nächsten Abschnittes ist die Dokumentenerhebung, anschliessend folgt die Beschreibung der Interviewart und des Erhebungsinstrumentes. Der Abschnitt schliesst mit der Darstellung der Datenerhebung.

5.2.2.1 Dokumentenerhebung

Diese Arbeit erhebt zwei unterschiedliche Arten von Dokumenten. Auf der Makroebene werden die Protokolle der Regierung des Kantons Aargau, die das Thema Integrative Schulung behandeln, betrachtet. Hierfür werden die Protokolle *des Grossen Rates* auf folgende Schlagworte untersucht: Integrative Schulische Förderung (ISF), Integrative Schule, Integrative Schulung, Unterstützende Massnahmen im Einzelfall (UME), VM, Inklusive Schule, Integrative Heilpädagogik und Schulische Heilpädagogik. Diese Analyse dient der Beschreibung der Diskussion zur Integrativen Schulung auf kantonaler Ebene. Zweitens werden auf der Ebene der Einzelschule Dokumente, die im Zusammenhang mit der Einführung der Integrativen Schule stehen, analysiert. Darunter fallen Konzepte zur Integrativen Schulung, Leitbilder sowie Zeitungsartikel und Elterninformationsschreiben.

5.2.2.2 Problemzentriertes Interview

Problemzentrierte Interviews eignen sich, um individuelle Sichtweisen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität unter Berücksichtigung des Kontextes zu ermitteln (Helfferich, 2011; Witzel, 2000, S. 21-22). Das Problemzentrierte Interview geht von einem gesellschaftlichen Sachverhalt, „dem Problem“, aus und versucht die Sicht von Individuen darauf zu erfassen. Die subjektive Definition der Situation ermöglicht die Entscheidung für die Einführung der Integrativen Schulung zu rekonstruieren (Witzel, 2000). Die drei Grundprinzipien des Problemzentrierten Interviews sind erstens die Problemzentrierung, d. h. das Gespräch wird entlang eines Problems geführt – in dieser Untersuchung der Einführung der Integrativen Schulung. Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die Methode flexibel und in Kombination mit anderen Methoden gewinnbringend ist. Drittens die Prozessorientierung: Die Datenerhebung folgt nicht stur einem Leitfaden, sondern orientiert sich flexibel am Prozess (dem Gespräch). Dies erfordert eine Offenheit im Interviewprozess. Neue Erkenntnisse können unmittelbar

in die Datenerhebung einfließen sowie durch Ad-hoc-Fragen vertieft werden (ebd.). Das Problemzentrierte Interview zeichnet sich durch eine Kombination aus deduktiven und induktiven Verfahren aus. Die Forschenden bringen ihr Vorwissen des Gegenstandes in den Leitfaden ein, was dem deduktiven Zugang entspricht. Indem die Fragen offen gestaltet sind und der Interviewte seine Sichtweise preisgeben kann, wird dem induktiven Zugang Rechnung getragen. Durch dieses halbstandardisierte Verfahren wird die Vergleichbarkeit der Interviewaussagen gewährleistet (ebd.). Der nächste Abschnitt thematisiert den Interviewleitfaden und beschreibt die Durchführung des Interviews.

5.2.2.3 Konstruktion des Interviewleitfadens

Rekonstruktive Verfahren versuchen aufgrund ihrer Offenheit, eine Kontrolle über das Interview zu gewährleisten (Bohnsack, 2010). Die Offenheit im Verfahren lässt dem Interviewten die Chance, ebenso offen zu antworten und seine Antworten selber zu strukturieren. Dies ermöglicht dem Interviewten die Themen anzusprechen, die in seinem Relevanzsystem enthalten sind:

„Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themen so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Weg die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar ist.“(ebd., S. 20)

Diesem Gedanken folgend, beinhaltet der Leitfaden offene Leit- und Unterfragen (siehe Anhang A und B). Die Unterfragen werden lediglich gestellt, wenn die Person keine Auskunft zum entsprechenden Themenblock gibt (Kruse, 2014, S. 231ff). Der Leitfaden besteht aus folgenden Themenblöcken: a) Entscheidungsprozess mit den Unterfragen nach Gründen, Einflüssen, Argumenten und b) Partizipationsmöglichkeiten der Akteure. Die Umsetzung der Integrativen Schulung (c) stellt einen weiteren Themenblock dar, der Schwierigkeiten, Herausforderungen und Chancen der Integrativen Schulung thematisiert. Weitere Fragen behandeln die externe Unterstützung, die Zufriedenheit mit der Situation und Zukunftswünsche. Die Leitfäden wurden inhaltlich für die unterschiedlichen Akteure entsprechend angepasst.

5.2.2.4 Interviewdurchführung

In diesem Abschnitt werden die Phasen des Interviews vorgestellt sowie die Handhabung des Leitfadens beschrieben. Am Anfang des Interviews wurde auf das Gesamtprojekt²⁷ sowie die Erkenntnisziele dieser Dissertation eingegangen. Anschliessend folgten Informationen zum Datenschutz, der aufgrund der Anonymisierung der Person und der Schule gewährleistet wird. Das Einverständnis über die digitale Aufzeichnung des Interviews wurde eingeholt, bevor die Einstiegsfrage gestellt wurde. Am Ende des Interviews erhielt die interviewte Person die Möglichkeit, sich offen zu äussern.

²⁷ Diese Dissertation entstand im Rahmen des Projektes „School Governance und Laienpartizipation in der Schweiz“, das von 2011 bis 2014 vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde (Projektnummer 134854).

Der Leitfaden dient als roter Faden und Orientierung bei der Durchführung der Interviews. Es müssen nicht zwingend alle Fragen der Reihenfolge nach gestellt werden. Ziel ist, eine möglichst natürliche Kommunikationssituation zu konstruieren. Die Flexibilität im Fragebogen entspricht dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung (Witzel, 2000). Die forschende Person hält sich im Gespräch zurück, da möglichst viel Strukturierung und Gesprächszeit dem Befragten überlassen wird. Dies erfordert von der forschenden Person Flexibilität und Offenheit.

5.2.2.5 *Pilotinterviews*

Zwei Probeinterviews wurden im Kanton Aargau durchgeführt, um einerseits einen Einblick in die Thematik zu erhalten und andererseits um den Leitfaden zu testen. Das erste erfolgte mit einer Schulpflegepräsidentin und ein zweites mit einer Lehrperson, die sich in Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin befindet und deren Kind integrativ gefördert wird. Diese Gespräche zeigten Probleme und Herausforderungen im Bereich der Integrativen Schulung auf und führten zu einer Überarbeitung des Leitfadens. Zu unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten diskutierte das Forschungsteam des Gesamtprojektes den Leitfaden unter sozialwissenschaftlichen Aspekten. So wurde sichergestellt, dass der Leitfaden adäquat ist, um die gewünschten Inhalte zu erheben.

5.2.2.6 *Transkription*

Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und anschliessend von externen Personen verschriftlicht. Für die Analyse der Interviews ist es zentral, dass die Audiodateien wortwörtlich vom Dialekt in Schriftsprache transkribiert werden (Mayring, 2002, S. 91). Da in dieser Arbeit keine sprachliche oder linguistische Analyse durchgeführt wird, wurden Dialektfärbungen, Dehnungen, Intonation und Betonungen bei der Transkription vernachlässigt. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang C ersichtlich. Die transkribierten Texte wurden für den Import in ATLAS.ti aufbereitet (Kuckartz, 2010, S. 52).

5.2.3 Fallauswahl und Sampling

Fallstudien können einerseits das Ziel haben, die Eigenheit eines spezifischen Falles darzustellen, bei dieser Form ist die Begründung der Fallauswahl einfach. Andererseits kann das Ziel einer Fallstudie sein, von wenigen aber intensiv untersuchten Fällen auf ähnliche Fälle zu schliessen, was diese Dissertation anstrebt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss die Fallauswahl einer bestimmten Logik folgen, was die zentrale Bedeutung der Fallauswahl erklärt (Seawright & Gerring, 2008). Dabei wird das „diverses cases“-Vorgehen angewendet, wobei die Fälle so gewählt werden, dass sie einerseits repräsentativ sind und sich in den Dimensionen, die aus theoretischer Perspektive relevant sind, unterscheiden (ebd.). Dieser Überlegung folgend, wurden die Schulgemeinden basierend auf einer möglichst grossen Varianz in den zentralen unabhängigen Kontextindikatoren ausgewählt. Die abhängige Variable (die Einführung der Integrativen Schulung) wurde bei allen gleichgehalten, so dass

Rückschlüsse auf die unabhängigen Variablen möglich sind und Aussagen über die Relevanz des Kontexts getroffen werden können.

Von 224 Schulgemeinden des Kanton Aargau (BKS Aargau, 2011) haben 18 Schulen (noch) kein integratives Schulmodell. Um den Schulentwicklungsprozess der Integrativen Schulung rekonstruieren zu können, sollen sich die Akteure an die Phase der Entscheidung und der Umsetzung der Integrativen Schulung erinnern und schon erste Erfahrungen mit der Umsetzung gesammelt haben. Folglich werden ausschliesslich Schulen untersucht, die zwischen 2007 und 2011 die Integrative Schulung einführen. Dies erhöht die Vergleichbarkeit der Fälle. Unter Berücksichtigung dieses Kriteriums bleiben 167 Schulgemeinden als mögliche Untersuchungsfälle übrig. Ein weiterer Aspekt, der bei der Fallauswahl berücksichtigt wurde, ist die Schulstufe. Auf der Primarstufe werden alle Kinder in derselben Klasse unterrichtet, die Sekundarstufe I ist im Kanton Aargau dreigliedrig, wobei der niedrigste Leistungszug, die Realschule, am stärksten von der Integration betroffen ist. Dabei wird angenommen, dass die Umsetzung der Integrativen Schulung auf der Sekundarstufe I schwieriger ist als auf der Primarstufe (vgl. Abschnitt 3.3), weshalb Schulen ausgewählt wurden, die die Sekundarstufe I umfassen. Dies reduzierte die Auswahl auf 42 Schulen.

Als unabhängige Kontext-Variablen wurden die Grösse sowie die soziale Belastung der Schule gewählt. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Schulgrösse ein entscheidender Aspekt bei Schulentwicklungsprozessen darstellt (vgl. Abschnitt 3.3). Aus den Gemeindetypen urban, suburban und ländlich wurde je eine Gemeinde per Zufallsverfahren gezogen, die sozial belastet ist und eine, die keine soziale Belastung aufweist. Indikator für die soziale Belastung ist die Berechtigung für Zusatzlektionen. Die Tabelle 3 zeigt die zentralen Indikatoren für die soziale Belastung und die Gemeindegrösse der Stichprobe auf.

Tabelle 3: Indikatoren der Fallauswahl

Schule	Gemeindegrösse	Soziale Belastet	Ausländeranteil	Deutsch als Erstsprache	Arbeitslosenquote	Sozialhilfefquote	Sozialindex	Zusatzlektion	IS eingeführt
A	Ländlich	Nein	6.5	96.2	1.31	0-0.6	1.16	Nein	2010
B	Ländlich	Ja	39.4	80.3	3.14	2.0-2.9	1.35	Ja	2008
C	Suburban	Nein	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	1.1	Nein	2008
D	Suburban	Ja	50.6	72.1	5.29	> 3.0	k.A.	Ja	2009
E	Urban	Nein	15.8	88.9	2.92	2.0-2.9	k.A.	Nein	2009
F	Urban	Ja	33.6	79.8	4.05	> 3.0	1.31	Ja	2009

Pro Gemeinde wurde angestrebt, mit je fünf Akteuren ein Interview zu realisieren: dem Gemeinderat, dem Schulpflegepräsident oder -präsidentin, der Schulleitung, dem Schulischen Heilpädagogen oder der Schulischen Heilpädagogin sowie einer Lehrperson aus der Steuergruppe zur Integrativen Schulung. Die Selektionslogik ist zweistufig: Der Gemeindeamman oder die Frau Gemeindevorsteherin, der Schulpflegepräsident oder die Schulpflegepräsidentin sowie die Schulleitung erhielten per Post ein Einladungsschreiben und wurden anschliessend per Telefon für die Teilnahme an einem einstündigen Interview angefragt. Die Lehrpersonen und die Schulischen Heilpädagogen oder Heilpädagoginnen wurden über die Schulleitung ermittelt.

5.2.4 Qualitative Daten

Die qualitativen Daten dieser Dissertation entstanden teilweise im Rahmen des Projekts „School Governance und Laienpartizipation“. Der Grossteil der Interviews wurde als Ergänzung für die Dissertation durchgeführt. Kantonale Akteure, die interviewt wurden, sind ein Vertreter des Bildungsdepartementes, eine Person der Fachstelle der Externen Schulevaluation, ein Mitglied der Vereinigung der Aargauer Schulpflegepräsidenten, eine Vertretung des Aargauer Lehrerinnen- und Lehrerverbands sowie Vertreter der folgenden Parteien, die dem Ressort Bildung vorstehen, der SP, CVP, SVP und der FDP. Die kantonalen Interviews mit Vertretern der Bildungsverwaltung und -politik wurden alle im Rahmen des Gesamtprojektes durchgeführt.

Tabelle 4 zeigt die geführten Interviews. Auffällig ist, dass in den belasteten Gemeinden keine Interviews mit heilpädagogischen Förderlehrpersonen geführt werden konnten.

Tabelle 4: Realisierte Interviews

	Belastet	Unbelastet	Total
Urban	GR, SPF, SL, LP	GR, SPF, SL, LP, SHP	9
Suburban	GR/SPF, SL	GR, SPF, SL, LP, SHP	7
Ländlich	GR, SPF, SL	GR, SPF, SL, LP, SHP	8
Kanton	-	-	9
Total	9	15	33

Die Gründe dafür sind unterschiedlich: In der ländlichen Gemeinde verweigerte die SHP wegen mangelnder Ressourcen die Teilnahmebereitschaft. In der suburbanen Gemeinde fand sich keine Schulische Heilpädagogiklehrperson, die seit der Einführung der Integrativen Schulung in dieser Schule arbeitet und in der urbanen Gemeinde waren zum Befragungszeitpunkt die SHP-Stellen vakant.

5.2.5 Datenauswertung

Die gesammelten Daten werden mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Inhalt dieses Abschnittes ist die Erläuterung der Grundgedanken der Datenauswertung und die Beschreibung deren Umsetzung.

Die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Auswertungsmethode beinhaltet die systematische Analyse fixierter Kommunikation. Die einfachste Art der Inhaltsanalyse ist die Häufigkeitszählung (Mayring, 2010, S. 13). Wird dabei lediglich die Anzahl der Nennungen ausgezählt, ist die Einordnung in die qualitative Forschungsrichtung fragwürdig, da dieses Vorgehen die Prinzipien der qualitativen Forschung, wie beispielsweise das Prinzip der Offenheit, nicht genügend berücksichtigt. Um die subjektiven Situationsdefinitionen und Wahrnehmungen der Akteure zur Einführung der Integrativen Schulung zu erfassen, wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in angepasster Form verwendet (2010). Ziel dieses Verfahrens ist, einerseits die Menge an Material zu reduzieren und andererseits eine Struktur in das Material zu bringen. Um eine Struktur zu erschaffen, werden Kategorien gebildet, denen Textstellen aus den Interviews zugeordnet werden, was die Textmenge verringert (Kuckartz, 2012, S. 41).

Das Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse ist in der reinen Form deduktiv, wobei die Kategorien aus der Theorie oder dem Forschungsstand abgeleitet werden. In dieser Arbeit werden die Kategorien nicht nur deduktiv abgeleitet sondern iterativ, wie dies in vielen empirischen Forschungsprojekten der Fall ist (ebd., S. 69). Die induktive Kategorienbildung ermöglicht ein offeneres Herangehen an die Daten.

Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse lässt sich in sieben Schritte einteilen (ebd.). Im ersten Schritt wurden die Transkripte gelesen und wichtige Textpassagen markiert. Anschliessend folgte die Vergabe thematischer Hauptkategorien. Diese erste Codierung stellt eine deduktive Codierung dar, dabei werden die drei folgenden Arten von Kategorien vergeben (Kuckartz, 2010, S. 100): a) Faktencodes, die bestimmte objektive Begebenheiten zum Ausdruck bringen, b) inhaltliche Kategorien und c) bewertende Kategorien.

Anschliessend wurden thematische Kategorien aus dem Leitfaden abgeleitet, wobei die folgenden Kategorien entstanden: Entscheidung, Einführung, Umsetzung, IST-Zustand, Einstellung, Definition der Integrativen Schulung und Kontext. Der dritte Schritt umfasste die Codierung des gesamten Materials anhand der Hauptkategorien.

Im vierten Schritt wurden alle Textstellen einer Kategorie mittels ATLAS.ti gesammelt. Im fünften Schritt wurden die Hauptkategorien induktiv am Material zu Subkategorien ausdifferenziert, daraus ergab sich ein differenziertes Kategoriensystem, hierbei werden die Forschungsfragen berücksichtigt. Für die induktive Kategorienbildung wurden folgende Regeln angewendet (Kuckartz, 2012, S. 66):

- Es werden nur Aussagen paraphrasiert, die für die Forschungsfrage wichtig sind.
- Die Zusammenfassung verkürzt die Aussage auf das Wesentliche.
- Der Originaltext wird möglichst beibehalten.
- Interpretationen werden vermieden.

Im sechsten Schritt wurde das Material neu codiert. In einem ersten Auswertungsschritt wurde für jede Schule eine Profilmatrix²⁸ erstellt und anschliessend eine Gesamtmatrix aller Schulen (siehe Anhang D), die der Beschreibung der Fallgeschichten dient.

5.3 *Quantitative Erhebung*

Ziel des quantitativen Teils dieser Dissertation ist, einerseits Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse zu ermitteln und andererseits zu untersuchen, ob sich Unterschiede zwischen den Akteursgruppen erkennen lassen. In diesem Abschnitt wird die Instrumentenentwicklung beschrieben und anschliessend das Untersuchungsmodell dargestellt. Der dritte Teil widmet sich der Stichprobenziehung und der vierte Teil thematisiert die angewendeten methodischen Verfahren.

²⁸ Die Profilmatrix stellt eine Matrix mit inhaltlicher Strukturierung dar. In den Spalten sind die Themen notiert und in den Zeilen die Akteure. In den Zellen befinden sich die Aussagen der Akteure zu einem Thema, die Kern der Auswertung darstellen (Kuckartz, 2012).

5.3.1 Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung

Die quantitative Forschung besitzt klassisch drei Gütekriterien: die Objektivität, die Reliabilität und die Validität.

Objektivität ist gegeben, wenn ein Ergebnis unabhängig von der Person ist, die das Instrument oder den Test anwendet. Dabei lassen sich drei Unterformen differenzieren: die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität. Die Durchführungsobjektivität ist erfüllt, wenn das Ergebnis nicht durch den Untersuchungsleiter beeinflusst wird (Bortz & Döring, 2006, S. 195) und ist in dieser Arbeit aufgrund der standardisierten Onlineerhebung gegeben (Krebs & Menold, 2014, S. 426). Der Auswertungsobjektivität wird in dieser Arbeit mit der Dokumentation der Datenaufbereitung, der Beschreibung des Umgangs mit fehlenden Werten und der Dokumentation der verwendeten statistischen Verfahren gerecht (ebd.). Krebs und Menold verweisen darauf, dass Interpretationsobjektivität in der Sozialforschung meist nicht gegeben ist, da Interpretationen stets subjektive Bewertungen beinhalten können (ebd.).

Die *Reliabilität* gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Instrumentes an (Bortz & Döring, 2006, S. 196) bzw. das Ausmass, in dem wiederholte Messungen mit einem Instrument zu den gleichen Werten führen (Krebs & Menold, 2014, S. 428). Die Reliabilität, der in dieser Arbeit verwendeten Konstrukte, ist durch unterschiedliche Kennwerte gegeben, die jeweils erläutert werden.

Validität gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Konstrukt oder Instrument das erfasst, was erfasst werden soll. Die Validität wird wie die Reliabilität anhand von Korrelationskoeffizienten ermittelt und in dieser Arbeit an den entsprechenden Stellen berichtet (Bortz & Döring, 2006, S. 202)

5.3.2 Instrument-Entwicklung

Für die Entwicklung des quantitativen Erhebungsinstrumentes wurden erste Ergebnisse der qualitativen Fallstudien berücksichtigt, Gespräche mit Experten²⁹ geführt und auf bestehende Instrumente zurückgegriffen. Nach einem ersten Entwurf testeten Bildungsakteure³⁰ den Fragebogen auf inhaltliche Korrektheit und Forschende prüften die Angemessenheit des Instrumentes für die Forschung. Die Ergebnisse (dieses Kurz-Pretests) flossen in die Überarbeitung des Fragebogens ein.

Die Stichprobe besteht aus drei Samples: den Schulleitungspersonen, Lehrpersonen und Lehrpersonen in Schulischer Heilpädagogik. Der Fragebogen wurde an die unterschiedlichen Akteure angepasst. Der Schulleitungs-Fragebogen unterscheidet sich von den beiden anderen darin, dass der Themenblock zur Beurteilung der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung in den Fällen, in denen die Schulleitungsperson nicht auch als Lehrperson unterrichtet, weggelassen wird. Um dies zu gewährleisten, wurde der

²⁹ Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Regellehrpersonen, eine Schulpflegepräsidentin sowie der Schulische Heilpädagogik Verband Aargau.

³⁰ Einen herzlichen Dank gilt hierfür dem Vorstand des SHPA, dem Vorstand des LCH, der pädagogischen Kommission des ALV sowie den teilnehmenden Lehrpersonen.

Fragebogen mit Filtern und Ausblendfunktionen versehen, wobei die Onlineerhebung mit Unipark einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Papierversion besitzt. Weitere Vorteile des Onlinefragebogens sind die Ökonomie bezüglich Zeit, Material und Personal.

Der Fragebogen (siehe Anhang E) ist in zehn Themenbereiche unterteilt, die den unterschiedlichen Konstrukten des Untersuchungsmodells zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Themenblock im Fragebogen und Konzepte des Untersuchungsmodells

Thematischer Block im Fragebogen	Konstrukt
a) Soziodemografische Angaben	Eigenheiten der Akteure, Kontext
b) Arbeitssituation der SHP	Eigenheiten der Akteure, Kontext
c) Entscheidungssituation	Input Mesoebene
d) Konzept	Prozess Mesoebene
e) Arbeitsteilung SHP / RLP	Prozess Mesoebene
f) Kooperation SHP / RLP	Prozess Mesoebene
g) Zufriedenheit Umsetzung	Output Mesoebene
h) Zufriedenheit Rahmenbedingungen	Input Makroebene
i) Erfahrung	Eigenheiten der Akteure, Kontext
j) Einstellung	Eigenheiten der Akteure, Kontext
k) Zukunftsvision	Output Mikroebene

Die Konstruktion der Einzelitems des Fragebogens erfolgt teilweise durch Anpassung bestehender Instrumente, der grössere Teil der Einzelitems wurde aufgrund der Spezifika des Untersuchungsthemas eigenständig entwickelt.

Der Grad der Zustimmung wird auf einer 6-stufigen Ratingskala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu bzw. 1 = gar nicht zufrieden bis 6 = vollkommen zufrieden) erhoben. Zusätzlich haben die Befragten jeweils die Möglichkeit, „keine Antwort“ anzukreuzen. Die gerade Anzahl der Antwortkategorien reduziert die Möglichkeit der „Antwort-Tendenz zur Mitte“. Zudem kann das „Ambivalenz-Indifferenz-Problem“ behoben werden. Darunter ist zu verstehen, dass bei der Angabe der mittleren Antwortmöglichkeit keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Angabe Gleichgültigkeit oder Unentschiedenheit bezüglich eines Items ausdrückt (Loo van de, 2010, S. 136; Porst, 2011, S. 81 ff.). Die ideale Anzahl der möglichen Antwortkategorien für Rating-Skalen ist nicht eindeutig bestimmt. Lonzano et al. (2008) weisen nach, dass die ideale Anzahl bei vier bis sieben Antwortkategorien liegt (Lonzano, García-Cueto, & Muñoz, 2008). Andere Ansichten tendieren dahin, dass die optimale Antwortanzahl zwischen fünf bis sieben Kategorien liegt. Da vier Antwortmöglichkeiten oft als zu gering betrachtet werden, um Ansichten differenziert angeben zu können (Porst, 2011, S. 92), wird eine 6er-Ratingskala angewendet. Bei der Fragenformulierung werden die „zehn Gebote der Fragebogenformulierung“ berücksichtigt. Diese umfassen unter anderem, dass nur ein Item pro Frage erhoben wird und dass die Fragen kurz, verständlich und eindeutig sein müssen (ebd., S. 93 ff.). Nachfolgend erfolgt die Beschreibung der thematischen³¹ Bereiche, aus denen sich der Fragebogen zusammensetzt (vgl. Tabelle 5).

³¹ Nachfolgend werden lediglich jene Bereiche angesprochen, die in den statistischen Analysen genutzt werden.

Soziodemografische Angaben

Darunter sind die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Kontext- und Akteursindikatoren, denen ein Einfluss auf die Schulentwicklung und/oder auf die Integration nachgesagt wird, zu fassen. Dazu gehören das Dienstalter, der Beruf, die Schulstufe und die Schulgrösse.

Arbeitssituation der Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen

Dieser Themenblock erfasst die Arbeitssituation der Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und beinhaltet Variablen, die die individuelle Situation der SHP ermitteln sowie institutionelle Rahmenbedingungen. Zu ersterem gehören Variablen, wie die Art des Abschlusses, Arbeitsdauer und Pensum. Institutionelle Rahmenbedingungen sind die Anzahl der Arbeitsorte und das Vorhandensein eines eigenen Zimmers sowie die Anzahl der Klassen, in denen eine SHP tätig ist. Die Einteilung der Schulischen Heilpädagogik-Stunden variiert je nach Schule. Aus den qualitativen Interviews ist ersichtlich, dass in einigen Schulen die Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen eigenständig über die Einteilung ihrer Stunden entscheiden und in anderen Schulen die Stunden fix eingeteilt werden.

Input Mesoebene: Entscheidung

Eine Gelingensbedingung für Schulentwicklungsprozesse liegt in der Partizipation bei der Entscheidung. Aus den Interviews ist ersichtlich, dass die Mitsprache des Kollegiums relevant ist für die gelingende Umsetzung. Insofern sind Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Organisations- sowie Unterrichtsebene haben, ohne Rücksprache mit dem Kollegium schwieriger durchführbar. Indikatoren für das Konstrukt Entscheidung sind die Mitsprachemöglichkeit des Kollegiums sowie ob das Thema im Kollegium umstritten ist. Weitere Gelingensbedingungen in der Entscheidungsphase sind die Kommunikation des Entscheides, der Informationsstand des Kollegiums sowie das Weiterbildungsangebot. Weiter wird als Gelingensbedingung in der Entscheidungsphase eine langfristige Planung genannt.

Input Makroebene: Kantonale Rahmenbedingungen

Der Kanton stellt die Ressourcen sowie die Richtlinien für die Integrative Schulung. Die Zufriedenheit mit diesen beiden Elementen wird dem Input auf der Makroebene zugeordnet. Diese bilden die Voraussetzung oder Bedingung für die Entscheidung der Einführung der Integrativen Schulung.

Prozess: Konzept

Die Umsetzung der integrativen Unterrichtsmassnahmen wird von den Einzelschulen bestimmt. Die kantonalen Richtlinien sind relativ offen gehalten und verpflichten die Schulen lediglich, ein Konzept zur Integrativen Schulung zu erarbeiten. Dieses soll eine gemeinsame Definition von Integration sowie die Aufgabenteilung beinhalten. Die Klärung dieser Aspekte wird als Gelingensbedingung für die Integrative Schulung beschrieben (Thommen, Anliker, & Lietz, 2008, S. 7).

Output: Zufriedenheit (Abhängige Variable)

Dieser Themenblock umfasst die abhängige Variable Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung. Auf der Ebene der Schuleinheit, der Mesoebene, wird nach der Zufriedenheit mit dem Konzept, der Umsetzung der Integrativen Schulung und der Zufriedenheit mit der Berufssituation an der Schule allgemein gefragt. Die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ist ebenfalls diesem Block zuzuordnen. Falls die Beurteilung negativ ausfällt (1 = sehr unzufrieden oder 2 = unzufrieden), wird eine offene Frage gestellt, um die Gründe für die Unzufriedenheit zu erfahren.

Akteure: Einstellung

Zur Erhebung der Einstellung der Akteure betreffend der Einführung der Integrativen Schulung dient die EZI-D Skala (Kunz, et al., 2010), die auf die Instrumente „Parent Attitudes to Inclusion Scales“ (Palmer, Borthwick-Duffy, & Widaman, 1998) und „Teacher Attitudes to Inclusion“ (Stanley, Grimbeek, Bryer, & Beamish, 2003) zurückgeht.

5.3.3 Untersuchungsmodell

In diesem Abschnitt werden die bisherigen Überlegungen zu einem hypothetischen Modell zusammengefügt. Der erste Teil des Abschnittes befasst sich mit den Konstrukten des Untersuchungsmodells und der Beschreibung der Konstrukte aus theoretischer und empirischer Perspektive. Im zweiten Teil folgt die Darstellung des Untersuchungsmodells.

Das hypothetische Modell basiert auf dem CIPO-Modell, das um die Akteure ergänzt wird (siehe Abbildung 13). Das CIPO-Modell ermöglicht es, den gesamten Prozess der Schulentwicklung in den Fokus zu nehmen und stellt eine Strukturierungshilfe dar. Es lassen sich die folgenden Konstrukte unterscheiden: die Akteure, der Kontext, der Input, der Prozess und der Output.

Akteure

Fend kritisiert am CIPO-Modell, dass dieses die Akteure und den ihnen zukommenden Gestaltungsanteil bei Schulentwicklungsprozessen zu wenig berücksichtigt (2008, S. 26). Den Akteuren wird aus der gewählten theoretischen Perspektive eine gestaltende Wirkung bei Veränderungen zugesprochen, was die Ergänzung des CIPO-Modells um die Akteure rechtfertigt. Dabei wird die Annahme vertreten, dass sich Unterschiede zwischen den Professionen ergeben, da die Profession die Aufgaben und Kompetenzen der Akteure und die Perspektive auf eine Situation bestimmt (Esser, 1990). Von Interesse ist, ob und inwiefern sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Akteursgruppen erkennen lassen. Aus diesen Überlegungen leitet sich die folgende Hypothese ab:

H1.1: Die Beurteilung des Schulentwicklungsprozesses unterscheidet sich je nach Akteursgruppe.

Unterscheiden sich die Sichtweisen der Akteursgruppen in Bezug auf die Steuerung und Umsetzung der Integrativen Schulung, kann eine lose Kopplung zwischen den Organisationsteilen der Schulen bestehen.

Aus dem Forschungsstand ist ersichtlich, dass die Einstellung zur schulischen Integration einen Einfluss auf die Umsetzung und die Zufriedenheit mit der Massnahme besitzt (Avramidis & Norwich, 2002; Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2011; Cochran, 1997; Gebhardt, et al., 2011; Unianu, 2011).

H1.2: Die Beurteilung der Integrativen Schulung wird von der Einstellung zur schulischen Integration beeinflusst.

Ein weiterer Indikator, anhand dessen ein Unterschied in der Beurteilung der Integrativen Schulung zu erwarten ist, ist das Alter (Avramidis & Norwich, 2002; Cochran, 1998). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Personen umso weniger vertraut mit der integrativen Didaktik sind, je länger die Ausbildung abgeschlossen ist.

H1.3: Es besteht ein Unterschied zwischen Junglehrern und Lehrpersonen, die ihre Ausbildung schon länger abgeschlossen haben bezüglich der Beurteilung des Schulentwicklungsprozesses.

Kontext

Der AZI impliziert, dass nicht nur die Akteure, sondern auch der Kontext einen Einfluss auf institutionelle Veränderungen besitzt. Die Schulentwicklungsforschung weist nach, dass der Kontext das Entwicklungstempo sowie den Entwicklungsdruck einer Schule bestimmt.

H2: Zwischen dem Kontext und dem Output der Schulentwicklung besteht ein Zusammenhang.

Von Interesse ist, ob sich Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung aufgrund ähnlicher Kontextbedingungen ergeben. Trifft dies zu, spricht dies für die Teilautonomie der Schulen. Den folgenden Kontextbedingungen wird laut der Schulentwicklungsforschung ein Einfluss auf die Schulentwicklung nachgesagt: die Schulgrösse, die Gemeindeform, der Einführungszeitpunkt (Barth & Kocher, 2012), sowie die Schulstufe (Reynolds & Teddlie, 2000; Rogers, 2007). Daraus lassen sich folgende Unterhypothesen formulieren:

H2.1: Je grösser eine Schule ist, umso besser gelingt die Integrative Schulung.

H2.2: Je weniger lange eine Schule IS eingeführt hat, umso besser gelingt die Integrative Schulung.

H2.3: Die Umsetzung der Integrativen Schulung gelingt auf der Primarstufe besser als auf der Sekundarstufe I.

Input

Der Input umfasst die System- und Steuerungsprozesse. Die Steuerung der Schulentwicklung wird als entscheidend für den Prozess angesehen (Ranson, et al., 2005). Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H3.1: Zwischen dem Input und dem Prozess besteht ein Zusammenhang.

H3.2: Zwischen dem Input und dem Output besteht ein Zusammenhang.

Auf der Inputebene sind präzise Rahmenbedingungen und klare politische Vorgaben Gelingensbedingung (Häfeli & Walther-Müller, 2005) für Schulentwicklung. Weiter wird die Partizipation der Lehrpersonen als relevant für eine gelingende Schulentwicklung gesehen (Sammons et al. 1995; Wendel 2000, S. 58; Häfeli & Walther-Müller, 2005; Warwas, et al., 2008). Indikatoren für das Konstrukt Entscheidung sind die Partizipation des Kollegiums sowie die Information des Entscheides. Weiterbildungen helfen, Überforderungen bei den Lehrpersonen abzubauen, die sich hinderlich auf den Schulentwicklungsprozess auswirken (Purkey & Smith, 1983). Diese Überlegungen führen zu den folgenden Unterhypothesen:

H3.1.1: Je partizipativer die Entscheidungsfindung ist, umso klarer ist das Konzept.

H3.1.2: Je besser der Informationsstand des Kollegiums ist, umso klarer ist das Konzept.

H3.1.3: Je besser die kantonalen Bedingungen für die Integration sind, umso klarer ist das Konzept.

Die Einbindung des Kollegiums in den Entscheid zur Integrativen Schulung wird die Akzeptanz der Massnahme erhöhen, weshalb davon ausgegangen wird, dass auch die Beurteilung des Konzepts positiv entfällt. Je stärker das Kollegium informiert ist, umso mehr Wissen besitzt es über die Integrative Schulung, was dazu führt, dass das Konzept klarer ist. Weiter wird angenommen, dass sich die drei Faktoren auf den Output wie folgt auswirken:

H3.2.1: Je partizipativer die Entscheidungsfindung ist, umso besser gelingt die Integrative Schulung.

H3.2.2: Je besser der Informationsstand des Kollegiums ist, umso besser gelingt die Integrative Schulung.

H3.2.3: Je besser die kantonalen Bedingungen für die Integration sind, umso besser gelingt sie.

Prozess

Der Prozess der Schulentwicklung gilt als effektiv, wenn die Veränderungen im Unterricht konsistent mit der Entwicklung der gesamten Schule sind (Sammons & Bakkum, 2011; Wendel, 2000, S. 69). Aus der Forschung ist ersichtlich, dass Schulentwicklung gelingt, wenn der Prozess geplant und klar definiert ist. Als Indikatoren für den Prozess lassen sich aus dem Forschungsstand zur Integrativen Schulung Leitbilder, Konzepte und institutionalisierte Absprachegefässe (Aebli, et al., 2010; Barth & Kocher, 2012; Reusser, et al., 2013; Schütt, 2011) nennen sowie eine gemeinsame Planung, die zielorientiert ist und klare Ziele und Visionen beinhaltet (Purkey & Smith, 1983; Sammons & Bakkum, 2011; Sammons et al., 1995).

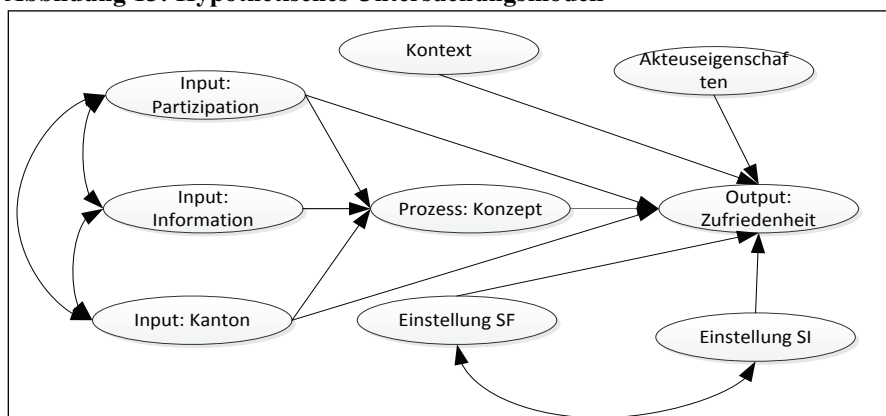
H4: Je besser das Konzept der Integrativen Schulung einer Schule ist, umso besser ist der Output.

Output

Der AZI setzt sich zum Ziel, die Rekonstruktion von kollektiven Lösungen zu untersuchen. Kollektive Lösungen stellen Legitimität her, die mittels der Zufriedenheit bzw. Akzeptanz der Massnahme gemessen werden kann. Weiter ist davon auszugehen, dass die Umsetzung gelingt, wenn Personen zufrieden mit ihr sind. Operationalisiert wird das Konstrukt mittels der folgenden Indikatoren: die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation, der Umsetzung, die Zusammenarbeit und die problemlose Umsetzung.

Die geschilderten Überlegungen werden zu einem hypothetischen Untersuchungsmodell zusammengefügt (vgl. Abbildung 13). Das CIPO-Modell postuliert einen Einfluss des Inputs auf den Prozess, wobei das Konzept umso besser ist, je besser der kantonale Input, der Informationsstand und je partizipativer die Entscheidungsfindung ist. Ebenso wird von einem positiven Einfluss der Input-Konstrukte auf den Output ausgegangen. Es wird erwartet, dass die Input-Konstrukte korrelieren, dabei lassen sich jedoch keine Ursache-Wirkungsaussagen treffen. Des Weiteren wird von einem Einfluss des Konzeptes auf den Output und einer Wirkung des Kontextes auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung ausgegangen. Zudem beeinflussen die Akteurseigenschaften und die Einstellung zur Schulischen Integration den Output.

Abbildung 13: Hypothetisches Untersuchungsmodell



Zwischen der Einstellung zur schulischen Förderung und der Einstellung zur sozialen Integration besteht ein Zusammenhang. Der kantonale Input und der Informationsstand des Kollegiums korrelieren miteinander, wobei davon auszugehen ist, je besser eine Person informiert ist, umso mehr Wissen über die Rahmenbedingungen besitzt sie. Die Entscheidungsform und die Information korrelieren ebenso miteinander, dabei wird angenommen, wenn eine Person informiert ist, kann sie besser mitentscheiden, als wenn sie nur wenige Informationen erhält. Bei diesen Zusammenhängen lässt sich keine Aussage zur Kausalität treffen.

5.3.4 Stichprobe

Um den Entwicklungsstand der Integrativen Schule im Kanton Aargau bestmöglich abzubilden, wurde eine Vollerhebung der integrativ unterrichtenden Schulen angestrebt.³² Die Stichprobe setzt sich aus drei Untersamples – den Schulleitungspersonen, den Lehrpersonen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen – zusammen. Die Teilnehmerselektion erwies sich als aufwendig, da nicht von allen Lehrpersonen des Kantons Aargau die E-Mail-Adressen auf der Homepage der Schule ersichtlich sind. So wurden unterschiedliche Selektionsstrategien verfolgt:

- Für den Fall, dass die E-Mail-Adressen der Lehrpersonen auf der Webseite ersichtlich waren, erhielten die Schulleitungen ein Informationsschreiben zur bevorstehenden Erhebung, in welchem die zufällig ausgewählten Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen oder Heilpädagoginnen, die in den nächsten Wochen kontaktieren werden, genannt wurden. Mehrere Schulleitungen verweisen auf andere Personen, da die nach dem Zufallsprinzip gezogene Person beispielsweise nicht mehr an der Schule arbeitet oder aus anderen Gründen als weniger geeignet erschien.³³ Eine Woche später erhielten die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen (in der Abbildung 14 als LPO bzw. SHPO gekennzeichnet) eine E-Mail mit dem Link zur personalisierten Onlinebefragung, in der erwähnt wurde, dass die Schulleitungen in Kenntnis von der Umfrage gesetzt wurden.
- Ein Teil der Schulen wies auf ihren Homepages die Lehrpersonennamen aber keine E-Mail-Adressen auf. In diesem Fall wurde vorab ein Informationsschreiben an die Schulleitungen gesendet mit den Namen der zufällig ausgewählten Personen und der Bitte, deren E-Mail-Adressen weiterzugeben. Eine Woche später erhielt diese Gruppe (in der Abbildung 14 als SHPM und LPM bezeichnet) eine Einladung zur Teilnahme an der Onlinebefragung mit dem Hinweis, dass die Schulleitungen ihre E-Mail-Adressen weitergegeben haben.
- Bei der dritten Gruppe von Schulen waren weder Namen noch E-Mail-Adressen der Lehrpersonen auf der Webseite ersichtlich. Die Schulleitungen erhielten ein Informationsschreiben mit der Bitte, je eine Lehrperson pro Stufe per Zufall auszuwählen und deren Namen und E-Mail-Adressen dem Forschungsteam zuzuschicken. Das Einladungsschreiben war für diese Gruppe das gleich wie bei der zuletzt genannten Gruppe (SHPM und LPM).

Im Oktober 2013 erhielten alle Teilnehmer eine Einladung zur Teilnahme an der Umfrage mit einem personalisierten Link, um sicherzustellen, dass jede Person den Fragebogen nur einmal ausfüllen kann. Mithilfe von Questback Unipark wurde im November 2013 eine Remindermail an die Personen, die noch nicht an der Befragung teilgenommen haben, versendet. Dieses Vorgehen führte zu einer Steigerung des Rücklaufes von 26 %.

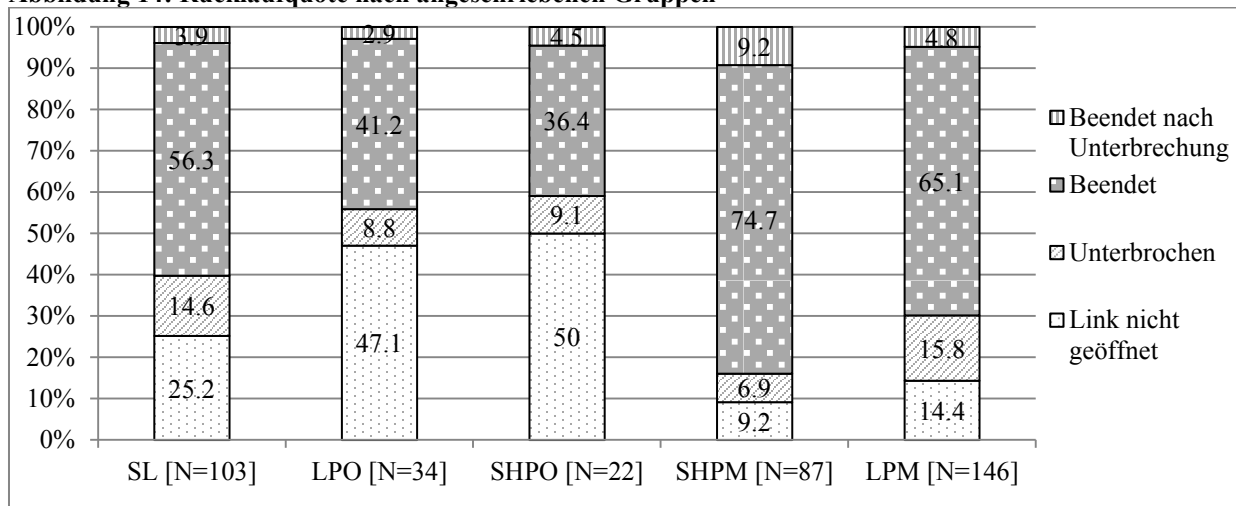
³² Ausgeschlossen wurden dreissig per Zufall gewählte Schulen, die zur gleichen Zeit vom SNF-Projekt „Laienpartizipation und School Governance“ befragt wurden, um eine Doppelbelastung der Schulleitungen auszuschliessen.

³³ Beispielsweise da sie nur wenige Stunden an der Schule unterrichten oder erst neu an der Schule tätig sind.

Insgesamt wurden 392 Personen angeschrieben, 103 Schulleitungspersonen, 109 Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und 180 Lehrpersonen. Die grössere Anzahl der Lehrpersonen ist darauf zurückzuführen, dass pro Stufe eine Lehrperson angeschrieben wurde, teilweise wurden auch alle SHP einer Schule angeschrieben, weshalb die Anzahl der SHP leicht höher ist als die der Schulleitungspersonen. Da keine Auswertungen auf Ebene der Einzelschule durchgeführt wurden, sind die unterschiedlichen Gruppengrössen unproblematisch.

Insgesamt haben 21 % der angeschriebenen Personen den Link zur Onlinebefragung nicht angeklickt, diese werden als „unit-non-response“ bezeichnet (siehe Abschnitt 5.3.6). 13% haben die Umfrage an irgendeiner Stelle abgebrochen, 66% haben alle Fragen der Umfrage beantwortet, 5% davon nach einer Unterbrechung. Die Rücklauf- und Beendigungsquoten der Teilgruppen variiert, wie in Abbildung 14 ersichtlich.

Abbildung 14: Rücklaufquote nach angeschriebenen Gruppen



Quelle: Eigene Darstellung

Auffallend ist der Unterschied innerhalb der Lehrpersonengruppe (LPO und LPM) und der Schulischen Heilpädagogengruppe (SHPO und SHPM). 47.1% der LPO haben den Link zur Umfrage nicht geöffnet, bei den LPM waren dies 14.4%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, 50% der SHPO – im Vergleich zu 9.2% der SHPM – öffneten den Link zum Fragebogen nicht. Somit weisen die Gruppen LPO und SHPO eine deutlich höhere Nichtöffnungsquote des Links auf als die Gruppen LPM und SHPM. Dies könnte ein Hinweis auf eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund des unterschiedlichen Anschreibens sein. Einen Mittelwertvergleich zwischen den Gruppen zeigt, dass sich lediglich bezüglich einer Skala ein signifikanter Unterschied besteht. Insgesamt kann somit davon ausgegangen werden, dass die unterschiedlichen Anschreiben keinen Einfluss auf die Ergebnisse hatten.³⁴

³⁴ Bei der Prozess-Skala besteht ein Unterschied zwischen den SHPO und SHPM, dieser ist jedoch gering ($\eta^2=0.019$).

5.3.5 Datenbereinigung

Insgesamt klickten 310 Personen den Link zur Umfrage an. 49 Personen unterbrachen das Ausfüllen des Fragebogens und 261 füllten ihn bis zur letzten Seite aus. Die Ausfüll-Geschwindigkeit des Fragebogens wird als ein Bereinigungsmerkmal herangezogen. Alle Personen, die weniger als neunzig Sekunden für das Ausfüllen des Fragebogens benötigten, wurden für die nachfolgenden Analysen ausgeschlossen, da bei einer so kurzen Bearbeitungszeit davon auszugehen ist, dass die Personen die Fragen nicht ernsthaft beantworteten, was auf 25 Personen zutrifft (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Bereinigter Rücklauf

	Unterbrochen	Beendet	Total
Ohne Datenbereinigung	49	261	310
Nach Ausfüllzeit	24	261	285
Nicht bis zur drittletzten Seite ausgefüllt	2	261	263

Für die statistischen Analysen ist es von Vorteil, wenn die Fragebögen möglichst vollständig ausgefüllt sind, weshalb alle Fälle, die den Fragebogen nicht bis zur drittletzten Seite ausgefüllt haben, gelöscht werden. Dies verringert das Sample um 22 Personen auf 263 Personen. Diese Samplegrösse ist für die Durchführung der statistischen Verfahren ausreichend.

5.3.6 Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte stellen ein häufig unterschätztes Problem bei der Analyse empirischer Daten dar. Daher empfiehlt es sich, eine Analyse der Ursache der fehlenden Werte durchzuführen und den Umgang mit ihnen zu dokumentieren (Wirtz, 2004), was Inhalt dieses Abschnittes ist. Zuerst werden die zu differenzierenden Formen von fehlenden Werten beschrieben, bevor das konkrete Verfahren erläutert wird. Allgemein lässt sich festhalten, dass die Anzahl der fehlenden Werte pro Item weniger wichtig ist als ein mögliches Muster in den fehlenden Werten (Tabachnick & Fidell, 2007, S. 62).

Es lassen sich unterschiedliche Formen fehlender Werte unterscheiden. Die „unit-non-response“ stellen Fälle dar, bei denen gar keine Datensammlung erfolgte. Dies trifft auf alle Personen zu, die den Link zum Fragebogen nicht öffneten (vgl. Abschnitt 5.3.5). „Item-non-response“ bedeutet, dass einzelne Items fehlende Werte aufweisen, entweder da eine Frage nicht ausgefüllt oder die Kategorie „weiss nicht“ angekreuzt wurde (Schafer & Graham, 2002, S. 149-150). Die „item-non-response“ lassen sich weiter in die nachfolgenden Formen ausdifferenzieren.

„Missing completely at random“ (MCAR) bedeutet, dass der fehlende Wert einer Variable nicht von den restlichen Variablen im Datensatz und nicht von der Variable selber abhängig ist. Das Fehlen des Wertes ist völlig zufällig, was diese Art der Missings als unproblematisch klassifiziert (Tabachnick & Fidell, 2007, S. 58 ff; Wirtz, 2004). Um zu testen, ob die fehlenden Werte MCAR darstellen, eignet sich der MCAR-Test nach Little. Dieser beurteilt, ob die Daten völlig zufällig fehlen oder nicht. Scheint das Fehlen nicht zufällig zu sein, trifft eine der nachfolgenden Arten der Missings zu (IBM, 2011):

„Missing at random“ (MAR) impliziert, dass der fehlende Wert einer Variable durch andere Variablen bestimmt ist. Die Generalisierbarkeit der Resultate ist nicht gegeben, wenn aufgrund einer anderen Variable dieses Item nicht beantwortet wurde.

Die dritte zu differenzierende Form ist die „Missings not at random“ (MNAR). Hierbei liegt der Grund für den fehlenden Wert in der Variable selber (Schafer & Graham, 2002, S. 151).

Nachdem die Ursache der fehlenden Werte bestimmt ist, lassen sich unterschiedliche Strategien des Umgangs mit ihnen erkennen, wobei sich noch kein Verfahren etabliert hat, sondern die Wahl des „richtigen“ Umgangs mit fehlenden Werten umstritten ist. Als veraltete, aber trotzdem häufig angewendete und bei vielen Statistikprogrammen als Voreinstellung benutzte Varianten, gelten diejenigen, bei denen Fälle einfach gelöscht werden: Der „listenweise Fallausschluss“ bedeutet, dass aufgrund eines fehlenden Wertes der gesamte Fall für die Analyse ausgeschlossen wird, was die Fallzahlen häufig stark reduziert. Bei nicht zufälligem Auftreten der Missings führt dieses Vorgehen zu Verzerrungen. Der „paarweise Fallausschluss“ bedeutet, dass bei einem fehlenden Wert nicht der gesamte Fragebogen gelöscht wird, sondern lediglich die betroffene Variable. Dieses Verfahren führt zu einer Ungleichgewichtung der Variablen, reduziert aber die Fallzahl nicht (Backhaus, Erichson, Weiber, & Plinke, 2006, S. 325; Myers, 2011). Weitere Verfahren im Umgang mit fehlenden Werten sind die Gewichtung dieser anhand einer weiteren Variable, die die Stichprobe gut umschreibt. Schafer und Graham (2002) verweisen darauf, dass es oftmals besser ist, eine „Mittelwert-Ersetzung“ des fehlenden Wertes zu machen, als den Fall zu löschen. Diese Variante des Umgangs mit fehlenden Werten eignet sich gut, wenn das Cronbachs Alpha höher als 0.7 ist und die Daten 0-5% fehlende Werte aufweisen (Schafer & Graham, 2002). Wirtz widerspricht in diesem Punkt Schafer und Graham (2002) und verweist darauf, dass die Mittelwertersetzung zu einer Homogenisierung der Daten führt. Problematisch ist die Mittelwert-Ersetzung, wenn das Fehlen der Daten nicht vollständig zufällig ist. Wirtz plädiert für die „multiple Imputation“ oder die „EM-Ersetzung“ (Wirtz, 2004). Letztere ist ein Schätzalgorithmus, der die fehlenden Daten so ersetzt, dass die gesamten Informationen im Datensatz logisch und plausibel sind (Wirtz, 2004). Die Erweiterung der EM-Schätzung ist die multiple Imputation, wobei nicht nur eine Ersetzung sondern mehrere Ersetzungen erfolgen, was zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Datensätzen führt. Ein Vergleich der Imputations-Verfahren zeigt, dass sich die Ergebnisse des EM-Schätzers und der multiplen Imputation bei einer Höhe der fehlenden Werte zwischen 10-30% nicht unterscheiden (Shrive, Stuart, Quan, & Ghali, 2006) bzw. bei MCAR der EM-Schätzer mit die besten Ergebnisse erzielt (Rohrschneider, 2007).

Diese Arbeit geht wie folgt mit fehlenden Werten um: Personen, die weniger als 70% des Fragebogens ausgefüllt haben, werden als „unit-non-response“ deklariert und von der statistischen Analyse ausgeschlossen. Dies reduziert die Stichprobe von 285 auf 263 Fälle. Für jedes Item wird in einem ersten Schritt die Anzahl der fehlenden Werte berechnet. Items, die mehr als 30% Missings aufweisen, werden ausgeschlossen. Anschliessend wird pro Skala kontrolliert, dass alle Personen mindestens zwei Items beantwortet haben, ansonsten werden sie für die Imputation aus dem Datensatz gelöscht. Dieses

Verfahren wird für die Teilblöcke einzeln durchgeführt. Dies führt zu unterschiedlich grossen Stichproben für die Themenblöcke. Die Imputation der fehlenden Daten erfolgt mit AMOS und dem EM-Schätzer.

5.3.7 Methodisches Vorgehen

Nach der Beschreibung des Erhebungsinstrumentes, der Hypothesen und der Stichprobe erläutert dieser Abschnitt das methodische Vorgehen. Explorative Faktorenanalysen (EFA) und Strukturgleichungsmodelle inklusive Multigruppenvergleich stellen die Verfahren dar, um die aufgestellten Hypothesen zu testen.

5.3.7.1 Explorative Faktorenanalyse

Faktorenanalysen testen, ob sich beobachtbare Variablen anhand dahinterstehender latenter Variablen (Faktoren) erklären und zu einer Skala zusammenfassen lassen (Werner, 2014). Ziel der Faktorenanalyse ist, die Komplexität eines Datensatzes zu reduzieren, in dem die Vielzahl der Einzelitems durch Faktoren zusammengefasst wird. Dies bedeutet, dass aus vielen manifesten Variablen auf wenige latente Variablen, Faktoren genannt, geschlossen wird (Bühl, 2014, S. 595; Klopp, 2010). Das Vorgehen der explorativen Faktorenanalyse unterteilt sich je nach Literatur in drei bis sechs Schritte, die nachfolgend beschrieben werden (Backhaus, et al., 2006; Pallant, 2010).

Variableneignung und Beurteilung der Korrelationsmatrix

Die Auswahl und Eignung der Daten und Variablen ist der erste und zentrale Schritt, von dem die Güte der Ergebnisse der Faktorenanalyse abhängt. Ein zu berücksichtigender Aspekt ist die Grösse der Stichprobe, wobei sich in der Literatur unterschiedliche Angaben zur idealen Stichprobengrösse finden. Als komfortabel für eine Faktorenanalyse gilt allgemein eine Stichprobengrösse von 300 Personen, diese Kennzahl wird mit der Samplegrösse von 263 knapp unterschritten (Tabachnick & Fidell, 2007, S. 613).

Ob sich ein Einzelitem für die explorative Faktorenanalyse eignet, hängt von der Anzahl der Missings, der Normalverteilung und der Item-Schwierigkeit ab. Die Anzahl der Missings gilt als unproblematisch, wenn sie 30% nicht überschreitet und MCAR vorliegt (Shrive, et al., 2006).

Die Items sollten möglichst normalverteilt sein. Die Faktorenanalyse an sich bedingt keine Verteilungsannahme, jedoch basiert sie auf der Korrelationsmatrix, für die bei grober Normalverteilungsverletzung kleine Korrelationen entstehen. Somit ist die Verletzung der Normalverteilung ungünstig (Backhaus, et al., 2006, S. 273). Als Merkmal für die Normalverteilung wird die Schiefe gewählt, welche in einem Bereich von -2 und +2 liegen soll, damit die Normalverteilungsannahme nicht verletzt ist (Miles & Shevlin, 2010, S. 74). Die Item-Schwierigkeit sollte sich im Bereich von 0.2 und 0.8 bewegen und sagt etwas über die Brauchbarkeit des Einzelitems aus (Bühl, 2014, S. 586-587).

Weiter soll die Zusammenstellung der zu testenden Items inhaltlich Sinn ergeben und ihre Verteilung linear sein. Das bedeutet, dass alle Items in die gleiche Richtung weisen müssen, weshalb negativ formulierte Items vor der Faktorenanalyse umcodiert werden.³⁵ Die Korrelationsmatrix gibt Aufschluss über die Linearität der Items. Des Weiteren sind die Korrelationen zwischen den Items ersichtlich, diese sollten über 0.3 liegen (Brosius, 1998, S. 644). Folgende Kriterien prüfen die Eignung der Korrelationsmatrix:

Der *Bartlett-Test auf Sphärizität* überprüft die Hypothese, ob alle Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen den Wert null haben, also die Variablen nicht miteinander korrelieren. Ist der Test signifikant, wird davon ausgegangen, dass die Variablen in der Erhebungseinheit korreliert sind (Backhaus, et al., 2006, S. 274; Brosius, 1998, S. 645).

In der gleichen Matrix wie die Anti-Image-Korrelation sind bei SPSS die Masse für die *Angemessenheit der Stichprobe* (MSA) zu finden. Dieser Wert besagt, in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören. Werte unter 0.5 sind nicht geeignet für eine Faktorenanalyse, Werte über 0.6 sind mittelmässig, Werte über 0.7 ziemlich gut, Werte über 0.8 verdienstvoll und Werte über 0.9 fabelhaft. Die variablenspezifischen MSA-Werte entscheiden über den Ausschluss von Variablen (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 107).

Das zusammenfassende Mass für die Eignung der Faktorenanalyse ist das *Kaiser-Meyer-Olkin-Mass* (KMO), hier gelten die gleichen Werte wie für das MSA (Backhaus, et al., 2006, S. 276-277; Brosius, 1998, S. 646; Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

Items, die für die Faktorenanalyse geeignet sind, müssen folgende Kennwerte erreichen:

- Anzahl der Missings unter 30%
- Schiefe des Items im Wert von -2 bis +2
- Item-Schwierigkeit zwischen 0.2 und 0.8
- MSA grösser als 0.5

Für die Gruppe der zu testenden Items müssen die folgenden Kennwerte erreicht werden:

- KMO grösser 0.5
- Bartlett-Test auf Sphärizität signifikant
- Korrelationen grösser 0.3

Extraktion der Faktoren und Anzahl der Faktoren

Nachdem die Einzelitems sowie deren Korrelationsmatrix als geeignet für eine Faktorenanalyse eingestuft sind, folgt die Extraktion der Faktoren anhand der Hauptkomponentenanalyse, die die meist angewendete Extraktionsform ist. Die Extraktion der Faktoren oder Hauptkomponenten geschieht anhand der Grösse der erklärten Gesamtvarianz aller Variablen. Die Schwierigkeit bei der Hauptkomponentenanalyse ist, eine einfache Lösung mit wenigen Faktoren zu finden, die möglichst viel Varianz der Variablen erklärt (Backhaus, et al., 2006, S. 277-288; Brosius, 1998, S. 474; Pallant, 2010, S. 184).

³⁵ In dieser Arbeit anhand der Endung „_RE“ zu erkennen.

Die Anzahl der Faktoren ist nicht eindeutig zu bestimmen. Es gilt, die Anzahl der Faktoren so zu wählen, dass ein grosser Anteil der Streuung aller Variablen erklärt werden kann. Drei Kriterien geben Aufschluss über die Anzahl zu wählender Faktoren:

Das *Kaisers-Kriterium*, auch Eigenwert-Regel genannt, besagt, dass nur Faktoren, die einen Eigenwert von mindestens 1 aufweisen, für weitere Berechnungen verwendet werden sollen. Der Eigenwert eines Faktors ist der Teil der erklärten Gesamtstreuung aller Variablen durch den Faktor (Backhaus, et al., 2006; Pallant, 2010). Der *Scree-Plot* ist eine grafische Darstellung der Eigenwerte und der Faktorenanzahl, dabei gilt die Faustregel, dass die Anzahl der Faktoren dort gewählt werden sollte, wo die Kurve einen Knick aufweist. Als drittes Kriterium wird die *Parallelanalyse nach Horn* verwendet. Dabei wird die Grösse des Eigenwertes mit einem zufällig aus hypothetischen Daten generierten Eigenwert verglichen. Wenn der empirisch ermittelte Eigenwert höher ist, als der zufällig generierte, dann wird der Faktor beibehalten (Pallant, 2010, S. 184).

Die Kommunalitäten geben an, wie viel Varianz der Variable die Faktoren erklären. Die Werte können zwischen null – was bedeutet, dass der Faktor keine Erklärung für die Streuung der betreffenden Variable ist – und eins – was bedeutet, dass der Faktor die Streuung der betreffenden Variable komplett erklärt – liegen. (Brosius, 1998, S. 660). Weiber und Mühlhaus nennen als kritischen Wert für die Kommunalität 0.5 (2010, S. 107). Pallant nennt als kritischen Wert 0.3 (Pallant, 2010, S. 198), weshalb in dieser Arbeit 0.4 als Kriterium genommen wird.

Für die Bestimmung der Anzahl Faktoren wird das Kaiser-Kriterium verwendet, wenn sich die gleiche Anzahl Faktoren ebenfalls beim Scree-Plot und der Parallelanalyse nach Horn ergeben. Wenn die drei Kennzahlen nicht die gleiche Zahl Faktoren ergeben, wird dargelegt, weshalb eine Anzahl Faktoren bevorzugt wird.

Kommunalität der Variablen grösser 0.4

Faktoren-Rotation und Interpretation

Nachdem die Anzahl der Faktoren und die Items bestimmt sind, erfolgt die Rotation. Ziel der Rotation der Faktoren ist, dass die Items möglichst auf einen Faktor hoch- und auf die anderen Faktoren möglichst wenig laden. Diese Art der Ladungen ist eine Einfachstruktur, was eine robuste Lösung darstellt. Die Rotation ändert die Faktorenkoeffizienten, verändert aber weder die Kommunalitäten noch die Eigenwerte.

Bei den Rotationsverfahren wird zwischen orthogonaler und obliquer Rotation unterschieden. Die orthogonale Rotation bedeutet, dass die Faktoren nicht miteinander korreliert sind. Die oblique Rotation lässt korrelierte Faktoren zu. Eine stabile Faktorstruktur besteht, wenn die beiden Rotationsverfahren die gleiche Zuordnung der Einzelitems zu den Faktoren ergeben (Brosius, 1998, S. 655 ff.). In dieser Arbeit werden beide Rotationsverfahren durchgeführt. Bei ungleichem Resultat werden beide Varianten erläutert. Die Entscheidung für eine Faktorenstruktur geschieht auf inhaltlicher Basis. Ist die Anzahl der Faktoren mit den zugehörigen Items bestimmt, kann die Interpretation der Faktoren begin-

nen, welche massgeblich anhand der Faktorladungen der Items bestimmt wird. Faktorladungen über 0.5 sind gut.

Beide Rotationsverfahren gleiches Resultat → robuste Lösung
Faktorladungen grösser 0.5

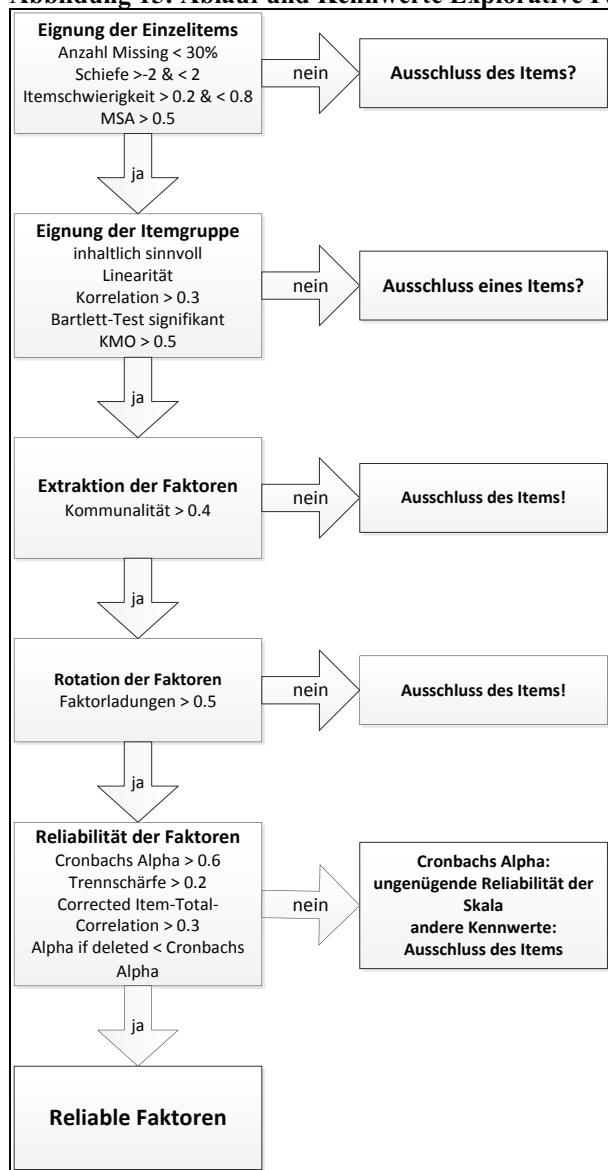
Reliabilität der extrahierten Faktoren

Die entdeckten Faktoren müssen auf ihre Reliabilität geprüft werden. Ein erster Hinweis auf die Güte der gefundenen Faktoren ist der Trennschärfekoeffizient, der den Korrelationskoeffizienten zwischen der Gesamtskala und des Items darstellt, dieser sollte den Wert 0.2 nicht unterschreiten. Cronbachs Alpha ist das Reliabilitätsmass für die interne Konsistenz der gesamten Skala. Eine gute Reliabilität bedeutet, dass das Cronbachs Alpha zwischen 0.7 und 0.8 liegt, in der Sozialforschung werden Werte über 0.6 akzeptiert. Die „Corrected-Item-Total-Correlation“ zeigt auf, wie stark ein Item mit dem Wert der Gesamtskala korreliert. Werte unter 0.3 verweisen darauf, dass das Item etwas anderes misst als die Skala. Der Wert „Alpha-if-deleted“ sollte nicht höher als der Cronbachs Alpha für die gesamte Skala sein. Überschreitet der „Alpha-if-deleted-Wert“ eines Items jenen des Cronbachs Alphas, ist über einen Ausschluss des Items nachzudenken (Bühl, 2014, S. 590 ff).

Trennschärfe grösser 0.2
Cronbachs Alpha grösser 0.6
„Corrected-Item-Total-Correlation“ grösser 0.3
„Alpha if deleted“ kleiner als Cronbachs Alpha

Die Abbildung 15 stellt die Schritte und die entsprechenden Kennwerte der EFA nochmals in einer Übersicht dar.

Abbildung 15: Ablauf und Kennwerte Explorative Faktorenanalyse



Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem die explorative Faktorenanalyse für die unterschiedlichen Skalen durchgeführt wurde, werden die fehlenden Werte mithilfe von AMOS imputiert und anschliessend die EFA sowie die Reliabilität nochmals berechnet. Beide Kennwerte werden tabellarisch notiert und dort, wo grössere Unterschiede entstehen, berichtet.

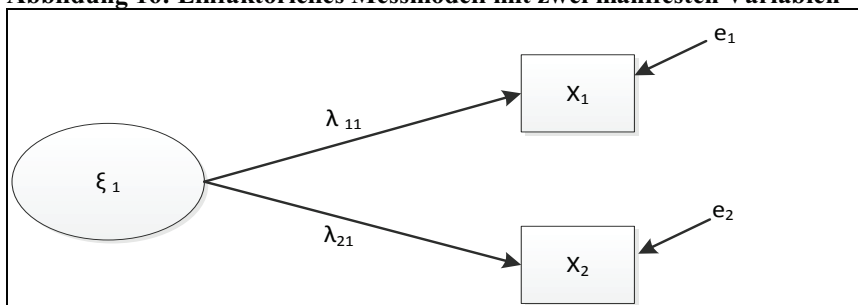
Für die weitere Verwendung der Items für ein Strukturgleichungsmodell ist zentral, dass die Items nur auf einen Faktor laden. Um die Eindimensionalität der Items zu testen, erfolgt eine EFA über alle Items. Treten Doppelladungen eines Items auf, wird das entsprechende Item ausgeschlossen.

5.3.7.2 Strukturgleichungsmodell

Strukturgleichungsmodelle testen komplexe Zusammenhänge und kombinieren Regressionsanalysen mit konfirmatorischen Faktorenanalysen, was die Prüfung der Beziehungen zwischen latenten Variablen ermöglicht. Die latenten Variablen sind durch sogenannte Messmodelle abgebildet, die den Faktoren der Faktorenanalyse entsprechen (Urban & Mayerl, 2014, S. 25). Bei Querschnittsdaten kann nicht von einem Kausalmodell gesprochen werden, da die Forschenden die Kausalität vorgegeben. Es wird lediglich geprüft, ob zwischen den Messmodellen eine kausale Beziehung nicht zurückgewiesen werden kann (Reinecke, 2014, S. 12).³⁶

Ein Messmodell ist die Darstellung eines theoretischen Konstrukts in Form einer latenten Variable anhand einer Anzahl von manifesten Variablen. Ein Vergleich der empirischen und der modellimplizierten Kovarianzmatrix prüft, inwieweit die anhand des Messmodells spezifizierte Struktur zu den empirischen Daten passt – also inwiefern die hypothetische Struktur den vorliegenden Daten entspricht. Die Varianz der beobachteten (manifesten) Variablen unterteilt sich in die Kovarianz, was dem Anteil der Varianz, der allen manifesten Variablen gleich ist, entspricht, und die Rest-Varianz, auch Residualvarianz genannt, die sich je nach Item unterscheidet (Buch, 2007, S. 11). Mithilfe eines Schätzverfahrens wird versucht, den Anteil an Kovarianz möglichst hoch zu halten, denn die Residualvarianzen stellen Messfehler der Variablen dar und tragen nicht zur Erklärung des latenten Konstrukts bei. Grafisch sieht ein Messmodell wie in Abbildung 16 aus.

Abbildung 16: Einfaktorielles Messmodell mit zwei manifesten Variablen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Reinecke (2014, S. 101)

Die Ellipse stellt die latente Variable dar, die Rechtecke sind die beobachteten Variablen. λ_{11} und λ_{21} sind Regressionskoeffizienten, die die Beziehung zwischen der latenten und manifesten Variable ausdrücken. Die quadrierten Koeffizienten repräsentieren den Varianzanteil, den jede manifeste Variable zur Bildung der latenten Variable erklärt.

In einem ersten Schritt findet eine Überprüfung der Plausibilität der Werte statt (Buch, 2007, S. 32). Die Güte eines Modells bestimmen die Fit-Indizes, wobei sich komparative und absolute Maße unterscheiden (Urban & Mayerl, 2014). Meistens sprechen nicht alle Werte für einen guten Modell-Fit, wichtig erscheint, dass nicht einfach gezählt wird, wie viele für einen guten und wie viele für einen

³⁶ Mehr Informationen zu dem Kausalitätsproblem siehe (Bollen & Pearl, 2013).

schlechten Modell-Fit sprechen, sondern unterschiedliche Gütekriterien zur Beurteilung des Modells herangezogen werden. Empfehlungen lauten, von den unterschiedlichen Arten der Gütekriterien, also den inferenzstatistischen (χ^2/df , RMSEA, Hoelter) und den deskriptiven Massen, welche sich in absolute Fitmasse (RMSR, SRMR, Gamma Hat, MC-Wert) und den Goodness of Fit-Masse (GFI, AGFI) unterteilen, mindestens eine auszuweisen (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 221-222).

Tabelle 7: Übersicht Fit-Indizes

Kriterium	Cut-Off-Wert	Literatur
RMSEA	$\leq 0.05-0.08$ ≤ 0.06	Browne & Cudeck (1992) Hu & Bentler (1999, S. 27)
χ^2/df	< 3 < 2.5	Homburg & Giering (1996, S. 13) Homburg & Baumgartner (1995, S. 172)
TLI	> 0.9 > 0.095	Homburg & Baumgartner (1995, S. 174) Hu & Bentler (1999, S. 27)
CFI	> 0.9	Homburg & Baumgartner (1995, S. 172)
SRMR	≤ 0.1	Weiber & Mühlhaus (2014, S. 210)

Der χ^2 -Test ist ein absolutes Fit-Mass und abhängig von der Stichprobengröße, wobei bei kleinen Stichproben die Modelle weniger schnell abgelehnt werden. Ein weiterer absoluter Fit-Index ist die RMSEA. Bei kleinen Stichproben ($N < 250$) ist der RMSEA-Wert eher konservativ und lehnt Modelle schneller ab. Als komparative Fit-Indizes werden CFI und TLI angegeben. Die Cut-Off-Werte in der Tabelle 7 geben Auskunft über die Güte des Modells.³⁷

In dieser Arbeit gelten die folgenden kritischen Werte:

- RMSEA ≤ 0.06
- $\chi^2/df < 2.5$
- CFI > 0.9
- SRMR ≤ 0.1

Um ein Strukturgleichungsmodell zu erstellen, wird die „jigsaw-piecewise“-Strategie (Bollen, 2000, S. 79) angewendet, wobei die Teilmodelle wie bei einem Puzzlespiel zusammengesetzt werden. Das Verfahren testet zuerst einzelne Teile des Modelles und setzt diese dann sukzessiv zusammen. Dabei sollte neben dem Modell-Fit auch auf grosse Veränderungen der Pfadparameter geachtet werden.

Im Vorfeld der Prüfung des Strukturgleichungsmodells werden die Messmodelle auf ihre Güte getestet. Weisen Messmodelle einen schlechten Modell-Fit auf, können drei Wege eingeschlagen werden, um die Güte des Messmodells zu erhöhen:

- 1) Austausch der manifesten Variablen, die für einen schlechten Fit verantwortlich sind, durch andere manifeste Variablen. Dieses Vorgehen ist nicht möglich, da für die meisten Konstrukte zu wenige alternative manifeste Variablen formuliert wurden.

³⁷ In der Methodenliteratur lassen sich unterschiedliche Abhandlungen zu den Cut-Off-Kriterien der Gütekriterien finden, wobei sich restriktive und weniger restriktive Schwellenwerte erkennen lassen. Für einen Überblick siehe (Zinnbauer & Eberl, 2004).

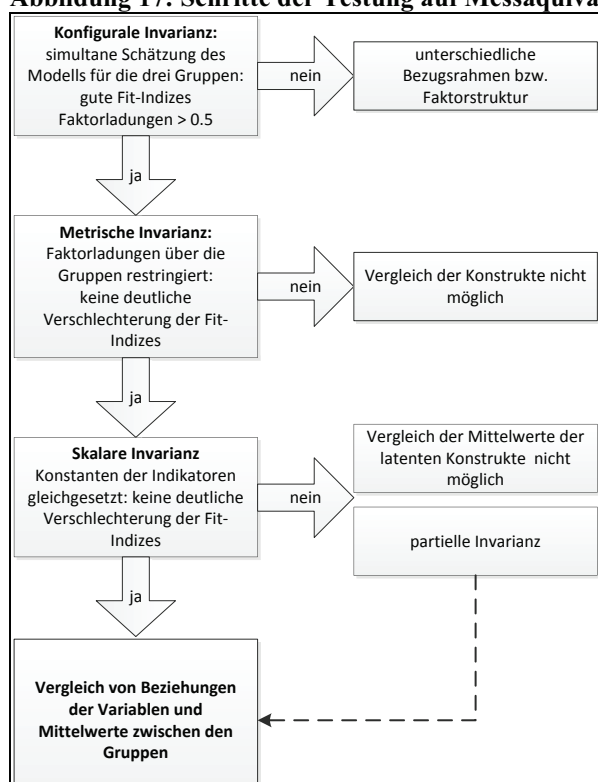
- 2) Streichung der manifesten Variablen, die für einen schlechten Fit verantwortlich sind. Dieses Vorgehen wird in dieser Arbeit verwendet, sofern die Messwerte es erlauben und es theoretisch sinnvoll erscheint.
- 3) Die Korrelation von Messfehlern der manifesten Variablen. Dieses Vorgehen wird in dieser Arbeit nicht angewendet, da die Korrelation von Messfehlern ein Hinweis auf einen weiteren gemeinsamen Faktor der beiden latenten Variablen darstellt.

Der Test des hypothetischen Untersuchungsmodells folgt dem beschriebenen Verfahren. Mittels eines Multigruppenvergleichs erfolgt der Akteursvergleich. Das dabei angewendete Verfahren ist Inhalt des nächsten Abschnitts.

5.3.7.3 Multigruppenvergleich

Um ein Multigruppenvergleich eines Strukturgleichungsmodells rechnen zu können, müssen einige Bedingungen erfüllt sein. In einem ersten Schritt gilt es zu beweisen, dass in den drei Gruppen die Messmodelle des Kausalmodells gleichermaßen gültig sind (Temme & Hildebrandt, 2008, S. 232; Weiber & Mühlhaus, 2014). Diese sogenannte Messäquivalenz muss auf unterschiedlichen Ebenen vorliegen, die nachfolgend beschrieben werden, ebenso wie die Konsequenzen, welche entstehen können, wenn die Messäquivalenzbedingung verletzt wird (Temme & Hildebrandt, 2008, S. 10). Die Abbildung 17 zeigt die Teilschritte der Testung der Messäquivalenz.

Abbildung 17: Schritte der Testung auf Messäquivalenz



Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Ebene der Messäquivalenz ist die *konfigurale Invarianz*. Diese liegt vor, wenn die verschiedenen Gruppen von Befragten den gleichen gedanklichen Bezugsrahmen bei der Reaktion auf die Frage bzw. Statements eines Messinstrumentes anwenden. Das bedeutet, dass die latenten Konstrukte sich

aus den gleichen Indikatoren in den unterschiedlichen Gruppen zusammensetzen (ebd.). Um zu testen, ob konfigurale Invarianz vorliegt, wird das Faktorenmodell ohne Restriktionen simultan für die drei Gruppen geschätzt. Konfigurale Invarianz besteht, wenn bei dieser Schätzung gute Fit-Masse entstehen. Zudem sollten die Faktorladungen signifikant und von null verschieden sein (> 0.6).

Die nächste Stufe der Messäquivalenzbedingung ist die *metrische Invarianz*. Diese besteht, wenn neben der gleichen Faktorenstruktur ebenfalls die Faktorladungen zwischen dem Konstrukt und einem Indikator über die Gruppen identisch sind. Signifikante Unterschiede in den Faktorladungen implizieren eine Differenz in der Validität der Konstrukte zwischen den Gruppen, was einen Vergleich der Konstrukte verunmöglicht (Steinmetz, Schmidt, Tina-Booh, Wieczorek, & Schwartz, 2009). Ist metrische Invarianz gegeben, ist der Vergleich der Beziehungen zwischen den Konstrukten zulässig. Zur Überprüfung werden die Faktorladungen zwischen den Gruppen restringiert, die übrigen Modellparameter frei geschätzt (Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 300). Ist diese Messäquivalenzbedingung verletzt, bedeutet dies, dass in den verschiedenen Gruppen bei gleicher Erhöhung der latenten Variable die beobachteten Werte in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich ansteigen, was dazu führen kann, dass Unterschiede in den Mittelwerten sowie Unterschiede in den strukturellen Beziehungen verzerrt sind (Temme & Hildebrandt, 2008). Metrische Invarianz zwischen den Gruppen ist gegeben, wenn die Fit-Masse sich im Vergleich zum vorherigen Modell nicht deutlich verschlechtern (< 0.01) und die allgemeinen Fit-Masse gut sind. Zur Überprüfung, ob metrischen Invarianz vorliegt, werden zusätzlich neue Kennwerte³⁸ (Chen, 2007) verwendet:

- Wechsel von $CFI \geq -0.005$ bei gleichzeitiger Veränderung des RMSEA um ≤ 0.01
- oder
- Veränderung des SRMR von ≤ 0.025

Als letzte relevante Ebene der Messäquivalenz ist die *skalare Invarianz* zu nennen. Diese liegt vor, wenn neben der metrischen Varianz auch die Konstanten der Indikatoren der Messmodelle über die Gruppen hinweg gleich sind. Die Nichterfüllung skalare Invarianz kann zu Verzerrungen in den Unterschieden der Mittelwerte über die Gruppen hinaus führen (Temme & Hildebrandt, 2008). Liegt skalare Invarianz vor, besteht eine starke Form der faktoriellen Invarianz, da die Faktorladungen und die Konstanten gleich sind, können neben den Beziehungen zwischen den latenten Variablen deren Mittelwerte verglichen werden. Für die Testung der skalaren Varianz werden die Konstanten der Indikatoren über die Gruppen gleichgesetzt und – aufgrund der Abhängigkeit der Mittelwerte der latenten Konstrukte von den Indikatormittelwerten – erstere in einer Gruppe auf null gesetzt und in den anderen Gruppen frei geschätzt (Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 300). Skalare Invarianz liegt vor, wenn sich

³⁸ Früher wurde jeweils der χ^2 -Vergleichs-Test angewendet, dieser wird nicht für alle Formen des MGFA gutgeheissen. Chen (2007) führte eine Simulationsstudie durch und verweist für kleine Stichgruppen ($N < 300$), bei denen die Multinormalverteilung teilweise verletzt ist sowie bei ungleich grossen Samples, auf die in diesem Abschnitt beschriebenen Kennwerte.

im Vergleich zum Modell der metrischen Invarianz die Fit-Masse nicht bedeutend verschlechtern (≤ 0.01) sowie wenn die Kennwerte (Chen, 2007) sich wie folgt ändern:

- Wechsel von $\Delta CFI \leq -0.005$ bei gleichzeitiger Veränderung des RMSEA von ≤ 0.01 .
- oder
- Veränderung des SRMR von ≤ 0.005

In empirischen Studien ist volle skalare Invarianz meist nicht gegeben, weshalb das Konzept der partiellen Invarianz angewendet wird (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass nur ein kleiner Teil der einem Faktor zugeordneten Indikatoren nicht invariant ist. Bei der Testung auf partielle Invarianz erfolgt in einem ersten Schritt die Identifikation der Indikatoren, die die Invarianz verletzen. In einem zweiten Schritt erfolgt die schrittweise Freisetzung derjenigen restringierten Parameter, welche den Modell-Fit am stärksten beeinträchtigen (Steinmetz, et al., 2009; Weiber & Mülhhaus, 2014). Die praktische Umsetzung folgt dem eben beschriebenen Verfahren (Byrne, 2004;2010; Reinecke, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014).

Damit nachfolgend die Modelle zwischen den Gruppen verglichen werden können, wird eine schrittweise Invarianzprüfung angewendet, um sicherzustellen, dass die gleichen Messmodelle über die Gruppen hinweg verglichen werden. Dabei sind die folgenden Kennwerte (vgl. Tabelle 8) beim Vergleich zwischen den Modellen, neben den allgemeinen Fit-Indizes, entscheidend, ob (partielle) Invarianz vorliegt (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Kennwerte der Testung auf Invarianz

Test auf:	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	Oder $\Delta SRMR$
Metrische Invarianz	≥ -0.005	≤ 0.010	≤ 0.025
Skalare Invarianz	≤ -0.005	≤ 0.010	≤ 0.005

Kann von (partieller) Invarianz ausgegangen werden, wird das Strukturgleichungsmodell für alle Gruppen gleichzeitig geschätzt, dabei werden etwaige als nicht invariant identifizierte Parameter frei geschätzt. Dies ermöglicht den Vergleich der Beziehungen und der Mittelwerte über die drei Gruppen.

6. Qualitative Ergebnisse

Inhalt dieses Kapitels sind die Ergebnisse der qualitativen Forschung. Ziel ist die Rekonstruktion der Entscheidung für die Integrative Schulung und deren Umsetzung in sechs Fallstudien. Zuerst erfolgt die Beschreibung der Diskussion der Integrativen Schulung auf der Makroebene. Anschliessend wird der Prozess der Schulentwicklung in den sechs Fallschulen rekonstruiert. Das Kapitel schliesst mit fallvergleichenden und fallübergreifenden Analysen.

6.1 Diskussion der Integrativen Schulung auf der Makroebene

Im ersten Teil dieses Abschnitts erfolgt die Beschreibung der Dokumentenanalyse der Protokolle der Aargauer Regierung. Dies ermöglicht einerseits die politische Diskussion über die Integrative Schulung im Kanton Aargau zu rekonstruieren, und andererseits die kantonale Strategie aufzuzeigen. Inhalt des zweiten Teils ist die Analyse der Interviews mit den kantonalen Akteuren.

6.1.1 Politische Diskussion der Integrativen Schulung im Kanton Aargau

In den Protokollen³⁹ des Regierungsrates wurde nach den Begriffen IFS, Integrative Schulung, UME, VM, Inklusive Schule, SHP, Sonderschule, Kleinklasse, Integrative und Schulische Heilpädagogik gesucht. Der Untersuchungszeitraum der Suche umfasst die Jahre 1997 bis 2014. In der Tabelle 9 sind lediglich die Stichworte, die zu einer erfolgreichen Suche führten, aufgelistet.

Tabelle 9: Anzahl Protokolle des Regierungsrates mit Bezug zur Integrativen Schulung

Stichwort	Integrative Schulung	UME	Sonderschule	Kleinklasse	Integrative Heilpädagogik
Anzahl	2	5	4 (3 ohne Bezug zu IS)	2	1

Nachstehend folgt die Beschreibung der Inhalte der Protokolle, die sich auf die Integrative Schulung beziehen. Die Argumentationen interessieren, sowie ob das Geschäft und die Antwort des Regierungsrates der Integration gegenüber positiv oder negativ gestimmt sind. Aus diesen Informationen entsteht ein Stimmungsbild der Diskussion um die Integrative Schulung auf der Makroebene. Die Darstellung der Protokolle erfolgt chronologisch.

2003 erscheint die Integrative Schulung zum ersten Mal in einem Protokoll des Regierungsrates in Form eines Antrages, der sich mit der Steuerung der Schulentwicklungsmassnahme beschäftigt. Der

³⁹ Die Protokolle lassen sich in parlamentarische Vorstösse und Sachvorlagen differenzieren. Erstere sind Anliegen, die durch ein oder mehrere Ratsmitglieder eingebracht werden. Dabei lassen sich die Motion (Antrag an den Regierungsrat auf Ausarbeitung eines Entwurfs für eine Änderung in der Verfassung oder in einem Gesetz), die Parlamentarische Initiative (der Grosse Rat wird beauftragt, einen Entwurf für eine Änderung in der Verfassung oder in einem Gesetz zu entwerfen), das Postulat (Regierungsrat wird beauftragt, ein Anliegen zu prüfen und geeignete Massnahmen zu ergreifen) und die Interpellation (vom Regierungsrat wird eine Auskunft zu einem bestimmten Thema verlangt) unterscheiden (Grosser Rat Aargau, o.J.).

Vorschlag der Antragssteller sieht vor, dass die Entscheidungskompetenz von der Schulpflege an das Stimmvolk der jeweiligen Gemeinde übertragen wird. Gründe für diesen Vorschlag sind einerseits die langfristigen Folgen, die für die Schulen aufgrund der Entscheidung entstehen und andererseits die finanziellen Folgen der Integrativen Schulung für die Gemeinden (GR.03.2, 2003b). Der Regierungsrat hält in seiner Antwort fest, dass aufgrund der Integrativen Schulung keine langfristigen Folgen entstehen, da die Schulen auf jedes Schuljahr das System wieder wechseln können. Weiter wird betont, dass die Einführung der Integrativen Schulung kostenneutral für die Gemeinden sei. Aus diesen Gründen wurde der Antrag auf die Übertragung der Entscheidungskompetenz an die Stimmbürger- und -bürgerinnen abgelehnt (GR.03.2, 2003a). Die genannten Argumente beziehen sich auf die Finanzen und sind somit ökonomischer Art. Der Antrag stellt nicht die Integrative Schulung per se in Frage sondern die Entscheidungskompetenz der Schulpflege.

2005 wird in einem Postulat die Überarbeitung des Konzepts für die Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Schule, Sonderschulen und Eltern gefordert. Der Kanton wird aufgefordert, Anreize für die Gemeinden zur Einführung der Integrativen Schulung zu schaffen. Das Postulat spricht sich für IS aus. Als Gründe werden einerseits aufkommende internationale und nationale Integrationstendenzen (Z.B. Artikel 20 des BehiG) genannt. Andererseits erwähnen die Antragssteller soziale Argumente, etwa dass die Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bedarf in der Gesellschaft dazugehören sollen, sowie ökonomische Aspekte (GR.05.152, 2005b). Der Regierungsrat unterstützt die Stossrichtung des Postulates und verweist auf den (noch bevorstehenden) NFA, der den Kantonen einen grösseren Handlungsspielraum im Bereich der Sonderschule zugesteht (GR.05.152, 2005a). Das Postulat und die Antwort des Regierungsrates befürworten die Integration, der bevorstehende NFA ermöglicht den Schulen einen grösseren Handlungsspielraum im Bereich der Integrativen Schulung.

2007 wird der Regierungsrat in einer Interpellation aufgefordert, die praktische Umsetzung der Unterstützenden Massnahmen in Einzelfällen⁴⁰ zu überdenken, da die Anwendung von UME aufwendig ist. Sinn und Zweck der Massnahme wird nicht angezweifelt (GR.07.172, 2007b). Der Regierungsrat spricht sich für die UME aus und verweist darauf, dass sich im Schuljahr 2007/08 die Schulen mit IHP verdoppelten, was zu einer Verbesserung der Praxis der UME führen solle. Weiter setzt er das Ziel, dass 20% der Lernenden, die in Sonderschulen unterrichtet werden, bis zum Jahr 2020 in die Regelschule integriert sein sollen (GR.07.172, 2007a). Dieses Geschäft verdeutlicht die positive Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung und dass der Kanton an deren Ausbau festhält.

2008 erhält der Grosse Rat den Auftrag zur Sicherstellung von genügend Fachpersonal für die Umsetzung von UME. Die Antragssteller verweisen darauf, dass das Ausmass der Integration durch mangelnde fachliche Betreuung beschränkt wird (GR.08.40, 2008a). Die Förderung durch Fachpersonal wird vom Regierungsrat als unerlässlich angesehen. Für die Integrative Schulung braucht es mehr

⁴⁰ UME entspricht den heutigen verstärkten Massnahmen.

geschultes Personal, weshalb der Kanton attraktive Rahmenbedingungen für die Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogiklehrperson anbietet (Lohnerhöhung von 20% bei berufsbegleitender Ausbildung). Dieser Anreiz zeigt anhand eines Anstiegs der Ausbildungsanmeldungen seine Wirkung. Weiter verweist der Regierungsrat darauf, dass die Arbeitssituation für die SHP nicht optimal sei, wenn sie an mehreren Schulen tätig sein müssen. Er sieht dies jedoch als Begleiterscheinung der Übergangsphase; wenn alle Gemeinden die Integrative Schulung eingeführt haben, wird sich dieses Problem beheben (GR.08.40, 2008b). Die Probleme, die mit der Schulischen Integration entstehen (Mangel an Fachpersonen, ungünstige Arbeitsbedingungen für SHP an kleinen Schulen) werden vom Regierungsrat anerkannt. Der Regierungsrat geht vom weiteren Ausbau der Massnahme aus und positioniert sich somit pro Integrative Schulung.

2008 erhält der Regierungsrat erneut eine Interpellation bezüglich der UME im Rahmen der Integrativen Schulung, in der bemängelt wird, dass oft unausgebildetes Personal UME durchführt. UME gelten als unattraktiv für die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen, da sie jedes Jahr neu berechnet und vergeben werden, was eine langfristige Pensenplanung erschwert (GR.08.241, 2008b). Der Regierungsrat verweist auf Weiterbildungen, die von der Pädagogischen Hochschule angeboten werden. Weiter sieht der Regierungsrat den Anstieg der Schulen mit IS als Verdienst der strategischen Zielsetzung des BKS bezüglich der Integration sowie umfassender Informationsbemühungen an (GR.08.241, 2008a). Dies verdeutlicht, die Absicht des BKS, dass alle Schulen die Integrative Schulung einführen sollen. Die Benennung der deutlichen Erhöhung der integrativ unterrichtenden Schulen als Verdienst des BKS deutet zudem darauf hin, dass Steuerungsbemühungen vom BKS ausgehen, obwohl formal die Entscheidungskompetenz der Schulpflege obliegt.

2009 wird nach der Strategie des Regierungsrates im Bereich der Integrativen Schulung gefragt, zu dieser Zeit führen viele Schulen das integrative Modell ein, die Einführung sich aber schwierig gestaltet und aufgrund der Ablehnung des Bildungskleeblattes nicht klar ist, wie es in diesem Bereich weitergehe (GR.09.274, 2009b). Der Regierungsrat verweist darauf, dass er die integrative und die separative Variante als gleichwertig ansieht und seit der Ablehnung des Bildungskleeblattes auf allen Kanälen kommuniziert, dass die Einführung der Integrativen Schulung freiwillig ist (GR.09.274, 2009a). Die Antwort des Regierungsrates zeigt, dass die Integrative Schulung nicht weiter aktiv proklamiert wird, sondern die kantonale Strategie weder die separative noch die integrative Variante vorzieht.

2009 fordert eine Motion die flächendeckende Einführung der integrativen Heilpädagogik für den Kindergarten, da es immer mehr Schülerinnen und Schüler ohne Diagnose gibt und so die Integration ohne die möglichen Ressourcen stattfindet. Ein weiteres Argument ist, dass die frühzeitige Förderung den weiterführenden Schulstufen zugutekommt (GR.09.227, 2009b). Die Motion wird als Postulat entgegengenommen und es wird darauf verwiesen, dass im Entwicklungsbild bis 2018 neue Handlungsmaxime festgelegt werden (GR.09.227, 2009a). Auf Seiten der Motionssteller zeigt sich, dass die Integrative Schulung trotz der Ablehnung des Bildungskleeblattes zumindest auf Ebene der Kindergär-

ten weiter erwünscht ist, wobei einerseits die Ressourcen als Argument genannt werden und andererseits auf die besseren Fördermöglichkeiten hingewiesen wird.

2010 wird die Erstellung eines Gesamtkonzeptes für IHP und UME gefordert, welches allen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu einem integrativen Angebot gewährleistet. Die Trennung zwischen den Angeboten IHP und UME sei unklar, so erhalten ehemalige Kleinklassenschülerinnen und -schüler UME, obwohl diese eigentlich „nur“ ein Anrecht auf IHP hätten (GR.10.212, 2010b). Der Regierungsrat verweist in seiner Antwort darauf, dass dieser Umstand der „stillen Integration“ zuzurechnen sei, die in den Kleinklassen getätigt wurde. So wurden teilweise Schülerinnen und Schüler mit einem Sonderschulbedarf nicht in die Sonderschule eingeschult, sondern in der Kleinklasse unterrichtet. Der Regierungsrat lehnt den Vorstoss des allgemeinen Zugangs für alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu einem integrativen Bildungsangebot ab. Begründet wird die Ablehnung des Vorstosses mit der Ablehnung des Bildungskleeblattes, weshalb von einer flächendeckenden Einführung abgesehen und die Entscheidungskompetenz den Gemeinden überlassen wird (GR.10.212, 2010a). Die Antragsteller hingegen sprechen sich für die Integrative Schulung aus.

2011 wird in einer Interpellation der Regierungsrat aufgefordert, einen Überblick zum Stand der Integrativen Schulung und den damit verbundenen Kosten zu geben. Der Unterton dieser Interpellation ist kritisch, es wird von einer „ausufernden Pathologisierung der Kinder“ gesprochen (GR.11.284, 2011b). Der Regierungsrat verweist in seiner Antwort darauf, dass die Sonderschulzahlen stetig ansteigen, obwohl die meisten Schulen die Integrative Schulung eingeführt haben (GR.11.284, 2011a).

2011 wird in einer Motion die Einführung von regionalen Kleinklassen gefordert, da kleine Gemeinden wegen der geringen Schülerinnen- und Schülerzahlen keine Kleinklassen führen können und so zur Einführung integrativen Unterrichts verpflichtet sind (GR.11.126, 2011b). Der Regierungsrat weist darauf hin, dass diese Möglichkeit besteht, wenn sich die Gemeinde nicht für das integrative System entschieden hat (GR.11.126, 2011a).

2014 befasst sich eine Interpellation mit der Schnittstelle Integrative Schulung – Sonderschule. Die Einführung von VM im Rahmen der Integrativen Schulung sollte die Sonderschulen entlasten, jedoch lässt sich ein kontinuierliches Wachstum der Schülerinnen- und Schülerzahlen in den Sonderschulen verzeichnen. Die Interpellanten schreiben, dass zunehmend leistungsschwache und auffällige Kinder und Jugendliche der Sonderschule zugewiesen werden, was aus pädagogischer und finanzieller Sicht „besorgniserregend“ sei. Zudem kommen Fragen nach dem Sonderpädagogikkonzept des Kantons Aargau auf (GR.14.77, 2014b). Der Regierungsrat beurteilt die Schnittstelle kritisch und verweist darauf, dass diese Stelle einen zukünftigen Entwicklungsschwerpunkt darstellt (GR.14.77, 2014a). Wie schon bei den UME zeigen sich bei den VM in der praktischen Anwendung Probleme, die vom Regierungsrat anerkannt werden.

Zusammengefasst zeigt die Betrachtung der Protokolle des Regierungsrates mit Bezug zu IS, dass einerseits die VM (respektive die UME) in der Anwendung problematisch sind und diesbezüglich

mehrmals eine Überarbeitung der Konzepte gefordert wird. Andererseits verweisen die Protokolle auf wiederholte Forderungen, die Entscheidungskompetenz zur Einführung der Integrativen Schulung nicht bei der Schulpflege zu belassen, sondern dem Stimmvolk oder dem Kanton zu übertragen. Die Tabelle 10 fasst die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zusammen.

Tabelle 10: Übersicht Protokolle des Regierungsrates zur Integrativen Schulung

Jahr	Antrag	Antwort Regierungsrat	Argument	Pro /Kontra IS
2003	Steuerung von IS: Entscheidungskompetenz an die Stimmbürger und –bürgerinnen	Ablehnung	Ökonomisch	Antrag und Antwort pro Antrag gegen SPF als Entscheidungsgremium
2005	Überarbeitung des Konzepts zur öffentlichen Schule und Sonderschule, Anreize für IS schaffen	Unterstützt den Antrag, NFA ermöglicht Ausbau von IS	Internationaler und nationaler Trend Soziale und ökonomische Argumente Pädagogischer Vorteil	Antrag und Antwort pro Ausbau
2007	Überdenken der UME; Anwendung aufwendig UME positiv	Sieht Probleme mit UME, durch Ausbau besser	-	Antrag und Antwort pro Ausbau
2008	Sicherstellung genügend Personal UME	Anreize für Ausbildung		Antrag und Antwort pro Ausbau Probleme wegen Übergangsphase
2008	UME unattraktiv für SHP und wenig Fachpersonal	BKS fördert IS		Antrag und Antwort pro Ausbau Probleme wegen Übergangsphase
2009	Frage nach kantonaler Strategie im Bereich IS	Seit Ablehnung Bildungskleeblatt: beide Varianten möglich, BKS kommuniziert dies offen	Bildungskleeblatt	Antrag neutral Antwort neutral
2009	Flächendeckende Einführung IHP auf Kindergartenstufe	Regierungsrat entwirft neue Handlungsmaxime bis 2018	Ökonomisch Pädagogischer Vorteil	Antrag pro Antwort neutral
2010	Gesamtkonzept IHP und UME, Zugang für alle Schülerinnen und Schüler	Ablehnung	Bildungskleeblatt	Antrag pro Antwort kontra
2011	Überblick zum Stand von IS	Trotz IS steigen Sonderschulzahlen		Antrag kontra Antwort neutral
2011	Einführung regionaler Kleinklassen	Möglichkeit besteht		Antrag kontra Antwort neutral
2014	Frage nach Sonderpädagogikkonkordat, Schnittstelle IS-Sonderschule überarbeiten	Entwicklungsschwerpunkt Anwendung schwierig Kein Konzept		Antrag neutral Antwort neutral

Die Protokolle der Jahre 2003-2008 zeichnen sich durch eine positive Stimmung hinsichtlich der Integrativen Schulung seitens der Antragsteller und des Regierungsrates aus. Der Ausbau der Integrativen Schulung wird begrüsst und vom Kanton angestrebt. Gründe für die anfallenden Probleme werden in der Übergangsphase gesehen. Der Regierungsrat erwartet, dass sich die Probleme beheben, sobald mehr Schulen das integrative System eingeführt haben. Ab dem Jahr 2008 sprechen die Antworten des Regierungsrates sich nicht mehr positiv für die Integrative Schulung aus sondern mehrheitlich neutral. Ebenso ist ab dem Jahr 2009 lediglich noch ein Antrag, der positiv bezüglich der Integrativen Schulung gestimmt ist, zu erkennen. Die restlichen sind neutral oder negativ. Es zeigt sich somit, dass das Scheitern des Bildungskleeblatts und der Wechsel des Regierungsrates die Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung auf der Makroebene veränderte. Der Regierungsrat betont seit dem Jahr 2009,

dass das integrative und das separative Unterrichten gleichwertige Strategien im Umgang mit schulischer Heterogenität darstellen. Die verwendeten Argumentationen sind sozialer, pädagogischer und ökonomischer Art, einmal wird darauf hingewiesen, dass es ein internationales Trendthema sei. Bezüglich der Argumente lässt sich kein Muster erkennen.

6.1.1 Analyse der kantonalen Interviews

Inhalt dieses Abschnittes sind Aussagen aus Interviews mit den kantonalen Akteuren. Diese dienen als Ergänzung zu den Ergebnissen der Dokumentenerhebung auf der Makroebene. Was unter schulischer Integration verstanden wird, variiert zwischen den kantonalen Akteuren (ESE 2013:189). Weitgehende Definitionen, die der Inklusion entsprechen, lassen sich finden, wie untenstehendes Zitat zeigt:

„Das ist vielleicht ein krasses Beispiel aber mit Integration meinen wir, dass alle zusammen immer zusammen bleiben.“(RAT 2013:184)

„Dass alle immer zusammen bleiben“ in der Schule entspricht der Inklusion und ist umfassender als die Form der Integration, die im Kanton Aargau praktiziert wird und formal festgehalten ist. Diese sieht eine Trennung zwischen Sonderschule und Regelschule vor (vgl. Abschnitt 3.3.3). Es zeigt sich keine Klarheit bezüglich der Definition der schulischen Integration.

2007 sprach sich der Regierungsrat für die Integrative Schulung aus und wollte diese anhand des Bildungskleblattes gesetzlich legitimieren (BKS 2013:240). Die Entscheidung auf der Ebene der Schulpflege wird als taktisches Vorgehen des Kantons beschrieben (RAT 2013:201): Zuerst führen einige Schulen die Integrative Schulung freiwillig ein. Sobald sich dieses Modell als erfolgreich erweist, werden die anderen Schulen folgen (ebd.). Der Wechsel des Regierungsrates und das abgelehnte Bildungskleblatt wurde als Wendepunkt in der kantonalen Strategie bezüglich der Integrativen Schulung gesehen (ALV 2013:247; ESE 2013:207; SP 2013:253). Mit dem Wechsel des Regierungsrates ist ein politischer Wandel von links nach rechts verbunden. Die rechtsbürgerliche Partei sei gegen die Integration, was die Veränderung der kantonalen Strategie zu erklären vermag. Ein Grossteil der Schulen hat die Integration bereits eingeführt, was erkläre, weshalb auf der Ebene des Kantons keine der beiden Varianten (separativ oder integrativ) gefördert werde, sondern deren Gleichwertigkeit betont werde (ESE 2013:211; ALV 2013:247). Der Nicht-Entscheid auf kantonaler Ebene wird kritisiert, da sich keines der beiden Systeme etablieren könne und stets eine Hintertür offen sei (ALV 2013:223). Die kantonale Strategie im Bereich der Integrativen Schulung hängt stark mit dem Wechsel des Regierungsrates und der Ablehnung des Bildungskleblattes zusammen. Die meisten Akteure kritisieren den „Nicht-Entscheid“ des Kantons.

Die kantonalen Akteure nennen unterschiedliche Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung und weisen auf unterschiedlich grosse lokale Handlungsspielräume hin. Der Vorstand der Aargauer Schulpflegepräsidenten verweist auf Zwangseinführungen (VASP 2013:280), was das Fehlen von lokalem Handlungsspielraum bedeutete. Auf einen kleinen Handlungsspielraum der lokalen Akteure

verweisen die folgenden Argumente: Der Kanton pushe die Integrative Schulung (SP 2013:237) und dränge die Schulen zu deren Einführung (SVP 2013:274). Ebenso auf einen kleinen bis mittleren Handlungsspielraum der lokalen Akteure verweisen Argumente, die auf interne Bedingungen der Schule zurückgehen und die Schule zur Einführung der Integration „zwingen“, wie ein drohender Verlust des Schulstandortes (FDP 2013:263). Externe Druckfaktoren seien das Bildungskleeblatt (BKS 2013:224) sowie der Anpassungsdruck (VASP 2013:280; SVP 2013:174).

Die Wahrnehmung des Handlungsspielraums der lokalen Ebene wird durch die pädagogischen und sozialen Argumente deutlich. Als ein pädagogisches Argument wird ein Zuwachs an Alltags- und Sozialkompetenzen genannt (FDP 2013:255; CVP 2013:220; ALV 2013:227) sowie dass die spezifische Förderung durch die Schulische Heilpädagogiklehrperson den Schülerinnen und Schülern Vorteile bringe (RAT 2013:192; ESE 2013:186). Weiter werden soziale Gründe wie „Ausgrenzung vermeiden“ (BKS 2013:232), „Toleranz erhöhen“ (VASP 2013:276) und die „Bildung einer Gesellschaft“ (SP 2013:249; CVP 2013:220; BKS 2013:232) genannt.

Finanzielle Anreize werden nicht als Hauptgrund für die Einführung der Integrativen Schulung gesehen (BKS 2013:228; RAT 2013:195; SP 2013:237; FDP 2013:259; CVP 2013:220; ESE 2013:189; ALV 2013:235), ebenso wenig wie empirische Erkenntnisse (BKS 2013:220) und internationale Integrationsbemühungen (RAT 2013:191; VASP 2013:292; SP 2013:245; FDP 2013:265; CVP 2013:224; ALV 2013:239).

Es zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Wahrnehmungen des Handlungsspielraums der lokalen Ebene sowie der Gründe, die zur Einführung der Integrativen Schulung führten.

6.1.2 Diskussion der Ergebnisse und Fazit Makroebene

Dieser Abschnitt fasst die Ergebnisse der Makroebene zusammen. Zuerst erfolgt die Zusammenfassung der internationalen und nationalen Regelungen (vgl. Abschnitt 3.3). Der zweite Teil stellt die Interpretation der Dokumentenerhebung und der Interviews der Makroebene dar.

International lässt sich mit der UN-BRK und dem dazugehörigen Fakultativprotokoll eine Verrechtlichung der schulischen Inklusion erkennen. Die Vereinten Nationen können Staaten, die gegen Inhalte der Erklärungen verstossen, jedoch nicht sanktionieren. Die genannten internationalen Vereinbarungen verfügen aber über moralisches Gewicht. Die Staaten, die die UN-BRK ratifiziert haben, müssen Rechenschaft über ihre Bemühungen ablegen. Bei der deutschen Übersetzung der UN-BRK wird „inclusion“ mittels Integration übersetzt. Blanck et al. (2012) verweisen darauf, dass die Definition von Inklusion an und für sich schon unklar ist und unterschiedliche Interpretationen zulässt, weshalb diese „falsche“ Übersetzung die Problematik noch vergrössert.

Die nationale Gesetzgebung schreibt in Artikel 20 des BehiG in vager Form, dass die schulische Integration der Separation vorzuziehen ist. Weiter lässt sich mit dem Sonderpädagogikkonkordat eine Harmonisierungsbestrebung der Sonderpädagogik mit Stossrichtung Integration erkennen. Auf kanto-

naler Ebene wurde keine Entscheidung bezüglich der Integrativen Schulung getroffen. Die Entscheidung ist auf der lokalen Steuerungsebene zu verordnen. Der Kanton definiert die Ressourcen, die Verfahren und die Kompetenzen der schulischen Akteure in Richtlinien. Diese sind aber beispielsweise bezüglich der Kompetenzen oder der Art der Umsetzung des integrativen Unterrichts relativ offen formuliert, was bedeutet, dass sie ihre Funktion der Generierung von Erwartungssicherheit nur teilweise erfüllen (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2014).

Die Dokumentenerhebung und die Interviews weisen auf einen Strategiewechsel des Kantons bezüglich der Integrativen Schulung im Jahr 2009 hin. Bis dahin wurde die Integrative Schulung aktiv von der Regierung gefördert und hätte sich mit dem Bildungskleeblatt im Gesetz verankert. Zudem lassen sich Steuerungsbemühungen des Kantons erkennen, er spricht sich für die Integration aus und informiert und berät die Schulen, in diese Richtung zu gehen. Der Wechsel des Regierungsrates und das Scheitern des Bildungskleeblattes führten zu einer Wende der kantonalen Strategie. Der Kanton betont seither die Gleichwertigkeit der Integration und der Separation.

Bei der Betrachtung der Argumente, die die kantonalen Akteure für die Einführung der Integration nennen, lassen sich unterschiedlich grosse Handlungsspielräume für die Mesoebene erkennen. Externer Druck seitens des BKS oder das Bildungskleeblatt werden genannt und verweisen auf einen kleinen Handlungsspielraum der lokalen Akteure. Finanzielle Gründe sowie internationale und nationale Bestrebungen zur schulischen Integration spielen bei der Entscheidungsfindung keine Rolle. Die kantonalen Akteure nennen zudem ideelle Gründe, wie soziale Gerechtigkeit und Toleranz, sowie pädagogische Vorteile.

6.2 Mesoebene

In sechs Fallstudien wird die Einführung der Integrativen Schulung rekonstruiert. Die Beschreibung der sechs Fallgeschichten ermöglicht einerseits, die Sichtweisen der Akteure einer Schule zu vergleichen, andererseits interessiert, wie die Akteure der Mesoebene ihren Handlungsspielraum wahrnehmen, wie sie die Entscheidung zur Integrativen Schulung treffen und welche Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung genannt werden.

Anschliessend folgt der Vergleich der Fälle, um fallübergreifende Fragen zu klären. Von Interesse ist einerseits, ob sich Gemeinsamkeiten in den Fallgeschichten aufgrund ähnlicher Kontextbedingungen erkennen lassen. Andererseits ist von Interesse, ob sich Unterschiede zwischen den Akteursgruppen bezüglich der Rekonstruktion bzw. des „sense-making“ der Einführung der Integrativen Schulung ergeben. Durch die systematisch kontrastierenden Fallvergleiche können fallübergreifende Themen entdeckt sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen und den Akteursgruppen aufgedeckt werden.

6.2.1 Aufbau der Fallgeschichten

Die sechs Fallstudien setzen sich aus den Informationen der Interviews und Dokumenten der Schulen zusammen. In einem ersten Schritt werden die Fälle anhand des CIPO-Modells beschrieben. Inhalt des zweiten Schritts sind die Zusammenfassung der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Tabelle 2).

Kontext und Akteure

In diesem Teil erfolgt die Beschreibung der Kontextangaben der Schulen wie Gemeindetyp, soziale Belastung und Schulform. Diese Kontextvariablen beeinflussen laut Forschungsstand die Schulentwicklung. Zudem wird eine Übersicht über die interviewten Akteure gegeben.

Input

Inhalt dieses Teils der Fallbeschreibung ist die Rolle des Kantons bei der Entscheidungsfindung sowie die Analyse des Anstosses zur Entscheidung anhand des Innovationswürfels (vgl. Abschnitt 2.2.3). Der Innovationswürfel wird um die Konzepte des AZI – der Akteurskonstellation, der Handlungs-koordination und den Kompetenzen der Akteure – ergänzt (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Dimension bottom up – top down

Bottom up	Mitte	Top down
Verhandlung Mehrheitsentscheid	Im Schatten der Hierarchie	Hierarchie

Entscheidungen werden dem Pol „bottom up“ zugeteilt, wenn das Kollegium in die Entscheidungsfindung mit einbezogen wird. Mögliche Interaktionsformen sind die Verhandlung und der Mehrheitsentscheid. Zwischen den Polen befindet sich die Entscheidung im Schatten der Hierarchie. Entscheidungen sind dem Pol „top down“ zugehörig, wenn sie von der Schulleitung und/oder der Schulpflege ohne Mitwirkung des Kollegiums getroffen werden, was der Interaktionsform der Hierarchie entspricht. Durch diese Betrachtung wird die Frage nach der Akteurskonstellation und der Handlungskoordination bei der Einführung der Integrativen Schulung geklärt (I3 & I4).

Die zweite Dimension des Innovationswürfels besitzt die Pole „innen“ und „ausser“. Von innen angestossene Schulentwicklungen gehen auf den Wunsch schulischer Akteure, also einem oder mehreren der folgenden Akteure Schulpflege, Schulleitung, Lehrerschaft oder Schülerschaft, zurück. Als von aussen angestossen wird die Schulentwicklung bezeichnet, wenn der Wunsch von schulexternen Akteuren, wie beispielsweise den Eltern, dem BKS oder dem Gemeinderat, angeregt wird.

Die dritte Dimension des Innovationswürfels besitzt die Pole „Druck“ und „Zug“ und gibt Aufschluss über den wahrgenommenen Handlungsspielraum der Akteure. Hierfür werden die Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung analysiert. Tabelle 12 zeigt auf, wie die unterschiedlichen Gründe, die sich aus dem Forschungsstand und der Theorie ableiten auf der Dimension Zug-Druck einzuordnen sind. Als Aspekte des grossen Handlungsspielraums lassen sich pädagogische, ideelle

und soziale Gründe nennen, die alle dem Pol „Zug“ zuzuordnen sind. Als Aspekte des mittelgrossen Handlungsspielraums zählen ökonomische Anreize, soziodemografische Gründe und Anpassungsbestrebungen der Schulen. Der Pol „Druck“ bedeutet einen kleinen Handlungsspielraum, dem sich soziodemografische Gründe sowie formaler und informeller Druck zuordnen lassen.

Tabelle 12: Argumentation und Handlungsspielraum

Zug		Druck
Grosser Handlungsspielraum	Mittlerer Handlungsspielraum	Kleiner Handlungsspielraum
Pädagogische Gründe	Ökonomische Gründe	Soziodemografische Gründe
Ideelle Gründe	Soziodemografische Gründe	Formaler oder informeller Druck
Soziale Gründe	Anpassungsbestrebungen	

Soziodemografische Gründe lassen sich dem mittleren oder dem grossen Handlungsspielraum zuweisen, je nachdem wie gross der entstehende Druck zur Veränderung ist. Soziodemografische Gründe beziehen sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft der Gemeinde. Sowie die Folgen, die sich aufgrund der Veränderung der Schülerschaft ergeben, was die Frage nach dem Handlungsspielraum der Akteure beantwortet (I1).

Prozess

Prozessvariablen sind die Institutionalisierung von Steuergruppen und Konzepten, die Formalisierung der Kooperation sowie die Kommunikation und der Wissensstand des Kollegiums. Die offizielle Definition des Begriffs schulische Integration interessiert ebenso wie jene der Akteure. Bei der Betrachtung des Prozesses wird aufgezeigt, wie die Schulen die Umsetzung der Integrativen Schulung gestalten und welche Indikatoren sich bei den Schulen erkennen lassen. Dies ermöglicht die Beantwortung der Forschungsfrage (P1) nach der Gestaltung der Umsetzung der Integrativen Schulung.

Output

Die Akzeptanz, Legitimität und Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung stellen die Indikatoren des Outputs dar. Dabei interessiert der Entwicklungsstand der Integrativen Schulung und welche Probleme die Akteure nennen. Somit kann die Forschungsfrage nach den Problemen und den Gelingensbedingungen der Integrativen Schulung beantwortet werden (O2).

Fallzusammenfassung, Interpretation und Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Abschnitt folgen die Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen. Bei Schulentwicklungsprozessen können nicht intendierte Folgen entstehen, die einen Hinweis auf Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der Aktivität der Schule darstellen (O3).

6.2.2 Fallgeschichte Schule A

Die Gemeinde A ist eine kleine ländliche Gemeinde. Die soziale Belastung⁴¹ der Schule ist gering. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung umfasst die Schule alle Stufen der obligatorischen Volksschule ohne Bezirksschule. Die Sekundar- und Realschule führen sie gemeinsam mit dem Nachbardorf. Die Schliessung des Oberstufenschulstandortes droht im Schuljahr 2012/13 und tritt zwei Jahre später ein (Homepage Schule A, 2014). Die Schule A zeichnet sich durch eine Konstanz der lokalen Akteure aus, was ein Indiz für ein gutes Schulklima ist. Die Schulleitung ist schon vor der Einführung der geleiteten Schulen als Lehrperson an der Schule tätig. Die SHP ist schon vor der Einführung der Integrativen Schulung an der Schule angestellt und besitzt einen Master in Schulischer Heilpädagogik.

6.2.2.1 Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons

Die Integrative Schulung führt die Gemeinde A im Schuljahr 2009/2010 ein. Die Akteurskonstellation bei der Entscheidungsfindung zur Einführung der Integrativen Schulung umfasst in der Gemeinde A den Gemeinderat, die Schulleitung, die Schulpflege und das Lehrerkollegium. Der Gemeinderat wurde in die Überlegungen zur Einführung der Integrativen Schulung mit einbezogen, überlässt die Entscheidung aber der Schule (GR_A 2013:44) und ist somit nicht aktiv am Entscheid beteiligt. Das Kollegium diskutiert bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung mit. Nur mit Unterstützung des Kollegiums werden „grosse Projekte“ angedacht, was als die „vorherrschende Schulkultur“ beschrieben wird (LP_A 2013:35, 39, 43; SPF_A 2013:16; SL_A 2013:5).

„Wir würden nichts entscheiden, wo die Lehrpersonen nicht einmal Stellung nehmen können. Ich sehe mich nicht als Schulpflege, die sagt hüpf und sie dann fragen wie hoch. Das bringt nichts.“ (SPF_A 2013:20)

Dieses Zitat verdeutlicht die Überzeugung der Schulpflege, dass schulische Veränderungen ohne Einbezug der Lehrpersonen nicht möglich sind, was auf eine kooperative Interaktionsorientierung der Schulpflege hinweist. Der Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung trifft die Schule A „bottom up“ bzw. „basisdemokratisch“ (SPF_A 2013:20; SL_A 2013:5, 13; LP_A 2013:35). Der Entscheid ist im Kollegium „unumstritten“ (SL_A 2013:24). Der Verweis auf die „basisdemokratische“ Entscheidungsfindung entspricht der Interaktionsform der Mehrheitsentscheidung. Da die Entscheidung als „unumstritten“ bezeichnet wird, sind keine Widerstände im Kollegium zu erwarten. Die Art der Entscheidungsfindung der Schule A entspricht dem Pol „bottom up“ des Innovationswürfels.

Die Betrachtung der Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung gibt Aufschluss über die Zug-Druck-Dimension des Innovationswürfels. Daraus lässt sich der wahrgenommene Handlungsspielraum rekonstruieren. Die Akteure der Schule A nennen Argumente für einen grossen sowie für einen kleinen Handlungsspielraum.

⁴¹ Als Indikator der sozialen Belastung wird die Sprechung von Zusatzlektionen für die Schulen gewählt (vgl. Abschnitt 5.2.3).

Dem Pol „Druck“ und somit einem geringen Handlungsspielraum entsprechen der Verweis auf den Kanton, der die Kleinklassen nicht mehr finanziere (GR_A 2013:7) und eine flächendeckende Einführung der Integrativen Schulung anstrebe (SPF_A 2013:56). Die Aussagen verweisen auf einen schulexternen Auslöser – den Kanton – und gehören der Kategorie des informellen und formalen Drucks an.

Im Gegensatz zu den vorher genannten Argumenten verweisen die nachfolgenden auf einen schulinternen Anstoss zur Schulentwicklung: Verschiedene soziodemografische Gründe, die auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum hinweisen, werden von den Akteuren der Schule A genannt. Die Schulgrösse, die bedingt, dass die Schule innovativ und attraktiv bleiben muss und deshalb möglichst alle „Zusatzsachen“ mache (GR_A 2013:13). Lernende, die eigentlich in eine Kleinklasse gehören, wurden in der Regelklasse behalten, da die Kleinklasse in der Nachbargemeinde ist und die Angst der „sozialen Versumpfung“ bestand (SHP_A 2013:111, 229; SPF_A 2013:48). Durch die „stille Integration“ sind in den Regelklassen vermehrt verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, ohne dass eine Schulische Heilpädagogiklehrperson unterstützend in den Klassen anwesend ist (LP_A 2013:127). Ein weiteres Argument, das auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum verweist, ist, dass der Schulstandort, mit dem die Schule A sich die Sekundarstufe I teilt, integrativ unterrichtet (SPF_A 2013:4). Dieses Argument verweist auf eine Anpassungsbestrebung der Schule A.

Pädagogische oder ideelle Gründe, die dem Pol „Zug“ entsprechen, werden für die Einführung der Integrativen Schulung nicht genannt, sondern kritisch gewertet (SPF_A 2013:52).

Das Bildungswesen wird als Mehrebenensystem gesehen, in dem die Makroebene die Rahmenbedingungen der Mesoebene bestimmt, weshalb von Interesse ist, wie die Rolle des Kantons beurteilt wird und ob sich Interdependenzen zwischen den Ebenen erkennen lassen. Der Verweis auf den Kanton als Auslöser für die Schulentwicklung deutet auf Interdependenzen zwischen den beiden Ebenen hin. Die Schule nimmt den Kanton als unterstützende Instanz bei der Einführung und Umsetzung der Integrativen Schulung wahr:

"... wenn Hilfe gefordert wurde, dann kam diese." (SL_A 2013:15)

Die Ansichten über die heutige Strategie des Kantons variieren. Der Gemeinderat empfindet die neue Regierung als eine, die eine klare Richtung aufzeigt (GR_A 2013:3). Die Richtlinien zur Umsetzung der Integrativen Schulung des Kantons Aargau hingegen werden von den lokalen Akteuren kritisiert.

6.2.2.2 Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation

Der Prozess der Einführung und Planung wird in der Schule A von einer Steuergruppe übernommen, die heute für das Qualitätsmanagement zuständig ist. Die beteiligten Akteure sind die Schulleitung, ein externer Berater vom Kanton, Lehrpersonen und die SHP. Das Konzept zur Integrativen Schulung arbeiten die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen aus und die Steuergruppe begutachtet und überprüft dieses (SL_A 2013: 25, 29; LP_A 2013:7, 11, 15).

Das Konzept zur Integrativen Schulung der Schule A hält klare Richtlinien und Verbindlichkeiten zu deren Umsetzung fest (Konzept Schule A, o. J., S. 4). Die Definition und die Umsetzungsrichtlinien orientieren sich an den kantonalen Richtlinien und verweisen auf alle drei Teile der Integrativen Schulung: IHP, VM und BF (Konzept Schule A, o. J., S. 5). Integrative Schulung bedeutet für die SHP die Integration aller Lernenden, worunter sie auch sozial auffällige Schülerinnen und Schüler subsumiert (SHP_A 2013:115), was der Kategorie der verstärkten Massnahmen entspricht. Die Schulpflegepräsidentin und die Lehrperson sehen die Grenze der Integration bei SuS mit Behinderungen (SHP_A 2013:115; SPF_A 2013:4, 60).

Als Gelingensbedingung für die Schulentwicklung lassen sich aus dem Forschungsstand die langfristige Planung, der Wissensstand der schulischen Akteure sowie eine klare Kommunikation des Entscheides nennen. Nachfolgend werden diese Aspekte des Prozesses betrachtet. Die Schule A informiert sich anhand von Schulbesuchen über die Integrative Schulung (SPF_A 2013:56). Zudem wird eine Weiterbildung im Bereich kooperatives Lernen sowie Fortbildungen zum Thema schulische Heilpädagogik durchgeführt (SHP_A 2013:47).

Die externe Kommunikation des Entscheides findet frühzeitig in Form einer offiziellen Elternnachricht (SL_A 2013:41; SPF_A 2013:64) und im Rahmen einer öffentlichen Informationsveranstaltung (LP_A 2013:54-59) statt. Die Einführung wird als gut geplant bezeichnet und ist mit externer Unterstützung abgesichert (LP_A 2013:67; SPF_A 2013:56; SL_A 2013:21). Es lassen sich Unterschiede bezüglich der Schulstufe erkennen: Auf der Primarstufe wird die Einführung als gut bezeichnet. Auf der Sekundarstufe I wird auf Probleme der Umsetzung hingewiesen, so akzeptiere die Schülerschaft die Schulische Heilpädagogiklehrperson nicht (LP_A 2013:67; SPF_A 2013:72).

Des Weiteren ist für die Beurteilung des Prozesses von Interesse, inwiefern formale Richtlinien zur Kooperation vorhanden sind und wie diese gestaltet sind. Die Schulischen Heilpädagogikstunden werden fix für ein Schuljahr – und nicht flexibel nach Bedarf – auf die Klassen verteilt (LP_A 2013:150). Der Austausch zwischen der SHP und den Lehrpersonen ist auf eine halbe Stunde alle zwei Wochen begrenzt. Diese institutionalisierten Absprachezeiten werden als zentral für eine gelingende Umsetzung bezeichnet (SHP_A 2013:104), werden jedoch nicht von allen Lehrpersonen beansprucht (SHP_A 2013:95). Ohne Absprache sei die Kooperation gefährdet (LP_A 2013:75, 79; SPF_A 2013:76) und es könnten falsche Erwartungen entstehen (SHP_A 2013:63). Als Gelingensbedingung für die Kooperation wird die Persönlichkeitsebene genannt: Passen die Regellehrperson und die Schulische Heilpädagogiklehrperson als Team nicht zusammen, wird die Kooperation als belastend als entlastend empfunden (LP_A 2013:139; SPF_A 2013:76; SHP_A 2013:95, 104). Die Kooperation wird als Unterstützung und Bereicherung betrachtet, wenn die Aufgabenteilung klar sei und die kooperierenden Personen als Team funktionierten (LP_A 2013:103, SPF_A 2013:76).

6.2.2.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

Die Haltung gegenüber der Integration im Kollegium wird allgemein als positiv bezeichnet, obwohl noch nicht alles gelinge (SPF_A 2013:68). Eine Gelingensbedingung für die schulische Integration ist die Befürwortung der Massnahme durch das Team, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

*„Bei IS ist es wichtig, dass die Leute dahinter stehen, denn das trifft dich derart hart.“
(SPF_A 2013:44)*

Weiter lässt sich in diesem Zitat erkennen, dass die Integrative Schulung eine grosse Veränderung für die schulischen Akteure bedeutet, die sehr weitreichend ist.

Kritisiert wird die Ressourcensprechung: Die Schulischen Heilpädagogik-Pensen seien zu gering, weshalb viel Arbeit bei der Regellehrperson hängenbleibe (SHP_A 2013:51; SL_A 2013:49). Die Arbeitsbedingungen der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen werden an kleinen Schulen als schlecht beschrieben, da ein 100%-Pensum nur mittels mehrerer Arbeitsorte möglich sei (SPF_A 2013:72; SHP_A 2013:229). Der Mangel an ausgebildeten Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen trifft kleine Schulen deshalb besonders stark. Bei der Schule A wird sich dieses Problem verstärken, sobald die Sekundarstufe I nicht mehr existiert, da der Verlust der Sekundarstufe I den Schulstandort und somit auch das Pensum für die Schulische Heilpädagogiklehrperson verkleinert (SL_A 2013:53). Wie in den Schulnachrichten zu lesen ist, trat diese Befürchtung ein:

*„Während acht Monaten suchten wir alleine eine Schulische Heilpädagogiklehrperson, nun mit anderen Schulen zusammen, die Suche bleibt erfolglos. Das kleine Pensum ist nicht attraktiv und bei dem vorherrschenden Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen, können diese Standorte wählen, die ihnen, das Wunschapensum ermöglichen.“
(Schulinformationsblatt Schule A, 2014)*

Das Zitat zeigt auf, dass das geringe Pensum der Schulischen Heilpädagogiklehrperson an kleinen Schulen das Finden einer ausgebildeten Person erschwert. Negative Äusserungen betreffen ausserdem die Vergabe von verstärkten Massnahmen, die einen hohen administrativen Aufwand bedeuten und defizitorientiert sind, da für die Anspruchsberechtigung die Lernenden als „Personen mit Behinderungen“ deklariert werden müssen (SHP_A 2013:169).

Die Wünsche für die Zukunft mit Bezug zur Integrativen Schule zeichnen sich durch Lösungsvorschläge für die genannten Probleme aus: mehr Ressourcen (SHP_A 2013:51; LP_A 2013:139; SL_A 2013:49), eine Schulische Heilpädagogiklehrperson, die eine „wirkliche Unterstützung“ sei (SPF_A 2013:72; LP_A 2013:139), mehr Weiterbildungen für das Kollegium (SHP_A 2013:208), grössere Offenheit der Lehrpersonen (SHP_A 2013:208) und mehr Anerkennung für die Tätigkeit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson in finanzieller Hinsicht (SHP_A 2013:217). Gewünscht wäre weiter mehr Klarheit (LP_A 2013:83), individuellere und langfristige Förderung für die Schülerinnen und Schüler (SHP_A 2013:119; SL_A 2013:53) sowie eine Differenzierung der Ressourcen für die Bedürfnisse kleiner und grosser Schulen (LP_A 2013:83).

6.2.2.4 Fallzusammenfassung Schule A

Bei der Entscheidungsfindung diskutieren die Schulleitung, die Schulpflege und das Kollegium mit. Der Gemeinderat ist nicht an der Entscheidung beteiligt. Die Handlungsorientierung der Akteure ist kooperativ, da Entscheidungen immer in Rücksprache mit dem Kollegium getroffen werden. Im Kollegium herrscht Einigkeit über den Nutzen der Integrativen Schulung. Die Art der Handlungskoordination wird als basisdemokratisch, partizipativ und bottom up bezeichnet und entspricht der Form des Mehrheitsentscheides. Bezüglich der Steuerung des Entscheides in der Schule A zeigt sich, dass die Schule die Lehrpersonen mit einbezieht, was auf eine enge Kopplung zwischen der Schulführung und der operativen Ebene hinweist. Die partizipative Entscheidungsfindung wird als Gelingensbedingung für den Schulentwicklungsprozess bezeichnet (Sammons et al. 1995; Wendel 2000, S. 58).

Der Handlungsspielraum zur Einführung der Integrativen Schulung wird als unterschiedlich gross wahrgenommen. Die Argumente, die genannt werden, lassen sich alle dem Pol „Druck“ und der mittleren Kategorie der Dimension Druck-Zug zuordnen. Dabei lassen sich einerseits Argumente finden, die auf einen externen Druck verweisen, wie die flächendeckende Einführung der Integrativen Schulung, sowie die Aufhebung der Finanzierung der Kleinklassen. Weiter werden Argumente, die auf soziodemografische Gründe zurückgehen, genannt, wie die „stille Integration“ von Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bedarf in der Regelklasse. Die Schule A fühlt sich aufgrund ihrer Grösse gezwungen, alle Innovationen im Bildungswesen einzuführen, um als attraktiver Schulstandort zu gelten und die Schliessung der Sekundarstufe I zu verhindern. Soziale und pädagogische Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung werden nicht genannt, somit ist die Entscheidung eher dem Pol „Druck“ zuzuordnen. Dabei lassen sich von innen und von aussen angestossene Auslöser für die Integrative Schulung erkennen.

Bei der Schule A zeigen sich Interdependenzen zwischen der Makroebene der Schule und der Mesoebene, die für die Einführung der Integrativen Schulung relevant sind. Der Gemeinderat und die Schulpflege verweisen darauf, dass sie keine Wahl hatten, die Integrative Schulung einzuführen, da der Kanton bzw. der Regierungsrat die Integrative Schulung flächendeckend einführen möchte und der Kanton die Kleinklassen nicht weiter finanziert. Der Kanton hat effektiv jedoch die Kleinklassen immer finanziert. Die flächendeckende Einführung der Integrativen Schulung war das offensichtliche Ziel des ehemaligen Regierungsrates, wurde jedoch nie gesetzlich verankert. Die beiden Akteure rekontextualisieren die kantonale positive Stimmung als Fakt und fühlen sich infolgedessen gezwungen, die Integrative Schulung einzuführen.

Die Einführung der Integrativen Schulung wird in der Schule A von einer Steuergruppe bestehend aus der Schulleitung, den Lehrpersonen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen geplant und von einem externen Berater begleitet. Der Einbezug der Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagogiklehrperson wird als eine Gelingensbedingung für den Prozess beschrieben (Purkey & Smith, 1983; Sammons & Bakkum, 2011; Sammons et al., 1995).

Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind für die Erstellung des Konzeptes, das sich auf die Richtlinien des Kantons Aargau stützt, zuständig. Das Konzept enthält eine Definition der Integrativen Schulung, die auf alle drei Teile von IS verweist. Eine klare Definition wird als relevant für eine gelingende Schulentwicklung beschrieben (Aebli et al., 2010; Barth & Kocher, 2012; Reusser et al., 2013; Schütt 2011). Integriert werden zurzeit Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, eine Ausweitung auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten wird von der Schulischen Heilpädagogiklehrperson begrüsst, die anderen Akteure lehnen diese Ausweitung ab.

Der Prozess der Einführung der Integrativen Schulung der Schule A zeichnet sich durch das Herstellen von verbindlichen Regelungen aus, die im Konzept festgehalten werden. Absprachezeiten für die Kooperation werden institutionalisiert. Das Kollegium erhält im Rahmen von Weiterbildungen und Schulbesuchen Informationen über die Integrative Schulung. Die Öffentlichkeit sowie die Eltern frühzeitig über die Einführung informiert werden.

Für kleine Schulen, wie die Schule A, sind die bereitgestellten Ressourcen problematisch, da nur geringe Pensen für die SHP entstehen und sie dadurch zu einem unattraktiven Arbeitsort für die SHP werden. In der Schule A zeigt sich dies durch die Vakanz der SHP aus.

Eine Diskrepanz zwischen der formalen Struktur und der Realität lässt sich bei der Beantragung von VM erkennen, die trotz Bedarf oft nicht gestellt werden, da der administrative Aufwand als sehr gross beschrieben wird. Auch führe ihre Beantragung zu einer Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Sonderschulbedarf. Die wenigen VM-Stunden, die beantragt werden, sowie die nicht gewünschte Integration von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und mit Behinderungen verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem Konzept der Schule A, das alle drei Teile der schulischen Integration anspricht, und der effektiven Umsetzung, die sich lediglich auf die Integration der Kleinklassenschülerinnen und -schüler bezieht.

Das geringe Pensum der Schulischen Heilpädagogiklehrperson lässt sie an ihrer Wirksamkeit zweifeln, denn das Mini-Pensum führt nicht zu den positiven Auswirkungen der schulischen Integration, sondern bringt Unruhe in die Klassen, was als Widerspruch zur Idee der Integration gesehen wird.

Die Lehrperson und die Schulische Heilpädagogin weisen auf eine Diskrepanz zwischen dem „talk“ des Kantons und seinem Handeln hin. Die wenigen Förderstunden, die für die Integrative Schulung gesprochen werden, werden als „Alibiübung“ (LP_A 2013:143) sowie als „Integration auf dem Papier“ (SHP_A 2013:115) und als „politische Lippenbekenntnisse“ (SHP_A 2013:137) bezeichnet. Die Integrative Schulung wird als politisches Erbe der vorherigen Regierung angesehen, hinter welchem die heutige Regierung nicht stehe, was sich darin zeige, dass keine eindeutige kantonale Strategie vorliege.

Die Entscheidung und die Einführung der Integrativen Schulung finden in der Schule A partizipativ statt, weshalb keine Widerstände im Kollegium entstehen. Zwischen den Akteuren lassen sich bezüglich der Grenzen der Integration Unterschiede erkennen: Die SHP würde die Integration gerne auf

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ausweiten, was von der Schulpflege und der Lehrperson jedoch nicht gut geheissen wird. Der Einbezug aller schulischer Akteure in die Entscheidung und den Prozess der Einführung der Integrativen Schulung kann als Hinweis auf eine enge Kopplung der Organisation Schule gedeutet werden.

6.2.3 Fallgeschichte Schule B

Die Gemeinde B ist eine kleine ländliche Gemeinde und erhält Zusatzlektionen, was einer erhöhten sozialen Belastung entspricht. Die Schule umfasst alle Stufen der obligatorischen Volksschule ohne Bezirksschule. Die Schule B zeichnet sich durch eine Konstanz in der Schulführung aus. Seit der Einführung der geleiteten Schule 2002 sind die gleichen Schulleitungspersonen an der Schule tätig. In der Steuergruppe „IS“ sind keine Lehrpersonen beteiligt, weshalb kein Interview mit einer Lehrperson an dieser Schule geführt wurde. Die Schulische Heilpädagogin dieser Schule wurde nicht befragt, da sie sich aus Zeitmangel nicht bereit erklärte, an der Studie teilzunehmen.

6.2.3.1 *Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons*

Die Schule B führt die Integrative Schulung im Schuljahr 2008/2009 ein. Im Schuljahr 2006/2007 setzte sich die Schule mit der Integrativen Schulung auseinander. In diesem Prozess wird die Schule von einer Beratungsperson des BKS unterstützt. Grund für die Auseinandersetzung mit dem Thema der Integrativen Schulung sind zwei Tendenzen (Schule B, 2006):

- Anträge auf Förderstunden werden vermehrt für Schülerinnen und Schüler mit schwachem Leistungsvermögen gestellt.
- In der Oberstufe werden Schülerinnen und Schüler aus Berufsfindungsgründen in der Realklasse belassen und nicht in die Kleinklasse eingeschult.

Diese Tendenzen verweisen auf eine „stille Integration“ von Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten (Schule B, 2007).

Die Akteurskonstellation bei der Entscheidungsfindung zur Einführung der Integrativen Schulung umfasst in der Schule B die Schulpflege und die Schulleitung. Die Entscheidung besitzt keine finanziellen Konsequenzen und fällt somit nicht in das Aufgabenfeld des Gemeinderates, weshalb jener nicht an der Entscheidung beteiligt ist. Das Kollegium wurde ebenso nicht in den Entscheidungsprozess einbezogen (SPF_B 2013:7, 15; GR_B 2013:24; SL_B 2013:8). Die Schulpflege traf den Entscheid unter Mitsprache der Schulleitung (SL_B 2013:24; SPF_B 2013:3, 27). Für die Schulpflege ist wesentlich, dass Entscheidungen in Absprache mit der Schulleitung getroffen werden:

"...ich schätze die Zusammenarbeit mit unserer Schulleitung so. Wir würden nicht einmal einen Entscheid einfach so fällen ohne überhaupt darüber geredet zu haben." (SPF_B 2013:27)

Die Handlungsorientierung der beiden Akteuren kann somit als kooperativ beschrieben werden. Die Interaktionsform der Entscheidung ist hierarchisch und entspricht dem Pol „top down“ des Innovati-

onswürfels. Diese Art der Governance wird vom Gemeinderat, der der Schulpflege „fachliche Kompetenzen“ zuschreibt, und der Schulleitung, die die „Sachlichkeit“ des Gremiums unterstreicht, begrüsst. Das Kollegium kritisiert die Art der Governance, da es kein Mitspracherecht besitzt, obwohl die Entscheidung eine grosse Veränderung für ihren Berufsalltag bedeute (SL_B 2013:8, SPF_B 2013:7).

Die Schulpflege bezeichnet sich im Bereich IS als „Vorreiter“ (SPF_B 2013:27), da sie sich schon 2006 mit dem Thema der Integrativen Schulung, also vor der Bildungskleeblattdebatte, auseinandersetzte. Die Akteure der Schule B nehmen den Handlungsspielraum unterschiedlich wahr.

Auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum verweisen die folgenden soziodemografischen Argumente: Die „stille Integration“ und deren Folgen werden als Hauptargumente für die schulische Integration genannt. Als Folgen des „stillen Integrierens“ erhalten die Lernenden und die Lehrpersonen weniger Unterstützung, als wenn die Schule integrativ unterrichten würde (SL_B 2013:8). Andererseits werden aufgrund des „stillen Integrierens“ weniger Schülerinnen und Schüler in die Kleinklassen eingestuft, was zur Zusammenlegung der Kleinklassen mit der Nachbargemeinde führt. Das externe Unterrichten von Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bedarf führe bei den Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu Ängsten (SL_B 2013:8). Der Gemeinderat nennt Gruppendruck als Argument (GR_B 2013:20), was als Anpassungsbestrebungen der Schule interpretiert und der Kategorie „aussen“ zugeordnet wird.

Die Schulpflege verweist darauf hin, dass das Thema der schulischen Integration Trend sei und im Kollegium Interesse für dieses Thema aufkomme (SPF_B 2013:3, 27). Diese Argumentation entspricht dem Pol „Zug“ und verweist auf eine Innovationsbereitschaft der Schule, was einem grossen Handlungsspielraum entspricht.

Die Rolle des Kantons wird unterschiedlich bewertet: Die Beratung und Betreuung durch den Kanton wird positiv gewertet, sei aber nicht ausschlaggebend für das Funktionieren der Integrativen Schulung (SL_B 2013:40). Kritik wird an der Rolle des Kantons zum Zeitpunkt der Entscheidung der Integrativen Schulung geübt, die als „Nichternstnehmen“ der Thematik bezeichnet wird (SL_B 2013:28). Als problematisch wird der Einführungsprozess bezeichnet, da die Schulen von einem Schuljahr zum nächsten das Integrative System einführen mussten und keine schrittweise Einführung möglich war (SL_B 2013:44). Bis zum Wechsel des Regierungsrates wurde eine positive Stimmung beim Kanton bezüglich der Integrativen Schulung wahrgenommen, weiter wird der Mangel an Fachkräften im Bereich Schulischer Heilpädagogik bemängelt (SL_B 2013:48).

6.2.3.2 *Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation*

An der Schule B gleist die Steuergruppe die Einführung der Integrativen Schulung auf und leitet sie administrativ in die Wege (SL_B 2013:36). Die Steuergruppe besteht aus Schulleitungspersonen, Schulpflegemitarbeitern und Beratern des Kantons (SL_B 2013:80). Ein klarer Zeitplan mit Etappenziele wird definiert (Schule B, 2006). Weiter ist die Steuergruppe für die Kommunikation des Ent-

scheids und die Information zuständig (SL_B 2013:36). Alle Bürgerinnen und Bürger der Gemeinde – egal ob sie Kinder in der Schule haben – werden mittels einer öffentlichen Informationsveranstaltung sowie einer Pressemeldung über die Einführung der Integrativen Schulung informiert (SL_B 2013:32). Die Steuergruppe existiert heute nicht mehr (SL_B 2013:80).

Die Schule B verfügt über kein öffentlich zugängliches Konzept zur Integrativen Schulung. Auf der Homepage definiert die Schule B die Integrative Schulung als das Unterrichten von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse gemeinsam mit der Regelschülerschaft anstelle des separaten Unterrichts in Kleinklassen (Homepage Schule B, 2010). In den Interviews zeigt sich, dass die Integrative Schulung leistungsschwache Schüler und Schülerinnen betrifft. VM werden als schwierig bezeichnet, was folgendes Zitat verdeutlicht:

„wir haben dort wirklich, das sind, das sind noch Knacknüsse gewesen in Klassen drinnen also ein ein ein Kind das wirklich eigentlich an eine HPS gehört nachher noch in der Klasse drinnen zu haben, das ist also gar «gäch» gewesen für die Lehrpersonen, das ist dann viel gewesen, es ist nicht nur einfach ein schwacher Schüler gewesen und der ist lernbehindert oder? und die muss man dann eigentlich nicht mitnehmen aber sie sind nicht ausgewiesen gewesen in der Kleinklasse, sie sind dort einfach so noch dazwischen rein «gerutscht» oder?“ (SL_B 2013:48)

Weiter zeigt dieses Zitat, dass integrativer Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen nicht erwünscht ist, da diese Art der Integration zu schwierig sei. Zudem lässt das Zitat vermuten, dass nicht alle ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert werden.

Die Steuergruppe informiert die Lehrpersonen über die Integrative Schulung und teilt ihnen anschließend den Entscheid mit. Die Lehrpersonen fassen die Umstellung als grossen Schritt auf. Für die Lehrpersonen sei der Schritt im Kopf viel grösser gewesen, als die Schulleitung den zu tätigen Schritt einschätzt, was die Schulleitung auf einen geringen Informationsstand der Lehrpersonen zurückführt (SL_B 2013:8).

Die sofortige Auflösung der Kleinklasse wird als problematisch bezeichnet. Die Umstellung auf das integrative System sei zeit- und kraftaufwändig (SL_B 2013:56; 48). Die Reaktion der Eltern der zu integrierenden Schülerinnen und Schüler fällt unterschiedlich aus. Wird das Kind in die Regelklasse integriert, empfinden die Eltern dies als Statuserhöhung. Wird das Kind der Heilpädagogischen Schule zugeteilt, empfinden die Eltern dies als problematisch (SL_B 2013:44; 60). Damit wird die vorhin ausgesprochene Vermutung bestätigt, dass nicht alle Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert werden.

Als grösste Veränderung der Umstellung wird die Kooperation bezeichnet. Den Unterricht zu öffnen und einer anderen Person zu zeigen, wie unterrichtet wird, schüre Ängste. Die Klärung der Aufgabenteilung wird als relevant für eine gelingende Kooperation beschrieben (SL_B 2013:16; 40). Weitere Gelingensbedingungen der Kooperation seien Respekt und Anerkennung der Fähigkeiten des Kooperationspartners (SL_B 2013:16, 40).

6.2.3.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

Anfangs sind die Lehrpersonen skeptisch, ob die Kleinklassenlehrpersonen den neuen Aufgaben gewachsen sind, dies ändert sich, wie nachfolgendes Zitat zeigt:

„Heute können sich viele Lehrpersonen gar nicht mehr vorstellen, nicht zusammenzuarbeiten, das hat ganz viele positive Veränderungen gebracht.“ (SL_B 2013:8)

Die Grundstimmung bezüglich der Integration ist positiv. Nicht alle Lehrpersonen stehen 100% hinter der Integrativen Schulung (SPF_A 2013:15), Lehrpersonen, die schon länger an der Schule sind, finden die Kleinklasse besser (SPF_B 2013:19). Ebenso empfindet der Gemeinderat das alte Modell als effizienter und förderlicher für das Bildungssystem (GR_B 2013: 12, 16).

Die neuen Einstufungsprozesse kosten anfangs viel Aufwand, seien jetzt klar und helfen bei der richtigen Einstufung der Schülerinnen und Schüler (SL_B 2013:60). Die Schule kann freier entscheiden, wo ein Kind hingehöre, was die Förderung der Schülerinnen und Schüler verbessere (SL_B 2013:48). Die soziale Ausgrenzung sei abgeschwächt und die Brandmarkung als Kleinklassenschülerin oder -schüler falle weg, was die Chancen eine Lehrstelle zu finden erhöhe (SPF_B 2013:23).

Die Umsetzung ist stark von der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen abhängig, wie dieses Zitat der Schulleitung verdeutlicht:

„...alles kann ja wunderschön dargestellt sein, wunderbar und wunderbar eingefädelt sein und wenn die erste Person, die man anstellt eine «Pumpe» ist, eine «Pfeife» ist und das Ganze in den Sand setzt, dann ist das Projekt gestorben...“ (SL_B 2013:40)

Der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen erschwere es, eine gute Fachkraft zu finden (SL_B 2013:40, SPF_B 2013:31), was sich problematisch auf die Konstanz bei der Betreuung der Schülerinnen und Schüler auswirkt (SL_B 2013:40). Das Finden einer dritten Schulischen Heilpädagogiklehrperson gestalte sich schwierig, so sind nicht alle SHP-Stunden abgedeckt (SL_B 2013:40). Der Gemeinderat und der Schulpflegepräsident konstatieren als Folge der Integrativen Schulung eine Senkung des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler (GR_B 2013:12, 16; SPF_B 2013:19).

6.2.3.4 Fallzusammenfassung Schule B

Bei der Entscheidungsfindung wirken an der Schule B die Schulleitung und die Schulpflege mit. Das Kollegium und der Gemeinderat werden nicht mit einbezogen. Die Handlungsorientierung der Schulleitung und der Schulpflege ist kooperativ, da Entscheidungen stets abgesprochen werden. Der Entscheidung entspricht der Interaktionsform der Hierarchie und ist somit dem Pol „top down“ zuzuordnen. Die Lehrpersonen sind mit dem Entscheid unzufrieden, was sich in Widerstand gegen die Integrative Schulung zeigt.

Die Gründe, die die Akteure der Schule B für die Einführung der Integrativen Schulung nennen, verweisen auf einen mittleren bis grossen Handlungsspielraum. Es lassen sich soziodemografische Gründe, wie die „stille Integration“ und infolgedessen heterogenere Klassen finden. Als Anpassungsbestre-

bung wird das Argument des Gruppendrucks genannt. Dem Pol „Zug“ lässt sich das Argument der Innovation zu ordnen, was einem grossen Handlungsspielraum entspricht. Der Anstoss zur Einführung geht hauptsächlich auf schulinterne Akteure zurück, weiter lassen sich die Eltern als schulexterne Akteure nennen.

Die Einführung wird an der Schule B von einer Steuergruppe verantwortet, die aus der Schulleitung und der Schulpflege besteht. Das Kollegium wird in die Planung nicht mit einbezogen. Die Schule besitzt kein öffentlich zugängliches Konzept zur Integrativen Schulung. Die Definition der Integration auf der Homepage der Schule B bezieht sich auf die Integration der ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler. Die Schulleitung verweist darauf, dass die Integration von Sonderschülerinnen und Sonderschülern schwierig ist. Die Umstellung ist sehr aufwendig, bei den Lehrpersonen herrschen Skepsis und Ängste, den Unterricht zu öffnen und einer anderen Person den Unterricht zu zeigen.

Allgemein zeigt sich eine positive Einstellung bezüglich der schulischen Integration im Kollegium. Ältere Lehrpersonen und der Gemeinderat bevorzugen jedoch das Kleinklassensystem. An der Schule B ist eine SHP-Stelle vakant, das Finden einer geeigneten Fachkraft wird aufgrund des Mangels an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen als schwierig beschrieben.

Als positive Auswirkungen der Integrativen Schulung nennen die Akteure der Schule B eine bessere Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Bedarf, so finden diese vermehrt Lehrstellen. Die Kooperation der Lehrpersonen wird als Bereicherung wahrgenommen.

Es fällt auf, dass in der Schule B nicht alle ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelschule integriert werden, sondern ein Teil dieser Schülerschaft in die Sonderschule verwiesen wird. Die Aussonderung von ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schülern in die Sonderschule widerspricht der formalen Definition der Integrativen Schulung. Als nichtintendierte Folge der Integrativen Schulung kann ein Anstieg der Sonderschülerinnen und -schülerzahlen gesehen werden.

Die Steuerung und Umsetzung der Integrativen Schulung findet an der Schule B nicht partizipativ statt. Das Kollegium wird in die Überlegungen nicht mit einbezogen, was sich negativ auf den Prozess auswirkt und in Widerständen des Kollegiums zu erkennen ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Schulleitung und jener des Kollegiums. Die Ansichten, wie gross der Schritt zur Einführung der Integrativen Schulung ist, variieren. Die Lehrpersonen nehmen die Umstellung als grossen Schritt wahr, die Schulleitung findet, dass die Lehrpersonen schon vor der Einführung der Integrativen Schulung eine grosse Heterogenität in den Klassen hatten und nahezu integrativ unterrichteten (SL_B 2012:12), weshalb der Schritt als klein bezeichnet wird. Diese Diskrepanz kann auf einen mangelnden Informationsstand des Kollegiums zurückgeführt werden. Ein alternativer Erklärungsansatz für diese Diskrepanz ist, dass das Öffnen des Unterrichts für eine andere Lehrperson eine grössere Veränderung darstellt als die grössere Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Die nicht partizipative Entscheidung und Umsetzung sowie die Diskrepanz in der Wahrnehmung zwischen der Schullei-

tung und dem Kollegium verweisen auf eine lose Kopplung zwischen der Schulführung und dem Kollegium.

6.2.4 Fallgeschichte der Schule C

Die Schule C ist eine Kreisschule, die ihr zugehörigen Gemeinden entsprechen dem suburbanen Gemeindetyp. Die Schule C bezieht keine Zusatzlektionen, was einer geringen sozialen Belastung entspricht. Die Kreisschule umfasst die Real- und Sekundarschule, die Primarschulen werden von den jeweiligen Gemeinden eigenständig geführt. Die Schulleitung ist seit 2007 an der Schule tätig. Der Schulische Heilpädagoge arbeitete schon vor der Einführung der Integrativen Schulung als Realschullehrperson an der Schule und besitzt den Master in Schulischer Heilpädagogik.

6.2.4.1 Input: Steuerung der Schulentwicklung und Rolle des Kantons

Die Schule C führt im Schuljahr 2007/2008 die Integrative Schulung ein. Verschiedene Akteure werden genannt, die bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung eine Rolle spielen: das BKS, die Schulpflege, die Schulleitung, die QUES-Gruppe⁴² und die Schulische Heilpädagogiklehrperson. Die genannten Akteure besitzen unterschiedliche Kompetenzen bei der Entscheidungsfindung. Das BKS beurteilt die Eignung der Schule C, die Integrative Schulung einzuführen (SPF_C 2013:8), wirkt bei der Entscheidung aber nicht mit. Die Schulpflege beschreibt die Entscheidung als „von unten her gewachsen“, die Idee sei von der Schulleitung, dem SHP und der QUES-Gruppe angestossen worden (SPF_C 2013:8; SL_C 2013:33). Der Anstoss zur Schulentwicklung geht somit auf schulinterne Akteure zurück und entspricht dem Pol „innen“ des Innovationswürfels. Der Entscheid an sich sei ein „gemeinsamer Entscheid der Schulleitung und der Schulpflege“ gewesen (SHP_C 2013:11; SL_C 2013:3). Dies verweist darauf, dass die Interaktionsorientierung der Akteure kooperativ ist. Das Kollegium wird über die Entscheidung informiert, besitzt aber keine Mitsprache- oder Entscheidungskompetenzen (SPF_C 2013:68; SL_C 2013:33). Die Entscheidung wird hierarchisch getroffen, was dem Pol „top down“ des Innovationswürfels entspricht. Die Lehrpersonen und die Schulleitung kritisieren die Entscheidungskompetenz der Schulpflege, da sie nicht operativ tätig sei (LP_C 2013:11; SL_C 2013:33).

Die Betrachtung der Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung verweisen auf unterschiedlich gross wahrgenommene Handlungsspielräume. Als kleinen Handlungsspielraum, der dem Pol „Druck“ entspricht, wird die drohende Schliessung der Kleinklasse aufgrund von rückläufigen Schülerinnen- und Schülerzahlen genannt, was einem soziodemografischen Argument entspricht (SL_C 2013:5; SHP_C 2013:15; SPF_C 2013:18).

⁴² QUES Aargau steht für «Qualitätsentwicklung und -sicherung an der Aargauer Volksschule» und ist eine Gruppe von Lehr- und Leitungspersonen (BKS Aargau, 2004b).

Folgende Argumente weisen auf einen grossen Handlungsspielraum und somit den Pol „Zug“ hin: die Bereitschaft aller mitzumachen (SPF_C 2013:10; SPF_C 2013:21; GR_C 2013:9) und „ein Zeichen für die Integration“ zu setzen (SHP_C 2013:15). Diese Argumente verweisen auf ideelle und soziale Gründe und drücken eine Innovationsbereitschaft der Schule C aus.

Ein gewisses Mass an Handlungsspielraum der Schulen wird gutgeheissen, bezüglich der Einführung des integrativen Unterrichtes wird eine kantonale Lösung und die Formulierung konkreter Richtlinien für die Umsetzung, gefordert (SL_C 2013:43; SHP_C 2013:71). Dass das BKS diese nicht macht, sei „mutlos“, „die einfachste Lösung“ (SL_C 2013:25-29) und ein „Debakel“ (SHP_C 2013:63). Kritisiert wird weiter die Halbherzigkeit des Kantons bei der Bewilligung von Stellenprozenten (SHP_C 2013:63).

6.2.4.2 Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation

Die QUES-Gruppe ist für die Ausarbeitung des Leitfadens zur schulischen Integration zuständig. Der Leitfaden dient der einheitlichen Umsetzung der Integrativen Schulung (LP_C 2013:3). Auf der Homepage verweist die Schule auf die Definition des BKS der Integrativen Schulung und führt Umsetzungshilfen auf (Schule C Homepage, o. J.). An der Schule C findet mehrheitlich die Integration der ehemaligen Kleinklassenschülerschaft in die Regelschule statt (SHP_C 2013:35, 151). Als Herausforderung für die Integration werden Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (LP_C 2013:95), Lernende, die in mehreren Bereichen grosse Defizite aufweisen (LP_C 2013:91) sowie schwererziehbare Kinder und Jugendliche (SHP_C 2013:39) gesehen. Um die Integration nicht zu gefährden, sollte nicht mehr als ein Drittel der Klasse besondere schulische Bedürfnisse haben (SHP_C 2013:43).

Vor den Sommerferien informiert die Schulleitung das Kollegium, dass die Schule nach den Sommerferien die Integrative Schulung einführen wird. Das Kollegium erhält wenige Informationen, was dies bedeutet (SHP_C 2013:15). Eine Fachperson der Pädagogischen Hochschule begleitet den Einführungsprozess (SHP_C 2013:15). Dieser wird als „Hauruck-Übung der Schulleitung und der Schulpflege“ (SL_C 2013:3) sowie als „steiler Einstieg“ bezeichnet (SHP_C 2013:15). Die Veränderung aufgrund der Integrativen Schulung führe zu grossen Belastungen (SHP_C 2013:19), weshalb die Schulische Heilpädagogiklehrperson kündigte (SHP_C 2013:3).

Für die Zusammenarbeit des SHP mit den Lehrpersonen sind fixe Zeitfenster eingeplant, diese dienen dem Austausch und weniger der konkreten Unterrichtsplanung (SHP_C 2013:59; LP_C 2013:31, 19). Die Aufgabenteilung zwischen den beiden Personen sei geklärt: Die Regellehrperson übernehme die Unterrichtsplanung und die Schulische Heilpädagogiklehrperson beobachte und helfe den Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen (LP_C 2013:27). Die Unterrichtsplanung wird für eine gelingende Kooperation als wichtig erachtet, wie folgendes Zitat zeigt:

„Problematisch wäre es bei Schwellenpädagogen, also wenn Pädagogen einfach über die Schwelle treten und sagen, was machen wir jetzt, mit solchen kann man nicht gut zusammenarbeiten.“ (SHP_C 2013:87)

Die Veränderungen aufgrund der Integrativen Schulung seien weitgehend. Das Öffnen des Unterrichts für eine andere Person sei mit Ängsten verbunden und könne anfangs die Zusammenarbeit erschweren (SHP_C 2013:19). Abwechslungsreichere Arbeitsformen wären erwünscht, denn integrativ zu unterrichten, heisst nicht nur individuelle Förderung nach Wochenplan, sondern auch Frontalunterricht und die Auseinandersetzung mit der Klasse (SL_C 2013:71). Die Separation als Form des Unterrichts werde gewählt, wenn die Diskrepanz zwischen dem Wissen des Jugendlichen und jenem der Klasse zu gross sei. Ansonsten werden alle Lernenden gemeinsam in der Klasse unterrichtet (SHP_C 2013:55). Die Förderstundeneinteilung obliegt dem Schulischen Heilpädagogen, was eine rollende Planung ermögliche (SHP_C 2013:83). So könne flexibler auf akute Probleme eingegangen werden.

6.2.4.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

98% der Lehrpersonen an der Schule C befürworten die Integrative Schulung (SHP_C 2013:95), lediglich die Gemeinderätin ist skeptisch. Vorteile sind die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Behinderungen sowie die soziale Integration (LP_C 2013:95), was sich in erhöhten Sozialkompetenzen zeige (SPF_C 2013:49). Die Anwesenheit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson wird sehr geschätzt, seine Berufserfahrung und Rückmeldungen gebe den Lehrpersonen Sicherheit im Umgang mit den zu integrierenden Schülerinnen und Schülern (LP_C 2013:31; 19). Als Gelingensbedingung für die Integrative Schulung wird denn auch der SHP genannt (SL_C 2013:11; SHP_C 2013:99). Die Förderung der Schülerinnen und Schüler gelinge mittels der Integration besser, was sich anhand abnehmender Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit individuellen Zielen im Laufe der Schulkarriere zeige (SHP_C 2013:43). In der Schule C werden Jugendliche mit dem Asperger-Syndrom und anderen Formen von Autismus in der Regelklasse unterrichtet, was eine Erfolgsgeschichte sei (SHP_C 2013:95).

Kritisiert werden die Ressourcen und der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen (SL_C 2013:67; SHP_C 2013:71, 75). Die Schulische Heilpädagogiklehrperson zweifelt ihre eigene Wirkung an (SHP_C 2013:103), da zu wenige Förderstunden zur Verfügung stehen (SHP_C 2013:71).

Stufenspezifische Unterschiede lassen sich erkennen: Auf der Sekundarstufe I sei lediglich die Realschule von der Integration betroffen (SL_C 2013:67). Weiter wird das Fachlehrpersonensystem als schwierig für die Integration bezeichnet (SHP_C 2013:99).

Gewünscht wären mehr ausgebildete Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik (SL_C 2013:67), sowie die Schaffung von Anforderungsprofilen für die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I, um der Willkür bei Übertritts-Einstufungen entgegenzuwirken (SHP_C 2013:115). Verbesserungsvorschläge an den Kanton sind das Zulassen anderer Organisations- und Schulformen (SL_C 2013:11, SHP_C 2013: 67) sowie der Wunsch nach detaillierteren Lehrplänen (LP_C 2013:37).

6.2.4.4 Fallzusammenfassung Schule C

Bei der Entscheidung, die Integrative Schulung einzuführen, wirken die Schulpflege, die Schulleitung, das Kollegium und das BKS mit. Die Schulleitung und das Kollegium stossen die Entscheidung an, was dem Pol „innen“ des Innovationswürfels entspricht. Das Kollegium besitzt kein Mitspracherecht bei der Entscheidung. Das BKS beurteilt die Schule als geeignet, wirkt bei der Entscheidung jedoch nicht weiter mit. Die Beurteilung der Schule C durch das BKS kann als Interdependenz zwischen den beiden Ebenen gewertet werden. Die Einführung der Integrativen Schulung ist ein gemeinsamer Entscheid der Schulpflege und der Schulleitung, was der hierarchischen Interaktionsorientierung bzw. dem Pol „top down“ entspricht.

Verschiedene Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung weisen auf unterschiedlich grosse Handlungsspielräume hin. Ein kleiner Handlungsspielraum und dem Pol „Druck“ zuzuordnen ist die drohende Schliessung der Kleinklasse, was zu den soziodemografischen Gründen zählt. Weiter werden die Innovationsbereitschaft und „ein Zeichen für die Integration setzen“ als Gründe genannt. Diese beiden Argumente weisen auf einen ideellen Grund und einen grossen Handlungsspielraum der lokalen Akteure hin und lassen sich dem Pol „Zug“ zuordnen.

Die QUES-Gruppe verfasst ein Leitbild zur Integrativen Schulung. Die Schule übernimmt formal die Definitionen des Kantons Aargau. Effektiv werden mehrheitlich ehemalige Kleinklassen-Schülerinnen und -schüler in die Realklassen integriert. Als problematisch zu integrieren gelten Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Schülerinnen und Schüler die in mehreren Bereichen Defizite aufweisen sowie schwererziehbare Jugendliche und Kinder. Die Grenze der Integration sei erreicht, wenn ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einer Klasse individuelle Förderung beanspruche.

Die Information des Kollegiums erfolgt kurzfristig und mit geringem Informationsgehalt. Die Planung der Umsetzung ist kurzzeitig und führt zu grossen Belastungen.

Als Gelingensbedingung für die Kooperation werden eine klare Unterrichtsplanung und ein geregelter Austausch genannt. Fixe Stunden für die Absprache sind im Stundenplan eingeplant. Der SHP ist für die Zuteilung der Förderstunden zuständig und praktiziert eine rollende Planung, was mehr Flexibilität ermöglicht. Die Zusammenarbeit funktioniert und wird als Bereicherung gesehen.

Allgemein ist die Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung positiv. Ein Vorteil wird vor allem in der sozialen Integration gesehen. Die Auflösung der Kleinklassen ist für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsdefiziten gut, ihre Chancen, die Schule abzuschliessen, steigern sich. Lediglich der Gemeinderat ist skeptisch, ob die Schulische Integration förderlich sei.

Es zeigen sich nichtintendierte Folgen der Integrativen Schulung: 70-80% der Realklassenschülerinnen und -schüler haben individuelle Lernziele, was die schulische Förderung aller Schülerinnen und Schüler gefährde. Auf Druck der Eltern finden immer mehr falsche Einstufungen statt, da die Eltern nicht möchten, dass ihr Kind in die Realschule eingestuft wird (LP_C 2013:71, SHP_C 2013:107). Früher wurden 5% der Schülerinnen und Schüler in die Kleinklasse, 20% in die Realschule, 35-40%

in die Sekundarschule sowie 35-40% in die Bezirksschule eingestuft. Heute hat sich die Verteilung verändert: 20% gehen in die Realschule, 40% in die Sekundarschule und 40% in die Bezirksschule (SL_C 2013:55, LP_C 2013:83). Diese Willkür der Einstufung führe einerseits zu einer Niveausenkung auf allen Stufen und andererseits seien in der Sekundarschule Schülerinnen und Schüler eingeschult, die nicht in diese Stufe gehören (LP_C 2013:79, SHP_C 2013:107, SL_C 2013:55).

Der Entscheid wird von der QUES-Gruppe und der Schulleitung angestossen und von der Schulleitung mit der Schulpflege gemeinsam getroffen. Die Ausarbeitung des Konzeptes übernimmt die QUES-Gruppe, das Kollegium ist in Form der QUES-Gruppe in den Schulentwicklungsprozess mit einbezogen. In der Schule C gibt es wenig bis keinen Widerstand gegen die Integrative Schulung, was auf eine enge Kopplung der Schule hinweist.

6.2.5 Fallgeschichte der Schule D

Die Gemeinde D ist eine suburbane Gemeinde und erhält Zusatzlektionen, was auf eine erhöhte soziale Belastung schliessen lässt. Die Schule D umfasst alle Stufen der obligatorischen Volksschule. Sie charakterisiert sich durch Konstanz in der Führung, die Schulleitungsperson ist seit der Einführung der geleiteten Schule 2003 als Schulleitungsperson und früher als Lehrperson an der Schule tätig. Die Schulpflegepräsidentin ist gleichzeitig Gemeinderätin. Lehrpersonen, die in der Steuergruppe IS tätig sind, erklärten sich nicht für ein Interview bereit. An der Schule D ist keine Schulische Heilpädagogiklehrpersonen seit der Einführung der Integrativen Schulung tätig, weshalb kein Interview mit einer SHP geführt wurde.

6.2.5.1 Input: Steuerung der Schulentwicklung und Rolle des Kantons

Die Schule D führt zum Schuljahr 2009/2010 die Integrative Schulung ein. Bei der Entscheidung sind die Schulpflege und die Schulleitung beteiligt. Die beiden Akteure sprechen sich ab, die Schulpflege besitzt letztlich die Entscheidungsgewalt. Die Schulpflege verweist darauf, dass sie keine Entscheidung ohne die Zustimmung der Schulleitung treffe (SPFGR_D 2013:58, 60, 40, 5), was einer kooperativen Handlungsorientierung entspricht. Der Gemeinderat und das Kollegium haben keine Mitsprachemöglichkeit (SPFGR_D 2013:52, 72; SL_D 2013:20). Die Entscheidung wird als „hierarchisch“ und „top down“ beschrieben (SL_D 2013:4, 8, SPFGR_D 2013:40). Die Schulpflege steht hinter dieser Art der Entscheidungsfindung. Die Schulleitung beurteilt dies kritisch:

„Das [die hierarchische Entscheidung, A.d.V.] ist jetzt unser Tolggen, von dem wir wissen, der kommt jetzt einfach immer wieder.“ (SL_D 2013:20)

Dieses Zitat zeigt, dass die Schulleitung die Art der Entscheidungsfindung nicht gutheisst. Auch die Lehrpersonen lehnen die Governance der Entscheidung ab. Das Kollegium formuliert dies immer wieder in Form eines Vorwurfes an die Schulleitung (SL_D 2013:20), was auf Widerstände im Kollegium hinweist.

Die genannten Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung verweisen auf einen mittleren bis grossen Handlungsspielraum. Als soziodemografischer Grund wird die Zunahme der Kleinklassenschülerinnen und -schüler auf der Sekundarstufe I genannt. Diese Zunahme geht auf das Abschieben von Schülerinnen und Schülern, die Lehrperson nicht in der Klasse haben wollen, zurück und führte zu grossen Kleinklassen, die teilweise grösser als die Realklassen waren (SL_D 2013:20; SPFGR_D 2013:76). In die gleiche Kategorie fällt das Argument der Konzentration „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler in den Kleinklassen, was zu grossen sozialen Problemen führte. Durch die Integrative Schulung können die „schwierigen“ Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Klassen verteilt werden, was die sozialen Probleme verringerte (SL_D 2013:32). Weiter werden finanzielle Anreize genannt (SPFGR 2013:13-16) und es wird pädagogisch argumentiert: Die Klassen sind trotz des separativen Systems sehr heterogen, die Integrative Schulung verspricht durch die Anwesenheit einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson mehr Unterstützung für die Lehrpersonen und die Lernenden (SPFGR_D 2013:40). Dieser Punkt verweist auf den Pol „Zug“ und somit einen grossen Handlungsspielraum. Alle genannten Argumente weisen auf einen internen Anstoss hin und entsprechen somit dem Pol „innen“ des Innovationswürfels.

Die Rolle des Kantons wird gespalten beurteilt: Die Unterstützung auf der Beratungsebene wird als gut bewertet (SL_D 2013:36). Probleme lassen sich bei der Ressourcensprechung erkennen, so sei unverständlich, weshalb der Kanton sozial belasteten Schulen nicht mehr Ressourcen zuspricht als sozial unbelasteten Schulen (SPFGR_D 2013:10). Der Kanton unterstützt den Entschieden, dass die „schwierige“ Schule D integrativ unterrichtet und fördert dies, wie folgendes Zitat zeigt:

„Wir haben irgendwann gemerkt, dass die Karotte, die sie und vor die Nase halten, dass das Eselchen läuft, gar nicht so gross ist, wie wir gemeint haben.“ (SL_D 2013:36)

Die wahrgenommenen Versprechungen des Kantons bezüglich der Finanzierung der Integrativen Schulung stellen sich als geringer heraus, als die Schule D erwartet. Kritisiert werden die hohen Anforderungen des Kantons an die Schulische Heilpädagogik-Ausbildung (SPFGR_D 2013:44). Bemängelt wird zudem, dass der Kanton teilweise zu stark steuert, und keine Möglichkeit der schleichenden Einführung der Integrativen Schulung zulässt (SL_D 2013:36).

6.2.5.2 Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation

Die Steuergruppe „IS“ besteht an der Schule D aus den Lehrpersonen und einem Mitglied der Schulleitung. Die Steuergruppe definiert Gelingens- und Rahmenbedingungen für die Integrative Schulung und erstellt ein entsprechendes Konzept (SL_D 2013:28). Dieses regelt die Pflichten und Aufgaben, aber auch was geschieht, wenn Konflikte zwischen den beiden Lehrpersonen auftreten sollten (SL_D 2013:28). Die integrativen Werte und Haltungen sind im Schulkonzept und in der Schulkultur verankert (Schule D, 2011).

Der Schulleiter findet die Abgrenzung zur Sonderschule wichtig. Schülerinnen und Schüler, die in einer Kleinklasse noch tragbar sind, werden nun in die Sonderschule eingestuft, da sie aufgrund von

sozialen Spannungen nicht in eine Regelklasse integrierbar sind. Eine regionale Kleinklasse sei wichtig, um die Einstufung solcher Schülerinnen und Schüler in die Sonderschule verhindern zu können (SL_D 2013:20, 36).

Die Schulleitung informiert das Kollegium über den Entscheid. Die Reaktionen unterscheiden sich nach Schulstandort: Der sozial stärker belastete Primarschulstandort nimmt die Entscheidung am besten auf. Vermutet wird, dass die Integration wegen der schon bestehenden grossen Belastung aufgrund der Heterogenität keine weitreichende Veränderung darstelle. Grösserer Widerstand formiert sich beim sozial weniger stark belasteten Primarschulstandort. Am schwierigsten sei die Einführung auf der Sekundarstufe I, da die Realschule besonders stark von der Integration betroffen sei (SL_D 2013:20), was sich in einer erschwerten Umsetzung zeige (SL_D 2013:20; SPFGR_D 2013:80). Teilweise entstehe erheblicher Widerstand gegen die schulische Integration (SPFGR_D 2013:40).

Im Grossen und Ganzen werde die Integrative Schule gelebt (SPFGR_D 2013:88), dies wird in der Fokusevaluation „IS“ der Externen Schulevaluation bestätigt. Die Schule bietet während des Einführungsprozesses verschiedene Weiterbildungen mit externen Referenten an (SPFGR_D 2013:76). Zum Zeitpunkt der Einführung erhält die Schule vorgezogene Zusatzressourcen, weshalb die Umsetzung mit vielen Ressourcen durchgeführt werden konnte, so dass immer genügend Ansprechpersonen in den Klassen sind (SL_D 2013:28).

Das grösste Hindernis bei der Einführung der Integrativen Schulung sei, die zweite Lehrperson im Unterricht zu akzeptieren, und nicht die Aufnahme einer grösseren Anzahl an schwierigen Schülern und Schülerinnen (SL_D 2013:28). Den eigenen Unterricht für andere Lehrpersonen zu öffnen, sich gegenseitig zu reflektieren und zu besprechen, kann am Anfang schwierig sein (SPFGR_D 2013:76). Für ältere Lehrpersonen sei diese Umstellung schwieriger, da sie teilweise Angst hätten, dass sie dem Ganzen nicht gewachsen seien (ebd.).

Die Unterrichtsteams auf der Realschule seien hilfreich für eine gelingende Umsetzung der Integrativen Schulung (SPFGR_D 2013:80). Auf der Sekundarstufe I lassen sich kreative Lösungen erkennen, indem Klassen über die Real- und Sekundarschule hinweg geteilt werden. Immer mehr Ideen für eine integrative Umsetzung entstehen (SPFGR_D 2013:80), was ein Hinweis auf eine positive Stimmung bezüglich der schulischen Integration an der Schule D ist.

6.2.5.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

Die Schule sei bezüglich der Integration auf dem richtigen Weg und das Team sei motiviert, daran zu arbeiten. Der Prozess wird nicht als abgeschlossen betrachtet (SPFGR_D 2013:84, 86).

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Integrative Schulung eine Chance für Schülerinnen und Schüler, die nur ein Defizit aufweisen, bietet (SL_D 2013:20). Als positive Folge wird das Wegfallen des allgemeinen Sündenbocks genannt. Anstelle der Kleinklasse als Sündenbock gäbe es nun verschiedene (SL_D 2013:36), was zu einer Abnahme sozialer Probleme führe (SL_D 2013:32). Zudem biete die

Integrative Schulung den Schülern und Schülerinnen mit besonderem pädagogischem Bedarf bessere Chancen, eine Lehrstelle zu finden (SPFGR_D 2013:84). Durch das Team-Teaching entstehe eine geteilte Verantwortung, die entlastend für die Lehrpersonen sei (SPFGR_D 2013:76), die Vernetzung unter den Lehrpersonen fördere (SPFGR_D 2013:80) und eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler gewährleiste (SPFGR_D 2013:84).

Kritisiert wird, dass eine Unterrichtsform zwischen der Regelschule und der Sonderschule fehle. Die Klassen, die im integrativen Setting geführt werden, sind im Vergleich zu den Kleinklassen gross, was dazu führe, dass nicht alle Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklassen integriert werden können (SL_D 2013:36).

6.2.5.4 Fallzusammenfassung Schule D

Die Schulleitung und die Schulpflege treffen gemeinsam die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung. Die Handlungsorientierung ist kooperativ und die Interaktionsorientierung entspricht der Hierarchie und somit dem Pol „top down“ des Innovationswürfels. Die Art der Entscheidungsfindung wird von der Schulleitung kritisch gesehen. Die Lehrpersonen heissen den Entscheid nicht gut, was sich in Widerstand gegen die Integrative Schulung äussert.

Die Gründe, weshalb die Schule D die Integrative Schulung einführt, verweisen auf einen mittleren bis grossen Handlungsspielraum. Ein mittlerer Handlungsspielraum ergibt sich aus den grossen Kleinklassen, die Unruhe stiften. Weiter wird als pädagogischer Grund die Anwesenheit einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson, die Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen pädagogischen Bedarf besser fördern kann, genannt. Dieses Argument verweist auf den Pol „Zug“ und einen grossen Handlungsspielraum. Der Anstoss zur Schulentwicklung geht auf schulinterne Akteure zurück, was dem Pol „innen“ des Innovationswürfels entspricht.

Eine Steuergruppe aus Lehrpersonen und der Schulleitung erstellt ein Konzept zur Integrativen Schulung. Die Schule befasst sich intensiv mit dem Thema und setzt sich klare Ziele. Die Schule D besitzt keine öffentlich zugängliche Definition der Integrativen Schulung. Der Schulleiter spricht sich für eine regionale Kleinklasse aus, da in der Regelklasse nicht alle Schülerinnen und Schüler der Kleinklasse tragbar seien.

Die Planung der Einführung des integrativen Unterrichts ist langfristig, der Entscheid wird an den drei Standorten unterschiedlich aufgenommen. Am sozial belasteten Primarschulort wird der Entscheid besser angenommen als am sozial weniger stark belasteten. Am schwierigsten ist die Umsetzung in der Sekundarstufe I, da die Realschule infolge dessen stark belastet wird, weshalb sich auf dieser Stufe erheblicher Widerstand bildet.

Für die Lehrpersonen ist die Kooperation, die durch den integrativen Unterricht entsteht, ein grösseres Hindernis als die Aufnahme von leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler. Weiter lassen sich Ängste bezüglich der Qualität des Unterrichts und des erhöhten Arbeitsaufwands feststellen. Die

Schule D setzt auf Unterrichtsteams und strebt eine weitgehende Durchmischung der Sekundarstufe-I-Niveaus an, indem die Klassenzimmer der unterschiedlichen Oberstufenniveaus gemischt nebeneinander liegen.

Kritisiert wird, dass zu viele zu integrierende Lernende in den Regelklassen sind, was zu einer Senkung des Leistungsniveaus auf allen Stufen führe. Weiter wird kritisiert, dass lediglich die Realschule von der Integration betroffen sei. Eine positive Auswirkung der Integrativen Schulung sei das Team-Teaching, welches die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler auf zwei Lehrpersonen verteile, wodurch die Förderung der Schülerinnen und Schüler verbessert würde.

Als nichtintendierte Folge der Integration sind zu viele Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen in den Realschulklassen, was für das Erreichen der Bildungsziele problematisch sei. Eine allgemeine Niveausenkung sei die Folge, wie der Schulleiter überspitzt beschreibt:

„Und wenn der Trend so weiter geht, dann ist einer, der seinen Namen richtig schreiben kann und die Hausaufgaben macht, in der Sekundarschule.“ (SL_D 2013:20).

Bei der Umsetzung der Integrativen Schulung an der Schule D zeigen sich Diskrepanzen zwischen den formalen Vorgaben und der realen Umsetzung: Der Schulleiter spricht sich für eine regionale Kleinklasse aus, da in der Regelklasse nicht alle Schülerinnen und Schüler der Kleinklasse tragbar seien. Diese Aussage lässt den Schluss zu, dass mehrheitlich nur Kleinklassenschülerinnen und -schüler integriert werden, die eine Lernschwäche haben, die restlichen werden in die Sonderschule oder in die Kleinklasse des Nachbarortes überwiesen. Dies widerspricht der Idee der Integration und lässt als nichtintendierte Folge der Integration die Sonderschulzahlen ansteigen.

Der Entscheid wird „top down“ ohne Einbezug des Kollegiums getroffen, was zu Widerständen gegen die Integrative Schulung im Kollegium führt. Dies kann als Hinweis auf eine lose Kopplung zwischen der Schulführung und dem Kollegium gewertet werden.

6.2.6 Fallgeschichte der Schule E

Die Gemeinde E ist eine urbane Gemeinde und erhält keine Zusatzlektionen, was auf eine geringe soziale Belastung schliessen lässt. Die Schule umfasst alle Stufen der obligatorischen Volksschule. Die Hauptschulleitung ist seit zehn Jahren an der Schule tätig, was eine hohe Kontinuität bedeutet. Eine Schulische Heilpädagogin, die erst seit Kurzem an der Schule tätig ist, und eine Lehrperson, die in der Steuergruppe Integrative Schulung mitwirkt, erklären sich bereit, Auskunft über die Integrative Schulung zu geben.

6.2.6.1 Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons

Die Schule E führt im Jahr 2008/2009 in der Primarstufe und im Schuljahr 2010/2011 in der Sekundarstufe I die Integrative Schulung ein. Die Akteure, die bei der Entscheidungsfindung beteiligt sind, sind die Schulleitung, die Schulpflege und externe Berater. Die Lehrpersonen können sich nicht betei-

ligen (SL_E 2012:3). Da die Entscheidung keine finanziellen Konsequenzen für die Gemeinde mit sich bringt, wird der Gemeinderat nicht mit einbezogen, (SL_E 2012:31; GR_E 2013:10). Externe Berater der Pädagogischen Hochschule unterstützen die Schule in der Entscheidungsfindungsphase (SL_E 2012:47). Die Schulleitung stellt den Antrag zur Einführung der Integrativen Schulung bei der Schulpflege, die den strategischen Entscheid trifft (SL_E 2012:9; 7). Die beiden Akteure stehen sich kooperativ gegenüber. Das Kollegium wirkt bei der Entscheidungsfindung nicht mit, weshalb sie den Entscheid als „top down“ und „von der Schulpflege entschieden“, beschreiben (SHP_E 2013:96, 68; LP_E 2013:23; SPF_E 2012:13). Die Interaktionsform ist hierarchisch und entspricht dem Pol „top down“ des Innovationswürfels. Die Schulleitung heisst die Art der Interaktionsform gut und verweist darauf, dass bei einem Mehrheitsentscheid unter Einbezug des Kollegiums die Integrative Schulung nicht eingeführt worden wäre (SL_E 2012:43). Dies verweist darauf, dass das Kollegium nicht hinter der Entscheidung steht.

Die Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung, die an der Schule E genannt werden, verweisen alle auf einen mittleren Handlungsdruck und befinden sich zwischen den Polen „Druck“ und „Zug“ des Innovationswürfels. Soziodemografische Gründe werden genannt: schlechte Erfahrungen mit Klein- und Einführungsklassen sowie die vakante Stelle der Kleinklassenlehrperson (SPF_E 2012:14). Weiter werden falsche Einstufungen, wobei Schülerinnen und Schüler, die in eine Klein-klasse gehören, in der Regelklasse unterrichtet werden (SL_E 2012:9), genannt. Diese „stille Integration“ führe dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bedarf in den Regelklassen unterrichtet werden, ohne von den zusätzlichen Ressourcen der Integrativen Schulung zu profitieren (SL_E 2012:9). Finanzielle Anreize stellen ein weiteres Argument dar (SL_E 2013:35), das ebenso einem mittleren Handlungsspielraum entspricht. Die politische Stimmung im Vorfeld der Abstimmung zum Bildungskleeblatt, die als „Integrationseuphorie“ beschrieben wird, wird weiter als Grund genannt (SL_E 2012:17, 19), was als Anpassungsbestrebung der Schule E gewertet wird. Ob heute noch so entschieden werden würde, sei unklar (SL_E 2012:19).

Bezüglich des Kantons lassen sich positive und negative Beurteilungen erkennen. Positiv bewertet wird die Betreuung und Unterstützung in der Entscheidungs- und Einführungsphase (LP_E 2013:12; SL_E 2012:3, 51). Der Mangel an Fachkräften in Schulischer Heilpädagogik werde ernst genommen und die Attraktivität der Ausbildung mit Anreizen (wie die Finanzierung von sechs Wochenlektionen) erhöht (SHP_E 2013:141). Kritische Stimmen sprechen die „Nichtstellungnahme“ des Kantons an, was den Kritikern der Integrativen Schulung Aufwind gebe (SHP_E 2013:125). Vorwurf an den Kanton ist, dass er jede Schule selber machen lässt und das Ziel „Schule für alle“ nicht mehr als Priorität einstuft (SHP_E 2013:129).

6.2.6.2 *Prozess der Umsetzung: Steuergruppe, Konzepte, Planung, Kooperation*

Eine Projektgruppe „IS“ wird für den Einführungsprozess implementiert. In ihr ist aus jeder Stufe und jedem Schulhaus eine Person vertreten, wobei mehr Lehrpersonen als Schulleitungspersonen beteiligt

sind. Die Steuergruppe arbeitet an der Unterrichtsentwicklung und diskutiert Grundsätze zur Integrativen Schulung. Die Arbeit in der Projektgruppe wird als gut beschrieben. Die Projektgruppe wird drei Jahre nach der Einführung aufgelöst (SL_D 2013:45, LP_D 2013:8; 34).

Die Schule hält an ihrem Leitbild fest, dass auf allen Stufen integrativ unterrichtet wird (Leitbild Schule E, o. J.). Zurzeit erarbeiten zwei Schulische Heilpädagogiklehrpersonen mit zwei Lehrpersonen ein Konzept zur Integrativen Schulung, da die kantonalen Richtlinien zu komplex seien (SHP_E 2013:24). Ziel sei es, Minimalanforderungen für die Zusammenarbeit zu definieren (SHP_E 2013:52). Die Initiative zur Ausarbeitung des Konzeptes geht auf die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen zurück, die Schulleitung sowie beinahe alle Lehrpersonen beteiligten sich nicht, obwohl ihre Mitwirkung erwünscht sei (SHP_E 2013:137,10).

Zurzeit ist die Integration auf Kleinklassenschüler und -schülerinnen beschränkt, da zuerst diese integriert werden müssen, bevor die Integration auf weitere Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausgeweitet werden könne (SHP_E 2013:161). Die SHP tendiert dazu, den Unterricht für noch mehr Kinder zu öffnen (SHP_E 2013:161). Für die Integration seien Einschränkungen im Bereich IQ weniger problematisch als Kinder, die verhaltensauffällig sind oder aus der Heilpädagogischen Sonderschule kommen (LP_E 2013:10, 76). Klar sei, dass es die Heilpädagogische Sonderschule (HPS) weiter brauche, da die Regelschule nicht allen Kindern gerecht werden könne. Die HPS biete mehr Möglichkeiten für die Förderung der Schülerinnen und Schüler als die Regelschule, da sie ein geschützter Rahmen darstelle (SHP_E 2013:161,165).

Verstärkte Massnahmen werden als problematisch bezeichnet, da einerseits der IQ-Wert von 75 auf 70 herabgesetzt wurde (SHP_E 2013:80) und andererseits der administrative Aufwand für die Beantragung sehr hoch sei (SL_E 2013:79). An der Schule E würden VM häufig nicht beantragt, was zur „stillen Integration“ von Schülerinnen und Schüler, die ein Anrecht auf verstärkte Massnahmen hätten, führe (SHP_E 2013:157). Diese „stille Integration“ erhöhe die Belastung der Regelklassen.

Vor den Sommerferien werden die Lehrpersonen über die Einführung der Integrativen Schulung informiert. Vertreter der Presse sind eingeladen und informieren in einer Pressenachricht die Öffentlichkeit (SL_E 2012:55). Die Information der Lehrpersonen geschieht kurzfristig (LP_E 2013:6). Die Eltern werden im Rahmen von Elternabenden informiert.

Der Prozess der Einführung wird als schwierig beschrieben, die Lehrpersonen sind teilweise schockiert (LP_E 2013:17), da die Veränderungen für sie erheblich sind (LP_E 2013:3). Die SHP bestätigt dies und verweist auf überforderte Lehrpersonen, was sie auf das mangelnde Konzept und unklare Strukturen in der Umsetzung zurückführt (SHP_E 2013:105). Erschwerend für die Einführung der Integrativen Schulung ist, dass viele Veränderungen zur gleichen Zeit kommen, weshalb der Entscheid als „zu früh“ (LP_E 2013:8), „ausserhalb des Schulprogramms“ und „unstrukturiert“ bezeichnet wird (LP_E 2013:28).

In der Primarstufe werden Weiterbildungen, bei denen Fragen zur Integrativen Schulung und die Unterrichtsentwicklung thematisiert werden, angeboten. In der Sekundarstufe I werden keine Weiterbildungen angeboten, was die grösseren Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Integrativen Schulung auf der Sekundarstufe I erkläre (SL_E 2013:59). So bilde sich auf der Sekundarstufe I Widerstand und die Umsetzung gestalte sich schwierig (SPF_E 2012:13, SHP_E 2012: 96). Eine schleichende Einführung der Integrativen Schulung wäre besser gewesen, denn jetzt gäbe es „Integrationsleichen“, die von den Integrationsgegnern immer als Beispiel genommen werden, um die schulische Integration zu kritisieren (SHP_E 2013:105, 113).

Als grösste Veränderung der Integrativen Schulung wird die Zusammenarbeit bezeichnet. Die Lehrperson muss ihr Schulzimmer öffnen und ist nicht mehr alleiniger Chef in der Klasse, was eine Absprache zwischen den kooperierenden Personen nötig mache. Die Schulische Heilpädagogiklehrperson legt fixe Besprechungsstunden fest (SHP_E 2013:33). Das Gelingen der Kooperation sei stark von den beteiligten Personen und deren Einstellung abhängig (SHP_E 2013:133; LP_E 2013:19, 40; SL_E 2013:19).

6.2.6.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

Der Gemeinderat findet die Philosophie der Integration gut, weist aber darauf hin, dass die Probleme nicht verniedlicht werden sollten (GR_E 2013:6). Ähnlich sieht die Haltung der Schulpflege aus, der Grundsatz sei gut, aber bei der Umsetzung werden Mängel festgestellt (SPF_E 2013:33; 13). Die Stimmung im Kollegium gegenüber der schulischen Integration sei in der Primarstufe gut, in der Sekundarstufe I bestehe noch Widerstand (SHP_E 2013:100). Weiter zeige sich, dass ältere Lehrpersonen eher gegen die Integration seien als jüngere, da sie weniger mit den neuen Methoden sozialisiert sind (SL_E 2013:23).

Durch die Integrative Schulung können die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gezielter gefördert werden (LP_E 2013:21). Auch auf die soziale Integration lassen sich positive Auswirkungen erkennen, die Schüler und Schülerinnen mit besonderem pädagogischen Bedarf akzeptieren sich gegenseitig mehr (SPF_E 2013:33) und kämen lieber zur Schule, da die individuellen Ziele für sie erreichbar seien (LP_E 2013:70). Der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen in der Sekundarstufe I erkläre sich mittels der Entlohnung, die trotz dreijähriger Ausbildung finanziell nicht gewertet werde (SL_E 2012:79; SHP_E 2013:182). Die Anwesenheit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson in den Klassen wird als zu wenig empfunden (SL_E 2013:99, LP_E 2013:19, 17; SPF_E 2013:17, SHP_E 2013:141). Auch konnte bisher die Stigmatisierung der integrierten Schülerinnen und Schüler nicht behoben werden, da den Schülerinnen und Schülern Sonderbehandlungen auffallen (LP_E 2013:64).

Ein weiteres Problem bei der Umsetzung wird in folgendem Zitat zusammengefasst:

„Wir haben hier keine VM, das heisst nicht, dass es keine Kinder gibt, die VM bräuchten.“ (SHP_E 2012:157).

VM werden an der Schule E aufgrund des hohen administrativen Aufwandes nicht beantragt. Zudem fehle eine Fachkraft für die Umsetzung der VM. Dieser Umstand führe zu einer erhöhten Belastung der Lehrpersonen (SHP_E 2013:157; SL_E 2013:59). Der Schulleiter verweist darauf, dass die VM-Stunden jedes Jahr neu beantragt werden und somit jedes Jahr variieren. Die Konsequenz daraus ist, dass das Pensum der SHP jedes Jahr neu ausgehandelt wird, je nachdem wie viele VM-Stunden die Schulen zugesprochen bekommen. Zur Behebung dieses Problems wäre ein Kontingent an VM-Stunden sinnvoll (SL_E 2012:99).

Durch das fehlende Konzept zur Integrativen Schulung an der Schule E fehlen formalisierte Strukturen. Die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind eigenständig für die Umsetzung der schulischen Integration zuständig, was zu differierenden Formen der Kooperation führe (SHP_E 2013:52; LP_E 2013:16, 46, 184). Die Gefahr bestehe, dass der Widerstand bei einzelnen Lehrpersonen bleibe und die Schulische Heilpädagogin daran nichts ändern könne (SHP_E 2013:173). Die Frustration der schulischen Heilpädagogiklehrperson zeigt sich im nachfolgenden Zitat:

„Ich bin auch nur eine Lehrperson und habe keinen Zauberstab, ich bin nur weniger an den Lehrplan gebunden und habe vielleicht ein wenig mehr Material.“ (SHP_E 2013:77).

Aufgrund des fehlenden Konzeptes, in welchem die Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen beschrieben werden, entstehen falsche Vorstellungen und Erwartungen an die Schulische Heilpädagogin. Auf der Realschule seien beinahe nur noch Lernende mit individuellen Lernzielen, was die Lehrpersonen frustriere denn sie würden so zu Kleinklassenlehrpersonen (SHP_E 2013:72). Eine weitere Tendenz sei, dass alle Probleme auf die Integrative Schulung abgeschoben werden – ob sie Ursache des Problems sind oder nicht (GR_E 2013:6).

Die SHP wünscht sich eine gemeinsame Weiterbildung, zur Erarbeitung konkreter Umsetzungsmassnahmen (SHP_E 2013:14, 184), was mehr Unterstützung des Schulleiters erfordere (SHP_E 2013:133-137). Der Ausbau der Hochbegabtenförderung ist gewünscht (LP_E 2013:76) sowie mehr Ressourcen (LP_E 2013:70; SHP_E 2013:141, 177), flächendeckende Einführung von IS (LP_E 2013:70) und mehr Anreize für die Schulische Heilpädagogik-Ausbildung (SL_E 2013:99). Die Schulleitung würde ein Kontingent an Förderstunden begrüßen, dies würde Konstanz und eine Arbeitsverbesserung für die Schulische Heilpädagogiklehrpersonen bedeuten (SHP_E 2013:182; SL_E 2012:99). Gewünscht werden Empfehlungen, in welche Richtung eine Schule sich entwickeln soll (SPF_E 2012:9). Die jetzige Situation im Kanton Aargau wird es als „Föderalismus ad absurdum“ bezeichnet (SPF_E 2012:17). Der Wunsch nach einem Leitfaden für die Umsetzung von IS, der nicht zu stark einschränkt, wird genannt (SPF_E 2012:17; SHP_2013:48, 58) sowie der Wunsch nach mehr Ressourcen, um Gruppenräume und andere infrastrukturelle Probleme, die sich aufgrund der Integrativen Schulung ergeben, zu beheben (SPF_E 2012:17).

6.2.6.4 Fallzusammenfassung Schule E

Die beteiligten Akteure bei der Entscheidungsfindung in der Schule E sind externe Berater sowie die Schulpflege und die Schulleitung. Die Schulleitung stellt den Antrag und stösst somit die Einführung der Integrativen Schulung an, die Schulpflege trifft die Entscheidung. Die beiden Gremien stehen sich kooperativ gegenüber, die Interaktionsform ist hierarchisch und kann dem Pol „top down“ des Innovationswürfels zugeordnet werden. Das Kollegium hätte sich gegen die Integrative Schulung ausgesprochen, was auf Widerstände im Kollegium hinweist.

Die Gründe, die die Akteure der Schule E für die Einführung der Integrativen Schulung nennen, weisen auf einen mittleren Handlungsspielraum hin. Dabei werden soziodemografische Gründe, wie die „stille Integration“, schlechte Erfahrungen mit der Kleinklasse sowie die vakante Stelle der Kleinklassenlehrperson genannt. Diese Gründe verweisen auf einen schulinternen Anstoss, was dem Pol „innen“ des Innovationswürfels entspricht. Weiter werden finanzielle Anreize und Anpassungsbestrebungen für die Einführung der Integrativen Schulung genannt. Diese Argumente weisen auf einen externen Anstoss der Schulentwicklung hin und entsprechen dem Pol „ausser“ des Innovationswürfels.

Die Anpassungsbestrebungen an die kantonale Stimmung verweisen auf eine Interdependenz zwischen der Makroebene und der Mesoebene der Schule E. Die positive Stimmung des Kantons ist einer der Gründe, die Integrative Schulung einzuführen. Die Schulleitung verweist darauf, dass heute (wo die Stimmung bezüglich der Integration auf kantonaler Ebene neutral ist) ungewiss sei, ob sich die Schule E immer noch für das integrative System entscheiden würde.

Für den Einführungsprozess wird die Projektgruppe „IS“ implementiert, in der mehr Lehrpersonen als Schulleitungen beteiligt sind. Im Leitbild der Schule ist der integrative Wert verankert. Ein Konzept wird zurzeit von den beiden Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und zwei Lehrpersonen ausgearbeitet. Bis anhin werden lediglich die Kleinklassenschülerinnen und -schüler integriert, eine Öffnung für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen funktioniert erst, wenn die Kleinklassenschülerinnen und -schüler integriert seien. Die Schulleitung und die Schulische Heilpädagogin verweisen auf Probleme mit der Sprechung von verstärkten Massnahmen. Der administrative Aufwand sei sehr hoch und zurzeit habe die Schule E keine Kapazitäten VM umzusetzen.

Das Kollegium wird kurzfristig über die Einführung der Integrativen Schulung informiert. Die Planung wird als kurzfristig und unstrukturiert bezeichnet. Problematisch sei, dass das Kollegium nur in geringem Mass mitwirken könne. In der Sekundarstufe I entsteht erheblicher Widerstand gegen die Integrative Schulung. In der Primarstufe, die früher auf das integrative System umstellte als die SEK I, funktioniert die Integrative Schulung. Bei den Lehrpersonen der Realschule sei der Entscheid negativ angekommen und der Widerstand sei bis heute spürbar. Verschiedene Akteure verweisen darauf, dass die Integrative Schulung an sich gut sei, aber die Umsetzung mangelhaft. Es mangelt an Ressourcen, was sich in zu grossen Klassen, zu wenigen Förderstunden und mangelhafter Infrastruktur äussert.

Weiter ist problematisch, dass die Schule E kein klares Konzept zur Umsetzung von IS besitzt, was falsche Erwartungen an die Aufgaben der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wecke. Zudem sind die Strukturen fragil. Die Aufgabenteilung sei unklar, was sich negativ auf die Kooperation auswirke. Positive Auswirkungen der Integrativen Schulung lassen sich bei der sozialen Integration und den schulischen Leistungen der Schülerschaft feststellen.

Eine Diskrepanz zwischen der formalen Struktur und der Realität zeigt sich bei der Beantragung der verstärkten Massnahmen, die nicht getätigt werden, da eine Fachkraft für deren Umsetzung fehlt und der administrative Aufwand sehr hoch ist. Das Nicht-Beantragen von VM führt zu einer erhöhten Belastung der Lehrpersonen, die so Schüler oder Schülerinnen mit einem Sonderschulbedarf in der Regelklasse haben, aber nicht von der Förderung im Rahmen der verstärkten Massnahmen profitieren können.

Die Schulische Heilpädagogin verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem „talk“ der Schulleitung und deren Handeln; das Gefühl entstehe, dass für die Schulleitung die Integrative Schulung eingeführt sei und schon funktioniere, da sie keine weiteren Bestrebungen für die Verfestigung der Integrativen Schulung unternimmt (Konzept oder Weiterbildungen in der Sekundarstufe I) (SHP_E 2013: 52, 28). Diese Sichtweise widerspricht den Aussagen der Schulleitung, die sich wünscht, dass sich alle Lehrpersonen mit der Integration auseinandersetzen, was als Hinweis auf eine lose Kopplung zwischen den beiden Akteuren gedeutet werden kann. Ein weiterer Hinweis auf eine lose Kopplung der Schule E sind die nicht partizipative Entscheidungsfindung sowie Widerstände des Kollegiums.

6.2.7 Fallgeschichte der Schule F

Die Gemeinde F ist eine urbane Gemeinde und erhält Zusatzlektionen, was auf eine erhöhte soziale Belastung hinweist. Die Schule F verfügt über alle Stufen der obligatorischen Schule. In der Schule F herrscht Konstanz in der Schulführung, die schon seit mehr als zehn Jahren von der gleichen Person ausgeübt wird. Des Weiteren wurden der Stadtrat, der seit dem Jahr 2003 in diesem Amt tätig ist, eine Sekundarstufe-I-Lehrperson und der Schulpflegepräsident interviewt. Zur Zeit der Befragung war eine Lehrperson der Schulischen Heilpädagogik krankgeschrieben und die andere Stelle vakant, weshalb kein Interview mit einer SHP stattfinden konnte.

6.2.7.1 Input: Steuerung der Schulentwicklung und die Rolle des Kantons

Die Schule F führt die Integrative Schulung im Schuljahr 2009/2010 ein. Die Akteure, die an der Entscheidungsfindung beteiligt sind, sind die Schulpflege, die Schulleitung und das Kollegium. Der Gemeinderat hat kein Mitspracherecht (GR_F 2013:5). Das Kollegium wird in die Überlegungen zur Einführung der Integrativen Schulung einbezogen. Mittels Umfrage wird die Ansicht des Kollegiums eingeholt, diese zeigt sich gespalten (SPF_F 2013:5; SL_F 2013:9). Ein zweijähriger Vorlauf findet statt, in der die Schulleitungen sich intensiv mit dem Thema mithilfe externer Beratung auseinandersetzen. Die Schulleitungskonferenz reicht einen Antrag zur Einführung der Integrativen Schulung bei

der Schulpflege ein (SL_F 2013:9), die den Antrag gutheisst (SL_F 2013:9; SPF_F 2013:5). Diese partizipative Form der Entscheidung wird von der Schulpflege als grosse Stärke der Schule beschrieben (SPF_F 2013:18). Der Einwohnerrat akzeptiert den Entscheid nicht und verfasst einen Brief an den Gemeinderat mit dem Wunsch zur Aufhebung der Massnahme (GR_F 2013:5; GR_F 2013:9; Brief an den GR_F 2011). Die Entscheidungsfindung wird aufgrund des Einbezugs der Lehrpersonen dem Pol „bottom up“ des Innovationswürfels zugeordnet. Die Interaktionsform entspricht der Mehrheitsentscheidung. Widerstände zeichnen sich bei einem Teil des Kollegiums und beim Einwohnerrat ab.

Der lokale Handlungsspielraum wird unterschiedlich gross wahrgenommen. Als grosser Handlungsspielraum und somit dem Pol „Zug“ des Innovationswürfels zuzuordnen, ist nachfolgendes Zitat:

„Ja, schlussendlich hat man ja oder nein sagen können. Man hat ja sagen können, man will weiter die Kleinklassen haben oder nein sagen können wir wollen Integrative Schulung und wir haben uns für das Eine entschieden[...]. Also es ist nicht einfach so, dass wir jetzt das Gefühl gehabt haben, wir seien gezwungen worden...“ (SL_F 2013:17)

Die Entscheidung für oder gegen integrativen Unterricht steht den Schulen frei. Unterschiedliche Gründe werden für die Einführung der Integrativen Schulung genannt, die auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum verweisen: Der Kanton und der ehemalige Regierungsrat förderten damals die Integration stark (SPF_F 2013:5; SL_F 2013:13). Als die Schule F die Integration einführt, steht die Abstimmung zum Bildungskleeblatt noch bevor. Alle Teile des Kleeblatts gleichzeitig umzusetzen, wäre schwierig geworden, weshalb die Schule F die schulische Integration schon vorher eingeführt habe (SPF_F 2013:5). Dieses Argument wird als Anpassungsbestrebung der Schule F gewertet und verweist auf einen schulexternen Auslöser für die Schulentwicklung.

Andere Gründe verweisen auf einen grossen Handlungsspielraum und den Pol „Zug“ des Innovationswürfels, z. B. pädagogische Gründe, wie Forschungsergebnisse, die Erfolge der Integrativen Schulung behaupten (SL_F 2013:13). Demgegenüber sei der Kanton Aargau Spitzenreiter bei der Sonderschulung und trotzdem nicht der beste Zubringerkanton für Universitäten. Dieser Umstand werfe die Frage auf, ob das Separieren der richtige Weg sei (SL_F 2013:13).

Die Rolle des Kantons im Bereich Integrative Schulung wird kritisiert: Die Strategie des Kantons, sich nicht für oder gegen die Integrative Schulung zu entscheiden, obwohl 96% der Schulen im Kanton integrativ unterrichten, wird als „unverständlich“ bezeichnet (SPF_F 2013:6). Begrüsst würden eine verbindliche Aussage und die Definition von Minimalanforderungen, da die Ressourcen gerade in belasteten Gemeinden knapp seien. Weiter sind differenzierende Regeln für grosse und kleine Schulen gewünscht (SL_F 2013:37).

6.2.7.2 Prozess der Umsetzung: Steuergruppen, Konzepte, Planung, Kooperation

In grossen Schulen können nicht alle Lehrpersonen an der Schulentwicklung beteiligt sein. Aus diesem Grund wird an der Schule F aus einem Teil der Lehrpersonen eine Spiegelgruppe IS gebildet

(SL_F 2013:21). Die Integrative Schulung ist in der Spiegelgruppe umstritten (SL_F 2013:21). Die Aufgabe der Spiegelgruppe besteht darin, ihre Meinung zum Dossier Integrative Schulung kundzutun. Dabei werde über jede Formulierungen diskutiert (LP_F 2013:21). Die Mitwirkung sei nicht gross, wie die nachfolgende Aussage zeigt:

„Das ist ein Dossier lesen, eine Sitzung gewesen mit 30 Nasen.“ (LP_F 2013:21)

Auf der Homepage der Schule F steht, dass die Schule integrativ unterrichtet, worunter die Integration von Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder besonderen Begabungen in die Regelklassen verstanden wird. Sonderschülerinnen und -schüler werden in der HPS unterrichtet (Homepage Schule F, o. J.). Die Schulpflege versteht unter der Integrativen Schulung die Auflösung der Kleinklasse, dies deckt sich mit der auf der Homepage festgehaltenen Definition (SPF_F 2013:6). Für die Lehrpersonen und die Schulleitung hat die Integration dort Grenzen, wo Kinder und Jugendliche aus der HPS kommen oder Behinderungen aufweisen (LP_F 2013:105, 109, 185; SL_F 2013:17).

Die Schulleitung hat im Rahmen einer Sitzung die Lehrpersonen über den Entscheid informiert. Die Öffentlichkeit wird über die Medien informiert (LP_F 2013:5). Die Lehrpersonen konnten an Weiterbildungen teilnehmen (SL_F 2013:13). Die Einführung ist als mehrjähriger Prozess angelegt, da klar sei, dass er aufgrund des Mangels an Ressourcen und Personal kein einfacher Schritt sein wird (SL_F 2013:13). Die Schule beansprucht externe Beratung in Form eines Coachs (SL_F 2013:29). Befürchtungen von Lehrpersonen sind, dass ein grosser Zusatzaufwand für die Absprache und Unterrichtsplanung entstehe (LP_F 2013:37).

Die Lehrperson weist der Schulischen Heilpädagogiklehrperson die Aufgaben zu, was diese in der Stunde zu erledigen hat, dies kann Einzel- oder kleine Gruppenbetreuung ausserhalb der Schulklasse sein oder die Leitung eines Teils des Unterrichts in der gesamten Klasse (LP_F 2013:60). Die Kooperation sei von der Person sowie vom Einsatz und der Motivation der Lehrperson abhängig (LP_F 2013:111).

6.2.7.3 Output: Zufriedenheit, Gelingensbedingungen und Probleme

Das Kollegium ist bezüglich der Einstellung zur Integrativen Schulung gespalten (SL_F 2013:9). Für ältere Lehrpersonen sei die Umsetzung des integrativen Unterrichts schwieriger als für jüngere Lehrpersonen, für die sei selbstverständlich, dass schülerzentriert und mit einem Wochenplan unterrichtet werde (LP_F 2013:141).

Die Förderung im sozialen Bereich funktioniere gut (LP_F 2013:93), die Leistungsintegration hingegen nicht (LP_F 2013:69). Am Anfang sei die Integrative Schulung mit Aufwand verbunden, der aber mit der Zeit abnehme (LP_F 2013:193). Die Integrative Schulung stelle eine Chance dar, den eigenen Unterricht zu optimieren (LP_F 2013:169). Die Stigmatisierung der ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler würde abnehmen und es gebe weniger Disziplinarprobleme (SL_F 2013:33; SPF_F 2013:6).

Neben den positiven Auswirkungen zeigen sich Probleme, die mit der Integrativen Schulung einhergehen: Für Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Einschränkung kann auch mittels individualisiertem Unterricht nicht immer ein Leistungsfortschritt erzielt werden (LP_F 2013:144). Kritisiert werden weiter die Ressourcen, die Räumlichkeiten (SL_F 2013:9, 33) und die Klassengrösse (SPF_F 2013:6). Der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen verstärkte sich aufgrund der obligatorischen Einführung des integrativen Kindergartens (SL_F 2013:13). Bei der Umsetzung kommt der Wunsch nach abwechslungsreicheren Formen auf (LP_F 2013:125).

6.2.7.4 Fallzusammenfassung Schule F

An der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung sind die Schulpflege, die Schulleitung, und das Kollegium beteiligt. Das Kollegium kann in einem Fragebogen seinen Standpunkt kundtun, was in die Entscheidung mit einfließt. Die Schulleitung stellt anschliessend bei der Schulpflege einen Antrag zur Einführung der Integrativen Schulung, die die Schulpflege gutheisst. Die Entscheidungsfindung entspricht dem Pol „bottom up“ des Innovationswürfels, die Interaktionsform der Mehrheitsentscheidung. Die Entscheidung wird vom Einwohnerrat sowie von einem Teil der Lehrpersonen kritisiert.

Die Schule F nimmt den Handlungsspielraum der Schulen bei der Einführung der Integrativen Schulung wahr. Einerseits werden Argumente angeführt, die auf einen grossen Handlungsspielraum hinweisen, andererseits gibt es auch Argumente, die auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum schliessen lassen. Dazu gehören die Anpassungsbestrebungen an die Aufbruchsstimmung im Kanton, die mit der bevorstehenden Abstimmung zum Bildungskleeblatt zusammenhängt. Auch bei der Schule F zeigen sich Interdependenzen zwischen der kantonalen Stimmung zur Integration und ihrer Entscheidung, die schulische Integration einzuführen. Die genannten Anstösse zur Schulentwicklung lassen sich den beiden Polen „innen“ und „ausser“ zuordnen.

Aufgrund der Grösse der Schule wird eine Spiegelgruppe eingeführt, die die Meinung des Kollegiums wiedergeben soll. Diese setzt sich aus Lehrpersonen zusammen und beurteilt das Dossier „Integrative Schulung“, ein Teil des Kollegiums ist somit an der Schulentwicklung beteiligt.

Der Prozess ist langfristig geplant, da Ressourcen- und Personenmangel die Umsetzung erschweren. Die Unterstützung von einem Coach wird als positiv bewertet. Die Zusammenarbeit zwischen der SHP und den Regellehrpersonen erweist sich als schwierig. Die Lehrpersonen sind für die Unterrichtsplanung zuständig und weisen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson ihre Aufgaben zu. Das Gelingen der Kooperation sei stark von den beiden kooperierenden Personen abhängig.

Eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen zur Integrativen Schulung und deren Umsetzung besteht bei der schulischen Förderung, da nicht bei allen Schülerinnen und Schüler eine Leistungssteigerung zu erwarten sei und nicht alle Unterrichtseinheiten individualisiert werden können.

In der Schule F bezieht sich die Integration hauptsächlich auf die Integration von Kleinklassenschülerinnen und -schüler, eine Ausweitung wird kritisch bewertet, obwohl dies in den Rahmenbedingungen des Kantons Aargau festgehalten ist, was auf eine Diskrepanz zwischen formaler Struktur und Realität hinweist.

Bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung wird das Kollegium mit einbezogen. Die Meinung des Kollegiums ist damals wie heute gespalten. Beim Schulentwicklungsprozess kann ein Teil des Kollegiums in Form einer Spiegelgruppe seine Ansichten zum Konzept der Integrativen Schulung kundtun. Die Grösse der Schule bedingt, dass nicht alle Lehrpersonen bei der Schulentwicklung partizipieren können, was dazu führt, dass ein Teil des Kollegiums nicht zufrieden ist mit der Umsetzung. Dies wird als Hinweis gedeutet, dass in der Schule keine enge Kopplung zwischen der Führung und dem Kollegium besteht.

6.3 Fallübergreifende Analysen

Die theoretische Perspektive dieser Arbeit spricht formalen Strukturen eine Erklärungskraft bei Veränderungen zu. Der Fokus wird darauf gelegt, wie die institutionellen Rahmenbedingungen der Makroebene (Bildungspolitik) auf der Mesoebene wahrgenommen werden und wie die Akteure der Mesoebene diese rekontextualisieren (K2). Zudem interessiert, inwiefern Interdependenzen zwischen den beiden Ebenen bestehen.

Ausgehend von der Annahme, dass Kontextvariablen der Schulen einen Einfluss auf die Schulentwicklung haben (K1), wird untersucht, ob der Kontext einen Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess besitzt. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Kontextvariablen – Gemeindetyp, soziale Belastung und Schulstufen – herausgearbeitet. Die Erkenntnisse dieser Analyse werden in der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 8) um die Resultate der quantitativen Untersuchung ergänzt.

Bezüglich der Steuerung der Schulentwicklung interessiert einerseits, welche Gründe die Akteure für die Einführung der Integrativen Schulung nennen (I1 und A1). Deren Analyse kann einen Hinweis auf die dahinter liegenden Handlungslogiken geben. Dabei wird von Unterschieden zwischen den Professionen ausgegangen, da diese einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Akteurs haben und so die Rekontextualisierung der Akteure bestimmen. Andererseits interessiert, inwiefern die Steuerung der Schulentwicklung den Prozess der Schulentwicklung beeinflusst (I2). Durch die qualitative Analyse können keine Einflüsse zwischen Variablen bestimmt werden, jedoch je nach Art der Entscheidungsfindung (I3 und I4) Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Prozess und dem Output der Schulentwicklung identifiziert werden, was als Hinweis auf einen Einfluss der Steuerung auf den Schulentwicklungsprozess gewertet werden kann.

Die Probleme und Gelingenbedingungen für die schulische Integration werden analysiert (O2) sowie etwaige nichtintendierte Folgen beziehungsweise Diskrepanzen zwischen der formalen Ebene und der tatsächlichen Umsetzung untersucht (O3).

6.3.1 Steuerung der Schulentwicklung

Neben der Akteurskonstellation, der Interaktionsform und der Handlungsorientierung sind bei der Betrachtung der Entscheidungsfindung aus der Perspektive des AZI der institutionelle Kontext sowie das politische Umfeld zu berücksichtigen. In einem ersten Schritt werden die kantonalen Richtlinien und ihre Rekontextualisierung beschrieben. Anschliessend folgt die Beschreibung der Akteurskonstellation, der Handlungsorientierung, der Interaktionsorientierung und der Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung.

6.3.1.1 Interdependenzen: Die Rolle des Kantons bei der Entscheidung

Im Hinblick auf die kantonale Strategie zur Integrativen Schulung ist der Wechsel des Regierungsrates und das Scheitern des Bildungskleeblattes als Wendepunkt zu bezeichnen (vgl. Abschnitt 6.1.2). Bis zum Frühjahr 2009 wurde die Integrative Schulung vom Kanton gefördert, seither verweist der Kanton auf die Gleichwertigkeit der Integrativen Schulung und der Separation in Kleinklassen. Dieser Strategiewechsel wird von allen Akteuren ausser dem Gemeinderat und der Schulpflege der Gemeinde A wahrgenommen. Bei anderen Schulen fällt auf, dass die kantonale Haltung zur Integrativen Schulung einen Einfluss auf die Entscheidung hat. Der Schulleiter der Schule E verweist darauf, dass die kantonale Stimmung und das bevorstehende Bildungskleeblatt ausschlaggebend für die Einführung der Integrativen Schulung waren. Unsicher ist, ob sich die Schulführung der Schule E heute noch so entscheiden würde, da sich die Stimmung im Kanton im Hinblick auf IS verändert hat. Auch die Schule F nennt die damalige politische Stimmung im Kanton als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung. In allen Schulen waren beim Entscheidungs- und/oder Einführungsprozess Berater des BKS oder der Pädagogischen Hochschule unterstützend tätig. Inwiefern diese Berater die Entscheidung der Schule beeinflussen oder bestimmen, ist nicht ersichtlich. Jedoch ist davon auszugehen, dass sich die Beratung auf den Entscheidungsprozess auswirkt.

Die zwei genannten Argumente deuten Interdependenzen zwischen der Makroebene und der Mesoebene an. Der Kanton versuchte bis zum Wechsel des Regierungsrates und der Ablehnung des Bildungskleeblatts, die Schulen von der Einführung der Integrativen Schulung zu überzeugen, in dem er diese Form förderte, was drei Schulen auch als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung nennen. Da die Entscheidungskompetenz zur Einführung der Integrativen Schulung auf der Mesoebene zu verordnen ist, ist die Makroebene von der Mesoebene abhängig, um den Ausbau integrativer Schulen zu erreichen. Das BKS versucht die Schulen zu beeinflussen, um IS einzuführen. Die kantonalen Berater stellen eine weitere Beeinflussungsmöglichkeit des Kantons dar. Die Mesoebene ist von

der Makroebene in Form der Bereitstellung der Ressourcen abhängig, weshalb hier von einer Interdependenz gesprochen werden kann.

Das Sonderpädagogikkonkordat sowie internationale und nationale Regelungen werden von keinem Akteur als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung genannt. Es wird darauf hingewiesen, dass diese zu weit weg vom schulischen Alltag sind und keinen Einfluss auf die Schulen ausüben. Die allgemeine positive Stimmung bezüglich der Integration (international, national und kantonale bis Frühjahr 2009) hingegen wird teilweise als Argument für die Einführung der Integrativen Schulung genannt.

Die zur Verfügung gestellten Ressourcen für IS und die kantonale Strategie im Hinblick auf die Integrative Schulung werden von den lokalen Akteuren kritisiert. Dass der Kanton keine Position bezüglich des Umgangs mit der Heterogenität bezieht, wird als nutzlos und unverständlich bezeichnet. Die Unterstützung des Kantons in Form von Beratern und dem zur Verfügung stellen von Informationen beim Einführungsprozess und in der Phase der Entscheidung wird von den Akteuren begrüßt.

Die Frage, wie der institutionelle Kontext von den Akteuren wahrgenommen wird und welchen Einfluss er auf den Prozess der Schulentwicklung besitzt (K2), kann vorläufig wie folgt beantwortet werden: Es lassen sich Steuerungsbemühungen des Kantons erkennen, obwohl die Entscheidungskompetenz bei den Akteuren der Mesoebene liegt. Dies zeigt sich unter anderem in einer Stellungnahme des Regierungsrates, in der die Zunahme der integrativ unterrichtenden Schulen als Verdienst der strategischen Zielsetzung des BKS bezüglich der Integration sowie umfassender Informationsbemühungen gesehen wird (GR.08.241, 2008a). Unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich der Wahlfreiheit der Schulen zur Einführung der Integrativen Schulung lassen sich erkennen. Von einzelnen Akteuren wird die Wahlfreiheit als nicht vorhanden, von den meisten Akteuren jedoch als vorhanden wahrgenommen. Weiter zeigt sich, dass die kantonale Haltung bezüglich der Integration vor der Bildungskleblattabstimmung befürwortet und von mehreren Schulen als Anlass zur Einführung der Integrativen Schulung genommen wird. Zudem sind Berater des Kantons beim Entscheidungs- und Einführungsprozess unterstützend in den Schulen anwesend, was als Steuerungsbemühung des Kantons wahrgenommen wird. Somit lassen sich Interdependenzen zwischen der Makroebene und der Mesoebene erkennen, die darauf verweisen, dass Veränderungen auf der Makroebene einen Einfluss auf die Mesoebene besitzen.

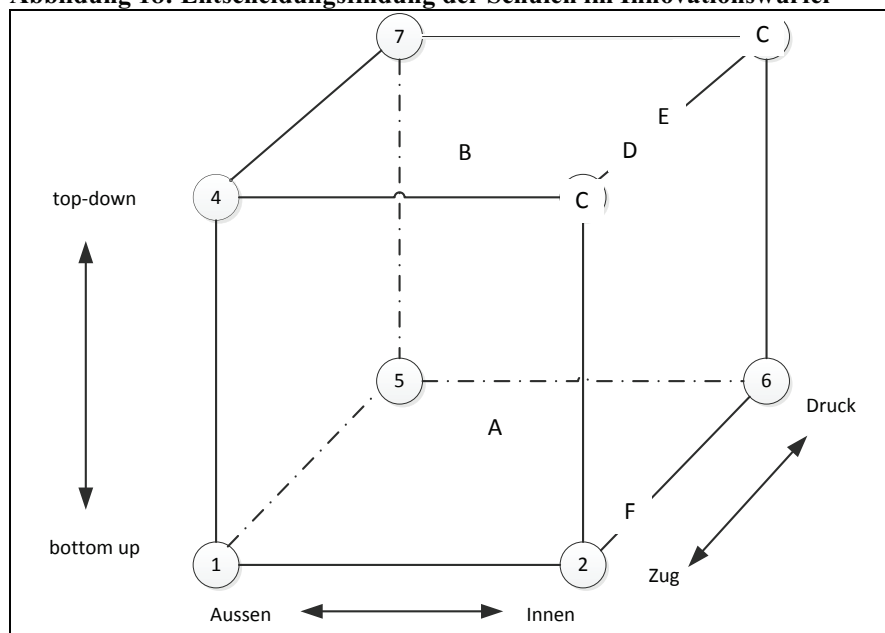
6.3.1.2 Entscheidungsfindung Mesoebene

Bei der Entscheidungsfindung sind in allen Schulen die Schulpflege und die Schulleitung, also die lokalen Führungsgremien beteiligt. In zwei Schulen bringt sich das Kollegium bei der Entscheidungsfindung ein. Da diese Entscheidung keine finanziellen Konsequenzen für die Gemeinde hat, wird der Gemeinderat in keiner Schule in den Entscheidungsfindungsprozess einbezogen. In drei Schulen, (B, D und E) wirken externe Berater des Kantons oder der Pädagogischen Hochschule bei der Entscheidungsfindung unterstützend mit, diese besitzen aber keine Entscheidungskompetenzen, sondern liefern

den Schulen Informationen zur Integrativen Schulung. Die Entscheidung der Einführung der Integrativen Schulung findet in den meisten Schulen hierarchisch statt, indem die Schulleitung und die Schulpflege die Entscheidung gemeinsam treffen.

In der Abbildung 18 ist die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung im Innovationswürfel abgebildet. In den Schulen A und F werden die Lehrpersonen in die Entscheidungsfindung mit einbezogen (Pol „bottom up“). In allen anderen Schulen wird die Entscheidung von der Schulleitung mit der Schulpflege getroffen, ohne dass das Kollegium bei der Entscheidung mitwirken konnte (Pol „top down“). Die partizipative Entscheidungsfindung, die aus der Sicht der Schulentwicklungsfor- schung eine Gelingensbedingung ist (Sammons et al. 1995; Wendel 2000, S. 58), findet nur in zwei von sechs Schulen statt. Die Entscheidungsfindung ist in vier von sechs Fällen hierarchisch. In den beiden Schulen, die die Entscheidung unter Mitsprache des Kollegiums getroffen haben, ist die Inter- aktionsform die Mehrheitsentscheidung.

Abbildung 18: Entscheidungsfindung der Schulen im Innovationswürfel



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schratz und Steiner-Löffler (1997).

Der Schulentwicklungsprozess wird in keiner Schule lediglich von schulexternen Akteuren (Pol „aus- sen“) angestossen. In allen Schulen zeigen sich schulinterne Akteure als Anstossquelle für die Schul- entwicklung (Pol „innen“). Wäre die Schulentwicklung lediglich von aussen angestossen, dann würde dies eher einer Reform entsprechen als einer Schulentwicklung (vgl. Holtappels, 2005, S. 27; Rolff, 2007; Rosenmund, 2011; Wenzel, 2000, S. 114). In den Schulen A und B lassen sich neben Argumen- ten, die auf einen schulinternen Anstoss hinweisen, auch Anstösse von ausserhalb der Schule erken- nen. Die Akteure der Schule A nennen die Aufhebung der Finanzierung der Kleinklassen durch den Kanton als Grund für die Einführung, infolgedessen sich die Akteure der Schule A gezwungen fühlen, die Integrative Schulung einzuführen. Bei der Schule B sind Ängste der Eltern der Kleinklassenschüle- rinnen und -schüler zu nennen. Bei den restlichen vier Schulen werden keine ausserschulischen Akteu-

re genannt, die die Schulentwicklung in den Schulen anregen, weshalb diese alle dem Pol „innen“ zugewiesen werden.

Die dritte Dimension des Innovationswürfels wurde um eine mittlere Position zwischen dem Pol „Zug“ und dem Pol „Druck“ ergänzt. Der Pol „Druck“ verweist darauf, dass die Akteure der Schulen nur einen kleinen Handlungsspielraum bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung wahrnehmen. Der Pol „Zug“ verweist auf eine Innovationsbereitschaft der Akteure der Schule, was einem grossen wahrgenommenen Handlungsspielraum entspricht. Dazwischen sind Argumente, die auf einen mittleren Handlungsspielraum hinweisen, zu verordnen. Die Schule E nennt soziodemografische Argumente, wie schlechte Erfahrungen mit der Kleinklassen, „stille Integration“, finanzielle Anreize und Anpassungsbestrebungen an die politische Stimmung im Kanton. Diese Argumente verweisen alle auf einen mittleren Handlungsspielraum. In allen anderen Schulen lassen sich Argumente finden, die auf zwei der drei Kategorien hinweisen.

Die Akteure der Schulen B, D und F nennen Argumente die auf einen mittelgrossen Handlungsspielraum verweisen, wie soziodemografische Gründe und Anpassungsbestrebungen. Gleichzeitig werden in diesen Schulen Argumente genannt, die auf einen grossen Handlungsspielraum hinweisen, wie ideelle und pädagogische Gründe.

Die Akteure der Schule C nennen Argumente, die auf einen kleinen und einen grossen Handlungsspielraum hinweisen. Die drohende Schliessung der Kleinklasse wird dem Pol „Druck“ zugeordnet, gleichzeitig werden aber auch Argumente genannt, die auf ideelle Gründe verweisen, wie ein „Zeichen für die Integration setzten“. Diese Argumente entsprechen dem Pol „Zug“ und weisen somit auf einen grossen wahrgenommenen Handlungsspielraum hin, weshalb die Schule C zweimal in der Abbildung 18 abgebildet ist.

In den Schulen zeigt sich somit ein unterschiedlicher Entscheidungsfindungsprozess. Von Interesse ist, ob sich Gemeinsamkeiten der Entscheidungsfindung aufgrund ähnlicher struktureller Bedingungen ergeben (vgl. Abschnitt 6.3.1.3). Anschliessend wird die Frage beantwortet, ob sich Unterschiede zwischen den Argumentationen für die Integrative Schulung zwischen den Akteuren finden lassen (vgl. Abschnitt 6.3.1.4).

6.3.1.3 Rolle des Kontexts

Die theoretische Perspektive dieser Arbeit postuliert einen Einfluss von Kontextvariablen auf den Prozess der Schulentwicklung. Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung verweisen auf einen Einfluss des Gemeindetyps und der sozialen Belastung der Schule auf den Schulentwicklungsprozess (Reynolds & Teddlie, 2000). Dabei wird die These vertreten, dass unterschiedliche Kontextfaktoren differierende Argumentationen für die Einführung der Integrativen Schulung bieten, was nachfolgend überprüft wird.

Bezüglich des Gemeindetyps zeigen sich folgende Gemeinsamkeiten zwischen den Schulen: Die beiden ländlichen, kleinen Schulen verweisen unter anderem auf einen Anstoss von aussen, in der Schule A wird auf den Kanton verweisen und in der Gemeinde B auf die Eltern. Die Schule A weist somit eine Interdependenz zur Makroebene auf. Bei den anderen vier Schulen (C, D, E und F) lassen sich keine Argumente finden, die auf einen Anstoss von ausserhalb der Schule hinweisen. Veränderungen in kleinen Schulen sind im vorliegenden Fall somit stärker von schulexternen Akteuren beeinflusst, was als erster Hinweis auf Unterschiede in der Steuerung je nach Kontext gewertet wird.

Bei beiden suburbanen Gemeinden (C und D) wird die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung „top down“ getroffen. Dies ist jedoch ebenfalls bei einer ländlichen und einer urbanen Gemeinde (B und E) der Fall.

In beiden urbanen Gemeinden (E und F) lässt sich das Argument der politischen Stimmung vor dem Bildungskleeblatt, die sich durch eine Integrationseuphorie auszeichnet, finden. Dies deutet darauf hin, dass die urbanen Gemeinden sich an der Makroebene orientieren, die Interdependenz zwischen der Makroebene und der Mesoebene fällt bei diesen beiden Schulen stärker aus als bei den suburbanen Schulen, was ein weiterer Hinweis auf den Einfluss des Kontextes auf die Entscheidungsfindung ist.

Der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen trifft kleine Schulen stärker als grosse Schulen, da die Arbeitsbedingungen für die Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen an kleinen Schulen wegen den geringen Pensen unattraktiver sind, was sich an den vakanten Stellen bei den kleinen Schulen A und B zeigt. Jedoch sind nicht nur die kleinen Schulen von vakanten Stellen der Schulischen Heilpädagogik betroffen sondern auch die beiden grossen Schulen E und F. In den beiden suburbanen Gemeinden sind die Stellen der Schulischen Heilpädagogik besetzt.

Bezüglich der sozialen Belastung fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Phase der Entscheidung auf. Zwei der drei sozial weniger stark belasteten Gemeinden sind die einzigen, die auf einen kleinen Handlungsspielraum bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung hinweisen. Die Argumentation bezieht sich bei den Schulen A und C auf die Kleinklassen, die sie nicht (mehr) an ihrer Schule führen, sondern in einer Nachbargemeinde untergebracht sind. Dies verweist darauf, dass die ländliche sozial unbelastete Gemeinde sowie die suburbane sozial unbelastete Gemeinde wenige Kleinklassenschülerinnen und -schüler haben. Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich bei den belasteten Gemeinden (B, D und F), die alle Argumente für einen grossen und einen mittleren Handlungsspielraum nennen, was keine der sozial weniger belasteten Schulen (A, C und E) in dieser Kombination aufweisen. Zudem konnte bei keiner belasteten Schule ein Interview mit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson geführt werden.

Zusammengefasst zeigen sich nur wenige Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede hinsichtlich des Gemeindetyps und der sozialen Belastung der Schulen. Externe Auslöser für die Einführung der Integrativen Schulung werden lediglich von den Akteuren der kleinen Schulen (A und B) genannt. Die beiden urbanen Gemeinden verweisen auf die kantonale Haltung bezüglich der Integration als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung, was ebenso als Interdependenz zwischen der

Mesoebene und der Makroebene gewertet wird. Zudem lassen sich in zwei sozial weniger stark belasteten Gemeinden Argumente finden, die dem Pol „Druck“ zugeordnet werden. Diese Ergebnisse stellen eine vorläufige Antwort auf die Frage nach dem Einfluss des Kontextes auf die Entscheidungsfindung dar (K1).

6.3.1.4 Akteure

In diesem Abschnitt wird die Frage beantwortet, ob sich zwischen den Argumenten, welche für die Integrative Schulung sprechen, Unterschiede zwischen den Akteursgruppen ergeben (A1 & I1). Durch die unterschiedliche Anzahl befragter Akteure pro Gruppe ergeben sich bereits Unterschiede, weshalb die relativen Zahlen zur Beantwortung der Frage herbeigezogen werden.

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen nur zwei soziodemografische Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung nennen. Weiter fällt auf, dass der Gemeinderat und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wenige Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung nennen. Dies kann daran liegen, dass sie in den Entscheidungsprozess nicht eingebunden sind und sie sich deshalb mit dem Thema nicht auseinandersetzen oder die Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung nicht kennen.

In der Tabelle 13 sind die genannten Argumente und die Akteure aufgelistet. Am häufigsten (24%) werden Argumente, die auf soziodemografische Veränderungen zurückgehen für die Einführung der Integrativen Schulung genannt. Gefolgt von Gründen, die auf Anpassungsbestrebungen (22%) hinweisen. Je 14% der Gründe beziehen sich auf finanzielle Anreize und soziale Argumente. 11% der Argumente verweisen auf einen Trend, 9% der Argumente sind pädagogischer Art und 3% verweisen auf Druck.

Tabelle 13: Argumente Entscheidung

	Kantonale Akteure (N = 32)	GR (N = 8)	LP (N = 2)	SHP (N = 6)	SL (N = 18)	SPF (N = 24)	SUMME (N = 90)
Anpassungsbestrebung	16%	38%	0%	17%	28%	25%	22%
Finanzieller Anreiz	25%	0%	0%	17%	6%	13%	14%
Pädagogische Argumente	16%	0%	0%	0%	11%	4%	9%
Soziale Argumente	34%	0%	0%	0%	0%	13%	14%
Soziodemografische Argumente	0%	25%	100%	33%	56%	25%	24%
Trend	9%	25%	0%	33%	0%	13%	11%
Druck	0%	13%	0%	0%	0%	8%	3%

Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen, die Lehrpersonen, die Schulleitung und die Schulpflege nennen am häufigsten soziodemografische Argumente als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung. Die kantonalen Akteure nennen keine soziodemografischen Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung sondern am häufigsten soziale Argumente. Bei den Akteuren der Mesoebene nennt lediglich die Schulpflege soziale Argumente. Die Gemeinderäte nennen am häufigsten Anpassungsbestrebungen als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung.

sungsbestrebungen als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung. Das Argument Druck wird lediglich von dem Gemeinderat und der Schulpflege genannt.

Der Vergleich der Argumente nach Akteursgruppen zeigt, dass der Gemeinderat und die kantonalen Akteure andere Handlungslogiken im Bereich der Integrativen Schulung aufweisen als die schulischen Akteure. Die schulischen Akteure nennen alle am häufigsten soziodemografische Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung, dies verweist darauf, dass der Entscheid nicht aus pädagogischen, sozialen oder ökonomischen Vorteilen resultiert, sondern weil die Kleinklasse aufgrund von sinkenden Lernendenzahlen geschlossen hätte werden müssen oder da die Kleinklassen zu gross waren.

Soziale Argumentationen werden von den kantonalen Akteuren sowie von der Schulpflege genannt. Die Schulpflegen nennen neben den soziodemografischen Argumenten am häufigsten Anpassungsbestrebungen, zum Beispiel an die kantonale Stimmung, was ebenfalls 28% der Argumente der Schulleitungen entsprechen. Auffallend ist, dass die pädagogischen und sozialen Argumente, welche die Vorteile der Integrativen Schulung hervorheben, von den wenigsten Akteuren der Mesoebene als Grund genannt werden. Vielmehr sind soziodemografische Bedingungen sowie Anpassungsbestrebungen Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung.

6.3.2 Prozess

Bezüglich des Prozesses interessiert, ob sich ein Einfluss der Steuerung auf den Prozess erkennen lässt. Dazu werden Vergleiche zwischen der Steuerungsform und dem Prozess betrachtet. Weiter interessiert, wie die Akteure der Einzelschulen die kantonalen Rahmenbedingungen rekontextualisieren. Dafür wird einerseits die Definition der Integration betrachtet und andererseits das Konzept der Schulen.

6.3.2.1 Definition der Integration

Der Forschungsstand zeigt auf, dass es keine einheitliche Definition der schulischen Integration und der schulischen Inklusion gibt. Neben den aus der Theorie bekannten Begriffen Inklusion, Integration, Separation und Segregation lassen sich in der Umsetzung unterschiedliche Formen finden. In der Definition der Integrativen Schulung des Kantons Aargau werden drei Teile angesprochen: die Integrierte Heilpädagogik für ehemalige Kleinklassenschülerinnen und -schüler, die verstärkten Massnahmen für Lernende mit einem ausgewiesenen Sonderschulbedarf und die Förderung von Hochbegabten. Die schulische Integration im Kanton Aargau sieht die Aufhebung der Sonderschule nicht vor, dies bedeutet, dass die integrative Variante stets noch einen Teil an Separation umfasst (vgl. Abschnitt 3.3.4). Nachfolgend wird betrachtet, wie die Einzelschule die kantonale Definition in ihrem Konzept aufnimmt.

Zwei Schulen fassen unter dem Begriff Integrative Schulung lediglich die Integrierte Heilpädagogik und die Hochbegabtenförderung (B und F), bei zwei Schulen wird nicht genauer definiert (D und E),

was unter der Integrativen Schulung verstanden wird und zwei Schulen übernehmen die Definition des Kantons Aargaus (A und C). Es zeigt sich, dass mehrheitlich die ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert werden. Eine Ausweitung der Integration ist lediglich von den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen erwünscht. Die anderen Akteure empfinden die verstärkten Massnahmen als schwierig umsetzbar und sehen die Grenze der Integration bei Personen mit Behinderungen sowie bei verhaltensauffälligen und schwererziehbaren Jugendlichen und Kindern. Weiter zeigt sich, dass in mindestens zwei Schulen (B und D) ein Teil der Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Sonderschule überwiesen wird. Bezüglich der Umsetzung der Integrativen Schulung lassen sich verschiedene Formen von dem separierten Unterrichten der Lernenden mit einem besonderen pädagogischen Bedarf bis zum gemeinsamen Frontalunterricht finden.

„Ich bin gegen die separative Integration.“ (LP_E 2013:17)

Oben stehendes Zitat spricht von der separativen Integration, darunter ist das separative Unterrichten der zu integrierenden Schüler und Schülerinnen zu fassen, was als weitere Kategorie des Umgangs mit der Heterogenität genannt werden kann. Hierbei ist fraglich, inwiefern diese Form als Integration gelten kann. In den kantonalen Richtlinien wird diese Art des Unterrichts als eine der möglichen Formen des integrativen Unterrichts genannt.

Zusammengefasst zeigen sich in den Konzepten der Schulen unterschiedliche Definitionen der Integration, wobei zwei Schulen die Definition des Kantons übernehmen. Effektiv wird in den meisten Schulen lediglich die Integration der Kleinklassenschülerschaft in die Regelschule praktiziert. Einzig die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wünschen sich eine Ausweitung der Integration auf Sonderschülerinnen und Sonderschüler. Dies wird als Hinweis gedeutet, dass sich die Handlungslogik der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen von denen der anderen Akteure unterscheidet. Als Erklärung für die weitergefasste Form der Integration, die von den SHP begrüsst wird, wird das Wissen über vielfältigere Formen der Integration, die sie im Studium kennengelernt haben, gesehen. Zudem gehören die verstärkten Massnahmen im Rahmen der Integrativen Schulung zum Berufsauftrag der Schulischen Heilpädagogiklehrperson.

6.3.2.2 Gelingensbedingungen des Schulentwicklungsprozesses

Aus der Schulentwicklungsforschung ist ersichtlich, dass die Implementierung einer Steuergruppe (oder einer anderen Gruppe, in der sich das Kollegium für die Schulentwicklung engagieren kann) eine Gelingensbedingung für die Einführung schulischer Veränderungen ist. In fünf von sechs Schulen sind solche Gremien für den Einführungsprozess institutionalisiert. In der sechsten Schule (B) wurde eine Steuergruppe ohne Mitwirkungsmöglichkeiten des Kollegiums institutionalisiert. Die Aufgaben, die diesen Gremien zukommen, sind je nach Schule unterschiedlich. In zwei Schulen übernimmt die Steuergruppe die Prüfung des Konzeptes, was die schwächste Form der Mitwirkung darstellt. In einer Schule übernimmt die Steuergruppe einen Teil der Unterrichtsentwicklung und diskutiert Grundsätze zur Integration. In zwei Schulen ist die Steuergruppe für die Ausarbeitung eines Konzeptes zur Integ-

rativen Schulung verantwortlich, was der mittleren Form der Einbindung entspricht. In der Schule, in der die Steuergruppe aus Führungspersonen der Schule besteht, übernimmt die Steuergruppe die Einführung und Kommunikation des Entscheids der Integrativen Schulung.

Ein Konzept, in dem das Ziel der Integrativen Schulung, die Aufgaben und Rollen der beiden kooperierenden Lehrpersonen sowie die Art der Zusammenarbeit geklärt sind, wird als weitere Gelingensbedingung beschrieben (Schütt, 2011, S. 239). Die Konzepte der Schulen B und F sind nicht öffentlich zugänglich, weshalb diesbezüglich keine Aussagen zu den beiden Schulen getroffen werden kann. Die Schule E besitzt noch kein Konzept zur Integrativen Schulung, dieses wird zurzeit ausgearbeitet. Die Schule C hat die Richtlinien des Kantons eins zu eins übernommen. Die Schulen A und D haben umfassende Konzepte erarbeitet, in denen Richtlinien und Verbindlichkeiten zur Umsetzung der Integrativen Schulung festgehalten sind. In der Schule D werden zusätzlich Vereinbarungen beschrieben, die regeln, was passiert, wenn die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrkräften nicht funktioniert. In der Schule E verweist die Schulische Heilpädagogiklehrperson darauf, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen sehr unterschiedlich ausfällt und teilweise falsche Erwartungen seitens der Lehrpersonen an sie formuliert werden. Dies kann als Folge des fehlenden Konzeptes gewertet werden. Diese Erkenntnis deckt sich mit dem Forschungsstand, dass ein Konzept zentral für eine gelingende Zusammenarbeit ist. Daraus lässt sich die These ableiten, dass ein klares Konzept einen Einfluss auf die Schulentwicklung besitzt.

Die Information des Kollegiums und Weiterbildungen werden als Gelingensbedingung für die Einführung von schulischen Innovationen beschrieben (Aebli, et al., 2010; BKS Aargau, 2010; Blecker & Boakes, 2010; Reusser, et al., 2013; Schütt, 2011; Swain, et al., 2012). Drei Schulen (A, D und F) bieten ihrem Kollegium Weiterbildungsmöglichkeiten an. In zwei Schulen (B und C) werden keine Weiterbildungen angeboten. Eine Schule (E) bietet für die Primarstufe Weiterbildungen an und für die Sekundarstufe I nicht. Es zeigt sich, dass bei Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die keine Weiterbildungsmöglichkeiten hatten, sich Widerstand gegen die Integrative Schulung bildet, sowie einige Lehrpersonen den Sinn der schulischen Integration nicht erkennen. Dies deutet darauf hin, dass Information und Weiterbildung zentral sind, um Widerstände und Ängste vor dem Neuen abzubauen zu können. Diese Vermutung kann anhand der Erkenntnis, dass in der Schule B, in der ebenso keine Weiterbildungen angeboten wurden, die Lehrpersonen die Einführung der Integrativen Schulung als grossen Schritt auffassen, bestätigt werden. Ein weiteres Indiz für die Relevanz des Wissensstandes über die Integrative Schulung ist der Umstand, dass ältere Lehrpersonen vermehrt Widerstand gegen die Integrative Schulung proklamieren, was mit der weniger ausgeprägten Betrachtung der Themen Individualisierung oder Wochenplan in der Ausbildung erklärt wird. Aus dieser Erkenntnis lässt sich die These ableiten, dass der Wissensstand des Kollegiums einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung besitzt.

Der Entscheid, die Integrative Schulung einzuführen, wird von den Kollegien der Schulen unterschiedlich angenommen. In den Schulen A und C steht das Kollegium hinter der Entscheidung, was sich bei

der Schule A höchstwahrscheinlich daraus ergibt, dass die Lehrpersonen bei der Entscheidung mitdiskutieren konnten. Bei der Schule C kam der Anstoss zur Einführung von der QUES-Gruppe, in der Lehrpersonen mitarbeiten, was ebenso eine Erklärung dafür sein kann, dass sich kein Widerstand gegen die Integrative Schulung formiert. Die Lehrpersonen der Schule E konnten anhand einer Umfrage ihre Meinung zur schulischen Integration kundtun, ein Teil des Kollegiums spricht sich gegen die Integrative Schulung. In den Schulen, in denen die Entscheidung top down getroffen worden ist, sind die Lehrpersonen unzufrieden mit der Entscheidung und es bildet sich Widerstand gegen die Integrative Schulung. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand. Daraus lässt sich die These ableiten, dass sich eine partizipative Entscheidungsfindung positiv auf die Schulentwicklung auswirkt, was als vorläufige Beantwortung der Frage des Einflusses der Entscheidungsfindung auf den Output gewertet wird (I2).

Bei der Planung zeigen sich weitere Unterschiede zwischen den Schulen. Die Schulen A, D und F planen die Einführung langfristig. Die Schulen B, C und E führten die Integrative Schulung kurzfristig ein. Daraus lassen sich jedoch keine Muster ableiten.

Ein Grossteil der Akteure verweist darauf, dass der Knackpunkt der Integrativen Schulung die Kooperation ist. Fixe, institutionalisierte Zeiten für die Absprache zwischen den beiden kooperierenden Lehrpersonen, in denen die Arbeitsteilung besprochen wird, gelten als Gelingensbedingung für die Kooperation. Daneben wird immer wieder auf die persönliche Ebene verwiesen, auf der sich die beiden Personen verstehen müssen, damit die Kooperation erfolgreich ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand. Es lässt sich die These ableiten, dass die Kooperation einen Einfluss auf die Integrative Schulung besitzt.

In der quantitativen Untersuchung werden die aufgestellten Thesen überprüft und in der Diskussion der Ergebnisse werden die dazugehörigen Forschungsfragen unter Einbezug der hier beschriebenen qualitativen Erkenntnisse beantwortet.

6.3.3 Output

Einerseits werden in diesem Abschnitt die Probleme, die aufgrund der Integrativen Schulung entstehen, angesprochen (O2). Andererseits werden Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der effektiven Umsetzung bezüglich der Integrativen Schulung betrachtet (O3).

In den ländlichen und suburbanen Schulen zeigt sich allgemein eine positive Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung. In den beiden urbanen Schulen sind die Ansichten der schulischen Akteure bezüglich der Integration gespalten. In der Gemeinde F sprechen sich die Realstufenlehrpersonen, gegen die Integrative Schulung aus. Mehrere Schulen verweisen darauf, dass die Integration in der Primarstufe besser gelingt, als in der Sekundarstufe I. Gründe dafür sind das Fachlehrersystem, welches den Beziehungsaufbau zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I erschwert, sowie die drei separativen Leistungszüge der Sekundarstufe I, bei denen Integration

nur auf der leistungsschwächsten Stufe stattfindet. Diese Erkenntnis deckt sich mit dem Forschungsstand, dass die Umsetzung der schulischen Integration in der Sekundarstufe I schwieriger ist als in der Primarstufe (Rogers, 2007).

Auch wenn sich mehrheitlich ein positives Bild bezüglich der Integration abzeichnet, zeigen sich verschiedene Probleme, die die Umsetzung der integrativen Schulung an den Schulen erschweren. Am häufigsten werden die Ressourcen bemängelt. Die wenigen Stunden, die für die Schulische Heilpädagogik gesprochen werden, führen dazu, dass sich die positive Wirkung der schulischen Integration nur teilweise zeigen kann. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht diese Problematik:

„Die Zuteilung der Stunden entspricht der Pflasterlipädagogik, aber die Pflasterli sind noch zu klein.“ (SHP_E 2013:141)

Die zugeteilten Stunden helfen lediglich, die grossen Probleme zu beheben, eine proaktive Förderung oder ein frühes Einschreiten bei geringen Leistungsdefiziten ist mit den geringen Ressourcen nicht möglich. Weiter wird an beinahe allen Schulen der Mangel an ausgebildeten Fachkräften in Schulischer Heilpädagogik angesprochen. Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen verweisen darauf, dass die Entlohnung zu gering ist für die zusätzliche absolvierte Ausbildung, was den Beruf der Schulischen Heilpädagogiklehrperson unattraktiv macht. Bei kleinen Schulen erschwert das geringe Pensum, eine Schulische Heilpädagogiklehrperson zu finden. Zudem wird eine Verschlechterung der Situation aufgrund der obligatorischen Einführung des integrativen Kindergartenunterrichts im Schuljahr 2014/2015 im Kanton Aargau befürchtet. Als Folge übernimmt unausgebildetes Personal die Aufgaben oder die Stellen bleiben vakant. Aufgrund vakanter Stellen können wiederum die zusätzlichen Förderstunden nicht durchgeführt werden, was die Belastung der Lehrpersonen erhöht.

Es lassen sich Diskrepanzen zwischen den formalen Vorgaben und der effektiven Umsetzung der integrativen Schulung erkennen. Auf die Diskrepanzen bezüglich der Definition der Integration wurde im Abschnitt 6.3.2.1 hingewiesen. Weiter zeigt sich, dass in mehreren Schulen keine verstärkten Massnahmen beantragt werden, da der administrative Aufwand zu gross ist sowie keine Fachkraft da wäre, die diese Stunden übernehmen könnte. Daraus resultiert als nichtintendierte Folge, dass die Lernenden mit Anspruch auf verstärkte Massnahmen in der Regelklasse integriert sind, ohne von den individuellen Förderstunden zu profitieren. Dies führt einerseits dazu, dass die schulische Förderung dieser Personen leidet, andererseits erhöht dies die Belastung der Regellehrpersonen. Die geringen Ressourcen lassen zwei der drei Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen an ihrer Wirkung zweifeln, da sie in den wenigen Stunden, in denen sie in den Klassen anwesend sind, nur wenig bewirken können. Hier zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen der Ausbildung und der Praxis ab, die teilweise für die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen frustrierend ist.

In den Realschulen ist ein grosser Teil an Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen zu finden, was zur Folge hat, dass die Realklasse zur neuen Kleinklasse wird. Verschiedene Akteure ver-

weisen auf eine allgemeine Leistungsniveausenkung auf allen Stufen, was zu Frustrationen bei den Lehrpersonen führt.

Eine weitere nichtintendierte Folge der Integrativen Schulung ist, dass nicht alle Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert werden, sondern ein Teil in die Sonderschule verwiesen wird, was zu einem Anstieg der Sonderschulzahlen führt und nicht wie erwartet zu einer Senkung. Grund dafür ist, dass es Kleinklassenschüler und -schülerinnen gibt, die im Kleinklassensetting gut förderbar waren, aber in einer Regelklasse nicht integrierbar sind.

7. Quantitative Ergebnisse

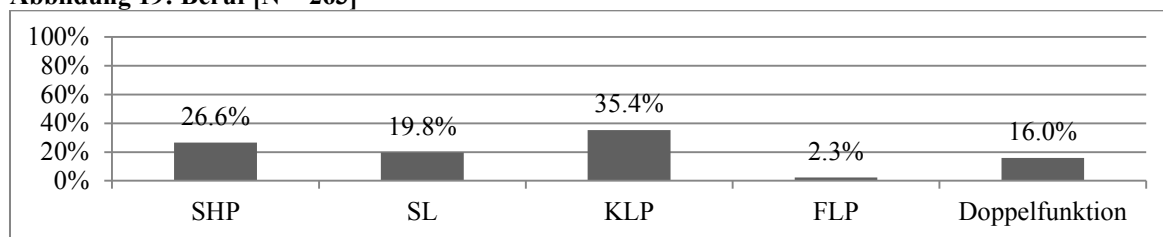
Der erste Teil dieses Kapitels behandelt die Stichprobe und deskriptive Ergebnisse, die den Stand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau abbilden. Der zweite Teil berichtet die Ergebnisse der Faktorenanalysen, die die Skalen für die weiterführenden statistischen Analysen darstellen. Der dritte Teil beschreibt die Testung der beiden hypothetischen Modelle, bevor im vierten Teil per Multigruppenverfahren Unterschiede zwischen den Akteuren ermittelt werden.

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Inhalt dieses Abschnitts ist die Beschreibung der Stichprobe. Zuerst werden die Items, welche Eigenheiten der Akteure erfassen, für die drei Berufsgruppen zusammen sowie getrennt dargestellt. Anschliessend werden Kontexteigenschaften der Schulen beschrieben.

26.6% der Befragten sind Schulischen Heilpädagogiklehrperson, 19.8% der Befragten sind als Schulleitungen angestellt. Mehr als ein Drittel der Befragten (35.4%) sind Klassenlehrpersonen (KLP), 2.3% Fachlehrpersonen (FLP) und 16% der Befragten üben zwei Berufe⁴³ aus (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: Beruf [N = 263]



Die Kombinationen der Berufe werden in drei Gruppen eingeteilt: Personen, die neben der Tätigkeit als Schulische Heilpädagogiklehrperson noch eine weitere Tätigkeit ausüben, werden als Schulische Heilpädagogiklehrperson gezählt. Personen, die Schulleitung und eine andere Tätigkeit ausführen, gehören der Gruppe der Schulleitungen an. Daraus ergibt sich, dass 32.7% der Befragten Schulische Heilpädagogen oder Heilpädagoginnen sind. 25.1% der Befragten sind als Schulleitungen und 42.2% als Lehrpersonen tätig.

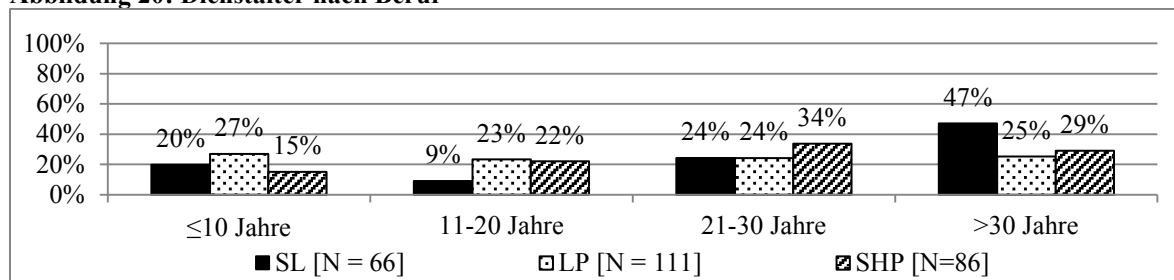
Dienstalter

31.9% der Befragten arbeiten seit mehr als 30 Jahre in ihrem Beruf, 27.4% zwischen 21 und 30 Jahren, 19.4% zwischen 20 und 11 Jahren und 21.3% seit weniger als zehn Jahren. Rund 60% der be-

⁴³ Davon sind zwölf Personen Klassen- und Fachlehrpersonen, neun SHP und FLP, acht Schulleitungs- und Klassenlehrperson, sechs SHP und KLP, fünf SL und FLP, und je eine Person ist als SL und SHP sowie als SL, KLP und FLP tätig.

fragten Personen sind somit länger als 21 Jahren in einem pädagogischen Beruf tätig (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Dienstalster nach Beruf



Werden die drei Berufsgruppen verglichen, zeigt sich, dass 47% der Schulleitungen mehr als 30 Jahre in einem pädagogischen Beruf arbeiten, im Vergleich zu 25% der Lehrpersonen und 29% der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. 27% der Lehrpersonen arbeiten seit maximal zehn Jahren in ihrem Beruf, ebenso 20% der Schulleitungen und 15% der SHP. 71% der Schulleitungen arbeiten seit mehr als 21 Jahren in einem pädagogischen Beruf. Bei den Lehrpersonen sind dies 49% und bei den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen 63%.

Geschlecht

72% der Befragten sind weiblich und 28% männlich (N = 263). Bezogen auf die Berufskategorien zeigt sich folgende Verteilung: 53% der Schulleitungen sind weiblich und 47% männlich (N = 66). 73% der Lehrpersonen sind weiblich und 27% sind männlich (N = 111). 85% der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind weiblich und 15% sind männlich (N = 86).

Schulische Heilpädagogiklehrpersonen

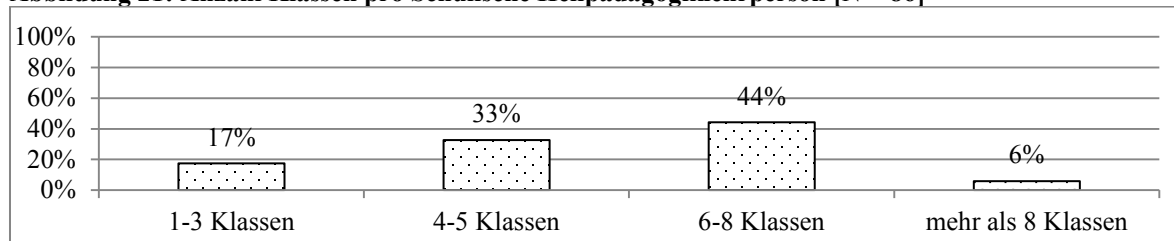
Von den 86 befragten Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen befinden sich 8.1% in der Ausbildung, 73.3% der Befragten verfügen über einen abgeschlossenen Master in Schulischer Heilpädagogik. 3.5% haben keine zusätzliche Ausbildung und 15.1% verfügen über eine andere Zusatzausbildung.⁴⁴ 14% der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen arbeiten in einem Vollzeitpensum, 9% arbeiten maximal 25%, 28% arbeiten zwischen 26-49% und 63% arbeiten mehr als 50%.

21.2% der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind an mehreren Schulen tätig, 78.8% erfüllen ihr Pensum an einer Schule (N = 85).

⁴⁴ Psychologiestudium, akademisches Diplom in Erziehungswissenschaften, diplomierter Heilpädagoge für Lernbehinderte, 2x Diplom HPS Zürich, Dyskalkulie-, Lese- und Rechtschreibtherapeutin, einzelne Module der Ausbildung, Logopädiestudium HPS, Primar- und Sonderpädagogin (Hörbehinderte), SHP, Fachrichtung Hörgeschädigtenpädagogik, Sonderpädagogin für Sprachbehinderte und Verhaltensauffällige sowie Sonderschullehrer.

Die Anzahl der Klassen, in denen die Schulische Heilpädagogiklehrperson tätig ist, variiert zwischen einer und 18. 50% der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen unterrichten maximal fünf Klassen. 44% sind in 6-8 Klassen tätig und 6% in mehr als acht Klassen (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Anzahl Klassen pro Schulische Heilpädagogiklehrperson [N = 86]

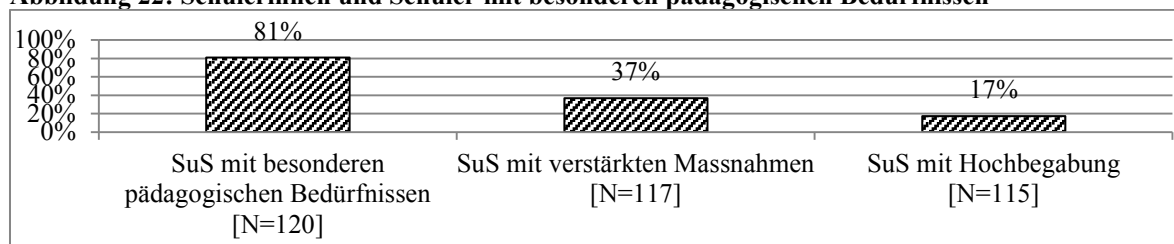


In 58% der Schulen werden die Förderstunden flexibel während des Jahres nach Bedarf auf die Klassen verteilt. In 36.7% der Fälle werden die Stunden am Anfang des Schuljahres fix nach Bedarf auf die Klassen eingeteilt. In 5.3% der Fälle werden die Stunden fix auf alle Klassen gleich verteilt (N = 150, SHP und SL). In 86.5% der Fälle entscheiden SHP und SL zusammen über die Aufteilung der Stunden. In 6.1% der Fälle entscheiden die SHP und in 7.4% entscheidet die Schulleitung (N = 148, SL und SHP).

Lehrpersonen

81% der Lehrpersonen unterrichten eine Klasse mit Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, 37% unterrichten in ihren Klassen Schülerinnen und Schüler mit verstärkten Massnahmen und 17% unterrichten Hochbegabte (vgl. Abbildung 22)

Abbildung 22: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen



Einführungszeitpunkt

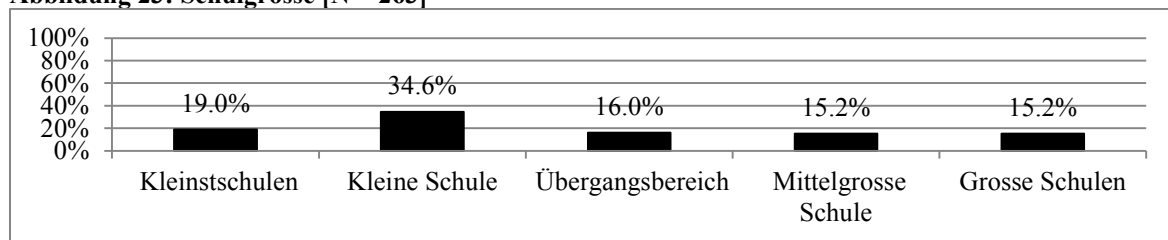
53.1% der Schulen haben die Integrative Schulung seit weniger als fünf Jahren eingeführt, 41.5% seit fünf bis zehn Jahren und 4.5% seit mehr als zehn Jahren (N = 263).

Schulgrösse

Die Schulgrösse wird mittels der Schülerinnen- und Schüleranzahl offen erhoben und anschliessend anhand der Definition des BKS in Gruppen eingeteilt (BKS Aargau, 2004a, S. 5): 19% sind Kleinst-

schulen, 34.6% sind kleine Schulen, 16% Schulen im Übergangsbereich, 15.2% sind mittelgrosse Schulen und gleich viele sind grosse Schulen⁴⁵ (Abbildung 23).

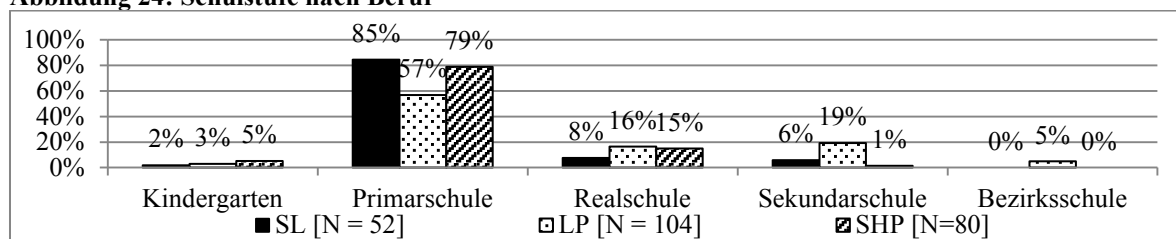
Abbildung 23: Schulgrösse [N = 263]



Schulstufe

3% der Befragten arbeiten hauptsächlich auf der Kindergartenstufe. 70% der Befragten sind in der Primarstufe tätig und 26% in der Sekundarstufe I. Hiervon sind 14% in der Realschule tätig, 10% in der Sekundarschule und 2% in der Bezirksschule (N = 263) (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24: Schulstufe nach Beruf



Der Grossteil der Befragten ist hauptsächlich an der Primarschule tätig. Die geringen Anteile der Befragten auf der Kindergartenstufe rühren daher, dass diese Gruppe nicht Zielgruppe der Befragung war. Der geringe Anteil an Personen, die mehrheitlich an der Bezirksschule unterrichten, erklärt sich aufgrund der geringeren Betroffenheit dieser Stufe von der Integrative Schulung.

Ein Drittel der Personen sind Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, ein Viertel Schulleitungen und 2/5 sind Lehrpersonen. In allen Gruppen arbeitet mindestens die Hälfte der Befragten seit mehr als 21 Jahren in einem pädagogischen Beruf. Die Befragten verfügen somit über viel Berufserfahrung. Bei der Geschlechtsverteilung auf die drei Gruppen zeigt sich, dass der Anteil an Männern bei den Schulleitungen mehr als doppelt so gross ist wie bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und mehr als 1.5-mal so hoch wie bei den Lehrpersonen. Schulleitungen als Führungspositionen sind somit häufiger von Männern besetzt als die beiden anderen pädagogischen Berufe.

⁴⁵ Kleinstschulen haben bis zu 75 SuS, als kleine Schulen werden Schulen mit 76-150 SuS bezeichnet. Schulen im Übergangsbereich besuchen zwischen 151-220 SuS, mittelgrosse Schulen haben eine Schülerschaft von 221-360 SuS. Grosse Schulen besuchen mehr als 360 SuS (BKS Aargau, 2004a, S. 5).

Als Gelingensbedingung für die schulische Integration ist aus dem Forschungsstand ersichtlich, dass die Schulische Heilpädagogiklehrperson in maximal vier bis fünf Klassen unterrichtet (Thommen, et al., 2008, S. 8). Die Hälfte der Befragten arbeitet in maximal fünf Klassen.

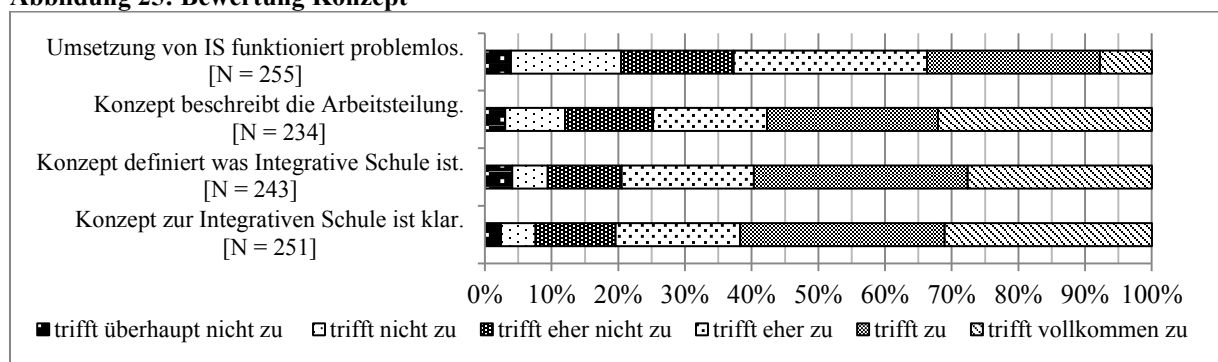
7.2 Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau

Eine Forschungsfrage bezieht sich auf den Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau (O1). Dabei interessiert, wie zufrieden die Akteure sind, welche Zukunftsvision sie für die Integrative Schulung sehen und welche Probleme bezüglich der Umsetzung der Integrativen Schulung die Akteure nennen (O2). In einem ersten Schritt werden die deskriptiven Ergebnisse beschrieben, bevor in einem zweiten Schritt die offenen Antworten analysiert werden.

7.2.1 Beurteilung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau

Knapp 65% der Befragten empfinden, dass die Umsetzung der Integrativen Schulung problemlos funktioniert. 80% der Befragten beurteilen das Konzept zur Integrativen Schulung als klar.

Abbildung 25: Bewertung Konzept

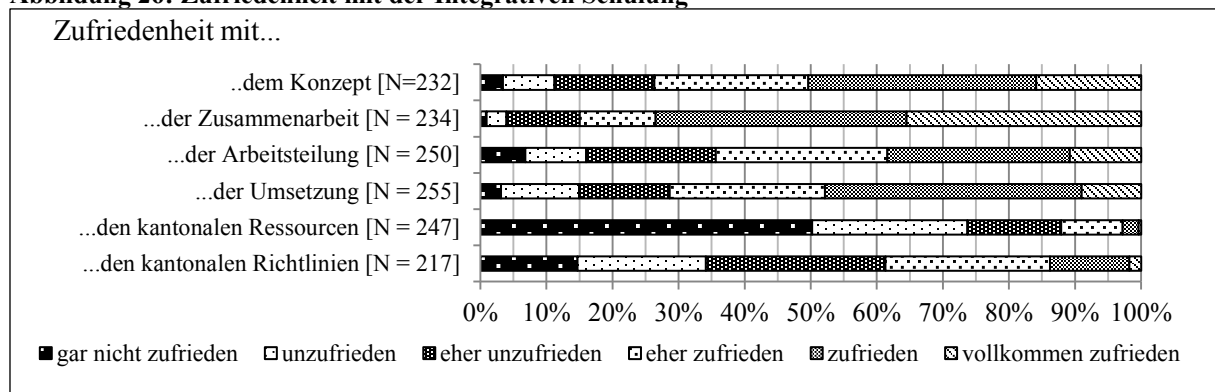


Acht von zehn Befragten sagen, dass im Konzept klar definiert ist, was Integrative Schulung bedeutet, und mehr als die Hälfte stimmt der Aussage zu, dass im Konzept die Arbeitsteilung zwischen den beiden kooperierenden Personen beschrieben ist (Abbildung 25).

Die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung zeigt den Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau auf (Abbildung 26). 75% der Befragten sind zufrieden mit dem Konzept zur Integrativen Schulung an ihrer Schule. 85% der Befragten sind mit der Zusammenarbeit, die infolge der Integrativen Schulung entsteht, zufrieden, davon rund 35% vollkommen zufrieden. 65% der Befragten sind mit der Arbeitsteilung zufrieden, wobei lediglich 10% der Aussagen auf die Kategorie „trifft vollkommen zu“ entfallen. Ein wenig mehr als 70% sind mit der Umsetzung der Integrativen Schulung an ihrer Schule zufrieden. Ein anderes Bild zeigt sich bei den Items, die die Akteure nicht selber beeinflussen können, sondern vom Kanton vorgegeben werden. Mehr als 85% der Befragten sind mit den kantonalen Ressourcen unzufrieden, 50% davon geben an, mit den Res-

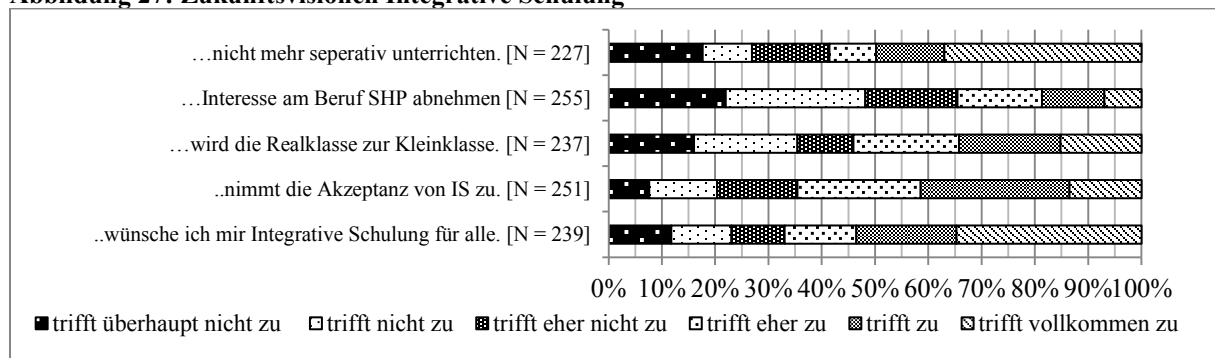
sourcen gar nicht zufrieden zu sein. Mit den kantonalen Richtlinien sind knapp mehr als 60% unzufrieden.

Abbildung 26: Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung



Neben der Zufriedenheit sind die Zukunftsvisionen für die Integrative Schulung ein Indikator dafür, wie die Akteure die Integrative Schulung erleben (Abbildung 27). 58% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass sie nicht mehr an einer separativen Schule unterrichten möchten. Die Mehrheit der Befragten lehnen die Aussage ab, dass das Interesse am Beruf der Schulischen Heilpädagogiklehrperson in Zukunft abnehmen wird. 65% behaupten, die Akzeptanz von IS wird in Zukunft zunehmen. Knapp 70% wünschen sich die Integrative Schulung für alle Stufen. Die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage zu, dass die Realklasse zukünftig zur Kleinklasse wird.

Abbildung 27: Zukunftsvisionen Integrative Schulung



Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die befragten Personen mit der Umsetzung der Integrativen Schulung zufrieden sind. Die kantonalen Richtlinien sowie die Ressourcen, die der Kanton für die Integrative Schulung zur Verfügung stellt, werden hingegen als ungenügend beurteilt. Auch für die Zukunft lässt sich ein positives Bild der Integrativen Schulung erkennen, die Akzeptanz wird zunehmen, die Mehrheit der Befragten möchte nicht mehr an einer separativen Schule unterrichten. Die Mehrheit der Befragten befürchtet in der Realschule mit einem sinkenden Leistungsniveau konfrontiert zu sein.

7.2.2 Probleme mit der Umsetzung

Inhalt dieses Abschnittes sind die offenen Antworten der Befragten auf die Frage nach ihrer Unzufriedenheit. Im ersten Schritt werden die 187 offenen Antworten induktiv in Kategorien zusammengefasst. Diese Kategorien werden in einem zweiten Schritt, den theoretischen Kategorien von Haeblerin et al. (1992) zugeordnet, was einer deduktiven Inhaltsanalyse entspricht. Die Tabelle 14 stellt eine Übersicht der Fundstellen der Antworten und die Zuordnung zu den Kategorien dar.

Tabelle 14: Kategorisierung der offenen Antworten

	Problem Umsetzung	Arbeitssituation	Unzufriedenheit		Summe
			Umsetzung	Zusammenarbeit	
Beziehungsebene	19	1	9	8	37
Organisationsebene	42	40	31	2	115
Persönlichkeitsebene	0	1	0	0	1
Sachebene	12	10	12	0	34
SUMME:	73	52	52	10	187

Insgesamt wurden 187 Probleme identifiziert. Die häufigsten offenen Antworten werden bei den Problemen mit der Umsetzung genannt. Die Unzufriedenheit mit der Umsetzung sowie jene mit der Arbeitssituation werden je 52 Mal genannt. Probleme mit der Zusammenarbeit zehn Mal. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass die Befragten mit der Zusammenarbeit zufriedener sind als mit den Rahmenbedingungen im Allgemeinen.

Mit 115 Nennungen können der Organisationsebene die meisten Probleme zugeordnet werden. Die Beziehungsebene wird 37 Mal erwähnt, die Sachebene 34 Mal und die Persönlichkeitsebene wird einmal genannt. Exemplarisch werden Zitate für die unterschiedlichen Ebenen präsentiert.

Eine Lehrperson antwortet auf die Frage, weshalb sie unzufrieden mit der Arbeitssituation ist:

„Weil ich nicht mehr unterrichten kann, wie ich es gelernt habe. Ich fühle mich in meiner Rolle eingeschränkt.“ (P2:33)

Dieses Zitat verweist auf die Veränderungen, die die Integrative Schulung für den Lehrberuf bedeutet. Die Lehrperson behauptet, nicht mehr unterrichten zu können, wie sie es gelernt hat. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrpersonen-Ausbildung nicht genügend auf die Integrative Schulung vorbereitet. Die Person fühlt sich in ihrer Rolle eingeschränkt. Diese Einschränkung wird nicht weiter ausdifferenziert, die Ergebnisse der qualitativen Studie legen die Vermutung nahe, dass die Lehrperson sich aufgrund der Anwesenheit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson in ihrer Rolle eingeschränkt fühlt, weshalb dieses Zitat der Persönlichkeitsebene zugeordnet wird.

Die Sachebene wird insgesamt 34 Mal genannt, darunter lassen sich Antworten subsumieren, die das Verständnis und die Einstellung gegenüber der Integrativen Schulung betreffen, wie diese Antwort einer Schulischen Heilpädagogiklehrperson zeigt:

„Lehrpersonen haben die Wirksamkeit/Nutzen der Integrativen Förderung noch nicht erkannt.“ (P1:1)

Das Zitat verweist auf ein Unverständnis des Nutzens der Integrativen Schulung, was sich problema-

tisch auf die Kooperation auswirken kann. Mangelnde Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen werden, wie nachfolgendes Zitat zeigt, ebenso erwähnt:

„Zu wenig konkrete Weiterbildungen.“ (P5:17)

Die Beziehungsebene wird 37 Mal als Problem genannt, dabei wird die Zusammenarbeit allgemein als problematisch bezeichnet:

„Lehrpersonen leisten die ganze Arbeit und Heilpädagogen setzen sich hinten rein und helfen ein bisschen, verdienen aber mehr.“ (P1:5)

Dieses Zitat verdeutlicht ein Missverhältnis in der Arbeitsteilung zwischen den kooperierenden Personen. Die Aufgabenteilung scheint nicht nach Reglement zu verlaufen. Die Persönlichkeit der beiden Personen und deren Wissen sind eine weitere Gelingensbedingung für die schulische Integration:

„Es hängt viel vom Wissen der einzelnen SHP ab.“ (P5:19)

Dieses Zitat impliziert, dass nur bei einem ausreichenden Wissenstand der Schulischen Heilpädagogiklehrperson die Kooperation funktionieren kann.

Die meisten genannten Probleme lassen sich der Organisationsebene zuordnen. Am häufigsten werden die Ressourcen, der Mehraufwand, die Klassengrösse und der Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen als Problem genannt. Die Beziehungsebene und die Persönlichkeitsebene werden weniger häufig als Probleme angesprochen.

7.3 Skalenbildung

Nachfolgend erfolgt die Skalenbildung (siehe Abschnitt 5.3.7.1) für die Konstrukte, die im Untersuchungsmodell zu finden sind. In einem ersten Schritt werden die Einzelitems auf die Eignung zur Durchführung einer Faktorenanalyse geprüft. Anschliessend wird getestet, ob sich die Itemgruppe für die Faktorenanalyse eignet. In einem dritten Schritt erfolgt die Faktorenextraktion und in einem vierten Schritt deren Rotation. Abschliessend wird die Reliabilität der Faktoren betrachtet.

7.3.1 Input

Aus der Schulentwicklungstheorie und den Ergebnissen der qualitativen Forschung ist ersichtlich, dass die Partizipation und der Informationsstand des Kollegiums entscheidend für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess sind. Aus den Ergebnissen der qualitativen Interviews sowie theoretischen Überlegungen wurden Einzelitems formuliert, die sich mit dem Prozess der Entscheidungsfindung auf der Mesoebene befassen. Zudem werden die kantonalen Rahmenbedingungen als Indikator für den Input gewählt (vgl. Abschnitt 5.3.2). Nachfolgend wird die Skalenbildung für die Faktoren Input Mesoebene und Input Makroebene beschrieben.

7.3.1.1 Input: Makroebene Kanton

Neben der Entscheidungsfindung werden als Indikator für den Input die kantonalen Rahmenbedingungen gewählt. Dieser Indikator wurde lediglich mit zwei Items operationalisiert, was einer Kurzskala entspricht. Die Anzahl der Missings liegt bei 17% und 2%. Der MCAR-Test verweist darauf, dass die Missings zufällig sind, was die Imputation der fehlenden Werte ermöglicht. Der MSA-Wert von 0.5 ermöglicht die Durchführung einer Faktorenanalyse.

Tabelle 15: Eignung der Einzelitems Input Makroebene

	N	MW	STD	Schiefe	Schwierigkeit*	MSA	Missing
KT_RTL: Zufriedenheit mit den kantonalen Richtlinien	217	3.06	1.297	0.025	41%	0.5	17%
KT_RES: Zufriedenheit mit den kantonalen Ressourcen	247	1.91	1.139	1.116	18%	0.5	2%

MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 314, DF = 1, Sig. = 0.575

KMO = 0.5 Bartlett-Test: Chi-Quadrat = 35.6 DF = 1, Sig. = 0.000

*Für die Errechnung der Itemschwierigkeit werden die Item-Werte von [1-6] in [0-5] umcodiert.

Die Items sind normalverteilt. Die Itemschwierigkeit liegt bei KT_RES knapp unter dem kritischen Wert (> 0.2). Da die restlichen Item-Kennwerte das Item als geeignet für eine Faktorenanalyse ausweisen, wird das Item beibehalten, was ebenfalls aus theoretischen und empirischen Überlegungen sinnvoll ist.

Die Itemgruppe ist für die Faktorenanalyse geeignet, der KMO-Wert verweist darauf, dass die Korrelationsmatrix (siehe Anhang F.1, Tabelle A 5) sich für eine Faktorenanalyse eignet. Die beiden Items korrelieren mit 0.546, was über dem kritischen Wert von 0.3 liegt. Auch der Bartlett-Test auf Sphärizität weist auf die Eignung der Itemgruppe für die Faktorenanalyse hin.

Die Faktorenanalyse verweist auf eine Komponente, die 74% der gesamten Varianz erklärt (vgl. Tabelle 16). Die Kommunalitäten liegen bei 0.737, der Faktor erklärt somit 73.7% der Varianz der Einzelitems. Die Faktorenladungen liegen bei 0.86, was den kritischen Wert von 0.5 überschreitet. Der Faktor wird als Kanton bezeichnet.

Tabelle 16: Faktorenanalyse Input Makroebene

	Kommunalitäten	Kanton
KT_RTL	0.737	0.858
KT_RES	0.737	0.858
Cronbachs Alpha	-	0.639; N = 217
Eigenwert	-	73.66%

Die Reliabilität des Faktors ist als akzeptabel zu bezeichnen (Cronbachs Alpha = 0.639).

7.3.1.2 Input: Mesoebene Entscheidung

Die Überprüfung der Eignung der Einzelitems zeigt, dass zwei Items aufgrund ihrer Schiefe und der zu hohen Item-Schwierigkeit auszuschliessen sind (vgl. Tabelle 17, ENT_SLSPF und ENT_SPF_RE). Die restlichen Items sind annähernd normalverteilt, die Item-Schwierigkeiten befinden sich im Normalbereich. Alle Items weisen einen hohen Anteil fehlender Werte auf (> 24%), dies lässt sich damit

erklären, dass nicht alle befragten Personen an der Schule tätig waren, als die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung getroffen wurde.⁴⁶ Aus diesem Grund, werden diejenigen Fälle, die nicht mindestens zwei Items dieser Skala beantworten, ausgeschlossen. Dies führt zu einer Reduktion der Stichprobe von 263 auf 216, gleichzeitig wird die Anzahl der Missings bei den meisten Items stark vermindert (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Eignung der Einzelitems Input Mesoebene

	N	MW	STD	Schiefe	Schwierigkeit*	MSA	Missing (N = 263)	Missing (N = 216)
ENT_SLSPF: Schulleitung und Schulpflege haben die Integrative Schulung gemeinsam entschieden.	177	5.5	1.1	-2.5	92 %	-	33 %	18 %
ENT_KOL: Das Lehrerkollegium konnte bei der Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung viel mitsprechen.	181	3.4	1.9	0.05	66 %	0.708	31 %	16 %
ENT_KOMM: Die Gründe für den Entscheid wurden transparent kommuniziert.	175	4.7	1.5	-1.01	78 %	0.785	33 %	19 %
ENT_WB: Es fanden genügend Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Integrativer Schulung an meiner Schule statt.	201	4.0	1.6	-0.39	66 %	0.731	24 %	7 %
ENT_INFO: Ich wurde ausreichend über den Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung informiert.	170	4.5	1.5	-0.79	74 %	0.727	35 %	21 %
ENT_SPF_RE: Die Schulpflege hat die Einführung der Integrativen Schulung entschieden.	170	5.6	1.2	-2.9	95 %	-	35 %	21 %
ENT_UMST_RE: Der Entscheid war im Kollegium sehr umstritten.	189	3.6	1.5	-0.03	58 %	0.867	28 %	13 %
ENT_OKOL_RE: Die Einführung der Integrativen Schulung wurde ohne Rücksicht auf die Meinung des Kollegiums getroffen	179	4	2.0	-0.41	75 %	0.704	32 %	17 %
ENT_KURZ_RE: Der Entscheid kam kurzfristig.	172	4.4	1.8	-0.74	76 %	0.862	35 %	21 %

MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 237.13, DF = 218, Sig. = 0.178

KMO = 0.751, Bartlett-Test: Chi-Quadrat = 319, DF = 21, Sig. = 0.000

*Für die Errechnung der Itemschwierigkeit werden die Item-Werte von [1-6] in [0-5] umcodiert.

Der MCAR-Test nach Little ist nicht signifikant, die fehlenden Werte treten somit völlig zufällig auf und können imputiert werden. Die MSA-Werte liegen alle über 0.7, was die Items als „ziemlich gut“ geeignet für eine Faktorenanalyse klassifiziert.

Im zweiten Schritt folgt nun die Testung der Itemgruppe anhand der Korrelationsmatrix (siehe Anhang F.2, Tabelle A 9). Jedes Item verfügt über mehrere signifikante Korrelationen (> 0.3). Der KMO-Wert

⁴⁶ Beispielsweise aufgrund eines Stellenwechsels oder junge Lehrpersonen, die noch in der Ausbildung waren, als die Schule den Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung traf.

von 0.751 und der signifikante Bartlett-Test bestätigen die Eignung der Itemgruppe für die explorative Faktorenanalyse.

Mit den verbleibenden sieben Items wird die explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Das Kaiser-Kriterium verweist auf zwei Komponenten, die einen Eigenwert höher als eins besitzen, das Scree-Plot und die Parallel-Analyse nach Horn bestätigen dieses Ergebnis (siehe Anhang F.2, Tabelle A 13 und Abbildung A 1). Die beiden gefundenen Komponenten erklären zusammen 62.1 % der gesamten Varianz. Die gefundene Lösung ist robust, da beide Rotationsverfahren auf die gleiche Faktorstruktur verweisen (siehe Anhang F.2, Tabelle A 14). Die Kommunalitäten (vgl. Tabelle 18) geben Aufschluss darüber, wie viel der Varianz der Items durch die beiden Faktoren erklärt wird. Die Kommunalität des Items ENT_KURZ_RE unterschreitet mit 0.3 den kritischen Wert von 0.4, das Item ist somit problematisch für die EFA. Die Faktorladungen wiesen eine Einheitsstruktur auf, kein Item lädt auf beide Komponenten ähnlich hoch ($\Delta \leq 0.2$). Die Trennschärfekoeffizienten überschreiten alle den kritischen Wert von 0.2. Der erste Faktor kann als Information und der zweite Faktor als Partizipation des Kollegiums umschrieben werden.

Tabelle 18: Faktorenanalyse Input Mesebene

	Kommunalität	Information	Partizipation	Trennschärfe	C if del
ENT_KOL	0.786 (0.800)	0.285 (0.328)	0.848 (0.832)	0.708 (0.74)	0.601 (0.631)
ENT_KOMM	0.454 (0.633)	0.640 (0.746)	0.211(0.278)	0.436 (0.594)	0.708(0.851)
ENT_WB	0.672 (0.769)	0.845 (0.868)	0.082 (0.127)	0.617 (0.677)	0.601 (0.776)
ENT_INFO	0.779 (0.855)	0.865 (0.890)	0.174 (0.249)	0.695 (0.802)	0.569 (0.649)
ENT_UMST_RE	0.557 (0.602)	0.213 (0.157)	0.716 (0.760)	0.515 (0.540)	<i>0.811 (0.838)</i>
ENT_OKOL_RE	0.742 (0.765)	0.117 (0.170)	0.845 (0.858)	0.663 (0.699)	0.657 (0.680)
ENT_KURZ_RE	0.305	0.483	0.268	0.366	0.765
Cronbachs Alpha		0.725; N = 148 (0.829; N = 216)	0.782; N = 170 (0.804; N = 216)		
Eigenwert		44.7% (54.9%)	17.35% (18.9%)		

* Die Zahlen in den Klammern entsprechen den Werten nach der Imputation, wobei das Item ENT_KURZ_RE ausgeschlossen wurde.

Die Reliabilität der Skalen ist mit 0.725 und 0.782 gut. Die Reliabilität des Faktors Information erhöht sich um 0.04 durch den Ausschluss des Items ENT_KURZ_RE. Das Item ENT_KURZ_RE erweist sich aus weiteren Gründen als problematisch: die erklärte Varianz ist gering und das Item lädt auf beide Faktoren, weshalb das Item aus der Skala ausgeschlossen wird. Der Cronbachs Alpha der Skala Partizipation erhöht sich durch das Löschen des Items ENT_UMST_RE um 0.029. Es sprechen jedoch keine weiteren Kennzahlen für den Ausschluss dieses Items, weshalb aus theoretischen Überlegungen am Item festgehalten wird. Die Imputation erhöht die Fallzahlen, die Reliabilität der Faktoren sowie die erklärte Gesamtvarianz. Die beiden gefundenen Faktoren erweisen sich als reliabel und bestehen je aus drei Items.

7.3.2 Prozess

Im Rahmen der Einführung der Integrativen Schulung sind die Schulen angehalten, ein Konzept zu erstellen. Ein gutes Konzept wird als Gelingensbedingung für die Schulentwicklung angesehen, weshalb das Konzept als Indikator⁴⁷ für den Prozess gewählt wird.

Die vier Items weisen eine geringe Anzahl Missings auf (< 13%). Der MCAR-Test nach Little ergibt, dass die fehlenden Werte nicht völlig zufällig fehlen. Es zeigt sich (siehe Anhang F.3, Tabelle A 15-A17), dass die Lehrpersonen mehr Missings als die anderen Berufsgruppen aufweisen, was sich aufgrund der geringeren Betroffenheit der Lehrpersonen bei der Ausarbeitung des Konzeptes erklären lässt. Auch beim Dienstalter wird ein Unterschied ersichtlich: Personen, die ihre Ausbildung seit maximal 5 Jahren abgeschlossen haben, weisen ebenso mehr Missings auf als Personen, deren Ausbildung länger als 5 Jahre zurückliegt.

Alle Items sind normalverteilt und weisen eine genügende Item-Schwierigkeit auf. Die MSA-Werte liegen alle über 0.7. Die Einzelitems sind somit für die Durchführung der Faktorenanalyse geeignet (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Eignung der Einzelitems Prozess

	N	MW	STD	Schiefe	Schwierigkeit*	MSA	Missing
UM_K_K: An unserer Schule gibt es ein klares Konzept zur Integrativen Schule.	251	4.63	1.3	-0.848	73 %	0.731	5 %
UM_K_D: Das Konzept zur Integrativen Schule definiert, was wir unter Integrativer Schule verstehen.	243	4.53	1.36	-0.889	71 %	0.739	8 %
UM_K_AT: Im Konzept ist die Aufgabenteilung zwischen der Regellehrperson und der Schulischen Heilpädagogin / des Schulischen Heilpädagogen festgehalten.	234	4.5	1.44	-0.689	70 %	0.89	11 %
ZUF_KON: Zufriedenheit mit dem Konzept zur Integrativen Schule im Kanton Aargau.	232	4.25	1.3	-0.636	65 %	0.901	12 %

MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 33.9, DF = 17, Sig. = 0.009
 KMO = 0.796, Bartlett-Test: Chi-Quadrat = 561.7 DF = 21, Sig. = 0.000

* Für die Errechnung der Itemschwierigkeit werden die Item-Werte von [1-6] in [0-5] umcodiert.

Die Korrelationsmatrix (siehe Anhang F.3, Tabelle A 18) weist für alle Items signifikante Korrelationskoeffizienten von mindestens 0.599 auf. Der KMO-Wert beträgt 0.796 und der Bartlett-Test auf Sphärizität besagt, dass die Variablen korrelieren. Die Itemgruppe eignet sich für die EFA.

Die Faktorenanalyse extrahiert eine Komponente, die 75% der gesamten Varianz erklärt (vgl. Tabelle 20). Die Kommunalitäten liegen alle über 0.656, der Faktor erklärt mindestens 65% der Varianz der Einzelitems. Die Faktorenladungen liegen alle über 0.8, was als gut bezeichnet wird. Die Skala wird als Konzept bezeichnet.

⁴⁷ Die Kooperation zwischen RLP und SHP war als weiterer Indikator vorgesehen, jedoch ergab die EFA keine reliablen Faktoren.

Tabelle 20: Faktorenanalyse Prozess

	Kommunalitäten	Konzept	Trennschärfe	C if del
UM_K_K	0.839 (0.857)	0.916 (0.926)	0.831 (0.854)	0.832 (0.851)
UM_K_D	0.825 (0.844)	0.909 (0.919)	0.813 (0.838)	0.836 (0.855)
UM_K_AT	0.703 (0.742)	0.838 (0.861)	0.717 (0.754)	0.874 (0.887)
ZUF_KON	0.656 (0.671)	0.810 (0.819)	0.680 (0.697)	0.886 (0.905)
Cronbachs Alpha	-	0.889; N = 218 (0.903; N = 248)		
Eigenwert	-	75% (77.9%)		

* Die Zahlen in den Klammern entsprechen den Werten nach der Imputation.

Die Skala Konzept verfügt über einen Cronbachs Alpha von 0.889, was als reliabel gilt.

7.3.3 Zufriedenheit

Diese Skala stellt die abhängige Variable dieser Untersuchung dar und bezieht sich auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung. Die vier Items weisen zwischen 3% und 11% fehlende Werte auf, die zufällig auftreten. Alle Items sind normalverteilt und die Item-Schwierigkeit liegt bei allen Items im gewünschten Bereich. Die MSA-Werte liegen alle über 0.7, die Items eignen sich für die Faktorenanalyse (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Eignung der Einzelitems Zufriedenheit

	N	MW	STD	Schiefe	Schwierigkeit*	MSA	Missing
UM_GUT: Die Umsetzung der Integrativen Schulung funktioniert problemlos.	255	3.8	1.311	-0.28	56%	0.793	3%
ZUF_UMS: Zufriedenheit mit der Umsetzung.	255	4.1	1.279	-0.636	62%	0.712	3%
ZUF_AT: Zufriedenheit mit der Arbeitssituation	250	3.91	1.372	-0.435	58%	0.806	5%
ZUF_ZUS: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	234	4.89	1.147	-1.064	78%	0.857	11%

MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 25.19, DF = 16, Sig. = 0.07

KMO = 0.765, Bartlett-Test: Chi-Quadrat = 385.4, DF = 6, Sig. = 0.000

* Für die Errechnung der Itemschwierigkeit werden die Item-Werte von [1-6] in [0-5] umcodiert.

Die Korrelationsmatrix (siehe Anhang F.4, Tabelle A 22) und ihre Testwerte zeigen, dass die Itemgruppe für die Faktorenanalyse geeignet ist (KMO = 0.765, Bartlett-Test ist signifikant). Die Faktorenanalyse verweist auf einen Faktor, der 67.3% der Gesamtvarianz erklärt.

Tabelle 22: Faktorenanalyse Zufriedenheit

	Kommunalität	Zufriedenheit	Trennschärfe	C if del
UM_GUT	0.716 (0.685)	0.913 (0.909)	0.7 (0.667)	0.776 (0.765)
ZUF_UMS	0.834 (0.826)	0.846 (0.828)	0.816 (0.803)	0.722 (0.698)
ZUF_AT	0.672 (0.593)	0.792 (0.770)	0.626 (0.595)	0.812 (0.801)
ZUF_ZUS	0.513 (0.527)	0.717 (0.719)	0.537 (0.532)	0.844 (0.822)
Cronbachs Alpha		0.835, (N = 224) (0.821, N = 260)		
Eigenwert		67.3% (65.5%)		

*Die Zahlen in den Klammern entsprechen den Werten nach der Imputation.

Die Kommunalität liegt bei allen Items über dem geforderten Wert von 0.4, die Faktorladungen und die Trennschärfekoeffizienten liegen im gewünschten Bereich. Der Faktor wird als Zufriedenheit bezeichnet. Die Reliabilität der abhängigen Variable Zufriedenheit, die den Output darstellt, kann als gut

bezeichnet werden (Cronbachs Alpha = 0.835). Der Cronbachs Alpha erhöht sich durch das Löschen des Items ZUF_ZUS um 0.008. Die Erhöhung ist gering, weshalb das Item ZUF_ZUS nicht ausgeschlossen wird. Durch die Imputation wird die Fallzahl erhöht, die Reliabilität und die erklärte Gesamtvarianz geringfügig verringert.

7.3.4 Einstellung

Die Items zur Einstellungsmessung wurden von der EZI-D-Skala übernommen, die bereits im Schweizer Kontext getestet wurde (Kunz, et al., 2010).⁴⁸ Die Items weisen Missings in der Höhe von 3-12% auf. Der MCAR-Test nach Little ergibt, dass die fehlenden Daten rein zufällig sind. Alle Items sind normalverteilt und die Item-Schwierigkeit liegt überall in dem akzeptablen Bereich zwischen 0.2-0.8. Die MSA-Werte liegen alle über dem kritischen Wert von 0.5 (vgl. Tabelle 23.).

Tabelle 23: Eignung der Einzelitems Einstellung

(Durch) Integrative Schulung...	N	MW	STD	Schiefe	Missings	Schwierigkeit*	MSA
EINS_1: ... verbessert sich die Qualität ihrer Schulischen Förderung.	249	3.76	1.33	-.146	5%	59%	0.872
EINS_2_RE: ... werden sie von ihren Klassenmitgliedern schlecht behandelt.	255	5.16	1.01	-1.474	3%	84%	0.766
EINS_3_RE: ... werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.	252	5.01	1.21	-1.307	4%	81%	0.706
EINS_4: ... wiegen die Vorteile für die anderen Lernenden die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	232	3.46	1.45	.039	12%	56%	0.845
EINS_5_RE: ... erhalten sie nicht die Unterstützung, die sie eigentlich benötigen.	254	3.51	1.51	.001	3%	56%	0.875
EINS_6: ... dann finden sie Freundinnen und Freunde in der Klasse.	245	4.47	1.28	-.628	7%	71%	0.735
EINS_7: ... erhalten sie dort alle Unterstützung, die sie sonst in einer Kleinklasse erhalten würden.	252	2.92	1.49	.405	4%	48%	0.860
EINS_8: ... dann werden sie von ihren Klassenmitgliedern gut behandelt.	243	4.29	1.13	-.350	8%	67%	0.759
EINS_9: Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	252	3.89	1.30	-.208	4%	60%	0.928
EINS_10: Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	241	3.20	1.52	.108	8%	54%	0.794
EINS_11: Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bessere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse.	246	3.52	1.48	-.013	6%	56%	0.801

MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 295.958, DF = 307, Sig. 0.664
 KMO = 0.812, Bartlett-Test: Chi-Quadrat = 823.17, DF = 55, Sig. = 0.00

* Für die Berechnung der Itemschwierigkeit werden die Items von [1-6] auf [0-5] umcodiert.

Die Einzelitems eignen sich für eine Faktorenanalyse. Um die Linearität und somit die Eignung der Itemgruppe für die Faktorenanalyse zu überprüfen, wird die Korrelationsmatrix der Items (siehe Anhang F.5, Tabelle A 25) betrachtet. Die meisten Korrelationen übersteigen den kritischen Wert von

⁴⁸ Die Items wurden sprachlich auf den Untersuchungsgegenstand angepasst.

0.3. Der KMO liegt bei 0.812 was als „verdienstvoll“ bezeichnet wird. Der Bartlett-Test ist signifikant. Somit sind die Items, die Stichprobengröße und die Itemgruppe geeignet für die Durchführung einer Faktorenanalyse. Die beiden bekannten Faktoren können in dieser Untersuchung bestätigt werden.

Tabelle 24: Faktorenanalyse Einstellung

	Kommunalität	Schulische Förderung	Soziale Integration	Trennschärfe	C. if deleted
EINS_1	0.611 (0.595)	0.763 (0.751)	0.167 (0.175)	0.669 (0.665)	0.827 (0.833)
EINS_2_RE	0.639 (0.672)	0.198 (0.195)	0.775 (0.796)	0.621 (0.695)	0.712 (0.722)
EINS_3_RE	0.589 (0.629)	0.118 (0.131)	0.758 (0.782)	0.555 (0.628)	0.739 (0.746)
EINS_4	0.546 (0.601)	0.704 (0.75)	0.224 (0.197)	0.646 (0.664)	0.829 (0.833)
EINS_5_RE	0.379	0.533	0.307	0.48	0.854
EINS_6	0.541 (0.523)	0.119 (0.177)	0.726 (0.701)	0.527 (0.534)	0.759 (0.768)
EINS_7	0.58 (0.611)	0.725 (0.745)	0.233 (0.238)	0.675 (0.687)	0.825 (0.829)
EINS_8	0.644 (0.646)	0.235 (0.207)	0.768 (0.777)	0.652 (0.578)	0.689 (0.710)
EINS_9	0.419 (0.413)	0.630 (0.617)	0.149 (0.178)	0.525 (0.528)	0.846 (0.851)
EINS_10	0.597 (0.633)	0.769 (0.792)	0.07 (0.068)	0.655 (0.663)	0.828 (0.833)
EINS_11	0.635 (0.618)	0.794 (0.778)	0.066 (0.118)	0.678 (0.665)	0.824 (0.832)
Cronbachs Alpha		0.854; N = 201 (0.858; N = 260)	0.778; N = 235 (0.790; N = 260)		
Eigenwerte		41.1% (42.6%)	15.1% (14.9%)		

* Die Zahlen in den Klammern entsprechen den Werten nach der Imputation,

Der erste Faktor der Schulischen Förderung erklärt 41.1% und der Faktor Soziale Integration erklärt 15.1% der Gesamtvarianz. Das Item EINS_5_RE wird aufgrund seiner Doppelladung für die weiteren Analysen ausgeschlossen. Die beiden Faktoren sind somit reliabel (Cronbachs Alpha =0.854 bzw. 0.778).

7.4 Überprüfung auf Eindimensionalität

Eine Voraussetzung für die Bildung eines Strukturmodells ist die Eindimensionalität der Items. Um zu testen, ob alle für das Strukturgleichungsmodell benötigten Items eindimensional sind, wird eine explorative Faktorenanalyse mit allen Items durchgeführt (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 117-118). Die Extraktion liefert, wie angenommen, eine Lösung mit sieben Faktoren und kann insgesamt 67.1% der Varianz der Ausgangsvariablen erklären.

Die kursiv markierten Items in der Tabelle 25 laden auf zwei Faktoren ähnlich hoch. Diese Doppelladungen sind problematisch, weshalb diese Items für die weiteren Analysen ausgeschlossen wurden: ZUF_KON, EINS_8 und ENT_KURZ_RE.

Tabelle 25: EFA zur Überprüfung der Eindimensionalität der Items

	Schulische Förderung	Konzept	Zufriedenheit	Partizipation	Soziale Integration	Information	Kanton
EINS_11	.790	.120	.119	.002	.010	-.153	.137
EINS_10	.786	.020	.218	-.054	.095	.115	-.084
EINS_1	.700	.108	.088	.180	.214	.039	.190
EINS_4	.656	.005	.111	.172	.058	.274	.090
EINS_7	.649	.034	.038	.172	-.007	.267	.417
EINS_9	.633	-.019	.072	.181	.131	.199	-.076
UM_K_D	.097	.902	.196	.045	.058	.129	.003
UM_K_K	.098	.883	.206	.107	.048	.111	.006
UM_K_AT	-.014	.763	.237	-.111	.095	.219	.108
ZUF_KON	.177	.526	.496	.210	.146	.282	.123
ZUF_ZUS	.006	.131	.823	-.064	-.043	.184	.014
ZUF_UMS	.194	.241	.796	.239	.118	.152	.081
UM_GUT	.108	.263	.663	.241	.262	.100	.102
ZUF_AT	.375	.284	.610	.173	-.028	-.063	.249
EINS_3_RE	.101	.052	-.005	.808	.071	-.145	.128
EINS_2_RE	.168	.046	.153	.741	.094	.104	-.077
EINS_6	.235	-.008	.209	.583	-.105	.350	-.119
<i>EINS_8</i>	.444	<i>-.092</i>	<i>.236</i>	.490	<i>-.040</i>	<i>.427</i>	<i>-.129</i>
ENT_KOL	.086	.095	.118	.051	.815	.119	.041
ENT_OKOL_RE	.079	-.111	.009	-.116	.783	.091	.138
ENT_UMST_RE	.066	.166	.015	.229	.650	.046	.093
<i>ENT_KURZ_RE</i>	<i>.197</i>	<i>.236</i>	<i>.360</i>	<i>-.103</i>	<i>-.410</i>	<i>.120</i>	<i>-.021</i>
ENT_INFO	.382	.222	.084	.064	.231	.700	-.002
ENT_KOMM	.074	.248	.101	.112	.095	.670	.249
ENT_WB	.108	.267	.321	-.042	.185	.648	.072
KT_RTL	.177	.064	.139	-.007	.101	.006	.804
KT_RES	.088	.026	.074	.056	.148	.148	.793
Eigenwerte	8.2	3	2.1	1.7	1.4	1.3	1.2
% der Gesamtvarianz	29.3	10.6	7.4	5.9	4.9	4.7	4.2
Cronbachs Alpha	0.853	0.895	0.835	0.802	0.782	0.769	0.642

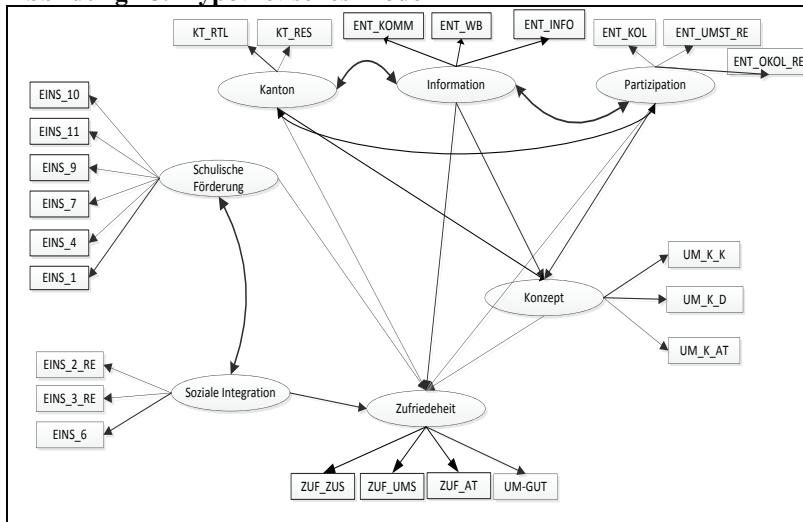
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vermutete Struktur anhand der explorativen Faktorenanalyse für alle Items bestätigt wird. Drei Items laden auf zwei Faktoren ähnlich hoch, weshalb diese für die nachfolgende Analyse ausgeschlossen werden.

7.5 Hypothetisches Modell

Aus den theoretischen Überlegungen und den Erkenntnissen der qualitativen Fallstudien ergibt sich ein hypothetisches Modell, das in Abbildung 28 dargestellt ist (vgl. Abschnitt 5.3.3). Darin sind die Messmodelle dargestellt, die sich anhand der explorativen Faktorenanalyse zeigten, sowie die Strukturmodelle, welche die Zusammenhänge zwischen den Faktoren zeigen. Aufgrund der vielen zu schätzenden Parameter und der Stichprobengröße werden diese Überlegungen in zwei Modellen getestet und nicht in einem Gesamtmodell. So werden die Einstellungsfaktoren und deren Einfluss auf die Zufriedenheit separat getestet. Das zweite Modell greift auf das CIPO-Modell zurück und testet, ob die drei Input-Faktoren „Kanton“, „Information“ und „Partizipation“ sich auf das „Konzept“ und die „Zu-

friedenheit“ auswirken. Dabei wird angenommen, dass die drei Input-Faktoren korrelieren. Weiter ist von einem Einfluss des „Konzepts“ auf die „Zufriedenheit“ auszugehen.

Abbildung 28: Hypothetisches Modell



Bevor das Modell geschätzt wird, werden die reflektiven Messmodelle und die Items einer Güteprüfung unterzogen, die Inhalt des nächsten Abschnitts ist. Zuerst wird auf die Multinormalverteilung eingegangen. Die Einzelitems sind normalverteilt, restriktivere Normalverteilungstests weisen auf eine Verletzung dieser Annahme hin. Diese restriktiveren Normalverteilungstests, weisen jedoch bei Rating-Skalen fast immer auf nicht Normalverteilung hin (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 180ff). Reinecke (2014, S. 59) verweist darauf, dass bei Stichproben, die grösser als 200 sind, der ML-Schätzer robust gegen die Verletzung der Multinormalverteilung ist, weshalb die Verletzung der Multinormalverteilung als unproblematisch einzuschätzen ist.

7.6 Güteprüfung der Messmodelle

In den vorangehenden Abschnitten sind die explorativen Faktorenanalysen beschrieben, die eine erste Überprüfung der Reliabilität und Validität liefern und Gütekriterien der ersten Generation darstellen. Die Gütekriterien der zweiten Generation stehen im Zusammenhang mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 128 ff), die die Reliabilität der reflektiven Messmodelle prüft.

Die *Indikatoren-Reliabilität* wird anhand zweier Kennwerte betrachtet. Als Mindestanforderung müssen die Faktorladungen signifikant sein und den Wert von 0.5 überschreiten. Die Faktorladungen sind alle signifikant von Null verschieden und erreichen bis auf einen Indikator (vgl. Tabelle 26, EINS_6) eine Faktorladung grösser 0.5. Restriktivere Aussagen zu der Indikatoren-Reliabilität lassen sich anhand der Ladungsquadrate treffen, diese sagen aus, wie viel der Varianz des Indikators durch das Konstrukt erklärt wird. Der Schwellenwert für eine gute Reliabilität liegt dabei bei 0.4 (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 150). Der Grossteil der Ladungsquadrate der Indikatoren überschreitet diesen

Wert (vgl. Tabelle 26). Die beiden Indikatoren (EINS_6 und EINS_9), bei welchen der Wert unterschritten wird, werden, einerseits weil sie Items einer etablierten Skala darstellen und andererseits die weiteren Gütekriterien den Indikatoren eine gute Reliabilität nachweisen, in der Analyse weiter berücksichtigt.

Tabelle 26: Reliabilitätsberechnung der Faktoren

Faktor	Item	Faktorladungen	Ladungsquadrate	Fehlervarianz	Faktorealiabilität	DEV	Inter-Itemkorrelation																																																																																																												
Kanton	KT_RES	0.7	0.49	0.3	.677	0.512	0.502																																																																																																												
	KT_RTL	0.73	0.5329	0.27				Information	ENT_INFO	0.9	0.81	0.1	0.839	0.638	0.632	ENT_WB	0.81	0.6561	0.19	ENT_KOMM	0.67	0.4489	0.33	Partizipation	ENT_KOL	0.92	0.8464	0.08	0.814	0.601	0.583	ENT_UMST_RE	0.59	0.3481	0.41	ENT_OKOL_RE	0.78	0.6084	0.22	Schulische Förderung	EINS_10	0.73	0.5329	0.27	0.858	0.503	0.496	EINS_11	0.75	0.5625	0.25	EINS_7	0.72	0.5184	0.28	EINS_4	0.74	0.5476	0.26	EINS_1	0.73	0.5329	0.27	EINS_9	0.57	0.3249	0.43	Soziale Integration	EINS_6	0.43	0.1849	0.57	0.733	0.494	0.465	EINS_3_RE	0.78	0.6084	0.22	EINS_2_RE	0.83	0.6889	0.17	Konzept	UM_K_AT	0.75	0.5625	0.25	0.912	0.777	0.773	UM_K_D	0.93	0.8649	0.07	UM_K_K	0.95	0.9025	0.05	Zufriedenheit	UM_GUT	0.74	0.5476	0.26	0.829	0.554	0.558	ZUF_UMS	0.92	0.8464	0.08	ZUF_ZUS	0.6	0.36	0.4
Information	ENT_INFO	0.9	0.81	0.1	0.839	0.638	0.632																																																																																																												
	ENT_WB	0.81	0.6561	0.19																																																																																																															
	ENT_KOMM	0.67	0.4489	0.33																																																																																																															
Partizipation	ENT_KOL	0.92	0.8464	0.08	0.814	0.601	0.583																																																																																																												
	ENT_UMST_RE	0.59	0.3481	0.41																																																																																																															
	ENT_OKOL_RE	0.78	0.6084	0.22																																																																																																															
Schulische Förderung	EINS_10	0.73	0.5329	0.27	0.858	0.503	0.496																																																																																																												
	EINS_11	0.75	0.5625	0.25																																																																																																															
	EINS_7	0.72	0.5184	0.28																																																																																																															
	EINS_4	0.74	0.5476	0.26																																																																																																															
	EINS_1	0.73	0.5329	0.27																																																																																																															
	EINS_9	0.57	0.3249	0.43																																																																																																															
Soziale Integration	EINS_6	0.43	0.1849	0.57	0.733	0.494	0.465																																																																																																												
	EINS_3_RE	0.78	0.6084	0.22																																																																																																															
	EINS_2_RE	0.83	0.6889	0.17																																																																																																															
Konzept	UM_K_AT	0.75	0.5625	0.25	0.912	0.777	0.773																																																																																																												
	UM_K_D	0.93	0.8649	0.07																																																																																																															
	UM_K_K	0.95	0.9025	0.05																																																																																																															
Zufriedenheit	UM_GUT	0.74	0.5476	0.26	0.829	0.554	0.558																																																																																																												
	ZUF_UMS	0.92	0.8464	0.08																																																																																																															
	ZUF_ZUS	0.6	0.36	0.4																																																																																																															
	ZUF_AT	0.68	0.4624	0.32																																																																																																															

Die *Faktorreliabilität* entspricht der *Indikatoren-Reliabilität* auf Konstruktebene und erfasst die Gesamtsumme aller Indikatoren, die ein Konstrukt bilden. Ein Faktor gilt als reliabel, wenn der Wert über 0.6 liegt. Alle Faktorreliabilitäten überschreiten diesen Schwellenwert (vgl. Tabelle 26). Des Weiteren sind in der Tabelle 26 die durchschnittlich pro Faktor extrahierten Varianzen (DEV) aufgelistet. Dieser Wert gibt an, wie viel Prozent der Streuung des latenten Konstrukts über die Indikatoren erklärt wird. Der Schwellenwert für eine gute Reliabilität liegt bei ≥ 0.5 , also wenn mehr als 50% der Streuung des latenten Konstrukts durch die Variablen erklärt werden. Alle Faktoren weisen eine gute Reliabilität auf. Die Inter-Item-Korrelation, die die durchschnittliche Korrelation aller Items eines Faktors angibt, liegt überall über dem Grenzwert von 0.3 (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 155). Die Faktoren können somit als reliabel bezeichnet werden, ebenso wie mit einer Einschränkung (EINS_6) die Items.

Validität kann nicht mittels Kennwerten überprüft werden. Bedingungen für den Schluss auf Validität sind die Reliabilität der Messungen sowie der Nachweis von Inhalts- und Konstruktvalidität. Die *Inhaltsvalidität* wird auch *Expertenvalidität* genannt und liegt vor, wenn die erhobenen Indikatoren die Bedeutungsinhalte eines Konstrukts abbilden. Zentral ist eine sorgfältige Konzeptualisierung der Items. Die Operationalisierung der Items wurde sachlogisch und unter Rücksprache mit dem For-

schungsteam und pädagogischen Experten getätigt, so dass angenommen wird, dass dieses Kriterium erfüllt ist.

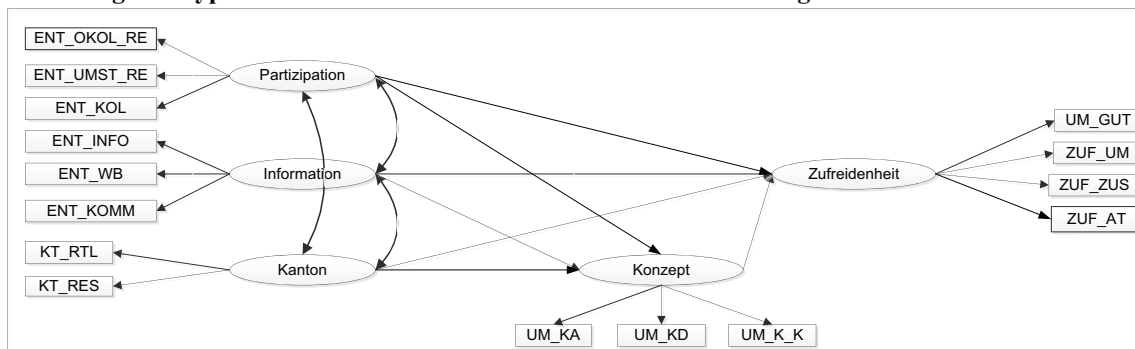
Die *Konstruktvalidität* lässt sich anhand der durchschnittlich extrahierten Varianz der Faktoren abschätzen. Wenn alle Werte der DEV grösser gleich 0.5 sind, ist die *Konstruktvalidität* gegeben (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 156-170). Dieses Kriterium wird für alle Variablen erfüllt.

7.7 Güteprüfung Modell 1: Prozess der Schulentwicklung

Im Modell 1 „Prozess der Schulentwicklung“ wird der Zusammenhang zwischen dem Input, dem Prozess und dem Output erfasst (vgl. Abschnitt 5.3.3). Es wird getestet, ob der Prozess der Schulentwicklung einen Einfluss auf den Output hat. Dafür werden die fünf Konstrukte Partizipation, Information, Kanton und der Output zu einem Modell zusammengefügt.

Nach der Modellschätzung findet die Überprüfung der Plausibilität der Kennwerte statt, wobei negative Varianzen oder Kommunalitäten und Korrelationen > 1 als unplausibel zu bewerten sind. Das Modell 1 weist keine unplausiblen Kennwerte auf (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 200-203).

Abbildung 29: Hypothetisches Modell 1: Prozess der Schulentwicklung



Entgegen den Annahmen sind nicht alle formulierten Pfade signifikant und bedeutungsvoll. Chin (1998) verweist darauf, dass die bedeutungslosen Pfadwerte (d.h. Werte unter 0.2 sowie insignifikante Werte) eines Modells gelöscht werden können. In diesem Modell (vgl. Anhang G, Abbildung A 2) sind drei Pfade nicht signifikant und bedeutungslos, die nun schrittweise auf null gesetzt werden, wobei mit dem Pfad, der über den höchsten p-Wert verfügt, begonnen wird.

Im Modell 1A (vgl. Anhang G, Abbildung A 3) wird der Pfad von der Partizipation auf die Zufriedenheit auf null gesetzt ($\beta = 0.17, p = 0.711$). Das Modell 1A unterscheidet sich nicht signifikant vom Default-Modell, weist einen Freiheitsgrad mehr auf und stellt somit die sparsamere Lösung dar. Es lassen sich noch weitere nicht signifikante und bedeutungslose Pfade erkennen: Der Pfad vom kantonalen Input auf das Konzept ($\beta = 0.08, p = 0.411$) wird als nächster eliminiert. Das Modell 1B (vgl. Anhang G, Abbildung A 4) umfasst die eben genannte Restriktion und die Restriktion des Modells 1A. Der Unterschied in den Fit-Indizes des Modells 1B im Vergleich zum Default-Modell ist nicht signifikant, weshalb das Modell 1B dem Default-Modell aufgrund der Parsimonität vorzuziehen ist (vgl.

Tabelle 27). Ein weiterer nicht signifikanter Pfad lässt sich zwischen der Partizipation und dem Kanton erkennen ($\beta = -0.24$, $p = 0.07$) und wird im Modell 1C (vgl. Anhang G, Abbildung A 5) zusätzlich auf null gesetzt.

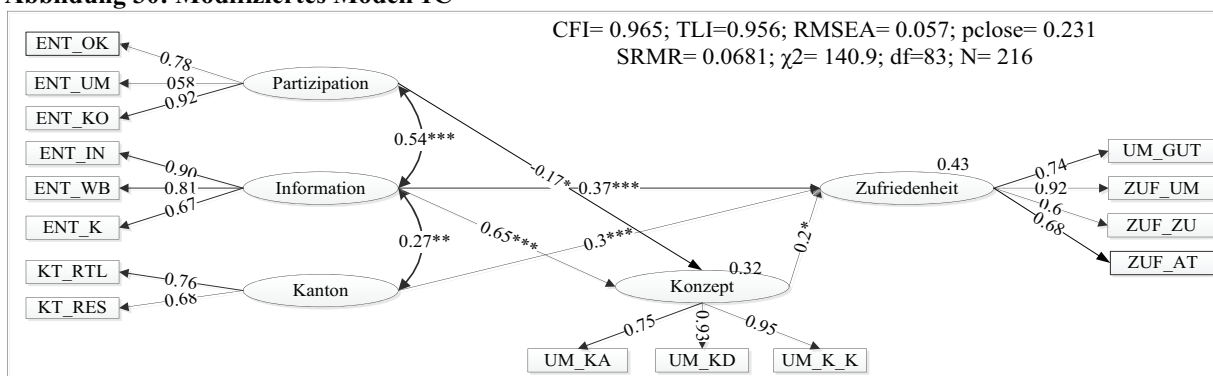
Tabelle 27: Modell-Vergleich Modell 1

Modell	Df	χ^2	P	CFI	RMSEA
Modell 1: Default	80	136.8	-	0.966	0.57
Modell 1A: Partizipation → Zufriedenheit = 0	1	0.131	0.717	0.966	0.57
Modell 1B: Kanton → Konzept = 0	2	0.797	0.671	0.966	0.56
Modell 1C: Partizipation ↔ Kanton = 0	3	4.051	0.256	0.965	0.57

Das Modell 1C ist den anderen Modellen vorzuziehen, da es die sparsamste Lösung darstellt und keine signifikanten Veränderungen der Fit-Indizes im Vergleich zum Modell 1 zu erkennen sind.

Das Modell 1C ist in der Abbildung 30 dargestellt, wobei die nicht signifikanten Pfade nicht eingezeichnet sind. Die Faktorladungen und die Regressionswerte sind ähnlich wie im Default-Modell. Der Modell-Fit der verschiedenen Fit-Indizes (vgl. Abbildung 30) ist zufriedenstellend. Dies bedeutet, dass das theoretische Modell eine gute Passung an die empirischen Daten aufweist.

Abbildung 30: Modifiziertes Modell 1C



Die dargestellten Kennwerte bilden die standardisierte Lösung ab. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$. Die Messfehler der manifesten Variablen sowie die Residuen der endogenen Konstrukte „Konzept“ und „Zufriedenheit“ werden der besseren Lesbarkeit wegen nicht dargestellt. Im Anhang G ist eine vollständige Abbildung des Strukturgleichungsmodells zu finden.

Die Ergebnisse des Modells lassen sich wie folgt beschreiben:

Zwischen der Partizipation und der Information des Kollegiums besteht ein relativ grosser positiver Zusammenhang ($\beta = 0.54$,⁴⁹ $p = 0.000$). Sie korrelieren miteinander: Je mehr das Kollegium bei der Entscheidungsfindung partizipiert, umso besser ist es informiert. Die Richtung dieses Zusammenhangs lässt sich nicht bestimmen. Ein geringer Zusammenhang ($\beta = 0.27$, $p = 0.002$) besteht zwischen dem Informationsstand des Kollegiums und dem Input des Kantons. Die Richtung dieses Zusammenhangs kann nicht bestimmt werden.

⁴⁹ Ein β zwischen 0.1 und 0.29 wird als gering bezeichnet, ein β zwischen 0.3 und 0.49 als mittel und ein β grösser als 0.5 als hoch (Pallant, 2010, S. 126)

Zwischen der Information und dem Konzept besteht ein hoher positiver Zusammenhang ($\beta = 0.65$, $p = 0.000$). Je besser das Kollegium zum Zeitpunkt der Entscheidung informiert ist, umso besser wird das Konzept beurteilt. Die Richtung dieses Zusammenhangs lässt sich aufgrund des zeitlichen Ablaufs bestimmen, so wird davon ausgegangen, dass der Informationsstand des Kollegiums bei der Entscheidung die Beurteilung des Konzepts beeinflusst und nicht umgekehrt. Die Partizipation hat einen geringen negativen Einfluss auf das Konzept ($\beta = -0.17$, $p = 0.04$). Dies bedeutet, dass je weniger das Kollegium bei der Entscheidung mitsprechen konnte, das Konzept umso besser beurteilt wird.

Der Input des Kantons ($\beta = 0.3$, $p = 0.000$) hat einen kleineren Einfluss auf den Output als der Informationsstand des Kollegiums ($\beta = 0.37$, $p = 0.000$). Das Konzept hat einen kleinen signifikanten direkten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung ($\beta = 0.20$, $p = 0.01$).

Ein geringer indirekter Effekte besteht zwischen der Information und der Zufriedenheit, vermittelt über das Konzept ($\beta = 0.13$, $p = 0.002$). Ebenfalls ein indirekter, über das Konzept vermittelter Effekt besteht zwischen der Partizipation und der Zufriedenheit, der jedoch aufgrund seiner Grösse ($\beta = 0.034$) zu vernachlässigen ist. Zwischen dem Informationsstand und der Zufriedenheit besteht ein positiver Zusammenhang, ebenso zwischen dem Konzept und dem Output sowie den kantonalen Vorgaben und dem Output. Zwischen der Partizipation des Kollegiums und dem Output besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Das Modell erklärt 43% der Varianz der abhängigen Variable Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung. Zudem wird die latente Variable Konzept zu 32% durch das Modell erklärt.

Tabelle 28 zeigt die getesteten Hypothesen des Modells 1 auf. Der Input wirkt sich nur teilweise auf den Prozess aus: Die Partizipation besitzt einen negativen Einfluss auf den Prozess, was zur Ablehnung der Hypothese 3.1.1 führt.

Tabelle 28: Übersicht Hypothesen Modell 1

Hypothese	Annahme / Ablehnung
H3.1: Der Input wirkt sich auf den Prozess aus.	Teilweise: H3.1.1→Ablehnung, da negative Auswirkung H3.1.2→Annahme H3.1.3→Ablehnung
H3.1.1: Je partizipativer die Entscheidungsfindung ist, umso klarer ist das Konzept.	$\beta = -0.17$, $p = 0.04$ →Ablehnung der Hypothese H3.1.1, negativer Effekt
H3.1.2: Je besser der Informationsstand des Kollegiums ist, umso klarer ist das Konzept.	$\beta = 0.65$, $p = 0.00$ →Annahme der Hypothese H3.1.2
H3.1.3: Je besser die kantonalen Rahmenbedingungen für die Integration sind, umso klarer ist das Konzept.	$\beta = 0.08$, $p = 0.411$ →Ablehnung der Hypothese H3.1.3
H3.2: Der Input wirkt sich auf den Output aus.	Teilweise: H3.2.1→Ablehnung H3.2.2→Annahme H3.2.3→kein Effekt
H3.2.1: Je partizipativer die Entscheidungsfindung ist, umso besser gelingt die Integrative Schulung.	$\beta = 0.17$, $p = 0.711$ →Ablehnung der Hypothese H3.2.1
H3.2.2: Je besser der Informationsstand des Kollegiums ist, umso besser gelingt die Integrative Schulung.	$\beta = 0.37$, $p = 0.00$ → Annahme der Hypothese H3.2.2
H3.2.3: Je besser die kantonalen Rahmenbedingungen für die Integration sind, umso besser gelingt die Integrative Schulung.	$\beta = 0.3$, $p = 0.000$ → Annahme der Hypothese H3.2.3

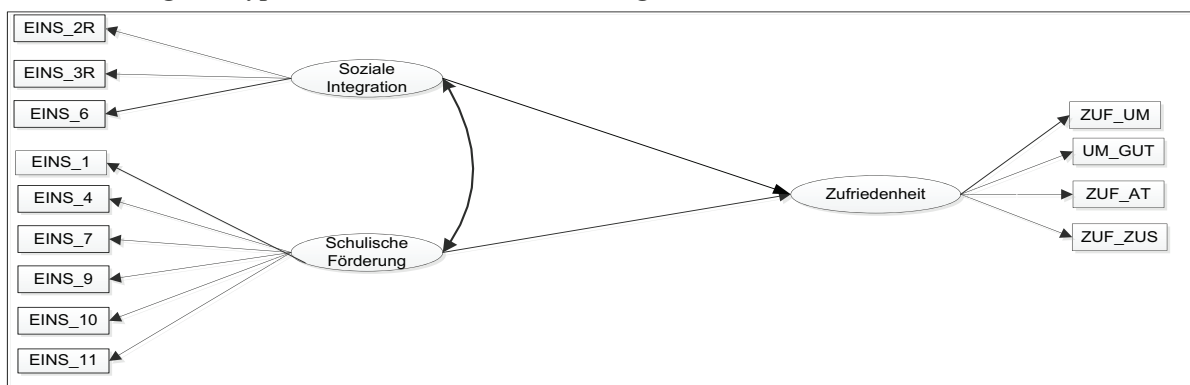
Der Informationsstand besitzt einen starken positiven Einfluss auf den Prozess, somit wird die Hypothese 3.1.2 angenommen. Für die kantonalen Rahmenbedingungen konnte kein Einfluss auf das Konzept nachgewiesen werden, was zur Ablehnung der Hypothese 3.1.3 führt. Für den Einfluss des Inputs auf den Output lässt sich für zwei der drei Faktoren ein Einfluss nachweisen. Die Partizipation des Kollegiums wirkt sich nicht auf den Output aus, weshalb die Hypothese H3.2.1 verworfen wird. Der Informationsstand des Kollegiums besitzt einen mittleren Einfluss auf den Output, ein ähnlich hoher Einfluss kann für die kantonalen Rahmenbedingungen nachgewiesen werden, weshalb die Hypothesen H3.2.2 und H3.2.3 angenommen werden. Weiter zeigt sich eine hohe signifikante Korrelation zwischen der Partizipation des Kollegiums und dem Informationsstand. Die kantonalen Rahmenbedingungen korrelieren mittel mit dem Informationsstand des Kollegiums. Das Modell 1 erklärt 43% der Varianz der abhängigen Variablen.

7.8 Güteprüfung Modell 2: Einstellung

Der Forschungsstand zur Integrativen oder Inklusiven Schule weist nach, dass die Einstellung sich auf die Umsetzung der Integrativen Schulung auswirkt. Dieser Zusammenhang soll nachfolgend geprüft werden. Um dies zu testen, werden die drei Konstrukte Einstellung „Soziale Integration“, Einstellung „Schulische Förderung“ sowie der Output in einem Modell zusammengefasst. Dem Modell liegen die folgenden Hypothesen zugrunde (H1.2):

- 1) Zwischen der Einstellung der sozialen Integration und der Einstellung zur schulischen Förderung besteht ein Zusammenhang.
- 2) Zwischen der sozialen Integration und der Zufriedenheit besteht ein Zusammenhang.
- 3) Zwischen der schulischen Förderung und der Zufriedenheit besteht ein Zusammenhang.

Abbildung 31: Hypothetisches Modell 2: Einstellung



Entgegen den Annahmen des hypothetischen Modells weist das empirische Modell (vgl. Anhang H, Abbildung A 6) insignifikante und bedeutungslose Pfade auf, die es zu eliminieren gilt. Der Pfad zwischen der Einstellung „Soziale Integration“ und der Zufriedenheit ist insignifikant ($\beta = 0.06$, $p = 0.382$) und wird im Modell 2A eliminiert. Diese Modellmodifikation führt zu keiner signifikanten

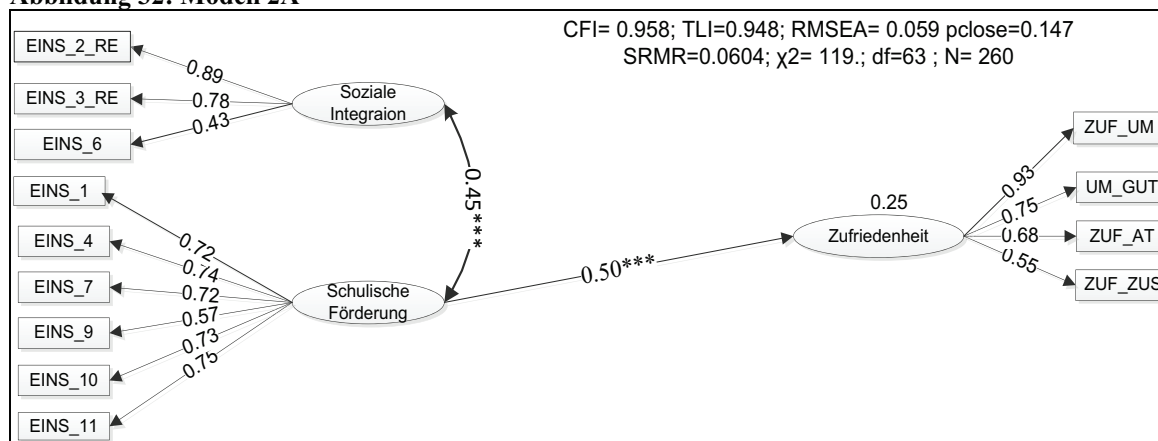
Änderung der Fit-Indizes (vgl. Tabelle 29). Das Modell 2A stellt die sparsamere Lösung dar, weshalb dieses Modell dem Modell 2 vorzuziehen ist.

Tabelle 29: Modell-Vergleich Modell 2

Modell	Df	χ^2	P	CFI	RMSEA
Modell 2:Default	62	119	-	0.958	0.060
Modell 2A: Soziale Integration → Zufriedenheit = 0	1	120	0.45	0.958	0.059

Das Modell 2A ist in der Abbildung 32 dargestellt. Dieses Modell passt zufriedenstellend zu den empirischen Daten.

Abbildung 32: Modell 2A



Die dargestellten Kennwerte bilden die standardisierte Lösung ab. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$. Die Messfehler der manifesten Variablen sowie das Residuum des endogenen Konstrukts „Zufriedenheit“ werden der besseren Lesbarkeit wegen nicht dargestellt. Im Anhang H ist eine vollständige Abbildung des Strukturgleichungsmodells vorhanden.

Zwischen der Einstellung „Soziale Integration“ und der Einstellung „Schulische Förderung“ besteht ein relativ grosser Zusammenhang ($\beta = 0.45$, $p = 0.000$). Wird die schulische Förderung als gut erachtet, wird ebenfalls die soziale Integration als gut beurteilt. Die Richtung dieses Zusammenhangs kann nicht bestimmt werden. Der Einfluss von der Einstellung „Schulische Förderung“ auf die Zufriedenheit ist gross ($\beta = 0.50$, $p = 0.000$). Entgegen den Annahmen besteht kein Zusammenhang zwischen der Einstellung „Soziale Integration“ und der Zufriedenheit mit der Umsetzung. Die Einstellung zur schulischen Förderung beeinflusst die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung. Das Modell erklärt 25% der Varianz der Zufriedenheit mit der Umsetzung.

Tabelle 30 zeigt die geprüften Hypothesen der Modells 2. Die Einstellung „Soziale Integration“ wirkt sich nicht auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung aus.

Tabelle 30: Übersicht Hypothesen Modell 2

Hypothese	Annahme / Ablehnung
H1.2: Die Beurteilung der Integrativen Schulung wird von der Einstellung zur schulischen Integration beeinflusst.	Teilweise: H1.2.1 → Ablehnung H1.2.2 → Annahme
H1.2.1: Die Einstellung „Soziale Integration“ beeinflusst die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung.	$\beta = 0.06$, $p = 0.382$ → Ablehnung der Hypothese H1.2.1
H1.2.2: Die Einstellung „Schulische Förderung“ beeinflusst die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung.	$\beta = 0.5$, $p = 0.00$ → Annahme der Hypothese H1.2.2

Die Einstellung „Schulische Förderung“ wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung aus. Die Hypothese, dass die Einstellung zur schulischen Integration die Zufriedenheit mit der Massnahme beeinflusst, kann somit nur teilweise angenommen werden.

Weiter zeigt sich, dass die beiden Einstellungsfaktoren stark positiv korrelieren, dabei kann keine Aussage zur Kausalität getroffen werden. Das Modell erklärt 25% der Varianz der abhängigen Variable.

7.9 Kontext und Soziodemografische Faktoren

In diesem Abschnitt wird untersucht, inwiefern sich der Kontext und das Dienstalter der Akteure in den beiden Strukturgleichungsmodellen auf die Zufriedenheit auswirken. Dazu werden die Variablen Schulgrösse, Einführungszeitpunkt IS, Schulstufe und das Dienstalter dichotomisiert und in die Strukturgleichungsmodelle eingebaut. Dadurch werden die Hypothese 2 mit ihren drei Unterhypothesen und die Hypothese 1.3 geprüft.

Modell 1

Das Einbauen der Kontext- und soziodemografischen Variablen führt zu keiner signifikanten Verschlechterung der Fit-Indizes (vgl. Tabelle 31). Somit können Zusammenhänge zwischen den Kontexteigenschaften und der Zufriedenheit für das Modell 1 betrachtet werden. Die verschiedenen Modelle sind im Anhang I ersichtlich.

Tabelle 31: Modellfit Modell 1 Kontextvariablen

	χ^2	DF	CFI	RMSEA	Pfadkoeffizient AV
Default	140	83	0.965	0.057	
Dienstalter	160	97	0.962	0.055	$\beta = -0.23, p = 0.119$
Einführungszeitpunkt	165	97	0.958	0.057	$\beta = 0.02, p = 0.859$
Schulstufe	166	97	0.958	0.058	$\beta = -0.08, p = 0.212$
Schulgrösse	162	97	0.960	0.056	$\beta = -0.01, p = 0.943$

Zwischen den Kontextvariablen und der Zufriedenheit sind keine signifikanten Zusammenhänge zu erkennen. Ebenso lässt sich für das Dienstalter kein Zusammenhang mit dem Output erkennen.

Modell 2

Das Einbauen der Kontext- und soziodemografischen Variablen führt zu keiner signifikanten Verschlechterung der Fit-Indizes (vgl. Tabelle 32). Somit können Zusammenhänge zwischen den Kontexteigenschaften und der Zufriedenheit für das Modell 2 betrachtet werden. Die verschiedenen Modelle sind im Anhang J ersichtlich.

Tabelle 32: Modellfit Modell 2 Kontextvariablen

	χ^2	DF	CFI	RMSEA	Zusammenhang mit AV
Default	119	63	0.958	0.059	$\beta = -0.23, p = 0.119$
Dienstalter	131	75	0.959	0.054	$\beta = -0.20, p = 0.216$
Einführungszeitpunkt	136	75	0.954	0.056	$\beta = 0.24, p = 0.101$
Schulstufe	145	75	0.948	0.06	$\beta = -0.22, p = 0.943$
Schulgrösse	135	75	0.956	0.055	$\beta = -0.17, p = 0.257$

Wie schon beim Modell 1 lassen sich beim Modell 2 keine signifikanten Zusammenhänge entdecken. Somit zeigt sich entgegen den theoretischen und empirischen Annahmen, dass die Kontextvariablen und das Dienstalder sich nicht auf die Zufriedenheit auswirken. Die Hypothese 2 mit ihren drei Unterhypothesen (H2.1, H2.2 und H2.3) und die Hypothese 1.3 werden somit abgelehnt.

7.10 *Multigruppenvergleich Modell 1: Prozess der Schulentwicklung*

Ein Multigruppenvergleich des Modells 1 gibt Aufschluss darüber, ob der Output – die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung – von dem Prozess der Schulentwicklung in allen drei Berufsgruppen gleich beeinflusst wird oder nicht. Somit können Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Durch den Multigruppenvergleich wird der Akteursperspektive der theoretischen Ansätze Rechnung getragen sowie die Hypothese 1.1 geprüft. Dafür wird ein Gruppenvergleich zwischen den Akteuren Schulleitung (N = 61), Lehrpersonen (N = 81) und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen durchgeführt (N = 74). Die Fallzahlen sind für die Komplexität des Modells eher gering. Trotzdem können Unterschiede gedeutet werden.

7.10.1 Invarianztest Modell 1

In einem ersten Schritt erfolgt die Prüfung, ob in den drei Stichproben die gleiche Faktorenstruktur vorliegt. Dazu wird das Faktorenmodell ohne Restriktionen simultan für die drei Gruppen getestet. Dabei zeigt sich, dass in allen Gruppen die Faktorladungen signifikant von null verschieden sind und der Grossteil⁵⁰ der standardisierten Faktorladungen hoch ist (> 0.6). Die Faktorkorrelationen liegen unter 1 und der Modell-Fit der einzelnen Fit-Indizes ist zufriedenstellend ($\chi^2 = 348$; $df = 240$; $\chi^2/df = 1.45$; $p = 0.00$; $RMSEA = 0.047$; $pclose = 0.669$; $TLI = 0.907$ $SRMR = 0.0826$; $CFI = 0.932$). Für das Modell 1 liegt *konfigurale Invarianz* vor: In den drei Gruppen ist die gleiche Faktorstruktur anzutreffen. Bevor die weiteren Invarianz-Tests durchgeführt werden, erfolgt zunächst die Betrachtung der Reliabilität und Validität der Faktoren für die einzelnen Gruppen (vgl. Tabelle 33). Ein Faktor gilt als reliabel, wenn die Faktorreliabilität ≥ 0.6 ist. Dieses Kriterium wird in allen Teilstichproben für alle Faktoren erfüllt. Die durchschnittlich extrahierte Varianz (DEV) für den Faktor Kanton unterschreitet bei der Gruppe der Schulleitungen (DEV = 0.49) und in der Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen für den Faktor Zufriedenheit (DEV = 0.47) den kritischen Wert von 0.5 geringfügig.

⁵⁰ Bei der Teilstichprobe SHP beträgt die Faktorladung von UM_GUT 0.52 sowie bei den Schulleitungen lädt das Item ENT_UMST_RE 0.42 auf den Faktor Partizipation.

Tabelle 33: Faktorreliabilität und Validität des Modells 1 nach Teilstichproben

Faktor	Item	Faktorladungen			Faktorreliabilität			DEV		
		SL	LP	SHP	SL	LP	SHP	SL	LP	SHP
Kanton	KT_RES	0.59	0.75	0.7	0.65	0.78	0.7	0.49	0.63	0.54
	KT_RTL	0.8	0.84	0.77						
Info	ENT_KOMM	0.75	0.61	0.66	0.83	0.83	0.82	0.61	0.62	0.61
	ENT_WB	0.69	0.85	0.8						
	ENT_INFO	0.9	0.95	0.86						
Partizipation	ENT_OKOL_RE	0.81	0.74	0.76	0.75	0.82	0.82	0.52	0.61	0.61
	ENT_UMST_RE	0.42	0.59	0.63						
	ENT_KOL	0.86	0.97	0.93						
Konzept	UM_K_AT	0.65	0.78	0.76	0.88	0.93	0.91	0.71	0.81	0.77
	UM_K_D	0.89	0.96	0.89						
	UM_K_K	0.96	0.94	0.97						
Zufriedenheit	ZUF_ZUS	0.72	0.58	0.61	0.83	0.85	0.77	0.56	0.59	0.47
	ZUF_UMS	0.99	0.9	0.93						
	UM_GUT	0.64	0.82	0.52						
	ZUF_AT	0.59	0.73	0.6						

Die Betrachtung der Reliabilität und Validität der Konstrukte zeigt, dass bis auf je eine kleine Einschränkung bei der Gruppe der Schulleitungen und der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen alle gängigen Reliabilitäts- und Validitätskriterien erfüllt werden. Die Annahme der gleichen Faktorstruktur ist für die drei Gruppen empirisch haltbar und die Faktoren sind valide und reliabel.

Bei der Prüfung auf *metrische Invarianz* werden die Faktorladungen zwischen den Gruppen gleichgesetzt. Die deskriptiven und inkrementellen Fit-Masse dieses Modells (B) ($\chi^2 = 387.9$; $df = 270$; $\chi^2/d.f. = 1.43$; $RMSEA = 0.045$; $pclose = 0.778$ $TLI = 0.915$; $SRMR = 0.0912$; $CFI = 0.927$) sind ähnlich gut wie bei dem Modell (A) der freien Schätzung (vgl. Tabelle 34). Der Vergleich zwischen den Modellen zeigt bezüglich der χ^2 -Teststatistik, dass die beiden Modelle nicht signifikant unterschiedlich sind ($p = 0.127$). Dies wird als erster Hinweis für metrische Invarianz gedeutet. Zudem werden die neueren Kennwerte nach Chen betrachtet (2007), um zu beurteilen, ob metrische Invarianz zwischen den Gruppen gegeben ist:

- CFI ändert sich um -0.005, was dem kritischen Wert entspricht → Kriterium erfüllt.
- RMSEA ändert sich um -0.001, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt.
- SRMR ändert sich um 0.0097, was kleiner als 0.025 ist → Kriterium erfüllt.

Die Fit-Masse des Modells B liegen alle über den geforderten Kennwerten. Auch weniger strenge Kennwerte wie der AIC weisen darauf hin, dass metrische Invarianz gegeben ist. Die Faktorladungen können somit über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden, was den Vergleich der Beziehungen der latenten Konstrukte ermöglicht (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 240).

Als nächster Test folgt die Überprüfung, ob *skalare Invarianz* vorliegt. Dafür werden die Konstanten der Indikatoren gleichgesetzt und – da die Mittelwerte der latenten Konstrukte von den Indikatoren-Mittelwerten abhängen – die Mittelwerte der latenten Konstrukte in einer Gruppe auf null gesetzt und in den anderen frei geschätzt (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 237). Daraus ergeben sich für das Modell (C) die folgenden Fit-Indizes ($\chi^2 = 452$; $d.f. = 300$; $\chi^2/d.f. = 1.507$; $RMSEA = 0.049$; $pclose = 0.578$; $TLI = 0.902$; $SRMR = 0.0946$; $CFI = 0.906$), was einer leichten Verschlechterung der Kennwerte ent-

spricht. Werden die Kennwerte nach Chen (2007) betrachtet, zeigt sich, dass nicht alle Bedingungen erfüllt werden:

- CFI ändert sich um -0.021, was grösser als -0.005 ist → Kriterium nicht erfüllt.
- RMSEA ändert sich um 0.004, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt.
- SRMR ändert sich um 0.0023, was kleiner als 0.005 ist → Kriterium erfüllt.

Tabelle 34: Invarianztest Modell 1

Mo del	Invarianz Stufe	χ^2	Df	P	RMSEA	Δ RMSEA	SRMR	Δ SRMR	CFI	Δ CFI
A	Konfigurale Invarianz	357	243	0.00	0.046		0.083		0.932	
B	Metrische Invarianz	38.1	30	0.127	0.045	-0.001	0.092	0.0097	0.927	-0.005
C	Skalare Invarianz	64	30	0.000	0.049	-0.004	0.095	0.0023	0.906	-0.021
C1	Partielle skalare Invarianz	49	28	0.008	0.047	0.002	0.094	0.0015	0.914	-0.013

Da nicht alle Kriterien der skalaren Invarianz erfüllt werden, wird mittels der Freisetzung des Intercepts von KT_RTL versucht, partielle skalare Invarianz zu erreichen. Die Fit-Indizes dieses Modells C1 verbessern sich im Gegensatz zu dem Modell C mit voller skalarer Invarianz ($\chi^2 = 437$; d.f. = 298; χ^2 /d.f. = 1.467; RMSEA = 0.047; pclose = 0.705 TLI = 0.909; SRMR = 0.0938; CFI = 0.914) und verändern sich im Vergleich zum Modell der metrischen Invarianz um weniger als 0.01, was ein Hinweis auf partielle skalare Invarianz ist. Die Kriterien nach Chen (2007) werden teilweise erfüllt:

- CFI ändert sich um -0.013, was grösser als -0.005 ist → Kriterium nicht erfüllt.
- RMSEA ändert sich um 0.002, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt.
- SRMR ändert sich um -0.0015, was kleiner als 0.005 ist → Kriterium erfüllt.

Da sich die Modellwerte der partiellen skalaren Invarianz im Gegensatz zu der vollen Invarianz verbessern und die Veränderung der SRMR-Wert im geforderten Bereich liegt, wird die partielle skalare Invarianz angenommen. Somit lassen sich die Pfade des Strukturgleichungsmodells und die latenten Mittelwerte über die Gruppen hinweg vergleichen.

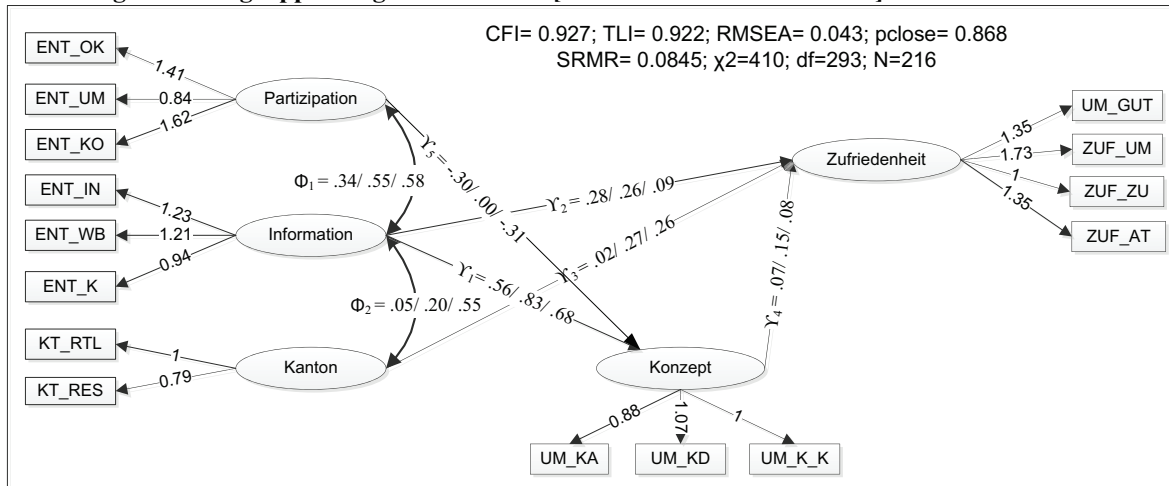
7.10.2 Multigruppenvergleich Modell 1

Da Messinvarianz zwischen den Gruppen vorliegt, erfolgt der Multigruppenvergleich. Das Kausalmodell wird für die drei Gruppen gleichzeitig geschätzt. Das Modell des Multigruppenvergleichs weist gute Modell-Fit-Indizes auf (vgl. Abbildung 33). Der Vergleich der Wirkungsbeziehungen im Strukturmodell deutet auf unterschiedliche Wirkungen zwischen den drei Gruppen hin, die nachfolgend beschrieben werden.

Bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und den Lehrpersonen besteht ein grosser positiver Zusammenhang zwischen der Partizipation und der Information des Kollegiums ($\Phi_{1LP} = 0.55$; $p = 0.00$ $\Phi_{1SHP} = 0.58$, $p = 0.00$). Zwischen der Partizipation des Kollegiums und dem Informationsstand

des Kollegiums liegt in der Teilstichprobe der Schulleitungen ein mittlerer positiver Zusammenhang vor ($\Phi_{ISL} = .34, p = 0.01$). Der Unterschied in der Stärke des Zusammenhangs zwischen den Gruppen ist nicht signifikant (C.R. $\Phi_{1SLSHP} = -1.59$; C.R. $\Phi_{1SLLP} = 1.365$; C.R. $\Phi_{1LPSHP} = -0.271$).

Abbildung 33: Multigruppenvergleich Modell 1 [nicht standardisierte Werte]



In diesem Modell sind die Werte für die Gruppen in der folgenden Reihenfolge dargestellt SL/LP/SHP. Nicht signifikante Resultate einzelner Gruppen sind im Modell eingezeichnet und werden im Fliesstext ausgeführt.

Zwischen dem Input Kanton und dem Informationsstand des Kollegiums besteht bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ein mittelgrosser Zusammenhang ($\Phi_{2SHP} = 0.55, p = 0.00$). Der gleiche Zusammenhang ist bei den Lehrpersonen gering und nicht signifikant ($\Phi_{2LP} = 0.20, p = 0.08$) und bei den Schulleitungen sehr klein und nicht signifikant ($\Phi_{2SL} = 0.05, p = 0.76$). Der Unterschied in der Stärke des Zusammenhangs ist zwischen den beiden letztgenannten Gruppen nicht signifikant (C.R. $\Phi_{2SLLP} = 0.775$). Der Unterschied der Stärke des Zusammenhangs zwischen den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und den beiden anderen Gruppen ist signifikant (C.R. $\Phi_{2SLSHP} = -2.7$ C.R. $\Phi_{2LPSHP} = -2.34$).

Der Einfluss des Informationsstandes des Kollegiums auf das Konzept ist bei den Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und bei den Schulleitungen gross ($\gamma_{ISL} = 0.56, p = 0.00$; $\gamma_{ISHP} = 0.68, p = 0.00$). Bei den Lehrpersonen besteht ein sehr grosser Einfluss zwischen der Partizipation und der Beurteilung des Konzepts ($\gamma_{ILP} = 0.83, p = 0.00$). Die gefundenen Unterschiede in der Stärke des Einflusses zwischen den Gruppen sind nicht signifikant (C.R. $\gamma_{ISLLP} = 1.253$; C.R. $\gamma_{ILPSHP} = 0.591$; C.R. $\gamma_{ISLSHP} = -0.497$).

Der Einfluss der Partizipation des Kollegiums auf das Konzept ist bei den Schulleitungen mittel und negativ ($\gamma_{5SL} = -0.3, p = 0.04$). Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen weisen einen ähnlich hohen Einfluss auf, dieser ist jedoch nicht signifikant ($\gamma_{5SHP} = -0.31, p = 0.11$). Bei den Lehrpersonen besteht ebenso kein signifikanter Einfluss von der Partizipation auf das Konzept ($\gamma_{5LP} = 0.03, p = 0.985$). Die gefundenen Unterschiede in den Gruppen sind nicht signifikant (C.R. $\gamma_{5SLLP} = 1.421$; C.R. $\gamma_{5LPSHP} = 1.262$; C.R. $\gamma_{5SLSHP} = 0.034$).

Bei der Gruppe der Schulleitung ist der Einfluss des Informationsstandes des Kollegiums auf die Zufriedenheit schwach ($\gamma_{2SL} = 0.28$, $p = 0.004$). Ähnlich schwach ist dieser Einfluss bei der Gruppe der Lehrpersonen ($\gamma_{2LP} = 0.26$, $p = 0.017$). Bei der Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen kann kein signifikanter Einfluss des Informationsstandes des Kollegiums auf die Zufriedenheit festgestellt werden ($\gamma_{2SHP} = 0.09$, $p = 0.0274$). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant (C.R. $\gamma_{2SLLP} = -0.117$; C.R. $\gamma_{2SLSHP} = 1.512$; C.R. $\gamma_{2LPSHP} = 1.262$).

Der kantonale Input wirkt sich in allen drei Gruppen positiv auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung aus. Dieser Einfluss ist bei den Lehrpersonen schwach ($\gamma_{3LP} = 0.27$, $p = 0.002$), ein wenig schwächer bei den Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen ($\gamma_{3SHP} = 0.26$, $p = 0.003$) und sehr schwach und nicht signifikant bei den Schulleitungen ($\gamma_{3SL} = 0.02$, $p = 0.865$). Der Unterschied in der Stärke des Einflusses ist zwischen den Lehrpersonen und den Schulleitungen sowie zwischen den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und der Schulleitungen signifikant. Die Lehrpersonen und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen unterschieden sich nicht signifikant in diesem Punkt (C.R. $\gamma_{3SLLP} = 2.008$; C.R. $\gamma_{3SLSHP} = -1.97$; C.R. $\gamma_{3LPSHP} = -0.034$).

Der Einfluss des Konzeptes auf die Zufriedenheit ist in allen drei Gruppen schwach und nicht signifikant ($\gamma_{4SL} = 0.07$, $p = 0.41$; $\gamma_{4LP} = 0.15$, $p = 0.07$; $\gamma_{4SHP} = 0.08$, $p = 0.16$). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht signifikant (C.R. $\gamma_{4SLLP} = 0.665$; C.R. $\gamma_{4SLSHP} = -0.055$; C.R. $\gamma_{4LPSHP} = 0.746$).

Die Beziehungen zwischen den latenten Konstrukten unterscheiden sich je nach Akteursgruppe, so sind nicht in allen Teilstichproben die gleichen Beziehungen zu erkennen und es treten Unterschiede in der Stärke dieser Beziehungen auf. Nachfolgend werden die Mittelwerte der latenten Konstrukte zwischen den Gruppen verglichen.

Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ($K_{Part_{SHP}} = -0.45$) und die Lehrpersonen ($K_{Part_{LP}} = -0.53$) weisen signifikant geringere Mittelwerte bei der Partizipation auf als die Schulleitungen (C.R. $K_{Part_{SLLP}} = -2.36$; C.R. $K_{Part_{SLLP}} = -2.84$). Der Mittelwertunterschied zwischen den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und den Lehrpersonen ist nicht signifikant (C.R. $K_{Part_{LPSHP}} = -0.501$).

Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und die Regellehrpersonen weisen signifikant tiefere Mittelwerte bei dem Konstrukt Information als die Schulleitungen auf ($K_{Info_{LP}} = -0.72$; $K_{Info_{SHP}} = -0.42$; C.R. $K_{Info_{SLLP}} = -3.84$; C.R. $K_{Info_{SLSHP}} = -2.36$). Der Mittelwertunterschied zwischen der Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und der Gruppe der Lehrpersonen ist nicht signifikant (C.R. $K_{Info_{LPSHP}} = -1.67$).

Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen bewerten das Konzept besser als die Lehrpersonen und als die Schulleitungen. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch nicht signifikant ($KK_{Konz_{LP}} = 0.12$; $KK_{Konz_{SHP}} = 0.11$; C.R. $KK_{Konz_{LPSHP}} = -0.058$, C.R. $KK_{Konz_{SLLP}} = 0.579$; C.R. $KK_{Konz_{SLSHP}} = 0.528$).

Die Lehrpersonen sind signifikant unzufriedener mit dem kantonalen Input als die Schulleitungen und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ($KT_Input_{LP} = -0.62$; $KT_Input_{SHP} = -0.06$ C.R. $KT_Input_{LP_{SHP}} = -2.771$ C.R. $KT_Input_{SLLP} = -2.964$; C.R. $KT_Input_{SL_{SHP}} = -0.250$). Die Schulleitung und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen unterscheiden sich bezüglich der Beurteilung des Kantons nicht signifikant.

Der Mittelwert der Zufriedenheit mit der Umsetzung ist bei den Lehrpersonen kleiner als bei den Schulleitungen ($KZuf_{LP} = -0.02$; C.R. $KZuf_{SLLP} = -0.169$). Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind unzufriedener mit der Umsetzung als die Schulleitung. Die Unterschiede in den Gruppen sind jedoch nicht signifikant ($KZuf_{SHP} = -0.15$; C.R. $KZuf_{SL_{SHP}} = -1.321$; C.R. $KZuf_{LP_{SHP}} = 1.018$).

Bei der Gruppe der Schulleitung wird 25% der Varianz des Konstrukts Zufriedenheit mit der Umsetzung und 26% des Konstrukts Konzept erklärt. Bei der Gruppe der Lehrpersonen erklärt das Modell 49% des Konstrukts Zufriedenheit und 43% bei dem Konstrukt Konzept. 46% der Varianz der Zufriedenheit wird bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen erklärt und 21% des Konstrukts Konzept. Das Modell trägt bei den Lehrpersonen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen zu einer grösseren Erklärung der abhängigen Variable bei als bei den Schulleitungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich zwischen den Akteursgruppen signifikante Unterschiede in den Beziehungen zwischen den latenten Konstrukten sowie in den Mittelwerten der latenten Konstrukte ergeben. Die Hypothese H1 kann somit angenommen werden.

7.11 *Multigruppenvergleich Modell 2: Einstellung*

Um Unterschiede zwischen den Akteuren bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Einstellung und der Zufriedenheit zu ermitteln, wird ein Multigruppenvergleich durchgeführt. Es wird das Default-Modell benutzt, um alle möglichen Unterschiede zwischen den Gruppen ermitteln zu können.

7.11.1 Invarianztest Modell 2

In einem ersten Schritt wird geprüft, ob in den drei Stichproben ($SL = 65$, $LP = 109$, $SHP = 86$) die gleiche Faktorstruktur vorliegt. Dazu wird das Strukturgleichungsmodell ohne Restriktionen simultan für die drei Gruppen getestet. Im Vergleich zum Modell für alle Gruppen musste aufgrund eines Heywood-Cases⁵¹ ein Item der abhängigen Variable eliminiert werden.

Der Grossteil der standardisierten Faktorladungen liegt im wünschenswerten Bereich und die Korrelationen der Faktoren unter eins. Weiterhin über- oder unterschreiten alle Fit-Masse ($\chi^2/d.f. = 1.42$; $RMSEA = 0.041$; $pclose = 0.902$; $CFI = 0.945$; $SRMR = 0.0875$) die geforderten Schwellenwerte, was

⁵¹ Heywood Cases stellen unplausible Parameterschätzungen dar. In solchen Fällen wird empfohlen, eine Modifikation des Modells vorzunehmen (Weiber & Mühlhaus, 2012, S. 202). Im vorliegenden Modell handelt es sich um eine negative Varianz beim manifesten Indikator ZUF_ZUS bei den Schulleitungspersonen.

für die Annahme *konfiguraler Invarianz* spricht: Die Annahme der gleichen Faktorstruktur ist empirisch haltbar.

Bevor weitere Invarianztests durchgeführt werden, wird zunächst die Reliabilität und Validität der Faktoren für die einzelnen Gruppen betrachtet (vgl. Tabelle 35). Die Faktorladungen unterschreiten alle beim Item EINS_6 den geforderten Wert von 0.6, das Item wird beibehalten, da die Faktorreliabilität ausreichend ist.

Tabelle 35: Faktorreliabilität und Validität des Modells 2 nach Teilstichproben

Faktor	Item	Faktorladungen			Faktorreliabilität			DEV		
		SL	LP	SHP	SL	LP	SHP	SL	LP	SHP
EINS_SF	EINS_1	0.66	0.7	0.79	0.774	0.865	0.735	0.377	0.517	0.495
	EINS_4	0.44	0.76	0.74						
	EINS_7	0.85	0.72	0.66						
	EINS_9	0.49	0.65	0.47						
	EINS_10	0.47	0.75	0.74						
	EINS_11	0.67	0.73	0.79						
EINS_SI	EINS_2	0.71	0.88	0.91	0.652	0.765	0.807	0.393	0.539	0.601
	EINS_3	0.7	0.81	0.9						
	EINS_6	0.43	0.43	0.42						
ZUF	ZUF_AT	0.63	0.78	0.56	0.831	0.870	0.854	0.626	0.870	0.50
	ZUF_UMS	0.82	0.91	0.92						
	UM_GUT	0.90	0.8	0.57						

Der geforderte Kennwert der durchschnittlich extrahierten Varianz beträgt grösser gleich 0.5 und wird bei der Gruppe der Schulleitungen in zwei Faktoren verletzt. Die Betrachtung der Reliabilität und Validität der Konstrukte zeigt, dass bis auf wenige Einschränkungen bei den Schulleitungen alle gängigen Reliabilitäts- und Validitätskriterien erfüllt sind. Die ungenügenden DEV-Werte bei den Schulleitungen können von der geringen Fallzahl herrühren.

Bei der Prüfung auf metrische Invarianz werden die Faktorladungen zwischen den Gruppen gleichgesetzt. Die deskriptiven und inkrementellen Fit-Indizes der Schätzung des Modells metrische Invarianz (B) weisen alle auf einen guten Fit hin ($\chi^2/d.f. = 1.46$; RMSEA = 0.042; $p_{close} = 0.887$; CFI = 0.932, SRMR = 0.1014) und sind nicht signifikant schlechter ($p = 0.5$) als das Ausgangsmodell (A) (vgl. Tabelle 36). Die Kennwerte nach Chen (2007) werden wie folgt erfüllt:

- CFI ändert sich um -0.013, was grösser als -0.005 ist → Kriterium erfüllt.
- RMSEA ändert sich um 0.001, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt.
- SRMR ändert sich um 0.014, was kleiner als 0.025 ist → Kriterium erfüllt.

Somit weisen alle Kennwerte auf *metrische Invarianz* hin, was bedeutet, dass die Gleichsetzung der Faktorladungen zwischen den Gruppen angenommen werden kann. Somit ist der Vergleich der Beziehungen der latenten Konstrukte zulässig (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 240).

Tabelle 36: Invarianztest Modell 2

Modell	Invarianz Stufe	χ^2	Df	P	RMSEA	Δ RMSEA	SRMR	Δ SRMR	CFI	Δ CFI
A	Konfigurale Invarianz	218	153	0.00	0.041		0.0875		0.945	
B	Metrische Invarianz	+39	24	0.023	0.042	-0.001	0.1014	0.0139	0.932	-0.013
C	Skalare Invarianz	+47	+18	0.000	0.047	0.005	0.1004	0.001	0.903	-0.029
C1	Partielle skalare Invarianz	+32	+16	0.01	0.045	0.003	0.1003	0.0011	0.918	0.014
C2	Partielle skalare Invarianz	+26	+15	0.04	0.043	0.001	0.1001	0.0013	0.922	-0.01

Kann von skalarer Invarianz ausgegangen werden, können die Mittelwerte der latenten Konstrukte zwischen den Gruppen verglichen werden. Für die Testung der skalaren Invarianz werden die Konstanten der Indikatoren (Interceptes) gleichgesetzt und – da die Mittelwerte der latenten Konstrukte von den Mittelwerten der Indikatoren abhängen (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 237) – die Mittelwerte der latenten Konstrukte in einer Gruppe auf null gesetzt und in den anderen frei geschätzt. Die Testung auf skalare Invarianz ergeben folgende Fit-Indizes: (χ^2 /d.f. = 1.577; RMSEA = 0.047; SRMR = 0.1004; CFI = 0.903). Das Modell C weist einen schlechteren Fit als das Modell B auf. Auch die Modellvergleiche weisen auf einen schlechteren Fit hin:

- CFI ändert sich um - 0.029, was grösser als -0.005 ist → Kriterium nicht erfüllt.
- RMSEA ändert sich um 0.005, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt.
- SRMR ändert sich um 0.001, was kleiner als 0.005 ist → Kriterium erfüllt.

Die Fit-Indizes weisen auf eine Verschlechterung hin, weshalb auf partielle skalare Invarianz getestet wird, wobei die Parameter schrittweise freigesetzt werden. Die Freisetzung des Intercepts Eins_10 über alle Gruppen führt zu bessern Fit-Massen (vgl. Tabelle 36 Modell C1). Weiter wird für die Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen der Wert EINS_7 freigesetzt (vgl. Tabelle 36 Modell C2). Dies ergibt deutlich bessere Fit-Indizes (χ^2 /d.f. = 1.475 RMSEA = 0.043; pclose = 0.863; SRMR = 0.1001; CFI = 0.922). Somit werden die Kennwerte nach Chen (2007) teilweise erfüllt:

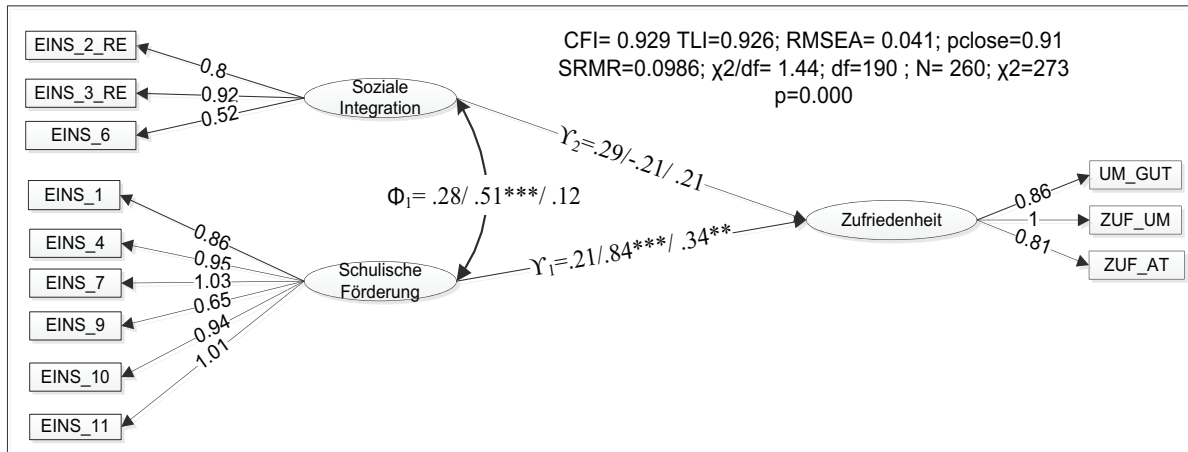
- CFI ändert sich um - 0.01, was grösser als -0.005 ist → Kriterium nicht erfüllt
- RMSEA ändert sich um 0.001, was kleiner als 0.01 ist → Kriterium erfüllt
- SRMR ändert sich um 0.0013, was kleiner als 0.005 ist → Kriterium erfüllt

Laut SRMR-Veränderung ist die *partielle skalare Invarianz* gegeben. Die Fit-Werte weisen auf einen akzeptablen Fit hin, weshalb die skalare Invarianz angenommen wird und somit die Mittelwerte der latenten Konstrukte zwischen den Gruppen verglichen werden.

7.11.2 Multigruppenvergleich Modell 2

Durch den Nachweis der Messinvarianz zwischen den drei Gruppen kann nun das Kausalmodell für die drei Gruppen gleichzeitig geschätzt werden. Das dabei geschätzte Modell besitzt gute Kennwerte (vgl. Abbildung 34).

Abbildung 34: Multigruppenvergleich Modell 2 [nicht standardisierte Werte]



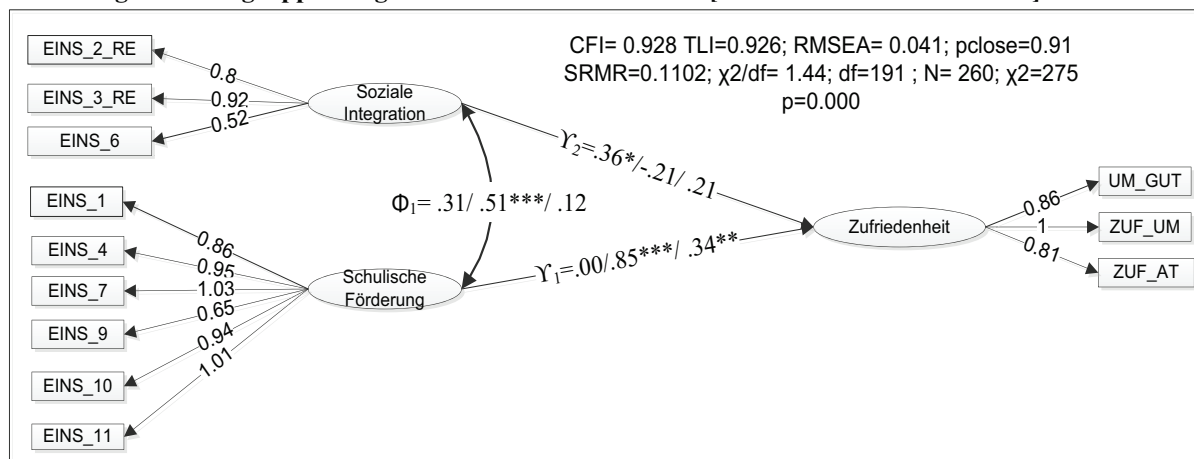
In diesem Modell sind die Werte für die Gruppen in der folgenden Reihenfolge dargestellt SL/LP/SHP. Die nicht signifikanten Resultate einzelner Gruppen sind im Modell aufgeführt und werden im Fliesstext ausgeführt.

Ein Vergleich der Pfade zwischen den Gruppen zeigt Unterschiede in den Wirkungsbeziehungen im Strukturmodell auf. Da bei den Schulleitungen kein signifikanter Zusammenhang ($\Phi_{1SL} = 0.24$, $p = 0.131$; $\gamma_{2SL} = 0.29$, $p = 0.101$; $\gamma_{1SL} = 0.2$, $p = 0.213$) zwischen den Variablen gefunden werden konnte, wird der Pfad, der den höchsten p-Wert aufweist, für die Schulleitungen auf null gesetzt. Somit wird der Pfad der Schulischen Förderung auf die Zufriedenheit eliminiert.

Laut der χ^2 -Teststatistik führt dies zu keiner signifikanten Verschlechterung des Modells ($p = 0.217$). Die Modell-Fit-Indizes weisen bis auf den SRMR alle gute Werte auf (vgl. Abbildung 35).

Die Korrelationswerte zwischen der schulischen Förderung und der sozialen Integration variieren zwischen den Gruppen: Die Korrelation zwischen den beiden genannten Variablen ist bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen klein und nicht signifikant ($\Phi_{1SHP} = 0.12$, $p = 0.342$) und höher aber auch ohne signifikanten Zusammenhang bei den Schulleitungen ($\Phi_{1SL} = 0.31$, $p = 0.099$). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung der sozialen Integration und der schulischen Förderung ist bei den Lehrpersonen gross und signifikant ($\Phi_{1LP} = 0.51$, $p = 0.00$). Der Unterschied in der Stärke des Zusammenhangs ist zwischen den Lehrpersonen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen signifikant, zwischen den anderen Gruppen sind die gefundenen Unterschiede nicht signifikant (C.R. $\Phi_{1SLSHP} = -0.813$; C.R. $\Phi_{1SLLP} = 0.998$; C.R. $\Phi_{1LPSHP} = -2.495$).

Abbildung 35: Multigruppenvergleich modifiziertes Modell 2 [nicht standardisierte Werte]



In diesem Modell sind die Werte für die Gruppen in der folgenden Reihenfolge dargestellt SL/LP/SHP. Die nicht signifikanten Resultate einzelner Gruppen sind im Modell aufgeführt und werden im Fliesstext ausgeführt.

Ein Vergleich der Pfadkoeffizienten zeigt, dass der Einfluss der sozialen Integration auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung bei den Schulleitungen mittelstark und signifikant ist ($\gamma_{2SL} = 0.36$ $p = 0.04$). Bei den Lehrpersonen besteht ein schwacher negativer nicht signifikanter Zusammenhang ($\gamma_{2LP} = -0.21$, $p = 0.161$) und bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen besteht ein schwacher nicht signifikanter Zusammenhang ($\gamma_{2SHP} = 0.21$, $p = 0.07$). Die gefundenen Unterschiede sind zwischen der Gruppe der Schulleitungen und den Lehrpersonen sowie zwischen den Lehrpersonen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen signifikant (C.R. $\gamma_{2SLSHP} = -0.402$; C.R. $\gamma_{2SLLP} = -2.14$; C.R. $\gamma_{2LPSHP} = 2.196$).

Die Wirkung der Schulischen Förderung auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung variiert zwischen den Gruppen: In der Gruppe der Schulleitungen ist im modifizierten Modell der Pfad auf null fixiert, es besteht somit keine Wirkung zwischen den beiden Variablen. In den beiden anderen Gruppen besteht eine positive Wirkung zwischen der Schulischen Förderung der integrierten Schülerinnen und Schüler auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung, bei den Lehrpersonen besteht ein starker signifikanter Einfluss ($\gamma_{1LP} = 0.85$, $p = 0.00$) und bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen besteht ein mittlerer signifikanter Einfluss ($\gamma_{1SHP} = 0.34$, $p = 0.002$). Der Unterschied zwischen den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und den Regellehrpersonen ist hierbei signifikant (C.R. $\gamma_{1LPSHP} = -2.671$).

Der latente Mittelwert für die Schulleitungen wurde für den Vergleich der Mittelwerte auf null fixiert. Der Mittelwert der Schulischen Förderung ist bei den Lehrpersonen signifikant geringer als bei den Schulleitungen ($K_{SF LP} = -0.86$, C.R. $K_{SF, SLLP} = -4.739$). Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen schätzen die Schulische Förderung nicht signifikant geringer ein als die Schulleitungen ($K_{SF SHP} = -0.05$, C.R. $K_{SF, SLSHP} = -0.252$). Der Mittelwert der Schulischen Förderung ist bei den Lehrpersonen signifikant tiefer als bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen (C.R. $K_{SF, LPSHP} = 4.803$).

Die Einstellung „Soziale Integration“ ist bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen geringfügig und nicht signifikant tiefer als bei den Schulleitungen ($K_{SI\ SHP} = -0.10$; $C.R._{KSI, SLSHP} = -0.571$). Die Lehrpersonen verfügen über einen signifikant geringeren Mittelwert in der Beurteilung der Sozialen Integration als die Schulleitungen ($K_{SILP} = -0.63$; $C.R._{KSI, SLLP} = 3.48$) und als die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ($C.R._{KSI, LPSHP} = 3.29$).

Bei den Mittelwerten der Zufriedenheit mit der Umsetzung der Schulischen Integration weisen die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen den geringsten Mittelwert ($K_{ZUF\ SHP} = -0.32$) auf. Die Lehrpersonen weisen einen geringeren Mittelwert als die Schulleitung auf ($K_{ZUF\ LP} = -0.134$), jedoch sind die gefundenen Unterschiede nicht signifikant ($C.R._{ZUF\ SLLP} = -0.5638$; $C.R._{ZUF\ SLSHP} = -1.87$; $C.R._{ZUF\ SHPLP} = -0.928$).

Die erklärte Varianz unterscheidet sich zwischen den Gruppen. Bei den Schulleitungen wird lediglich 12% der Varianz der abhängigen Variablen erklärt, bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen beträgt die erklärte Varianz 22% und bei den Lehrpersonen wird 34% der Varianz der abhängigen Variablen erklärt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich signifikante Unterschiede zwischen den Akteursgruppen bezüglich den Beziehungen zwischen den latenten Konstrukten erkennen lassen. Auch bei den Mittelwerten der latenten Konstrukte lassen sich signifikante Unterschiede erkennen. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Forschung zusammengeführt und diskutiert.

8. Diskussion der Ergebnisse

Inhalt dieses Kapitels ist die Diskussion und Interpretation der qualitativen und quantitativen Ergebnisse. Die quantitativen Ergebnisse werden hierbei zu Hilfe gezogen, um die qualitativen Thesen zu validieren. Im Gegenzug dienen die qualitativen Ergebnisse der Erklärung der quantitativen Resultate. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet, wie im Mehrebenensystem des Bildungswesens Schulentwicklung gesteuert und umgesetzt wird. Die Antwort auf diese Frage wird durch die schrittweise Beantwortung der Unterfragen geschehen (vgl. Tabelle 2). Im ersten Teil erfolgt die Betrachtung der Ergebnisse, die sich auf die Steuerung der Schulentwicklung beziehen. Der zweite Teil beantwortet Fragen nach der Umsetzung der Schulentwicklung. Das Kapitel schliesst mit der Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse.

8.1 Steuerung der Schulentwicklung

In diesem Abschnitt werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse diskutiert und interpretiert, die mit der nachfolgenden Forschungsfrage in Zusammenhang stehen:

„Wie wird im Mehrebenensystem der Schule Schulentwicklung gesteuert?“

Der Akteurzentrierte Institutionalismus dient als theoretischer Rahmen dieser Frage. Der AZI besagt, dass eine Vielzahl von Akteuren bei Entscheidungen beteiligt ist und lenkt den Fokus auf die Akteurskonstellation, die Handlungsorientierung der Akteure und die Interaktionsform, die die Akteure bei der Entscheidungsfindung anwenden. Dieser Prozess findet in einem institutionellen Kontext statt, der sich auf die eben genannten Aspekte auswirkt und zu einem Teil das Handeln der Akteure beeinflusst. Um die Frage der Steuerung der Schulentwicklung im Mehrebenensystem des Bildungswesens zu beantworten, werden in einem ersten Schritt der institutionelle Kontext beschrieben und Interdependenzen zwischen den Rahmenbedingungen der Makroebene und der Entscheidungsfindung auf der Mesoebene thematisiert (K2). Der zweite Teil beantwortet die Frage nach der Akteurskonstellation (I3) und nach der Handlungskoordination (I4). Abschliessend folgt die Betrachtung der Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung (I1).

Einfluss des Kantons auf die Entscheidungsfindung der Mesoebene (K2)

Die Entscheidungskompetenz, ob eine Schule die Integrative Schulung einführt oder weiter separativ Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen pädagogischen Bedarf in Sonderklassen unterrichtet, obliegt im Kanton Aargau der Schulpflege. Bezüglich der Einführung der Integrativen Schulung besitzen die Schulpflegen formal einen grossen Handlungsspielraum. Der Kanton definiert in Richtlinien und Verordnungen die Ressourcen, die Verfahren und die Kompetenzen der schulischen Akteure. Die festgehaltenen Kompetenzen der schulischen Akteure bezüglich der Arbeitsteilung im Unterricht zwischen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Regellehrperson sind offen formuliert und überlassen den Akteuren einen Handlungsspielraum. Die institutionellen Vorgaben erfüllen lediglich

teilweise die Funktion der Generierung von Erwartungssicherheit (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2014) bzw. stellen nur teilweise „Normen des angemessenen Verhaltens“ dar (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 45). Dies zeigt sich ebenfalls in Erkenntnissen der qualitativen Fallstudien, die zeigen, dass falsche Vorstellungen bezüglich der Arbeitsteilung herrschen und die Schulen eigene Konzepte zur Integrativen Schulung erstellen, da die kantonalen Richtlinien zu unspezifisch sind. In den Schulen, in denen kein Konzept zur Integrativen Schulung besteht, zeigt sich, dass falsche Erwartungen bezüglich der Aufgaben der SHP bestehen, was zeigt, dass die Generierung von Erwartungssicherheit durch die institutionellen Regeln der Makroebene gering sind. Besitzt die Schule ein Konzept, in welchem die Aufgaben und Funktionen der beiden kooperierenden Akteure beschrieben sind, erhöht sich die Erwartungssicherheit.

Bis im Jahr 2008/2009 zeichnet sich die kantonale Strategie bezüglich der schulischen Integration durch eine „Integrationseuphorie“ aus. Diese ist für drei der sechs Schulen ein Grund, die Integrative Schulung einzuführen. Diese positive Stimmung bezüglich der schulischen Integration der Aargauer Regierung ist eine mögliche Erklärung für den sprunghaften Anstieg der integrativ unterrichtenden Schulen im Kanton Aargau ab 2008 (vgl. Abschnitt 3.3.5). Der Regierungsrat verweist in einer Stellungnahme darauf, dass das BKS verantwortlich sei für die Zunahme der integrativ unterrichtenden Schulen, da sie einerseits die Strategie „Integration“ konsequent kommunizieren und andererseits in Form von Informationen und Beratungen die Schulen unterstützen (GR.08.241, 2008a). Daraus lässt sich schliessen, dass der Kanton bis ins Jahr 2009 in Form von Beratungen und Kommunikation versucht, steuernd auf die Einzelschulen einzuwirken, um das Ziel des Ausbaus der Integrativen Schulung zu erreichen (vgl. Abschnitt 6.1.1). Der Kanton versucht bis zum Wechsel des Regierungsrates und dem Scheitern des Bildungskleeblattes, die Schulen zur Einführung der Integrativen Schulung zu beeinflussen, in dem er diese Variante des Umgangs mit Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen pädagogischen Bedarf fördert und Berater des Kantons während des Entscheidungs- und Einführungsprozesses die Schulen begleiten. Die Entscheidung treffen Akteure der Mesoebene autonom, die kantonale Strategie ist jedoch unter anderem Grund für die Schulen, die Integrative Schulung einzuführen, was als Interdependenz zwischen der Makro- und der Mesoebene gedeutet wird.

Das Scheitern des Bildungskleeblatts und der Regierungsratswechsel stellen den Wendepunkt der kantonalen Strategie im Bereich der Integrativen Schulung dar, seither proklamiert der Kanton die Gleichwertigkeit der Integrativen Schulung und der Separation in Form von Kleinklassen. Diese neue Strategie der Gleichwertigkeit der Massnahmen des Kantons wird von den Akteuren der Makro- und der Mesoebene kritisiert, da die geringen Ressourcen und die Nichtstellungnahme sich negativ auf die Schulentwicklung auswirken. Die Schulen nehmen die Zäsur in der Steuerung der Integrativen Schulung wahr und fühlen sich ab dem Jahr 2009 nicht genügend unterstützt von der Regierung.

Zwischen der Makroebene und der Mesoebene bestehen bei der Steuerung der Integrativen Schulung Interdependenzen. Da die Entscheidungskompetenz zur Einführung der Integrativen Schulung auf der Mesoebene liegt, ist der Kanton von den Einzelschulen abhängig, um das bis 2009 gültige Ziel der

Einführung der Integrativen Schulung zu erreichen. Der Kanton versucht bis 2009, mit Informationen und gezielter Förderung der Integrativen Schulung die Schulen zu deren Einführung zu beeinflussen. Dies entspricht der Handlungskoordination der Beeinflussung. Die Akteure der Mesoebene nehmen die institutionellen Rahmenbedingungen bezüglich der Wahlfreiheit unterschiedlich wahr. Einige Akteure fühlen sich vom Kanton gedrängt die Integrative Schulung einzuführen, was der Kategorie der erzwungenen Isomorphie entspricht. Andere Akteure empfinden, dass sie frei entscheiden können, ob sie die Integrative Schulung einführen.

Akteurskonstellation und Handlungskoordination bei der Entscheidungsfindung (I3 & I4)

Formal obliegt der Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung den Schulpflegern. In allen Schulen sind die beiden schulischen Führungsgremien, die Schulpflege und die Schulleitung, an der Entscheidung beteiligt. Die Akteurskonstellation besteht somit in allen sechs Schulen aus der Schulpflege und der Schulleitung. In zwei Schulen ist die Akteurskonstellation um das Kollegium ergänzt. Die beiden Führungsgremien arbeiten eng zusammen und sprechen sich bei Entscheidungen ab, obwohl formal gesehen die Schulpflege ohne Absprache mit der Schulleitung Entscheidungen treffen können. Die Schulpflegern verweisen jedoch darauf, dass sie solche Entscheidungen, die sich stark auf den Schulalltag auswirken nicht ohne die Schulleitung entscheiden, was von dieser begrüsst wird. Die Interaktionsorientierung zwischen der Schulleitung und der Schulpflege ist in allen Schulen kooperativ.

Die Entscheidung der Einführung der Integrativen Schulung findet in den meisten Schulen hierarchisch statt, indem die Schulleitung und die Schulpflege den Entscheid gemeinsam treffen. Diese Form der Interaktionsorientierung entspricht dem Pol „top down“ des Innovationswürfels. Die quantitativen Ergebnisse bestätigen diesen Befund: 85.9% der Befragten besagen, dass die Einführung der Integrativen Schulung auf einen gemeinsamen Entscheid der Schulleitung und der Schulpflege zurückgeht (N = 183). 89.2% verneinen, dass die Schulpflege den Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung alleine entschieden hat (N = 176). In den wenigsten Fällen entscheidet somit das strategische Gremium alleine über die Einführung der Integrativen Schulung. Die Rücksprache mit der Schulleitung ist der Schulpflege wichtig, was auf eine kooperative Handlungsorientierung zwischen den beiden Akteuren hinweist. Die Absprache der Schulpflege mit der Schulleitung wird als Kennzeichen einer gelingenden Schulentwicklung gesehen.

Eine Gelingensbedingung für die Schulentwicklung, die aus dem Forschungsstand ersichtlich ist, ist die Partizipation des Kollegiums an der Entscheidungsfindung (Sammons et al. 1995; Wendel 2000, S. 58). In zwei der sechs Fallschulen ist das Kollegium bei der Entscheidungsfindung beteiligt, die Interaktionsform entspricht in diesen Fällen der Mehrheitsentscheidung. Die quantitativen Ergebnisse weisen auf eine ähnlich hohe Beteiligung des Kollegiums hin: 35.4% der Befragten geben an, dass das Kollegium bei der Entscheidungsfindung mitsprechen konnte (N = 189). Die Interaktionsformen der Verhandlung, der Entscheidung im Schatten der Hierarchie und jene der Einseitigen Handlung sind in

keiner Schule zu erkennen. Die beiden gefundenen Interaktionsformen (Hierarchisch und Mehrheitsentscheidung), können beide zu Unzufriedenheit bei Teilen des Kollegiums führen: Bei der hierarchischen Interaktionsform wird ohne Rücksprache mit dem Kollegium ein Entscheid getroffen, diese Art der Entscheidungsfindung kann im Kollegium zu Missstimmung führen, wenn das Kollegium nicht hinter der Entscheidung steht. Auch die Form des Mehrheitsentscheids kann zu Widerstand bei denjenigen Personen führen, die überstimmt werden. Lediglich bei der Verhandlung, bei der alle Beteiligten zustimmen, sind Widerstände auszuschliessen (Scharpf, 2006; Treib, 2015). Jedoch ist die Herstellung einer solchen Einigung in einer Schule beinahe unmöglich, da es meist Personen gibt, die gegen eine spezifische Neuerung sind. Die qualitativen Fallstudien verweisen darauf, dass bei Einbezug des Kollegiums sich weniger Widerstände bilden und der Schulentwicklungsprozess besser gelingt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Entscheid zur Einführung der Integrativen Schulung in allen Schulen in einem kooperativen Austausch zwischen Schulleitung und Schulpflege getroffen wurde, wobei die abschliessende Entscheidungskompetenz jeweils bei der Schulpflege liegt. Dies verweist auf eine enge Kopplung zwischen den beiden Führungsgremien. Mehrheitlich wird das Kollegium in die Entscheidungsfindung nicht einbezogen. Kann das Kollegium bei der Entscheidungsfindung partizipieren, gestaltet sich der Einbezug der Lehrerschaft unterschiedlich. In einer Schule kann das Kollegium mitdiskutieren und in einer anderen Schule wird es im Rahmen einer Umfrage miteinbezogen.

Bezüglich des Einbezugs des Kollegiums fällt auf, dass an kleinen Schulen ein stärkerer Einbezug in den Entscheidungsprozess stattfindet als in grösseren Schulen, was auf einen Einfluss der Schulgrösse auf die Ausgestaltung der Governance schliessen lässt. Diese Vermutung lässt sich anhand der quantitativen Untersuchung bestätigen: Die Partizipation des Kollegiums an der Entscheidungsfindung unterscheidet sich signifikant zwischen den Schulgrössen ($t(214) = 2.673$, $p = 0.008$, $\eta^2 = 0.033$). In kleineren Schulen wird das Kollegium stärker mit einbezogen als in grösseren Schulen. Dies kann damit erklärt werden, dass die Partizipation in kleinen Schulen einfacher fällt als in grossen, da das Kollegium kleiner ist und so stärker berücksichtigt werden kann. Dieser Umstand zeigt, dass kleine Schulen sich durch eine engere Kopplung der Führungsebene und der operativen Ebene auszeichnen als grössere Schulen.

Gründe für die Entscheidung (II)

Eine Vielzahl von Gründen für die Einführung der Integrativen Schulung wird von den Akteuren des Bildungswesens genannt. Diese Gründe verweisen auf unterschiedlich grosse Handlungsspielräume (vgl. Abschnitt 6.3.1.2) sowie auf unterschiedliche Wahrnehmungen der Akteure (6.3.1.4). Auffallend ist, dass die Akteure mehrheitlich auf soziodemografische Gründe zur Einführung der Integrativen Schulung hinweisen. Pädagogische und soziale Argumente werden selten genannt und wenn, dann von Akteuren, die nicht an der Schule arbeiten, wie der Schulpflege, dem Gemeinderat oder kantonalen Akteuren. Dies verweist darauf, dass die Integrative Schulung in den Fallschulen eher aus einer

„Not“ eingeführt wurde und nicht wegen der pädagogischen Innovation oder der sozialen Gerechtigkeit, mit welcher auf internationaler Ebene für die Integrative Schulung geworben wird. Die schulischen Akteure fühlten sich unter Druck, die Integrative Schulung einzuführen. Weiter ist dieses Ergebnis ein Hinweis dafür, dass die kantonale Ebene sowie der Gemeinderat und die Schulpflege eine andere Sichtweise auf die Schule besitzen als die schulischen Akteure. Die schulischen Akteure, die die Praxis leben, fühlen sich aufgrund der Situation gedrängt, die Integrative Schulung einzuführen, die Vorteile, die das Integrative System mit sich bringt, sind sekundär. Die kantonalen Akteure sowie die Schulpflege und der Gemeinderat, die nicht operativ an der Schule beteiligt sind, verweisen auf die Rhetorik der Integrationsreform. Dieser Umstand verweist darauf, dass der „talk“ der Schule sich von der „action“ unterscheidet, sowie die Handlungslogiken der Akteure unterschiedlich sind.

8.2 Umsetzung der Integrativen Schulung

Dieser Abschnitt beantwortet den zweiten Teil der Hauptfragestellung, wie Schulentwicklungen im Mehrebenensystem der Schule umgesetzt werden. Inhalt ist die Gestaltung des Prozesses (P1). Anschliessend folgt die Beschreibung des Entwicklungsstandes sowie der Probleme, die sich durch die Integrative Schulung ergeben (O1 und O2). Der Abschnitt schliesst mit der Thematisierung nichtintendierter Folgen der Schulentwicklung sowie Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der effektiven Umsetzung (O3).

Gestaltung der Umsetzung (P1)

Dieser Abschnitt thematisiert unterschiedliche Aspekte des Prozesses der Einführung der Integrativen Schulung. Nachfolgendes Zitat weist auf zwei zentrale Aspekte der Integrativen Schulung hin:

„Und ich sage, Integration ist eine Frage der Menge und eine Frage der Stärke. Wie stark ist die Behinderung oder das soziale Problem? Wie viele Probleme haben wir in der Regelklasse?“ (SVP 2013:170).

Nicht alle Schulen verfügen über ein Konzept und eine öffentlich zugängliche Definition der Integrativen Schulung. Bei der Betrachtung der Definitionen der Schulen bezüglich der Integrativen Schulung, (vgl. Abschnitt 6.3.2.1) fällt auf, dass sich diese mehrheitlich auf die Integration ehemaliger Kleinklassenschülerinnen und -schüler bezieht und die anderen beiden Teile (verstärkte Massnahmen und die Begabtenförderung) nicht erwähnt sind. In der effektiven Umsetzung zeigt sich, dass nur ein Teil der ehemaligen Kleinklassenschülerschaft in die Regelschule integriert ist und die Grenze der schulischen Integration bei der Integration von Sonderschülerinnen und Sonderschülern gesehen wird. Einzig die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wünschen sich eine Ausweitung der Integration. Bezogen auf das oben stehende Zitat zeigt sich, dass nicht alle ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert sind, sondern lediglich jene, deren „Behinderung“ nicht zu stark ist. Weiter zeigt sich: Wenn die Anzahl der zu integrierenden Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse zu gross ist, ist die Integration in Gefahr. Die schulische Integration zeigt sich somit als Frage der Trag-

fähigkeit der Regelklassen. In den Fallstudien zeigt sich, dass die Kleinklasse aufgrund ihrer Grösse „schwierigere“ Schülerinnen und Schüler besser zu integrieren vermochte als die Regelklassen, weshalb nicht alle ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und –schüler in die Regelklassen integriert werden. Verstärkte Massnahmen, die im Rahmen der Förderung von Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen Sonderschulbedarf gesprochen werden, werden zurzeit lediglich vereinzelt integrativ in den Regelklasse unterrichtet. Mehrmals wurde erwähnt, dass bevor die schulische Integration sich ausweitet auf Sonderschülerinnen oder Sonderschüler zuerst die ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und –schüler integriert werden müssen. Dies ist ein Hinweis dafür, dass die Schulen sich noch in der Entwicklung befinden und der Weg der schulischen Integration erst zu einem Teil beschritten haben.

Der Prozess gestaltet sich in den verschiedenen Schulen unterschiedlich. In fünf der sechs Schulen sind Steuergruppen institutionalisiert, in denen das Kollegium sich an der Schulentwicklung beteiligt. Die Aufgaben, die dem Kollegium zukommen, sind unterschiedlich. Drei Schulen besitzen ein Konzept zur Integrativen Schulung, die anderen Schulen erarbeiten aktuell eines oder es ist nicht öffentlich zugänglich. Das Konzept wird als relevant für das Gelingen der Schulentwicklung angesehen. Ein klares Konzept, in welchem definiert wird, was unter Integrativer Schulung verstanden wird und wie die Aufgabenteilung zwischen der SHP und der Regellehrperson aussieht, verhindert, dass falsche Erwartungen an die Kooperationspartner entstehen. Weiter ist der Informationsstand des Kollegiums wichtig, um Widerstände gegen die Integrative Schulung abbauen zu können, was den Prozess der Schulentwicklung erleichtert. Die Kooperation wird als Knackpunkt der Integration beschrieben. Fest institutionalisierte Absprachezeiten erhöhen die Verbindlichkeit und die Zufriedenheit mit der Kooperation. Der Schritt, seinen Unterricht zu öffnen und einer anderen Person zu zeigen, wird als sehr gross wahrgenommen. In den Fallstudien zeigt sich, dass dieser Prozess oft das grössere Hindernis für die schulische Integration bei den Lehrpersonen darstellt als die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Diesbezüglich zeigt sich, dass Lehrpersonen, die ihre Ausbildung schon länger her abgeschlossen haben, damit vermehrt Mühe haben, als Junglehrpersonen, was auf Veränderungen in der Ausbildung zurückzuführen ist.

Entwicklungsstand der Integrativen Schulung (O1)

Um die Frage (O1) nach dem Entwicklungsstand der Integrativen Schulung im Kanton Aargau zu beantworten, werden einerseits Erkenntnisse zum Entwicklungsstand der Integrativen Schulung der Schulen beschrieben. Andererseits werden die Probleme, die aufgrund der Integrativen Schulung entstehen, thematisiert.

Die ländlichen und suburbanen Schulen weisen allgemein eine positive Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung auf. In den beiden urbanen Schulen ist die Ansicht bezüglich der Integrativen Schulung gespalten. Die quantitativen Ergebnisse belegen dieses Resultat: Mehr als 3/5 der Befragten geben an, dass die Umsetzung der Integrativen Schulung problemlos funktioniere. Mehr als 8/10 der Befragten sind mit der Zusammenarbeit allgemein zufrieden. Sowie 7/10 der Befragten mit der Um-

setzung der Integrativen Schulung zufrieden sind. Bezüglich der Zukunft der Integrativen Schulung zeigen sich ebenso mehrheitlich positive Bilder: Mehr als die Hälfte der Befragten möchte nicht mehr an einer separativen Schule unterrichten und mehr als 3/5 geben an, dass die Akzeptanz der Integrativen Schulung in Zukunft zunehmen wird. 7/10 der Befragten wünschen sich die Integrative Schulung für alle Stufen. Abschliessend lässt sich festhalten, dass die schulischen Akteure die Umsetzung der Integrativen Schulung grundsätzlich positiv bewerten.

Mehrere Schulen verweisen darauf, dass die Integration in der Primarstufe besser gelingt als in der Sekundarstufe I. Gründe dafür sind das Fachlehrersystem, das den Beziehungsaufbau zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I erschwert, sowie die drei separativen Leistungszüge der Sekundarstufe I, bei der die Integration lediglich auf der leistungsschwächsten Stufe stattfindet. Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass mehrheitlich die Realstufenlehrpersonen mit der Integrativen Schulung unzufrieden sind, was sich anhand der stärkeren Betroffenheit durch die Integration erklären lässt. Die quantitativen Daten stützen dieses Ergebnis: In der Primarstufe funktioniert die Umsetzung der Integrativen Schulung signifikant besser als in der Sekundarstufe I ($z = -3.282$, $p = 0.001$). Aus dem Forschungsstand ist ersichtlich, dass ältere Lehrpersonen unzufriedener mit der Integrativen Schulung sind als jüngere Lehrpersonen (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Cochran, 1998). Die qualitativen Ergebnisse belegen diese Erkenntnis, vermehrt wird darauf hingewiesen, dass ältere Lehrpersonen mehr Probleme mit der Integrativen Schulung haben als jüngere Lehrpersonen. Als Grund für diesen Unterschied wird auf Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hingewiesen: Früher waren Themen wie Individualisierung, Wochenplan und Integration dort kaum ein Thema, diese Themen sind für die Umsetzung der Integrativen Schulung jedoch zentral.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die schulischen Akteure grundsätzlich die Integrative Schulung positiv beurteilen. Unterschiede in der Beurteilung der Zufriedenheit finden sich zwischen den Schulstufen und zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen. Auch wenn die Stimmung bezüglich der Integrativen Schulung mehrheitlich positiv ist, zeigen sich Ambivalenzen. Verschiedene Akteure sprechen negative Auswirkungen der Integrativen Schulung an. Des Weiteren finden mehrere Akteure die Idee der Integration gut, bezeichnen aber die Umsetzung als problematisch. Als Erklärung dieser Ambivalenz kann die soziale Erwünschtheit dienen, so ist es moralisch oder ethisch nicht vertretbar, sich gegen die Integrative Schulung auszusprechen. Weiter fällt auf, dass wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, die Integrative Schulung sich zurzeit auf die Integration eines Teils der ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler beschränkt, was bedeutet, dass nicht alle Teile der Integrativen Schulung umgesetzt werden und somit die Funktionalität der Integrativen Schulung in Frage gestellt ist. Die schulischen Akteure nehmen dies nicht so wahr, sie verweisen darauf, dass die Integrative Schulung funktioniert. Neben den positiven Auswirkungen zeigen sich auch Probleme mit der Integrativen Schulung, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

Probleme und Gelingensbedingungen der Integrativen Schulung (O2)

Laut Forschungsstand ergeben sich die meisten Probleme mit der Integrativen Schulung auf der Organisationsebene und die geringsten Probleme auf der Persönlichkeitsebene. Diese Studie belegt diese Erkenntnis: Am häufigsten werden die Ressourcen bemängelt. Die wenigen Stunden, die für die Schulische Heilpädagogik bewilligt werden, führen dazu, dass sich die positive Wirkung der schulischen Integration nur teilweise zeigt. Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind zu wenig in den Klassen anwesend, um eine proaktive Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Die zugeteilten Stunden helfen lediglich die akuten Probleme zu beheben. Die quantitativen Ergebnisse verweisen auf eine erhebliche Unzufriedenheit der Akteure mit den Ressourcen und den kantonalen Richtlinien. Der Hauptgrund für die Unzufriedenheit sind die Klassengrösse und der Mangel an ausgebildeten Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen. Letzterer zeigt sich auch in den Fallschulen: Mehrere SHP-Stellen sind vakant. Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen verweisen darauf, dass die Entlohnung für die zusätzlich absolvierte Ausbildung nicht adäquat ist, was den Beruf der Schulischen Heilpädagogiklehrperson unattraktiv macht. Die obligatorische Einführung des integrativen Kindergartenunterrichts im Schuljahr 2014/15 wird den Mangel an ausgebildeten Fachkräften verstärken. Folgen des Fachkräftemangels in Schulischer Heilpädagogik sind vakante Stellen sowie die Förderung durch nicht ausgebildetes Personal. Kleine Schulen sind vom Fachkräftemangel stärker betroffen als grosse Schulen, da kleine Schulen lediglich geringe SHP-Pensen anbieten können, weshalb sie für Schulische Heilpädagogiklehrpersonen als Arbeitsort unattraktiv sind. Da die SHP für ein 100% Pensum an mehreren Arbeitsorten tätig sein müssen, was die Arbeitssituation der SHP erschwert.

Weitere häufig genannte Probleme betreffen die verstärkten Massnahmen, die auch mehrmals auf der Makroebene thematisiert werden. Der administrative Aufwand zur Beantragung der VM-Stunden wird als zu gross beschrieben. Zudem müssen die Stunden jedes Jahr neu beantragt werden, was für die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen zu jährlich unterschiedlichen Pensen führt. Des Weiteren sind ungenügendes Wissen über die Integrative Schule, falsche Einstufungen der Schülerinnen und Schüler und die Kooperation zwischen den Lehrpersonen Stolpersteine der Integrativen Schulung.

Gelingensbedingung für die Integrative Schulung, die von den schulischen Akteuren genannt werden, sind Steuergruppen, in denen Lehrpersonen mitwirken können und ein Konzept zur Integrativen Schulung, in dem eine klare Definition der Integration festgehalten ist. Dieses hilft, Strukturen der Umsetzung zu etablieren, die die Kooperation erleichtern. Die grösste Herausforderung, und so auch Gelingensbedingung der Integrativen Schulung, ist die Kooperation. Den Unterricht für eine andere Lehrperson zu öffnen, sei anfangs teilweise belastend. Als Gelingensbedingung für die Kooperation werden klare Absprachezeiten, definierte Rollen und Aufgaben sowie die Bereitschaft der beiden kooperierenden Personen als Team aufzutreten, genannt. Der Einfluss dieser Gelingensbedingungen auf den Output der Schulentwicklung wird im Abschnitt 8.3 beschrieben. Neben den gewünschten Folgen der Integrativen Schulung interessiert nachfolgend, ob nichtintendierte Folgen der Integrativen Schulung erkennbar sind.

Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der Umsetzung (O3)

Das nachfolgende Zitat verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem „talk“ und der „action“ im Bereich der Integrativen Schulung:

„Man muss aber sagen, klar ist es an den meisten Schulen eingeführt. Es ist aber an den meisten Schulen noch nicht etabliert. Sie stecken wirklich noch in den Anfängen. Sie haben zwar das Label integrativ, aber sie arbeiten nicht integrativ, wirklich, so wie man sich das vorstellt.“ (ALV 2013:227)

Die Schulen befinden sich auf dem Weg zur Integrativen Schulung, nicht in allen Schulen ist die Integrative Schulung etabliert. Dies zeigt sich in fehlenden Strukturen, unverbindlichen Regelungen und einer unklaren Definition des Begriffs Integration. Auf die Diskrepanzen bezüglich der Definition wurde bereits hingewiesen.

Die Integrative Schulung soll Stigmatisierungen beheben, dies gelingt jedoch nur bedingt: Die individuellen Lernziele und Massnahmen der Integrativen Schulung stigmatisieren die integrierten Schülerinnen und Schüler, da abweichende Behandlungen stets auffallen. Dies kann durch einen individuellen Unterricht für alle – im Sinne der Inklusion behoben werden.

Weiter zeigt sich, dass in mehreren Schulen keine verstärkten Massnahmen beantragt werden, da der administrative Aufwand zu gross ist, sowie keine Fachkräfte vorhanden sind, die diese Stunden übernehmen könnten. Daraus resultiert als nichtintendierte Folge, dass die Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf verstärkte Massnahmen in der Regelklasse integriert sind, ohne dass sie von den individuellen Förderstunden profitieren, was einerseits die schulische Förderung dieser Personen verringert und andererseits die Belastung der Regellehrpersonen erhöht.

Die geringen Ressourcen lassen zwei der drei Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen an ihrer Wirkung zweifeln, in den wenigen Stunden, in denen sie in den Klassen anwesend sind, können sie nur wenig bewirken. Die SHP zweifelt somit an der Wirksamkeit ihrer Arbeit. Die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen setzen sich für eine umfassendere Integration ein, als lediglich die Integration ehemaliger Kleinklassenschülerinnen und -schüler. Sie sind die einzige Akteursgruppe, die sich die Ausweitung der Integration beispielsweise auf SuS mit einem ausgewiesenen Sonderschulbedarf wünschen. Die beiden Aspekte stellen eine Diskrepanz zwischen der Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Praxis dar, die teilweise frustrierend für die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ist.

In einer Schule zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Schulleitung und der Lehrerschaft bezüglich der Wahrnehmung der Veränderung aufgrund der Einführung der Integrativen Schulung. Die Lehrpersonen empfinden den Schritt der Einführung viel grösser als die Schulleitung, was auf differierende Handlungslogiken zurückgeht. Die Leitungsperson begründet den kleinen Schritt damit, dass die Schülerschaft bereits vor der Einführung der Integrativen Schulung sehr heterogen war und die Einführung der Integrativen Schulung somit keine grosse Veränderung darstelle. Die Lehrpersonen nehmen die Umstellung jedoch als grosse Veränderung wahr. Diese Diskrepanz kann damit erklärt wer-

den, dass für die Lehrpersonen die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson eine grössere Veränderung darstellt als die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Dieser Umstand verweist darauf, dass ein Austausch zwischen den Ansichten der verschiedenen Betroffenen relevant ist, um die motivationalen Voraussetzungen zu verstehen (vgl. Warwas, et al., 2008), Ängste abzubauen und Verständnis zwischen den Akteuren herzustellen.

Die Schülerschaft der Realklassen hat sich durch die Integrative Schulung stark verändert, ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler erhält individuelle Lernziele. Die starke Konzentration von integrierten Lernenden in den Realklassen führt zu einer Senkung des Leistungsniveaus. Vom sinkenden Leistungsniveau sind jedoch nicht nur die Realklassen betroffen sondern alle Typen der Sekundarstufe I, da falsche Einstufungen getätigt werden. Die Realklassen sind am stärksten betroffen, was die grösseren Widerstände gegen die Integrative Schulung der Realstufenlehrpersonen erklären kann. Die quantitativen Ergebnisse stützen diese Erkenntnis: Mehr als die Hälfte der Befragten geben an, dass die Realklasse zur Kleinklasse wird.

Eine weitere nichtintendierte Folge der Integrativen Schulung ist, dass nicht alle Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse integriert werden, sondern ein Teil in die Sonderschule verwiesen wird, was zu einem Anstieg der Sonderschulzahlen führt und nicht, wie beabsichtigt, zu einer Senkung der Zahl der Sonderschülerinnen und Sonderschüler. Grund dafür ist, dass es Kleinklassenschüler und -schülerinnen gibt, die im Kleinklassensetting gut förderbar, aber in einer Regelklasse nicht integrierbar sind, weil die Regelklassen zu gross sind. Dies stellt die Funktionalität der Integrativen Schulung im Kanton Aargau in Frage, da das eigentliche Ziel der Integration ist, mehr Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse unterrichten zu können. Es scheint so, als ob mit den bereitstehenden Ressourcen ein Ausbau der Integrativen Schulung bzw. die Umsetzung der Integrativen Schulung, wie sie in den Papieren des Kantons Aargau angedacht ist, nicht umsetzbar ist.

8.3 Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess

Inhalt dieses Abschnitts ist die Überprüfung der Wirksamkeit der aus den qualitativen Fallstudien hergeleiteten Gelingensbedingungen. In einem ersten Teil werden der Schulentwicklungsprozess anhand des CIPO-Modells betrachtet sowie die Wirkungsbeziehungen zwischen dem Input, dem Prozess und dem Output thematisiert (I2, P2). In einem zweiten Teil wird der Einfluss des Kontextes auf den Prozess der Schulentwicklung betrachtet (K1) und in einem dritten Teil die Wirkungsbeziehung zwischen der Einstellung zur Integration (A1) und der Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung analysiert.

Einfluss auf und durch den Prozess (I2 & P2)

Bezüglich des Prozesses interessiert, welche Faktoren den Output der Integrativen Schulung beeinflussen. In einem ersten Schritt wird das Strukturgleichungsmodell 1 für die Gesamtstichprobe interpretiert und mit Erkenntnissen aus der Theorie und dem Forschungsstand verbunden. Anschliessend erfolgt die Beschreibung des Modells 1 für die Akteursgruppen.

Aus den qualitativen Fallstudien ist ersichtlich, dass der Wissens- und Informationsstand des Kollegiums sich auf den Schulentwicklungsprozess auswirkt und als Gelingensbedingung für die Integrative Schulung genannt wird. Weitere Gelingensbedingungen, die in den Fallstudien identifiziert werden, sind ein klares Konzept der Integrativen Schulung und die Partizipation des Kollegiums an der Schulentwicklung. Neben den Akteuren wird aus der theoretischen Perspektive auch den institutionellen Rahmenbedingungen (Manytz & Scharpf, 1995) einen Einfluss auf den Prozess nachgesagt, deren Wirkung ebenso im Strukturgleichungsmodell überprüft wird.

Nachstehende Zusammenhänge bestätigen sich für die Gesamtstichprobe: Der Informationsstand des Kollegiums besitzt den grössten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung. Der Wissensstand sowie Weiterbildungen helfen Ängste bezüglich der Integrativen Schulung abzubauen und Wissen über mögliche Unterrichtsformen zu erwerben. Die kantonalen Rahmenbedingungen besitzen einen mittleren Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung. Die Ressourcen und Richtlinien, die der Kanton für die Integrative Schulung vorsieht, bestimmen die Anzahl der Förderstunden und die Umsetzung der schulischen Förderung, was den Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung erklärt. Weiter kann ein geringer Einfluss des Konzepts auf die Zufriedenheit nachgewiesen werden. Entgegen den theoretischen Überlegungen und den Erkenntnissen der Fallstudien, dass die Akteurskonstellation und die Interaktionsform, also die Steuerung der Schulentwicklung, relevant für den Schulentwicklungsprozess sind, zeigt sich zwischen der Partizipation des Kollegiums und der Zufriedenheit mit der Schulentwicklung kein Einfluss. Die Partizipation wirkt sich negativ auf das Konzept aus, was erstaunt, denn dies bedeutet, je mehr das Kollegium partizipieren kann, das Konzept umso schlechter beurteilt wird. Dieses Resultat widerspricht den Erkenntnissen des Forschungsstandes. Der Informationsstand wirkt sich stark positiv auf das Konzept aus, je besser das Kollegium informiert ist, umso besser wird das Konzept beurteilt. Als zentrale Gelingensbedingung kann somit der Informationsstand ermittelt werden. Das Modell erklärt 43 % der abhängigen Variable.

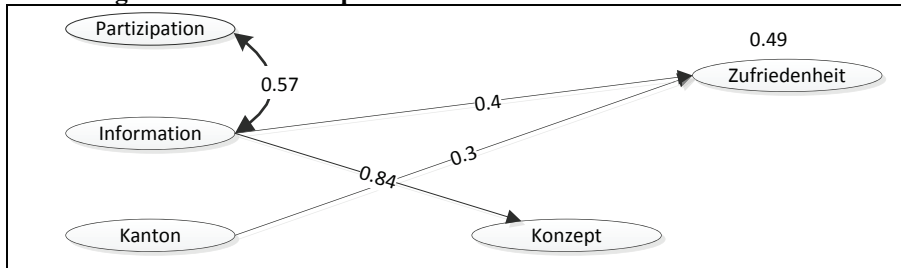
Vergleich des Prozesses nach Akteuren

In den Abbildungen 37-39 sind die Erkenntnisse des Strukturmodells für die Akteursgruppen separat dargestellt, wobei die nicht signifikanten Pfade und Konstrukte eliminiert sind. In einem ersten Schritt werden die Unterschiede der einzelnen Gruppen in Bezug zum Gesamtmodell dargestellt, bevor die signifikanten Unterschiede zwischen den drei Akteursgruppen diskutiert werden.

Im Unterschied zum Gesamtmodell weist in der Gruppe der Lehrpersonen der Informationsstand einen stärkeren Einfluss auf das Konzept auf (Abbildung 36). Die Partizipation des Kollegiums an der Entscheidung besitzt bei der Gruppe der Lehrpersonen keinen Einfluss auf das Konzept. Die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung der Lehrpersonen wird durch ihren Wissens- und Informationsstand und die kantonalen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die kantonalen Rahmenbedingungen stellen für die Lehrpersonen die Ressourcen und ihre Arbeitsbedingungen dar, was den Einfluss der kantonalen Bedingungen erklärt. Der Einfluss des Wissens- und Informationsstandes des Kollegiums auf die Zu-

friedenheit zeigt auf, dass Wissen über die Integration die Umsetzung erleichtern kann. Die Partizipation des Kollegiums bei der Entscheidung korreliert stark positiv mit dem Wissens- und Informationsstand der Lehrpersonen.

Abbildung 36: Modell 1 Lehrpersonen

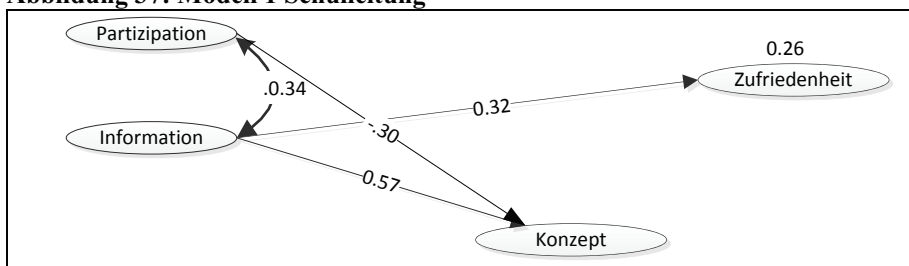


Quelle: Eigene Darstellung

Das Konzept besitzt bei den Lehrpersonen keinen Einfluss auf die Zufriedenheit, was aufgrund der geringen Beteiligung der Lehrpersonen an der Konzepterstellung erklärt werden kann. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ist, dass die Lehrpersonen das Konzept zur Integrativen Schulung nicht kennen oder das Konzept für ihre Arbeit als nicht relevant erachten. Der Wissens- und Informationsstand zur Integrativen Schulung besitzt in der Gruppe der Lehrpersonen die grösste Wirksamkeit und ist somit die zentrale Gelingensbedingung für die Schulentwicklung. Die kantonalen Ressourcen sind als zweite Gelingensbedingung zu nennen.

Die Zufriedenheit der Schulleitungen mit der Integrativen Schulung ist vom Informations- und Wissensstand des Kollegiums abhängig (vgl. Abbildung 37). Die anderen Faktoren, die Partizipation und der Kanton, besitzen keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Der Einfluss der Partizipation des Kollegiums auf das Konzept ist negativ. Dies bedeutet, dass die Schulleitungen das Konzept als weniger klar und gut beurteilen, wenn das Kollegium an der Entscheidung partizipiert. Dies wird als Hinweis gewertet, dass die Schulleitungen partizipative Prozesse als aufwendig und nicht nur positiv beurteilen. In der Gruppe der Schulleitungen ist der Informationsstand die einzige Gelingensbedingung, die eine direkte Wirksamkeit auf die Zufriedenheit mit dem Schulentwicklungsprozess besitzt.

Abbildung 37: Modell 1 Schulleitung

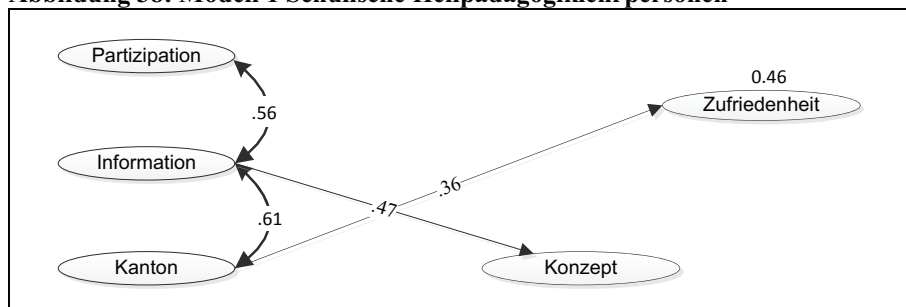


Quelle: Eigene Darstellung

Bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen zeigt sich, dass der kantonale Input die Zufriedenheit bestimmt (Abbildung 38). Die anderen Faktoren - Partizipation und Information - besitzen keinen direkten Einfluss auf den Output der Schulentwicklung. Die Ressourcen und kantonalen Rahmenbe-

dingungen bestimmen die Arbeitsbedingungen der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen aufgrund der geringen Pensen ihre Arbeit als wirkungslos wahrnehmen, was den Einfluss des Kantons auf die Zufriedenheit erklären kann.

Abbildung 38: Modell 1 Schulische Heilpädagogiklehrpersonen



Quelle: Eigene Darstellung

Die beschriebenen Zusammenhänge für die einzelnen Gruppen sagen noch nichts über die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen aus, was nachfolgend thematisiert wird.

Der Zusammenhang zwischen dem Informationsstand und den kantonalen Rahmenbedingungen ist in der Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen signifikant höher als bei den anderen Gruppen. Der Einfluss des Kantons auf die Zufriedenheit ist bei den Schulleitungen signifikant geringer als bei den beiden anderen Gruppen. Dieser Unterschied kann dadurch erklärt werden, dass die Leitungspersonen von den knappen Ressourcen weniger betroffen sind als die Gruppen der Lehrpersonen und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen, da sie weniger operativ tätig sind.

Die Schulleitungen schätzen die Partizipation des Kollegiums signifikant höher ein als die beiden Lehrpersonengruppen. Ebenso beurteilt die Schulleitung den Informations- und Wissensstand des Kollegiums signifikant höher als die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen. Ein Grund für diese Ergebnisse kann darin gesehen werden, dass die Schulleitungen die Partizipationsmöglichkeiten des Kollegiums an der Schulentwicklung sowie den Wissensstand des Kollegiums bestimmen, weshalb sie diese besser beurteilen als die Betroffenen selber.

Die kantonalen Rahmenbedingungen für die schulische Integration werden von den Lehrpersonen signifikant schlechter beurteilt als von den Schulleitungen und den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen. Bezüglich der Zufriedenheit lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen.

Bei der Gruppe der Lehrpersonen und der schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wird 49% bzw. 46% der Varianz der Zufriedenheit durch dieses Modell erklärt. Bei den Schulleitungen erklärt dieses Modell lediglich 26% der Varianz, was bedeutet, dass bei der Gruppe der Schulleitungen andere Variablen die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung besser erklären, als die hier verwendeten. Der Prozess der Schulentwicklung erklärt in der Gruppe der Schulleitungen die Zufriedenheit mit der Integra-

tiven Schulung weniger als bei den beiden anderen Gruppen. Diese Erkenntnis zeigt auf, dass sich die Handlungslogiken der schulischen Akteure unterscheiden.

Zusammengefasst zeigt sich, dass in keiner der drei Gruppen die Art der Entscheidungsfindung einen direkten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung besitzt. Die qualitativen Ergebnisse weisen hingegen darauf hin, dass eine partizipative Entscheidungsfindung sich positiv auf den Prozess der Schulentwicklung auswirkt. Dieses Ergebnis kann weder in einer Teilstichgruppe noch im Gesamtmodell bestätigt werden. In der Gruppe der Schulleitungen und in der Gruppe der Lehrpersonen besitzt der Wissens- und Informationsstand die grösste Wirkung auf die Zufriedenheit. Aus der qualitativen Forschung ist ersichtlich, dass das Wissen über die Integrative Schulung hilft Ängste und Unsicherheiten im Kollegium abzubauen. Weitere Gelingensbedingungen sind die kantonalen Rahmenbedingungen; ihre Wirksamkeit wird von den quantitativen Ergebnissen für die Gesamtstichprobe sowie für die Gruppe der Lehrpersonen und die Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen belegt. Diese Rahmenbedingungen legen die Anzahl der Förderstunden fest und bestimmen die Arbeitsbedingungen der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen. Des Weiteren legen sie für die Lehrpersonen die Unterstützung fest, die sie für die Förderung der integrativen Schülerinnen und Schüler erhalten, was die hohe Relevanz der kantonalen Rahmenbedingungen erklärt.

Einfluss des Kontexts (K1)

Aus dem Forschungsstand ist ersichtlich, dass Kontextvariablen einen Einfluss auf den Prozess der Schulentwicklung besitzen. So werden der Gemeindetyp und die soziale Belastung genannt (Reynolds & Teddlie, 2000). Dabei wird die These vertreten, dass unterschiedliche Kontextfaktoren differierende Argumentationen für die Einführung der Integrativen Schulung bieten.

Es lassen sich lediglich wenige Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede hinsichtlich des Gemeindetyps, der sozialen Belastung der Schulen und der Argumenten zur Einführung der Integrativen Schulung erkennen. So werden externe Auslöser für die Einführung der Integrativen Schulung lediglich von kleinen Schulen genannt. Die beiden urbanen Gemeinden verweisen auf die politische Stimmung als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung. Zudem zeigt sich, dass sich in zwei sozial weniger stark belasteten Gemeinden Argumente finden lassen, die dem Pol „Druck“ zugeordnet werden. In der quantitativen Untersuchung konnte lediglich ein Unterschied zwischen der Partizipation und der Schulgrösse nachgewiesen werden, so finden in kleinen Schulen Schulentwicklungsprozesse partizipativer als in grossen Schulen statt. Weiter lassen sich keine Zusammenhänge zwischen den Kontextvariablen und dem Schulentwicklungsprozess nachweisen (vgl. Abschnitt 7.9).

Einfluss der Einstellung auf die schulische Integration (A1)

Der Forschungsstand zur Integrativen Schulung verdeutlicht, dass die Einstellung zur Integration die Umsetzung und das Gelingen der Integrativen Schulung beeinflusst (Avramidis & Norwich, 2002; Bildungsdepartement Kanton St. Gallen, 2011; Cochran, 1997; Gebhardt, et al., 2011; Unianu, 2011). Auch die qualitativen Ergebnisse weisen auf einen Einfluss der Haltung zur Integrativen Schulung und

deren Umsetzung hin. Weiter ist ersichtlich, dass die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler funktioniert, jedoch die schulische Förderung teilweise als schwierig bis unmöglich beschrieben wird.

Die quantitativen Ergebnisse des Gesamtmodells weisen nach, dass die schulische Förderung einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung besitzt. Die soziale Integration hingegen wirkt sich nicht auf die Zufriedenheit der Integrativen Schulung aus, obwohl die Schule neben der Leistungsfunktion auch eine Sozialisierungsfunktion übernimmt. Dies verweist darauf, dass die schulische Förderung als zentraler wahrgenommen wird als die soziale Integration. Nachfolgend werden die Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur schulischen Integration und der Zufriedenheit mit der Umsetzung für die Akteursgruppen beschrieben.

Vergleich des Einfluss der Einstellung nach Akteuren

In der Gruppe der Schulleitungen beeinflusst die soziale Förderung die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung positiv. Für die Schulleitungen kann kein Zusammenhang zwischen der schulischen Förderung und der sozialen Integration nachgewiesen werden. Weiter besteht kein Einfluss zwischen der schulischen Förderung auf die Zufriedenheit. Die Schulleitungen unterrichten die Schülerinnen und Schüler nicht und sind somit nicht an der schulischen Förderung der zu integrierenden Schülerinnen und Schüler beteiligt. Schulleitungen sind von sozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler stärker betroffen als von der schulischen Förderung, was als Erklärung dafür gezählt werden kann, dass die Einstellung zur sozialen Integration die Zufriedenheit bestimmt.

Für die Gruppe der Lehrpersonen besteht ein hoher signifikanter Einfluss der schulischen Förderung auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung. In der Gruppe der Lehrpersonen zeigt sich kein signifikanter Einfluss der sozialen Integration auf die Zufriedenheit. Zwischen der sozialen Integration und der schulischen Förderung besteht ein starker positiver Zusammenhang. Für die Lehrpersonen stellt somit die schulische Förderung die grössere Herausforderung dar als die soziale Integration. Funktioniert die schulische Förderung gut, sind die Lehrpersonen mit der schulischen Integration zufrieden. Die soziale Integration korreliert stark mit der schulischen Förderung, somit besteht ein Zusammenhang zwischen der sozialen Integration und der schulischen Förderung.

Bei den Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Lehrpersonen, wobei der Einfluss der schulischen Förderung auf den Output geringer ist und zwischen der sozialen Integration und der schulischen Förderung kein signifikanter Zusammenhang besteht. Die Schulische Heilpädagogiklehrperson ist für die Förderung der integrierten Schülerinnen und Schüler zuständig und besitzt keine Aufgaben im Bereich der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler (BKS, 2008), was erklärt, weshalb die soziale Integration keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung besitzt. Die Schulische Heilpädagogin ist weniger in den Klassen anwesend als die Lehrperson und kann die soziale Integration der SuS weniger gut beurteilen als die Lehrpersonen, was als weitere Erklärung für den Unterschied zwischen den beiden Akteursgruppen gesehen wird.

Die Lehrpersonen stufen die schulische Förderung signifikant schlechter ein als die beiden anderen Akteursgruppen. Die Lehrpersonen sind diejenigen, die die schulische Förderung der zu integrierenden Schülerinnen und Schüler zu einem grossen Teil übernehmen und so stärker von dieser Aufgabe betroffen sind. Die Schulische Heilpädagogiklehrperson ist für die ganzheitliche Erfassung und Förderung der zu integrierenden Schülerinnen und Schüler zuständig (BKS, 2008), sie fördern dieses Schülerinnen und Schüler auch in separativen Settings, in denen die schulische Förderung durch die Fokussierung auf den zu integrierenden Schüler oder die Schülerin einfacher fallen kann als in der Gesamtklasse.

Ebenso schätzen die Lehrpersonen die soziale Integration der zu integrierenden Personen signifikant schlechter ein als die beiden anderen Akteursgruppen. Auch dies kann durch die grössere Betroffenheit der Lehrpersonen erklärt werden.

Bei der Gruppe der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen wird durch dieses Modell 34% der Varianz erklärt, in der Gruppe der Lehrpersonen sind es 22% und bei den Schulleitungen lediglich 12%.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen der Integration gegenüber am kritischsten eingestellt sind. Leidglich bei den Schulleitungspersonen kann ein Einfluss der sozialen Integration auf das Gelingen der schulischen Integration nachgewiesen werden. In den beiden anderen Gruppen wird der Output durch die schulische Förderung beeinflusst. Dieses Ergebnis weist somit auf unterschiedliche Handlungslogiken zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen hin, die sich mit unterschiedlichen Funktionen der Schule verbinden lassen: Die soziale Integration entspricht der Integrationsfunktion der Schule und die schulische Förderung lässt sich mit der Qualifikationsfunktion der Schule in Verbindung bringen. Die Schulleitungen verweisen auf die Funktion der sozialen Integration und die Lehrpersonen auf die Qualifikationsfunktion der Schule.

8.4 Akteure und Handlungslogiken

Der Akteurzentrierte Institutionalismus geht davon aus, dass die verschiedenen Akteure unterschiedliche Handlungslogiken besitzen, wobei von Unterschieden in den Handlungslogiken zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Ebenen und auf den gleichen Ebenen zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Akteure des Bildungssystems ausgegangen wird. Verschiedene Erkenntnisse stützen diese Annahme. Aus den qualitativen Fallstudien lassen sich unterschiedliche Handlungslogiken der Akteure erkennen: Die schulischen Akteure nennen alle am häufigsten soziodemografische Gründe für die Einführung der Integrativen Schulung, was auf eine pragmatische Handlungsstrategie verweist. Die kantonalen Akteure verweisen am häufigsten auf soziale Argumente, wie die Gerechtigkeit und die Gemeinschaft, was ideellen Argumenten entspricht. Bei den Akteuren der Mesoebene verweist lediglich die Schulpflege auf soziale Argumente. Dies wird als Hinweis genommen, dass die kantonalen Akteure und die Schulpflegen aufgrund der geringeren Betroffenheit Ideale für die Einführung der Integrativen Schulung nennen, wie sie auch in internationalen und nationalen Dokumenten erwähnt

werden und dem „talk“ der Reform entsprechen. Der Gemeinderat nennt am häufigsten Anpassungsbestrebungen, was der mimetischen Isomorphie entspricht. Anpassungsbestrebungen werden ebenso von der Schulleitung und der Schulpflege als Grund genannt. Die Unterschiede in den Argumentationen können als Hinweis auf unterschiedliche Handlungslogiken gewertet werden (A1 und I1). Es zeigt sich, dass die schulischen Akteure ähnlichere Handlungslogiken aufweisen als die nicht pädagogischen Akteure.

Die quantitativen Ergebnisse des Akteursvergleichs weisen ebenso auf differierende Handlungslogiken der Akteure hin. Die beiden Modelle erklären in den Gruppen der Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen und der Lehrpersonen mehr Varianz der abhängigen Variable als in der Gruppe der Schulleitungen. Für die Gruppe der Schulleitungen bestimmen somit andere Faktoren die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung. Weiter zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Bei den beiden Lehrpersonengruppen besitzen die institutionellen Rahmenbedingungen einen signifikant höheren Einfluss auf die Zufriedenheit als bei den Leitungspersonen. Die Leitungspersonen stufen die Partizipation des Kollegiums und die Information zudem signifikant höher ein als die Lehrpersonengruppen. Diese Ergebnisse können durch unterschiedlich grosse Betroffenheit durch die Integrative Schulung erklärt werden. Die beiden Lehrpersonengruppen sind vom kantonalen Input stärker betroffen als die Schulleitungen, da die Arbeitssituation der beiden Lehrpersonengruppen durch die Rahmenbedingungen im Bereich der Integrativen Schulung bestimmt werden.

In Bezug auf das Modell der Einstellung zeigt sich, dass die Schulleitungen sich signifikant von den beiden anderen Gruppen unterscheiden. Die Leitungspersonen sind die einzige Gruppe, die einen direkten Einfluss der sozialen Integration auf die Zufriedenheit aufweist. In den beiden anderen Gruppen ist die Einstellung zur schulischen Förderung der relevante Erklärungsfaktor für die Zufriedenheit. Die Schulleitungen sind von der schulischen Förderung weniger stark betroffen als die beiden Lehrpersonengruppen, was diesen Unterschied erklärt. Für die Lehrpersonen und die Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen ist die Selektionsfunktion der Schule folglich die zentrale Funktion der Schule. Die Schulleitungen sehen die Integrationsfunktion der Schule im Vordergrund. Die Handlungslogiken unterschieden sich somit anhand der Professionen, was bei Schulentwicklungen die Partizipation der betroffenen Akteure und einen Austausch als wichtig erscheinen lässt.

8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezüglich der Steuerung der Einführung der Integrativen Schulung zeigt sich, dass Veränderungen auf der Makroebene sich auf die Mesoebene auswirken und Interdependenzen zwischen den Ebenen bestehen. Die kantonale Strategie im Bereich der Integrativen Schulung zeichnet sich bis zum Jahr 2009 durch eine „Integrationseuphorie“ aus, der Kanton versuchte, die Integrative Schulung zu fördern und die Schulen zu deren Einführung durch Beratung und aktive Kommunikation zu überzeugen, was für einen Teil der Schulen ein Grund war, die Integrative Schulung einzuführen. Der Kanton versuchte die

Schulen – trotz derer Entscheidungsautonomie – zu der Einführung der Integrativen Schulung zu beeinflussen. Die Betrachtung der Steuerung der Schulentwicklung aus der Mehrebenenperspektive des Schulsystems erweist sich somit als gewinnbringend, um die Prozesse und Mechanismen der Steuerung zu rekonstruieren.

Die Entscheidungsfindung wird in den meisten Schulen von der Schulpflege und der Schulleitung gemeinsam übernommen, obwohl der Schulpflege die Entscheidungskompetenz obliegt. Die beiden Führungsgremien sind eng gekoppelt und die Handlungsorientierung ist kooperativ. Der Einbezug des Kollegiums findet nur in wenigen Schulen statt. Die Gründe, die für die Einführung der Integrativen Schulung genannt werden, verweisen mehrheitlich auf soziodemografische Ursachen. Dies entspricht dem Pol „Druck“ des Innovationswürfels, die Schulen fühlen sich aufgrund von Veränderungen der Schülerschaft „gezwungen“ bzw. „gedrängt“ die Integrative Schulung einzuführen. Selten werden ideelle Gründe genannt, die auf eine Innovationsbereitschaft des Kollegiums hinweisen. Dies spricht dafür, dass die Schulen die Integrative Schulung einführen, wenn sie sich aufgrund äusserer Umstände dazu gedrängt fühlen, sich zu verändern, und nicht weil pädagogische oder soziale Vorteile durch die Integration entstehen. Dies steht im Widerspruch zu der Erkenntnis, dass Schulentwicklung besser gelingt, wenn sie auf die Innovationsbereitschaft im Kollegium zurückgeht (Holtappels, 2003, S. 95 ff). Bestätigt hingegen die Erkenntnis von Luder et al. (2004), dass der Problemdruck ein Auslöser für die Einführung der Integrativen Schulung darstellt. So zeigt sich, dass in allen Schulen der Problemdruck ein Argument für die Einführung der Integrativen Schulung ist.

Anpassungsbestrebungen der Schulen werden als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung genannt, was der mimetischen Isomorphie entspricht (DiMaggio & Powell, 1983). Dabei ist fraglich, inwiefern die Schule sich effektiv ändern und inwiefern lediglich strukturelle Veränderungen getätigt werden und kein Umdenken bei den Lehrpersonen stattfindet. Diese Frage kann nur zum Teil beantwortet werden. Es ist davon auszugehen, dass Schulentwicklungen, die aufgrund einer Innovationsbereitschaft der Schule, also aus pädagogischen oder ideellen Gründen, angestossen werden, zu weitgehenderen Veränderungen im Verhalten der Lehrpersonen führen als Schulentwicklungen, die aufgrund von Druck durchgeführt werden. Diese These gilt es im Rahmen von weiteren Forschungen zu untersuchen.

Bezüglich der Umsetzung der Integrativen Schulung zeigt sich, dass unterschiedliche Vorstellungen, was unter der Integrativen Schulung gefasst wird, im Kanton Aargau vorhanden sind. Hauptsächlich werden leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen integriert. Die Integration von Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen Sonderschulbedarf findet selten statt, da dies als zu schwierig erachtet wird, was eine Diskrepanz zwischen den formalen Vorgaben und der effektiven Umsetzung darstellt.

Die Ergebnisse dieser Studie verweisen auf nachfolgende Gelingensbedingungen für den Schulentwicklungsprozess: Der Einbezug des Kollegiums in die Entscheidungsfindung verringert Widerstände

im Kollegium gegen die Schulentwicklungsmaßnahme, weshalb die partizipative Entscheidungsfindung als Gelingensbedingung zu nennen ist. Die Wirksamkeit von partizipativen Entscheidungen auf den Output der Schulentwicklung konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Der Wissens- und Informationsstand des Kollegiums wird als weitere zentrale Gelingensbedingung identifiziert, die Ängste und Ungewissheiten im Kollegium abbauen kann und den Output der Schulentwicklung stark beeinflusst. Der kantonale Input bestimmt die Ressourcen und die Richtlinien der Integrativen Schulung, diese werden stark kritisiert und üben entsprechenden Einfluss auf den Output der Schulentwicklung aus. Ebenso wirkt sich die Einstellung zur schulischen Förderung auf das Gelingen der Integrativen Schulung aus.

Bei den Gelingensbedingungen und ihren Wirkungen lassen sich Unterschiede zwischen den Akteursgruppen erkennen. Diese Erkenntnis verweist auf differierende Handlungslogiken, die durch die unterschiedlichen Professionen und ihrer Betroffenheit durch die Maßnahme bestimmt sind. Die Berücksichtigung der betroffenen Akteursgruppen wird somit als relevant erachtet, wenn Schulentwicklungsprozesse untersucht werden.

Es konnte kein Einfluss des Kontextes auf das Gelingen der Schulentwicklung nachgewiesen werden. Es zeigen sich jedoch folgende Unterschiede: In der Sekundarstufe I ist die Umsetzung der Integrativen Schulung schwieriger als in der Primarstufe, somit gilt es, bei der Steuerung von Schulentwicklung stufenspezifische Unterschiede zu berücksichtigen. Unterschiede zeigen sich auch zwischen kleinen und grossen Schulen, die unterschiedlich stark vom Mangel an Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen betroffen sind. Des Weiteren findet in kleinen Schulen die Schulentwicklung partizipativer statt als in grossen Schulen.

Allgemein zeigt sich, dass die Integrative Schulung funktioniert und die schulischen Akteure mit deren Umsetzung zufrieden sind, auch wenn noch nicht alles gelingt. Als nichtintendierte Folge der unklaren Definition des Integrationsbegriffs werden vermehrt ehemalige Kleinklassenschülerinnen und -schüler in die Sonderschule überwiesen, was zu einem Anstieg der Sonderschulzahlen führt. Als weitere problematische Folge lässt sich eine Leistungsniveausenkung auf allen Stufen erkennen. Diese ergibt sich durch die „stille Integration“ von Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf Sonderschulung sowie durch die grosse Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen. Um falsche Einstufungen und die „stille Integration“ zu verhindern, wären konkrete Regulierungen der Einstufungen in die verschiedenen Typen der Sekundarstufe I von Nöten.

9. Fazit und Schlussfolgerungen

Das abschliessende Kapitel beinhaltet ein Fazit sowie die Diskussion des Vorgehens, der theoretischen Perspektive und der Methode. Die Arbeit schliesst mit der Beschreibung des Beitrags dieser Studie für die Schulentwicklung und Schlussfolgerungen für die Praxis.

9.1 Zusammenfassung des Vorgehens

Die vorliegende Arbeit lässt sich der 3. Ordnung der Schulentwicklungsforschung zuordnen, derjenigen der komplexen Schulentwicklung, deren Ziel die Beantwortung von Fragen der Steuerung der Schulentwicklung und Fragen der Kopplung der Steuerungsebene und der operativen Ebene des Schulsystems ist (Rolff, 2012:37; Berkemeyer 2010, S. 51-52). Die vorliegende Arbeit beantwortet die Frage nach der Steuerung der Schulentwicklung der Integrativen Schulung unter Berücksichtigung des Mehrebenensystems des Bildungswesens. Der politikwissenschaftliche Ansatz des Akteurzentrierten Institutionalismus eignet sich, um die Steuerungsprozesse im Mehrebenensystem der Schule zu berücksichtigen. Um die Frage nach der Kopplung der verschiedenen Ebenen zu erfassen, wird das Konzept der Rekontextualisierung angewendet. Durch die Berücksichtigung des Bildungswesens als Mehrebenensystems werden Interdependenzen zwischen den Ebenen betrachtet, um so ein umfassendes Bild der Schulentwicklung aufzeigen zu können. Zur Strukturierung der Betrachtung des Schulentwicklungsprozesses wird das CIPO-Modell der Schulqualitätsforschung gewählt. Dieses geht von einem Einfluss des Inputs auf den Prozess und den Output aus. Da die angewendeten theoretischen Perspektiven den Akteuren bei Veränderungen eine zentrale Rolle zu sprechen, wird das CIPO-Modell um eine Akteursebene ergänzt.

Anschliessend erfolgt die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands der Integrativen Schulung, indem einerseits die Definitionen der Formen des Umgangs mit Heterogenität beschrieben werden. Andererseits wird der Forschungsstand zur Integrativen Schulung aufgearbeitet und die Erkenntnisse in das CIPO-Modell eingefügt. Der theoretische Zugang des Akteurzentrierten Institutionalismus ermöglicht die Betrachtung der Rekonstruktion der Entscheidungsfindung anhand klarer Kategorien. Die Idee der Rekontextualisierung dient als Erklärung der losen Kopplung zwischen den Organisationsteilen sowie der Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der effektiven Umsetzung. Die Verbindung der beiden theoretischen Ansätze ermöglicht es, die Schulentwicklung von der Entscheidung bis zur Umsetzung zu betrachten.

Durch eine Dokumentenerhebung werden die internationalen, nationalen und kantonalen Rahmenbedingungen der Integrativen Schulung aufgearbeitet. Anschliessend wird die Diskussion zur Integrativen Schulung auf der Makroebene betrachtet, wobei eine klare Wende in der kantonalen Strategie im Bereich der Integrativen Schulung durch das Bildungskleeblatt und den Wechsel des Regierungsrates ersichtlich ist, was sich auf die Entscheidung der Mesoebene auswirkt. Die Fallstudien beschreiben die

Schulentwicklungsprozesse in sechs Schulen, die anschliessend verglichen werden, um zentrale Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung ableiten zu können. Deren Wirksamkeit anhand zweier Strukturgleichungsmodelle getestet wird. Diese belegen für die kantonalen Rahmenbedingungen und den Informationsstand des Kollegiums, dass sie sich auf die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung auswirken. Zudem lassen sich Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen erkennen, was die Betrachtung der Akteure betont. Im nächsten Abschnitt erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Arbeit.

9.2 Fazit

Bei der Steuerung der Integrativen Schulung zeigen sich Interdependenzen zwischen der Makro- und der Mesoebene. Die Handlungskoordination zwischen den Ebenen zeichnet sich bis ins Jahr 2009 dadurch aus, dass der Kanton die Einzelschule durch Förderung und Beratung zur Einführung der Integrativen Schulung beeinflusste. Die Entscheidung wird in allen sechs Schulen von der Schulpflege gemeinsam mit der Schulleitung getroffen, in zwei Schulen konnte das Kollegium partizipieren. Die beiden Führungsgremien sind eng gekoppelt und stehen sich kooperativ gegenüber. Bezüglich der Partizipation des Kollegiums zeigt sich, dass in kleinen Schulen Schulentwicklungen partizipativer geschehen als in grossen Schulen. Auffallend ist, dass in den meisten Schulen die Argumente für die Einführung der Integrativen Schulung auf soziodemografische Gründe und somit auf Druck von aussen zurückgehen und pädagogische und ideelle Gründe sekundär sind.

Der Entwicklungsstand der Integrativen Schulung wird von den Schulischen Akteuren als gut bewertet. Es zeigt sich, dass die Umsetzung der Integration auf der Primarstufe besser funktioniert als auf der Sekundarstufe I. Der Kontext wirkt sich nicht auf den Schulentwicklungsprozess aus. Der Informationsstand des Kollegiums wirkt sich am stärksten auf den Schulentwicklungsprozess aus, ebenso beeinflussen die institutionellen Rahmenbedingungen den Output.

Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Akteursgruppen, die auf unterschiedliche Handlungslogiken zurückgehen. Die schulischen Akteure (Schulleitung, Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogiklehrpersonen) weisen als Grund für die Einführung der Integrativen Schulung auf äussere Umstände hin. Die schulexternen Akteure (Gemeinderat, Schulpflege und Kanton) nennen soziale Gründe. Weiter zeigt sich, dass für die Lehrpersonen die schulische Förderung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, was der Selektionsfunktion der Schule entspricht. Für die Leitungspersonen hingegen ist die soziale Integration zentraler, was der Integrationsfunktion entspricht. Somit zeigen sich Unterschiede in den Zielen der Schule, die durch die unterschiedlichen Professionen erklärt werden.

Diese Arbeit weist nach, dass einerseits der institutionelle Rahmen einen Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess ausübt, aber auch die unterschiedlichen Akteure, die an der Gestaltung des Bil-

dungssysteme beteiligt sind, den Schulentwicklungsprozess bestimmen. Zudem lassen sich unterschiedliche Handlungslogiken je nach Profession und Betroffenheit nachweisen.

Nichtintendierte Folgen, die sich durch die Integrative Schulung ergeben, sind eine Verminderung des Leistungsniveaus in der Sekundarstufe I sowie ein Anstieg der Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen, da die Regelschule und die Sonderschule nur lose gekoppelt sind und in der Regelschule nicht alle ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und -schüler integrierbar sind. Letzteres stellt die Funktionalität der Integrativen Schulung in Frage.

9.3 Beitrag zur Schulentwicklungsforschung

Diese Arbeit setzte sich zum Ziel, die Schulentwicklungs- und die Schulqualitätsforschung zu verbinden, was einerseits in der Anwendung eines Modelles der Schulqualitätsforschung in der Schulentwicklungsforschung geschieht. Andererseits wird in den Fallgeschichten beschrieben, wie die Schulen ihre Schulqualität erhöhen, was der Schulentwicklungsforschung entspricht. Dadurch werden Gelingensbedingungen definiert, deren Wirksamkeit anhand der Strukturgleichungsmodelle getestet werden, was der Schulqualitätsforschung entspricht. Die Verbindung der beiden Forschungsrichtungen erweist sich als umsetzbar und erhöht den Erkenntnisgewinn, da nicht nur Gelingensbedingungen ermittelt werden, sondern auch deren Wirksamkeit geprüft wird.

Die Schulentwicklungsforschung betrachtet die Steuerung bislang wenig. In dieser Arbeit wird ein Fokus auf die Steuerung der Entwicklung gelegt, wobei die Governance-Heuristik und der Akteur-zentrierte Institutionalismus die Bezugspunkte darstellen. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Art der Entscheidungsfindung sich auf den Schulentwicklungsprozess auswirken kann. Der AZI eignet sich als theoretischer Ansatz, der die Steuerung der Schulentwicklung stärker berücksichtigt, da er die Akteure, den Kontext und den institutionellen Rahmen berücksichtigt, die ebenfalls zentrale Aspekte der Schulentwicklung sind. Der AZI stützt sich auf die Idee der neuen Steuerung und ermöglicht eine Vielzahl von Akteuren sowie deren Intentionen und Handlungskoordination zu berücksichtigen. Durch die Einnahme der neo-institutionalistischen Perspektive werden die effektive Umsetzung der Schulentwicklungsmassnahme berücksichtigt und mögliche Diskrepanzen anhand des Konzepts der Rekontextualisierung erklärt.

Die erhobenen Daten geben einen umfassenden Einblick in die Schulentwicklung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau. Die vielfältig erhobenen Daten ermöglichen, die Schulentwicklung umfassend zu berücksichtigen und weisen auf die Nützlichkeit eines Mixed-Methods-Designs in der Schulentwicklungsforschung hin.

9.4 Kritische Diskussion

In diesem Abschnitt werden die theoretischen Perspektiven dieser Arbeit und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert. Die Vorteile der gewählten theoretischen Perspektive werden aufgezeigt, aber auch Probleme und Lücken beschrieben. Im zweiten Teil erfolgt die kritische Diskussion des methodischen Vorgehens.

9.4.1 Diskussion der theoretischen Perspektive

Der Akteurzentrierte Institutionalismus ermöglicht die Entscheidungsfindung bei der Einführung der Integrativen Schulung zu rekonstruieren. Durch den AZI wird der Blick auf verschiedene Elemente der Steuerung gelegt, wobei der AZI zwar Kategorien der Konstrukte beschreibt, deren Anwendung in der Forschung jedoch nicht immer eindeutig ist. Dies lässt sich auf einen Mangel an empirischen Arbeiten, die sich auf den AZI stützen, zurückführen. Um beispielsweise die Handlungsorientierung der Akteure bei der Entscheidungsfindung erfassen zu können, wäre die Beobachtung des Entscheidungsprozesses aufschlussreicher gewesen als Interviews zu führen. Der AZI eignet sich, wie Schimank festhält, als „Aufmerksamkeitsdirigent“ (Schimank, 2004, S. 292) und ermöglicht, eine Vielzahl von Aspekten bezüglich der Herstellung kollektiv verbindlicher Regeln zu berücksichtigen. In dieser Arbeit sind nicht alle Aspekte des AZI übernommen worden, wie beispielsweise die spieltheoretische Ausweitung durch Scharpf. Hierzu wäre ein tiefergehendes Wissen der spezifischen Situationen der Akteure von Nöten gewesen, was aufgrund der Einbindung dieser Studie in ein Gesamtprojekt nicht möglich war. Allgemein erweist sich die Anwendung des AZI auf den Untersuchungsgegenstand als aufschlussreich zur Beschreibung des Steuerungsprozesses.

Der Innovationswürfel (Schratz & Steiner-Löffler, 1997) eignet sich als grobes Raster zur Verordnung der Entscheidungsfindung. Die Autoren operationalisieren die Dimensionen des Innovationswürfels nur rudimentär, weshalb diese um theoretische Erkenntnisse des Akteurzentrierten Institutionalismus ergänzt werden. Die Dimension „top down / bottom up“ wird um die Interaktionsformen des AZI erweitert, da die dichotome Unterteilung als eine zu starke Vereinfachung der Steuerungsprozesse gesehen wird. Weiter zeigt sich, dass in der Realität die Verordnung einer schulischen Entscheidung in den Dimensionen des Innovationswürfels selten einem der beiden Pole entspricht. Häufig sind beide Pole einer Dimension zutreffend, was die Ergänzung der „Zug-Druck-Dimension“ um eine mittlere Kategorie legitimiert. Vorteil des Innovationswürfels ist, dass mehrere Dimensionen der Schulentwicklung auf einen Blick grafisch dargestellt werden können und er sich so als Vergleichsbasis eignet.

Für die Betrachtung der Umsetzung werden einerseits auf Überlegungen des Neo-Institutionalismus und andererseits auf die „neue Theorie der Schule“ von Fend (2006), spezifisch das Konzept der Rekontextualisierung, zurückgegriffen. Die neo-institutionalistische Perspektive verweist auf die Relevanz der Betrachtung von nichtintendierten Folgen der Schulentwicklung, was eine realistische Ermittlung der effektiven Praxis ermöglicht. Die Erfassung der Schulentwicklung von der Steuerung bis zur

Umsetzung gibt Aufschluss darüber, wie erfolgreich die Schulentwicklung ist und kann die effektive Wirkung der Schulentwicklung erfassen.

Das Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2006) ist ein Erklärungsansatz für Diskrepanzen zwischen den erwünschten formal geregelten Auswirkungen der Schulentwicklung und der tatsächlichen Umsetzung. Die Idee ist nicht neu, dass unterschiedliche Akteursgruppen differierende Sichtweisen auf eine Situation besitzen und dass bei einer mehrere Ebenen überschreitenden Governance von der Makroebene andere Aspekte angestrebt werden als auf der Mesoebene tatsächlich umgesetzt werden. Diese Idee lässt sich bei Weick mit der losen Kopplung (1976) oder bei Esser mit der Definition der Situation (1999) finden. Das Konzept der Rekontextualisierung liefert somit eine Erklärung für Diskrepanzen zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand, bietet aber wenig Aufschluss über die möglichen Ursachen dieser Diskrepanzen, sondern verweist auf Kategorien wie die Sozialisation und die Profession. Zu wenig berücksichtigt werden Dynamiken in den einzelnen Schulen, die für die Rekontextualisierung verantwortlich sein können. So besteht weiterer Forschungsbedarf, der bei Prozessen der Schulentwicklung die Schulkultur einer Schule berücksichtigt und diese bei der Erklärung von Diskrepanzen zwischen der formalen Struktur und der effektiven Umsetzung heranzieht.

Allgemein zeigt sich, dass die gewählten theoretischen Ansätze zwar die Aufmerksamkeit auf Phänomene lenken können, jedoch wenig Erklärungskraft für spezifische Zusammenhänge bieten. Sie eignen sich jedoch, um den gesamten Prozess der Schulentwicklung von der Entscheidung bis zur effektiven Umsetzung in den Blick zunehmen. Die Verbindung der beiden Ansätze wird als gewinnbringend beurteilt.

9.4.2 Methodendiskussion

Das qualitative Vorgehen der Fallstudienuntersuchung ermöglicht es, die Schulentwicklung der Einzelschule zu rekonstruieren und so die Eigenheiten der Schulen zu berücksichtigen. Durch die Fallvergleiche und die anschließende quantitative Untersuchung können Einzelfallerkenntnisse generalisiert werden. Das Mixed-Methods-Vorgehen kombiniert die Vorteile der qualitativen Forschung mit jenen der quantitativen Forschung. Dabei wird eine vielfältige Mischung der beiden Ansätze angewendet: Die qualitativen Ergebnisse sind für den Vergleich der Argumente der Akteure für die Einführung der Integrativen Schulung ausgezählt worden. Die Kategorien, die dafür verwendet wurden, sind aus dem Material hergeleitet und in den Fallgeschichten mit Beispielen belegt, was eine tiefergehende Einsicht in die Argumentationsmuster ermöglicht als eine bloße Auszählung. Der quantitative Fragebogen enthält mehrere offene Fragen, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die qualitativen Ergebnisse wurden bei der Fragebogenerstellung berücksichtigt, so dass die Thesen, die sich aus den qualitativen Ergebnissen und dem Forschungsstand ableiten, überprüft werden. Dadurch werden die qualitativen Ergebnisse auf ihre Verallgemeinerbarkeit getestet. Die Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Fragestellung werden zum Grossteil unter Berücksichtigung der

qualitativen und quantitativen Ergebnisse dargestellt. Einige Einschränkungen sind bei der qualitativen und quantitativen Forschung zu nennen, die nachfolgend beschrieben werden.

Diskussion des qualitativen Vorgehens

Aufgrund des Vorgehens bei der Fallauswahl konnten nicht alle gewünschten Interviews durchgeführt werden, da entweder keine geeignete Person gefunden werden konnte oder die Personen sich nicht dazu bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen. In drei der untersuchten Schulen wurden Aussagen zur Sichtweise des Kollegiums ausschliesslich durch die Fremdreferenzen der Schulleitenden und der Schulpfleger erhoben, was nur einen Teil der Wirklichkeit darstellt und vielleicht die effektive Stimmung in den Schulen nicht zu erfassen mag. Es zeigt sich jedoch, dass in diesen Schulen die Schulleitenden auf Widerstände im Kollegium hinweisen, weshalb vermutet wird, dass kein zu positives Bild des Schulentwicklungsprozesses beschrieben wird. Somit können die Vergleiche zwischen den Akteursgruppen sowie die Aussagen zur engen oder losen Kopplung der Schulen nicht in allen Schulen mit der gleichen Präzision getroffen werden. Für weitere Forschungen wird deshalb vorgeschlagen, unmittelbar bei der ersten Kontaktaufnahme mit der Schulleitung die Zusicherung einzuholen, dass auch die anderen schulischen Akteure an der Studie teilnehmen.

Für Studien, die den Steuerungsprozess erfassen möchten, bietet sich die Datenerhebungsmethode der Beobachtung an, um tiefere Einblicke in die realen Prozesse der Entscheidungsfindung zu erhalten. In dieser Arbeit basieren die Erkenntnisse auf den Aussagen der Akteure, was die Erfassung der Sichtweisen der Akteure ermöglicht. Die Studie ermittelt aus der Retrospektive die Entscheidungsfindung. Bei retrospektiven Fragen stellt sich jeweils die Frage nach der Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Antworten, da Erinnerungslücken oder -fehler entstehen können (Höpflinger, o.J.). Aufgrund der Berücksichtigung unterschiedlicher Akteure, der hohen Brisanz des Themas und der Zeitspanne von maximal 5 Jahren, kann vermutet werden, dass es nur wenige Erinnerungsfehler auftraten. Für eine Erhebung, die nicht vor dieser Problematik steht und trotzdem die ersten Erfahrungen mit der Schulentwicklung erfassen möchte, bietet sich ein längsschnittliches Design an. Mit diesem lassen sich zudem Schulklimadaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten berücksichtigen und dadurch die Stimmung im Kollegium bezüglich der Schulentwicklung umfassender einbeziehen.

Diskussion des quantitativen Vorgehens

Aus dem qualitativen Teil dieser Forschung ist ersichtlich, dass die Kooperation zwischen der Schulischen Heilpädagogiklehrperson und der Lehrperson eine zentrale Gelingensbedingung für die Integrative Schulung ist. Die Auswirkung dieser Kooperation auf die Zufriedenheit mit der Schulentwicklung konnte im quantitativen Teil nicht überprüft werden, da die Reliabilität der Skala, die aus den formulierten Items zur Kooperation entsteht, nicht zufriedenstellend ist. In weiteren Studien, die sich mit der Integrativen Schulung als Schulentwicklung beschäftigen, muss die Kooperation stärker berücksichtigt werden, da die Kooperation für viele Lehrpersonen die grössere Umstellung bedeutet als die Integration von Schülerinnen und Schüler mit einem besonderem pädagogischen Bedarf.

Bezüglich der Stichprobe führt das unterschiedliche Vorgehen beim Anschreiben zu unterschiedlichem Ausfüllverhalten der Gruppen (vgl. Abschnitt 5.3.4). Zwischen den Gruppen lässt sich jedoch nur bei einer Skala ein sehr geringer signifikanter Unterschied finden, weshalb nicht davon auszugehen ist, dass die unterschiedlichen Anschreiben das Ergebnis beeinflusst haben. Da beinahe eine Vollerhebung der integrativ unterrichtenden Schulen durchgeführt wurde, ist die Grösse der Stichprobe aufgrund der Anzahl der Schulen im Kanton Aargau bestimmt. Die unterschiedlichen Teilstichprobengrößen sind allgemein nicht problematisch. Für den Multigruppenvergleich wären gleichgrosse Stichproben jedoch von Vorteil.

Die im Strukturgleichungsmodell zu testenden Hypothesen postulieren unterschiedliche Einflüsse. Wie im Methodenkapitel beschrieben, können bei Querschnittsdaten streng genommen keine Aussagen über Ursache-Wirkungsbeziehungen getroffen werden, dies ist eigentlich nur in Längsschnittstudien möglich (Reinecke, 2014, S. 12).⁵² In dieser Arbeit sind die Hypothesen, die eine Kausalität behaupten, aus theoretischen Überlegungen und dem zeitlichen Ablauf der Schulentwicklung hergeleitet, die die Richtung der Kausalität bestimmen. Dies entspricht einem gängigen Verfahren (Feldhoff, 2011, S. 295). Die Kausalitätsaussagen sind trotz der theoretischen Herleitung zu einem gewissen Grad spekulativ.

Um Unterschiede zwischen den drei Akteursgruppen und den Einflüssen auf die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Integrativen Schulung zu testen, wurde ein Multigruppenvergleich durchgeführt. Die Vergleichbarkeit der Konstrukte konnte aufgrund der Reliabilitätsprüfung sowie mittels Testung auf Messinvarianz zwischen den Gruppen gewährleistet werden. Die Güte des Modells ist unter anderem abhängig von der Stichprobengrösse (Reinecke, 2005). In der Literatur werden unterschiedliche Daumenregeln für die Stichprobengrösse genannt, die abhängig von der Anzahl zu schätzender Parameter sind. Diese Daumenregeln sind jedoch umstritten (Urban & Mayerl, 2003). Die Gesamtstichprobe ist für die Komplexität des Modells ausreichend gross. Im Multigruppenvergleich sind die Stichproben für die Testung des Gesamtmodells zu gering, weshalb aus dem Gesamtmodell zwei einzelne Modelle konstruiert wurden, um die Güte der Ergebnisse des Multigruppenvergleichs zu erhöhen.

Die empirischen Befunde dieser Arbeit leisten trotz der oben beschriebenen Limitationen wichtige Beiträge zur Schulentwicklung und zeigen auf, welche Faktoren einen Einfluss auf diese haben. Um zuverlässige Aussagen zu den Ursache-Wirkungsbeziehungen zu erhalten, ist ein Längsschnittdesign unabdingbar. Das Strukturgleichungsmodell untersucht unter anderem den Einfluss des kantonalen Inputs auf die Schulentwicklung. Da die Stichprobe aus einem Kanton besteht, haben alle Schulen die gleichen institutionellen Rahmenbedingungen. Für weitere Studien wäre es vorteilhaft, eine Stichprobe aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu ziehen, um Verallgemeinerungen zu unterschiedlichen institutionellen Settings treffen zu können.

⁵² Mehr Informationen zu dem Kausalitätsproblem siehe (Bollen & Pearl, 2013).

9.5 Schlussfolgerungen für die Praxis

Das Thema der Heterogenität der Schülerschaft sowie die Individualisierung des Unterrichts sind aktuelle Themen, mit denen die Schulen sich aktiv auseinandersetzen oder noch auseinandersetzen müssen, weshalb abschliessend Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden.

Die erhobenen quantitativen Daten sind die erste umfassende Untersuchung zum Entwicklungsstand und den Perspektiven der Integrativen Schulung im Kanton Aargau. Die deskriptiven Ergebnisse liefern Einsichten im Hinblick auf die Zufriedenheit sowie zentrale Aspekte der Integrativen Schulung. Die drei Teilstichproben ermöglichen Vergleiche zwischen den drei Akteursgruppen, wodurch verschiedene Sichtweisen auf die Integrative Schulung aufgezeigt werden.

Führen Schulen die Integrative Schulung ein, ist es für einen gelingenden Prozess förderlich, wenn das Kollegium in die Überlegungen mit einbezogen wird, um Widerstände zu vermindern. Dabei zeigt sich, dass die Partizipation an der Entscheidungsfindung sich nicht auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung auswirkt. Der Wissensstand und die Information des Kollegiums wirken sich stärker auf die Zufriedenheit mit der Integrativen Schulung aus als die Partizipation, was für eine umfassende Information des Kollegiums – worunter auch Weiterbildungen gefasst werden – vor der Einführung von neuen Massnahmen spricht.

Die Studie konnte nachweisen, dass sich die Handlungslogiken der Akteure, die an der Gestaltung des Bildungswesens beteiligt sind, unterscheiden. Die Unterschiede können durch die verschiedenen Professionen, die den Akteuren unterschiedliche Kompetenzen und Aufgaben zuweisen und ihre Wahrnehmung rahmen sowie durch die unterschiedliche Betroffenheit erklärt werden. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass durch einen Austausch der unterschiedlichen Beteiligten divergierende Sichtweisen diskutiert und Widerstände abgebaut werden können, was sich positiv auf den Schulentwicklungsprozess auswirkt.

Zentrale Bedeutung kommt der Definition der Integration zu. Die Klarstellung wer in was integriert werden soll und die Offenlegungen dieser Definition produziert ein einheitliches Verständnis von Integration. Dadurch können unterschiedliche Vorstellungen diskutiert und vereinheitlicht werden, sowie Erwartungen geklärt werden. Ein klares Konzept, in welchem die Aufgaben und Rollen zwischen den beiden kooperierenden Lehrkräften beschrieben sind, hilft Missverständnisse zwischen den zusammenarbeitenden Personen zu vermeiden und schafft Verbindlichkeiten. Der Wissensstand zur Integration und klare institutionalisierte Regeln zur Umsetzung der Integrativen Schulung erhöhen die Verbindlichkeit und tragen zur Vermeidung von Unklarheiten bei. Der Einbezug des Kollegiums bei der Erstellung oder Beurteilung dieser Regeln kann die Zufriedenheit und vor allem das Verständnis für die Schulentwicklungsmassnahme erhöhen, weshalb dieser Aspekt als Gelingensbedingung angesehen wird.

Die Zuteilung der Förderstunden sollte möglichst flexibel gestaltet sein, so dass frühzeitig bei einer Leistungsschwäche eingegriffen werden kann und nicht erst, wenn die Defizite der Schülerinnen und

Schüler schon gross sind. Eine gleichmässige Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Bedarf auf die Klassen vermeidet zu grosse Belastungen einzelner Klassen.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass stufenspezifische Unterschiede bei der Integrativen Schulung bestehen, weshalb die Schul- und Unterrichtsentwicklung für die beiden Stufen separiert geschehen sollte, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Zudem zeigt sich, dass verbindlich geregelte Übertritts-Einstufungen und Abklärungsprozesse falsche Einstufungen vermindern und infolgedessen nichtintendierte Folgen der Integrativen Schulung behoben werden können.

10.Literaturverzeichnis

- Ackeren van, I. & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 41-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aebli, V., Allenspach-Sutter, M. & Sennhauser, J. (2010). *Gelingensbedingungen für die integrative Schulform aus Sicht von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. Master-Arbeit: Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Ahlgrimm, F. (2010). *"Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert."* Untersuchung zur Kooperation in Schulen. Dissertation: Universität Erfurt.
- Aichele, V. (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien und Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9-33). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: W. Böttcher & T. Ewald (Hrsg.), *Organisationstheorien in pädagogischen Feldern*. (S. 85-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance*. (S. 9-14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Inklusion-Online*, 4, 12.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011a). Schulentwicklung und Systemreform. In: H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. (S. 13-36). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2011b). Schulentwicklung: Zur Einführung in diesen Band. In: H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 9-12). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung im Schulwesen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung des Schulsystem* (S. 15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 110-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik in der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 96-169). Innsbruck: StudienVerlag.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Backhaus, K., Erichson, B., Weiber, R. & Plinke, W. (2006). *Multivariate Analysemethoden eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

- Barth, D. & Kocher, M. (2012). Wie Zürcher Schulen integrieren. *Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*, 178, 20-21.
- Benz, A. (2004a). Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: A. Benz (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 11-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A. (2004b). Multilevel Governance - Governance in Mehrebenensystemen. In: A. Benz (Hrsg.), *Governance-Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 125-147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BFS. (2010). Statistik der Schülerinnen und Schüler. Zuletzt zugriffen am 09.04.2015, unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/schuelerinnen_u_d.html.
- Bildungsdepartement Kanton St. Gallen. (2011). *Projekt Sonderpädagogik-Konzept. Erprobung integrative Sonderschulung*. St. Gallen: Bildungsdepartement.
- BKS Aargau. (2004a). Geleitete Schule: Orientierungshilfe für die Umsetzung an kleinen Schulen. Zuletzt zugriffen am 02.05.2014, unter https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/geleiteteschule%20orientierungshilfe%20kleine%20schulen.pdf.
- BKS Aargau. (2004b). *QUES Aargau - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Aargauer Volksschule*. Aarau: BKS Aargau.
- BKS Aargau. (2010). *Integrative Schulung - Teil 1. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten*. Aarau: BKS Aargau.
- BKS Aargau. (2011). *Schulträger Stand integrative Schulung 2011/2012*. Aarau: BKS Aargau.
- BKS Aargau. (2013). Teilrevision der Kantonsverfassung und des Schulgesetzes betreffend: Optimierte Führungsstrukturen der Aargauer Volksschulen. Zuletzt zugriffen am 10.02.2015, unter https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/alle_medien/dokumente/aktuell_3/anhoerungen/kanton_2/archiv_2/optimierte_fuehrungsstruktur_aarg_volksschule/130605_Anhoerungsbericht_Fuehrungsstrukturen.pdf.
- BKS Aargau. (2014a). Einschulungsklasse. Zuletzt zugriffen am 10.09.2014, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/besondere_foerderung/einschulungsklasse/einschulungsklasse.jsp.
- BKS Aargau. (2014b). Integrierte Heilpädagogik. Zuletzt zugriffen am 15.02.2012, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/besondere_foerderung/ihp/ihp.jsp.
- BKS Aargau. (2014c). Kleinklasse. Zuletzt zugriffen am 10.09.2014, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/besondere_foerderung/kleinklasse_2/kleinklasse.jsp.
- BKS Aargau. (2014d). Oberstufe. Zuletzt zugriffen am 10.09.2014, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulstufen/oberstufe/oberstufe.jsp.
- BKS Aargau. (2014e). Zusätzliche Angebote im letzten Oberstufenjahr. Zuletzt zugriffen am 10.09.2014, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulstufen/oberstufe/zusaetzliche_angebote/zusaetzliche_angebote.jsp.
- BKS Aargau. (2015). Schulstufen. Zuletzt zugriffen am 04.04.2015, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulstufen/schulstufen.jsp.

- BKS Aargau. (o. J.-a). Schulführung. Zuletzt zugegriffen am 02.10.2015, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schuluehrung/schulfuehrung.jsp.
- BKS Aargau. (o. J.-b). Verstärkte Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Zuletzt zugegriffen am 10.10.2013, unter https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/besondere_foerderung/verstaerkte_massnahmen/verstaerkte_massnahmen.jsp.
- Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2012). Der steinige Weg zur Inklusion. Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention. *WZB Mitteilungen*, 138, 17-20.
- Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Refomprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267-292.
- Blecker, N. S. & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bless, G. (2002). *Zur Wirksamkeit der Integration Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Bless, G. & Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete (VHN)*, 68(4), 414-426.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bollen, K. (2000). Modeling Strategies: In Search of the Holy Grail. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 7(1), 74-81.
- Bollen, K. A. & Pearl, J. (2013). Eight Myths About Causality and Structural Equation Models. In: S. L. Morgan (Hrsg.), *Handbook of Causal Analysis for Social Research* (S. 301-328). Dodrecht: Springer Netherlands.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15* (S. 11-40). Weinheim und München: Juventa.
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brosius, F. (1998). *SPSS 8*. Hamburg: mitp.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2).
- Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81-110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunsson, N. (2007). *The Consequence of Decision-Making*. Oxford: University Press.

- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik*. (S. 63-96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buch, S. (2007). *Strukturgleichungsmodelle - ein einführender Überblick*. Berlin: ESCP-EAP.
- Büeler, X. (1998). Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 661-694). Innsbruck: StudienVerlag.
- Büeler, X. (2005). Schulreform und Schulentwicklung. In: X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven*. (S. 15-35). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse*. Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Bush, T. (1996). School Autonomy and School Improvement. In: J. Gray, D. Reynolds, D. Fitz-Gibbon & C. Jesson (Hrsg.), *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.
- Byrne, B. M. (2004). Testing für Multigroup Invariance Using AMOS Graphics: A Road Less Traveled. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 272-300.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2001). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement*. Slough: CfBT.
- Check, J. & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504.
- Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), vii-xvi.
- Cochran, K. H. (1997). *The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes towards inclusion (STATIC)*. Paper präsentiert an der Annual Meeting of the Midsouth Educational Research Association, Memphis Tennessee.
- Cochran, K. H. (1998). *Differences In Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education as Measured by the Scale of Teachers' Attitudes*. Paper präsentiert an der Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago Illinois.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Csigó, M. (2006). *Institutioneller Wandel durch Lernprozesse. Eine neo-institutionalistische Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Czada, R. & Schimank, U. (2001). Der "Neue Institutionalismus". *Kurseinheit 3*. Zuletzt zugegriffen am 10.10.2013, unter <https://vu.fernuni-hagen.de/lvuwweb/lvu/file/FeU/KSW/2014WS/03704/oeffentlich/03704-vorschau.pdf>.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung Elektronische Daten Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (2015). *Methoden-Lexikon für Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 73-92.
- Dubs, R. (1999). Schulautonomie, Schulentwicklung und Schulaufsicht Ziele und Probleme. In: M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 299-317). Köln: Edition Humanist Psychologie.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- EDI. (2014). Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zuletzt zugriffen am 10.05.2015, unter <http://www.edi.admin.ch/ebgb/00564/00566/05493/index.html?lang=de>.
- EDK. (2007a). Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Zuletzt zugriffen am 03.11.2015, unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf.
- EDK. (2007b). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik*. Bern: EDK.
- EDK. (2007c). Qualitätsstandards der Kantone zur Anerkennung von Leistungsanbietern im Bereich der Sonderpädagogik. Zuletzt zugriffen am 10.04.2015, unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/qualit_standards_d.pdf.
- EDK. (2012). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25.10.2007: Stand kantonale Beitrittsverfahren. Zuletzt zugriffen am 03.11.2015, unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf.
- EFD. (2007a). Grösste Föderalismusreform der Schweiz: Die NFA ist startbereit. Zuletzt zugriffen am 29.08.2012, unter <http://www.efd.admin.ch/dokumentation/medieninformationen/00467/index.html?lang=de&msg-id=15562>.
- EFD. (2007b). *Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen - NFA*. Bern: Kommunikation EFD und KdK.
- Egle, C. (2009). *Reformpolitik in Deutschland und Frankreich Wirtschafts- und Sozialpolitik bürgerlicher und sozialdemokratischer Regierungen seit Mitte der 90er Jahre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, H. (1990). "Habits", "Frames" und "Rational Choice". Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). *Zeitschrift für Soziologie*, 19(4), 231-247.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Esser, H. (2000). *Institutionen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H. (2004). *Soziologische Anstösse*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esslinger-Hinz, I. (2006). *Schulentwicklungstheorie ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs*. Jena: IKS.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Feldhoff, T., Kandera, M. & Rolff, H.-G. (2008). Verortung und empirische Operationalisierung erweiterter Selbstständigkeit. In: H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie*. (S. 47-61). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberger.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen." Die einzelnen Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung* 28(4), 537-547.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung - theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 5-24.
- Fink, R. (2009). *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung - Weg in eine inklusive Zukunft oder realitätsferne Utopie?* Hausarbeit: Universität Köln.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung*. Bern Haupt.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research, Principles and Practices*. Cambridge: University Press.
- Gläser-Zikuda, M. (2010). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in der Schulentwicklungsforschung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 154-156). Regensburg: UTB.
- Gmeiner, S. (2010). *20 Jahre später. Die Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Integration in Österreich*. Masterarbeit: Universität Graz.
- Goldenberg, C. (2003). Settings for School Improvement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 7-16.
- GR.03.2. (2003a). Ablehnung: Motion Urs Haeny, Oberwil-Lieli, vom 7. Januar 2003 betreffend neue Regelung der Zuständigkeit bei der Frage, ob Kleinklassen und/oder Regelklassen mit heilpädagogischer Unterstützung geführt werden. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/t72aclciskmfcs2icsrpvt9671288601753865630_03000711.pdf.
- GR.03.2. (2003b). Motion Urs Haeny, Oberwil-Lieli, vom 7. Januar 2003 betreffend neue Regelung der Zuständigkeit bei der Frage, ob Kleinklassen und/oder Regelklassen mit heilpädagogischer Unterstützung geführt werden. Zuletzt zugegriffen, 11.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/t72aclciskmfcs2icsrpvt9671288601677885280_09049246.pdf.
- GR.05.152. (2005a). Entgegennahme mit Erklärung: Postulat Lepori vom 21.06.2005 betreffend Konzeptarbeit für die verbindliche Zusammenarbeit zwischen den öffentlichen Schulen, den Sonderschulen für Körperbehinderte, den Eltern. Zuletzt zugegriffen am 10.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/uhiujnh8ebj8qptho96pmv3n34288597791443790_05038028.pdf.

- GR.05.152. (2005b). Postulat Lepori vom 21.06.2005 betreffend Konzepterarbeitung für die verbindliche Zusammenarbeit zwischen den öffentlichen Schulen, den Sonderschulen für Körperbehinderte, den Eltern. Zuletzt zugegriffen am 10.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/uhiujnh8ebj8qptho96pmv3n34288597777452430_05024769.pdf.
- GR.07.172. (2007a). Beantwortung: Interpellation vom 3.Juli 2007 betreffend praktischer Umsetzung von UME (Unterstützende Massnahmen im Einzelfall) an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 12.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598054278630_07041239.pdf.
- GR.07.172. (2007b). Interpellation vom 3.Juli 2007 betreffend praktischer Umsetzung von UME (Unterstützende Massnahmen im Einzelfall) an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 12.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598038251860_07025716.pdf.
- GR.08.40. (2008a). Auftrag der SP-Fraktion vom 26. Februar 2008 betreffend Sicherstellung von genügend Fachpersonen für UME im Rahmen der Integrativen Schulung an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598348489360_08008007.pdf.
- GR.08.40. (2008b). Entgegennahme mit Erklärung der SP-Fraktion vom 26. Februar 2008 betreffend Sicherstellung von genügend Fachpersonen für UME im Rahmen der Integrativen Schulung an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598370053410_08017509.pdf.
- GR.08.241. (2008a). Beantwortung: Interpellation Elisabeth Burgener, Gipf-Oberfrick, Pia Müller, Wettingen, und Rita Boeck, Brugg, vom 19. August 2008 betreffend Durchführung der UME (Unterstützende Massnahmen im Einzelfall) im Rahmen der Integrativen Schulung an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 10.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598526276980_08035395.pdf.
- GR.08.241. (2008b). Interpellation Elisabeth Burgener, Gipf-Oberfrick, Pia Müller, Wettingen, und Rita Boeck, Brugg, vom 19. August 2008 betreffend Durchführung der UME (Unterstützende Massnahmen im Einzelfall) im Rahmen der Integrativen Schulung an der Volksschule. Zuletzt zugegriffen am 10.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a5312nf82hoi7m1p0288598575880820_08046894.pdf.
- GR.09.227. (2009a, 10.02.2014). Ablehnung: Motion der Fraktionen der SP (Sprecher Thomas Leitch-Frey, Wohlen), CVP-BDP, Grünen, EVP und GLP vom 18. August 2009 betreffend Schaffung rechtlicher Grundlagen für die integrative Heilpädagogik im Kindergarten. Zuletzt zugegriffen, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/t72aclciskmfc52icsrpvt9671288601586040610_10004648.pdf.
- GR.09.227. (2009b). Motion der Fraktionen der SP (Sprecher Thomas Leitch-Frey, Wohlen), CVP-BDP, Grünen, EVP und GLP vom 18. August 2009 betreffend Schaffung rechtlicher Grundlagen für die integrative Heilpädagogik im Kindergarten. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/t72aclciskmfc52icsrpvt967128860166329480_09038617.pdf.
- GR.09.274. (2009a). Beantwortung: Interpellation der SP-Fraktion vom 15. September 2009 betreffend Integrative Schulung im Kanton Aargau. Zuletzt zugegriffen am

- 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/1baa89qgacc70ki7l2i5essln0288599365298820_09043399.pdf.
- GR.09.274. (2009b). Interpellation der SP-Fraktion vom 15. September 2009 betreffend Integrative Schulung im Kanton Aargau. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/1baa89qgacc70ki7l2i5essln0288599365298820_09043399.pdf.
- GR.10.212. (2010a). Ablehnung und Begründung: Auftrag der Fraktionen der SP (Sprecherin Elisabeth Burgener, Gipf-Oberfrick), Grünen, CVP-BDP, EVP und GLP vom 29. Juni 2010 betreffend Gesamtkonzept für die "Integrierte Heilpädagogik" (IHP) und die "Unterstützenden Massnahmen im Einzelfall" (UME);. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a53l2nf82hoi7m1p0288598686202380_10.212%20Beantwortung.pdf.
- GR.10.212. (2010b). Auftrag der Fraktionen der SP (Sprecherin Elisabeth Burgener, Gipf-Oberfrick), Grünen, CVP-BDP, EVP und GLP vom 29. Juni 2010 betreffend Gesamtkonzept für die "Integrierte Heilpädagogik" (IHP) und die "Unterstützenden Massnahmen im Einzelfall" (UME);. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/p6hfrkvs9a53l2nf82hoi7m1p0288598694451860_100629_Auffraktionen.pdf.
- GR.11.126. (2011a). Ablehnung: Motion Gregor Biffiger, SVP, Berikon, vom 29. März 2011 betreffend Schaffung von rechtlichen Grundlagen für die Einführung regionaler Kleinklassen. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/jt2slsse55fi22lqmhpv60re13288602219627110_Motion_Biffiger.pdf.
- GR.11.126. (2011b). Motion Gregor Biffiger, SVP, Berikon, vom 29. März 2011 betreffend Schaffung von rechtlichen Grundlagen für die Einführung regionaler Kleinklassen. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/jt2slsse55fi22lqmhpv60re13288602209825770_110329%20Motion%20Biffiger%20Kleinklassen.pdf.
- GR.11.284. (2011a). Beantwortung: Interpellation Beat Unternährer, SVP, Unterentfelden, vom 30. August 2011 betreffend effektive Kosten der integrativen Schulung im Aargau und der Kosten für UME. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/jds6ja00ruj323h87f744nbnj0288598941050670_110830%20IP%20Untern%20E4hrer.pdf.
- GR.11.284. (2011b). Interpellation Beat Unternährer, SVP, Unterentfelden, vom 30. August 2011 betreffend effektive Kosten der integrativen Schulung im Aargau und der Kosten für UME. Zuletzt zugegriffen am 11.02.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/jds6ja00ruj323h87f744nbnj0288598990653690_110830%20IP%20Untern%20E4hrer.pdf.
- GR.14.75. (2014). Auftrag der Fraktionen der SP, der BDP und der Grünen vom 25. März 2014 zum Erstellen einer Analyse betreffend a) Trägerschaft der heilpädagogischen Sonderschulen und b) zu deren Integration in die Abteilung Volksschule; Ablehnung. Zuletzt zugegriffen am 09.09.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/q1b8s9hbbv9433gt2e4mo4bml3288963501890180_140612%20Entwurf%20Beantwortung.pdf.
- GR.14.77. (2014a). Beantwortung: Interpellation der Fraktionen der SP, der Grünen und der GLP vom 25. März 2014 betreffend Schnittstelle Integrative Schulung – Sonderschulung. Zuletzt zugegriffen am 09.09.2014, unter
http://www.ag.ch/grossrat/temp/jt2slsse55fi22lqmhpv60re13288602338029450_14042272.pdf.

- GR.14.77. (2014b). Interpellation der Fraktionen der SP, der Grünen und der GLP vom 25. März 2014 betreffend Schnittstelle Integrative Schulung – Sonderschulung. Zuletzt zugegriffen am 09.09.2014, unter http://www.ag.ch/grossrat/temp/jt2slsse55fi22lqmhpv60re13288602318246830_14022711.pdf.
- Grosser Rat Aargau. (o.J.). Geschäfte. Zuletzt zugegriffen am 14.04.2015, unter <https://www.ag.ch/de/gr/geschaeft/geschaeft.jsp>.
- Gruntz-Stoll. (2011). Hilfs- und Sonderschulen *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bern HLS.
- Gut, A. (2010). Einführung in das Thema. In: H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft* (Vol. 3, S. 10-22). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Haeblerlin, U. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4., unveränd. Aufl. ed.). Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies*, XLIV, 936-957.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hardiman, S., Guerin, S. & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 397-407.
- Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2009). Neo-Institutionalistische Theorie. In: G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 237-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 35-41.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2012). Educational Governance als "Diagnose- Instrument" für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3.
- Holtappels, H. G. (1995). Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 327-354). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Darmstadt: Beltz.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 27-47). Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In: H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begeleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen*. (S. 62-76). Münster: Waxmann.

- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. *Marketing ZFP*, 17(3), 162-176.
- Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte - Ein Leitfaden für die Marktforschung. *Marketing, Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 18(1), 5-24.
- Höpflinger, F. (o.J.). Retrospektive Fragen - Probleme und mögliche Strategien. Zuletzt zugegriffen am 10.10.2015, unter <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html>.
- Houben, D. (2013). Governance der Hochschullehre. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2), 361-381.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hwang, Y.-S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- IBM. (2011). IBM SPSS Missing Values 20. Zuletzt zugegriffen am 08.09.2012, unter <http://library.uvm.edu/services/statistics/SPSS22Manuals/IBM%20SPSS%20Missing%20Values.pdf>.
- Idel, T.-S. (Ed.). (2010). *Fallstudien und hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung*. Stuttgart: UTB.
- Immergut, E. M. (1998). The theoretical Core of the New Institutionalism. *Politics & Society*, 26(1), 5-34.
- Jakobi, T. (2007). Akteurzentrierter Institutionalismus und Arenen-Konzepte in der Mitbestimmungsforschung. Zum theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes. Zuletzt zugegriffen am 10.11.2012, unter http://www.sankt-georgen.de/nbi/fileadmin/redakteure/Dokumente/FAgsFs/FAgsF_47_Institutionalismus.PDF.
- Jann, W. & Wegrich, K. (2004). Governance und Verwaltungspolitik. In: A. Benz (Hrsg.), *Governance-Regieren in komplexen Regelsystemen*. (S. 193-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, A. (2002). *Mehrheitsdemokratie und Institutionenreform verfassungspolitischer Wandel in Australien, Grossbritannien, Kanada und Neuseeland im Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Kälin, W., Künzli, J., Wyttenbach, J., Schneider, A. & Akagündüz, S. (2008). *Mögliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Schweiz*. Bern: Institution für öffentliches Recht - Universität Bern.
- Kanton Aargau. (1981). *Schulgesetz (401.100)*. (Stand 01.08.2010). Aarau: Grosser Rat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau. (1992). *Gesetz über die politischen Rechte (GPR)*. (131.100). (Stand 01.06.2013). Aarau: Grosse Rat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau. (2000). *Verordnung über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen*. (421.331). (Stand 01.08.2015). Aarau: Regierungsrat Kanton Aargau.
- Kanton Aargau. (2005). *Verordnung zur geleiteten Schule*. (401.115) (Stand 01.08.2013). Aarau: Regierungsrat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau. (2006). *Verordnung über die integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, die Sonderschulung sowie die besonderen Förder- und Stützmassnahmen*. (V Sonderschule). (428.513). (Stand 01.08.2015). Aarau: Regierungsrat des Kantons Aargau.
- Kanton Aargau. (2009). *Abstimmungsunterlagen vom 17.Mai 2009*. Aarau: Kanton Aargau.

- Kelle, R. (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule*. Essen und Berlin: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53, 685-706.
- Klopp, E. (2010). Explorative Faktorenanalyse. Zuletzt zugegriffen am 12.12.2014, unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/4823/>.
- Koch, S. (Ed.). (2009). *Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie - Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009a). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in den Erziehungswissenschaften* (S. 20-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009b). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaften. Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. (S. 7-17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz-Dürr, M. (2000). Wie Schulen lernen. Zur Mikropolitik von Schulprozessen. In: H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 125-141). Opladen: Leske + Budrich.
- Krebs, D. & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425-438). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kroneberg, C. (2011). *Die Erklärung sozialen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7(8), 27-34.
- Kummer Wyss, A. (2009). *Integration, Inklusion - Fusion?* Paper präsentiert an der Fachtagung von integras/VSLCH, Biel.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Kunz Heim, D. & Rindlisbacher, S. (2014). Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E. In: K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 333-356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: H. Altrichter, T.

- Brüsemeyer & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlag Union.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In: J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel* (S. 45-63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewin, K. & Cartwright, D. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Lienhard, P. & Hollenweger, J. (2011). Implementierung des Standardisierten Abklärungsverfahrens: Sind wir bereit dafür? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(10), 5-11.
- Liesen, C. & Lienhard, P. (2014). *Systemevaluation der integrativen Volksschule Basel-Stadt*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Lonzano, L. M., García-Cueto, E. & Muñiz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology*, 4(2), 73-79.
- Loo van de, K. (2010). Befragung. In: H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 131-138). Göttingen: Hogrefe.
- Luder, R., Maag Merki, K. & Waltraud, S. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Kurzfassung des definitiven Schlussberichts*. Zürich: Universität und Pädagogische Hochschule Zürich.
- Luthardt, W. (1999). Politische Steuerung und akteurzentrierter Institutionalismus. *Swiss Political Science Review*, 5(2), 155-166.
- Maag Merki, K. (2005). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert*, 4-14.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2010). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offenen Forschungsfragen In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 403-409). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mahoney, J. & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14, 227-249.
- Malina, B. & Busch, C. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Paris: UNESCO.
- Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609-637). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In: A. Benz (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 65-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des Akteurszentrierten Institutionalismus. In: R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 39-72). Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Michel, T. (2008). Bildungskleeblatt. *Caritas* 29(4), 2.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2010). *Applying regression & correlation: a guide for students and researchers*. London: SAGE.
- Muftic, A. (2012). *Schulentwicklung. Begriff - Theorie - Definition*. Bikach: Tectum.
- Myers, T. A. (2011). Goodbye, Listwise Deletion: Presenting Hot Deck Imputation as an Easy and Effective Tool for Handling Missing Data. *Communication Methods and Measures*, 5(4), 297-310.
- Netzwerk Integrative Schulungsformen. (2007). Rahmenbedingungen für eine Schule für alle. Zuletzt zugegriffen am 12.03.2013, unter http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/Bilder/Rahmenbedingungen_Schule_fuer_alle.pdf.
- Nullmeier, F. (2000). *Politische Theorie des Sozialstaats*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Nussbaumer, V. & Lustenberger, P. (2010). Change Management als Motor für innovative Schulen. *QualitätsEntwicklung*, 1, 67-75.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. New York: Allen & Unwin Book Publisher.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998). Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children with Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- Pfeiffer, H. (2008). Selbstständigkeit von Schule - Entwicklungen und empirische Befunde. In: H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie*. (S. 16-36). Münster: Waxmann.
- Pichard, A. (2010). Realklassen werden zu Kleinklassen. *Profil-L*, 3, 10-11.
- Porst, R. (2011). *Fragebogen ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preisendörfer, P. (2011). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Qesel, C., Nöpfli, J., Buser, P. & van der Heiden, N. (2015). Bürgerbeteiligung im Kontext der School Governance. Befunde einer Dokumentenanalyse zur Vorgeschichte und zur Ausgestaltung schulischer Teilautonomie in der Schweiz. In: H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 229-254). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N. & Smith, P. (2005). Does Governance Matter for School Improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305-325.
- Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen. (1998). Fragen und Antworten. Zuletzt zugegriffen am 10.11.2013, unter <http://www.unric.org/de/menschenrechte/57>.
- Reichenbach, R. (2014). Im Dilemma von Gleichheitsanspruch und tatsächlichen Ungleichheiten. *Curaviva*, 11, 12-15.
- Reicher, H. (1998). *Gemeinsames Lernen - Gemeinsames Leben. Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: De Gruyter.

- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Reynolds, D. (2005). School Effectiveness: Past, Present and Future Directions. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 11-26). Weinheim und München: Juventa.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The future agenda for school effectiveness research. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 322-343). London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *Handbook of School Effectiveness Research* (S. 3-25). New York: Taylor&Francis.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *Handbook of School Effectiveness Research* (S. 206-230). New York: Taylor&Francis.
- Riemer-Kafka, G. (2012). *Juristische Handreichung für die Sonderpädagogik*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.
- Rodriguez, C. C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an "inclusive" education: parents and their children with "special educational needs". *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Rohrschneider, L. (2007). *Behandlung fehlender Daten*. Diplomarbeit: Berlin Humboldt Universität.
- Rolff, H.-G. (2005). Projekt Selbstständige Schule NRW- Zum Konzept der Begleitforschung. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 49-64). Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296-364). Weinheim / Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In: C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12-39). Weinheim / Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Schley, W. (1997). Der erste Schritt ist der halbe Weg: Über Anfänge bei Schulentwicklungsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 8-11.
- Rolff, H.-G. & Tillman, K.-J. (2009). Schulentwicklungsforschung - theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: N. Berkemeyer, M. Bonsen & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung* (S. 237-264). Weinheim / Basel: Beltz.
- Rosenmund, M. (2011). Institution und Organisation. In: R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. (S. 69-90). Zürich: Pestalozzianum.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.

- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado*, 15(3), 10-26.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Paper präsentiert an der internal seminar for Ofsted. <http://www.highreliabilityschools.co.uk/resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpm1995.pdf>.
- Sander, A. (2006). Liegt Inklusion im Trend? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete (VHN)*, 75, 51-53.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Insitutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835-855.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder: Westview.
- Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (1995). *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Scheerens, J. (2012). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Scherer, A. G. (2006). Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? - Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 19-62). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Schimank, U. (2004). Der akteurzentrierte Insitutionalismus. In: M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. (S. 287-301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2006). Neoinstituionalismus. In: A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 161-175). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2009). Planung - Steuerung - Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 101(3), 231-239.
- Schimank, U. (2013). *Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schnyder, S. (2011). *FAQ Integration*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1997). Der Innovationswürfel. Ein Analyse-Instrument zur Schulentwicklung, angewandt auf innere Vision und hausgemachte Zwänge. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 22-36.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation, Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schulze, H. (1997). Neo-Insituionalismus. Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse. *Arbeitspapiere des Bereichs Politik und Gesellschaft. Osteuropa-Insitutut der freien Universität Berlin*.

- Schütt, S. (2011). *Kooperation in der Schule: Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (101) (Stand 18.05.2014)*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG). (151.3) (Stand 01.07.2013)*. Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- Seawright, J. & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61, 249-308.
- Shrive, F., Stuart, H., Quan, H. & Ghali, W. (2006). Dealing with missing data in a multi-question depression scale: a comparison of imputation methods. *BMC Medical Research Methodology*, 6(1), 57.
- Sieber, P. (2002). Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau. Zürich: Institut für Schulentwicklung und Schulqualität, Universität Zürich.
- Sommer-Sutter, B. (2012). Schulentwicklung an kleinen Schulen in ländlichen Regionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(2), 303-321.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (Hrsg.). (2003). *Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI Meets TATI* (Vol. 3). Brisbane: Griffith University.
- Steenkamp, J.-B. E. M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25, 78-90.
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wieczorek, S. & Schwartz, S. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: differences between educational groups in human values measurement. *Quality & Quantity*, 43(4), 599-616.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2011a). Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Zuletzt zugegriffen, 29.10.2012, unter <http://www.szh.ch/sav-pes>.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2011b). Verfahren. Zuletzt zugegriffen am 29.10.2012, unter <http://www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Standardisiertes-Abklaerungsverfahren-SAV/Verfahren/page34387.aspx>.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*. Paper präsentiert an der Annual meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City.
- Sun, H., Creemers, B. P. M. & de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context Issues Within School Effectiveness Research. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *Handbook of School Effectiveness Research* (S. 160-185). New York: Taylor&Francis.
- Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten - Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. *SFB Discussion Paper*, 042.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Dissertation: Universität Berlin.
- Thomas, W. I. (1928). *The child in America. Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Biel: Ediprim.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treib, O. (2015). Akteurzentrierter Institutionalismus. In: G. Wenzelburger & R. Zohlhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 277-304). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, D. (2011). Die Schule im Kontext von Erwartungen. In: R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse* (S. 11-34). Zürich: Pestalozzianum.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on education for all*. Paper präsentiert an der World Conference in Education for All. Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Erklaerung_von_Jomtien_1990.pdf.
- UNESCO. (1994). Salamanca-Statement and Framework for action on a special needs of education. Zuletzt zugegriffen am 12.09.2012, unter http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Unianu, M. E. (2011). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- United Nations. (2006). Convention on the Right of Persons with Disabilities. Zuletzt zugegriffen am 15.04.2013, unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- United Nations. (2013). Status of ratification of the 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Zuletzt zugegriffen am 15.04.2013, unter http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2003). Wie viele Fälle werden gebraucht? Ein Monte-Carlo-Verfahren zur Bestimmung ausreichender Stichprobengrößen und Teststärken (power) bei Strukturgleichungsanalysen mit kategorialen Indikatorvariablen. *ZA-Information*, 53, 42-69.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vahs, D. (2005). *Organisation Einführung in die Organisationstheorie und -praxis* (5., überarb. Aufl. ed.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Voigt, M. (2013). *Schulentwicklung aus neo-institutionalistischer und mikropolitische Perspektive. Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie*. Kassel: University Press GmbH.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Warwas, J., Siegfried, J. & Meier, M. (2008). Changemanagement von Schulen. Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitungen von beruflichen Schulen. In: R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement* (S. 102-124). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.

- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., erw. und korr. Aufl. ed.). Berlin: Springer.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1982). Management of Organizational Change among Loosely Coupled Elements. In: P. S. Goodman & Associates (Hrsg.), *Change in organizations*. (S. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weishaupt, H. & Weiss, M. (1997). *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung*. Baden-Baden: Nomos.
- Wendel, T. (2000). *Creating equity and quality: A literature review of school effectiveness and improvement*. Kelowna: SAEEResearch.
- Wenzel, H. (2000). Qualitätssicherung und Schulentwicklung. In: H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. (S. 111-123). Opladen: Leske + Budrich.
- Werner, C. (2014). Explorative Faktoranalyse: Einführung und Analyse mit R. Zuletzt zugegriffen am 10.04.2014, unter http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/faktorenanalyse/explorativ_faktorenanalyse_mit_r_cswerner.pdf.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284-291.
- Werning, R. (2011). Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43(6), 109-115.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- Wolff, S. (2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In: T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (S. 285-335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zinnbauer, M. & Eberl, M. (2004). Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendungen. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, 21.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen*. Frankfurt am Main: Lang.

11. Anhang

- A. Leitfaden kantonal**
- B. Leitfaden lokal**
- C. Transkriptionsregeln**
- D. Matrix Fallvergleich**
- E. Online-Fragebogen**
- F. Skaldokumentation**
 - F.1 Input Makroebene*
 - F.2 Input Mesoebene*
 - F.3 Prozess*
 - F.4 Zufriedenheit*
 - F.5 Einstellung*
- G. Strukturgleichungsmodell 1**
- H. Strukturgleichungsmodell 2**
- I. Kontextvariablen Strukturgleichungsmodell 1**
- J. Kontextvariablen Strukturgleichungsmodell 2**

A. Leitfaden kantonal

Die kantonalen Interviews sind im Rahmen des SNF-Projektes „Laienpartizipation und School Governance“ entstanden. Nachfolgend wird nur der Teil des Interviewleitfadens, der sich auf die Integrative Schulung bezieht, beschrieben. Die Hauptfragen werden immer gestellt, die Unterfragen lediglich, wenn das Gespräch nicht ins Laufen kommt.

Tabelle A 1: Auszug kantonaler Leitfaden

Hauptfrage	Unterfrage	Thema
Wie beurteilen Sie den Stand der Einführung der Integrativen Schulung?	Was funktioniert gut? Was funktioniert schlecht?	Stand von IS, Einstellung IS
Ist die Schulpflege ihrer Meinung nach das richtige Gremium, um die Entscheidung zur Einführung der Integrativen Schulung zu treffen oder nicht?	Weshalb ja? Weshalb nein? Wer sollte den Entscheid treffen? Sollte der Entscheid kantonal getroffen werden?	Governance der Entscheidung
Der Grossteil der Schulen im Kanton Aargau hat die Integrative Schulung eingeführt. Was denken Sie, sind die Gründe dafür?	Finanzielle Gründe? Internationale und nationale Entwicklungen? Soziale Gründe, wie Beschulung vor Ort?	Argumentation IS
Der Regierungsrat änderte seine Strategie bezüglich der Integrativen Schulung im Verlaufe der Jahre. 1998 erhielten die Gemeinden die Entscheidungsautonomie, wobei die Schulpflege formal die Entscheidungskompetenz erhielt. 2007 setzte der Regierungsrat das Ziel die Integrative Schulung flächendeckend einzuführen. 2009 wurde dieser strategische Entscheid vom Regierungsrat wieder aufgehoben. Wie ist dies zu erklären?	Welche Gründe sehen Sie für dieses Verhalten? Spielt der Wechsel des Regierungsrats eine Rolle? Spielt das Scheitern des Bildungskleeblatts eine Rolle?	Kantonale Strategie

B. Leitfaden lokal

Der lokale Leitfaden wird für die unterschiedlichen Akteure angepasst* (Schulleitung, Schulpflege, Gemeinderat, Lehrpersonen, Schulische Heilpädagogiklehrpersonen).

Tabelle A 2: lokaler Leitfaden

Hauptfrage	Unterfrage	Thema
Seit dem Jahre xy haben Sie an ihrer Schule IS. Wie kam dieser Entscheid zu Stande?	1.1 Sonderpädagogikkonkordat?	Einfluss/Argumente IS
	1.2 Internationale Abkommen wie die Salamanca-Erklärung?	
	1.3 Stellungnahmen des Regierungsrates und der Schulinspektoren?	
	1.4 Wechsel des Regierungsrats?	
	Governance der Entscheidung	2.1 Wer war an der Entscheidung beteiligt?
		2.2 Wie gross war der lokale Handlungsspielraum?
		2.3 Gab es eine Steuergruppe zur Integrativen Schulung? → Wenn ja Kontaktdaten einer LP dazu fragen.
		2.4 Welche Rolle hatte die Schulpflege?*
		2.5 Welche Rolle spielte der Gemeinderat?*
		2.6 Welche Rolle spielte die Schulleitung?*
2.7 Welche Rolle spielte das Kollegium? 2.7 Rückblickend betrachtet, hat die Rollenverteilung sich bewährt?		
Welche Gründe sprachen für die Einführung der Integrativen Schulung?	3.1 Finanzielle Gründe?	Argumentation IS
	3.2 Pädagogische Gründe	
	3.3 Soziale Gründe: Beschulung vor Ort....?	
	3.4 Druck?	
Wie gestaltet sich die Umsetzung der Integrativen Schulung? Wie wurde der Entscheid kommuniziert?	4.1 Wurde über das Thema schon vor der Entscheidung diskutiert?	Planung, Widerstand Kommunikation und Information Lehrpersonen und Eltern
	4.2 Wie? (umstritten /einheitlich)	
	4.3 Wer positionierte sich wie?	
	4.4 Waren die Informationen ausreichend?	
	4.5 Waren Sie zufrieden mit der Kommunikation? → Gibt es Dokumente?	
<i>Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogiklehrperson /Lehrperson?</i>	5.1 Was funktioniert gut?	Kooperation LP/SHP
	5.2 Was gestaltet sich schwierig?	
	5.3 Wie findet der Unterricht statt?	
Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung von IS an ihrer Schule	6.1 Was funktioniert gut?	Ist-Zustand Zufriedenheit
	6.2 Was funktioniert weniger gut?	
	6.3 Wüssten Sie sich mehr Richtlinien vom Kanton oder bräuchten Sie mehr Autonomie?	
	6.4. Wie werden die Ressourcen zugeteilt?	
Vielen Dank für Ihre Auskunftsbereitschaft! Möchten Sie noch etwas anfügen oder bemerken?		

C. Transkriptionsregeln

Tabelle A 3: Transkriptionsregeln

Zeichen	Bedeutung
-	Der Trennstrich markiert eine Pause. Die Anzahl der Trennstriche steht für die Dauer der Pause (1 Strich = 2sec). Mit einem nachgestellten Bindestrich werden nicht voll ausgesprochene Wörter markiert, z.B. „ich ha- ha- hab's doch gleich gesagt“
#	Die Raute markiert einen abgebrochenen Gedanken, gefolgt von einem anderen Gedanken.
(?) (???)	Das eingeklammerte Fragezeichen markiert ein unverständliches Wort. Sind mehrere Wörter unverständlich, dann werden so viele Fragezeichen gesetzt, wie Wörter ausgemacht werden können.
...	Pünktchen markiert die auffällige Dehnung eines Wortes, z.B. „also... wenn Sie das tun!“
!	Das Ausrufezeichen innerhalb eines Satzes markiert die deutliche Betonung eines Wortes, z.B. „wenn Sie das! Tun“.
(lacht)	Prosodische Einheiten werden in Klammern beschrieben

Alle anderen Satzzeichen werden entsprechend der üblichen Grammatikregeln verwendet.

Formatierung:

- Schriftgrösse 12
- Schriftart Arial
- Zeilenabstand 1.5
- Fortlaufende Zeilennummerierung
- Seitenzahlen einfügen
- die Äusserungen werden mit I: (Interviewer) bzw. mit A: (Antwortende/r) gekennzeichnet

D. Matrix Fallvergleich

Tabelle A 4: Matrix Fallvergleich

	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
Akteure interviewte	Alle	SL, GR, SPF	Alle	SL und SPFGR	Alle	SL, GR, SPF, LP
Nicht interviewt, Gründe:	-	SHP neu / hoher Work-load LP nicht in Steuergruppe		SHP nicht seit Einführung IS dabei LP		SHP: eine krankgeschrieben andere vakant
Besonderheiten Akteure	Schulische Akteure alle lange da SHP: vor IS an der Schule tätig, mit Ausbildung	SL seit 2002	SHP seit Anfang an dabei, mit Ausbildung SL seit sechs Jahren an der Schule	SL seit Anfang an	SL und GR seit mehr als 10 Jahren an der Schule SHP neu, mit Ausbildung	SL und GR seit mehr als 10 Jahren an der Schule
Kontext	Ländlich Unbelastet SEK I mit Nachbargemeinde Keine Bezirksschule	Ländlich Belastet Keine Bezirksschule	Suburban Unbelastet Kreisschule Keine Primarschule Besuchsschule IS	Suburban Belastet	Urban Unbelastet	Urban Belastet
Zeitpunkt	2009/2010	2008/2009	2007/2008	2009/10	2008/2009 (PS) 2010/2011 (Sek I)	2009/2010
Akteurskonstellation	GR informiert, Kollegium diskutieren mit SPF und SL eng	SL und SPF	BKS: Unterstützend, SL, SPF, QUES-Gruppe und SHP stossen Entscheidung an SPF und SL: Entscheiden LP wird informiert	SL und SPF	SL: stellt Antrag auf IS SPF: fällt Entscheid Externe Beratung: Unterstützung bei Entscheidungsfindungsphase	LP: mitsprechen SL: Antrag SPF: Entscheid Einwohnerrat: Opposition
Hand.sorient.	Kooperativ	Kooperativ	Kooperativ	Kooperativ	Kooperativ	Kooperativ
Interaktionsf.	Bottom-up Mehrheitsentscheid LP zufrieden Druck (HS klein): <i>Formaler und informeller Druck</i>	Top-down Hierarchisch LP unzufrieden Druck (HS klein): -	Top-down Hierarchisch Druck (HS klein): <i>Soziodemografische Gründe</i>	Top-down Hierarchisch LP unzufrieden Druck (HS klein): -	Top-down Hierarchisch LP unzufrieden Druck (HS klein): -	Bottom-up Mehrheitsentscheid Teil LP unzufrieden Druck (HS klein): -
Input Gründe Handlungsspielraum (HS)	GR & SPF: Kanton flächendeckend, finanziert KK nicht mehr→EXTERN Mitte (HS mittel): <i>Soziodemografische Gründe</i> Schulgrösse GR: Innovativ SPF & SHP: keine KK→SuS in andere Schule LP: Stille Integration <i>Anpassungsbestrebungen</i> SPF: anderer Standort hat IS Zug (HS gross):	Mitte (HS mittel) <i>Soziodemografische Gründe</i> Stilles Integrieren SL→wenig Unterstützung und heterogene Klassen→INTERN SL→Kleinklasse im Nachbarn- dorf, Ängste Eltern →EXTERN <i>Anpassungsbestrebungen</i> GR: Gruppendruck	SHP, SL & SPF: Drohende Schlies- sung der Kleinklasse Mitte (HS mittel) -	Mitte (HS mittel) <i>Soziodemografische Gründe</i> Zu grosse und nicht mehr steuerbare Kleinklassen →INTERN Sozialer Brand- herd→INTERN <i>Finanzielle Anreize</i> SPFGR	Mitte (HS mittel) <i>Soziodemografische Gründe</i> SPF: Schlechte Erfahrungen mit KK, keine LP für KK SL: Falsche Einstufungen, Stille Integration <i>Finanzielle Anreize</i> SL <i>Anpassungsbestrebungen</i>	Mitte (HS mittel) <i>Anpassungsbestrebungen</i> SPF, SL Kanton pusht, politische Stimmung

Anhang

	-	Zug (HS gross): Trend/Innovation (SPF)	Zug (HS gross) Ideelle Gründe: SPF & GR: Innovationsbereitschaft SHP: Zeichen für Integration setzen	Zug (HS gross) Pädagogische Gründe: Bessere Förderung durch SHP	SL: Bildungskleeblatt	Zug (HS gross) -	Zug (HS gross) Pädagogische Gründe: SL
Kanton	Rolle damals: schwach Richtlinien und Ressourcen schlecht	Beratung und Unterstützung gut Ressourcen und keine Position beziehen schlecht	Kritik am Nichtentschied, „mutlos“ einfachste Lösung Zuwenig Richtlinien Zuwenig Ressourcen	Unterstützung des Kantons gut, Ressourcen und Mangel an SHP	Beratung gut, heute fehlt Unterstüt- zung bzw. Entscheidung vom Kanton	Unterstüt- zung bzw. Entscheidung vom Kanton	Schlechten Standpunkt beziehen Ressourcen-Sprechung & Richtlinien zu schwach
Steuergruppe	SL, LP, SHP und externe Beratung Überprüfung des Konzepts Jetzt Qualitätsgruppe	SL, SPF und externe Beratung Aufgleisen und Kommunikation Aufgelöst	QUES-Gruppe: SL, LP SHP Leitfaden schreiben → Einheit bilden Aufgelöst	LP und SL Gelingensbedingungen und Konzept festhalten	SL und LP (mehr LP)	SL und LP (mehr LP)	Spiegelgruppe aus LP Entscheid war umstritten Dossier begutachten und frei geben Aufgelöst
Konzept	SHP erarbeitet Konzept, Steuergruppe beurteilt Orientierung an kantonalen Vorgaben, Richtlinien und Verbindlichkeiten Alle drei Teile von IS ange- sprochen	Nicht öffentlich - Definition auf der Homepage = Integration der KK	- Kantonale Richtlinien, Definition vom BKS	- Pflichten und Aufgaben vereinbarungen Pädagogik der Vielfalt	SHP erstellen eigenmächtig ein Konzept, SL kein Interesse - Definition auf HP, dass Schule integrativ unterrichtet	SHP erstellen eigenmächtig ein Konzept, SL kein Interesse - Definition auf HP, dass Schule integrativ unterrichtet	Konzept nicht zugänglich - Definition von IS ist auf Homepage IHP und BF
Grenze Integration	SHP: alle SPF und LP: SuS mit Behinde- rung und sozial auffällige SuS	SL: VM sehr schwierig, muss man nicht mitnehmen	SHP: SuS mit Behinderungen, Schwererziehbare LP: SuS mit Defiziten in mehreren Bereichen	SL: Abgrenzung zur Sonder- schulung wichtig KK in Sonderschule wegen sozialen Spannungen Regionale Kleinklasse	Nur KK, VM wird zur Zeit nicht beantragt	Nur KK, VM wird zur Zeit nicht beantragt	Nur KK, LP: keine SuS mit Behinde- rungen
Information	Schulbesuche und Vorträge, Weiterbildungen	Wenig LP grossen Schritt, SL kleiner Schritt	Kurzfristige und wenige Informati- on	Weiterbildungen mit externer Beratung	Kurzfristige Information Weiterbildung PS keine Weiterbildung SEK I	Kurzfristige Information Weiterbildung PS keine Weiterbildung SEK I	Teamsitzung Weiterbildung für LP
Kommunikation	Frühzeitig und klare Kommuni- kation Elternnachrichten Öffentliche Veranstaltung	Öffentliche Veranstaltung, Pressemitteilung → alle sollen wissen, dass es IS an der Schule gibt	-	Entscheid wird überall anders aufgenommen Kulturschock Teilweise Widerstände	Elternabend, Schulendapéro mit Vertreten der Presse → Medienbericht	Elternabend, Schulendapéro mit Vertreten der Presse → Medienbericht	Öffentlichkeit wird durch Medien informiert
Planung	Gut, externe Unterstützung Primar gut, SEK I problemati- sch wegen SHP	Schnelle Einführung, keine Übergangsschritte Skepsis bei LP	Hauruck-Übung von SL&SPF, grosse Belastung wegen der kurzfristigen Einführung, SHP kündigt	Langfristige Planung Realschule am stärksten betroffen Ältere LP mehr Mühe mit IS	Unkoordiniert, Kollegium wenig mit einbezogen Sek I grosser Widerstand, sehen Sinn nicht Hätte sich schleichende Umstellung gewünscht	Unkoordiniert, Kollegium wenig mit einbezogen Sek I grosser Widerstand, sehen Sinn nicht Hätte sich schleichende Umstellung gewünscht	Langfristig geplanter Prozess Gute Unterstützung durch Coachs
Kooperation	Fixe Stundeneinteilung Geregelte Absprachezeiten (nehmen nicht alle wahr) Absprache	Grösste Veränderung, Unter- richt zu öffnen Aufgabenklärung und Respekt zentral	Fixe Stunden LP Unterrichtsplanung Berufserfahrung der SHP gut In Ausnahmefällen Separation	Kooperation als Hindernis Unterrichtsteams, weitgehen- de Durchmischung, Viele kreative Lösungen auf	Fixe Besprechungsstunden Absprachen sind wichtig Abhängig von den Personen	Fixe Besprechungsstunden Absprachen sind wichtig Abhängig von den Personen	Schwierig → Umdenken LP Unterrichtsplanung weist Aufgaben dem SHP spontan zu

Anhang

	Persönliche Ebene Wenig Vernetzung SHP als Last	SHP teilt Stunden rollend zu	SEK I zu erkennen	Abhängig von den Personen		
Einstellung	Positiv, Entwicklungsbedarf vorhanden PS besser als SEK I → Fachlehrersystem, keine Bezugsperson	Allgemein positiv, ausser alte LP und GR	Positiv eingestellt ausser GR SL für Inklusion	LP anfangs Widerstand jetzt zufrieden	SL, LP und SHP gut, GR und SPF gut aber Real schlecht → Widerstand Primar gut Ältere LP schlechter SuS erreichen Ziele → Erfolg Differenzierter Betrachtung der Stärken und Schwächen Kantonale Betreuung gut	Kollegium gespalten Personenabhängig lasse ich mich darauf ein oder nicht
positiv	Kooperation SHP als Bezugsperson	Neue Einstufung → besserer Förderung der SuS finden mehr Lehrstellen Weniger soziale Ausgrenzung Kooperation als Mehrwert Zwei SHP konstant	Zusammenarbeit Förderung aller SuS besser Leistungen besser Freiraum der SHP	Team-Teaching → geteilte Verantwortung bessere Förderung Stigmatisierung behoben Soziale Integration und bessere Förderung		Soziale Integration
negativ	Zu wenig Ressourcen → keine ausgebildete SHP, offene Stelle Budget zu gering für Integration SHP: zu wenig Stunden → keine guten Auswirkungen LP: Primar gut, SEK I wegen Person schlecht	Niveausenkung → Real wird zur KK Grösserer Anteil schwacher SuS Umstellung der Zusammenarbeit SHP-Mangel Falsche Vorstellungen der Kooperation Finden der dritten SHP	SHP zweifelt an Wirkung Zu viele zu integrierende SuS Falsche Einstufungen → grosse Heterogenität Mangel an SHP Belastung der Real	Fehlt eine Klasse zwischen Sonder- und Regelschule Zu viele zu integrierende SuS Geringe Vernetzung der SuS Pensenplanung Integration nur in Real	Keine SHP für VM Separatives SEK I System schwierig VM aufwändig SHP zu wenige Stunden, zu grosse Klassen Keine Strukturen SL unterstützt IS nicht mehr so stark	Rahmenbedingungen schlecht KK war Sammelbecken Mehr Heterogenität durch IS Kanton übernimmt keine aktive Rolle Leistungsförderung funktioniert nicht
Wunsch	Mehr Ressourcen (alle) (gute) SHP zu finden Anerkennung und Offenheit der LP (SHP) Weiterbildungen für alle (SHP)	-	Klare Stellungnahme des Kantons Inklusion Mehr Pensum Anforderungsprofile für Übertritts-Verfahren	Integration viel früher beginnen Regionale KK und Stützpunkt für schwierige SuS	Weiter bestehen der HPS Unterrichtsentwicklung gemeinsam flächendeckende Einführung Flexiblere Stundeneinteilung → verbesserte Arbeitssituation der SHP, Konstanz	Ressourcen
Diskrepanz	Stille Integration VM wird nicht beantragt → SL steht nicht dahinter IS als Alibiübung → zu wenig Stunden Separative Umsetzung der IHP Definition IS „Integration auf dem Papier“	Stilles Integrieren Nur IHP → Teil der KK kam in die HPS → Zunahme Sonderschulzahlen Separierende Integration Diskrepanz SL und LP bzgl. Schritt der Einführung	Grenzen der Integration: Schwerer-ziehbare, SuS mit Behinderung, und mit Defiziten in mehreren Bereichen Falsche Einstufungen → Zunahme der Heterogenität und LP unter Druck Kanton IS nur angedacht nicht umgesetzt	"gewisse" SuS werden in eine regionale Kleinklasse unterrichtet Sonderschule einstufen anstelle von IS Niveausenkung Zunahme Sonderschulzahlen	Keine Beantragung VM SL talk-action	Kann nicht alles individualisieren SuS mit Behinderungen in Sonderschule und nicht IS

E. Online-Fragebogen

1 Einleitung

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen den folgenden Fragebogen zum Thema integrative Schulung auszufüllen. Ihre Antworten sind für uns sehr wertvoll und werden anonym behandelt. Für die Beantwortung der Fragen benötigen Sie ca. 20 Minuten.

2 Person

Die folgenden Fragen betreffen Ihre Person.

F1: Geschlecht:

- 1 = weiblich
- 2 = männlich

F2: Alter:

- 1 = 20-30 Jahre
- 2 = 31-40 Jahre
- 3 = 41-50 Jahre
- 4 = 51-60 Jahre
- 5 = > 60 Jahre

F3: Dienstalster:

- 1 = 0-10 Jahre
- 2 = 11- 20 Jahre
- 3 = 21--30 Jahre
- 4 =>30 Jahre

F4: Welche Funktion üben Sie aus? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1= Schulleitungsperson
- 2= Klassenlehrperson
- 3= Fachlehrperson
- 4= Schulischer Heilpädagoge / Schulische Heilpädagogin

F5: Auf welcher Schulstufe üben Sie überwiegend Ihre Tätigkeit aus? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1= Kindergarten
- 2= Primarstufe
- 3= Realschule
- 4= Sekundarschule
- 5= Bezirksschule
- 6= keine Antwort

F6: Wie gross ist die Schule an der Sie überwiegend arbeiten?

_____ Anzahl Schülerinnen und Schüler:

3 SHP-Person (nur SHP, Filter F4 = 4)

F7: Welche Ausbildung besitzen Sie?

- 1= in Ausbildung zum Schulischen Heilpädagogen / zur Schulischen Heilpädagogin
- 2= abgeschlossener Master Schulische Heilpädagogik
- 3= ohne Zusatzausbildung
- 4= anderes: _____

F8: Wie lange arbeiten Sie bereits als Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge?

_____ Jahr(en)

F9: Zu wie viel Prozent arbeiten Sie als Schulischer Heilpädagoge / Schulische Heilpädagogin?

_____ %

F10: In wie vielen Klassen unterrichten Sie?

_____ Klassen

F11: Unterrichten Sie unter anderem hochbegabte Schülerinnen oder Schüler?

- 1= ja
- 2= nein
- 3= keine Antwort

F12: Arbeiten Sie an mehreren Schulen?

- 1= ja
- 2= nein
- 3= keine Antwort

Anhang

F13: Steht Ihnen ein eigenes Zimmer an Ihrer Schule zur Verfügung?

- 1= ja
2= nein
3= keine Antwort

Folgenden Fragen betreffen die Zuteilung der SHP-Stunden:

F14: Wie werden die SHP-Stunden auf die Schulklassen verteilt?

- 1= Die Stunden werden flexibel während des Schuljahres nach Bedarf auf die Klassen verteilt.
2= Die Stunden werden fix am Anfang des Schuljahres nach Bedarf auf die Klassen verteilt.
3= Die Stunden werden fix auf alle Klassen gleich verteilt.
4= Andere Form: _____

F15: Wer ist zuständig für die Zuteilung der Stunden der schulischen Heilpädagogik?

- 1= Der Schulleiter entscheidet über die Aufteilung der Stunden.
2= Ich selber kann über die Aufteilung entscheiden.
3= Ich und der Schulleiter gestalten die Aufteilung der Stunden gemeinsam.
4= Anders: _____

4 IS (SL und LP, Filter F4 = 1-3)

F16: Sind Sie an einer Schule mit integrativer Schulung angestellt?

- 1= ja
2= nein
3= keine Antwort

5 Entscheidung IS (SL und LP, Filter F4 = 1-3)

Falls Sie an mehreren Schulen angestellt sind, denken Sie bitte an die Schule, an der Sie am meisten arbeiten.

Die folgenden Fragen betreffen den Entscheid zur Einführung der integrativen Schulung an Ihrer Schule.

(Die Antwortskala geht hier von "1 = trifft überhaupt nicht zu" bis "6 = trifft vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F17: Schulleitung und Schulpflege haben die Einführung der integrativen Schulung gemeinsam entschieden.							
F18: Das Lehrerkollegium konnte bei der Entscheidung viel mitsprechen.							
F19: Die Einführung der integrativen Schulung war sehr umstritten im Lehrerkollegium.							
F20: Der Entscheid der Einführung der integrativen Schulung wurde ohne Rücksicht auf die Meinung des Kollegiums getroffen.							
F21: Der Entscheid kam kurzfristig.							
F22: Es fanden genügend Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema integrative Schulung an meiner Schule statt.							
F23: Ich wurde ausreichend informiert über den Entscheid zur Einführung der integrativen Schule							

F24: Seit wann wird an Ihrer Schule integrativ unterrichtet?

- 1= seit weniger als 5 Jahren
2= seit 5-10 Jahren
3= seit mehr als 10 Jahren
4= keine Antwort

6 Umsetzung

Die nachfolgenden Fragen betreffen die Umsetzung der integrativen Schulung an der Schule, an welcher Sie überwiegend tätig sind.

(Die Antwortskala geht hier von "1 = stimme gar nicht zu" bis "6 = stimme vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F25: An unsere Schule gibt es ein klares Konzept zur integrativen Schulung.							
F26: Im Konzept zur integrativen Schulung ist definiert, was unter Integration verstanden wird. [nur wenn F25, 3-6]							

F27: Im Konzept zur integrativen Schulung werden die Aufgaben der SHP und der RLP klar definiert. [nur wenn F25, 3-6]							
F28: Die Umsetzung der integrativen Schulung funktioniert problemlos.							

7 Arbeitsteilung (SHP und RLP, Filter F4 = 2-4)

Wie häufig arbeiten Sie mit der Regellehrperson in welcher Form zusammen?

	nie	selten	manchmal	häufig	immer	keine Antwort
F29: Gemeinsam im gleichen Raum.						
F30: Getrennt, die Regellehrperson unterrichtet die Regelschüler-schaft und ich die Kinder oder Jugendlichen mit besonderen pädago-gischen Bedürfnissen in einem anderen Raum.						
F31: Getrennt, die Klasse wird in zwei Niveaugruppen geteilt.						
F32: andere Form:						
F33: Ich bin unterstützend tätig.						
F34: Ich leite eigenständig Unterrichtssequenzen.						

F35: Am meisten arbeite ich mit der Regellehrperson in folgender Form zusammen:

1= Austausch von Materialien und Dokumenten, aber keine vertiefte Diskussion und Weiterverarbeitung der Materialien in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes Ziel.

2= Wir teilen die Aufgaben auf und fügen sie am Ende zu einem Ganzen zusammen, jedoch wird keine vertieft Diskussion der einzelnen Teile in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes Ziel gemacht.

3= Gemeinsame Reflexion, Materialien und Dokumente werden gemeinsam in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes Ziel diskutiert und reflektiert.

7.1 Kooperation (SHP, Filter F4=4)

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Regellehrperson?

(Die Antwortskala geht hier von "1 = stimme überhaupt nicht zu" bis "6 = stimme vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Ant-wort
F36: Die Regellehrperson und ich sind gleichrangige Partner.							
F37: Die Rollen zwischen der Regellehrperson und mir sind klar getrennt.							
F38: Die Aufgaben zwischen der Regellehrperson und mir sind klar getrennt.							
F39: Die Unterrichtsgestaltung erarbeiten die Regellehrperson und ich zusammen.							
F40: Die Regellehrperson ist sehr an meinen Ideen und Vorschlägen interessiert.							
F41: Die Regellehrperson und ich setzen unsere unterschiedlichen Fähigkeiten bei der Zusammenarbeit nutzbringend ein.							
F42: Der Austausch mit der Regellehrperson beschränkt sich auf ein Minimum.							
F43: Die Regellehrperson schränkt mich in der Erfüllung meiner Tätigkeit ein.							
F44: Die Regellehrperson schätzt meine Tätigkeit.							
F45: Ich bin zu wenig vor Ort um einen Einfluss auf den Lernerfolg der Klasse zu haben.							
F46: Die Regellehrperson verfügt über genügend Wissen für die integrative Schulung.							
F47: Die Regellehrperson und ich haben das gleiche Verständnis von Integration.							

8 Klasse (LP, Filter F4 =2 & 3)

F48: Unterrichten Sie eine Klasse...

	ja	nein	keine Ant-wort
--	----	------	----------------

Anhang

...mit Kindern oder Jugendlichen die ein besonderes schulisches Bedürfnis aufweisen?			
...mit Kindern oder Jugendlichen mit Behinderungen oder einer erheblichen Beeinträchtigung, welche verstärkte Massnahmen erhalten?			
...mit Kindern oder Jugendlichen, welche eine Hochbegabung aufweisen?			

9 Kooperation LP (LP, Filter F4 = 2&3)

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen?

(Die Antwortskala geht hier von "1 = stimme überhaupt nicht zu" bis "6 = stimme vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F49: Die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge und ich sind gleichrangige Partner.							
F50: Die Rollen zwischen der Schulischen Heilpädagogin / dem Schulischen Heilpädagogen und mir sind klar getrennt.							
F51: Die Aufgaben zwischen der Schulischen Heilpädagogin / dem Schulischen Heilpädagogen und mir sind klar getrennt.							
F52: Die Unterrichtsgestaltung erarbeiten die schulische Heilpädagogin / der schulische Heilpädagoge und ich zusammen.							
F53: Die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge ist für mich eine wichtige Unterstützung.							
F54: Durch das gemeinsame Unterrichten fühle ich mich kontrolliert.							
F55: Am Liebsten ist mir, wenn die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge die Kindern oder Jugendlichen mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen ausserhalb des Klassenzimmers unterrichtet.							
F56: Die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge ist zu selten vor Ort, um einen Einfluss auf den Lernerfolg der Klasse zu haben.							
F57: Die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge muss meine Regeln, welche im Klassenzimmer herrschen akzeptieren.							
F58: Der Schulische Heilpädagoge / die Schulische Heilpädagogin und ich haben das gleiche Verständnis von Integration.							

10 Zufriedenheit

Wie zufrieden sind Sie mit

(Die Antwortskala geht hier von "1 = gar nicht zufrieden" bis "6 = vollkommen zufrieden".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F59: ...den kantonalen Richtlinien zur integrativen Schulung?							
F60: ... den Ressourcen, die der Kanton für die integrative Schulung zur Verfügung stellt?							
F61: ...dem Konzept Ihrer Schule zur integrativen Schulung?							
F62: ...der Umsetzung der integrativen Schulung in Ihrer Schule allgemein?							
F63: ...Ihrer Berufsausführung bezüglich der integrativen Schulung?							
F64: ...der Zusammenarbeit mit der SHP/RLP?							

Bei 1-3 jeweils eine offene Frage: Weshalb sind sie mit xy unzufrieden?

11 Erfahrung

Meine Erwartungen vor der integrativen Schulung		Meine Sicht heute
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F65: Die integrative Schulung verringert das Leistungsniveau der Regelklasse.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F66: Die integrative Schulung verbessert die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F67: Die integrative Schulung verbessert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F68: Die Absprache mit der Schulischen Heilpädagogin / dem schulischen Heilpädagogen erfordert einen grossen Aufwand.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F69: Integrative Schulung ist eher eine Belastung als eine Verbesserung für die Lehrpersonen.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F70: Integrativ zu unterrichten ist eine Herausforderung für mich.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu
1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu	F71: Die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge ist nur für die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zuständig.	1= trifft gar nicht zu – 6 =trifft vollkommen zu

12 Einstellung

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen im Zusammenhang mit der integrativen Schulung?

(Die Antwortskala geht hier von "1 = stimme überhaupt nicht zu" bis "6 = stimme vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F72: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse integriert, verbessert sich die Qualität ihrer schulischen Förderung.							
F73: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse integriert, werden sie von ihren Klassenmitgliedern schlecht behandelt.							
F74: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse integriert, werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.							
F75: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.							
F76: Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.							
F77: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Regelklasse integriert, erhalten sie nicht die Unterstützung, die sie eigentlich benötigen.							
F78: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Regelklassen integriert, dann finden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern.							
F79: Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.							
F80: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Regelklasse integriert, erhalten sie dort alle Unterstützung, die sie sonst in einer Kleinklasse erhalten würden.							
F81: Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bessere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse.							
F82: Werden Kinder oder Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse integriert, dann werden sie von ihren Klassenmitgliedern gut behandelt.							

13 Argumentationen

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen im Zusammenhang mit der integrativen Schulung?
(Die Antwortskala geht hier von "1 = stimme überhaupt nicht zu" bis "6 = stimme vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F83: Integrative Schulung ist ein Qualitätsmerkmale für eine Schule.							
F84: Eine integrative Schulung fördert den Zusammenhalt in der Gemeinde.							
F85: Die integrative Schulung ist eine Sparübung der Gemeinden und des Kantons.							
F86: Durch die integrative Schulung wird die soziale Ausgrenzung vermindert.							
F87: Integrative Schulung entspricht dem Bedürfnis der Eltern.							
F88: Dank integrativer Schulung kann man die schwächeren Schüler und Schülerinnen besser unterstützen.							
F89: Dank integrativer Schulung kann man die starken Schülerinnen und Schüler besser unterstützen.							
F90: Die integrative Schulung stärkt den Klassenzusammenhalt.							

14 Wünsche und Befürchtungen

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen im Zusammenhang mit der integrativen Schulung?
(Die Antwortskala geht hier von "1 = trifft überhaupt nicht zu" bis "6 = trifft vollkommen zu".)

	1	2	3	4	5	6	keine Antwort
F91: Für die Zukunft wünsche ich mir die integrative Schulung auf allen Stufen.							
F92: Die Akzeptanz für die integrative Schulung wird bei den Lehrpersonen zunehmen.							
F93: Durch die integrative Schulung wird die Realklasse zur Kleinklasse.							
F94: Das Interesse an der Tätigkeit als schulischer Heilpädagoge / Heilpädagogin wird in Zukunft abnehmen.							
F95: Durch die integrative Schulung sinkt das Leistungsniveau der Volksschule.							
F96: Ich möchte nicht mehr an einer seperativen Schule arbeiten.							

15 Verbesserung

F97: Welche Verbesserungsvorschläge oder Bemerkungen haben Sie bezüglich der integrativen Schulung?

16 Endseite

Vielen herzlichen Dank für die Teilnahme an der Befragung!

F. Skalendokumentation

F.1 Input Makroebene

Tabelle A 5: Korrelationsmatrix Input Makroebene

		KT RTL	KT RES
Correlation	KT RTL	1.000	.473
	KT RES	.473	1.000

a. Determinant = .776

Tabelle A 6: Inverse der Korrelationsmatrix Input Makroebene

		KT RTL	KT RES
KT RTL		1.288	-.610
KT RES		-.610	1.288

Tabelle A 7: Anti-Image-Matrix Input Makroebene

		KT RTL	KT RES
Anti-image Covariance	KT RTL	.776	-.367
	KT RES	-.367	.776
Anti-image Correlation	KT RTL	.500a	-.473
	KT RES	-.473	.500a

Tabelle A 8: Eigenwert Input Makroebene

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.473	73.655	73.655	1.473	73.655	73.655
2	.527	26.345	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

F.2 Input Mesoebene

Tabelle A 9: Korrelationsmatrix Input Mesoebene

Spalte1	Spalte2	ENT_KO L	ENT_KOM M	ENT_W B	ENT_INF O	ENT_UMST_R E	ENT_OKOL_R E	ENT_KURZ_R E
Korrel.	ENT_KOL	1.000	.386	.279	.382	.511	.684	.261
	ENT_KOMM	.386	1.000	.356	.504	.259	.207	.153
	ENT_WB	.279	.356	1.000	.654	.245	.236	.356
	ENT_INFO	.382	.504	.654	1.000	.289	.280	.339
	ENT_UMST_RE	.511	.259	.245	.289	1.000	.425	.293
	ENT_OKOL_RE	.684	.207	.236	.280	.425	1.000	.244
	ENT_KURZ_RE	.261	.153	.356	.339	.293	.244	1.000
Sig.	ENT_KOL	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	ENT_KOMM	.000	.000	.000	.000	.001	.006	.033
	ENT_WB	.000	.000	.000	.000	.001	.002	.000
	ENT_INFO	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	ENT_UMST_RE	.000	.001	.001	.000		.000	.000
	ENT_OKOL_RE	.000	.006	.002	.000	.000		.002
	ENT_KURZ_RE	.001	.033	.000	.000	.000	.002	

Tabelle A 10: Inverse der Korrelationsmatrix Input Mesoebene

	ENT KOL	ENT KOMM	ENT WB	ENT INFO	ENT UMST RE	ENT OKOL RE	ENT KURZ RE
ENT_KOL	2.355	-.427	.076	-.223	-.500	-1.255	-.047
ENT_KOMM	-.427	1.451	-.077	-.577	-.075	.181	.090
ENT_WB	.076	-.077	1.822	-1.054	-.045	-.088	-.265
ENT_INFO	-.223	-.577	-1.054	2.144	-.035	-.017	-.191
ENT_UMST_RE	-.500	-.075	-.045	-.035	1.434	-.181	-.206
ENT_OKOL_RE	-1.255	.181	-.088	-.017	-.181	1.945	-.085
ENT_KURZ_RE	-.047	.090	-.265	-.191	-.206	-.085	1.239

Tabelle A 11: Anti-Image-Matrix Input Mesoebene

	ENT_KO L	ENT_KO MM	ENT_WB	ENT_INFO	ENT_UMST_ RE	ENT_OKOL_ RE	ENT_KURZ RE
Anti-Image-Korrelation	ENT_KOL	.708 ^a	-.231	.037	-.099	-.272	-.027
	ENT_KOMM	-.231	.785 ^a	-.048	-.327	-.052	.108
	ENT_WB	.037	-.048	.731 ^a	-.533	-.028	-.047
	ENT_INFO	-.099	-.327	-.533	.727 ^a	-.020	-.008
	ENT_UMST_RE	-.272	-.052	-.028	-.020	.867 ^a	-.108
	ENT_OKOL_RE	-.586	.108	-.047	-.008	-.108	.704 ^a
	ENT_KURZ_RE	-.027	.067	-.176	-.117	-.155	-.055
							.862 ^a

Tabelle A 12: Eigenwerte Input Mesoebene

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen			Rotierte Summen von quadrierten Ladungen ^a
	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	
1	3.129	44.704	44.704	3.129	44.704	44.704	2.647
2	1.215	17.353	62.057	1.215	17.353	62.057	2.53
3	0.876	12.521	74.578				
4	0.624	8.921	83.498				
5	0.556	7.94	91.439				
6	0.32	4.569	96.007				
7	0.279	3.993	100				

Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.

a. Wenn Komponenten korreliert sind, können Summen quadrierter Ladungen nicht addiert werden, um eine Gesamtvarianz zu erhalten.

Abbildung A 1: Screeplot Input Mesoebene

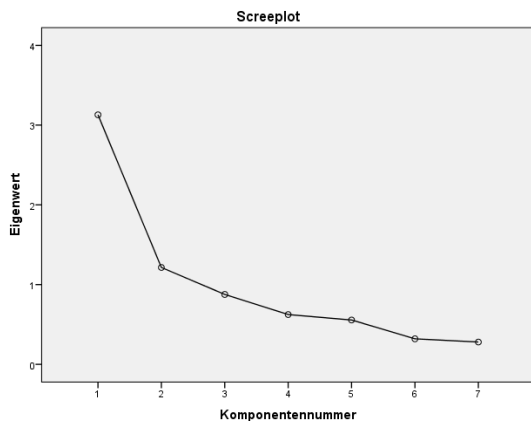


Tabelle A 13: Parallelanalyse nach Horn Input Mesoebene

Number of variables: 9
 Number of subjects: 137
 Number of replications: 100

Eigenvalue #	Random Eigenvalue	Standard Dev	empirischer Eigenwert
1	1.4086	0.698	3.329
2	1.2694	0.584	1.383
3	1.167	0.0426	1.117
4	1.0706	0.0377	
5	0.9879	0.0347	
6	0.9038	0.0361	
7	0.8234	0.0437	
8	0.7347	0.0437	
9	0.634	0.0528	

Tabelle A 14: Komponentenmatrix nach Oblim-Rotation Input Mesebene

	Komponente		Mustermatrix		Strukturmatrix	
	1	2	1	2	1	2
ENT_KOL	.769	-.441	.072	-.853	.444	-.884
ENT_KOMM	.611	.285	.642	-.067	.671	-.347
ENT_WB	.672	.519	.895	.124	.841	-.267
ENT_INFO	.749	.466	.895	.030	.882	-.361
ENT_UMST_RE	.645	-.376	.055	-.721	.370	-.745
ENT_OKOL_RE	.670	-.542	-.083	-.895	.308	-.858
ENT_KURZ_RE	.535	.136	.458	-.168	.531	-.368

*F.3 Prozess***Tabelle A 15: Analyse Missings Prozess nach Beruf**

			Gesamtsumme	1.00 SL	2.00 LP	3.00 SHP
UM_K_D	Vorhanden	Anzahl	243	63	97	83
		Prozent	92.4	95.5	87.4	96.5
	Fehlend	% -77	1.5	1.5	2.7	0.0
		% k.A.	6.1	3.0	9.9	3.5
UM_K_AT	Vorhanden	Anzahl	234	63	88	83
		Prozent	89.0	95.5	79.3	96.5
	Fehlend	% -77	1.5	1.5	2.7	0.0
		% k.A.	9.5	3.0	18.0	3.5
ZUF_KON	Vorhanden	Anzahl	232	62	92	78
		Prozent	88.2	93.9	82.9	90.7
	Fehlend	% -77	1.5	1.5	2.7	0.0
		% k.A.	10.3	4.5	14.4	9.3

Indikatorvariablen mit weniger als 5% fehlend werden nicht angezeigt.

Tabelle A 16: Analyse der Missings Prozess nach Dienstalster

			Gesamtsumme	1 0-5 Jahre	2 6-10 Jahre	3 11-15 Jahre	4 16-20 Jahre	5 21-25 Jahre	6 26-30 Jahre	7 >30 Jahre
UM_K_D	Vorhanden	Anzahl	243	21	27	26	24	38	29	78
		Prozent	92.4	80.8	90.0	96.3	100.0	92.7	93.5	92.9
	Fehlend	% -77	1.5	7.7	0.0	0.0	0.0	2.4	0.0	1.2
		% k.A.t	6.1	11.5	10.0	3.7	0.0	4.9	6.5	6.0
UM_K_AT	Vorhanden	Anzahl	234	19	25	24	22	38	29	77
		Prozent	89.0	73.1	83.3	88.9	91.7	92.7	93.5	91.7
	Fehlend	% -77	1.5	7.7	0.0	0.0	0.0	2.4	0.0	1.2
		% k.A.	9.5	19.2	16.7	11.1	8.3	4.9	6.5	7.1
ZUF_KON	Vorhanden	Anzahl	232	18	25	23	24	36	28	78
		Prozent	88.2	69.2	83.3	85.2	100.0	87.8	90.3	92.9
	Fehlend	% -77	1.5	7.7	0.0	0.0	0.0	2.4	0.0	1.2
		% k.A.	10.3	23.1	16.7	14.8	0.0	9.8	9.7	6.0

Indikatorvariablen mit weniger als 5% fehlend werden nicht angezeigt.

Tabelle A 17: Analyse der Missings Prozess nach Geschlecht

			Gesamtsumme	1 weiblich	2 männlich
UM_K_D	Vorhanden	Anzahl	243	174	69
		Prozent	92.4	92.1	93.2
	Fehlend	% -77	1.5	1.6	1.4
		% k.A.	6.1	6.3	5.4
UM_K_AT	Vorhanden	Anzahl	234	167	67
		Prozent	89.0	88.4	90.5
	Fehlend	% -77	1.5	1.6	1.4
		% k.A.	9.5	10.1	8.1
ZUF_KON	Vorhanden	Anzahl	232	166	66
		Prozent	88.2	87.8	89.2
	Fehlend	% -77	1.5	1.6	1.4
		% k.A.	10.3	10.6	9.5

Indikatorvariablen mit weniger als 5% fehlend werden nicht angezeigt.

Tabelle A 18: Korrelationsmatrix Prozess

		UM_K_KLAR	UM_K_D	UM_K_AT	ZUF_KON
Korrelation	UM_K_KLAR	1.000	.860	.676	.624
	UM_K_D	.860	1.000	.652	.621
	UM_K_AT	.676	.652	1.000	.599
	ZUF_KON	.624	.621	.599	1.000
Sig. (1-seitig)	UM_K_KLAR		.000	.000	.000
	UM_K_D	.000		.000	.000
	UM_K_AT	.000	.000		.000
	ZUF_KON	.000	.000	.000	

Tabelle A 19: Inverse der Korrelationsmatrix Prozess

	UM_K_KLAR	UM_K_D	UM_K_AT	ZUF_KON
UM_K_KLAR	4.307	-2.984	-.721	-.405
UM_K_D	-2.984	4.103	-.391	-.451
UM_K_AT	-.721	-.391	2.068	-.545
ZUF_KON	-.405	-.451	-.545	1.859

Tabelle A 20: Anti-Image-Matrix Prozess

		UM_K_KLAR	UM_K_D	UM_K_AT	ZUF_KON
Anti-Image-Korrelation	UM_K_KLAR	.731a	-.710	-.241	-.143
	UM_K_D	-.710	.739a	-.134	-.163
	UM_K_AT	-.241	-.134	.890a	-.278
	ZUF_KON	-.143	-.163	-.278	.901a

a. Maß der Stichprobeneignung

Tabelle A 21: Eigenwerte Prozess

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen		
	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %
1	3.023	75.586	75.586	3.023	75.586	75.586
2	.451	11.281	86.866			
3	.387	9.663	96.529			
4	.139	3.471	100.000			

Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.

*F.4 Zufriedenheit***Tabelle A 22: Korrelationsmatrix Zufriedenheit**

		ZUF_UMS	ZUF_AT	ZUF_ZUSA	UM_GUT
Korrelation	ZUF_UMS	1.000	.672	.557	.726
	ZUF_AT	.672	1.000	.377	.538
	ZUF_ZUSA	.557	.632	1.000	.478
	UM_GUT	.726	.557	.379	1.000
Sig. (1-seitig)	ZUF_UMS		.000	.000	.000
	ZUF_AT	.000		.000	.000
	ZUF_ZUSA	.000	.000		.000
	UM_GUT	.000	.000	.000	

Tabelle A 23: Inverse der Korrelationsmatrix Zufriedenheit

	ZUF_UMS	ZUF_AT	ZUF_ZUSA	UM_GUT
ZUF_UMS	3.057	-1.099	-0.661	-1.311
ZUF_AT	-1.099	1.840	0.014	-0.199
ZUF_ZUSA	-0.661	0.014	1.474	-0.233
UM_GUT	-1.311	-0.199	-0.233	2.710

Tabelle A 24: Anti-Image-Matrix Zufriedenheit

		ZUF_UMS	ZUF_AT	ZUF_ZUSA	UM_GUT
Anti-Image Korrelation	ZUF_UMS	.693a	-.463	-.311	-.509
	ZUF_AT	-.463	.797a	.008	-.099
	ZUF_ZUSA	-.311	.008	.857a	-.130
	UM_GUT	-.509	-.099	-.130	.785a

F.5 Einstellung

Tabelle A 25: Korrelationsmatrix Einstellung

	EINS 1	EINS 2 RE	EINS 3 RE	EINS 4	EINS 5 RE	EINS 6	EINS 7	EINS 8	EINS 9	EINS 10	EINS 11
Korrelation EINS_1	1.000	.307	.208	.512	.434	.209	.543	.292	.359	.472	.600
EINS_2_RE	.307	1.000	.656	.282	.336	.361	.254	.468	.230	.241	.242
EINS_3_RE	.208	.656	1.000	.245	.300	.311	.261	.398	.186	.096	.234
EINS_4	.512	.282	.245	1.000	.356	.283	.453	.318	.373	.612	.431
EINS_5_RE	.434	.336	.300	.356	1.000	.193	.472	.263	.334	.319	.307
EINS_6	.209	.361	.311	.283	.193	1.000	.239	.653	.201	.180	.144
EINS_7	.543	.254	.261	.453	.472	.239	1.000	.380	.402	.418	.577
EINS_8	.292	.468	.398	.318	.263	.653	.380	1.000	.263	.296	.206
EINS_9	.359	.230	.186	.373	.334	.201	.402	.263	1.000	.443	.449
EINS_10	.472	.241	.096	.612	.319	.180	.418	.296	.443	1.000	.532
EINS_11	.600	.242	.234	.431	.307	.144	.577	.206	.449	.532	1.000

a. Determinante = .012

Tabelle A 26: Inverse der Korrelationsmatrix Einstellung

	EINS 1	EINS 2 RE	EINS 3 RE	EINS 4	EINS 5 RE	EINS 6	EINS 7	EINS 8	EINS 9	EINS 10	EINS 11
EINS_1	2.006	-.246	.217	-.419	-.325	.013	-.290	-.087	.042	-.032	-.734
EINS_2_RE	-.246	2.061	-1.122	.066	-.185	-.094	.203	-.371	-.026	-.224	.044
EINS_3_RE	.217	-1.122	1.941	-.244	-.166	-.019	-.076	-.216	-.005	.445	-.301
EINS_4	-.419	.066	-.244	1.930	-.059	-.247	-.224	.089	-.070	-.882	.127
EINS_5_RE	-.325	-.185	-.166	-.059	1.491	-.010	-.459	.085	-.180	-.100	.229
EINS_6	.013	-.094	-.019	-.247	-.010	1.797	.096	-1.114	-.060	.178	-.024
EINS_7	-.290	.203	-.076	-.224	-.459	.096	2.009	-.464	-.125	.079	-.684
EINS_8	-.087	-.371	-.216	.089	.085	-1.114	-.464	2.186	-.065	-.315	.302
EINS_9	.042	-.026	-.005	-.070	-.180	-.060	-.125	-.065	1.433	-.291	-.326
EINS_10	-.032	-.224	.445	-.882	-.100	.178	.079	-.315	-.291	2.075	-.600
EINS_11	-.734	.044	-.301	.127	.229	-.024	-.684	.302	-.326	-.600	2.177

Tabelle A 27: Anti-Image-Matrix Einstellung

	EINS 1	EINS 2 RE	EINS 3 RE	EINS 4	EINS 5 RE	EINS 6	EINS 7	EINS 8	EINS 9	EINS 10	EINS 11
Anti-Image-Korrelation EINS_1	.872 ^a	-.121	.110	-.213	-.188	.007	-.145	-.042	.025	-.016	-.351
EINS_2_RE	-.121	.766 ^a	-.561	.033	-.105	-.049	.100	-.175	-.015	-.108	.021
EINS_3_RE	.110	-.561	.706 ^a	-.126	-.097	-.010	-.038	-.105	-.003	.222	-.146
EINS_4	-.213	.033	-.126	.845 ^a	-.035	-.132	-.114	.043	-.042	-.440	.062
EINS_5_RE	-.188	-.105	-.097	-.035	.875 ^a	-.006	-.265	.047	-.123	-.057	.127
EINS_6	.007	-.049	-.010	-.132	-.006	.735 ^a	.051	-.562	-.037	.092	-.012
EINS_7	-.145	.100	-.038	-.114	-.265	.051	.860 ^a	-.222	-.074	.039	-.327
EINS_8	-.042	-.175	-.105	.043	.047	-.562	-.222	.755 ^a	-.037	-.148	.139
EINS_9	.025	-.015	-.003	-.042	-.123	-.037	-.074	-.037	.928 ^a	-.169	-.184
EINS_10	-.016	-.108	.222	-.440	-.057	.092	.039	-.148	-.169	.794 ^a	-.282
EINS_11	-.351	.021	-.146	.062	.127	-.012	-.327	.139	-.184	-.282	.801 ^a

a. Maß der Stichprobeneignung

G. Strukturgleichungsmodell 1

Abbildung A 2: Modell 1 Default

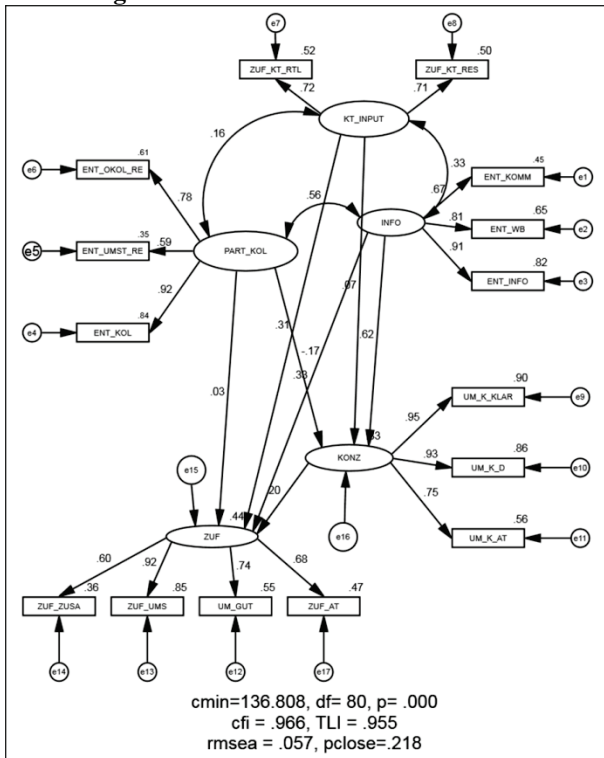


Abbildung A 3: Modell 1A

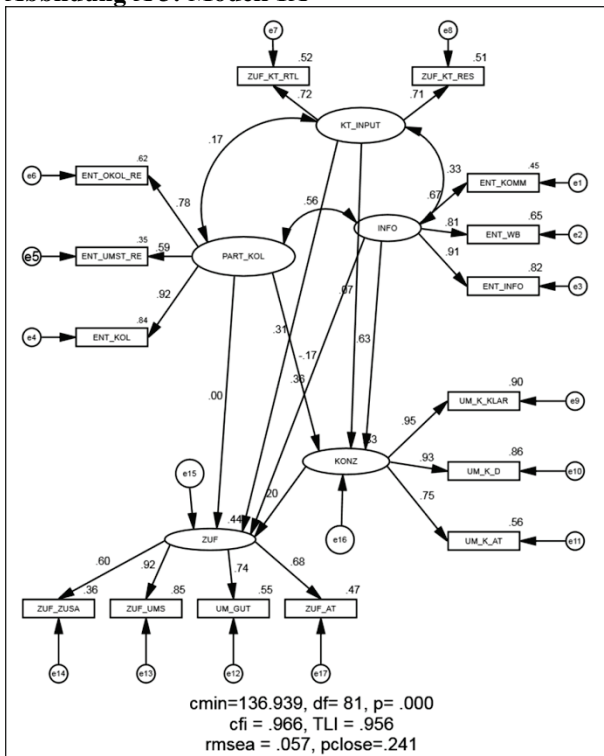


Abbildung A 4: Modell 1B

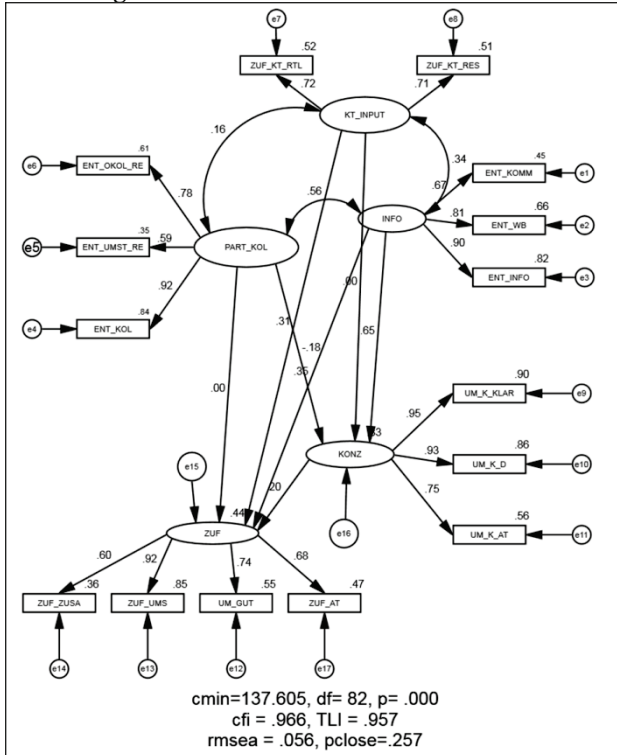
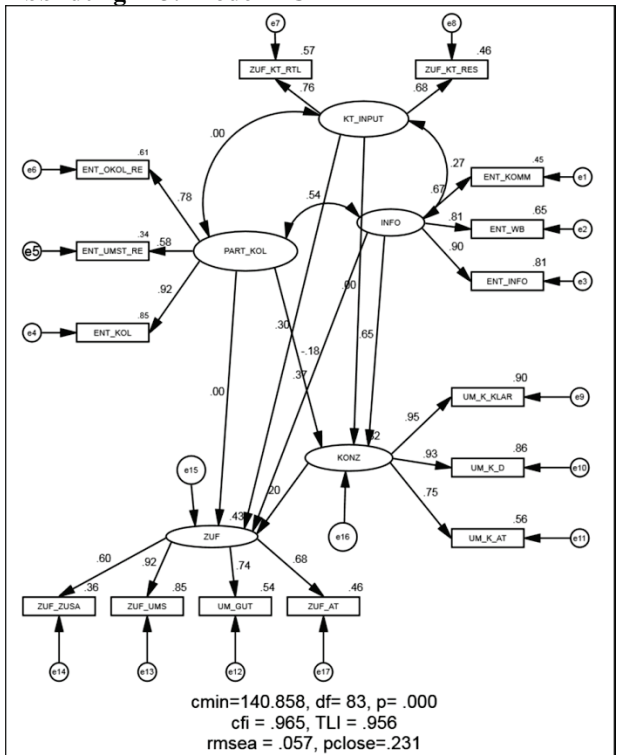


Abbildung A 5: Modell 1C



H. Strukturgleichungsmodell 2

Abbildung A 6: Strukturgleichungsmodell 2 Default

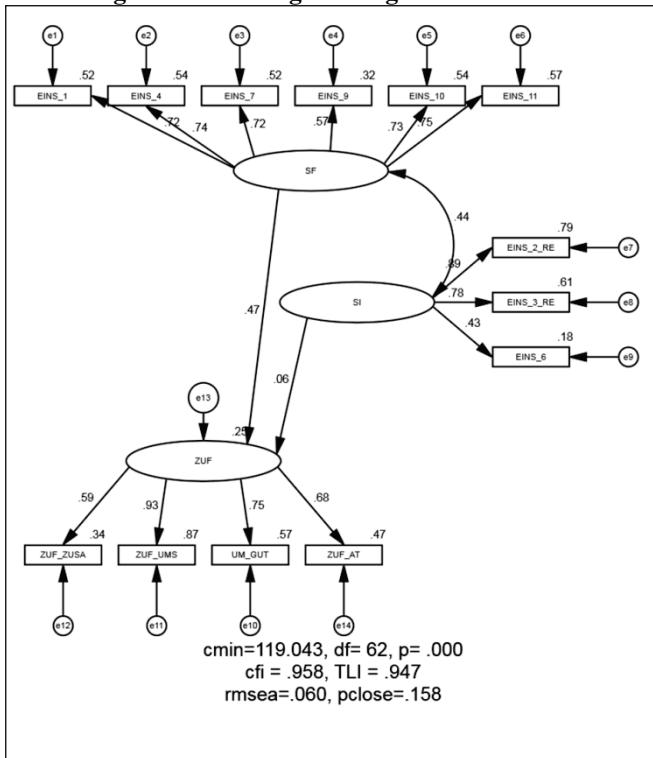
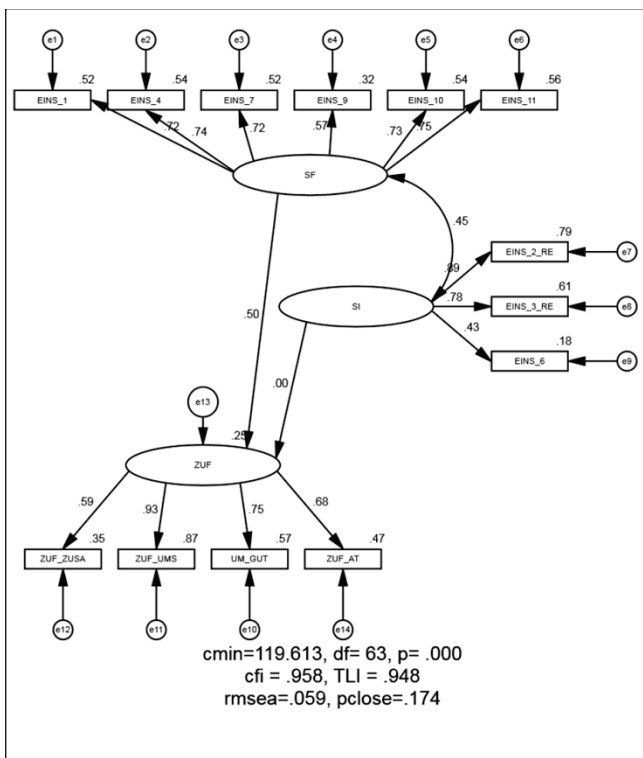


Abbildung A 7: Strukturgleichungsmodell 2



I. Kontextvariablen Strukturgleichungsmodell 1

Abbildung A 8: Kontext Schulgröße

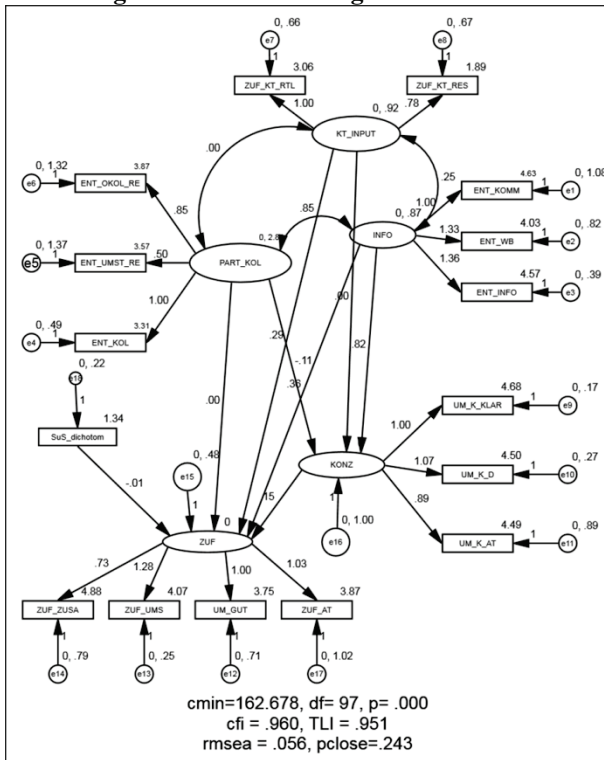


Abbildung A 9: Kontext Stufe

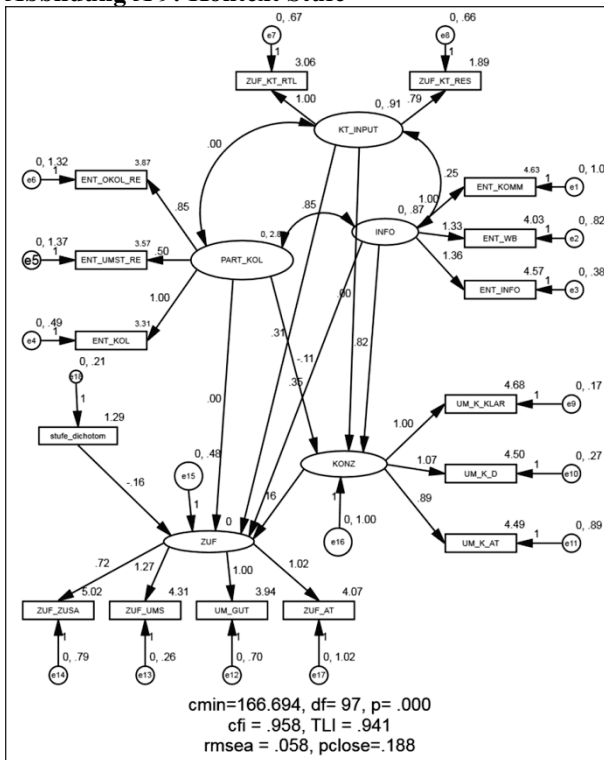


Abbildung A 10: Kontext Zeitpunkt

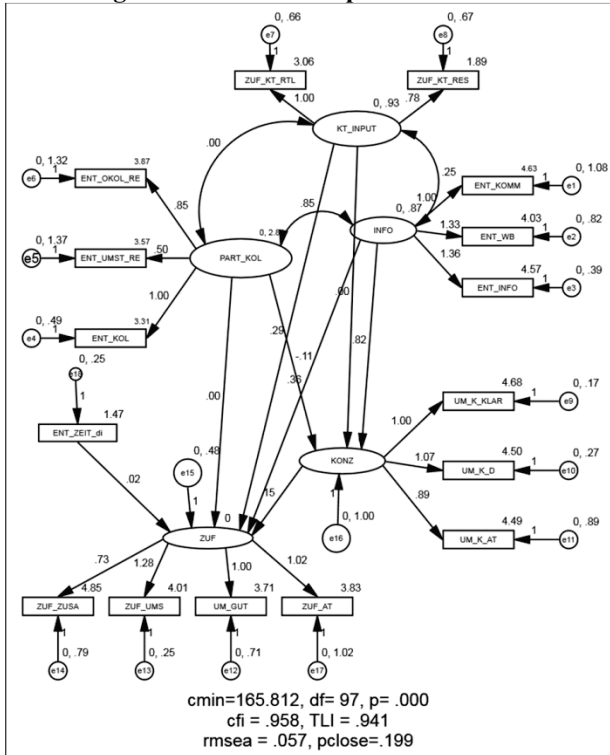
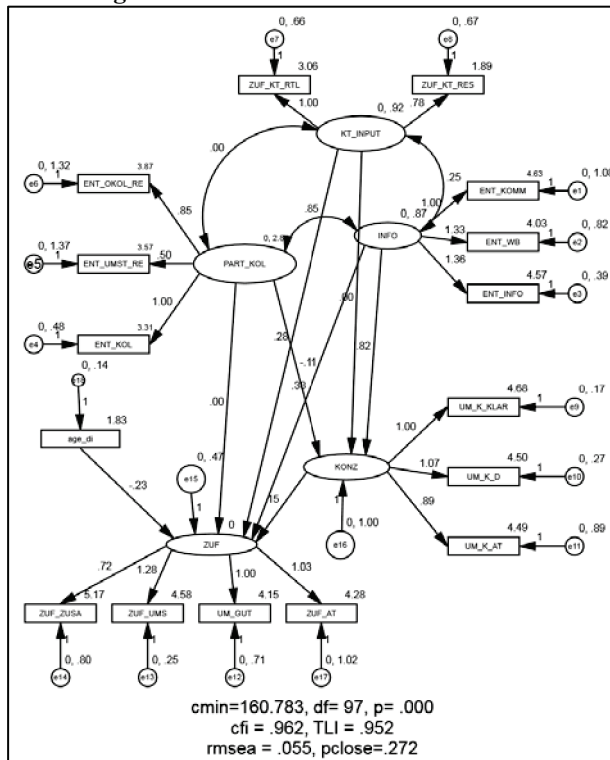


Abbildung A 11: Kontext Alter



J. Kontextvariablen Strukturgleichungsmodell 2

Abbildung A 12: Kontext Schulgröße

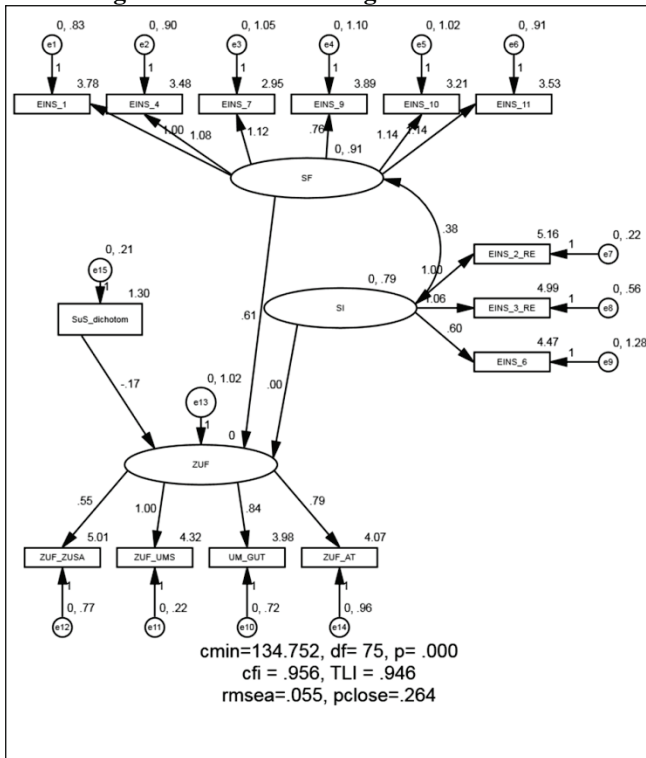


Abbildung A 13: Kontext Stufe

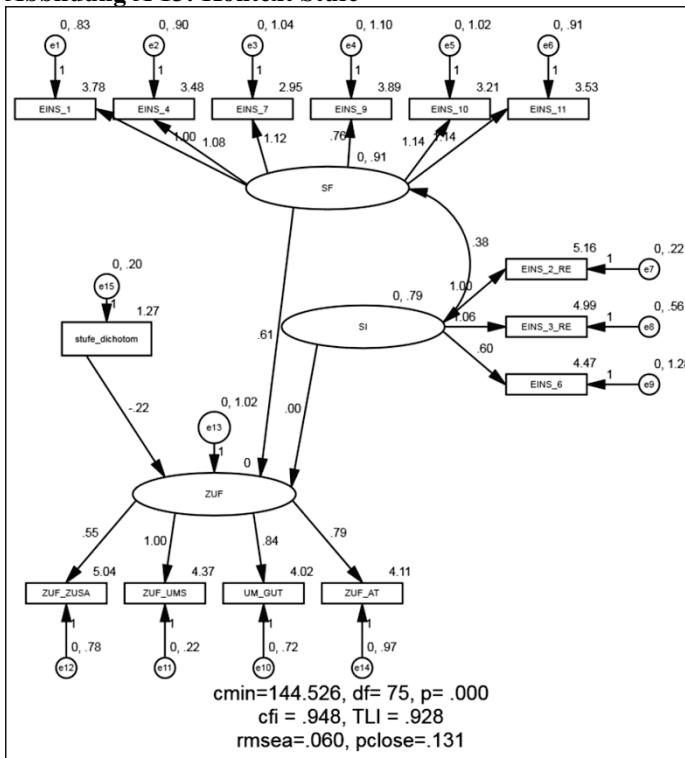


Abbildung A 14: Kontext Zeitpunkt

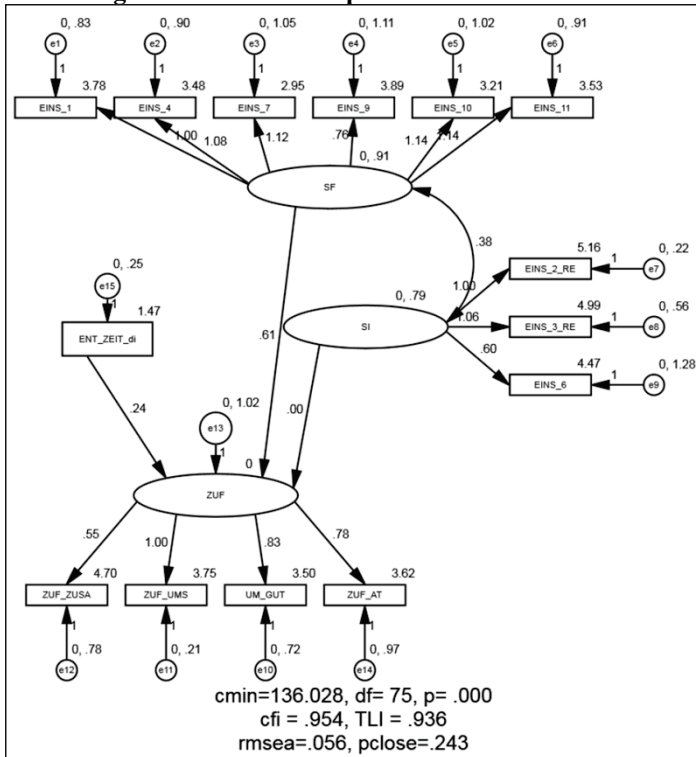


Abbildung A 15: Dienstalster

