

Schulinseln als integratives Konzept

Subjektive Sichtweise eines Schulleiters



© Yesilkaya (2022)

Bachelorarbeit zu Standard 11
Pädagogische Hochschule Zürich/Abteilung Primarstufe
verfasst von: Lorena Schwager
eingereicht bei: Sibylle Künzli Kläger
Zürich, November 2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Kontextualisierung der Arbeit	6
1.2	Persönlicher Bezug	7
1.3	Fragestellung	7
1.4	Aufbau der Arbeit	7
1.5	Verortung im Kompetenzstrukturmodell der PHZH	8
2	Theoretische Konzeptionen	9
2.1	Verständnis der Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.....	9
2.2	Konventionen und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Integration....	11
3	Thematische Ausrichtung: Schulinseln in der Schweiz	14
3.1	Geburtsstunde der Schulinsel in Sarnen.....	14
3.2	Konzept, Umsetzung und Ziele von Schulinseln.....	15
4	Methode	18
4.1	Begründung der Methodenwahl.....	18
4.2	Qualitative Forschungsmethodik.....	18
4.3	Grounded Theory	18
5	Datenerhebung	21
5.1	Leitfadeninterview als Erhebungsmethode	21
5.2	Auswahl des Gesprächspartners	21
5.3	Leitfadenerstellung	21
5.4	Sozialdatenfragebogen	23
6	Datenaufbereitung und Datenanalyse	24
6.1	Durchführung des Gesprächs	24
6.2	Auswertung Sozialdatenfragebogen	24
6.3	Themenliste.....	25
6.4	Transkription	26
6.5	Die Grounded Theory als Auswertungsmethode	26
6.5.1	Konkretes Vorgehen der Datenanalyse mittels offenen Kodierens.....	29
6.5.2	Konkretes Vorgehen der Datenanalyse mittels axialen Kodierens	31
7	Ergebnisse	36
7.1	Ergebnisse aus den vier Kodierparadigmen	36
7.2	Die Geschichte des Schulleiters	39
8	Diskussion	43
8.1	Zusammenführung der Ergebnisse.....	43
8.2	Fazit und Ausblick	44
9	Schlussteil	46

9.1	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	46
9.2	Persönlicher Kompetenzaufbau	46
10	Literaturverzeichnis	48
11	Anhang	51
11.1	Anhang A: Materialien zum Leitfadeninterview	51
11.1.1	Leitfaden	51
11.1.2	Stimulus 2: Bilder von Schulinseln	55
11.1.3	Sozialdatenfragebogen	58
11.2	Anhang B: Themenliste	60
11.3	Anhang C: Transkription	68
11.3.1	Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018).....	68
11.3.2	Transkript	70
11.4	Anhang D: Materialien für die Analyse	86
11.4.1	Farblich markiertes Transkript.....	86
11.4.2	Offenes Kodieren: Überschriften.....	102
11.4.3	Offenes Kodieren: 13 Codelisten und Memos	103
11.4.4	Vorarbeit axiales Kodieren: Schritte vom offenen zum axialen Kodieren.....	128
11.4.5	Kodierparadigmen.....	132

Die Anzahl Zeichen dieser Bachelorarbeit (inkl. Leerzeichen und ohne Anhang, Inhalts- Abbildungs- und Literaturverzeichnis) beträgt 95'306.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: «Inselgruppe» gezeichnet von Helin Yesilkaya © (2022)

Abbildung 1: Exklusion (SZH 2022).....	9
Abbildung 2: Separation (SZH 2022).....	9
Abbildung 3: Integration (SZH 2022)	10
Abbildung 4: Inklusion (SZH 2022)	10
Abbildung 5: Forderungen aus dem Positionspapier «Schulinseln - Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten» (ZLV 2018, 2).....	16
Abbildung 6: Parallelität der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Strübing 2018, 98).	19
Abbildung 7: Auszug aus dem Leitfadeninterview	22
Abbildung 8: Auszug aus der Themenliste	25
Abbildung 9: Konkrete Schritte mit G Th (Künzli 2018, 2)	27
Abbildung 10: Generative Fragen (Künzli 2022, 6).....	28
Abbildung 11: Das Kodierparadigma (Künzli 2022, 7).....	28
Abbildung 12: Auszug aus der Codeliste zum Phänomen «Gründe für die Implementierung der Schulinsel» mit Memo.....	29
Abbildung 13: Beispiel eines Memos von B zu den Zeilen 606-615 im Transkript	30
Abbildung 14: Schritt 1 und Schritt 2 des axialen Kodierens	32
Abbildung 15: Schritt 3 und Schritt 4 des axialen Kodierens	33
Abbildung 16: Kodierparadigma <i>Belastung</i>	35
Abbildung 17: Ergebnisse Kernkategorie <i>Integration</i>	36
Abbildung 18: Ergebnisse Kernkategorie <i>Belastung</i>	37
Abbildung 19: Ergebnisse Kernkategorie <i>Verantwortung</i>	37
Abbildung 20: Ergebnisse Kernkategorie <i>Erfolg</i>	38
Abbildung 21: Inselbild 1 für Interview (iStock 2022).....	55
Abbildung 22: Inselbild 2 für Interview (iStock 2019).....	56
Abbildung 23: Inselbild 3 für Interview (iStock 2020).....	56
Abbildung 24: Inselbild 4 für Interview (iStock 2018).....	57
Abbildung 25: Inselbild 5 für Interview (iStock 2016).....	57
Abbildung 26: Inhaltlich-semantische Transkription (Dresing und Pehl 2018, 21)	68
Abbildung 27: Inhaltlich-semantische Transkription (Dresing und Pehl 2018, 21)	69

Abstract

Damit der Grundsatz integrativer Förderung im Schulsystem umgesetzt werden kann, braucht es unterstützende, gut organisierte und flexible Angebote, die Entlastung in die Schule bringen. Schulinseln gelten als solche Angebote, wirken deeskalierend und nehmen Druck aus dem System. Lehrpersonen erhalten dank Schulinseln zeitnah Handlungsalternativen, werden entlastet und die Klasse kann wieder fokussierter lernen sowie sich besser konzentrieren. Das betroffene Kind erhält in einer herausfordernden Situation einen Rückzugsort, an welchem es sich beruhigen und sein Verhalten reflektieren kann.

In der vorliegenden Arbeit wird die subjektive Sichtweise eines Schulleiters auf der Primarstufe im Kanton Zürich mittels eines leitfadengestützten Interviews erhoben und mit der Methode der Grounded Theory ausgewertet. Wie erlebt ein Schulleiter das Angebot der Schulinsel?

Als Ursache für die Einführung der Schulinsel aus Perspektive des Schulleiters liegt die Tatsache zugrunde, dass gesetzestützt von den Schulen die Integration möglichst aller Kinder in Regelklassen verlangt wird. Dies führt oft zu überfordernden Situationen im Schulalltag und zu Gefühlen der Hilflosigkeit und Ohnmacht seitens der Lehrpersonen. Seit der Implementierung der Schulinsel als integratives Angebot konnten Belastungen reduziert werden. Schulinseln sind erfolgreich, wenn mit dem Kind gezielt an seinem Verhalten gearbeitet wird, die Reintegration des Kindes zurück ins Klassenzimmer rasch erfolgt, die Ausgestaltung der Schulinsel dem Bedarf der Schule laufend angepasst wird und ausreichend Ressourcen für eine integrative Schule zur Verfügung stehen. Laut Einschätzung des Schulleiters hat die Schulinsel die Tragfähigkeit seiner Schule erhöht und die Integration gestärkt.

1 Einleitung

Im ersten Kapitel wird die Kontextualisierung der Arbeit erläutert und eine thematische Abgrenzung vorgenommen. Es folgt der persönliche Bezug der Autorin zum Thema. Nachfolgend wird die zentrale Fragestellung formuliert sowie der Aufbau der Bachelorarbeit dargelegt. Die Verortung im Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) schliesst die Einleitung ab.

1.1 Kontextualisierung der Arbeit

Als komplexe Systeme müssen Schulen eine hohe Problemlösefähigkeit mitbringen, um den Herausforderungen im Schulalltag gerecht zu werden (Widmer-Wolf, Eschelmüller u. Kunz-Egloff 2018, 6). Es sind viele Akteur:innen in das Bildungssystem involviert, neben den Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern und Schulleitungen auch Behörden wie die Schulpflegen, der Bund, die Kantone und die Gemeinden. Es ist in erster Linie die Aufgabe der Kantone und Gemeinden, eine angemessene Bildung für alle Kinder umzusetzen. Die grosse Mehrheit der Schüler:innen werden in Regelschulen und nicht in Sonderklassen beschult (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2018, 3). Seit einigen Jahren wird von den Regelschulen die Integration von möglichst allen Kindern verlangt. Dieser Grundsatz zur integrativen Förderung ist in diversen Konventionen und Gesetzen niedergeschrieben (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2018, 4). In Kapitel 2.2 wird näher auf diese eingegangen.

Nur zirka 3.5% der Kinder auf der Primarstufe im Kanton Zürich nehmen eine Sonderschulung in Anspruch (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2018, 3). Schweizweit kann festgestellt werden, dass seit 2004 die Separationsquote sinkt und die Inklusionsquote steigt. Letztere liegt in der Schweiz zurzeit bei 96.7% (Lanners 2018, 10).

Die gesetzlich geforderte Integration stellt viele Schulen, Klassen und Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen (ZLV 2018, 1). Insbesondere Situationen, «in denen Schülerinnen und Schüler auffälliges Verhalten zeigen und damit den Schulbetrieb und den Unterricht stören», werden als Belastung angesehen (Luder u. Kunz 2019, 59). Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gehören zu der Gruppe, «die am schwierigsten zu integrieren ist», was oft zu einer «Sonderschulzuweisung oder zum Schulausschluss» des betroffenen Kindes führt (Luder u. Kunz 2019, 59). Laut den Autoren belegen aktuelle Studien, dass ein Ausschluss aus der Regelklasse keinen «pädagogischen Vorteil» mit sich bringt, sondern dass «Indizien klar für die Indikation einer integrativen Förderung» sprechen (Luder u. Kunz 2019, 15). Damit die betroffenen Kinder aber nicht zum Schutz der Mitschüler:innen und zur Entlastung der Klassen und Lehrpersonen von den Regelschulen ausgeschlossen werden, braucht es Handlungsmöglichkeiten und geeignete Angebote, welche die Integrationskraft der Schulen erhöhen (Luder u. Kunz 2019, 59). So fordert der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV), «dass alle Schulen über ein geeignetes, niederschwelliges Angebot» verfügen müssen, um die involvierten Personen zu entlasten (ZLV 2018, 1). Konkret fordert der ZLV, dass allen Schulen eine Schulinsel zustehen solle, denn diese gelten als solches Angebot. Der ZLV betont, dass die Schulinseln nicht als separierende, sondern als entlastende Massnahme für die Lehrpersonen, die Klassen und die Schüler:innen selbst ergriffen werden sollten (ZLV 2018, 1). Im Kapitel 2.2 wird im Detail das Konzept Schulinsel in der Schweiz beschrieben.

Es existieren zurzeit laut der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in der Deutschschweiz noch keine systematischen Datengrundlagen zur bisherigen Praxis von Schulinseln und damit auch keine Beschreibungen der Art und Weise von Schulinselkonzepten und ihrer Wirkung (HfH 2022). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der subjektiven Sichtweise eines

Schulleiters bezüglich seiner Erfahrung mit der Schulinsel an seiner Schule. Durch seine erzählte Realität wird ein Bild der Schulinsel an der untersuchten Schule geschaffen.

Es wird von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten als Gründe für herausfordernde Situationen im Schulalltag gesprochen. Um den Rahmen der Bachelorarbeit nicht zu sprengen, wird auf Definitionen von besonderen Bedürfnissen oder auffälligem Verhalten verzichtet und es wird nicht näher erläutert, was unter einer Unterrichtsstörung im Detail verstanden wird. Mögliche Gründe für den Schulinselbesuch werden nur exemplarisch beschrieben, beispielsweise als Unruhe oder Konflikt. Als weitere Abgrenzung wird nicht auf die mittel- und langfristige Wirkung von Schulinseln eingegangen und es wird keine Pro- und Contra-Gewichtung von möglichen Vor- und Nachteilen von Schulinseln vorgenommen. Mögliche Faktoren für ein Scheitern des Konzepts stehen ebenfalls nicht im Zentrum der Arbeit und auch die Mechanismen der Finanzierung einer Schulinsel werden nicht thematisiert.

1.2 Persönlicher Bezug

In der Rolle als Klassenassistentin hat die Autorin das Angebot der Schulinsel kennengelernt. Während dieser Zeit wurde ihr bewusst, wie hektisch und komplex der Alltag einer Lehrperson sein kann. Die Autorin erlebte, wie in ausgewählten und oft herausfordernden Situationen die Schüler:innen zeitnah das Klassenzimmer verlassen und zur Lehrperson auf die Schulinsel wechseln konnten. Das Vorhandensein einer Schulinsel hat die Autorin sowohl für die Klasse, die Lehrperson als auch für das Kind selbst als sehr entlastend wahrgenommen. In Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulleitungen sowie während diversen Vikariatseinsätzen an unterschiedlichen Primarschulen im Kanton Zürich zeigte sich, dass Schulinseln nicht überall fester Bestandteil einer Schule sind und unterschiedliche Meinungen darüber bestehen. Mit dieser Arbeit möchte die Autorin Erkenntnisse gewinnen, die ihren Blick schärfen auf das wenig erforschte, aber an einigen Schulen implementierte Konzept. Darüber hinaus ist es ein Anliegen, mit den Ergebnissen die Wichtigkeit dieses Angebots zu beschreiben, damit diese allenfalls von weiteren Schulen genutzt werden könnten.

1.3 Fragestellung

Ziel dieser Bachelorarbeit ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Schulinsel anhand des Beispiels aus einer Regelschule auf der Primarstufe im Kanton Zürich. Dazu wird theoriegestützt ein Leitfadenterview mit einem Schulleiter durchgeführt, um so mit der Methode der Grounded Theory dessen subjektive Sichtweise zur Schulinsel zu ergründen. Die Forschungsfrage dieser Bachelorarbeit lautet:

- Wie erlebt ein Schulleiter das Angebot der Schulinsel?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in mehrere Teile gegliedert. Im Kapitel *Theoretische Konzeptionen* (Kapitel 2) werden zunächst die Begriffe Integration und Inklusion definiert und gegenüber den Begriffen Separation und Exklusion abgegrenzt. Weiter wird auf Konventionen und gesetzliche Rahmenbedingungen eingegangen, die für das Thema dieser Arbeit und die Beantwortung der Forschungsfrage zentral sind. Danach wird im Kapitel der *Thematischen Ausrichtung* (Kapitel 3) erklärt, wie Schulinseln in der Schweiz entstanden sind und was darunter verstanden wird. Im *Methodenteil* (Kapitel 4) wird die Wahl der Methode begründet, es wird auf die qualitative Forschungsmethodik eingegangen und die Grounded Theory erklärt. Es folgt die *Datenerhebung*

(Kapitel 5) und schliesslich die *Datenaufbereitung- und analyse* (Kapitel 6). Anschliessend werden die *Ergebnisse* aus dem Datenmaterial dargestellt und ausgewertet (Kapitel 7). Im Kapitel *Diskussion* (Kapitel 8) werden die Ergebnisse aus der Befragung mit den theoretischen Grundlagen verbunden sowie ein Fazit mit weiterführenden Fragestellungen formuliert. Der *Schlussenteil* (Kapitel 9) umfasst eine Reflexion des methodischen Vorgehens sowie Gedanken zum persönlichen Kompetenzaufbau, welcher mit dieser Arbeit erlangt wurde.

1.5 Verortung im Kompetenzstrukturmodell der PHZH

Für die Ausbildung von Lehrpersonen beschreibt die PHZH in ihrem Kompetenzstrukturmodell 12 Standards mit Kompetenzen, welche Lehrkräfte in ihrer Ausbildung erlangen sollen (PHZH 2018, 1). Diese Bachelorarbeit bezieht sich auf den Standard 11 «Schule als Organisation»: «Die Lehrperson verfügt über ein systemisches Verständnis der Schule als Organisation. Sie gestaltet die Schule als Ort des Lernens in gemeinsamer Verantwortung mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren beteiligten Personen» (PHZH 2018, 22). Das bedeutet, dass Lehrpersonen eine Schule als System sowie als Organisation mit ihren Rahmenbedingungen und Strukturen wahrnehmen müssen (PHZH 2018, 22). Lehrkräfte und Schulleitungen sind verantwortlich für die Gestaltung und Durchführung des komplexen Schulalltags. Sie tragen eine grosse Verantwortung, damit dies gelingt und Schüler:innen in einem Umfeld lernen können, welches «bildet und erzieht» (PHZH 2018, 22). Laut der PHZH sollen sich Lehrkräfte der «Komplexität der Anforderungen und Erwartungen an die Schule» bewusst sein sowie über ein systemisches Verständnis über «Entwicklungen in Schule und Unterricht» verfügen (PHZH 2018, 22). Davon kann abgeleitet werden, dass Lehrpersonen über ein reflektiertes Verständnis ihrer Rolle im Kontext Schule verfügen, keine Einzelkämpfer:innen sind, mit anderen zusammenarbeiten – zum Beispiel mit der Lehrperson auf der Schulinsel – sowie ihre Verantwortungsbereiche für die Schule als Ort des Lernens kennen. Schulinseln können laut der Autorin eine wichtige Struktur innerhalb des Systems Schule darstellen, um «auf Probleme und Herausforderungen im Schulalltag» reagieren zu können (PHZH 2018, 22).

2 Theoretische Konzeptionen

In diesem Kapitel werden zuerst die für die Bachelorarbeit zentralen Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion definiert und gegeneinander abgegrenzt. Anschliessend folgen einschlägige Konventionen und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Integration.

2.1 Verständnis der Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion

Die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion können in verschiedenen Bereichen angewendet werden. In dieser Arbeit fokussieren die Definitionen auf den Bereich des Bildungswesens. Die Abbildungen der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) stellen jeweils die verschiedenen Stufen der Ein- und Ausgrenzung bildhaft dar (SZH 2022):

Exklusion

Laut Nachschlagewerk Duden wird unter Exklusion Ausschluss oder Ausgrenzung (lat. exclusio) verstanden. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday verstehen Exklusion als die «Vorenthaltung des Rechts auf Bildung für bestimmte Personengruppen» (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettauer Szaday 2015, 16). Die Grafik verdeutlicht die Ausgrenzung der «farbigen Punkte» aus dem Kreis, welcher die Regelschule darstellt.

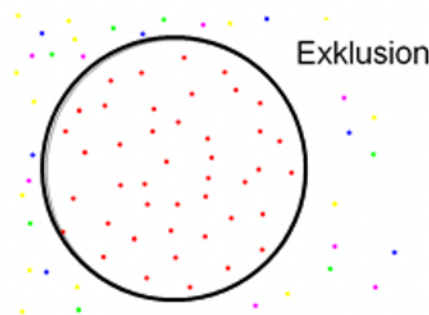


Abbildung 1: Exklusion (SZH 2022)

Separation

Separation wird laut Duden als Absonderung (lat. separatio) definiert. So wird unter der Separation «eine Förderung ausserhalb der Regelschule, namentlich in einer Sonder- oder Förderschule» verstanden (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettauer Szaday 2015, 16). Die Abbildung zeigt die beiden getrennten Systeme Regelschule und Sonder-/Förderschule. Dabei stellt der grosse Kreis die Regelschule und der kleine Kreis die Sonderschule dar.

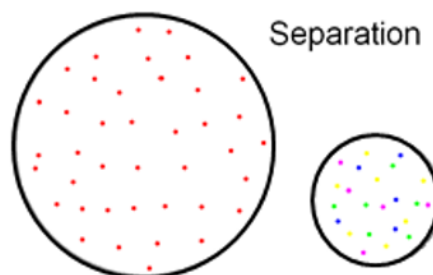


Abbildung 2: Separation (SZH 2022)

Integration

Der Begriff Integration hat seinen Ursprung im lateinischen Wort «integratio» und bedeutet gemäss Duden so viel wie «Wiederherstellung eines Ganzen». «Integration meint den bewussten Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die Regelschule» (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettaufer Szaday 2015, 17). Die Abbildung zeigt die Einbettung in die Regelklasse. Es sind aber immer noch zwei Kreise sichtbar. Im grossen Kreis, welcher die Regelschule umfasst, bleibt ein kleiner Kreis bestehen, welcher beispielsweise Kinder mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen darstellt. So existiert eine abgegrenzte Gruppe in der Gruppe. Der kleine Kreis wird jedoch mit einer durchbrochenen Linie dargestellt und ermöglicht eine Art Diffusion innerhalb der beiden Kreise. Exklusion und Separation sind zwar aufgehoben, von Inklusion kann aber noch nicht gesprochen werden.

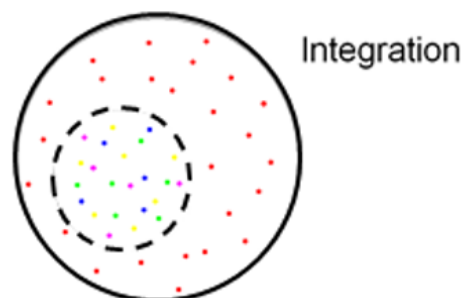


Abbildung 3: Integration (SZH 2022)

Inklusion

Der Begriff Inklusion (lat. inclusio) wird laut Duden als «Mit-einbezogen-Sein» und «gleichberechtigte Teilhabe an etwas» definiert. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettaufer Szaday erläutern den Begriff folgendermassen: «Mit Inklusion ist eine Schule gemeint, die sämtliche Kinder und Jugendliche aus ihrem Einzugsgebiet aufnimmt. Sie richtet ihr Angebot auf mögliche Beeinträchtigungen und besondere Bedürfnisse aus» (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettaufer Szaday 2015, 17). Die UNESCO setzt den Begriff Inklusion mit einem Prozess gleich und definiert den Begriff so: «Inklusion wird als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung» (Wagner 2013, 13). Die Grafik zeigt die farbigen Punkte, welche alle im selben System gleichwertig dargestellt werden. Es sind keine weiteren Abgrenzungen oder Gruppen sichtbar.

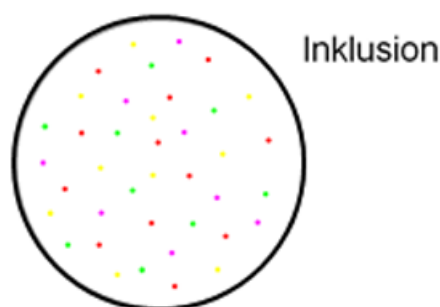


Abbildung 4: Inklusion (SZH 2022)

Während die Inklusion als Prozess und Zielvorstellung einer «Schule für alle» verstanden wird, kann der Begriff Integration «als Weg hin zu diesem grossen und visionären Ziel» verstanden werden (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettaufer Szaday 2015, 17).

Auch die SZH (2022) definiert die Begriffe Integration und Inklusion. Unter Inklusion wird eine Vision verstanden, «in deren Richtung die Gesellschaft sich entwickeln soll» (SZH 2022). Im Vergleich zur Integration, bei welcher spezielle «Strukturen für die Auswahl von Menschen geschaffen wurden», wird bei der Inklusion verlangt, dass die Schulen sich den Kindern und Jugendlichen anpassen müssen und nicht umgekehrt (SZH 2022). Im Rahmen schulischer Inklusion gibt es keine Sonderschulen mehr, da dies den Anforderungen von Inklusion widerspricht. Auch die Autoren Lanfranchi und Steppacher definieren die Begriffe Integration und Inklusion folgendermassen: «Inklusion ist das utopische Ziel – Integration der praktische Weg» (Lanfranchi u. Steppacher 2012, 333). So definieren sie Inklusion als eine normative und utopische Zielsetzung. Integration wird als «Aufforderung, sich schrittweise einem Ziel zu nähern» verstanden (Lanfranchi u. Steppacher 2012, 333). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der bereits «breit eingeführte Begriff» Integration und nicht der Begriff Inklusion verwendet, um von der Eingliederung von Schulkindern in die Regelklassen im Einzugsgebiet zu sprechen (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettaufer Szaday 2015, 17). Integration, als praktischer Weg verstanden, zeigt die schrittweise Annäherung an das Ziel einer inklusiven Schule. Dafür braucht es Angebote, welche die geforderte Integration stärken sowie alle im Schulfeld betroffenen Personen unterstützen und entlasten. Schulinseln bieten eine Chance zur Umsetzung dieser Forderung (Wüthrich 2019, 36).

2.2 Konventionen und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Integration

Laut Lanfranchi und Steppacher ist Integration im Schulsystem sichtbarer und das Bewusstsein der Gesellschaft über die Relevanz der Integration grösser geworden (Lanfranchi u. Steppacher 2012, 333). Dieser Tatsache liegen unter anderem ausgewählte wichtige Konventionen, Gesetze und Beschlüsse zugrunde, auf welche nachfolgend eingegangen wird.

UNESCO-Erklärung von Salamanca

Im Jahr 1994 wurde anlässlich der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität» die UNESCO-Erklärung von Salamanca angenommen (Salamanca Erklärung 1994). Die Erklärung besagt, «dass es notwendig ist, auf eine "Schule für alle" hinzuarbeiten», vor allem auch «für jene, die besonders verletzlich und bedürftig sind» (Salamanca Erklärung 1994). So stellte die UNESCO-Erklärung erstmals einen «weltweiten Konsens über zukünftige Richtungen der Pädagogik für besondere Bedürfnisse dar» (Salamanca Erklärung 1994). Es wird proklamiert, dass «Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen» (Salamanca Erklärung 1994).

Laut Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettaufer Szaday hat die UNESCO-Erklärung orientierenden Charakter, sie «zeigte jedoch im Bildungswesen nur eine beschränkte Wirkung», da sie lediglich Empfehlungen ausspricht im Sinne von Integration «soweit dies möglich ist» und keine verbindlichen Vorgaben zur Umsetzung macht (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettaufer Szaday 2015, 32). Die Salamanca-Erklärung wirkte sich trotzdem auf die Gesetzgebung der Schweiz aus, worauf später eingegangen wird.

UN-Behindertenrechtskonvention

Konkretere Forderungen zur integrativen Bildung sind in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; 0.109) festgeschrieben, welche am 13. Dezember 2006 in New York von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) verabschiedet wurde und in der Schweiz ab dem 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist. Die UN-BRK fokussiert in ihren Aussagen auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Konvention fordert «Hindernisse zu beheben, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind, sie gegen Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion und ihre Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern» (UN-Konvention 2014). Im Art. 24 der UN-BRK werden konkrete Anforderungen an ein integratives Bildungssystem formuliert. So steht in Art. 24, Abs. 1, dass «die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen» gewährleisten. Weiter steht in ebendiesem Art. 24, Abs. 2a der UN-BRK, dass der «Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen» sichergestellt werden soll. Die UN-BRK fordert laut Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday kein «Verbot von separativen Bildungseinrichtungen, sondern vielmehr, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen» (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettauer Szaday 2015, 34). Die UN-BRK stellt die Integration von Menschen mit Behinderungen ins Zentrum ihrer Konvention. Wie in der Einleitung beschrieben, sind laut Luder und Kunz jedoch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oft am schwierigsten zu integrieren. Dies führt dazu, dass diese Kinder in eine Sonderschule eingeteilt und somit von der Regelschule ausgeschlossen werden. Damit wird dem Grundsatz zur integrativen Förderung nicht Folge geleistet und es können keine pädagogischen Vorteile dieser Exklusion aufgezeigt werden (Luder u. Kunz 2019, 59).

Schweizerische Bundesverfassung

Die Forderung nach Integration ist in der schweizerischen Bundesverfassung vom 18. Dezember 1998 (BV; 101) in Art. 8, Abs. 2 ausformuliert. Dort steht: «Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung» (BV). Dieser Artikel verlangt die Rechtsgleichheit aller Menschen und verbietet Diskriminierung, zum Beispiel aufgrund einer Behinderung. Das Recht auf schulische Bildung wird in der BV in Art. 62, Abs. 2 beschrieben. So steht, dass allen Kindern der Grundschulunterricht offenstehen müsse.

Volksschulgesetz Kanton Zürich

Im Volksschulgesetz des Kanton Zürichs (VSG; 412.100) vom 7. Februar 2005 steht in Art. 33, Abs. 1 im Zusammenhang mit Integration Folgendes: «Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden, wenn möglich, in der Regelklasse unterrichtet» (VSG). Mit diesem Artikel des VSG wird der Forderung nach Integration Ausdruck verliehen. Die Integration soll für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, wenn immer möglich, in Regelklassen erfolgen.

Beschluss Bildungsrat Kanton Zürich

Der Bildungsrat des Kantons Zürich hat am 17. Juli 2006 Leitsätze definiert, in welchen die integrative Förderung aufgenommen wird. Es heisst im Leitsatz 3: «Integrative Schulungsformen sind die Regel, separative Massnahmen sind zu begründen» (Bildungsrat Kanton Zürich 2006). Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday führen aus, dass es sich dabei um einen sinnvollen Wechsel des Vorgehens handelt. Es muss begründet werden, weshalb eine separierende Massnahme für ein bestimmtes Kind eine sinnvollere Variante der Beschulung darstellt und nicht umgekehrt. Kinder in separierende Settings zu schicken, soll die Ausnahme sein (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf u. Mettauer Szaday 2015, 34).

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Mit den erwähnten Konventionen, den Anpassungen in den Gesetzen und den Beschlüssen wurden entscheidende Voraussetzungen und Grundlagen geschaffen, um im Bildungssystem möglichst alle Kinder im Rahmen der Regelschule zu beschulen und zu fördern.

Schulinseln können laut Wüthrich einen Beitrag leisten zu der in den Konventionen und Gesetzen geforderten integrativen Bildung (Wüthrich 2019, 37). Um aufzuzeigen, was Schulinseln sind, wird im nächsten Kapitel dieses Konzept erläutert.

3 Thematische Ausrichtung: Schulinseln in der Schweiz

In diesem Kapitel wird auf das Angebot der Schulinsel in der Schweiz eingegangen. Es wird erklärt, wie dieses Angebot entstanden ist, was unter einer Schulinsel verstanden wird und welche Ziele damit verfolgt werden.

3.1 Geburtsstunde der Schulinsel in Sarnen

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, wird die Integration von Kindern in die Regelschulen gesetzlich verlangt und als eine «gesellschaftliche Verpflichtung» angesehen (Lanfranchi u. Steppacher 2012, 333). Die Integration von Kindern in die Regelklassen stellt viele Schulen vor Schwierigkeiten (Luder u. Kunz 2019, 8). Eine Möglichkeit, Entlastung ins System zu bringen, ist laut ZLV die Einführung einer sogenannten Schulinsel ins Schulhaus (ZLV 2018, 1).

Die erste Schulinsel in der Schweiz wurde im Jahr 2008 in der Volksschule in Sarnen gegründet und als festes Angebot in die Schule implementiert (Sager 2012, 305). Auslösender Faktor waren gehäufte belastende Situationen mit Kindern, welche aus verschiedenen Gründen zeitweise nicht in der Lage waren, am Unterricht teilzunehmen. Die damalige Rektorin suchte mit ihrem Team Lösungen für diese Situation. So entwickelte sich erstmals die Vorstellung einer Schulinsel als niederschwellige Auffanginsel. Als Zweck wurde formuliert, dass die Schulinsel allen Kindern zur Verfügung steht, welche für eine kurze, befristete Zeit im Unterricht nicht tragbar sind. Sie soll in unklaren Momenten zur Beruhigung beitragen, Lösungen herbeiführen sowie einen Begegnungsort darstellen. Dieser soll auch ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten den Schüler:innen offenstehen (Sager 2012, 305). Damit kommt das flexible und unterrichtsunterstützende Angebot als befristete Akutmassnahme zum Ausdruck. Eine Schulinsel übernimmt mehrere Funktionen, wie beispielsweise Schulstoff nacharbeiten, Konflikte lösen, Hausaufgaben bearbeiten oder das eigene Verhalten reflektieren. Oberste Priorität hat stets die schnelle Reintegration des Kindes zurück in die Klasse (Sager 2012, 307). Es wird von Wüthrich beschrieben, dass dieses Angebot der Schulinsel für die Schule in Sarnen als wertvoll empfunden wurde im Sinne einer «pädagogischen Win-win-Situation», in welcher das betroffene Kind begleitet wird und lernt, mit möglichen Frustrationen umzugehen (Wüthrich 2019, 36). Den Lehrpersonen wird Sicherheit sowie Unterstützung geboten. Die einzelnen Klassen werden gestärkt, damit wieder gelernt werden kann (Sager 2012, 305). Dank der gezielten Lernbegleitung und der guten Organisation auf der Schulinsel resultierten laut der Rektorin weniger schulische Disziplinarfälle. Nötige Timeouts konnten gut begleitet werden, da mit der Schulinsel alle Beteiligten die Möglichkeit erhielten, in Ruhe eine gute Lösung für das Kind zu finden. Auch konnten in Sarnen dank der Schulinsel Fremdplatzierungen verhindert werden. Es wird darauf hingewiesen, dass der Erfolg der Schulinsel unter anderem auch abhängig ist von der Schulinsellehrperson und deren Flexibilität sowie Professionalität (Sager 2012, 310). In der Folge wurde das Konzept von weiteren Schulen übernommen, die flächendeckende Einführung von Schulinseln in der Schweiz hat jedoch nicht stattgefunden (Wüthrich 2019, 37). Eine systematische Bestandesaufnahme in der Deutschschweiz über die genaue Anzahl, die Konzepte und die Art und Weise der Umsetzung von Schulinseln gibt es bis dato nicht. Dies wird seit 2020 in einem aktuell laufenden Forschungsprojekt der HfH erhoben (HfH 2022). Erste Ergebnisse werden gegen Ende 2022 erwartet.

3.2 Konzept, Umsetzung und Ziele von Schulinseln

Auch wenn systematische Betrachtungen fehlen, so zeigen sich in vielen Dokumenten, Leitfäden und Aussagen, dass Schulinseln als hilfreicher erweiterter Lernraum verstanden werden. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, gibt es Schulinseln seit etwas mehr als zehn Jahren (Sager 2012, 305). Die Schulinsel ist ein Schulzimmer in einem Schulhaus, welches von einer pädagogisch ausgebildeten Person geführt wird (Wüthrich 2019, 36; ZLV 2018, 2). Es handelt sich um einen «Ort für Kinder, die eine Auszeit und eine persönliche Begleitung brauchen – ausserhalb des gewohnten Klassenverbands» (Wüthrich 2019, 36).

Verena Muheim, Leiterin des Projekts «Schulinseln in der Schweiz» der HfH verzichtet bewusst auf eine genaue Definition des Begriffs Schulinsel. Der Begriff hat sich zwar etabliert, es gibt jedoch kritische Stimmen, die beispielsweise lieber von «alternativen Lernorten» oder «integrativen Auszeitstrukturen» sprechen (Schaller 2022, 12). Es werden auch Bezeichnungen wie «Lernoasen, Lernateliers, Förderoasen, ein Teil des Förderzentrums oder Cloud» verwendet (Schaller 2022, 12). Durch die Verwendung dieser Begriffe kommt zum Ausdruck, dass es sich bei diesem Konzept um einen alternativen Ort handelt, bei dem das Lernen, die gezielte, integrative Förderung eines Kindes im Zentrum steht und nicht das isolierte «Abschieben auf eine Insel». Laut ZLV sollen Schulinseln keine Stigmatisierung zur Folge haben und allen Kindern jederzeit zur Verfügung stehen (ZLV 2018, 1). Die Schulinsel hat viele Funktionen und ist vielseitig einsetzbar. Indem Kinder für eine kurze Zeit einen Lernort ausserhalb des Klassenzimmers erhalten, sollen schwierige Situationen, wie beispielsweise Konflikte, Unterrichtsstörungen oder Unruhen im Klassenzimmer, durch das Angebot rasch und unkompliziert entschärft werden.

Schaller benennt Gemeinsamkeiten von Schulinseln: (Schaller 2022, 12)

- Die meisten Schulinseln sind während den regulären Unterrichtszeiten geöffnet.
- In der Regel werden Kinder, welche aus bereits genannten Gründen nicht tragbar oder im Klassenverband nicht gut aufgehoben sind, von den Schulleitungen oder Lehrpersonen auf die Schulinsel geschickt.
- In Einzelfällen können die Kinder den Schulinselbesuch selbst initiieren.
- Das Kind wird durch die Lehrperson telefonisch und mit einem konkreten Auftrag versehen, bei der Schulinsellehrperson angekündigt.
- Auf der Insel empfangen, wird der Grund für den Inselbesuch mit dem Kind besprochen und in Konfliktsituationen sein Verhalten reflektiert.
- Die meisten Kinder bleiben nur wenige Lektionen auf der Schulinsel.

Durch diesen temporären Klassenzimmerwechsel eines Kindes sollen die Klassen und Lehrpersonen entlastet und damit Druck aus dem System genommen werden. So sollen die Klassen und Lehrpersonen sich «wieder auf ihre Kernaufgabe konzentrieren können: lernen und lehren» (Wüthrich 2019, 36). Die Reintegration des betroffenen Kindes zurück ins Klassenzimmer soll immer höchste Priorität haben, sodass das Kind trotz kurzfristiger Separation nicht über einen längeren Zeitraum von der Klasse getrennt wird. Nach dem Schulinselbesuch stehen die Schulinsellehrperson sowie die Klassenlehrperson im gemeinsamen Austausch und besprechen ein mögliches weiteres Vorgehen (Sager 2012, 307).

Trotz vielen Vorteilen wurde das Angebot in der Schweiz nicht flächendeckend eingeführt. Wie erwähnt, forderte der ZLV dies in seinem Positionspapier «Schulinseln - Integration von

Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten». Nachfolgend werden die Forderungen des ZLV aufgeführt (ZLV 2018, 2):

- Forderungen**
- Allen Schulen steht eine Schulinsel zur Verfügung.
 - Die Schulinsel steht während der ganzen Unterrichtszeit allen Schülerinnen und Schülern aller Klassen offen.
 - Die Schulinsel ist ein niederschwelliges Ventilangebot, das keinerlei Grundvoraussetzungen oder Status bedarf. Die Entscheidung liegt allein bei den Lehrpersonen, welches Kind wann die Schulinsel besucht.
 - Die Schulinsel ist keine separative Massnahme.
 - Die Verantwortlichen der Schulinsel führen Buch über die Kinder, welche auf der Schulinsel waren. Die Schulleitung hat Einsicht in die Buchführung.
 - Die Schulinsel wird von einer pädagogisch ausgebildeten Personen betreut. Sie untersteht der Schulleitung.
 - Die Schulinsel hat einen eigenen, genügend grossen und permanenten Raum.
 - Die Schulinsel ist ein Angebot für Kinder aller Stufen und muss auch für alle Kinder einer Schule erreichbar sein.
 - Besucht eine Schülerin, ein Schüler die Schulinsel gehäuft, werden die Eltern und die Schulleitung informiert. In der Regel wird in diesem Fall ein Schulisches Standortgespräch (SSG) nötig.
 - Der Kanton stellt für den Betrieb einer Schulinsel an jeder Schule zusätzliche Vollzeiteinheiten (VZE) zur Verfügung.

Abbildung 5: Forderungen aus dem Positionspapier «Schulinseln - Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten» (ZLV 2018, 2)

Die Sinnhaftigkeit einer flächendeckenden Einführung von Schulinseln wird kontrovers diskutiert (Wüthrich 2019, 37). Es wird betont, dass die Schulen sehr heterogen sind und deshalb massgeschneiderte Lösungen für ihre Bedürfnisse bevorzugt werden. Ein für alle Schulen vorgeschriebenes Modell scheint wenig zielführend. Damit das Konzept gelingt, muss es laut Sager zur jeweiligen Schulkultur passen und von allen Beteiligten mitgestaltet und laufend angepasst werden. «Eine obligatorische oder gar aufgezwungene Inselkultur scheint kontraproduktiv, und die Schulinsel würde dann genau zu dem gemacht, was sie nicht sein will: eine isolierte Angelegenheit für Aussenseiter» (Wüthrich 2019, 37). Die Schulinsel soll im Gegenteil als integrative Massnahme verstanden und umgesetzt werden, auch wenn Kinder temporär und kurzzeitig von der Klasse getrennt werden. Auch bei Kindern, welche kaum oder nicht mehr tragbar sind, spricht Wüthrich in diesem Zusammenhang von der Schulinsel als «letzte Chance zur Integration» (Wüthrich 2019, 37). Im Unterschied zu einer externen Timeout-Lösung¹, können Schulinsel-Timeouts intern durchgeführt werden. Als Vorteil eines internen Timeouts auf der Schulinsel nennt Wüthrich das Verbleiben der Kinder im gleichen sozialen Umfeld sowie das Zusammenarbeiten mit den bekannten Lehrpersonen (Wüthrich 2019, 37). Luder und Kunz betonen, dass im Rahmen einer integrativen Förderung eher «positive Effekte auf das auffällige Verhalten zu erwarten» sind (Luder u. Kunz 2019, 9). Zudem wird durch den Ausschluss eines Kindes aus der Regelschule die Möglichkeit verpasst, «die prosoziale Peergroup

¹ Unter einem Timeout wird die «vorübergehende Wegweisung vom obligatorischen Unterricht bis höchstens vier Wochen» verstanden (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022, 8).

der Regelklasse als Ressource zu nutzen und dadurch die Chance auf eine erfolgreiche Förderung des betroffenen Schülers oder der betroffenen Schülerin zu erhöhen» (Luder u. Kunz 2019, 9).

Schulinseln werden in den zur Verfügung stehenden publizierten Artikeln als Erfolgsmodelle dargestellt, welche die Schulen in ihrem Bildungsauftrag unterstützen, die geforderte Integration stärken, Entlastung ins System bringen, die vorhandenen Ressourcen der Peergruppen nutzen, externe Timeouts sowie Sonderschulzuweisungen reduzieren und positive Auswirkungen auf das Lernen vermuten lassen. Es bleibt abzuwarten, ob die systematische Bestandsaufnahme des Forschungsprojektes der HfH diese Aussagen stützen, respektive näher analysieren. Im nachfolgenden empirischen Teil wird der subjektiven Sichtweise eines Schulleiters nachgegangen, um den Blick auf eine Schulinsel zu schärfen. Bestätigen seine Aussagen diejenigen der Literatur, wonach Schulinseln entsprechend den Gesetzen die oben genannten positiven Effekte aufzeigen?

4 Methode

In diesem Kapitel wird die Methodenwahl der empirischen Datenerhebung aufgezeigt, anschliessend wird die Vorgehensweise mit qualitativer Forschungsmethodik begründet sowie ein Einblick gegeben in die Methode Grounded Theory. Detaillierte Ausführungen zur Grounded Theory als methodisches Verfahren der Analyse folgen im Kapitel 6.5.

4.1 Begründung der Methodenwahl

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wird eine empirische Herangehensweise mit qualitativem Zugang gewählt. Es wird untersucht, wie eine Schulinsel erlebt wird. Als Erhebung wird ein leitfadengestütztes Interview mit einem Schulleiter aus dem Kanton Zürich durchgeführt, um so einen Zugang zu seinen Einsichten und Erfahrungen zu erhalten. Im Kapitel 5.1 wird die Wahl der interviewten Person begründet. Die subjektive Perspektive des Schulleiters bezüglich der Schulinsel seines Schulhauses wird mit der Grounded Theory ausgewertet und analysiert. Mit dieser Methodenwahl wird beabsichtigt, Schritt für Schritt in die Überlegungen und Erfahrungen des Schulleiters hinsichtlich seiner Schulinsel einzutauchen.

4.2 Qualitative Forschungsmethodik

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Während sich quantitative Verfahren vorwiegend mit Mengen, Zahlen oder Wahrscheinlichkeiten ausgewählter Phänomene oder Sachverhalte befassen, fokussieren qualitative Verfahren auf Bedeutungen von Phänomenen (Roos u. Leutwyler 2017, 169). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung lassen sich die Bedeutungen der qualitativen Verfahren kaum oder nicht in Zahlen fassen. Bei der qualitativen Forschung geht es vielmehr darum, Sinneszusammenhänge eines Phänomens zu rekonstruieren und ein Verständnis zu erlangen, «weshalb Menschen so handeln, wie sie handeln» (Roos u. Leutwyler 2017, 169). In der quantitativen Forschung wird oft mit standardisierten Daten gearbeitet, beispielsweise aus Fragekatalogen mit «klar vorgegebenen Antwortmöglichkeiten» (Roos u. Leutwyler 2017, 171). Die qualitative Forschung hingegen befasst sich mit nicht-standardisierten Daten. Um auf solche Daten zu stossen, wird oft mit Interviews mit offen gehaltenen Fragestellungen als Erhebungsmethoden gearbeitet. Ziel der qualitativen Forschung ist es nicht, Hypothesen oder Vorannahmen zu verifizieren oder falsifizieren, sondern neue, subjektive Perspektiven auf ein bestimmtes Phänomen zu erlangen (Roos u. Leutwyler 2017, 170).

Aufgrund der bewusst offen gehaltenen Forschungsfrage, welche auf das Erleben einer Person auf das zu untersuchende Thema zielt, d.h. um ein Verständnis zu erlangen, wie der Schulleiter die Schulinsel aus seiner Optik beschreibt, drängt sich ein qualitativer Forschungszugang auf.

4.3 Grounded Theory

Im Zentrum der Grounded Theory, welche die Grundlage der Analyse dieser Arbeit darstellt, steht die subjektive Sichtweise auf ein bestimmtes Phänomen. Dieses beschäftigt sich mit der «Sinn- bzw. Bedeutungsebene von Handeln und Erleben in sozialen Lebenswelten» und macht damit «grundlegende Fragen» erkenn- und beschreibbar (Breuer 2019, 38). Die Grounded Theory wurde von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt und gilt als eine der wichtigsten Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung (Breuer 2019, 16; Strübing 2018, 97). Glaser und Strauss arbeiteten an Projekten in Spitälern und untersuchten unter anderem die Entwicklung von Krankheit,

Schmerz und Sterben (Breuer 2019, 16). Aus diesen Forschungsprojekten entwickelte sich die Grounded Theory.

Laut Strübing lassen sich drei Forschungsschritte beim Vorgehen mit der Grounded Theory unterscheiden, welche zeitlich parallel ablaufen: Datenerhebung, Datenanalyse, Theoriebildung. Diese Prozesse sind nie völlig abgeschlossen, sondern sie werden, wie nachfolgend schematisch dargestellt, als «iterativ-zyklisch» und parallel ablaufend beschrieben (Strübing 2018, 98).

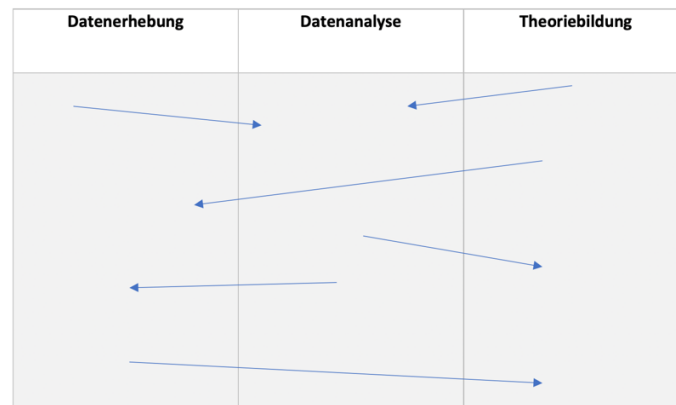


Abbildung 6: Parallelität der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Strübing 2018, 98).

Mit diesem Vorgehen kann sich schrittweise in wiederholten Vorgängen einer Theorie oder Aussage angenähert werden. Aus dem Datenmaterial können neue Theorien gewonnen werden. Diese werden rekonstruktiv aus dem Ursprungstext, beispielweise aus einem Transkript und anhand einer interaktiven Auseinandersetzung im Forschungsprozess generiert (Strübing 2018, 97).

Laut Strübing geht es bei der Grounded Theory nicht darum, strikt vorgegebene Regeln zu befolgen, sondern vielmehr, die zentralen Verfahrensstrategien als «Daumenregeln» korrekt anzuwenden (Strübing 2018, 98). Er beschreibt Prinzipien, welche die Grounded Theory verfolgt:

- Die Interpretation eines Einzelfalls in seiner Gesamtheit und Komplexität steht im Zentrum und ist Ausgangspunkt der Analyse.
- Der Forschungsprozess besteht aus einem im Forschungsteam gemeinsamen und schrittweisen Vorgehen. Die forschende Person mit ihrer Subjektivität und Kreativität ist mitbeteiligt am Forschungsprozess.
- Die erforschte Realität gilt als ein Zusammenspiel verschiedener Phänomene, die sich zu einer Theorie verdichten (Strübing 2018, 98).

Meistens steht zu Beginn des Forschungsprozesses eine offene Fragestellung. Die Forschungshaltung und somit auch die Forschungsfrage soll von Neugier geprägt sein, im Sinne von «Was geht hier eigentlich vor?» (Strübing 2018, 98). Es geht weniger darum, eine Untersuchungshypothese zu beantworten, sondern es soll mit einer möglichst unvoreingenommenen Haltung geforscht werden (Strübing 2018, 98-100). Um die Forschungsfrage sukzessive auszudifferenzieren, werden in der Regel in einer Forschungsgruppe Erfahrungen, Problemstellungen und Fragen ausgetauscht und analysiert (Künzli 2022, 1). Dabei soll durch ein dialogisches Argumentieren ein Konsens in der Gruppe erreicht werden, um sich der Gültigkeit

der erhobenen Daten mit der dazugehörigen Interpretation zu vergewissern. Dieses gemeinsame Vorgehen dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der kommunikativen Validierung, welche als Gütekriterien qualitativer Forschung gelten (Künzli 2022, 1).

Während der laufenden Forschungsarbeit führen einige Forscher:innen ein Forschungstagebuch, um ihre Gedanken und Erkenntnisse während des Analyseprozesses niederzuschreiben und wiederaufzunehmen. Um eine Theorie zu generieren, werden einzelne Segmente aus dem Datenmaterial sukzessive mit anderen Segmenten verglichen, im Forschungszirkel diskutiert und analysiert (Strübing 2018, 98). So findet ein Wechselspiel der Analyse und des Denkens statt, was zu einer schrittweisen Präzisierung der anfangs offen gehaltenen Forschungsfrage führt und schliesslich eine sogenannte Sättigung einer Theorie resultiert (Strübing 2018, 99).

Die Grounded Theory gehört zu den kodierenden Verfahren, welche zur Analyse drei Schritte unterscheidet (Künzli 2022, 5): das offene, axiale und selektive Kodieren. Auf diese Schritte innerhalb der Grounded Theory als Auswertungsmethode wird im Kapitel 6.5 weiter eingegangen.

5 Datenerhebung

In diesem Kapitel wird die Datenerhebung beschrieben. Es wird die Erhebungsmethode erläutert und dargelegt, wie die Wahl der interviewten Person erfolgte. Anschliessend wird aufgezeigt, in welchen Schritten der Interviewleitfaden sowie der Sozialdatenfragebogen erstellt wurden.

5.1 Leitfadeninterview als Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wird in dieser Arbeit mit einem Leitfadeninterview gearbeitet. Interviews als Datenerhebungsmethode werden in den Sozialwissenschaften, insbesondere bei qualitativen Forschungszugängen, häufig eingesetzt (Roos u. Leutwyler 2017, 226). Unter einem Interview wird eine «geplante, zielgerichtete und nach bestimmten Regeln durchgeführte Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen» verstanden (Roos u. Leutwyler 2017, 228). Es gibt verschiedene Varianten und Formen von Interviews, die sich hinsichtlich Verfahren und Kriterien unterscheiden (Künzli 2021, 2). Als häufige Verfahren gelten neben einem Expert:inneninterview das fokussierte, das halbstandardisierte oder das problemzentrierte Leitfadeninterview. Zu den Kriterien gehören beispielsweise die Offenheit für die subjektive Sicht, die Strukturierung oder der Anwendungsbereich (Künzli 2021, 2).

In dieser Arbeit wurde ein einzelnes leitfadengestütztes Expert:inneninterview als Erhebungsmethode gewählt, um subjektiven und ungefilterten Sichtweisen und Vorstellungen sowie dem persönlichen Erleben des Befragten näher zu kommen (Künzli 2021, 6; Roos u. Leutwyler 2017, 227). Ein Vorteil des Einzelinterviews ist es, dass die befragte Person im Gegensatz zu Gruppeninterviews «von ihrem sozialen Kontext isoliert» wird und sie «sich vergleichsweise frei äussern» kann (Roos u. Leutwyler 2017, 233). Damit im Verlauf des Interviews nicht zu stark vom Thema abgewichen wird, eignet sich das leitfadengestützte Interview mit seiner mittleren bis wenigen Strukturierung (Künzli 2021, 6). Der Interviewleitfaden soll dabei laut Meuser und Nagel «flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt» werden (Meuser u. Nagel 2018, 77). Dies ermöglicht es der befragten Person während des Gesprächs unerwartete Themen und Dimensionen zu betonen, ohne dass die interviewende Person den roten Faden aus den Augen verliert. Ein solches Interview stellt in dieser Arbeit das zentrale Erhebungsinstrument dar.

5.2 Auswahl des Gesprächspartners

Die Auswahl der interviewten Person erfolgte nicht zufällig. Anfangs war das Interview mit einer Schulinsellehrperson angedacht. Mit zunehmender thematischer Auseinandersetzung wurde klar, dass nicht der fokussierte Blick einer Schulinsellehrperson im Zentrum stehen soll. Vielmehr soll der Sichtweise einer Person nachgegangen werden, welche einen Gesamtüberblick über das Schulhaus hat und sich übergeordnet mit dem Thema Schulinsel beschäftigt sowie über Entscheidungskompetenzen verfügt, beispielsweise in Bezug auf die Implementierung, die Organisation oder die pädagogische Umsetzung einer Schulinsel. Die Wahl der interviewten Person fiel somit auf einen Schulleiter. Nach dieser Entscheidung wurde ein Schulleiter angefragt, von dem die Autorin wusste, dass es in diesem Schulhaus eine Schulinsel gibt.

5.3 Leitfadenerstellung

Der Leitfaden wurde anhand der Literatur über Schulinseln und auf der Grundlage der SPSS-Methode nach Helfferich erstellt. Diese Methode basiert auf folgenden vier Schritten (Helfferich 2011, 182):

1. **Sammeln**
2. **Prüfen**
3. **Sortieren**
4. **Subsumieren**

Im ersten Schritt *Sammeln* werden gemäss Helfferich ausdrücklich möglichst viele Fragen zum Themenbereich gesammelt (Helfferich 2011, 182). Im zweiten Schritt *Prüfen* wird diese Fragensammlung geprüft, umformuliert und vor allem reduziert. Faktenfragen, wie beispielsweise zum Alter oder der Ausbildung der interviewten Person sind laut Helfferich oft zu einsilbig. Sie wurden deswegen aus dem Leitfaden eliminiert und als Fragebogen schriftlich erhoben (Helfferich 2011, 182). Auf diesen sogenannten Sozialdatenfragebogen wird im Kapitel 5.4 kurz eingegangen. Es folgt im dritten Schritt das *Sortieren*. Dabei werden die Fragen entweder thematisch oder chronologisch nach Zeitachse sortiert. Im vierten und letzten Schritt folgt das *Subsumieren*. In diesem Schritt «erhält der Leitfaden seine besondere Form» (Helfferich 2011, 185). Er stellt sich in vier Spalten dar. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass durch die Erzählaufforderung alle Fragen des Themenblocks ohne Nachfragen beantwortet werden können, folgen nach der ersten Spalte drei weitere Spalten im Leitfaden. In der zweiten Spalte befindet sich eine Checkliste, welche passende Stichworte zum Themenblock enthält. Diese ist dazu da, dass während des Interviews schnell geprüft werden kann, ob die wichtigen Aspekte erwähnt werden. Die dritte Spalte enthält konkrete Nachfragen, die gestellt werden müssen, sofern die Fragen des Themenblocks nicht automatisch beantwortet werden. In der letzten Spalte werden Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen notiert, wie zum Beispiel «Kannst du mir noch mehr dazu sagen?». Diese Fragen gelten als inhaltsleer (Helfferich 2011, 187).

Die Fragen des Leitfadens der vorliegenden Arbeit wurden auf der Grundlage der konsultierten Dokumente und mit Hilfe der Schritte der SPSS-Methode zu folgenden vier Themenblöcken verdichtet: Ausgangslage, Charakterisierung der Schulinsel, Beschreibung des Alltags und der Organisation sowie Chancen und Risiken. Es wurde eine Tabelle erstellt, welche nachfolgend abgebildet ist. Für die vier Themenblöcke wurden Erzählaufforderungen gesucht, welche sich als möglichst erzählgenerierend erweisen sollen.

Leitfaden

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Was wurde erwähnt?	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil 1 <i>Ausgangslage</i> Schuelinsle sind ja es neuers Ahgebot ide Schuelhüuser. Chasch du mir öppis drüber verzelle wies dazue cho isch, dass ihr jetzt eh Schuelinsle i euem Schuelhuus hend?	Bedeutung und Sinn der Schulinsel Gründe für Implementierung der Schulinsel Ausgangslage	Welli Überlegigä hend dazue gfüehrt, dass ihr eh Schuelinsle ihgfüehrt hend? Es hend ja nöd all Schuelhüuser eh Schuelinsle. Hets en Uslöser defür geh? Wenn ja, was für eine? Übergang nächster Block: Bevor mer is Detail gönd, interessiert mich de Charakter vo euere Schuelinsle. Für das han ich es paar Bilder mitbracht.»	Nonverbale Aufrechterhaltung Chasch du no meh dazue sege? Wie gsehst du das? Und? Das heisst? Chasch dadezu es Biispil mache? Oder wie muess ich mir das bi eu vorstelle...? Häsch es Biispil?

Abbildung 7: Auszug aus dem Leitfadeninterview

Gewählt wurden drei Fragen und ein Bild als erzählgenerierender Stimulus. Die Themenblöcke mit der jeweiligen Frage dazu wurden in der ersten Spalte der tabellenförmigen Darstellung des Leitfadens notiert. Für die zweite Erzählaufforderung wurden fünf Bilder von Inseln respektive Inselgruppen als Stimulus gewählt, welche sich mit einer kurzen Bildbeschreibung im Anhang 11.1.2 befinden. Um das Urheber:innenrecht nicht zu verletzen, wurden Bilder aus dem Internet gewählt, welche von der lizenzfreien Bildplattform iStock heruntergeladen werden konnten. Die Auswahl der Inselbilder erfolgte nicht zufällig. Mit den gewählten Bildern wurde beabsichtigt, dass diese einen Interpretationsspielraum für den Gesprächspartner offen lassen in Bezug auf den Kontext und die Einbettung der Insel ins (Schul-)System, die Lage mit möglichen Verbindungen zwischen den Inseln sowie die Stimmung auf der Insel. Als Auswahlkriterium war es wichtig, dass sich die Inseln möglichst unterscheiden hinsichtlich ihrer Lage (Isolierung oder Gruppierung, Nähe zu Festland oder nur von Wasser umgeben), Ausprägung (sandig, felsig oder grün) oder Wetterlage (ruhig oder stürmisch). Durch diesen Stimulus erhielt der Schulleiter die Möglichkeit, ein Bild auszuwählen, das seiner Sicht auf die Schulinsel des Schulhauses entspricht. Dies sollte ihm helfen ihre typischen Merkmale verbildlicht dargestellt zu bezeichnen, ihre Bedeutung zu visualisieren und bereits eine erste Interpretationsgrundlage zu sehen. Er wurde aufgefordert, jenes Bild zu wählen, welches seiner Meinung nach die Schulinsel in seinem Schulhaus am besten charakterisiert. Der Interviewleitfaden ist im Anhang 11.1.1 zu finden.

5.4 Sozialdatenfragebogen

Ergänzend zum Interview wurden ausgewählte Daten schriftlich erhoben. Dieser schriftliche Fragebogen diente dazu, dass Fragen nach Fakten mit Ein-Wort-Antworten im Gespräch selbst eliminiert werden konnten und somit den Gesprächsfluss nicht störten, auf zusätzliche Informationen jedoch nicht verzichtet werden musste (Helfferich 2011, 187). Der Schulleiter füllte nach dem Gespräch den Sozialdatenfragebogen aus, welcher sich im Anhang 11.1.3 befindet. Im Sozialdatenfragebogen wurden Angaben zur interviewten Person, zu seiner Tätigkeit, zum Schulhaus und konkret zum Angebot der Schulinsel gestellt.

6 Datenaufbereitung und Datenanalyse

In diesem Kapitel werden die Aufbereitung und Analyse des Datenmaterials aufgezeigt. Es werden Setting und Dynamik des Gesprächs dargelegt sowie die Auswertung des Sozialdatenfragebogens und das Vorgehen beim Erstellen der Themenliste beschrieben. Es folgt die Beschreibung der Transkription des Interviews, um schliesslich auf das Analysevorgehen mittels Grounded Theory und den Schritten des offenen und axialen Kodierens einzugehen. Die konkrete Analyse des Datenmaterials schliesst das Kapitel ab.

6.1 Durchführung des Gesprächs

Das Interview fand auf Wunsch des Schulleiters in seinem Büro auf dem Schulgelände statt. Das Gespräch wurde auf Schweizerdeutsch, seiner Muttersprache, geführt und dauerte eine knappe Stunde. Der Schulleiter füllte nach dem Gespräch den Sozialdatenfragebogen aus. Das Gespräch wurde mit einem Smartphone aufgenommen, um anschliessend das Transkript zu erstellen. Die Einverständniserklärung des Schulleiters für die Tonbandaufnahme erfolgte mündlich und ist auf der Aufnahme festgehalten. Die originalen Aufnahmen werden der Betreuerin bei der Abgabe der Arbeit zur Archivierung übergeben. Die Autorin löscht die Audioaufnahmen auf ihrem Gerät nach Abgabe der Originale.

Direkt nach dem Interview wurde eine Sprachaufnahme erstellt, um Eindrücke festzuhalten. Diese werden nachfolgend in der Ich-Perspektive beschrieben, um persönliche Gefühle der Autorin wiederzugeben:

Ich habe mich gut auf das Gespräch vorbereitet. Im Voraus habe ich mich intensiv in die Thematik Schulinsel eingelesen und für den Leitfaden wichtige Themen hinsichtlich der Forschungsfrage eruieren können. Trotzdem war ich kurz vor dem Gespräch nervös. Mir war bewusst, wie zentral das Gespräch ist, denn das Interview bildet den Kern der empirischen Vorgehensweise. Nach kurzer Zeit empfand ich die Gesprächsatmosphäre entspannt und ich fühlte mich wohl. Der Schulleiter wirkte auf mich sehr authentisch und vermittelte den Eindruck, dass er wirklich weiss, wovon er spricht. Auffallend war, dass er im Interview teilweise so geantwortet hat, als sähe er ein ausgewähltes Kind konkret vor sich. Dies bewirkte, dass ich mir schnell ein Bild machen und mir die geschilderte Situation vor Augen führen konnte. Das Gespräch erlebte ich als offen und lebhaft. Der Schulleiter hat das Inselbild 1 (Anhang 11.1.2) gewählt und sich während dem Gespräch immer wieder darauf bezogen. Ich beendete das Gespräch mit einem zufriedenen Gefühl, weil ich einen reichen Fundus an authentischen Aussagen erhalten habe, die ich zur Beantwortung der Forschungsfrage gut nutzen kann. Durch die offen gehaltenen Fragen bin ich trotz meiner positiven Vorerfahrungen aus der Zeit als Klassenassistenz unvoreingenommen ins Gespräch eingestiegen. Ich habe zum Beispiel gezielt mögliche Risiken einer Schulinsel thematisiert. Den Gesprächsverlauf unterbrochen haben zwei Anrufe, welche der Schulleiter jedoch nicht entgegengenommen hat sowie eine dringende Frage des Hauswartes. Trotz der kurzzeitigen Störungen gelang es mir schnell, den Gesprächsfaden wieder aufzunehmen.

6.2 Auswertung Sozialdatenfragebogen

Beim interviewten Schulleiter handelt es sich um einen 50-jährigen Mann, welcher seit 16 Jahren als Co-Schulleiter in einem Primarschulhaus im Kanton Zürich arbeitet. Zuvor war er während 11 Jahren als Primarlehrer auf der Mittelstufe tätig. Im Schulhaus unterrichten zur Zeit 55 Lehrpersonen die rund 500 Schüler:innen. Die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft ist

heterogen. Die Schule befindet sich in einem städtischen Umfeld mit etwas mehr als 100'000 Einwohnenden und liegt im drittgrössten Stadtkreis der Stadt. Die Schule gilt knapp nicht als sogenannte QUIMS-Schule². Es handelt sich um eine Regelschule, welche Kinder von der ersten bis zu sechsten Klasse beschult. Das Angebot der Schulinsel existiert seit drei Jahren. Der Schulleiter und dessen Stellenpartnerin haben die Implementierung der Schulinsel im Schulhaus initiiert und sind dafür verantwortlich. Laut Angaben des Schulleiters besuchen 0-5 Kinder pro Woche die Schulinsel, welche zwischen 1-28 Stunden pro Woche auf der Schulinsel bleiben. Auf die offene Frage nach den Wünschen für die Zukunft der Schulinsel in fünf Jahren, äussert der Schulleiter das Bedürfnis nach einer ausgebildeten Primarlehrperson mit Zusatzausbildung in Sozialpädagogik, welche die Schulinsel selbständig führt. Die zusätzlichen Ressourcen dafür sollen durch die öffentliche Hand zur Verfügung gestellt werden.

6.3 Themenliste

Nach der Durchführung des Interviews und vor dem Transkribieren, wurde eine Themenliste angefertigt. Die Aufnahme des Interviews wurde abgespielt und es wurde eine Tabelle mit vier Spalten erstellt. In der ersten Spalte wurde der fortschreitende Zeitcode notiert, in der zweiten Spalte das Thema, darauf folgte in der dritten Spalte die Relevanz und als letztes wurden in der vierten Spalte Anmerkungen notiert. Ziel dieser Themenliste war die thematische Übersicht des Interviews (Künzli 2021, 1). Es wurde notiert, welche Themen in welcher Reihenfolge angesprochen wurden und wie relevant die Sequenz für die Beantwortung der Forschungsfrage ist oder sein könnte. Die nachfolgende Abbildung zeigt einen Auszug aus der Themenliste.

Zeit (00.00-00.00)	Thema (Situation)	Relevanz (hoch/ mittel/ tief)	Anmerkungen
00.00-00.23	Einverständniserklärung, dass Interview aufgenommen werden darf	tief	
00.24 – 00.37	Einstieg ins Thema, erste Erzählaufforderung durch L	hoch	
00.37-1.09	Thema: Gründe für Implementierung einer Schulinsel: SL erzählt, dass vor der Implementierung der Schulinsel die SuS in Notfällen bei der Schulleitung waren. Anfangs waren es laut B noch wenige Kinder, die zur Schulleitung ins Büro kamen. Jedoch nahm die Zahl massiv zu und es kamen immer mehr Kinder, was schliesslich nicht mehr möglich und bearbeitbar war. B erzählt weiter, dass immer mehr Notfälle in den Klassen entstanden seien und dass das Unterrichten nicht mehr möglich war.	hoch	
1.10-1.38	L fragt nach Beispielen von schwierigen Situationen in der Schule: SuS, die fluchen, schlagen, nicht mehr arbeiten, jegliche Arbeit verweigern, nicht auf Anweisungen der LP hören.	hoch	L fragt nach weiteren konkreten Beispielen
1.39-2.16	Thema: Gründe für Implementierung einer Schulinsel: Es gab nicht einen Auslöser, sondern die Schule, bzw. das ganze System kam an einen Punkt, an welchem die Situation nicht mehr tragbar war, da der Druck im System immer grösser geworden sei. SL merkte, dass es eine neue Lösung braucht. B war dabei beim Entscheid der Einführung einer Schulinsel. Er und CO-SL haben zusammen entschieden und die SI eingeführt. Sie haben sich informiert und mit verschiedenen Personen gesprochen und langsam dann die Schulinsel eingeführt.	hoch	L fragt nach und fasst Gehörtes zusammen
2.16-2.40h	Thema: Warum genau das Konzept «Schulinsel»? B erhoffte sich Entlastung durch Schulinsel. Wollte Druck aus dem System nehmen.	hoch	

Abbildung 8: Auszug aus der Themenliste

Die Themenliste diente als Unterstützung für das Transkript und die darauffolgende Analyse zur Auswahl der Sequenzen. Damit sollte ein erster Eindruck über das gewonnene Datenmaterial entstehen. Auffallend war, dass viele Sequenzen mit einer hohen Relevanz für die Beantwortung der Fragestellung markiert wurden. Die vollständige Themenliste ist im Anhang unter Kapitel 11.2 zu finden.

² QUIMS bedeutet «Qualität in multikulturellen Schulen»: «Zur Beteiligung am Programm QUIMS berechtigt und verpflichtet sind Schulen, die einen sogenannten Mischindex von 40 Prozent und mehr aufweisen. Dieser Index entspricht dem Mittel aus dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Erstsprache und dem Anteil der Kinder ausländischer Nationalität (ohne Deutschland und Österreich). Aktuell sind im Kanton rund 140 Schulen am Programm beteiligt» (Kanton Zürich 2022).

6.4 Transkription

Um einen detaillierten Gesamtüberblick über das Datenmaterial zu erhalten, wurde das ganze Gespräch transkribiert. Es wurden nicht alle Stellen des Transkripts ausgewertet, sondern lediglich diejenigen Sequenzen analysiert, welche eine hohe Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfrage haben und bei welchen es sich nicht um eine Wiederholung handelt. Die Aussagen des Schulleiters wurden anonym gehalten und der Name der Schule sowie des Schulleiters wurden geändert.

Das Interview wurde in Anlehnung an das inhaltlich-semantische Transkriptionssystem von Dresing und Pehl auf Schweizerdeutsch transkribiert, um den Inhalt und die Bedeutung des Gesprächs festzuhalten. Die Regeln von Dresing und Pehl wurden folgendermassen modifiziert (Dresing und Pehl 2018, 21-22):

- Das Interview wurde wortgetreu auf Schweizerdeutsch transkribiert.
- Wortverschleifungen wurden angepasst, da sie für die Analyse mittels Grounded Theory nicht relevant sind. So wurde beispielsweise die Aussage «hemmer gmacht» zur Aussage «hend mir gmacht».
- Die Satzstruktur wurde trotz Syntaxfehler beibehalten.
- Füllwörter wie 'ähm' und Versprecher wurden für einen besseren Lesefluss mehrheitlich nicht transkribiert.
- Das Transkript verzichtete auf die Wiedergabe von Stottern und Interpunktionen, da Stottern für die Analyse mit der Grounded Theory nicht relevant ist und Interpunktionen, wie Ausrufezeichen bereits eine Interpretation darstellen.
- Auf zustimmende Rezeptionssignale, wie beispielsweise «aha, ja, genau» die den Redefluss nicht unterbrechen, wurde verzichtet.
- Die interviewende Person wurde mit einem 'A' bezeichnet, die interviewte Person mit 'B'.
- Der Redebeitrag einer Person wurde immer innerhalb eines eigenen Absatzes dargestellt mit einer freien, leeren Zeile zwischen zwei Sprechbeiträgen.

Die Transkriptionsregeln zur inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl finden sich im Anhang unter Kapitel 11.3.1. Das vollständige Transkript des Interviews ist im Anhang in Kapitel 11.3.2 zu finden.

6.5 Die Grounded Theory als Auswertungsmethode

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das Analyseverfahren der Grounded Theory und zeigt auf, wie aus dem Datenmaterial zirkulär durch Lesen, Markieren, Strukturieren, Organisieren, Kodieren, Memos schreiben, Fragen stellen und Vergleichen ein wissenschaftlicher Text mit der Darstellung der Analyse und der Beantwortung der Forschungsfrage entsteht (Künzli 2018, 2).

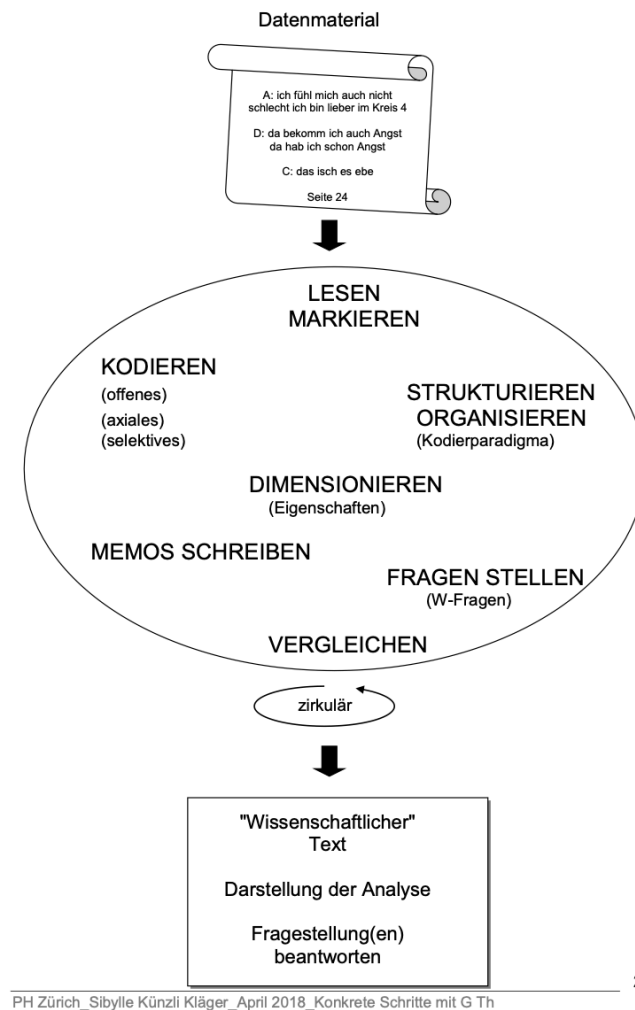


Abbildung 9: Konkrete Schritte mit G Th (Künzli 2018, 2)

Nachdem das erste Datenmaterial erhoben worden ist, wird dieses schrittweise analysiert. Es werden Segmente des Ursprungtextes gesucht, welche die Forschungsfrage beantworten. Diese Ausschnitte des Textes werden mit sogenannten Codes versehen. Bei diesen handelt es sich um Wörter oder Wortgruppen, welche das Phänomen der Sequenz beschreiben. Dieser Vorgang wird Kodieren genannt. Durch das Kodieren wird versucht, die Bedeutung und den Sinn der subjektiven Sichtweise des Ursprungtextes zu rekonstruieren (Künzli 2022, 5). Wie bereits erwähnt, unterscheidet die Grounded Theory drei Kodierschritte, auf welche nachfolgend eingegangen wird.

Offenes Kodieren

Die Analysearbeit beginnt mit dem offenen Kodieren. Dabei geht es darum, dass das Datenmaterial erstmals aufgebrochen wird und relevante Sequenzen für die Theoriebildung gefunden werden können. Konzepte und Phänomene werden gesucht und mit passenden Wörtern oder Wortgruppen, den Codes, benannt. Es ist hilfreich, generative Fragen zu stellen, welche einen interessanten und relevanten Bezug zum Forschungsthema eröffnen. Dabei sollen die Fragen stets einen Bezug zum untersuchten Phänomen aufweisen, um herauszufinden, worum es hier geht (Künzli 2022, 6). Es eignen sich diese Fragen:

– **Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?

- **Wer?** Wer macht was? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Wie viele Akteure? Welche Rollen spielen sie dabei, wie interagieren sie? Wer hat die Definitionsmacht? Wer definiert wie die Situation?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen oder nicht angesprochen?
- **Wann?** Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschliessen?
- **Wozu?** In welcher Absicht? Zu welchem Zweck?
- **Womit?** Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?
- **Inwiefern** gleicht die Situation früheren, inwiefern unterscheidet sie sich?

Abbildung 10: Generative Fragen (Künzli 2022, 6)

Um die Codelisten zu erstellen, ist es sinnvoll, in Forschungsteams zusammenzuarbeiten. Das offene Kodieren wird sukzessive ergänzt. Nebst dem Vergeben von Codes und dem Erstellen von Codelisten, werden auch Memos geschrieben. Memos sind kleine Texte zu den Codenotizen, welche die Zusammenhänge zwischen den Codes beinhalten und so die Verdichtung der Erkenntnisse aus dem Datenmaterial unterstützen (Künzli 2022, 6-8).

Axiales Kodieren

Es gibt einen fließenden Übergang vom offenen zum axialen Kodieren. Beim axialen Kodieren geht es darum, die Codes zu vergleichen, Verbindungen zwischen den Konzepten zu entwickeln sowie die Codes zu Kategorien zu gruppieren (Künzli 2022, 5-8; Strübing 2018, 99). Häufig wird dafür das Kodierparadigma verwendet, welches nachfolgend abgebildet ist. Mittels eines Kodierparadigmas wird auf intervenierende und ursächliche Bedingungen, Konsequenzen und Handlungsstrategien fokussiert, um so auf Kernkategorien zu stossen, welche die Forschungsfrage beantworten (Künzli 2022, 7; Strübing 2018, 99). Die Richtungen der vier Pfeile zeigen, wie auf das Phänomen eingewirkt wird respektive wie vom Phänomen Konsequenzen abgeleitet werden.

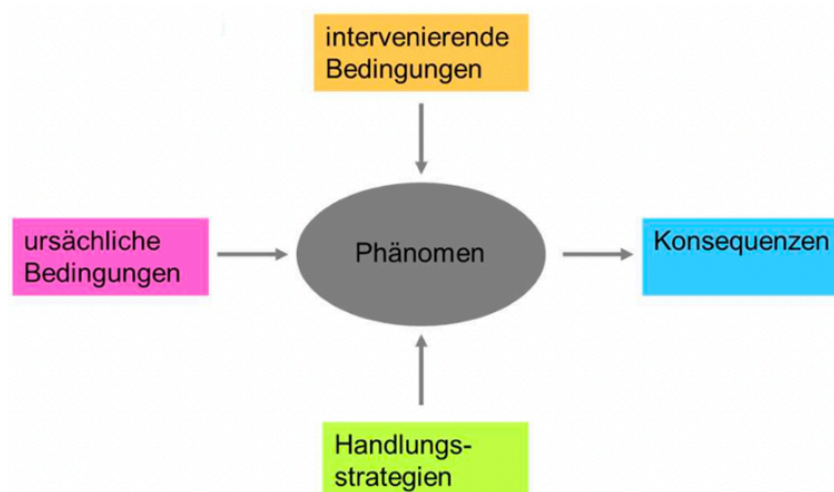


Abbildung 11: Das Kodierparadigma (Künzli 2022, 7)

Selektives Kodieren

Beim selektiven Kodieren werden die Daten schliesslich zu einem Kategoriensystem verdichtet (Künzli 2022, 7). Dabei wird die bisherige Analyse nochmals zurückverfolgt und stärker ausgearbeitet (Strübing 2018, 99).

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht selektiv kodiert und keine Theorie generiert. Dazu sind weder das Datenmaterial aus einem Einzelinterview noch das Forschungssetting und die zeitlichen Ressourcen, welche für eine Bachelorarbeit als Workload definiert sind, ausreichend. Dennoch wird die Grounded Theory als Methode zur Analyse angewendet, um schrittweise und rekonstruktiv zu analysieren, was mit den Aussagen der interviewten Person gemeint ist. In den nächsten Unterkapiteln geht es um die konkrete Analyse des Datenmaterials anhand des offenen und axialen Kodierens. Im Mittelpunkt der Datenanalyse steht immer die Forschungsfrage «Wie erlebt ein Schulleiter das Angebot der Schulinsel?».

6.5.1 Konkretes Vorgehen der Datenanalyse mittels offenen Kodierens

Im ersten Schritt dieser Analyse mit der Grounded Theory steht das offene Kodieren. Dabei werden verallgemeinernde Oberbegriffe als Phänomene gesucht und benannt (Breuer 2019, 269).

Um einen ersten Überblick über das Datenmaterial zu erhalten, wurden beim ersten Lesen ähnliche Themen im Transkript mit derselben Farbe markiert. Diese Strukturierung diente als Vorarbeit für das Kodieren. Das farblich markierte Transkript ist im Anhang 11.4.1 zu finden. Schliesslich wurde versucht, den farblich markierten Stellen Überschriften zuzuordnen. Es konnten Überschriften notiert werden, welche zum Teil aus mehreren, ähnlichen Begriffen bestanden. Diese Titel befinden sich im Anhang (Kapitel 11.4.2).

Anschliessend wurde das Datenmaterial offen kodiert. Es wurden die eruierten Überschriften präzisiert und gekürzt. Aus dem Datenmaterial konnten schliesslich 13 Phänomene benannt, kategorisiert und mit frei gewählten Codes versehen werden.

Der nachfolgende Auszug aus der Codeliste zur frei gewählten Kategorie respektive zum Phänomen «Gründe für die Implementierung der Schulinsel» mit den dazugehörigen Codes und dem Memo verdeutlicht exemplarisch eine Sequenz des Analysevorganges. Die anderen 12 eruierten Phänomene werden am Schluss des Kapitels aufgelistet.

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Gründe für die Implementierung der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 7-14: Viele Lehrpersonen können nicht mehr unterrichten
 Zeile 7-14: viele Lehrpersonen sind gestresst
 Zeile 7-14: Schulleitung als Puffer, Auffangbecken und als Problemlösung
 Zeile 7-14: störende Kinder
 Zeile: 7-14: Überfordertes System
 Zeile: 7-14: alles ist zu viel
 Zeile: 7-14: Häufigkeit von Notfällen ist aufgetreten
 Zeile: 7-14: zu viele Kinder kamen zur Schulleitung
 Zeile: 7-14: Schulleitung konnte Notfälle nicht mehr bearbeiten

→ Memo: Mich erstaunt es, dass die Schulleitung so oft die Kinder, welche nicht mehr tragbar waren im Klassensetting, hüten musste und die Schulleitung so die eigenen Aufgaben nicht mehr bearbeiten konnte. Warum muss ein Schulleiter überhaupt diese Aufgaben übernehmen? Was sind für den Schulleiter störende Kinder? Anfangs spricht der Schulleiter noch nicht von der Schulinsel, erst mit der Zeit wird die Schulinsel das «Phänomen». B. spricht anfangs davon, dass die LP's gestresst sind und ihren Job nicht mehr machen können. B. spricht von grosser Belastung und zu viel Druck im System. Seine Verantwortung als Schulleiter kommt zum Ausdruck.

Abbildung 12: Auszug aus der Codeliste zum Phänomen «Gründe für die Implementierung der Schulinsel» mit Memo

Die Autorin hat in diesem Schritt und im Sinne der Methode zwei Personen (X und Y, aus dem Bildungs- und Sozialbereich) als kleine Forschungsgruppe beigezogen und sich Rückmeldungen zu den vordefinierten Phänomenen und Codes eingeholt (Breuer 2019, 269). Gemeinsam wurde das Transkript gelesen, die Codeliste geprüft und schliesslich weiterentwickelt (Künzli 2022, 11-12).

Die nachfolgenden Kommentare zu zwei Interviewsequenzen verdeutlichen exemplarisch wie in der Gruppe analysiert und das Datenmaterial aufgebrochen wurde:

Beispiel 1:

Kommentar der Personen X und Y auf ein Zitat des Schulleiters: «Mhm, es sind immer meh Notfäll entstande ide Klasse, so dass s Unterrichte nüme möglich gsi isch. Es hend sich Chinde teils so verhalte, dass die ganz Klass und d Lehrerin so gstört gsi isch, dass mer nüme chan unterrichte» (B, Z 7-9)³.

- Person X: Der Schulleiter spricht von der grossen Belastung, welche wohl riesig gewesen sein muss und dem Druck im System Schule auf die Lehrpersonen.
- Person Y: Das Unterrichten wird wohl kaum mehr möglich gewesen sein, da es so viele störende Kinder gab. Es wird eine Häufigkeit von Notfällen gegeben haben.

Beispiel 2:

Kommentar der Personen X und Y auf ein Zitat des Schulleiters:

Mir händ es paar Schüeler gha, wo mer sGefühl gha händ, mir chönd die nüme träge. Und wo mir dInse igführt händ, isch das plötzlich wunderbar gange. Nei würllich vehemänt. Wänn mers i dere Art und Wis macht, ebe immer wieder zrug ufs Feschland ischs klar Integration. Euses Ziil isch immer dReintegration. Ja, das schtärcht dTragfähigkeit von de Integration, wänn mer sAgebot richtig planed. Ja. Ganz klar. (B, Z 611-615)

- Person X: Der Schulleiter ist sehr klar in seiner Überzeugung, dass die Schulinsel an seiner Schule die Integration stärkt.
- Person Y: Genau. Was aber auch stark hervorkommt ist erneut die Reintegration. Das erwähnt er nicht zum ersten Mal. Er betont, dass das Ziel immer die Reintegration zurück ins Schulsetting sein muss. Dafür verwendet er wieder das Bild des Festlandes.

Zeitgleich zum gemeinsamen Entwickeln von Codes, wurden Memos als Gedankenstützen formuliert, um so aufblitzende Themen innerhalb der Aussagen des Schulleiters festzuhalten. Während des Verfassens der Memos konnten bereits Zusammenhänge zwischen den Codes erkannt und verglichen werden (Künzli 2022, 15). In der Gruppe wurden neue Memos geschrieben, respektive bestehende Memos angepasst oder zusammengeführt. Nachfolgende Abbildung zeigt beispielhaft ein solches Memo:

→ Memo: B. wird sehr klar und vehement. Noch nie so eine klare Meinung gehabt. Er schaut auch kritisch auf andere Schulen. Wenn diese SI gehabt hätten, wären die Kinder nicht separiert worden. Er ist klar pro Integration. Für ihn ist die SI eine integrative Massnahme. Für ihn hängt aber stark davon ab, wie die Reintegration aufgeleitet wird. Obwohl kurz separiert wird, gehört SI zu einer integrativen Massnahme. SI hat hohen Erfolg in Schulhaus. Wirkt als wäre dies das Wichtigste Thema für B., denn er wurde so klar und vehement.

Abbildung 13: Beispiel eines Memos von B zu den Zeilen 606-615 im Transkript

³ B, Z7-9 bedeutet Person B, Zeile 7-9 im Transkript

Ausgehend vom offenen Kodieren und dem Erstellen der Memos liessen sich 13 Kategorien herauskristallisieren:

- Integration/Inklusion und Separation
- Gründe für die Implementierung der Schulinsel
- Belastungen im Schulalltag
- Funktionen/Kernaufgaben/Ziele der Schulinsel
- Organisation der Schulinsel
- Grenzen und Risiken der Schulinsel
- Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich der Schulinsel
- Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel
- Gründe für den Schulinselbesuch
- Erfolg der Schulinsel
- Alltag und Ablauf auf der Schulinsel
- Finanzierung der Schulinsel
- Reintegration

Die Codelisten der 13 eruierten Kategorien mit den Memos finden sich im Anhang unter Kapitel 11.4.3 der Arbeit.

6.5.2 Konkretes Vorgehen der Datenanalyse mittels axialen Kodierens

Während beim offenen Kodierungsvorgang das Datenmaterial in seiner Fülle von Einzelaussagen des Schulleiters und den daraus resultierenden Codelisten im Zentrum standen, geht es beim axialen Kodieren nun darum, eine Fokussierung aus den Codelisten vorzunehmen (Breuer 2019, 280).

Bei der vertieften Analyse und dem zirkulären Vorgehen zeigte sich, dass innerhalb dieser Kategorien viele Überschneidungen vorlagen. Die 13 Kategorien wurden in einem ersten Schritt des axialen Kodierens in ein separates Dokument gelegt. Als Nächstes wurde in Schritt zwei versucht, Zusammenhänge zwischen den Kategorien mit Farben zu visualisieren. Diese beiden Schritte sind nachfolgend dargestellt:

Schritt 1

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Belastungen im Schulalltag

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Gründe für den Schulinselbesuch

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration

Schritt 2

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Belastungen im Schulalltag

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Gründe für den Schulinselbesuch

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration / Reintegration

Abbildung 14: Schritt 1 und Schritt 2 des axialen Kodierens

Es wurden vier unterschiedliche Farben vergeben, um so die Zusammenhänge visuell darzustellen. Im dritten Schritt wurden die farbigen Kategorien zu stimmigen Gruppierungen geordnet. Auch an dieser Stelle wurde in der Forschungsgruppe (mit X und Y) diskutiert und die Kategorien wurden angepasst. Unter anderem nachfolgende W-Fragen halfen, die Kernkategorien herauszuschälen:

- Was löst Belastungen im System Schule aus und wie kann darauf reagiert werden?
- Was braucht es, damit geeignete Gefäße nachhaltig tragfähig sind und dem Erreichen des Ziels dienen?
- Welche Rolle kommt den Schulleitungen zu?
- Inwiefern dienen Schulinseln der geforderten Integration?

Im vierten Schritt wurden Kernkategorien zu den Gruppierungen definiert (Strübing 2018, 99). In der untenstehenden Abbildung sind die Schritte drei und vier abgebildet:

Schritt 3

Kernkategorie 1:

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Reintegration

Kernkategorie 2:

Belastungen im Schulalltag

Gründe für den Schulinselbesuch

Kernkategorie 3:

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Kernkategorie 4:

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration

Schritt 4Kernkategorie 1: **Integration**

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Reintegration

Kernkategorie 2: **Belastung**

Belastungen im Schulalltag

Gründe für den Schulinselbesuch

Kernkategorie 3: **Verantwortung**

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Kernkategorie 4: **Erfolg**

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Abbildung 15: Schritt 3 und Schritt 4 des axialen Kodierens

Diese vier nachfolgenden Kernkategorien wurden herausgeschält und ins Zentrum der weiteren Analyse gestellt: *Integration*, *Belastung*, *Verantwortung* und *Erfolg*. Das Zuordnen der restlichen neun Subkategorien zu den vier Kernkategorien war manchmal schwierig, da die Begriffe teilweise eng miteinander verwoben waren und sich viele Zusammenhänge zeigten (Breuer 2019, 280). Auch wurden in der Gruppe (mit X und Y) diverse Zuordnungen diskutiert, da diese aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfolgten. Das Dokument mit den vier Analyseschritten befindet sich im Anhang unter Kapitel 11.4.4.

Um den genannten Analysevorgang zu verdeutlichen, wird hier als Beispiel das Zuordnen der Subkategorie *Reintegration* zur Kernkategorie *Integration* aufgezeigt. Anfangs wurde die Subkategorie *Reintegration* unter der Kernkategorie *Erfolg* subsumiert, da der Schulleiter die Schulinsel dann als erfolgreich bezeichnete, wenn ein Kind schnell zurück ins Klassensetting reintegriert werden konnte. Mit erneutem Prüfen des Transkripts und der Codelisten wurde die Subkategorie *Reintegration* schliesslich der Kernkategorie *Integration* zugeteilt. Aus seiner Sichtweise ist die Schulinsel klar eine integrative Massnahme, sofern die Reintegration in die Klasse das oberste Ziel ist. Die beiden Begriffe *Integration* und *Reintegration* sind in seinen Aussagen an mehreren Stellen eng verwoben. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht diese Einschätzung: «Euses Ziil isch immer dReintegration. Ja, das schtärcht dTragfähigkeit von de Integration, wänn mer sAgebot richtig planed. Ja. Ganz klar» (B, Z 609-611).

Als nächsten Schritt des axialen Kodierens wurden vier Kodierparadigmen aus den Kernkategorien erstellt, um die Verbindungen innerhalb der Kernkategorie sichtbar zu machen (Breuer

2019, 280). So wurden die ursächlichen und intervenierenden Bedingungen formuliert, die dem Phänomen zugrunde liegen, um davon Strategien und Konsequenzen abzuleiten. Die Autorin erstellte anhand einer Tabelle mit zwei Spalten und fünf Zeilen für die vier Kernkategorien *Integration, Belastung, Verantwortung* und *Erfolg* je ein Kodierparadigma. In der linken Spalte wurde das Datenmaterial bezüglich der Kernkategorien auf neue Art zusammengeführt, entlang der Begriffe ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen (Breuer 2019, 280). In der rechten Spalte wurden die Zitate als belegende Textstellen aus dem Gespräch notiert. Die Kodierparadigmen als Ergebnisse werden im Kapitel 7 genauer beschrieben. Nachfolgend wird ein Kodierparadigma exemplarisch aufgeführt. Alle vier Kodierparadigmen befinden sich im Anhang (Kapitel 11.4.5).

Kodierparadigma 2 – Belastung als Phänomen

Kodierparadigma - Belastung	Belegende Textstellen aus dem Gespräch
<p>Ursächliche Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vom Gesetz geforderte Verpflichtung zur Integration von möglichst allen Kindern • Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten • störende Kinder • Komplexität hat zugenommen • Überforderung im Schulsystem generell 	<p>«Mhm, es sind immer meh Notfäll entstande ide Klasse, so dass s Unterrichte nüme möglich gsi isch. Es hend sich Chinde teils so verhalte, dass die ganz Klass und d Lehrerin so gstört gsi isch, dass mer nüme chan unterrichte.» (Z7-9)</p> <p>«Ja, es isch immer meh und meh worde. De Druck im System isch immer grösser worde. Fürd Lehrpersone isch de Druck immer grösser worde, aber au bi eus als Schuelleitig isch de Druck immer grösser worde, das mer gseit hend mer münd irgend eh anderi Lösig ha und das andersch ahgah.» (Z26-29)</p>
<p>Intervenierende Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu wenig personelle und finanzielle Ressourcen im System Schule • Ohnmachtsgefühl und Machtlosigkeit der Lehpersonen • Lehrpersonenmangel • Diskrepanz zwischen professionellem Handeln/ Problemlösung und einer schnellen Notfalllösung • überfordernde Situationen im Schulzimmer • gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf die Stellung des Kindes in der Familie • Gesellschaft wird individualistischer und Kinder sind sich Aufmerksamkeit gewohnt 	<p>«Aber ich find, es brucht meh Ressource im Syschtem Schuel im Momänt. Am Lehrermangel gseht mer's, mer gsehts a ganz vilne Egge und Ände, das eifach das Syschtem Schuel im Momänt zfescht belaschtet isch. Und drum müesstme Entlaschtig ibringe ...» (Z665-668)</p> <p>«... Und sie wird weniger so ohnmächtig und machtlos, ja.» (Z386-388)</p> <p>«... mer hät ihne eifach versuecht...dLehrer händ versuecht, das sälber irgendwie zhändle. Und händ das...die eine probiereds länger, die andere weniger lang. Und irgendwann händs dänn gfunde, so fertig jetzt, ich chan nüme. Und dänn isch er bi eus gschande, oder.» (Z65-68)</p> <p>«Ja, genau. Mir händ eus würkli en Entlaschtig erhofft. Also zum ebe Druck chöne zum Syschtem useneh. Genau das händ mer eus vo de Insle erhofft. Dasses en Ort isch, wo mithilft, gwüssni Situatione uf eh professionelleri Art zlöse. Das händ mer eus erhofft.» (Z42-44)</p> <p>«Und was au no dezue chunt isch eusi Gsellschaft isch ja i de Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAzahl Chind i de Familie händ abgnoh. Und dSchtellig vom Chind isch en anderi und es isch sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt. Und es isch scho so, für vieli Chind isch es ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das isch eini vo de Promlematike, wo mir händ.» (Z645-649)</p>

<p>Handlungsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräche mit Lehrpersonen führen, im Kontakt sein • verschiedene Modelle zur Bewältigung der Situation prüfen • Gespräche mit Fachleuten führen • Gemeinsam Lösungen diskutieren • Situation immer wieder reflektieren • Seine Rolle als Schulleiter wahrnehmen • Sich für Verbesserungen im Schulsystem verantwortlich fühlen 	<p>«Ja. Ja, ganz klar. Aso mir hend das wie zeme gmacht, d Barbara und ich. Mer hend wie gfunde mer münd eh neu Lösung finde, will mer ja integriere müend. Und hend denn mit verschiedene Lüt gredet und eus informiert. (Z33-36)</p> <p>«Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich usgschtalte, dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie sölled mir sAgebot usgschtalte. Eusi Rolle als Schulleitig isch, das Agebot eso z'gschtalte, dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.» (Z542-547)</p>
<p>Konsequenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Langsame, dem Bedarf angepasste Implementierung der Schulinsel ins Schulhaus • Angebot der Schulinsel den geforderten Umständen immer wieder anpassen 	<p>«.. und denn langsam, ganz langsam isch denn d'Idee vode Schuelinsle sozege enstande.» (Z35- 36)</p> <p>«Ja, das isch immer in Veränderig wüekli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit, die Ziit vo de Effizienz. Im Momänt sind mer e chli dra, dass dlnsle nur no piketmässig bsetzt isch. [...]. Ebe det schtelled mir eus wie dFrag, isch säb effizient und det sind mer momentan e chli am Umdänke oder am Verändere.» (Z692-700)</p>

Abbildung 16: Kodierparadigma *Belastung*

Aufgrund des axialen Kodierens resultierte nochmals eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und somit die Möglichkeit, sich dem Erleben des Schulleiters bezüglich der Schulinsel anzunähern. Es kann nun im nächsten Kapitel aufgezeigt werden, wie aus belastenden Situationen im Schulalltag, welche in engem Zusammenhang stehen mit der vom Gesetz geforderten Integration, ein erfolgreiches und integratives Angebot in Form der Schulinsel geschaffen wurde.

7 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus der Datenanalyse aufgezeigt. Diese werden in einem ersten Schritt modellhaft dargestellt, anschliessend als gebündelte Ergebnisse zusammengefasst und abschliessend als Einschätzung des Schulleiters in Form einer Geschichte formuliert.

7.1 Ergebnisse aus den vier Kodierparadigmen

Nachfolgend werden die vier Kodierparadigmen der Kernkategorien *Integration*, *Belastung*, *Verantwortung* und *Erfolg* einzeln aufgebrochen und ohne Zitate des Schulleiters modellhaft dargestellt. Im Kapitel 6.5.2 wurden die konkreten Schritte aufgezeigt, wie die vier Kernkategorien eruiert wurden. Die Kodierparadigmen wurden nacheinander erstellt. Bei allen vier Kodierparadigmen war jeweils das Ziel herauszufinden, was als Ursachen der Phänomene benannt werden konnte, welche intervenierenden Bedingungen zusätzlich verstärkend wirkten, was als Handlungsstrategien dagegen unternommen wurde und welche Konsequenzen schliesslich daraus resultierten.

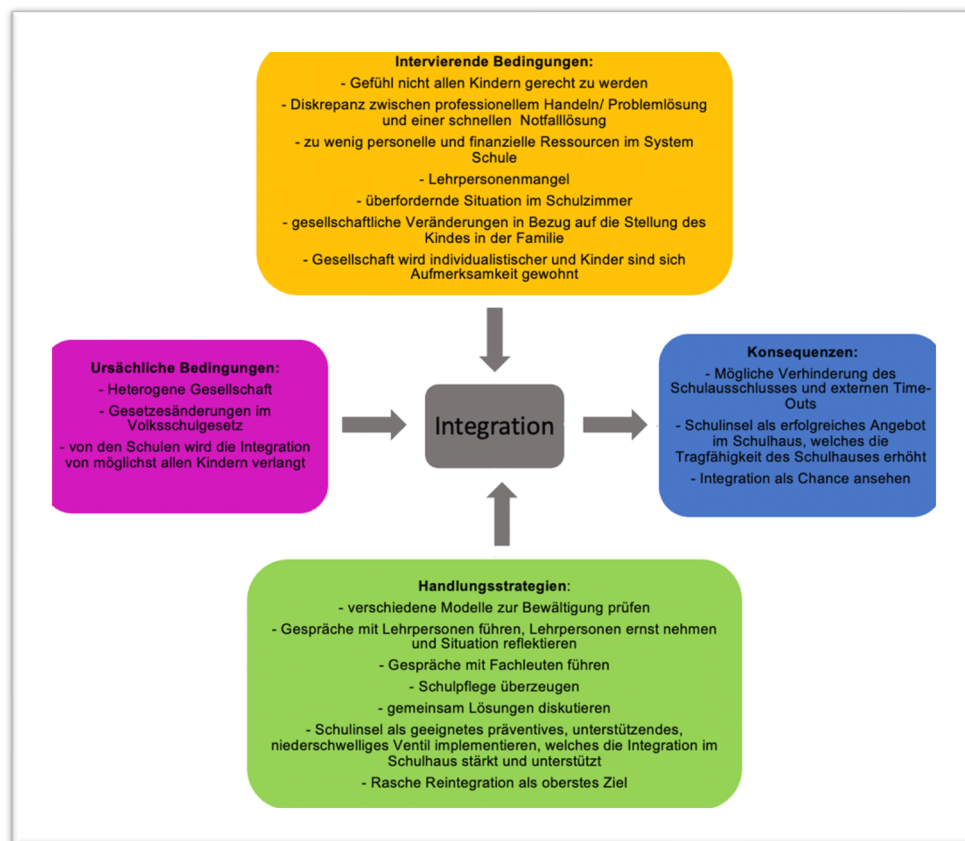


Abbildung 17: Ergebnisse Kernkategorie *Integration*



Abbildung 18: Ergebnisse Kernkategorie *Belastung*

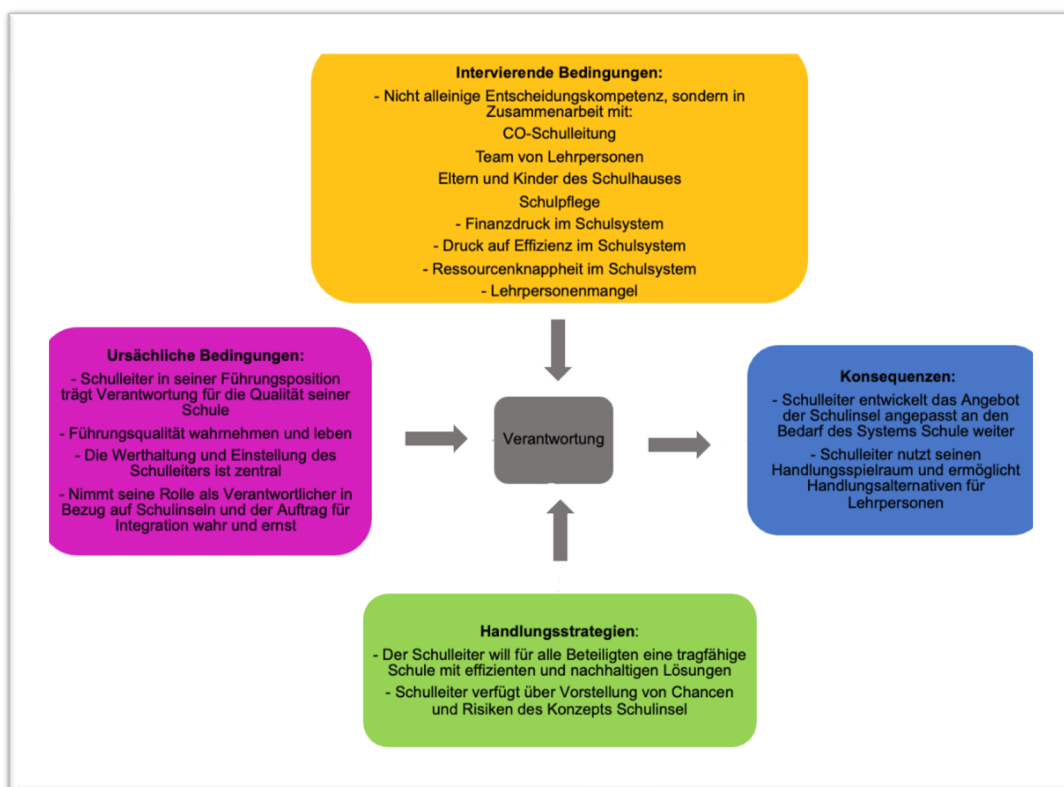
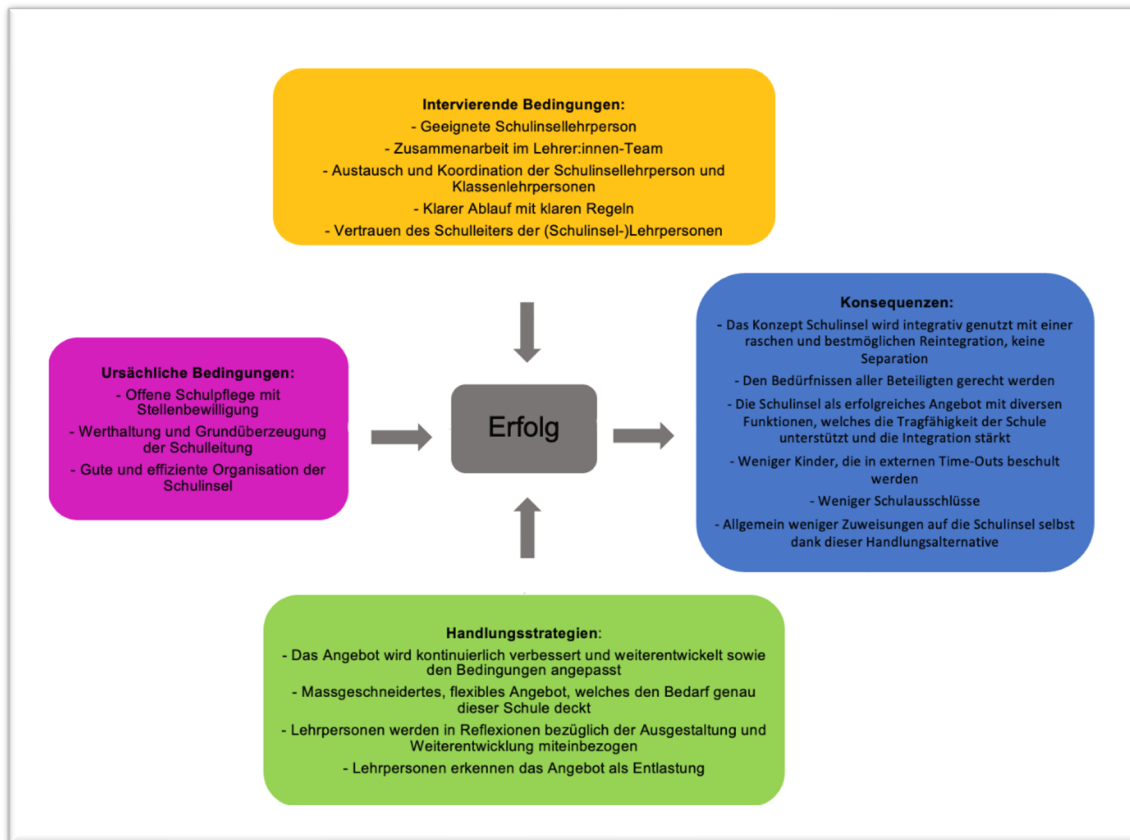


Abbildung 19: Ergebnisse Kernkategorie *Verantwortung*

Abbildung 20: Ergebnisse Kernkategorie *Erfolg*

Je nach Kernkategorie und Aspekt innerhalb des Modells lassen sich eine unterschiedliche Anzahl von zugeordneten Aussagen des Schulleiters finden. Es sind wenige Überschneidungen oder Wiederholungen sichtbar. Auffallend ist, dass bei der Kernkategorie *Erfolg* der Aspekt *Konsequenzen* am meisten Aussagen enthält. Daraus kann geschlossen werden, dass der Schulleiter in seiner Funktion viele Konsequenzen des Erfolges der Schulinsel konkret benennen kann.

Zusammenfassend können folgende Ergebnisse aus den modellhaften Darstellungen abgeleitet werden:

- Schulinseln gelten als zentrales, niederschwelliges, integratives Angebot und damit als eine grosse Chance für eine integrative Schule mit weniger externen Timeouts oder Sonderschulausschlüssen.
- Die gesetzliche Verpflichtung zur Integration beansprucht die Schulen mit ihrer heterogenen Schüler:innenschaft. Sie sind gefordert, sich Tag für Tag den grossen Belastungen zu stellen und geeignete und effiziente Lösungen zu finden.
- Als Ventil nehmen die Schulinseln Belastungen und Druck aus dem System und bieten Handlungsalternativen in überfordernden Situationen im Schulzimmer.
- Wie sehr eine Schulinsel als integrative Massnahme empfunden wird, hängt von diversen Faktoren ab, wie zum Beispiel:
 - wie Integration verstanden und gelebt wird.
 - ob der raschen Reintegration in die Klasse eine grosse Bedeutung beigegeben wird.

- Äussere Rahmenbedingungen, wie beispielsweise ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen, aber auch die Organisation der Schulinsel selbst und die Bereitschaft diese flexibel anzupassen, sind im dynamischen Umfeld Schule für den Erfolg unabdingbar.
- Die Werthaltung und die Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher sind für den Erfolg einer Schulinsel zentral. Schulleitungen müssen Führungsqualitäten leben, indem sie belastende Situationen erkennen, Herausforderungen angehen und den Auftrag der Integration wahrnehmen.
- Schulleitungen und Lehrkräfte tragen eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Kinder. Damit die geforderte Integration tragfähig weiterentwickelt werden kann, ist die gut eingespielte Zusammenarbeit zwischen den involvierten Klassenlehrpersonen, den Schulinsellehrpersonen, weiteren Fachkräften, der Schulpflege und der Schulleitung bedeutungsvoll. Das Angebot der Schulinsel muss stets reflektiert und den geforderten Umständen angepasst werden.

In der nachfolgenden Einschätzung des Schulleiters werden die fragmentierten Ergebnisse als Geschichte wieder zusammengefügt, um sich einem theoretischen Konstrukt bezüglich seines persönlichen Erlebens anzunähern. Mit dieser Vorgehensweise werden die Ergebnisse aus dem Datenmaterial als «Tiefenbohrung» seiner subjektiven Sichtweise wiedergegeben.

7.2 Die Geschichte des Schulleiters

Die Kernkategorien *Integration*, *Belastung*, *Verantwortung* und *Erfolg* setzen den Rahmen der Geschichte, welche die Sichtweise des Schulleiters abbildet und sich eng an die dargestellten Analysen aus den Kodierparadigmen hält. Um einen roten Faden wiederzugeben, werden die Kernkategorien nicht mehr einzeln erläutert. Bedingungen, Strategien und Konsequenzen aus den Kernkategorien werden miteinander verwoben. Die nachfolgende Einschätzung, als Ergebnis aus der empirischen Untersuchung, ist im Präsens geschrieben und wird mit Zitaten aus dem Interview ergänzt.

Die Schulinsel existiert seit drei Jahren. Die ursächliche Bedingung für ihre Implementierung ist der Tatsache geschuldet, dass von Schulen die Integration von möglichst allen Kindern in Regelschulen verlangt wird. Dies führt oft zu überfordernden Situationen im Schulalltag. Der Schulleiter spricht auch in den Worten der Lehrpersonen von der Diskrepanz zwischen einem eigenen Anspruch nach professionellem Handeln und schnellen Notfalllösungen mit dem un-guten Gefühl, nicht allen Kindern gerecht zu werden. Die nachfolgende Aussage verdeutlicht, wie Ohnmachtsgefühle ausgelöst wurden:

Also würckli nomal, dass es Lerne nüme möglich isch i de Klass inne, oder. Entweder isch dLehrperson so gschtresst, dass sie richtig wüetig wird und dGfahr beschtaht, dass sie lut wird und mal öppis seit, wo sie nöd sött säge. Und mer merkt, jetzt chum ich in eh Situation ine, wo ichs nüme chan händle. Das isch vielleicht, wenn me provoziert wird. Wänn es anders Chind sogar gschlage wird. Wänn es Chind komplett usser sich isch. (B, Z 249-253)

Der Schulleiter betont, dass sich viele Kinder mehr Aufmerksamkeit gewohnt sind, aufgrund der Entwicklung einer immer individualistischeren Gesellschaft. Diese Erwartung kann jedoch im Schulalltag nicht oder wenig erfüllt werden. Komplexität und gesellschaftliche Veränderungen wie zum Beispiel die Stellung des Kindes in der Familie oder die Erwartungen an eine Schule beeinflussen Schulen, so auch diejenige des Schulleiters. Die Situation ist unbefriedigend:

Und was au no zum Druck dezue chunt isch eusi Gsellschaft isch ja i de Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAzahl Chind i de Familie händ abgnoh. Und dSchtellig vom Chind isch en anderi und es isch sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt. Und es isch scho so, für vieli Chind isch es ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das isch eini vo de Promlematike, wo mir händ. (B, Z 645-649)

Ein Wegschauen ist nicht möglich. Der Schulleiter ist sich seinem Auftrag zur Integration bewusst. Er trägt in seiner Führungsposition Verantwortung für die Qualität und Entwicklung seiner Schule. Er ist nah dran am Schulalltag und involviert in belastende Zustände. Diese Notfallsituationen kommen immer häufiger vor. Er beschreibt dies so: «Aber irgendwann ischs denn so hüüfig gsi und mer het das gar nüme chöne bearbeite. Aso mir chönd euse Job nüme mache, d Lehpersone sind gstresst, aso mer hend gmerkt, mer münd das irgendwie andersch ufgleise» (B, Z 11-14). Als Schulleiter kann er dazu beitragen, Handlungsalternativen für Lehrpersonen zu entwickeln. Es ist ihm ein Anliegen, eine tragfähige Schule mit effizienten, nachhaltigen und professionellen Lösungen zu gestalten. Der Schulleiter führt Gespräche mit der Co-Schulleiterin, der Schulpflege und weiteren Fachpersonen. Auch mit dem Team der Lehrpersonen reflektiert er die Situation und nimmt sie ernst. Gemeinsam werden verschiedene Modelle zur Bewältigung der Situation geprüft. Es kristallisiert sich das Konzept der Schulinsel heraus. So wird die Schulinsel implementiert. Schnell zeigt sich ihr Erfolg:

Also eusi Tragfähigkeit het sich massiv erhöht gägenüber dere Ziit, wo mer kei Insle gha händ. Mir händ es paar Schüeler gha, wo mer sGfüehl gha händ, mir chönd die nüme träge. Und wo mir dlnsle igfühert händ, isch das plötzlich wunderbar gange. Nei wirklich vehemänt. Wänn mers i dere Art und Wis macht, ebe immer zruug ufs Feschtland, ischs klar Integration. (B, Z 609-614)

Als weitere Strategie für das Gelingen nennt er eine gute und effiziente Organisation der Schulinsel. Das heisst für ihn unter anderem:

- klarer Ablauf mit Regeln für den Schulinselbesuch und die Reintegration
- geeignete und flexible Schulinsellehrperson mit Flair für Sozialpädagogik
- zeitnahe Informationsfluss, Zusammenarbeit und Koordination zwischen Schulinsellehrperson und Klassenlehrpersonen

Neben der Ausgestaltung einer guten Organisation spielt erneut der Schulleiter als Verantwortlicher eine wichtige Rolle. Es stellt sich heraus, dass aufgrund seiner klaren Vorstellungen von Chancen und Risiken die Weiterentwicklung des Konzepts nachhaltig gesteuert und ihrem Bedarf angepasst wird:

Ich glaube, sone radikali Güsskannegschicht, das sind eigentlich nie guet für dSchuele. Sondern mer müesst aso wie jede Lehrer Handligsschpielruum ha muess im Umgang mit Verhaltensuffällige, muess jedi Schuel en Handligsschpielruum ha, die Schuel so chöne zgschtalte, dass es für alli Beteiligte guet isch und dass vor allem au eh Integration nachhaltig chan umgesetzt werde. Drum han ich nöd gseit, es söll jedi eh Schuelinsle ha. (B, Z 677-683)

Die Einstellung des Schulleiters kommt zum Tragen, um das Ziel einer integrativen Schulinsel zu erreichen. Seine Werthaltung und generelle Einstellung zur Verteilung von Ressourcen sowie dem Grundsatz einer Bedarfs- und Bedürfnisorientierung sind zentral. Er will ein gutes, sinnvolles und effizientes Konzept für Lehrpersonen und Schüler:innen: «Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich uszgschtalte, dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer müends immer witerentwickle. [...] und das Agebot eso z'gschtalte, dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient» (B, Z 542-547). Die Schulinsel hat verschiedene Funktionen. So soll sie unter anderem ein Ort sein, an welchem ein Rückzug möglich ist. Auf der Insel sollen Kinder lernen, ihr Verhalten zu reflektieren. Der Schulleiter spricht von der Schulinsel als Lerninsel:

Ja es sind zwei Kernufgabe. Kernufgab eis isch d'Entlaschtig. Und d'Kernufgab zwei isch, ich schaffe a mim Verhalte. Die sind beidi glich wichtig, glaub ich. Um wieder chöne ufs Feschland cho, glaub ich, isch es eso. Es isch scho so. Ich glaub, be viele Lüüt schtaht Entlaschtig im Vordergrund. Ich würd mir no meh wünsche, dass mer no chli intensiver so a dem schafft, dänn au reflektiert, was fühert dänn dezue und was bruchsch dänn du zum chöne lerne. Und was mache mer dänn jetzt, dass es nüme so wit chond. Ja. (B, Z 423-429)

Als weitere Strategie für den Erfolg der Schulinsel soll mit dem Angebot Abstand von Belastungen gewonnen werden, indem Lehrpersonen Handlungsalternativen in schwierigen Situationen bekommen. Das Angebot wird auch von den Lehrpersonen als Entlastung empfunden, sodass seit der Implementierung der Insel vor drei Jahren heute weniger Schulinselzuweisungen nötig sind. Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit seitens der Lehrpersonen treten weniger oft auf im Schulzimmer:

Und nur scho sWüsse, dass sie eh Möglichkeit händ, en Handligsspielruum händ, macht sie....macht sie viel meh Sälbschtvertroue. Sie gönd ganz andersch, nur scho is Schuelzimmer ine und dChind gschpüred das. Aha, sie hät en Alternative. Und das macht sie glassener und drum, glaube ich, händ-mer au weniger Zuewisige oder Extremfäll. (B, Z 378-382)

Eine weitere wesentliche Strategie für den Erfolg der Schulinsel ist ihr Eingebundensein in das ganze System der Schule. So wird der raschen Reintegration grosse Bedeutung beigemessen und die Schulinsel als integrative Massnahme verstanden, welches die Integration und nicht die Separation stärkt: «[...] sie sind separiert für eh churzi Ziit. Aber die Ziit wänd mer möglicht churz gschalte, wo sie separiert sind. S'Ziel isch immer, dReintegration so schnäll wie

mögli» (B, Z 120-122). Als Konsequenz der erfolgreichen Umsetzung der Schulinsel werden weniger Kinder in externen, separierenden Timeouts beschult und weniger Schulausschlüsse sind nötig. Die Kinder bleiben im gewohnten Umfeld:

Frühner hät me die Timeouts gmacht usserhalb vo de Schuel. Und denn hät me wie gmerkt, es isch völlig nöd zielführend. Wil die sind dänn det, isches dänn vellicht scho guet. Das gaht dänn det i säbem Setting. Aber sZiel isch ja eigentlich, dass es im Setting vo de Schuel wieder muess funktioniere. Und die Lehrpersone vo de Insle und vom Feschland sozäge, schaffed ja zäme, damit das wieder gaht. (B, Z 122-127)

Die nachfolgende Aussage verdeutlicht abschliessend seine positive Haltung gegenüber der Schulinsel: «Mer chan nöd alles löse mit de Insle. Aber ich säge, so vieles chan mer löse mit de Insle, glaub ich» (B, Z 417-418).

8 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der Theorie diskutiert und zusammengeführt. Ein Fazit und Ausblick schliessen das Kapitel ab.

8.1 Zusammenführung der Ergebnisse

Die Forschungsfrage, wie ein Schulleiter das Angebot der Schulinsel erlebt, beantwortet der befragte Schulleiter mit der klaren Aussage, dass die Schulinsel an seiner Schule als ein integratives Angebot verstanden wird, welches immer wieder kritisch überprüft und angepasst werden muss. Grundsätzlich sieht er die Schulinsel als etwas sehr Positives. Auf die Schulinsel will der Schulleiter aufgrund der erlebten Belastungen nicht mehr verzichten. Er betont, dass der weitaus grösste Teil, 80% der Kinder, im Laufe der Primarschulzeit die kurzzeitigen Schulinselbesuche nicht mehr brauchen, da mit den Kindern an ihrem Verhalten gearbeitet werden konnte.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Tragfähigkeit der Schule erhöht und die Integration gestärkt wurde seit der Implementierung der Schulinsel. Schulinseln leisten einen wichtigen Beitrag zu der in den Konventionen und Gesetzen geforderten integrativen Bildung. So zeigt die Integrationsquote der Schweiz von fast 97% im Jahr 2018, dass die meisten Kinder in Regelklassen unterrichtet werden (Lanners 2018, 10). Dieser sehr hohe Anteil ist grundsätzlich positiv, gesetzeskonform und wird als «gesellschaftliche Verpflichtung» angesehen (Lanfranchi u. Steppacher 2012, 333). Dies wird auch vom interviewten Schulleiter bestätigt, obwohl durch die geforderte Integration oft eine Zunahme an Belastungen resultiert. Schulen brauchen deshalb niederschwellige Angebote, welche die Integrationskraft erhöhen und den Lehrpersonen in herausfordernden Situationen Handlungsoptionen bieten (Luder u. Kunz 2019, 59).

Als integrative Auszeitstrukturen ermöglichen Schulinseln, flexibel auf Probleme zu reagieren. Dabei soll das unterrichtsunterstützende Angebot als befristete Akutmassnahme verstanden werden, um dem Grundsatz der Integration zu entsprechen (Wüthrich 2019, 37). Es wird moniert, dass der Ausschluss eines Kindes aus einer Regelklasse keinen pädagogischen Vorteil mit sich bringt (Luder u. Kunz 2019, 59). So hat ein kurzfristiger Schulinselbesuch laut Schulleiter und Literatur für das Kind keine Stigmatisierung zur Folge. Es handelt sich nicht um ein «isoliertes Abschieben auf eine Insel», sondern im Gegenteil, es steht die gezielte Förderung und Verhaltensreflexion auf der Lerninsel im Vordergrund (ZLV 2018, 1).

Auch bezüglich Timeouts decken sich die Aussagen des Schulleiters mit denjenigen aus der Literatur. Seit der Implementierung der Schulinsel resultieren weniger schulische Disziplinarfälle und weniger externe Timeouts (Sager 2012, 311). Falls Timeouts trotzdem nötig sind, können diese schulintern auf der Schulinsel besser und zielführender umgesetzt werden, da das Kind im gewohnten Setting bleiben kann (Wüthrich 2019, 37).

Diskrepanzen zeigen sich zwischen den Forderungen des ZLV's, der Literatur sowie den Aussagen des Schulleiters. Der ZLV fordert eine flächendeckende Einführung einer Schulinsel in allen Schulhäusern (ZLV 2018, 1). Die Meinung der Autorin zur ZLV-Forderung hat sich während des Literaturstudiums und besonders während der Analyse der Daten verändert. Anfangs hat sie die ZLV-Forderung unterstützt. Nun ist sie zur Erkenntnis gelangt, dass im System Schule ein sogenanntes Giesskannenprinzip im Bereich der Integration wenig tauglich ist. Vielmehr geht es darum, den Schulen den nötigen Handlungsspielraum zu ermöglichen, damit sie das für sie passende Angebot entwickeln können. Sozialstruktur einer Schulgemeinde, die

Schulkultur, die Schulleitung, die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft sowie das Lehrpersonen-Team sind zu unterschiedlich.

Es ist aus Sicht der Autorin eine wichtige politische Forderung, den Schulleitungen mehr finanzielle Entscheidungskompetenzen zuzugestehen, wie die Mittel zur Gestaltung der Integration eingesetzt werden. Denn der Erfolg der Schulinsel lässt sich nur dann aufzeigen, wenn massgeschneiderte Lösungen für die Bedürfnisse der heterogenen Schulen gefunden und keine obligatorischen und vorgeschriebenen Modelle verordnet werden (Wüthrich 2019, 37). So wünscht sich der Schulleiter einen finanziellen Spielraum zur individuellen Verwendung von Ressourcen bezüglich der Gestaltung integrativer Massnahmen.

Dank des Herausschälens der Kernkategorien *Integration*, *Belastung*, *Verantwortung* und *Erfolg* konnte vertieft Einblick genommen werden in das Erleben des Schulleiters bezüglich seiner Schulinsel. Viele seiner Aussagen finden sich in der konsultierten Literatur wieder. Die Reichweite seiner Aussagen ist jedoch begrenzt, da sich die Stichprobe lediglich auf diese eine Befragung abstützt. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen und zur Theoriebildung im Zusammenhang mit Schulinseln beizutragen, müssten mehr Interviews durchgeführt sowie die Forschungsgruppe vergrössert werden. In dieser Arbeit stand jedoch die subjektive Sichtweise eines Schulleiters im Fokus. So wurden seine Aussagen zum Beispiel nicht mit Aussagen von anderen Schulleitungen ergänzt und fundiert. Aufgrund des geringen Datenmaterials und dem begrenzten Rahmen der Bachelorarbeit wurde nicht selektiv kodiert. So wurde die bestehende Analyse nicht nochmals zurückverfolgt oder nochmals stärker ausgearbeitet.

8.2 Fazit und Ausblick

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Literatur, nach der Analyse der Daten und der Darstellung der Ergebnisse wird folgendes Fazit formuliert:

Wenn integrative Bildung gefördert und unterstützt werden soll, braucht es gut organisierte, flexible und aufeinander abgestimmte Angebote vor Ort. Die Schulinsel als integratives Angebot erhöht die Tragfähigkeit einer Schule und stärkt trotz kurzzeitiger Separation die geforderte Integration, wenn eine zeitnahe Reintegration des Kindes zurück in die Klasse erfolgt. Lehrkräfte erhalten dank Schulinseln Handlungsoptionen, die Klasse kann wieder lernen und das betroffene Kind erhält einen Rückzugsort. Damit das System Schule aufgrund des grossen Drucks nicht kollabiert, braucht es nachhaltig tragfähige Modelle, welche die Integrationskraft stärken. Schulinseln sind ein solches Modell. Integration braucht ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen, welche schulspezifisch verwendet werden können. Die Werthaltung und die Rolle der Schulleitung sind für den Erfolg einer Schulinsel zentral. Damit die geforderte Integration weiterentwickelt werden kann, ist eine gut eingespielte Zusammenarbeit zwischen den involvierten Klassenlehrpersonen, den Schulinsellehrpersonen, weiteren Fachkräften, den Schulleitungen und den Schulpflegen unabdingbar.

Als Ausblick lassen sich folgende weiterführende Fragestellungen aus den Ergebnissen ableiten:

- Mit dieser Bachelorarbeit wurde der Blick des Schulleiters ins Zentrum genommen. Die Einschätzungen von Schulinsellehrpersonen, von Klassenlehrpersonen und diejenigen der Kinder sowie deren Eltern im Hinblick auf das Erleben der Schulinsel, könnten weiter erforscht werden. Wie erleben sie die Schulinsel?

- Was braucht eine Schule in der heutigen komplexen Zeit, um den Ansprüchen der Integration und unter Berücksichtigung der Heterogenität in den Klassen zu genügen? Welche weiteren Angebote erweisen sich als effizient und zielführend?
- Gibt es seit der Einführung von Schulinseln weniger Kinder, welche sonderbeschult werden müssen?

Aufschlussreich wären auch Gespräche mit Schulleitungen gewesen, welche die Schulinsel als eine separierende Massnahme definieren und ihre Einführung ablehnen. Durch gegensätzliche Meinungen hätte vertiefter in das Spannungsfeld Integration versus Separation eingetaucht werden können, um das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten und seine Komplexität aufzuzeigen.

Es lohnt sich, das Konzept Schulinsel weiter zu ergründen, um bestehende Forschungslücken zu schliessen und aufgrund einer systematischen Bestandsaufnahme evidenzbasierte Grundlagen zu schaffen für Empfehlungen und die Weiterentwicklung von Schulinseln.

9 Schlussteil

Dieses Kapitel umfasst eine Reflexion des methodischen Vorgehens sowie den Bezug zum persönlichen Kompetenzaufbau.

9.1 Reflexion des methodischen Vorgehens

Das Anwenden der Grounded Theory als Analyseverfahren forderte ein intensives Eintauchen in das Datenmaterial und somit in die Perspektive des Schulleiters. Der temporäre Beizug anderer Personen in dieser Phase des Analyseprozesses war zentral und erleichterte das Vorkommen mit dem Datenmaterial. Der störungsfreie Rückzug der Autorin während des Schreibprozesses, insbesondere während der Datenanalyse und der Auswertung der Ergebnisse war hilfreich, um einzelne Schritte der Methode zu verstehen und diese intensiv zu bearbeiten.

Im Verlauf der Datenanalyse kristallisierten sich passende Kernkategorien Schritt für Schritt aus dem Datenmaterial heraus, welche ohne das Kodieren und ohne das Erstellen der Kodierparadigmen wohl nicht gefunden worden wären. So hätten ausschliesslich durch das offene Kodieren, die Zusammenhänge und das Verdichten der Einzelaussagen des Schulleiters nicht gleichermassen erfolgen können. Durch das axiale Kodieren und das Entdecken der vier Kernkategorien ergab sich ein anderer Blick auf das Datenmaterial und somit auf die Bedeutung der Aussagen des Schulleiters. Die Kernkategorien *Erfolg* und *Verantwortung* wären nicht aufgetaucht, hingegen liessen sich die Kernkategorien *Integration* und *Belastung* aufgrund seiner Antworten schnell erahnen.

Das Definieren der Kernkategorien nahm viel Zeit in Anspruch und löste Diskussionen aus. Die Forschungsgruppe (mit X und Y) war sich nicht immer einig, was anstrengend war, aber gleichzeitig zur Klärung beitrug. Zum Beispiel war lange unklar, ob die Kernkategorie *Verantwortung* als solche definiert werden soll oder als *Rolle des Schulleiters* oder als *Führungsqualität* umformuliert werden sollte. Es wurde auch diskutiert, ob diese Kernkategorie überhaupt bestehen bleiben oder ob sie unter die Kernkategorie *Erfolg* subsumiert werden sollte. Schlussendlich ist die Kernkategorie *Verantwortung* als Begriff beibehalten worden, da der Schulleiter sich selber eine grosse Verantwortung in Bezug auf den Erfolg der Schulinsel zuschreibt. Dies wurde im Rahmen der zirkulären Analyse vom Schulleiter mehrmals explizit erwähnt.

Die vielen Überschneidungen und Ähnlichkeiten innerhalb der Kategorien sowie das stete Hin- und Herschieben von (Sub-)Kategorien hat manchmal ein Gefühl von Beliebigkeit ausgelöst. Immer wieder das Transkript zu prüfen, genau Hinzuschauen und die Kodierparadigmen erstellen, hat geholfen, sich im Sinne der Grounded Theory vertieft mit der Gedankenwelt des Schulleiters auseinanderzusetzen.

9.2 Persönlicher Kompetenzaufbau

Mit der Auseinandersetzung dieser Bachelorarbeit konnte die Autorin viele Erkenntnisse gewinnen, die sie in ihrer Tätigkeit umsetzen will. So gehört es zu einer wichtigen Aufgabe einer Lehrperson, mit diversen Personen wie beispielsweise Eltern, Schulleitungen oder Heilpädagog:innen zielführende Gespräche zu gestalten. Genau hierfür konnten mit der Führung des Interviews wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. So zeigte sich, wie wichtig es ist, dem Gegenüber genügend Zeit für die Beantwortung der Fragen oder dem Betrachten von Bildern zu lassen. Auch eine mögliche Stille auszuhalten ist wichtig, um Gedankengänge des

Gegenübers nicht zu unterbrechen. Bilder als Stimulus zeigten sich überraschend hilfreich. Der Schulleiter hat immer wieder Bezug auf das gewählte Bild genommen. So würde die Autorin bei einem nächsten Interview wieder ein Bild in den Leitfaden einbauen oder möglicherweise auch ein Bild für ein Elterngespräch nutzen.

Die Autorin hat sich im Laufe des Studiums mit dem komplexen System Schule als Organisation befasst. Die vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen dieser Bachelorarbeit trug dazu bei, sich über Chancen und Risiken des Systems Schule über die Forschungsfrage hinaus, Gedanken zu machen. Dank der offenen Bereitschaft des Schulleiters, Auskunft zu geben, konnte eine klare Vorstellung erlangt werden über das Schulhaus mit seinen Strukturen und Prozessen. Diese Kenntnisse lassen sich auch auf andere Schulen übertragen.

Die vielen Anforderungen an eine Schule lassen sich über weite Strecken wenig beeinflussen, da viele Faktoren, wie beispielsweise bildungspolitische Entscheidungen oder die Sozialstruktur des Einzugsgebietes einwirken. Schulinseln bieten eine niederschwellige Hilfestellung mit Handlungsalternativen, um mit der Komplexität im System Schule umgehen zu können. Oder mit den Worten des Philosophen Aristoteles: «Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen».

10 Literaturverzeichnis

- Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt. 2018. «Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich: Grundlagen, Regelungen und Finanzierung. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt». Zürich. Online verfügbar unter: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen/integrierte-sonderschulung/integrierte_sonderschulung.pdf (Zugriff: 29.08.2022).
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. 2022. «Schulpflicht, Disziplinarmaßnahmen und Elternpflichten». Zürich. Online verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/rechte-und-pflichten-der-eltern/volksschule-disziplinarmaßnahmen.html> (Zugriff: 31.08.2022).
- Bildungsrat Kanton Zürich. 2006. «Leitsätze für die Sonderschulung im Kanton Zürich». Zürich. Online verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2006-brb-26-leitsaetze-fuer-die-sonderschulung-im-kanton-zuerich.html> (Zugriff: 17.07.2022).
- Breuer, Franz, Petra Muckel und Barbara Dieris. 2019. *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. 2018. «Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende». Marburg: Dr. Dresing und Pehl. Online verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (Zugriff: 20.07.2022).
- Helferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. 2022. «Projekt Schulinseln in der Schweiz». Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.hfh.ch/projekt/schulinseln-in-der-schweiz> (Zugriff: 30.08.2022).
- Kanton Zürich. 2022. «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)». Zürich. Online verfügbar unter <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html> (Zugriff: 28.08.2022).
- Kunz, André und Reto Luder. 2019. «Projekt Challenge/SIRMa: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten: Schlussbericht 2019». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Online verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/sirma_challenge_schlussbericht_def.pdf (Zugriff: 05.03.2022).
- Künzli, Sibylle. 2018. «180416_G TH_konkrete Schritte an einem Beispiel (Liz).pdf». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. (Zugriff: 14.05.2022).
- Künzli, Sibylle. 2021. «BAP HS21_Folien zu Datenaufbereitung.pdf». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. (Zugriff: 14.05.2022).
- Künzli, Sibylle. 2021. «BAPR FS21_Folien zu Erhebungsverfahren.pdf». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. (Zugriff: 14.05.2022).

- Künzli, Sibylle. 2022. «Folien_BA_Forschen Analyse mit Grounded Theory.pdf». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. (Zugriff: 14.05.2022).
- Lanfranchi, Andrea und Josef Steppacher. 2012. *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen: Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lanners, Romain. 2018. «Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 10(Okttober): 6-13.
- Lienhard-Tuggener, Peter, Klaus Joller-Graf und Belinda Mettaufer Szaday. 2015. *Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. 2.,aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel. 2018. «Grounded Theory». In *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung 4. Auflage.*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser, 97-101. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2018. «Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell». Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung. Online verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf (Zugriff: 30.08.2022).
- Roos, Markus und Bruno Leutwyler. 2017. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.
- Sager, Béa. 2012. «SchulINSEL Sarnen – Time-in statt Time-out». In *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen: Neues entwickeln.*, hrsg. v. Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher, 305-311. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schaller, Roland. 2022. «Forschungsobjekt "Schulinsel"». *ZLV Magazin* 1(Januar): 11-12.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. 2022. «Was sind Unterschiede zwischen Integration und Inklusion?». Bern: SZH. Online verfügbar unter: <https://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2> (Zugriff: 01.06.2022).
- Strübing, Jörg. 2018. «Grounded Theory». In *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung 4. Auflage.*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser, 97-101. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- UNESCO. 1994. «Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca». Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (Zugriff: 06.07.2022).
- Wagner, Petra. 2013. *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg; Basel; Wien: Herder.
- Widmer-Wolf, Patrik, Michele Eschelmüller und Barbara Kunz-Egloff. 2018. «Alternative Lernorte in der Schule: Leitfaden zum Umgang mit Spannungsfeldern». Windisch; Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW. Online verfügbar unter: <https://www.schulin.ch/myUploadData/files/leitfaden-a4-alternativer-lernort-phfhnw-18-v7.pdf> (Zugriff: 29.08.2022).

Wüthrich, Christa. 2019. «Reif für die Insel?» *Bildung Schweiz*, (März): 36-37. Online verfügbar unter: https://www.zlv.ch/fileadmin/user_upload_zlv/Schulinsel/Bildung_Schweiz_3-19_-_Schulinseln.pdf (Zugriff: 03.04.2022).

Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband. 2018. «Positionspapier: Schulinseln: Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten». Zürich: Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband. Online verfügbar unter: https://www.zlv.ch/fileadmin/user_upload_zlv/Schulinsel/Positionspapier_Schulinseln_September_2018.pdf (Zugriff: 05.03.2022).

11 Anhang

11.1 Anhang A: Materialien zum Leitfadeninterview

11.1.1 Leitfaden

Hauptfragestellung: Wie erlebt ein Schulleiter die Schulinsel?


Begrüssung: «Wie du weisch bin ich ja au bald im Schuelfeld tätig und wett i dem Zemehang im Rahme vo minere Bachelorarbeit meh zu Schuelinsle erfahre.»

--- Aufnahme starten

Anonymität zusichern und vor Ort Einverständnis abgeben: «*Ich wär jetzt froh, wenn du mir dis Ihverständnis mündlich gisch, dass ich eh Ufnahm derf mache. So chan ich mich besser ufs Gspräch fokussiere und muess nöd mitschriebe.*»

Leitfaden

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Was wurde erwähnt?	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil 1 <i>Ausgangslage</i> Schuelinsle sind ja es neuers Angebot ide Schuelhüuser. Chasch du mir öppis drüber verzelle wies dazue cho isch, dass ihr jetzt eh Schuelinsle i euem Schuelhuus hend?	Bedeutung und Sinn der Schulinsel Gründe für Implementierung der Schulinsel Ausgangslage	Welli Überlegigä hend dazue gführt, dass ihr eh Schuelinsle ihgführt hend? Es hend ja nöd all Schuelhüuser eh Schuelinsle. Hets en Uslöser defür geh? Wenn ja, was für eine? Übergang nächster Block: Bevor mer is Detail gönd, interessiert mich de Charakter vo euere	Nonverbale Aufrechterhaltung Chasch du no meh dazue sege? Wie gsehsch du das? Und? Das heisst? Chasch dadezu es Biispil mache? Oder wie muess ich mir das bi eu vorstelle...? Häsches Biispil?

<p>Teil 2 <i>Charakterisierung</i></p> <p>Welles Bild würdsch du wähle zum eui Schuelinsle ah euere Schuel darzstellä?</p> <p>Bilder hinlegen</p> 	<p>Charakterisierung der Schulinsel</p> <p>Begriffsdefinition</p> <p>Kernelemente und Kernaufgaben einer Schulinsel</p> <p>Einbettung der Schulinsel im Schulhaus</p>	<p>Schuelinsle. Für das han ich es paar Bilder mitbracht.»</p> <p>Warum wählsch du das Bild? Warum nöd eis vode andere?</p> <p>Findsch du de Begriff Insle passend fürs Konzept? Was gfallt dir dra? Was vielleicht weniger?</p> <p>Möglicher Übergang: Du hesch mir scho viel vo euere Schuelinsle verzelt. Zum mir es Bild vode Schuelinsle bi eu z'mache, interessiered mich Details vo euere Insle.</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Chasch du no meh dazue sege? Wie gsehsch du das? Und? Das heisst? Chasch dadezu es Biispil mache? Oder wie muess ich mir das bi eu vorstelle...? Häsch es Biispil?</p>
<p>Teil 3: <i>Beschreibung des Alltags und der Organisation</i></p> <p>Du bisch ja jetzt scho es Wili da Schulleiter:in, wie muen ich mir vorstelle, wie d' Schulinsle bi eu umgesetzt wird? Was passiert det genau?</p>	<p>Organisation</p> <p>Umsetzung</p> <p>Leitung</p> <p>Gründe für den Schulinselbesuch</p> <p>Kinder, die auf die Schulinsel gehen</p>	<p>Wie isch d Schuelinsle bi eu organisiert? Wer führt sie? Bruchts eh spezielli Usbildig defür?</p> <p>I wellne Situatione gönd Chind ufd Schuelinsle?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Chasch du no meh dazue sege? Wie gsehsch du das? Und? Das heisst? Chasch dadezu es Biispil mache? Oder wie muess ich mir das bi eu vorstelle...? Häsch es Biispil?</p>

	<p>Dauer des Schulinselbesuches</p> <p>Aktivitäten auf der Schulinsel</p> <p>Reintegration</p> <p>Austausch Schulinselleitung und Klassenlehrperson</p> <p>Rolle des Schulleiters in Bezug auf Schulinsel</p>	<p>Welli Chinde gönd ufd Schuelinsle? Was sind mögliche Gründe für en Schuelinselbesuch?</p> <p>Sind immer öppe, die gliiche Chind uf de Schulinsle, wie schätz isch das i oder vielleicht weisches ja?</p> <p>Wie muess ich mir vorstelle: Wie lang bliebed Chind uf de Schuelinsle?</p> <p>Wie muess ich mir de Alltag uf de Insle vorstelle: Was mached d Chind uf de Schuelinsle?</p> <p>Wie gönd d Chind zugg is Schuelzimmer? Allei, begleitet, miteme Reflexionsblatt?</p> <p>Wie wird de Ustusch zwüsched de Schuelinselleitig und de Klassenlehrperson gestaltet? Wie funktioniert das?</p> <p>Was isch dini Rolle in Bezug ufd Schuelinsle?</p> <p>Wie erlebsch du als Schuelleiter d'Schuelinsle?</p>	
<p>Teil 4: <i>Chancen und Risiken</i></p>	<p>Vorteile einer Schulinsel</p>	<p>Was sind Vorteil wemer eh Schuelinsle het?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Chasch du no meh dazue sege?</p>

<p>Jetzt hemer scho lang über d Schuelinsle gredet. Du hesch mir unter anderem verzelt, warum dasses bi eu eh Schuelinsle git und wie de Alltag uf de Schuelinsle usgseht und funktioniert. Jetzt interessiert mich de Blick ufd Chance und Risike vo euere Schuelinsle. Was läuft guet uf de Schuelinsle und wo chlemmts us dinere Sicht?</p>	<p>Ziele einer Schulinsel</p> <p>Nachteile einer Schulinsel</p> <p>Inklusion versus Exklusion</p> <p>Entwicklungspotenzial einer Schulinsel</p> <p>Blick in die Zukunft</p>	<p>Welli Ziel verfolged ihr mit de Implementierig vode Schuelinsle?</p> <p>Du häsch im Biispil vorher devo geredt, dass es en Entlastig fürd Lehrpersone etc. gsii isch, (fürd Klass als Ganzes und fürs einzelne Chind ufgrund vode Implementierig vode Schuelinsle?) Chasch nomal öppis dezu säge, i wellere Form vo Entlastig würdsch das gseh?</p> <p>Wo würsch Nachteil vode Schuelinsle gseh?</p> <p>Würsch du sege, dass mer vomne inklusive Schuelsystem chan rede, wenn Chinde ufd Schuelinsle separiert werded?</p> <p>Wie erchlärsch du dir, dass es guet oder ebe nöd eso guet laufft?</p> <p>Wenn du Bildigsdirektor:in wärsch, was würdsch du gern ändere in Bezug ufd Schuelinsle?</p>	<p>Wie gsehsch du das? Und? Das heisst? Chasch dadezu es Biispil mache? Oder wie muess ich mir das bi eu vorstelle...? Häsch es Biispil?</p>
---	---	---	--

Schlussfrage: Gits zum Schluss öppis wo du wichtig findsch zum ergänze und wo mir bisher nonig agsproche händ?

«Bevor mir ganz abschlüssed, möcht ich dich bitte, eh paar Frage zu dinere Person und zum Schuelhuus schriftlich z'beantworte. Danke vielmal.»
 → Kurzfragebogen abgeben, bedanken, Gespräch abschliessen.

11.1.2 Stimulus 2: Bilder von Schulinseln

- Bild 1: Auf dem Bild ist eine grosse Inselgruppe mit vielen kleinen Inseln und Schiffen zu sehen. Im Hintergrund ist Festland sichtbar.
- Bild 2: Das zweite Bild stellt eine kleine, isolierte, vom Meer umgebene Insel dar. Auf der Insel stehen zwei Palmen.
- Bild 3: Das Bild zeigt eine kleine Inselgruppe bestehend aus drei Felsinseln. Dazwischen ankern kleine Boote. Es ist kein Festland sichtbar.
- Bild 4: Auf dem vierten Bild sind zwei grosse, schroffe Felsen im Meer zu sehen. Dazwischen sind Schiffe sichtbar.
- Bild 5: Das fünfte Bild zeigt eine von Wolken umgebene Inselgruppe, welche verschwommen im Hintergrund des Fotos zu sehen ist. Im Vordergrund glitzert das Wasser.



Abbildung 21: Inselbild 1 für Interview (iStock 2022)⁴

⁴ iStock. 2022. «Pakleni otoci Yachting Ziel arcipelago Luftbild – Stockfoto». <https://www.istockphoto.com/de/foto/pakleni-otoci-yachting-ziel-arcipelago-luftbild-gm1271453545-374030628?phrase=insel> (Zugriff: 31.05.22).



Abbildung 22: Inselbild 2 für Interview (iStock 2019)⁵



Abbildung 23: Inselbild 3 für Interview (iStock 2020)⁶

⁵ iStock. 2019. «Winzige kleine tropische Insel trotz dem Ozean – Stockfoto». <https://www.istockphoto.com/de/foto/winzige-kleine-tropische-insel-trotzt-dem-ozean-gm1138727194-304124374?phrase=insel>. (Zugriff: 31.05.22).

⁶ iStock. 2020. «Luftaufnahme von Sandy Spit, Britische Jungferninseln – Stockfoto». <https://www.istockphoto.com/de/foto/luftaufnahme-von-sandy-spit-britische-jungferninseln-gm1258828925-369003876?phrase=isolierte%20insel> (Zugriff: 31.05.22).



Abbildung 24: Inselbild 4 für Interview (iStock 2018)⁷



Abbildung 25: Inselbild 5 für Interview (iStock 2016)⁸

⁷ iStock. 2018. «Äolischen Insel, Landschaft mit Felsen in der Nähe von Vulkan Stromboli, Sizilien – Stockfoto». <https://www.istockphoto.com/de/foto/%C3%A4olischen-insel-landschaft-mit-felsen-in-der-n%C3%A4he-von-vulkan-stromboli-sizilien-gm900298584-248403880?phrase=insel> (Zugriff: 31.05.22).

⁸ iStock. 2016. «Sommerbewölkte Lofoten-Inseln. Norwegen neichte Fjorde. – Stockfoto». <https://www.istockphoto.com/de/foto/sommerbew%C3%B6lkte-lofoten-inseln-norwegen-neichte-fjorde-gm626590396-110729201?phrase=insel%20in%20sturm> (Zugriff: 31.05.2022)

11.1.3 Sozialdatenfragebogen

Kurzfragebogen Sozialdaten für Gespräch mit Schulleitung zu Schulinseln im Rahmen der Bachelorarbeit

Die Informationen werden vertraulich behandelt und anonymisiert.

Zur Person:

Name und Vorname: _____

Jahrgang: 1972

Zur Tätigkeit der Person:

Welche Ausbildung(en) hast du absolviert?

Primarlehrer (1995) kt. 2H

MAS Schulmanagement PH Luzern (2012)

Hast du Berufserfahrung als Lehrperson? Ja Nein

- Falls ja, Anzahl Jahre? 11

- Falls ja, auf welcher Stufe? MST

Seit wann bist du in der Funktion als Schulleiter:in in dieser Schule tätig? 2006

Weitere Funktionen, in denen du bist jetzt gearbeitet hast:

Angaben zum Schulhaus:

Anzahl Lehrpersonen an der Schule: 55

Anzahl Schüler:innen an der Schule: 500

Zusammensetzung der Schüler:innenschaft: heterogen, knapp
(städtischer Umfeld) keine Quinns-Schule

Bitte Zutreffendes zum Schulhaus ankreuzen:

- 1. Regelschule Privatschule Sonderschule Anderes: _____
- 2. Primarschule Sekundarschule
- 3. QUIMS-Schule? Ja Nein
- 4. städtische Umgebung ländliche Umgebung

Name der Schulgemeinde: _____

Zum Angebot der Schulinsel konkret:

Seit wann besteht das Angebot der Schulinsel im Schulhaus? 2010

Wer verantwortete die Implementierung der Schulinsel im Schulhaus? SL

Wie viele Kinder besuchen die Schulinsel im Durchschnitt pro Woche? 0-5

Wie lange bleiben die Kinder i.d.R. auf der Schulinsel (Stunden pro Woche)? 1-28

Wenn du nun Wünsche frei hättest, wie würdest du dir deine Schulinsel in fünf Jahren vorstellen?

Eine ausgebildete Primarlehrperson mit zweiter
ausbildung in Sozialpädagogik führt die
Schulinsel selbständig, die Ressourcen dafür stellt
der Kantone zur Verfügung

Weitere Bemerkungen:

Vielen Dank für deine Mithilfe!

11.2 Anhang B: Themenliste

Themenliste nach dem Gespräch mit dem Schulleiter, 12.7.22

Teilnehmende:

Interviewerin/ Autorin: A

Interviewte Person/ Schulleiter: B

Verwendete Abkürzungen:

LP Lehrperson

KLP Klassenlehrperson

SuS Schülerinnen und Schüler

SL Schulleitung/ Schulleiter

SLP Schulinsellehrperson

SHP Schulischer Heilpädagoge / schulische Heilpädagogin

SSA Schulsozialarbeit

SI Schulinsel

ZLV Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband

KiGa Kindergarten

UST Unterstufe

Zeit (00.00-00.00)	Thema (Situation)	Relevanz (hoch/ mittel/ tief)	Anmerkungen
00.00-00.23	Einverständniserklärung, dass Interview aufgenommen werden darf	tief	
00.24 – 00.37	Einstieg ins Thema, erste Erzählaufforderung durch A	hoch	

00.37-1.09	<p>Thema: Gründe für Implementierung einer Schulinsel: SL erzählt, dass vor der Implementierung der Schulinsel die SuS in Notfällen bei der Schulleitung waren. Anfangs waren es laut B noch wenige Kinder, die zur Schulleitung ins Büro kamen. Jedoch nahm die Zahl massiv zu und es kamen immer mehr Kinder, was schliesslich nicht mehr möglich und bearbeitbar war. B erzählt weiter, dass immer mehr Notfälle in den Klassen entstanden seien und dass das Unterrichten nicht mehr möglich war.</p>	hoch	
1.10-1.38	<p>A fragt nach Beispielen von schwierigen Situationen in der Schule: SuS, die fluchen, schlagen, nicht mehr arbeiten, jegliche Arbeit verweigern, nicht auf Anweisungen der LP hören.</p>	hoch	A fragt nach weiteren konkreten Beispielen
1.39-2.16	<p>Thema: Gründe für Implementierung einer Schulinsel: Es gab nicht einen Auslöser, sondern die Schule, bzw. das ganze System kam an einen Punkt, an welchem die Situation nicht mehr tragbar war, da der Druck im System immer grösser geworden sei. SL merkte, dass es eine neue Lösung braucht. B war dabei beim Entscheid der Einführung einer Schulinsel. Er und CO-SL haben zusammen entschieden und die SI eingeführt. Sie haben sich informiert und mit verschiedenen Personen gesprochen und langsam dann die Schulinsel eingeführt.</p>	hoch	A fragt nach und fasst Gehörtes zusammen
2.16-2.40h	<p>Thema: Warum genau das Konzept «Schulinsel»? B erhoffte sich Entlastung durch Schulinsel. Wollte Druck aus dem System nehmen. Die Schulinsel als Ort, welcher mithilfe gewisse Situationen auf eine professionelle Art zu lösen.</p>	hoch	
2.41-3.33	<p>Thema Entlastung: Entlastung für alle: für die LP's, die Klassen und die Kinder selbst LP: Hat durch SI Handlungsoption Kind selbst: bekommt auf der SI mehr Aufmerksamkeit Klasse: herrscht wieder eine Situation, in welcher der Rest der Klasse lernen kann.</p>	hoch	
3.35-4.16	<p>B erzählt, was SuS bei Schulleitung gemacht haben, als es die SI noch nicht gab. B erzählt, dass es nicht so viel gebraucht hat, bis Kind wieder ins Klassenzimmer konnte, so sei es oft auch auf der SI. Aber es braucht teils genau diese eine Stunde, dass sich das Kind beruhigen und reflektieren kann.</p>	mittel	A fragt nach
4.30-5.01	<p>Zweite Erzählaufforderung durch A, Stimulus: 5 Inselbilder B musste ein Bild auswählen, welches die Schulinsel bestmöglich charakterisiert.</p>	mittel	

	Inselbilder werden ausgeteilt. B nimmt sich Zeit und schaut die Bilder an.		
5.02-5.57	Thema: Charakterisierung der SI B. wählt Bild einer Inselgruppe aus. B beschreibt das Bild und erklärt, warum er dieses Bild gewählt hat. B erzählt über Funktionen, welche die SI im Schulhaus hat. Insel hat ganz viele Funktionen. Kernaufgaben der Insel: B hat gemerkt, dass die SI vielmehr ist als nur für Kinder mit herausforderndem Verhalten.	hoch	
5.58-6.35	Thema: Charakterisierung der SI, Einbettung ins System B erzählt, dass das Wichtige der SI das «Festland» sei, also die Einbettung ins System. B erzählt, dass die SI ein Teil des Schulhauses und somit des Systems ist. Das Hauptziel sei auch so schnell wie möglich zurück in die Klasse, also zurück aufs Festland.	hoch	A fragt nach, warum SL nicht ein anderes Bild gewählt hat. A fragt konkret nach und fasst zusammen.
6.36-7.07	Thema Separation: Klar ist es eine separative Massnahme, Kind wird kurze Zeit separiert. Aber Ziel ist immer die schnelle Reintegration.	hoch	
7.09-7.36	Thema Timeout-Lösungen: Timeout laut B nicht nachhaltig	mittel	
7.40-9.50	Begriff Insel: B findet Begriff Insel passend: geschützter Bereich, zwar einsam, aber auch geschützt. Mit Insel wird eine kurze Auszeit verglichen. B macht Bsp. von Inselbesuch am Wochenende mit Ruderboot. Strafinsel oder Chill-Insel? Beides nicht, sondern eine Lerninsel! B geht nicht davon aus, dass SuS als Straf- oder Chillinsel angeschaut haben. Organisation / Zuteilung des Besuches: LP oder SL weist auf Insel, nicht Kind selbst.	hoch	A fragt nach, ob B ausführen/ ausformulieren kann
9.52-10.06	Dritte Erzählaufforderung durch A	hoch	

10.06-11.58	<p>Alltag, Umsetzung, Organisation und Leitung der Insel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SLP arbeitet hauptsächlich im Teamteaching. - SLP hat Telefon dabei. Wenn sie gebraucht wird, kann man sie anrufen und sie geht auf Insel, also dann auch aus dem Teamteaching / dem Fördersetting heraus = SI als ein selbststeuerndes System - SLP füllt Formular aus, welches Schulleitung sieht. - SLP hat keine spezielle Ausbildung, aber Flair für Sozialpädagogik. 	hoch	<p>Viele Nachfragen von A</p> <p>Teilweise kurzes «Fragen-Ping-Pong»</p>
12.00-14.25	<p>Thema: Beispiele für konkrete Situationen, wenn ein Kind auf die Insel muss: Hauptgrund ist, wenn das Lernen des Kindes nicht mehr möglich ist, wenn das Kind komplett ausser sich ist, nicht mehr steuerbar für LP. B gibt konkrete Bsp. und nennt Gründe für Auszeiten eines Kindes. SuS gehen im Normalfall nach Zuweisung «problemlos» auf die Insel. SuS werden abgeholt von SLP. SLP nimmt Kind zu sich in ihr Raum oder geht mit Kind spazieren. SLP entscheidet, was es braucht.</p>	hoch	
14.32-15.21	<p>Thema: Welche Kinder gehen auf die SI? Kinder, die Probleme haben mit der Selbststeuerung, Probleme im Umgang mit Anforderungen oder bis hin zu psychischen Störungen. Im KiGa kommt weniger häufig vor.</p>	hoch	
15.21-16.10	Schulinsel auf der Kindergartenstufe	Tief-mittel	
16.23-17.35	<p>Thema: Welche Stufe braucht Schulinsel am häufigsten? In der Tendenz UST. Die SuS kommen aus dem KiGa in die Schule, wo sie dann wirklich arbeiten müssen, sie müssen lesen, rechnen, etc. und zwar müssen das alle. Dann entstehen die Probleme und die Insel wird gebraucht.</p> <p>Thema Gründe für Inselbesuch: Ziel der Insel: am Verhalten des Kindes arbeiten, auch mit Eltern, SHP wird am Verhalten gearbeitet</p> <p>Thema Regelmässigkeit: In ca. 80% der Fällen kriegt es die Schule mit Kind und LP's hin, dass das Kind nicht mehr auf die Insel muss.</p>	hoch	<p>A fragt nach</p> <p>Viele Themen werden angeschnitten, viele wichtige Informationen</p>

	Einzelne gehen einmal, dann nie wieder, andere gehen immer wieder, das sei ein Kontinuum. Wichtig ist, flexibel sein, um so zu sehen, was es braucht.		
17.41-19.30	Thema Alltag auf der Schulinsel: B berichtet über momentane Situation auf der SI. Momentan wenige Zuweisungen auf der SI. B meint, dass ich (A) momentan nichts Wahnsinniges oder Emotionales sehen würde, wenn ich diese besuchen würde. Extremsituationen oder Zuweisungen haben deutlich abgenommen seit der Einführung der Insel. B erzählt, warum die Zuweisungen möglicherweise abgenommen haben.	hoch	A fragt nochmals nach, um besser verstehen wie der Alltag auf einer Insel aussieht.
19.30-21.00	B berichtet über Timeouts, welche abgenommen haben, aber welche es immer noch gibt. B berichtet über Schüler, welcher nicht mehr tragbar war.	Tief-mittel	A stimmt immer wieder zu.
21.00-21.48	Thema Kernaufgaben der SI - Entlastung - Reflexion: «Ich arbeite an meinem Verhalten, um wieder aufs Festland zu kommen.» Beide Kernaufgaben sind gleich wichtig. B wünscht sich, dass auch die zweite Kernaufgabe, die Reflexion, noch mehr in den Vordergrund rückt. Nicht alles aber Vieles kann man mit der Insel gelöst werden.	hoch	
21.49-24.37	Thema Genauer Ablauf / Vorgehen auf der Schulinsel: - Beruhigung, Glas Wasser, durchatmen → Emotionen rausnehmen - Gespräch mit Kind suchen, über Situation sprechen, warum bist du auf der Insel? - Gedanken Festhalten, Protokoll / Reflexionsblatt schreiben - Dann wird daran gearbeitet, dass es nicht mehr vorkommt → Handlungsalternativen werden mit dem Kind erarbeitet. Thema Eltern: Nach der dritten Zuweisung werden Eltern informiert. Dann muss man dahinter gehen und neue Lösungen suchen, den Fächer aufmachen und mehr Massnahmen ergreifen.	hoch	A hakt nochmals nach in Bezug auf den genauen Ablauf auf der Insel
24.41-25.48	Thema Abgrenzung zur Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit: SuS gehen von sich aus dort hin, in der Tendenz persönliche, familiäre Probleme SI: SuS werden geschickt, zugewiesen, Tendenz schulische Probleme, Lernlücken Jedoch ganz klar auch eine Überschneidung SSA & SI	Mittel	

25.49-26.12	Thema Reintegration: SLP geht mit Kind zurück ins Klassenzimmer, wenn sie und Kind denken, dass es wieder im Klassensetting funktioniert. Dies passiert so schnell wie möglich.	Mittel-hoch	
26.13-26.46	Thema Austausch SLP & KLP: sehr unterschiedlich, aber klar sie tauschen sich aus. Thema Gründe für SI-Besuch: B erzählt von weiterem Grund, warum Kind auf die Insel gehen muss (Bsp: Grossmutter ist gestorben und Kind weint den ganzen Tag, so bekommt Kind auf der Insel mehr Aufmerksamkeit)	Mittel-hoch	
26.58-27.35	Thema Gründe für SI-Besuch: <ul style="list-style-type: none"> - Selten aber auch möglich: Kind zB. 1 Woche krank und arbeitet auf der Insel den verpassten Lernstoff nach - Kinder aus anderen Schulen, Zuzug aus anderen Kantonen / Länder: dann gehen die Kinder oft auf die Insel - Hauptgrund: wenn Verhalten nicht zulässt in Klasse bleibe 	hoch	A hakt nochmals nach und will weitere Bsp. von Inselbesuch-Gründen
27.35-28.30	Thema: Rolle des SL zur SI B versucht das Angebot Schulinsel so gut zu gestalten, dass es für die Kinder und LPs dienlich, gut, sinnvoll und effizient ist. B muss das Konzept immer weiterentwickeln und schauen, was es braucht. B geht kaum auf die Insel, er erfährt dies jeweils nach dem Besuch, er ist aber in ständigem Austausch mit der SLP.	hoch	
28.33-28.44	Thema: Wann wurde Schulinsel eingeführt? Vor 4 Jahren	hoch	
28.44-28.51	Thema: Situation vor der Einführung der SI im Schulhaus Situation war nicht mehr tragbar vor der Einführung der SI, es hat sich viel zu viel angestaut. B kann mit gutem Gewissen sagen, dass die Schule tragfähiger geworden ist seit der Einführung der SI.	hoch	A geht nochmals auf Situation vor der Einführung der SI ein.
28.52-29.12	Thema: Schulinseln in anderen Schulen B findet es schwierig zu verallgemeinern, ob es in allen Schulhäusern genau eine Schulinsel braucht, jede Schule sei anders, hat andere Aufgaben und Probleme. Jedoch sagt B, dass es für seine Schule genau das Richtige war eine Schulinsel einzuführen. Andere Schulen brauchen das womöglich nicht oder in einer anderen Form.	hoch	

<p>29.30-31.00</p>	<p>Vierte Erzählaufforderung durch A: Thema Risiken der SI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viele Ressourcen werden für SI gebraucht → Sind die Ressourcen genug effizient eingesetzt? - Koordination: Wer spricht mit wem? Wie wird sichergestellt, dass die Informationen richtig fliessen und die Förderung richtig aufgegleist wird? - In Zeiten des Lehrermangels: Finde ich die richtige SLP? Diese Person muss ein Naturtalent sein als gute LP und gute Sozialpädagog:in, sowie flexibel sein. 	<p>hoch</p>	<p>A hat nur noch nach Risiken gefragt, da B schon viele Vorteile und Chancen von sich aus erzählt hat.</p>
<p>31.09-33.28</p>	<p>Thema: Inklusion möglich trotz Separation des Kindes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - B sagt vehement, dass «trotz Einführung der SI von einem inklusiven Schulsystem gesprochen werden kann. - B hat selber erlebt, dass Kinder aus dem Schulsystem herausgespült worden sind, weil sie nicht mehr tragbar waren. Wenn es aber eine Insel gäbe, wären die Kinder tragbar gewesen. - B sagt, dass die Tragfähigkeit in seiner Schule sich massiv erhöht hat gegenüber der Zeit ohne SI. - Für B kann ganz klar von Inklusion gesprochen werden, wenn immer das Ziel verfolgt wird, wieder zurück aufs Festland zu kommen (Reintegration). - Wenn das Angebot richtig geplant und umgesetzt wird, stärkt es die Integration und Tragfähigkeit der Schule. <p>B spricht über Inklusion und sagt, dass es keine realistische Vorstellung sei, dass <u>immer</u> alle Kinder im Klassenzimmer zusammen sind, das sei gesellschaftlich auch nicht realistisch sondern künstlich.</p> <p>B geht davon aus, dass Inklusion scheitert, wenn immer alle Kinder zusammen sein müssen oder wenn es nicht genügend Ressourcen für gewisse Angebote gibt.</p> <p>B sieht Schulinsel als ein niederschwelliges Ventil.</p>	<p>hoch</p>	<p>B hat eine sehr klare Meinung dazu</p> <p>A fasst am Schluss nochmals Gehörtes zusammen, B bestätigt</p>
<p>33.28-34.23</p>	<p>Thema: gesellschaftliche Veränderungen / gesellschaftliche Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaft immer individualistischer, weniger Kinder in der Familie, Kinder sind sich gewohnt, viel Aufmerksamkeit zu erhalten, das geht in der Schule nicht mit 20 anderen Kindern. - Jeder von uns braucht mal einen Rückzugsort, das sei laut B völlig in Ordnung und normal. - Laut B sei es nicht realitätsbezogen, wenn man davon ausgeht, dass man den Kindern keinen Rückzugsort während 8 Jahren schenkt und man davon ausgeht, dass sie immer mit 20 anderen Kindern zusammen sein MÜSSEN. 	<p>Mittel-hoch</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - B sagt, es hat nichts mit Inklusion oder Separation zu tun, sondern mit einem menschlichen Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug. 		
34.45-36.43	<p>Thema: Änderungen, Anpassungen der SI in Zukunft: B stellt sich vor er wäre Bildungsdirektor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - B würde jeder Schule eine Lehrstelle mehr zuteilen und sagen, dass sei die Bonusstelle der Schule, die die Tragfähigkeit der Schule erhöhen soll, wie das gestaltet wird sei Sache der Schule. Aber diese Stelle soll helfen die Integration und Inklusion zu fördern und gut zu gestalten. - Es braucht mehr Ressourcen im System Schule momentan. - System Schule ist momentan zu fest belastet. - Mehr Leute ins System hineingeben, die helfen, die Inklusion zu gestalten. - Schule sollte Handlungsspielraum haben, um die Schule so zu gestalten, dass es für alle Beteiligten gut ist, sei dies mit einer Schulinsel oder nicht. 	hoch	A bringt Bsp. der Forderung des ZLV, dass alle Schulen eine SI brauchen.
36.43-38.30	<p>Thema: Aktuelle Situation auf der SI</p> <ul style="list-style-type: none"> - SI immer in Veränderung - Momentan geht es vor allem um die Frage der Finanzierung und die Frage der Erhöhung der Effizienz der SI. - Momentan daran, dass Insel nur noch Pikettmässig zur Verfügung steht. <p>Konkret: eine SHP hat ihr Morgen zB. an der Schule für Förderpläne, Beratungen, Protokolle schreiben etc. Hat aber an diesem Morgen Schulinsel-Handy, also wenn es dann brennt, muss sie gehen.</p>	hoch	
38.35	<p>Abschlussfrage: Gibt es für B noch etwas, was er mir als zukünftige LP mitgeben oder noch sagen möchte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frage der Finanzierung der SI noch unklar. Wie sind die Rahmenbedingungen gestaltet, dass eine SI gut funktionieren kann? - B empfiehlt mir als junge LP an eine Schule zu gehen, die eine SI hat, da ich unterstützt werde. 	Mittel-hoch	
	A bedankt sich bei B für das Gespräch.	tief	A überreicht Geschenk

11.3 Anhang C: Transkription

11.3.1 Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018)

Ein semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem

Inhaltlich-semantische Transkription

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So 'n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.

21

Abbildung 26: Inhaltlich-semantische Transkription (Dresing und Pehl 2018, 21)

9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).
15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.

22

Abbildung 27: Inhaltlich-semantische Transkription (Dresing und Pehl 2018, 21)

11.3.2 Transkript

3 A: Genau also es gaht ja umd Schuelinsle. D'Schuelinsle sind ja es neuers Ahgebot ide
4 Schuelhüüser. Casch du mir jetz öppis dezue verzele, wies dezue cho isch, dass ihr
5 jetzt eh Schuelinsle i euem Schuelhuus hend?

6

7 B: Mhm, es sind immer meh Notfäll entstande ide Klasse, so dass s Unterrichte nüme
8 möglich gsi isch. Es hend sich Chinde teils so verhalte, dass die ganz Klass und d
9 Lehrerin so gstört gsi isch, dass mer nüme chan unterrichte. Und hüfig ischs denn eso
10 gsi, dass mer die Chinde zu eus, zude Schuelleitig bracht het. Und am Afang isch das
11 ganz wenig vorcho und möglich gsi und ich han das no chöne bearbeite. Aber
12 irgendwann ischs denn so hüufig gsi und mer het das gar nüme chöne bearbeite. Aso
13 mir chönd euse Job nüme mache, d Lehpersone sind gstresst, aso mer hend gmerkt,
14 mer münd das irgendwie andersch ufgleise.

15

16 A: Mhm, und hesch du es Bispiel was das für schwierigi Situatione gsi sind?

17

18 B: Ja, aso das sind Chind gsi wo gar nüme schaffed, sondern nurno im Zimmer
19 umeflueched, anderi Chind hauled, wo eifach gar nöd schaffed, aso jegliche
20 Arbeitsverweigerig, wo nöd ufd Ahwisige vode Lehpersone losed und seged aso nei
21 das machi nöd. Aso ja so söttig Situatione sind das gsi.

22

23 A: Das heisst aber es het jetzt nöd eifach ein Uslöser geh, sondern es isch wie en Punkt
24 erreicht gsi und denn ischs nüm tragbar gsi und nüme gange?

25

26 B: Ja, es isch immer meh und meh worde. De Druck im System isch immer grösser
27 worde. Förd Lehpersone isch de Druck immer grösser worde, aber au bi eus als
28 Schuelleitig isch de Druck immer grösser worde, das mer gseit hend mer münd irgend
29 eh anderi Lösig ha und das andersch ahgah.

30

31 A: Und bisch denn du det debi gsi wo das Ganze ihgfuehrt worde isch?

32

33 B: Ja. Ja, ganz klar. Aso mir hend das wie zeme gmacht, d Barbara¹ und ich. Mer hend
34 wie gfunde mer münd eh neuu Lösig finde und hend denn mit verschiedne Lüt gredet
35 und eus informiert. Und denn langsam, ganz langsam isch denn d'Idee vode Schuelinsle
36 sozege entstande.

37

38 A: Und det hend ihr denn gmerkt, dass das öppis für eui Schuel chönt sie? Oder was hät
39 eu det am Afang, wo ihr das Konzept känneglernt händ, was hät eu det wie für das
40 Konzept gschproche? Dass ihrs nacher igfuehrt händ?

41

42 B: Ja, genau. Mir händ eus würkli en Entlaschtig erhofft. Also zum ebe Druck chöne zum
43 Syschtem useneh. Genau das händ mer eus vo de Insle erhofft. Dasses en Ort isch, wo
44 mithilft, gwüssni Situatione uf eh professionelleri Art zlöse. Das händ mer eus erhofft.

¹ Name der Co-Schulleitung geändert

45

46 A: Und häsch du s'Gfühl, es isch en Entlaschtig vor allem für dLehrperson? Oder au fürs
47 Chind sälber oder für dKlass?

48

49 B: Für alli.

50

51 A: Für alli Beteiligte?

52

53 B: Für alli Beteiligte. Also ebe sChind sälber hät ja i dem Moment nöd die Betreuuig, wo-
54 s brüchti. Es brucht Ufmerksamkeit. Aso das Thema, wo-s hät, muess me uf
55 professionelli Art behandle. Also fürs Chind isches besser. Es isch fürd Klass besser, wil
56 wieder eh Situation herrscht, wo de Rescht vo de Klass chan lerne. Und für dLehrer isch
57 es vor allem en Vorteil, dass sie eh Handligsoption händ. Wil suscht sind sie da gsi mit
58 dem Chind und sie händ gwüsst, ja, ich muess es irgendwie mache. Und händ nüme
59 gwüsst was und so händ sie eh gueti Handlignsalternative übercho dur das, ja.

60

61 A: Wil vorher sinds dänn eifach, isch ihne eifach droht worde de Chind, dass sie zum
62 Schulleiter oder zu de Schulleiterin...?

63

64 B: Also droht...mer hät ihne eifach versuecht...dLehrer händ versuecht, das sälber
65 irgendwie zhändle. Und händ das...die eine probiereds länger, die andere weniger lang.
66 Und irgendwänn händs dänn gfunde, so fertig jetzt, ich han nüme. Und dänn isch er bi
67 eus gschtande, oder.

68

69 A: Und was händ ihr dänn mit dene Chind i dem Momänt gmacht?

70

71 B: Ja, das ist schpannend, ebe mir sind dänn emal da is Besprächigszimmer ane.
72 Meischtens hani ihne es Glas Wasser anegschteilt und eh....bi de ältere Chind en Zättel,
73 wo ich gschriebe han, du schrieb mal uf, um was es gaht. Und bi de Jüngere eifach mal
74 gwartet, han mal zwei/drü Mails no gschriebe, bis es sich beruhigt hät. Und dänn hämer
75 mal drüber gredet. Und dänn hämer gmerkt so nachere halb Schtund bis e Schtund,
76 wenn me drüber gred hät, hät sich das sehr vieles scho so beruhigt, dass me dänn
77 eigentlich gfunde hät, ja, ich glaube, jetzt chömer eigentlich wieder witermache, oder.
78 Also sehr vieli vo dene Fäll. Drum händ mir wie gmerkt, es brucht ja eigentlich nöd so
79 viel, oder. Aber es brucht eh Schtund, einehalb Ziit, um das Thema guet zbearbeite. Am
80 Chind wieder sVertroue geh und so chli bespreche, wie chönd mer jetzt witermache.
81 Und mer händ die Ziit eifach nöd gha.

82

83 A: Also es eigentlich vor allem darum gange am Chind en Momänt geh zum
84 Dureschnufe. Oder Momänt, en Tapetewächsel?

85

86 B: Genau.

87

88 A: Super. Genau, danke. Jetzt han ich da, bevor mer dänn is Detail no gönd,
89 verschieden Bilder mitbracht, wo ich dich bitte, die mal azluege. Und wie zluege, gits

90 eini vo dere Insle, wo du findsch, charakterisiert eui Schuelinsle im Büeli²? Und us
91 welle Grund?

92

93 B: Das isch es Bild, wo ja so chli mehreri chlini Insle sind, oder. Und es isch so,
94 dSchuelinsle hät verschiideni Funktione bi eus. Und drum nimm ich das Bild mit de
95 mehrere Insle. Das isch de Hauptgrund gsi, die Chind mit de scharche
96 Verhaltensuffälligeite, wo irgendiwe inere Notsituation sind. Mer händ aber gmerkt,
97 dass dInsle au ganz viele andere Orte au no chan hälfe. Ebe grad zum Bischpiel,
98 Chind, wo frisch da äne chömed us anderne Schuele. Wo je nachdem, im Extremfall
99 sogar usem Usland, aber au villicht au useme andere Kanton und wie so chli en
100 lerbetsziit bruched. Und so chli en ruhige Scharart bruched isch das super. Oder wänn
101 mal en Konflikt git ufem Pauseplatz, isch das perfäkt. Oder es Chind isch mal bsunders
102 trurig und irgendiwe chans nöd id Schuel. Oder mag grad nöd. Dänn hämer det au no en
103 Platz. Ja, dInsle hät ganz viel verschiideni Funktione, wo eifach, wo me merkt, wänn i
104 de Klass, s'Setting vo de Klass eifach nüme schtimmt, dänn chan-me uf s'Setting vo de
105 Insle uswiche und drum han ich das Bild gno.

106

107 A: Und warum jetzt zum Bischpiel nöd eis vo sonere separierte Insle, also warum jetzt
108 zum Bischpiel nöd, das, was ja au usgseht, als wärs öppis Ruhigs.

109

110 B: Genau. dldee isch ebe, sSchöne isch ja da, sFeschland isch ja no i de Nöchi oder.
111 Genau und dldee isch immer gsi, mer händ gseit, dldee oder nöd dldee, sHauptziel isch,
112 so schnäll wie mögliche zrug uf Feschland oder. Und das isch de Hauptgrund oder.
113 Und da isch so, es isch en schöni Insle, abe es isch eso...ja, mer gseht nöd so rächt, wo
114 isch denn da sFeschland wieder, oder.

115

116 A: Also da gsehsch du so wie, dass eui Insle im Schuelhuus ibettet isch im Syschtem,
117 dass es nöd i dem Sinn öppis Separierends hät?

118

119 B: Richtig. Es isch kei, natürlich isch es en separitive...sie sind separiert für eh churzi
120 Ziit. Aber die Ziit wänd mer mögliche churz gschtalte, wo sie separiert sind. sZiel isch
121 immer, dReintegration so schnäll wie mögliche. Früehner hät me die Timeouts gmacht
122 usserhalb vo de Schuel. Und denn hät me wie gmerkt, es isch völlig nöd zielführend.
123 Wil die sind dänn det, isches dänn villicht scho guet. Das gaht dänn det i säbem
124 Setting. Aber sZiel isch ja eigentlich, dass es im Setting vo de Schuel wieder muess
125 funktioniere. Und die Lehrpersone vo de Insle und vom Feschland sozäge, schaffed ja
126 zäme, damit das wieder gaht.

127

128 A: Chasch du das usführe vo dene Timeouts, wie das usgseh hät?

129

130 B: Ja. Ja, das isch dänn aber wüekli en Extremfall gsi, dänn hät me en Schüeler villicht
131 zwei, drü Woche irgendiwe ine anderi Schuel, es separativs Angebot, irgendiwe
132 Timeout-Lösige vo Private gschickt. Aber das isch alles nöd nachhaltig, oder. Und so
133 isches viel viel nachhaltiger, wänn es Timeout sozäge schuelintern chan duregführt
134 werde. Wil es isch nach wie vor da i de Schuel und ja...genau.

135

² Name Schulhaus geändert

- 136 A: Und chan trotzdem sini Fründe gseh oder isch trotzdem...?
137
- 138 B: Genau.
139
- 140 A: Findsch du de Begriff Insle passend fürs Konzept? Oder was gefallt dir dra oder was
141 allefalls nöd?
142
- 143 B: Mol, es söll e chli eh Insle si, wänn me dInsle drunder verstaht, dass es au e chli en
144 gschützte Bereich söll si. Eh Insle isch zwar e chli einsam uf die eint Site, aber uf die
145 anderi Site isch es au gschützt. Und drum find ich das eso...ja und mit Insle verbinded
146 mer e chlini Usziit, verbinded mer mit de Insle oder. Am Sunntig fahrt mer mit em
147 Ruderböötli ufe Insle und sitzt död es bitzli und erholt sich e chli und dänn chunt mer
148 wieder zrugg in Alltag. Nei, ich finds passend.
149
- 150 A: Hmm.
151
- 152 B: Bi eus i de Schuel isch dänn lang so echli sThema gsi, ebe sölls dänn e Schtrafinsle
153 oder e Chillinsle si. Und mer händ gfunde, sie söll beides nöd si. Sondern es söll e
154 Lerninsle si.
155
- 156 A: Händ dänn Chinde das als Schtrafinsle empfunde? Chasch du da öppis dezue säge?
157
- 158 B: Das isch no schwierig. Mer händs jetzt nöd systematisch erhobe. Aber ich gang nöd
159 devo us. Ja. Es git sicher einzeln, wo das so wahrgno händ, aber ich glaube nöd e
160 grossi Mehrheit.
161
- 162 A: Und als Chillinsle?
163
- 164 B: Au nöd. Mer händ das gar nie so als Thema im Sinn vo, ja, wenn mer grad so chli
165 finded, es schisst mi jetzt a id Schuel, jetzt gang-i mal det ane. Das händ mer bewusst
166 vo Afang a definitiv usgeschlosse. Sondern dLehrperson wiist zue, is isch nöd sChind, wo
167 sich sälber zuwiist uf die Insle, oder.
168
- 169 A: Also das isch nur dKlasselehrperson, wo dänn seit, jetzt isches sowit?
170
- 171 B: Genau oder Schuelleitig. Genau.
172
- 173 A: Das händ ihr au scho müsse?
174
- 175 B: Ja.
176
- 177 A: Chasch du das usformuliere?
178
- 179 B: Ja, wenn mer eifach wie gemerkt händ, es isch i de Klass wüerkli so en ungueti
180 Situation, dass mer wie gseit händ, mer mached jetzt es ei- oder sogar zueiwüchigs
181 Timeout uf de Insle. Um wie so dKlass e chli länger z'entschpanne, oder. Genau. Aber
182 ebe, es isch eh Zuewiisig und nöd sChind wiist sich sälber zue.
183

- 184 A: Und sChind chan aber au nöd fröge, chan nöd vo sich us cho und säge, ich merke
185 momentan chan ich mich nöd konzentriere, ich glaube, es würd mir guet tue?
186
- 187 B: Das chan mer.
188
- 189 A: Das wür scho?
190
- 191 B: Jawohl das chan mer. Nur es Chind, wo sich so guet chan schtüre, hät eigentlich
192 dInsle nöd nötig. Wil es Chind, wo sich so chan schtüre, dänn cha me säge, O. K., du
193 chasch ja rasch in Vorruum, det isches au ruhig. Oder leg dKopfhörer a. Oder wetsch
194 inen anderi Klass. Ich meine, wenn es Chind so reflektiert, chan mit de Lehrperson
195 kommuniziere, dänn muess es eigentlich nöd uf die Insle.
196
- 197 A: Genau. Du bisch ja jetzt scho es Wili da Schuelleiter und häscht das jetzt miterläbt.
198 Und wie muess ich mir jetzt aber ganz genau vorschstelle, was uf dere Schuelinsle
199 passiert? Wie wird das umgesetzt? Wie wird das gleitet?
200
- 201 B: Genau. Mir händ bis jetzt sKonzept eso gha, dass die Lehrerin uf de Schuelinsle im
202 Normalfall anderi Funktion hät. Sprich, sie isch im Team-Teaching unterwägs. Sie
203 unterschützt dKlasse und einzeln Schüeler mit grosse Lernlugge hauptsächlich. Und
204 sie hät es Telefon debi. Und wänn dInsle brucht, dänn lüted mer und dänn gaht sie us
205 dem Team-Teaching, us dem Fördermomänt use und isch sozäge dInsel-Lehrerin. Aber
206 sie schtüred, das isch eigentlich sälscht-schtürend, das Syschtem. Wänn es Chind
207 zuegwiese wird, füllt sie je nachdem dänn es Formular us und das chömed mer zgeseh
208 über dSchuelleitig. Damit mer chli wüssed, wer isch da wie und i wellne Themene sind
209 da unterwägs. Ganz unschpektakulär isch das.
210
- 211 A: Also ihr wüssed aber immer, wänn welles Chind uf de Insle isch?
212
- 213 B: Ja, im Schtundeplan. Genau.
214
- 215 A: Und sie, dSchuelinsel-Lehrerin hät wie ihre fixi Schtundeplan, wo sie aber au weiss,
216 am Mentigmorge han ich zum Bischpiel immer das Chind oder die Regelmässigkeit gits
217 nöd?
218
- 219 B: Mol die gits scho, die gits au. Momol die gits au. Ebe sie wird wie igsetzt au als
220 Förderlehrerin teilwis. Dass sie Chind mit Lernlugge, wo jetzt nüt mit-em Verhalte ztue
221 hät, sondern eifach...ebe ich säge jetzt, es Chind chunt irgendwie useme andere
222 Schuelkontext da ane. Und isch be ihre und tuet det so chli je nachdem Lernlugge oder
223 Themene ufarbeite. Das chunt vor, ja.
224
- 225 A: Das heisst, es chan aber au si, dass sTeam-Teaching oder d'Schuelinsel-Lehrperson
226 wie gschperrt isch für zwei Wuche und mer dänn keis Team-Teaching hät, wänn es
227 Chind uf de Insle isch?
228
- 229 B: Richtig.
230
- 231 A: Das isch dänn eigentlich sehr flexibel oder schpontan?

- 232
233 B: Ja, das muess i dere Art und Wis flexibel si, genau.
234
235 A: Und hät die Person denn eh schpezielle Usbildig oder was?
236
237 B: Nei. Ich säge immer, das sind usbildeti Lehrerinne oder Lehrer mit eme so chli Flair
238 für Sozialpädagogik, säg ich mal.
239
240 A: Hmm. Aber das muess nöd en Heilpädagogin, eh Heilpädagog si, das chan...?
241
242 B: Nei.
243
244 A: Du häsch es vorher scho chli agschproche so dSituation, aber chasch du vellicht no
245 meh Bischpiel geh, wie gnau die Situatione usgseh müend, wänn dänn es Chind wüerkli
246 muess gah?
247
248 B: Also wüerkli nomal, dass es Lerne nüme möglich isch i de Klass inne, oder. Entweder
249 isch dLehrperson so gschresst, dass sie richtig wüetig wird und dGfahr beschaht, dass
250 sie lut wird und mal öppis seit, wo sie nöd sött säge. Und mer merkt, jetzt chum ich in eh
251 Situation ine, wo ichs nüme chan händle. Das isch vielleicht, wenn me provoziert wird.
252 Wänn es anders Chind sogar gschlage wird. Wänn es Chind komplett usser sich isch.
253 Also es isch wüerkli so, mer muess sich vorschstelle, sChind isch komplett usser sich und
254 isch au nüme schtürbar für dLehrperson. Ja, das sind so die Situatione, ja. Also konkret,
255 ein Schüeler hämer gha, da hät dLehrerin en Zättel verteilt, de Schüeler hät de Zättel
256 verrisse und an Bode grüert und gseit, das mach ich sicher ned. Sone Situation. Und
257 dänn müend mer säge, guet...jetzt. Genau. Oder was händ mer gha, ja, en Schüelerin,
258 wüerkli versuecht eh anderi Schüelerin immer wieder zschla und zbeleidige und
259 zprovoziere quer über dKlass i. Und dLehrerin versuecht das zunterbinde, schaffts aber
260 nöd mit normale Wort und dänn mueme säge, guet, dänn müend mer irgend eh Usziit
261 ha, ja, genau. Das sind so die Situatione.
262
263 A: Und dänn häsch du sGfüehl verschaht das Chind i dem Momänt?
264
265 B: Ja.
266
267 A: Und das gaht dänn au? Das isch dänn nöd sProblem, dass es dänn wie sGfühl hät,
268 es gaht nöd, wils eh Beschtrafig i dem Sinn isch?
269
270 B: Ganz sälte. Es isch eigentlich fascht nöd vorcho, dass en Schüeler dänn nöd mit isch,
271 sondern nach churzem Gschpröch isch das eigentlich immer dänn gange. Und ebe
272 suscht wer dänn immer no, mängmal händ-s dänn glich no müesse mit de Schuelleitig
273 drohe, so, aber dänn isches dänn am Schluss dänn no gange.
274
275 A: Dänn isch dänn gange?
276
277 B: Ja, genau.
278
279 A: Und gönd dänn die Chind elei uf die Insle oder werded die abholt?

280

281 B: Nei ebe mit-em Telefon, dSchuelinsel-Lehrerin gaht das Chind go hole.

282

283 A: Und nimmts dänn immer zu sich in einzelne Ruum, wo sie hät?

284

285 B: Ja, genau. Ja mängmal gaht sie au go schpaziere. Das isch je nachdem, das isch so

286 chli...mängmal isch-s besser, mer macht en Schpaziergang, wie dass mer inen Ruum

287 inehockt. Aber ja im Prinzip nimmt sie's mit und tuet dänn das bearbeite.

288

289 A: Und dänn chan sie aber au, dänn hät die Lehrperson de Freiruum, dass sie chan use,

290 chan go schpaziere.

291

292 B: Völlig. Sie isch völlig frei. Sie muess eifach das Problem i dem Momänt bearbeite,

293 völlig frei i de Art, wie sie das macht.

294

295 A: Was würdsch du säge, welli Chind gönd so uf dSchuelinsle? Chasch du das

296 ischätze?

297

298 B: Ja. Es sind ebe wüekli Chind, wo Problem händ mit de Sälbschtschtürig. Wo Problem

299 händ im Umgang mit Aforderige. Also wänns drum gaht, im Chindergarte chunts

300 weniger vor, wil me det vielme Möglicheite hät, au anderi Settings zwähle. Oder ebe,

301 dänn chan es Chind halt eifach mal go schpiele. Aber i de Schuel, wänns eifach drum

302 gaht, ja jetzt müemers schaffe. Und sChind isch aber i dem Momänt nöd barat und es

303 chan sich sälber schlächt schtüre, hät en ganz schlächti Thematik im Momänt und sich

304 eifach nöd chan uf irgendöppis ilah. Es isch eigentlich de Umgang mit de Aforderige

305 und...

306

307 A: Erwartige vellicht?

308

309 B: Ja. Und scho au, ich meine, das gaht bis hi zu psychische Schtörige ganz klar. Also

310 ja.

311

312 A: Häts i dem Fall aber au im Chindzgi en Schuelinsle?

313

314 B: Nei, es isch die glich. Aber de Chindzgi hät i de Theorie au dMöglichkeit druf

315 zuezgrife. Ebe wie du weisch, isch es eifach so, dass die Chindzgi natürlü vier/foif Minute

316 eweg sind. A das isch sProlbem eis. Und sProblem zwei isch, i de Schuel isches ja wie

317 mal klar, dass mer emal ines anders Schuelzimmer gaht. Das isch nüd

318 Ussergewöhnlichs. Aber wänn du en Chindergärtner zum Chindergarte usenimmsch und

319 ihn mitnimmsch da ane, das isch so, das wär e chli es dramatischs Erläbnis au. Und

320 drum isch es....aber nomal, de Umgang mit Aforderige isch chliner im Chindergarte. Und

321 de Chindergarte isch eher usgrichtet uf ja, emal e chli schpeziells Verhalte vo Chind. Wil

322 sie halt no chliner sind. Wil sie sich sälber logischerwis au vom Verhalte her, noni so

323 guet chönd schtüre. Und drum isches, chunts viel viel sältener vor, dass im Chindergarte

324 es Chind uf dlnsle muess.

325

326 A: Und chasch du säge, nimmt das i dem Fall jetzt im Alter zue, also je älter dChind

327 werded desto meh bruched sies? Chasch du det öppis dezue säge?

328

329 B: Nei is isch wüerkli so, also i de Tendänz passiert, ich würd sogar...am ehnschte
330 passiert sogar i de Unterschufe. Wil ebe sie chömed vom Chindergarte und dänn
331 nachher chömed sie i de Schue, wo me halt wüerkli gwüssni Sache muess. Mer muess
332 jetzt schaffe. Mer muess jetzt läse. Mer muess jetzt rächne. Und alli müend jetzt oder.
333 Und dänn entschönd die Eskalatione. Und dänn schafft mer aber mitem Chind dra. Ebe
334 sZiel vo de Insle isch ja, dass mer am Verhalte schafft vo dem Chind. Und mer schafft
335 au mit de Eltere und mit de Heilpädagogin und mit de Insellehrerin schafft mer a dem
336 Verhalte. Und ich säge jetzt mal, 80 % vo de Chind krieged mir hi. Dass sie nachher im
337 Lauf vo de Schuelziit das packed, dass sie dänn nüme uf dInsle müend, ja.

338

339 A: Gönd dänn die Chind regelmässig uf dInsle?

340

341 B: Unterschiedlich. Einzelni gönd eimal und nie wieder. Anderi gönd immer wieder, ja.
342 Das isch es Kontinuum, ja.

343

344 A: Hmm. Und was heisst immer wieder. Also gönd die dänn en ganze Tag, i de Regel en
345 Shtund?

346

347 B: Es chunt alles vor. Alles wüerkli, da gits alli Möglichkeite. Bis immer mal wieder en
348 Wuche, da wär so de Extremfall. Ja, da gits alles. Ebe me muess luege, das macht
349 Sinn. Was bruchts jetzt grad. Das isch extrem individuell.

350

351 A: Und das isch ja eigentlich aber au sSchöne a dem Agebot, dass es ebe so flexibel
352 chan si?

353

354 B: Richtig, ja.

355

356 A: Und zum das wie no besser z'verschtah, wie muess ich mir so de Alltag uf dere Insle
357 vorschtele? Wänn ich jetzt i dem Ruum bin, was wür ich vielleicht nachher verzelle, was
358 ich gsehne?

359

360 B: Genau. Also grad jetzt wüersch du sehr wenig gseh, wil mer händ im Momänt extrem
361 wenig Zuwisige ufd Insle. Sehr wenig. Also du wüersch ganz normal Chind gseh, wo jetzt
362 ned verhaltensuffällig sind. Du wüersch mit de Lehrerin, mit dinere Klass vielleicht go
363 Team teache, wos grad e chli schwierig isch. Chind go unterschütze. Vielleicht chäm
364 grad es fremschprachigs Chind, wo chli Unterschützig brucht nomal im Dütsch. Dänn
365 chämnd vielleicht irgend es Grüppli vo Chind, wo na en Schritiit muess nabeschräche.
366 Aber du wüersch nüd wahnsinnig Emotional und Extrems gseh. So die wüerkliche
367 Zuewisige vo extrem uffälligem Verhalte, die händ luschtigerwis dütlich abgnoh sit mer
368 dInsle händ.

369

370 A: Das chasch du säge, die händ abgnoh?

371

372 B: Ja, das isch ganz klar. Es hät verschiedeneni Gründ wieso s'abgnoh het, einersits drum,
373 wil mer mit em ISR ja au immer meh die Klasseassischtänze ufbaut hät. Wil mer dZivis
374 händ. Das füehrt scho dezue, dass es au ded wie en Art en Entschpannig git e chli i de
375 Klasse. Das isch ein Grund. Und de andere Grund isch aber scho de, dass

376 dLehrpersone au kompetänter worde sind im Umgang mit söttige, wie söll ich säge,
377 schpezielle Verhaltensweise. Sie händ besser glehrt, damit umgah. Und nur scho
378 sWüsse, dass sie eh Möglichkeit händ, en Handligsspielraum händ, macht sie....macht
379 sie viel meh Sälbschtvertroue. Sie gönd ganz andersch, nur scho is Schuelzimmer ine
380 und dChind gschpüred das. Aha, sie hät en Alternative. Und das macht sie glassener
381 und drum, glaube ich, händ-mer au weniger Zuewisige oder Extremfäll.

382

383 A: Dass sie weiss, sie hät en Lösig, wänn sie...

384

385 B: Genau und dänn probiert sie's au nomal, so chum, jetzt probieri nomal das. Und
386 wänn's dänn würlkli nöd gaht, dänn schick ich ihn dänn uf dInsle. Und sie wird weniger so
387 ohnmächtig und machtlos, ja. Ich säge jetzt emal so mer hend alli zwei Wuche eh
388 Zuwesig im Momänt. So. Und susch isch sie als Förderlehrerin unterwägs, die
389 Insellehrerin ja.

390

391 A: Händ ihr jetzt aber au sit de lfüehrig vo de Schuelinsle kei Timeouts meh gha? Oder
392 gits das...?

393

394 B: Mol, das gits immer no. Es git immer mal wieder Schüeler, wo mer nüme chönd träge.
395 Das gits. Das Jahr händ mer jetzt eine gha.

396

397 A: Und was hät dezue gfüehrt, dass en Schüeler jetzt nüme tragbar gsi isch?

398

399 B: Ja. Das isch en Schüeler gsi, wo lang bi eus gsi isch sit em Chindergarte bis i die foifti
400 Klass. Und das isch en Integrationsschüeler gsi. Und de hät immer wieder Fortschritt
401 gmacht. Und dänn aber, wo er i dPubertät cho isch, hät er wie gmerkt, dass er andersch
402 isch. Und vor allem hät er gmerkt, dass er eifach ufeme viel tüfere Niveau schafft als alli
403 andere. Und das hät ihn als junge Bueb, wo das Testosteron cho isch und die
404 Aggression, das hät so in Aggression umgschlage, dass er so aggressiv gsi isch gäge
405 sini Mitschüeler und gägenüber allne Erwachsene, dass es eifach nüme gange isch.

406

407 A: Und det hät mer aber vorher mit de Insle probiert, das.....?

408

409 B: Ja klar, unter anderem. Das sind ganz viel Massnahme, wo me dänn probiert und
410 unter anderem au mit Insle, ja. Das isch dänn so gsi, wänn du ihn i de Einzelsituation
411 häsch und mit ihm chasch aleige schaffe, das isch super, ganz en herzige und en liebe.
412 Aber sobald er i de Klass gsi isch...Und er hät dänn au sGfüehl gha, alli provozierend ihn.
413 Und er hätt welle...ja dBuebe i dem Alter wänd schtarch und gross si und guet si. Und er
414 hät wie gmerkt, dass er sGägeteil isch. Und das hät ihn eifach unglaublich aggressiv
415 gmacht. Und au nüme schtürbar. Also er hät würlkli nüme glosed, was dLehrerinne und
416 dLehrer gseit händ. Dänn gahts eifach nüme. Ja. Also ebe, mer chan nöd alles löse mit
417 de Insle. Aber ich säge so vieles chan mer löse mit de Insle, glaub ich.

418

419 A: Und eifach rein, dass das Chind usegnoh wird als Entlaschtig, würsch du säge,
420 dKernufgab isch dEntlaschtig vo allne Beteiligte?

421

422 B: Ja es sind zwei Kernufgabe. Kernufgab eis isch d'Entlaschtig. Und d'Kernufgab zwei
423 isch, ich schaffe a mim Verhalte. Die sind beidi glich wichtig, glaub ich. Um wieder

424 chöne ufs Feschtland cho, glaub ich, isch es eso. Es isch scho so. Ich glaub, be vielne
425 Lüt s chaht Entlaschtig im Vordergrund. Ich würd mir no meh wünsche, dass mer no
426 chli intensiver so a dem schafft, dänn au reflektiert, was fühert dänn dezue und was
427 bruchsch dänn du zum chöne lerne. Und was mache mer dänn jetzt, dass es nüme so
428 wit chond. Ja.

429

430 A: Und dänn isch jetzt aber das Chind, wänn ich jetzt...agnoh es wär jetzt e chli
431 emotional worde oder eskaliert und ich bin jetzt uf dere Insle. Dänn lauft die Schuelinsel-
432 Lehrerin mit dem Chind ine und dänn wird dem Chind mal Ziit gla? Oder wird dem Chind
433 es Reflexionsblatt anegleit? Oder was passiert dänn?

434

435 B: Nei, ich danke zerscht sGschpröch. Also je nachdem wännns ufgregt isch würkli
436 zerscht mal versueche zberuhige. Es Glas Wasser. Wännns würkli völlig emotional isch,
437 au emal säge, chum sitz mal ab. Schnuuf mal dure. Nimm mal es Schpieli oder irgend-
438 en Knättball. Also würkli zerscht mal Emotione use neh, so, dass me chan rede. Warte.
439 Und wänn mer chan rede, isch sicher es Gschpröch wichtig. Dänn fangt sie mal mit dir a
440 rede und versuecht mal usezfinde, was isch dänn passiert. Werum bisch du so verruckt.
441 Was hät dezue gefühert, dass du da bisch. Und wänn das Gschpröch dänn so chli verbi
442 isch, versuecht mer das ja au no feschtzhalte mitenand. Be chlinere Chind wird
443 dLehrerin, dInsellehrerin wie no sProtokoll führe. Sie Schribt uf, was sChind gseit hät,
444 werums e sowit chunt. Und be ältere Chind macheds das dänn wie sälber, ebe schribed
445 dänn es Reflexionsblatt. Und dänn schafft me dra zum luege, ja was mached mer jetzt,
446 dass es nüme vorchunt. Oder dass das wieder besser wird.

447

448 A: Also dänn werded Handlignsalternative mit em Chind eigentlich abgmacht. Und dänn
449 chömed au Vorschläg vom Chind?

450

451 B: Natürlich. Ja, hauptsächlich sogar, würd ich säge.

452

453 A: Und werded die dänn wie überprüft, ob das wie ighalte worde isch?

454

455 B: Ja, also ich meine nöd im Sinn vo Ufzgi oder so, dass mer das gnau überprüft. Aber
456 mer dänkt dänn eifach, ja und das söll au si, bi de allermeischte klappt das. Eimal und
457 nachher klappt das und dänn muess mer nöd meh mache. Und wenn mer aber merkt,
458 jetzt isch es dänn szweite/-, sdritte/- und sviertmal det, das isch au eusi Regle, nach de
459 dritte Zuwesig, dänn muess mer würkli dehinter. Dänn müend mer eus überlege, dänn
460 müened mer au dEltere ibezieh, dänn müend mer de Fächer ufmache und säge, da
461 bruchts irgendwie grösseri Massnahme. Ebe im Idealfall bruchts es eimal und dänn isch
462 guet. Und wänn das nöd langed, dänn muemer intensiver dehinter. Ja.

463

464 A: Und suscht aber wirds nur eigentlich, es wird es Telefon gmacht, das Chind gaht uf
465 Schuelinsle und dänn chunt es Reflexionsblatt wie a dLehrperson und a eu, a
466 dSchuelleitig?

467

468 B: Richtig.

469

470 A: Aber a dEltere chunts no nöd?

471

- 472 B: I de erschte zweimal nöd. Bim dritte Mal werded dEltere drüber informiert..
473
- 474 A: Und was heisst, sie werded drüber informiert?
475
- 476 B: Dass mer es Problem händ i de Schuel mit ihrem Chind genau. Und dass mer es
477 Gschpröch bruched zum irgendwie en Lösig finde.
478
- 479 A: Und dänn gits es Gschpröch im Normalfall mit de Schuelleitig, de Schuelinsle oder
480 wie gseht das us?
481
- 482 B: Nei, mer sind noni debi. Zerscht gits es Gschpröch, also das isch es bitzli situativ,
483 aber im Normalfall isches scho, die verantwortliche Lehrperson und dEltere oder. Ich
484 meine, das isch ja dänn eso. Es isch ja dänn offesichtlich, da isch irgend es Problem
485 ume und dänn muess mer mit de Eltere rede und säge, Sie, was mached mer. Dänn
486 versucht mer mit de Eltere zäme eh Lösig zfinde für das Problem. Und dänn gahts dänn
487 witer, wänns wieder nöd möglich isch, dänn versuecht mer dänn no eh
488 Schuelsozialarbeiterin, Heilpädagog, ebe dInselehrerin mal no ibezieh. Dänn wird de
489 Fächer immer grösser und ganz am Schluss chömed dänn no mir als Schuelleitig
490 dezue.
491
- 492 A: Und was wüsch du jetzt säge, was isch so es bitzli dAbgränzig vellicht au zu de
493 Schuelsozialarbeit, wil det gahts ja doch au um sVerhalte oder dass sChind mal wie
494 chan vo sich us rede. Was wüsch du det säge, isch die gross Abgrenzig oder de
495 Unterschied?
496
- 497 B: De Hauptunterschied isch ja, dass d'Schuelsozialarbeit und das isch ganz wichtig, es
498 unabhängigs und freiwilligs Agebot isch. Genau wie ich vorher gseit han, det gönd
499 dChind und dEltere sälber ane, wil sie wie merked, ich han es Problem, mir gahts nöd
500 guet. Was au immer. Ich bruche irgendwie Hilf. Und dLehrerin merkt aber, ich bi die
501 falsch, ich bin dLehrerin. Ich bin verantwortlich für "rächne und läse" und klar, wänn es
502 um es chlises Problem gaht. Aber nei, wenn es um s'persönliche Problem gaht, isch
503 dSchuelsozialarbet zueschtändig. Und dSchuelinsle isch dänn zueschtändig, wänns i de
504 Schuel settigi Problem git und mer Chind au müend zuwise. Mir wised zue i
505 dSchuelinsle und dChind wised sich sälber em Schuelsozialarbeiter zue. Und scho so i
506 de Tendänz isches, sinds persönlich, familiäri Problem, wo i de Schuelsozialarbeit
507 landed. Und s'schulische Problem, wo bi de Insle landed im Bewusstsi, dass es natürl
508 eh langsami Überschnidig git. Je nachdem wie das dänn glagered isch.
509
- 510 A: Und jetzt schtell ich mir vor, ebe das Chind isch ja jetzt det die zwei Schtund gsi. Das
511 Chind hät sich chöne beruhige. Sie händ Handlignsalternative chöne usarbeite zäme.
512 Und jetzt?
513
- 514 B: Genau. Dänn fröged sie's, meinsch, wänd mer wieder zruug i dKlass. Wetsch du
515 wieder zruug i dKlass. Und dänn sägeds meischtens ja. Und dann gaht dInselehrerin
516 zruug i dKlass und blibt vellicht no zwei/drü Minute det, luegt, obs chan ischtige und ja
517 denn, Uftrag erledigt.
518

519 A: Und wie isch dänn so de Ustusch zwüsched de Schuelinsel-Lehrperson und de
520 Klasselehrperson?

521

522 B: Das isch au sehr unterschiedlich. Klar, die reded nachher drüber. Aber je nachdem,
523 es git ganz chlini Gschichte. Also säge mer mal, die chlinscht möglichscht Gschicht isch
524 irgendwie, sChind hät am Morge die ganz Ziit brüeled, wil irgendwie sGrosi gschorbe
525 isch. Und dänn tuet mer eifach e chli Ziit dem Chind widme und es isch eigentli allne klar
526 und es isch eigentli witer nöd für dSchuel es grössers Problem, witermache. Und wänns
527 wüekli gröberi Verhaltensweise sind, dänn reded dLehrerin und dInnslehrerin drüber und
528 lueged, wie chönte mir witermache. Was gäbs für Möglicheite.

529

530 A: Und häsch du no witere Bischpiel. Ebe jetzt häsch du gseit gha, sGrosi isch
531 gschorbe. Aber chans ebe au si, dass es Chind e Wuche chrank gsi isch und dass es
532 dänn halt zum ufhole, zum ufschaffe?

533

534 B: Das chunt eher sälte vor. Das isch theoretisch eh Möglichkeit, aber das isch eher
535 sälte, dass mers wüekli....wänns zum ufschaffe eher wänns vo anderne Schuele
536 chömed. Wänn mer merkt, sie chömed useme andere Kanton und irgendwie es Fach
537 fehlt oder wo irgendwie, sie sind im Rächne ganz ame anere Punkt gsi. Dänn chunt das
538 scho vor. Aber nei eher, also wils chrank gsi isch eher nöd.

539

540 A: Was isch so dini Rolle im Bezug uf dSchuelinsle? Wie schtahsch du zu dere?

541

542 B: Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich uszgschaltete,
543 dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer
544 müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand
545 diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie sölled
546 mir sAgebot uszgschaltete. Eusi Rolle als Schuelleitig isch, das Agebot eso z'gschaltete,
547 dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.

548

549 A: Und gahsch du dänn au immer wieder uf dSchuelinsle? Oder gahsch du au mal go
550 luege oder bisch du eifach im Ustusch?

551

552 B: Ebe go luege isch immer echli schwierig, wil i dem Momänt wo die ja alüted, weiss ich
553 ja das nöd. Ich erfahrs ja immer erscht im Nachhinein. Ich wett das aber au gar nöd
554 erfahre. Nei, ich bin im Ustusch mit dene. Sie chömed zu eus, wänn sie findet, es lauft
555 öppis nöd so guet. Dänn chömeds und umgekehrt. Ich gah sie scho mal go bsueche,
556 aber das isch jetzt nöd regelmässig. Also nöd regemässiger als anderi Lehrpersone.

557

558 A: Und wie lang händ ihr dänn jetzt die Schuelinsle scho?

559

560 B: Zwei, drü Jahr würd ich säge. Drü Jahr.

561

562 A: Würsch du säge, vor drü Jahr sind ihr amne Punkt gsi, wos nüm tragbar gsi isch? Wo
563 so viel agschtat worde isch?

564

565 B: Ja.

566

- 567 A: Und du chasch aber klar säge, es isch dur das besser worde.
568
- 569 B: Ja. Mit guetem Gwüsse ja. Definitiv.
570
- 571 A: Ich meine, es händ ja nöd so viel Schuelhüser e Schuelinsle. Es git ja vieli, wo keini
572 händ. Würsch du denne das oder was würsch du denn empfehle?
573
- 574 B: Es isch immer schwierig, wil jede Schuel isch andersch, jede Schuel hät andersch
575 glagereti Problem. Ich cha jetzt nöd säge, ihr müend eini mache oder es isch guet, wänn
576 mer eini hät. Für eusi Schuel isches richtig gsi. Aber ich gseh au Schuele, wo das
577 wahrschinli nöd bruched oder en anderi Form bruched. Aber ja, ich wett nöd vo mir uf
578 anderi schlüsse.
579
- 580 A: Genau jetzt häsch du mir scho viel drüber verzellt, warums die git oder wie de Alltag
581 usgseht. Und jetzt au chli so mitem Blick uf möglichi Risike näb de Chance. Was würsch
582 du säge, wo klämmts vielleicht au uf de Schuelinsle?
583
- 584 B: Ja, genau. Es isch scho so, mir gänd relativ viel Ressource det drinie. Und dFrag isch
585 scho, sinds würkli effizient igsetzt die Ressource. Das isch eh Frag, wo mer sich immer
586 wieder muess schtelle. Ich mein mer schtelled eh Lehrperson ab meh oder weniger die
587 ganz Wuche...ja, wie setzt mer sie i. Das isch de einti Punkt. Und dänn das, wo du au
588 immer e chli druf agschproche häsch, dKoordination oder, wer reded dänn da mit wem.
589 Und wie schtelled mir sicher, dass dInformatione richtig flüssed. Dass die Förderig dänn
590 richtig ufgleised isch. Das isch e chli en Klumpfuess. Und i Ziite vom Lehrermangel
591 natürlü, find ich die richtigi Lehrperson dafür. Also ja, ich bruche eh Lehrerin, wo das gern
592 macht und wo für die das eh Challenge isch, wo das schpannend finded, wo eh gueti
593 Lehrerin isch, aber au en gueti Sozialpädagogin isch. Natürlü es Naturtalent in
594 Sozialpädagogik oder. Und sie muess unglaublich flexibel si. Du weisch am Morge nöd,
595 was passiert. Als Lehrer weiss mer das nie so gnau, aber du chasch dich als Lehrer, als
596 Klasselehrer, e chli druf ischtelle. Du bisch vorbereitet. Du weisch, normal in 90 % vo de
597 Tage, verläuft de Tag so, wie du dir das vorschtellst. Und i de Insle isch das
598 wahrschinlich zimli genau umgekehrt. Det chunsch eifach und hesch kei Ahnig, was jetzt
599 hüt passiert. Vielleicht ischs extrem langwilig, bis zu hie, es wachst mer alles e chli über
600 de Kopf.
601
- 602 A: Und chasch du aber säge, das isch jetzt vielleicht e chli eh überschpitzti Frag, aber
603 dass mer vomene inklusive Schuelsyschtem chan rede, wänn du es Chind ja eigentlich
604 separiersch i dem Momänt?
605
- 606 B: Ja, unbedingt. Ja. Und da bin ich völlig defür. Wil ich glaube im nächere Umfäld
607 Schuele zgseh ha, wo Chind würkli zum Schuelsyschtem usschpüelt worde sind, wils
608 nüme trägbar gsi sind. Wänn sie aber eh Insle gha heted, so wie mir das inschtalliert
609 hend, wäred die Chind trägbar gsi. Und drum säg ich, das unterschützt definitiv. Also
610 eusi Tragfähigkeit het sich massiv erhöht gägenüber dere Ziit, wo mer kei Insle gha
611 händ. Mir händ es paar Schüeler gha, wo mer sGefühl gha händ, mir chönd die nüme
612 träge. Und wo mir dInsle igfühert händ, isch das plötzlich wunderbar gange. Nei würklich
613 wehemänt. Wänn mers i dere Art und Wis macht, ebe immer wieder zrugg ufs

614 Feschtland. Euses Ziil isch immer dReintegration. Ja, das schtärcht dTragfähigkeit von
615 de Integration, wänn mer sAgebot richtig planed. Ja. Ganz klar.

616

617 A: Ich denke jetzt mal luut, aber wie du au seisch, jetzt sind ihr vielleicht als Schuel au
618 amene Punkt, woner d'Inklusion ja wend. Aber meinsch isch jetzt au eh gwüssni Kluff
619 vorhande zwüsched Inklusion und zwenig Ahgebot und untersützig?

620

621 B: Jawohl richtig.

622

623 A: Wil mer alli wott oder wie wüsch du das...?

624

625 B: Ja, genau so würd ich das säge. Wänn mer d'Inklusion so verschaht, dass immer all
626 Chind mitenand i de Klass ine sind. Das isch eifach nöd eh realischtischi Vorschteilig.
627 Ich finds au gsellschaftlich nöd eh realistischi Vorschteilig. Also dänn würd mer sehr
628 öppis künstlichs ufbaue. Ich meine, es isch so, klar versuecht mer Chind und
629 Erwachseni au grad zum Beispiel mitere Behinderig zintergriere. Aber Fakt isch, es isch
630 au eso, dass sie mal elei sind. Und ich bin mängmal au elei. Und ich bin mängmal au
631 nöd zfriede mit minere Situation wie ich bin. Ich glaub, es isch völlig eh verquerti
632 Vorschteilig, wänn mer immer sGfüehl hät, das isch nur Inklusion, wänn immer alli Chind
633 mitenand im Schuelzimmer ine sind. Das isch, also ich glaub, so scheitered dInklusion,
634 wänn mer das als Inklusion verschaht, ja.

635

636 A: Aso wahrschinli grad denn wänn au no zwenig Ressource hät?

637

638 B: Ja. Genau. Richtig.

639

640 A: Gsehsch du d'Schuelinsle demfall als Ventil, wo niederschwellig isch und das s'Chind
641 chan...

642

643 B: Ja. Wunderbar usdruckt, so würd ichs aus säge, ja. Und was au no dezue chunt isch
644 eusi Gsellschaft isch ja i de Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAZahl
645 Chind i de Familie händ abgnoh. Und dSchtellig vom Chind isch en anderi und es isch
646 sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt. Und es isch scho so, für vieli Chind isch es
647 ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das
648 isch eini vo de Promlematike, wo mir händ. Und au mir, mängmal brucht jede vo eus en
649 Rückzugsort. Und es isch völlig wüchli nöd realitätsbezoge, wänn mer seid, nei, de
650 Chind schtönd de Rückzugsort während acht Jahr nöd zue. Sie müend immer mit
651 mindestens 20 anderne im Ruum ine si. Im dümschte Fall muess es no in Hort abe mit
652 100 anderne go zMittagässe. Und am Namittag wieder in Hort abe. Ja, wänn häts Ziit
653 mal für sich. Und das hät nüt mit Integration oder Separation ztue. Sondern mit eme
654 mänschliche Bedürfnis nach Rueh. Ja.

655

656 A: Ja. Mhm. Und jetzt vielleicht scho so eini vo de Abschlussfrage. Wänn du jetzt
657 Bildigsdirektor wärsch. Was wüsch du gern ändere in Bezug uf dSchuelinsle?

658

659 B: Das hanged natürlu alles zäme. Ja ich wür jedere Schuel ei Shtell, aso ei Lehrshtell,
660 meh zuteile und säge, das isch die Bonusshtell, wo ihr sötted dTragfähigkeit vo eure
661 Schuel erhöche. Wie ihr das gschtaltet isch euri Sach. Aber die Person hilft eu, ebe

662 dIntegration und dInklusion guet zgschtalte. Wie sie das mached, ob sie eh Insle oder
663 was au immer füre Form dänn findet, das isch dere Person überlah. Aber ich find, es
664 brucht meh Ressource im Syschtem Schuel im Momänt. Am Lehrermangel gseht
665 mer's, mer gsehts a ganz vilne Egge und Ände, das eifach das Syschtem Schuel im
666 Momänt zfescht belaschtet isch. Und drum müesstme Entlaschtig ibringe, bi eus isch
667 das jetzt d Schuelinsle. Mini Lösig wär, ja i jedere Schuel wär, das isch e chli en eifach
668 und e chli, wie söll ich dem säge, plakativ gseit, aber ich glaub, mer müsst meh Lüt
669 iegeh, wo mithälfed die Inklusion zgschtalte.

670

671 A: Dann würsch au dForderig vom Zürcher LehrerInnenverband unterstütze? Die fordered
672 ja a jedere Schuel e Schuelinsle.

673

674 B: Ob das dLösig isch, weiss ich ned. Wieder ich glaube, wie so...dRessource für
675 dSchuelinsle wetti. Aber ob sie dem dänn Insle säged oder wie sie das gschtaltet, ich
676 glaub, das muess jedi Schuel wüekli sälber finde. Ich glaube, sone radikali
677 Güsskannegschicht, das sind eigentlich nie guet für dSchuel. Sondern mer müesst aso
678 wie jede Lehrer Handligsspielraum ha muess im Umgang mit Verhaltensuffällige,
679 muess jedi Schuel en Handligsspielraum ha, die Schuel so chöne zgschtalte, dass es
680 für alli Beteiligte guet isch. Drum han ich nöd gseit, es söll jedi eh Schuelinsle ha. Aber
681 ich find, jedi 28, also ei volli Lehrerschtell, wo eifach obedruf chont wär wichtig. Und die
682 Person chan denn helfe, das besser zgschtalte oder verträglicher zgschtalte. Ja, das
683 chönti unterschriebe.

684

685 A: Und gits öppis, wo ihr jetzt momentan dra sind, vielleicht anere Veränderig, anere
686 Apassig vo eure Schuelinsle? Oder wie schtönd ihr momentan so chli zu dem Konzept
687 oder Agebot?

688

689 B: Ja, das isch immer in Veränderig wüekli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt
690 immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit,
691 die Ziit vo de Effizienz. Im Momänt sind mer e chli dra, dass dInsle nur no piketmässig
692 bsetzt isch. Also die Lüüt, wo uf de Insle sind, die händ wüekli en, aso die sind eigentlich
693 voll im Isatz, im Schueldienscht. Das sind vielleicht Heilpädagoginne, wo da sind. Und
694 wüekli nur no wänn wüekli wänns brännt, gönd die use. Und nüme sie sind eigentlich uf
695 de Schuelinsle und händ regulär au no e bitzli Förderige usw. Ebe det schtelled mir eus
696 wie dFrag, isch säb effizient und det sind mer momentan e chli am Umdänke oder am
697 Verändere.

698

699 A: Und wie sind ihr konkret am Verändere? Also wie gseht de Prozäss jetzt momentan
700 us?

701

702 B: Mer säged zum Bischpiel anere Heilpädagogin, sie hät det ihre Morge, wo sie da i de
703 Schuel isch, aber nöd im Unterricht. Sondern sie schriebt dänn ihri Förderplän. Sie
704 schafft det, macht Beratige für Lehrpersone a dem Tag. So die Ufgabe, wo en
705 Heilpädagogin normalerwis macht. Hät dänn aber s'Schuelinsel-Handy. Und wänn dänn
706 eh Eskalation isch, gaht sie id Insle. Und suscht aber isch sie a dene Arbeite, wo sie au
707 suscht macht, genau. Und so hetted mer wie no en höheri Effizienz, kriege mer ane. A
708 dem sind mer jetzt konkret am Umeschstudiere.

709

- 710 A: Dass würkli sAgebot no effizienter wird, sodass eh Schuelinsel-Lehrperson blöd gseit
711 wie du vorher gseit häsch, nöd au mal en langwilige Morge hät?
712
- 713 B: Richtig, richtig. Das wänd mer verhindere. Das dörf eigentlich wie nöd si.
714
- 715 A: Ja guet. Dänn gits jetzt für dich zum Schluss no öppis, wo du wichtig findsch, jetzt au
716 im Hinblick für mich als zuekünftige Lehrperson? Oder jetzt au im Rahme vo minere
717 Bachelorarbet wo mir vellicht au nonig agschproche händ?
718
- 719 B: Ja. Also scho nomal, also nomal dFrag vo de Finanzierig vo dene Insle isch unklar,
720 hald so wie finanziert mer das. Oder wie gschalted mer dRahmebedingige, damit sone
721 Insle au würkli chan funktioniere. Ich glaub, das isch scho eh Frag, wo all e chli umtriebt,
722 ja.
723
- 724 A: Und wer hilft eu da? Oder wer isch da zueschtändig?
725
- 726 B: Ja schlussändlich natürli dSchuelpfleg, wo die Schtelle bewilliged, oder. Eusi
727 Schuelpfleg isch sehr offe jetzt gsi. Und hät sogar eus au versuecht mitzhälfe mit
728 irgendwelche Schtunde, wo sie no händ und Gschaltigspool und so chli all die
729 Schtunde e chli usezdrucke für die Insle. Also das isch sehr offe gsi. Und ich säg als
730 Lehrerin, ja ich wür...also grad als jungi Lehrerin, wänn du mich frögsch, ...Ich wür dir
731 empfehle an en Schuel gah, wos eh Insle git. Genau. Wil du wirsch unterschützt. Grad
732 wänn du am Afang ine Situation inechunsch und du nüme rächt witerweisch. Und du
733 finsch, hey, jetzt bruch au ich rasch es Timeout, dänn isch das sicher nöd sBlödschte.
734 Ja. Das würd ich dir empfehle.
735
- 736 A: „Ja, super. He danke dir viel vielmal.“
737
- 738 B: Isch das guet so?
739
- 740 A: Ja, mega. Danke. Das isch super. Mega spannend. Derf ich dich churz no bitte, de
741 Sozialdatenfrageboge uszfülle?
742
- 743 B: Jawohl.
744

11.4 Anhang D: Materialien für die Analyse

11.4.1 Farblich markiertes Transkript

1 Transkript Lorena Schwager

2

3 A: Genau also es geht ja um die Schulinste. Die Schulinste sind ja ein neues Angebot der
4 Schulinste. Kannst du mir jetzt ein bisschen erzählen, wie das ist, dass ihr
5 jetzt die Schulinste in eurem Schulinste habt?

6

7 B: Mhm, es sind immer mehr Fälle entstanden in der Klasse, so dass die Unterrichte nicht
8 möglich sind. Es geht sich manchmal so an, dass die ganze Klasse und die
9 Lehrerin so gestört sind, dass man nicht unterrichten kann. Und häufig ist es dann so
10, dass man die Kinder zu sich, zum Schulleiter gebracht hat. Und am Anfang ist das
11 ganz wenig vorgekommen und möglich sind und ich habe das noch nicht bearbeitet. Aber
12 irgendwann ist es dann so häufig geworden und man hat das gar nicht mehr bearbeitet. Also
13 mir kommt es so vor, dass die Lehrpersonen so gestresst sind, also man merkt
14, man muss das irgendwie anders angehen.

15

16 A: Mhm, und hast du ein Beispiel, was das für schwierige Situationen sind?

17

18 B: Ja, also das sind Kinder, die gar nicht schaffen, sondern nur im Zimmer
19 umherfluchen, andere Kinder haben, wo einfach gar nicht schaffen, also jegliche
20 Arbeitsverweigerung, wo nicht und die Lehrpersonen loslassen und sagen, also nicht
21 das machen. Also ja, so schwierige Situationen sind das.

22

23 A: Das heißt aber es geht jetzt nicht einfach ein Umlöser, sondern es ist wie ein Punkt
24 erreicht sind und dann ist es nicht mehr tragbar sind und nicht mehr gehen?

25

26 B: Ja, es ist immer mehr und mehr geworden. Der Druck im System ist immer größer
27 geworden. Für die Lehrpersonen ist der Druck immer größer geworden, aber auch bei euch als
28 Schulleiter ist der Druck immer größer geworden, das merke ich, man muss irgend
29 etwas anderes machen und das anders angehen.

30

31 A: Und bist du denn dabei, wo das Ganze eingeführt wurde?

32

33 B: Ja, ja, ganz klar. Also mir geht das wie zumeist gemacht, die Barbara¹ und ich. Mir geht
34 das wie gefunden, man muss ein Lösung finden, will man ja integrieren. Und geht dann
35 mit verschiedenen Leuten geredet und sie informiert. Und dann langsam, ganz langsam ist
36 dann die Idee der Schulinste so entstanden.

37

38 A: Und dabei merkt ihr denn, dass das ein bisschen für euch Schulinste ist? Oder was hat
39 euch dabei am Anfang, wo ihr das Konzept kennenlernen müsst, was hat euch dabei wie für das
40 Konzept geschprochen? Dass ihr dann weitergeführt habt?

41

42 B: Ja, genau. Mir geht es wirklich um die Entlastung. Also zum Beispiel Druck nicht zum
43 System gehören. Genau das geht man von der Schulinste her. Dass es ein Ort ist, wo
44 mithilft, gewisse Situationen auf eine professionellere Art zu lösen. Das geht man her.

¹ Name der Co-Schulleitung geändert

45

46 A: Und häsch du s'Gfühl, es isch en Entlastig vor allem für dLehrperson? Oder au fürs
47 Chind sälber oder für dKlass?

48

49 B: Für alli.

50

51 A: Für alli Beteiligte?

52

53 B: Für alli Beteiligte ischs en Entlastig. Also ebe sChind sälber hät ja i dem Moment nöd
54 die Betreuuig, wo-s brüchti. Es brucht Ufmerksamkeit. Aso das Thema, wo-s hät, muess
55 me uf professionelli Art behandle. Also fürs Chind isches besser. Es isch fürd Klass
56 besser, wil wieder eh Situation herrscht, wo de Rescht vo de Klass chan lerne. Und für
57 dLehrer isch es vor allem en Vorteil, dass sie eh Handligsoption händ. Wil suscht sind
58 sie da gsi mit dem Chind und sie händ gwüsst, ja, ich muess es irgendwie mache. Und
59 händ nüme gwüsst was und so händ sie eh gueti Handlignsalternative übercho dur das,
60 ja.

61

62 A: Wil vorher sinds dänn eifach, isch ihne eifach droht worde de Chind, dass sie zum
63 Schulleiter oder zu de Schulleiterin...?

64

65 B: Also droht...mer hät ihne eifach versuecht...dLehrer händ versuecht, das sälber
66 irgendwie zhändle. Und händ das...die eine probiereds länger, die andere weniger lang.
67 Und irgendwänn händs dänn gfunde, so fertig jetzt, ich chan nüme. Und dänn isch er bi
68 eus gschtande, oder.

69

70 A: Und was händ ihr dänn mit dene Chind i dem Momänt gmacht?

71

72 B: Ja, das ist schpannend, ebe mir sind dänn emal da is Besprächigszimmer ane.
73 Meischtens hani ihne es Glas Wasser anegschtellt und eh....bi de ältere Chind en Zättel,
74 wo ich gschriebe han, du schrieb mal uf, um was es gaht. Und bi de Jüngere eifach mal
75 gwartet, han mal zwei/drü Mails no gschriebe, bis es sich beruhigt hät. Und dänn hämer
76 mal drüber gredet. Und dänn hämer gmerkt so nachere halb Schtund bis e Schtund,
77 wenn me drüber gred hät, hät sich das sehr vieles scho so beruhigt, dass me dänn
78 eigentlich gfunde hät, ja, ich glaube, jetzt chömer eigentlich wieder witermache, oder.
79 Also sehr vieli vo dene Fäll. Drum händ mir wie gmerkt, es brucht ja eigentlich nöd so
80 viel, oder. Aber es brucht eh Schtund, einehalb Ziit, um das Thema guet zbearbeite. Am
81 Chind wieder sVertroue geh und so chli bespreche, wie chönd mer jetzt witermache.
82 Und mer händ die Ziit eifach nöd gha.

83

84 A: Also es eigentlich vor allem darum gange am Chind en Momänt geh zum
85 Dureschnufe. Oder Momänt, en Tapetewächsel?

86

87 B: Genau.

88

89 A: Super. Genau, danke. Jetzt han ich da, bevor mer dänn is Detail no gönd,
90 verschieden Bilder mitbracht, wo ich dich bitte, die mal azluege. Und wie zluege, gits

91 eini vo dere Insle, wo du findsch, charakterisiert eui Schuelinsle im Büeli²? Und us
92 welle Grund?

93

94 B: Das isch es Bild, wo ja so chli mehreri chlini Insle sind, oder. Und es isch so,
95 dSchuelinsle hät verschidene Funktione bi eus. Und drum nimm ich das Bild mit de
96 mehrere Insle. Das isch de Hauptgrund gsi, die Chind mit de schtarche
97 Verhaltensuffälligeite, wo irgendwie inere Notsituation sind. Mer händ aber gmerkt,
98 dass dInsle au ganz vielne andere Orte au no chan hälfe. Ebe grad zum Bischpiel,
99 Chind, wo frisch da äne chömed us anderne Schuele. Wo je nachdem, im Extremfall
100 sogar usem Usland, aber au villicht au useme andere Kanton und wie so chli en
101 laretsziit bruched. Und so chli en ruhige Schart bruched isch das super. Oder wänn
102 mal en Konflikt git ufem Pauseplatz, isch das perfäkt. Oder es Chind isch mal bsunders
103 trurig und irgendwie chans nöd id Schuel. Oder mag grad nöd. Dänn hämer det au no en
104 Platz. Ja, dInsle hät ganz viel verschidene Funktione, wo eifach, wo me merkt, wänn i
105 de Klass, s'Setting vo de Klass eifach nüme schtimmt, dänn chan-me uf s'Setting vo de
106 Insle uswiche und drum han ich das Bild gno.

107

108 A: Und warum jetzt zum Bischpiel nöd eis vo sonere separierte Insle, also warum jetzt
109 zum Bischpiel nöd, das, was ja au usgseht, als wärs öppis Ruhigs.

110

111 B: Genau. dldee isch ebe, sSchöne isch ja da, sFeschtländ isch ja no i de Nöchi oder.
112 Genau und dldee isch immer gsi, mer händ gseit, dldee oder nöd dldee, sHauptziel isch,
113 so schnäll wie möglich zugg ufs Feschtländ oder. Und das isch de Hauptgrund oder.
114 Und da isch so, es isch en schöni Insle, abe es isch eso...ja, mer gseht nöd so rächt, wo
115 isch denn da sFeschtländ wieder, oder.

116

117 A: Also da gsehsch du so wie, dass eui Insle im Schuelhuus ibettet isch im Syschem,
118 dass es nöd i dem Sinn öppis Separierends hät?

119

120 B: Richtig. Aso ja natürlich isch es eh separativi ...sie sind separiert für eh churzi Ziit.
121 Aber die Ziit wänd mer möglichscht churz gschtalte, wo sie separiert sind. sZiel isch
122 immer, dReintegration so schnäll wie mögli. Früehner hät me die Timeouts gmacht
123 usserhalb vo de Schuel. Und denn hät me wie gmerkt, es isch völlig nöd zielführend.
124 Wil die sind dänn det, isches dänn vellicht scho guet. Das gaht dänn det i säbem
125 Setting. Aber sZiel isch ja eigentlich, dass es im Setting vo de Schuel wieder muess
126 funktioniere. Und die Lehrpersone vo de Insle und vom Feschtländ sozäge, schaffed ja
127 zäme, damit das wieder gaht.

128

129 A: Chasch du das usführe vo dene Timeouts, wie das usgseh hät?

130

131 B: Ja. Ja, das isch dänn aber wüekli en Extremfall gsi, dänn hät me en Schüeler villicht
132 zwei, drü Woche irgendwo ine anderi Schuel, es separativs Angebot, irgendwelchi
133 Timeout-Lösige vo Private gschickt. Aber das isch alles nöd nachhaltig, oder. Und so
134 isches viel viel nachhaltiger, wänn es Timeout sozäge schuelintern chan duregfüehrt
135 werde. Wil es isch nach wie vor da i de Schuel und ja...genau.

136

² Name Schulhaus geändert

- 137 A: Und chan trotzdem sini Fründe gseh oder isch trotzdem...?
138
139 B: Genau.
140
141 A: Findsch du de Begriff Insle passend fürs Konzept? Oder was gefallt dir dra oder was
142 allefalls nöd?
143
144 B: Mol, es söll e chli eh Insle si, wänn mer dInsle drunder verstaht, dass es au e chli en
145 gschützte Bereich söll si. Eh Insle isch zwar e chli einsam uf die eint Site, aber uf die
146 anderi Site isch es au öppis gschützt. Und drum find ich das eigentli passend...ja und
147 mitere Insle verbindet mer e chlini Usziit oder. Am Sunntig fahrt mer mit em Ruderböötli
148 ufe Insle und sitzt död es bitzli und erholt sich e chli und dänn chunt mer wieder zrug in
149 Alltag ufs Festland. Nei, ich finds passend.
150
151 A: Hmm.
152
153 B: Bi eus i de Schuel isch dänn lang so echli sThema gsi, ebe sölls dänn e Schtrafinsle
154 oder e Chillinsle si. Und mer händ gfunde, sie söll beides nöd si. Sondern es söll e
155 Lerninsle si.
156
157 A: Händ dänn Chinde das als Schtrafinsle empfunde? Chasch du da öppis dezue säge?
158
159 B: Das isch no schwierig. Mer händs jetzt nöd systematisch erhobe. Aber ich gang nöd
160 devo us. Ja. Es git sicher einzelni, wo das so wahrgno händ, aber ich glaube nöd e
161 grossi Mehrheit.
162
163 A: Und als Chillinsle?
164
165 B: Au nöd. Mer händ das gar nie so als Thema im Sinn vo, ja, wenn mer grad so chli
166 findet, es schisst mi jetzt a id Schuel, jetzt gang-i mal det ane. Das händ mer bewusst
167 vo Afang a definitiv usgschlosse. Sondern dLehrperson wiist zue, is isch nöd sChind, wo
168 sich sälber zuwiist uf die Insle, oder.
169
170 A: Also das isch nur dKlasselehrperson, wo dänn seit, jetzt isches sowit?
171
172 B: Genau oder Schuelleitig. Genau.
173
174 A: Das händ ihr au scho müsse?
175
176 B: Ja.
177
178 A: Chasch du das usformuliere?
179
180 B: Ja, wenn mer eifach wie gemerkt händ, es isch i de Klass wüekli so eh ungueti
181 Situation, dass mer wie gseit händ, mer mached jetzt es ei- oder sogar zweiwüchigs
182 Timeout uf de Insle. Um wie so dKlass e chli länger z'entschpanne, oder. Genau. Aber
183 ebe, es isch eh Zuewisig und nöd sChind wiist sich sälber zue.
184

185 A: Und sChind chan aber au nöd fröge, chan nöd vo sich us cho und säge, ich merke
186 momentan chan ich mich nöd konzentriere, ich glaube, es würd mir guet tue?

187

188 B: Das chan mer.

189

190 A: Das wür scho?

191

192 B: Jawohl das chan mer. Nur es Chind, wo sich so guet chan schtüre, hät eigentlich
193 dInse nöd nötig. Wil es Chind, wo sich so chan schtüre, dänn cha me säge, O. K., du
194 chasch ja rasch in Vorruum, det isches au ruhig. Oder leg dKopfhörer a. Oder wetsch
195 inen anderi Klass. Ich meine, wenn es Chind so reflektiert, chan mit de Lehrperson
196 kommuniziere, dänn muess es eigentlich nöd uf die Insle.

197

198 A: Genau. Du bisch ja jetzt scho es Wili da Schuelleiter und häscht das jetzt miterläbt.
199 Und wie muess ich mir jetzt aber ganz genau vorschstelle, was uf dere Schuelinsle
200 passiert? Wie wird das umgesetzt? Wie wird das gleitet?

201

202 B: Genau. Mir händ bis jetzt sKonzept eso gha, dass die Lehrerin uf de Schuelinsle im
203 Normalfall anderi Funktione hät. Sprich, sie isch im Team-Teaching unterwägs. Sie
204 unterschützt dKlasse und einzeln Schüeler mit grosse Lernlugge hauptsächlich. Und
205 sie hät es Telefon debi. Und wänn dInse brucht, dänn lüted mer und dänn gaht sie us
206 dem Team-Teaching, us dem Fördermomänt use und isch sozäge dInsel-Lehrerin. Aber
207 sie schtüred, das isch eigentlich sälbstcht-schtürend, das Syschtem. Wänn es Chind
208 zuegwiese wird, füllt sie je nachdem dänn es Formular us und das chömed mer zeseh
209 über dSchuelleitig. Damit mer chli wüssed, wer isch da wie und i wellne Themene sinds
210 da unterwägs. Ganz unschpektakulär isch das.

211

212 A: Also ihr wüssed aber immer, wänn welles Chind uf de Insle isch?

213

214 B: Ja, im Schtundeplan. Genau.

215

216 A: Und sie, dSchuelinsel-Lehrerin hät wie ihre fixi Schtundeplan, wo sie aber au weiss,
217 am Mentigmorge han ich zum Bischpiel immer das Chind oder die Regelmässigkeit gits
218 nöd?

219

220 B: Mol die gits scho, die gits au. Momol die gits au. Ebe sie wird wie igsetzt au als
221 Förderlehrerin teilwis. Dass sie Chind mit Lernlugge, wo jetzt nüt mit-em Verhalte ztue
222 hät, sondern eifach...ebe ich säge jetzt, es Chind chunt irgendwie useme andere
223 Schuelkontext da ane. Und isch be ihre und tuet det so chli je nachdem Lernlugge oder
224 Themene ufarbeite. Das chunt vor, ja.

225

226 A: Das heisst, es chan aber au si, dass sTeam-Teaching oder d'Schuelinsel-Lehrperson
227 wie gschperrt isch für zwei Wuche und mer dänn keis Team-Teaching hät, wänn es
228 Chind uf de Insle isch?

229

230 B: Richtig.

231

232 A: Das isch dänn eigentlich sehr flexibel oder schpontan?

233

- 233
- 234 B: Ja, das muess i dere Art und Wis flexibel si, genau.
- 235
- 236 A: Und hät die Person denn eh schpezielle Usbildig oder was?
- 237
- 238 B: Nei. Ich säge immer, das sind usbildet! Lehrerinne oder Lehrer mit eme so chli Flair
239 für Sozialpädagogik, säg ich mal.
- 240
- 241 A: Hmm. Aber das muess nöd en Heilpädagogin, eh Heilpädagog si, das chan...?
- 242
- 243 B: Nei.
- 244
- 245 A: Du häsch es vorher scho chli agschproche so dSituation, aber chasch du vellicht no
246 meh Bischpiel geh, wie gnau die Situatione usgseh müend, wänn dänn es Chind wüerkli
247 muess gah?
- 248
- 249 B: Also wüerkli nomal, dass es Lerne nüme möglich isch i de Klass inne, oder. Entweder
250 isch dLehrperson so gschresst, dass sie richtig wüetig wird und dGfahr beschaht, dass
251 sie lut wird und mal öppis seit, wo sie nöd sött säge. Und mer merkt, jetzt chum ich in eh
252 Situation ine, wo ichs nüme chan händle. Das isch viellicht, wenn me provoziert wird.
253 Wänn es anders Chind sogar gschlage wird. Wänn es Chind komplett usser sich isch.
254 Also es isch wüerkli so, mer muess sich vorschstelle, sChind isch komplett usser sich und
255 isch au nüme schtürbar für dLehrperson. Ja, das sind so die Situatione, ja. Also konkret,
256 ein Schüeler hämer gha, da hät dLehrerin en Zättel verteilt, de Schüeler hät de Zättel
257 verrisse und an Bode grüert und gseit, das mach ich sicher ned. Sone Situation. Und
258 dänn müend mer säge, guet...jetzt. Genau. Oder was händ mer gha, ja, en Schüelerin,
259 wüerkli versuecht eh anderi Schüelerin immer wieder zschla und zbeleidige und
260 zprovoziere quer über dKlass i. Und dLehrerin versuecht das zunterbinde, schaffts aber
261 nöd mit normale Wort und dänn mueme säge, guet, dänn müend mer irgend eh Usziit
262 ha, ja, genau. Das sind so die Situatione.
- 263
- 264 A: Und dänn häsch du sGfüehl verschaht das Chind i dem Momänt?
- 265
- 266 B: Ja.
- 267
- 268 A: Und das gaht dänn au? Das isch dänn nöd sProblem, dass es dänn wie sGfühl hät,
269 es gaht nöd, wils eh Beschtrafig i dem Sinn isch?
- 270
- 271 B: Ganz sälte. Es isch eigentlich fascht nöd vorcho, dass en Schüeler dänn nöd mit isch,
272 sondern nach churzem Gschpröch isch das eigentlich immer dänn gange. Und ebe
273 suscht wer dänn immer no, mängmal händ-s dänn glich no müesse mit de Schuelleitig
274 drohe, so, aber dänn isches dänn am Schluss dänn no gange.
- 275
- 276 A: Dänn isch dänn gange?
- 277
- 278 B: Ja, genau.
- 279
- 280 A: Und gönd dänn die Chind elei uf die Insle oder werded die abgholt?

281

282 B: Nei ebe mit-em Telefon, dSchuelinsel-Lehrerin gaht das Chind go hole.

283

284 A: Und nimmts dänn immer zu sich in einzelne Ruum, wo sie hät?

285

286 B: Ja, genau. Ja mängmal gaht sie au go schpaziere. Das isch je nachdem, das isch so
287 chli...mängmal isch-s besser, mer macht en Schpaziergang, wie dass mer inen Ruum
288 inehockt. Aber ja im Prinzip nimmt sie's mit und tuet dänn das bearbeite.

289

290 A: Und dänn chan sie aber au, dänn hät die Lehrperson de Freiruum, dass sie chan use,
291 chan go schpaziere.

292

293 B: Völlig. Sie isch völlig frei. Sie muess eifach das Problem i dem Momänt bearbeite,
294 völlig frei i de Art, wie sie das macht.

295

296 A: Was würdsch du säge, welli Chind gönd so uf dSchuelinsle? Chasch du das
297 ischätze?

298

299 B: Ja. Es sind ebe wüekli Chind, wo Problem händ mit de Säibschtschtürig. Wo Problem
300 händ im Umgang mit Aforderige. Also wänns drum gaht, im Chindergarte chunts
301 weniger vor, wil me det vielme Möglichkeite hät, au anderi Settings zwähle. Oder ebe,
302 dänn chan es Chind halt eifach mal go schpiele. Aber i de Schuel, wänns eifach drum
303 gaht, ja jetzt müemers schaffe. Und sChind isch aber i dem Momänt nöd barat und es
304 chan sich sälber schlächt schtüre, hät en ganz schlächti Thematik im Momänt und sich
305 eifach nöd chan uf irgendöppis ilah. Es isch eigentlich de Umgang mit de Aforderige
306 und...

307

308 A: Erwartige vellicht?

309

310 B: Ja. Und scho au, ich meine, das gaht bis hi zu psychische Schtörige ganz klar. Also
311 ja.

312

313 A: Häts i dem Fall aber au im Chindzgi en Schuelinsle?

314

315 B: Nei, es isch die glich. Aber de Chindzgi hät i de Theorie au dMöglichkeit druf
316 zuezugriffe. Ebe wie du weisch, isch es eifach so, dass die Chindzgi natürli vier/foif Minute
317 eweg sind. A das isch sProbleme eis. Und sProblem zwei isch, i de Schuel isches ja wie
318 mal klar, dass mer emal ines anders Schuelzimmer gaht. Das isch nüd
319 Ussergewöhnlichs. Aber wänn du en Chindergärtner zum Chindergarte usenimmsch und
320 ihn mitnimmsch da ane, das isch so, das wär e chli es dramatischs Erläbnis au. Und
321 drum isch es....aber nomal, de Umgang mit Aforderige isch chliner im Chindergarte. Und
322 de Chindergarte isch eher usgrichtet uf ja, emal e chli schpeziells Verhalte vo Chind. Wil
323 sie halt no chliner sind. Wil sie sich sälber logischerwis au vom Verhalte her, noni so
324 guet chönd schtüre. Und drum isches, chunts viel viel sältener vor, dass im Chindergarte
325 es Chind uf dlnsle muess.

326

327 A: Und chasch du säge, nimmt das i dem Fall jetzt im Alter zue, also je älter dChind
328 werded desto meh bruched sies? Chasch du det öppis dezue säge?

329

330 B: Nei is isch würlki so, also i de Tendänz passiert, ich würd sogar...am ehnschte
331 passiert sogar i de Unterschufe. Wil ebe sie chömed vom Chindergarte und dänn
332 nachher chömed sie i de Schue, wo me halt würlki gwüssni Sache muess. Mer muess
333 jetzt schaffe. Mer muess jetzt läse. Mer muess jetzt rächne. Und alli müend jetzt oder.
334 Und dänn entschtönd die Eskalatione. Und dänn schafft mer aber mitem Chind dra. Ebe
335 sZiel vo de Insle isch ja, dass mer am Verhalte schafft vo dem Chind. Und mer schafft
336 au mit de Eltere und mit de Heilpädagogin und mit de Insellehrerin schafft mer a dem
337 Verhalte. Und ich säge jetzt mal, 80 % vo de Chind krieged mir hi. Dass sie nachher im
338 Lauf vo de Schuelzeit das packed, dass sie dänn nüme uf dlnsle müend, ja.

339

340 A: Gönd dänn die Chind regelmässig uf dlnsle?

341

342 B: Unterschiedlich. Einzelni gönd einmal und nie wieder. Anderi gönd immer wieder, ja.
343 Das isch es Kontinuum, ja.

344

345 A: Hmm. Und was heisst immer wieder. Also gönd die dänn en ganze Tag, i de Regel en
346 Schtund?

347

348 B: Es chunt alles vor. Alles würlki, da gits alli Möglichkeite. Bis immer mal wieder en
349 Wuche, da wär so de Extremfall. Ja, da gits alles. Ebe me muess luege, das machi
350 Sinn. Was bruchts jetzt grad. Das isch extrem individuell.

351

352 A: Und das isch ja eigentlich aber au sSchöne a dem Agebot, dass es ebe so flexibel
353 chan si?

354

355 B: Richtig, ja.

356

357 A: Und zum das wie no besser z'verschtah, wie muess ich mir so de Alltag uf dere Insle
358 vorschtele? Wänn ich jetzt i dem Ruum bin, was wür ich vielleicht nachher verzelle, was
359 ich gehne?

360

361 B: Genau. Also grad jetzt würsch du sehr wenig gseh, wil mer händ im Momänt extrem
362 wenig Zuwisige ufd Insle. Sehr wenig. Also du würsch ganz normal Chind gseh, wo jetzt
363 ned verhaltensuffällig sind. Du würsch mit de Lehrerin, mit dinere Klass vielleicht go
364 Team teache, was grad e chli schwierig isch. Chind go unterschütze. Vielleicht chäm
365 grad es fremschprachigs Chind, wo chli Unterschützig brucht nomal im Dütsch. Dänn
366 chämnd vielleicht irgend es Grüppli vo Chind, wo na en Schriit muess nabeschräche.
367 Aber du würsch nüd wahnsinnig Emotional und Extrems gseh. So die würlkliche
368 Zuewisige vo extrem uffälligem Verhalte, die händ luschtigerwis dütlich abgnoh sit mer
369 dlnsle händ.

370

371 A: Das chasch du säge, die händ abgnoh?

372

373 B: Ja, das isch ganz klar. Es hät verschieden Grund wieso s'abgnoh het, einersits drum,
374 wil mer mit em ISR ja au immer meh die Klasseassischtänze ufbaut hät. Wil mer dZivis
375 händ. Das füehrt scho dezue, dass es au ded wie en Art en Entschpannig git e chli i de
376 Klasse. Das isch ein Grund. Und de andere Grund isch aber scho de, dass

377 dLehrpersone au kompetänter worde sind im Umgang mit söttige, wie söll ich säge,
378 schpezielle Verhaltensweise. Sie händ besser glehrt, damit umgah. Und nur scho
379 sWüsse, dass sie eh Möglichkeit händ, en Handligsspielraum händ, macht sie....macht
380 sie viel meh Sälschtvertroue. Sie gönd ganz andersch, nur scho is Schuelzimmer ine
381 und dChind gschpüred das. Aha, sie hät en Alternative. Und das macht sie glassener
382 und drum, glaube ich, händ-mer au weniger Zuewisige oder Extremfäll.

383
384 A: Dass sie weiss, sie hät en Lösig, wänn sie...

385
386 B: Genau und dänn probiert sie's au normal, so chum, jetzt probieri normal das. Und
387 wänns dänn würlki nöd gaht, dänn schick ich ihn dänn uf dInsle. Und sie wird weniger so
388 ohnmächtig und machtlos, ja. Ich säge jetzt emal so mer hend alli zwei Wuche, eh
389 Zuwisig im Momänt. So. Und susch isch sie als Förderlehrerin unterwägs, die
390 Insellehrerin ja.

391
392 A: Händ ihr jetzt aber au sit de lfüehrig vo de Schuelinsle kei Timeouts meh gha? Oder
393 gits das...?

394
395 B: Mol, das gits immer no. Es git immer mal wieder Schüeler, wo mer nüme chönd träge.
396 Das gits. Das Jahr händ mer jetzt eine gha.

397
398 A: Und was hät dezue gfüehrt, dass en Schüeler jetzt nüme tragbar gsi isch?

399
400 B: Ja. Das isch en Schüeler gsi, wo lang bi eus gsi isch sit em Chindergarte bis i die foift
401 Klass. Und das isch en Integrationsschüeler gsi. Und de hät immer wieder Fortschritt
402 gmacht. Und dänn aber, wo er i dPubertät cho isch, hät er wie gmerkt, dass er andersch
403 isch. Und vor allem hät er gmerkt, dass er eifach ufeme viel tüfere Niveau schafft als alli
404 andere. Und das hät ihn als junge Bueb, wo das Testosteron cho isch und die
405 Aggression, das hät so in Aggression umgschlage, dass er so aggressiv gsi isch gäge
406 sini Mitschüeler und gägenüber allne Erwachsene, dass es eifach nüme gange isch.

407
408 A: Und det hät mer aber vorher mit de Insle probiert, das.....?

409
410 B: Ja klar, unter anderem. Das sind ganz viel Massnahme, wo me dänn probiert und
411 unter anderem au mit Insle, ja. Das isch dänn so gsi, wänn du ihn i de Einzelsituation
412 häsch und mit ihm chasch aleige schaffe, das isch super, ganz en herzige und en liebe.
413 Aber sobald er i de Klass gsi isch...Und er hät dänn au sGfüehl gha, alli provoziert ihn.
414 Und er hätt welle...ja dBuebe i dem Alter wänd shtarch und gross si und guet si. Und er
415 hät wie gmerkt, dass er sGägeteil isch. Und das hät ihn eifach unglaublich aggressiv
416 gmacht. Und au nüme schtürbar. Also er hät würlki nüme glosed, was dLehrerinne und
417 dLehrer gseit händ. Dänn gahts eifach nüme. Ja. Also ebe, mer chan nöd alles löse mit
418 de Insle. Aber ich säge so vieles chan mer löse mit de Insle, glaub ich.

419
420 A: Und eifach rein, dass das Chind usegnoh wird als Entlaschtig, würsch du säge,
421 dKernufgab isch dEntlaschtig vo allne Beteiligte?

422
423 B: Ja es sind zwei Kernufgabe. Kernufgab eis isch d'Entlaschtig. Und d'Kernufgab zwei
424 isch, ich schaffe a mim Verhalte. Die sind beidi glich wichtig, glaub ich. Um wieder

425 chöne ufs Feschland cho, glaub ich, isch es eso. Es isch scho so. Ich glaub, be viele
426 Lüüt schtaht Entlaschtig im Vordergrund. Ich würd mir no meh wünsche, dass mer no
427 chli intensiver so a dem schafft, dänn au reflektiert, was fühert dänn dezue und was
428 bruchsch dänn du zum chöne lerne. Und was mache mer dänn jetzt, dass es nüme so
429 wit chond. Ja.

430

431 A: Und dänn isch jetzt aber das Chind, wänn ich jetzt...agnoh es wär jetzt e chli
432 emotional worde oder eskaliert und ich bin jetzt uf dere Insle. Dänn lauft die Schuelinsel-
433 Lehrerin mit dem Chind ine und dänn wird dem Chind mal Ziit gla? Oder wird dem Chind
434 es Reflexionsblatt anegleit? Oder was passiert dänn?

435

436 B: Nei, ich danke zerscht sGschpröch. Also je nachdem wänn's ufgregt isch würkli
437 zerscht mal versueche zberuhige. Es Glas Wasser. Wänn's würkli völlig emotional isch,
438 au emal säge, chum sitz mal ab. Schnuuf mal dure. Nimm mal es Schpieli oder irgend-
439 en Knättball. Also würkli zerscht mal Emotione use neh, so, dass me chan rede. Warte.
440 Und wänn mer chan rede, isch sicher es Gschpröch wichtig. Dänn fangt sie mal mit dir a
441 rede und versuecht mal usezfinde, was isch dänn passiert. Werum bisch du so verrückt.
442 Was hät dezue gefüehrt, dass du da bisch. Und wänn das Gschpröch dänn so chli verbi
443 isch, versuecht mer das ja au no feschtzhalte mitenand. Be chlinere Chind wird
444 dLehrerin, dInsellehrerin wie no sProtokoll führe. Sie Schriht uf, was sChind gseit hät,
445 werums e sowit chunt. Und be ältere Chind macheds das dänn wie sälber, ebe schried
446 dänn es Reflexionsblatt. Und dänn schafft me dra zum luege, ja was mached mer jetzt,
447 dass es nüme vorchunt. Oder dass das wieder besser wird.

448

449 A: Also dänn werded Handlignsalternative mit em Chind eigentlich abgemacht. Und dänn
450 chömed au Vorschläg vom Chind?

451

452 B: Natürlich. Ja, hauptsächlich sogar, würd ich säge.

453

454 A: Und werded die dänn wie überprüft, ob das wie ighalte worde isch?

455

456 B: Ja, also ich meine nöd im Sinn vo Ufzgi oder so, dass mer das gnau überprüft. Aber
457 mer dänkt dänn eifach, ja und das söll au si, bi de allermeischte klappt das. Eimal und
458 nachher klappt das und dänn muess mer nöd meh mache. Und wenn mer aber merkt,
459 jetzt isch es dänn szweite/-, sdritte/- und sviertmal det, das isch au eusi Regle, nach de
460 dritte Zuwiesig, dänn muess mer würkli dehinter. Dänn müend mer eus überlege, dänn
461 müened mer au dEltere ibezieh, dänn müend mer de Fächer ufmache und säge, da
462 bruchts irgendwie grösseri Massnahme. Ebe im Idealfall bruchts es eimal und dänn isch
463 guet. Und wänn das nöd langed, dänn muemer intensiver dehinter. Ja.

464

465 A: Und suscht aber wirts nur eigentlich, es wird es Telefon gmacht, das Chind gaht uf
466 Schuelinsle und dänn chunt es Reflexionsblatt wie a dLehrperson und a eu, a
467 dSchuelleitig?

468

469 B: Richtig.

470

471 A: Aber a dEltere chunts no nöd?

472

- 473 B: I de erschte zweimal nöd. Bim dritte Mal werded dEltere drüber informiert.
474
475 A: Und was heisst, sie werded drüber informiert?
476
477 B: Dass mer es Problem händ i de Schuel mit ihrem Chind genau. Und dass mer es
478 Gschpröch bruched zum irgendwie en Lösig finde.
479
480 A: Und dänn gits es Gschpröch im Normalfall mit de Schuelleitig, de Schuelinsle oder
481 wie gseht das us?
482
483 B: Nei, mir sind noni debi. Zerscht gits es Gschpröch, also das isch es bitzli situativ, aber
484 im Normalfall isches scho, die verantwortliche Lehrperson und dEltere oder. Ich meine,
485 das isch ja dänn eso. Es isch ja dänn offesichtlich, da isch irgend es Problem ume und
486 dänn muess mer mit de Eltere rede und säge, Sie, was mached mer. Dänn versucht mer
487 mit de Eltere zäme eh Lösig zfinde für das Problem. Und dänn gahts dänn witer, wänns
488 wieder nöd möglich isch, dänn versuecht mer dänn no eh Schuelsozialarbeiterin,
489 Heilpädagogoge, ebe dInselehrerin mal no ibezieh. Dänn wird de Fächer immer grösser
490 und ganz am Schluss chömed dänn no mir als Schuelleitig dezue.
491
492 A: Und was würsch du jetzt säge, was isch so es bitzli dAbgränzig vellicht au zu de
493 Schuelsozialarbeit, wil det gahts ja doch au um sVerhalte oder dass sChind mal wie
494 chan vo sich us rede. Was würsch du det säge, isch die gross Abgrenzig oder de
495 Unterschied?
496
497 B: De Hauptunterschied isch ja, dass d'Schuelsozialarbeit und das isch ganz wichtig, es
498 unabhängigs und freiwilligs Agebot isch. Genau wie ich vorher gseit han, det gönd
499 dChind und dEltere sälber ane, wil sie wie merked, ich han es Problem, mir gahts nöd
500 guet. Was au immer. Ich bruche irgendwie Hilf. Und dLehrerin merkt aber, ich bi die
501 falsch, ich bin dLehrerin. Ich bin verantwortlich für "rächne und läse" und klar, wänn es
502 um es chlises Problem gaht. Aber nei, wenn es um s'persönliche Problem gaht, isch
503 dSchuelsozialarbet zueschtändig. Und dSchuelinsle isch dänn zueschtändig, wänns i de
504 Schuel settigi Problem git und mer Chind au müend zuwise. Mir wised zue i
505 dSchuelinsle und dChind wised sich sälber em Schuelsozialarbeiter zue. Und scho so i
506 de Tendänz isches, sinds persönlichi, familiäri Problem, wo i de Schuelsozialarbeit
507 landed. Und s'schulische Problem, wo bi de Insle landed im Bewusstsi, dass es natürl
508 eh langsami Überschnidig git. Je nachdem wie das dänn glagered isch.
509
510 A: Und jetzt schtell ich mir vor, ebe das Chind isch ja jetzt det die zwei Schtund gsi. Das
511 Chind hät sich chöne beruhige. Sie händ Handlignsalternative chöne usarbeite zäme.
512 Und jetzt?
513
514 B: Genau. Dänn fröged sie's, meinsch, wänd mer wieder zruigg i dKlass. Wetsch du
515 wieder zruigg i dKlass. Und dänn sägeds meischtens ja. Und dann gaht dInselehrerin
516 zruigg i dKlass und blibt vellicht no zwei/drü Minute det, luegt, obs chan ischtige und ja
517 denn, Uftrag erledigt.
518
519 A: Und wie isch dänn so de Ustusch zwüsched de Schuelinsel-Lehrperson und de
520 Klasselehrperson?

521

522 B: Das isch au sehr unterschiedlich. Klar, die reded nachher drüber. Aber je nachdem,
523 es git ganz chlini Gschichte. Also säge mer mal, die chlinscht möglichscht Gschicht isch
524 irgendwie, sChind hät am Morge die ganz Ziit brüeled, wil irgendwie sGrosi gschtorbe
525 isch. Und dänn tuet mer eifach e chli Ziit dem Chind widme und es isch eigentli allne klar
526 und es isch eigentli witer nöd für dSchuel es grössers Problem, witermache. Und wänns
527 würlkli gröberi Verhaltensweise sind, dänn reded dLehrerin und dInslehrerin drüber und
528 lueged, wie chönte mir witermache. Was gäbs für Möglichkeite.

529

530 A: Und häsch du no witere Bischpiel. Ebe jetzt häsch du gseit gha, sGrosi isch
531 gschtorbe. Aber chans ebe au si, dass es Chind e Wuche chrank gsi isch und dass es
532 dänn halt zum ufhole, zum ufschaffe?

533

534 B: Das chunt eher sälte vor. Das isch theoretisch eh Möglichkeit, aber das isch eher
535 sälte, dass mers würlkli...wänns zum ufschaffe eher wänns vo anderer Schuele
536 chömed. Wänn mer merkt, sie chömed useme andere Kanton und irgendwie es Fach
537 fehlt oder wo irgendwie, sie sind im Rächne ganz ame anere Punkt gsi. Dänn chunt das
538 scho vor. Aber nei eher, also wils chrank gsi isch eher nöd.

539

540 A: Was isch so dini Rolle im Bezug uf dSchuelinsle? Wie schtahsch du zu dere?

541

542 B: Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich usgschaltete,
543 dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer
544 müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand
545 diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie söllted
546 mir sAgebot usgschaltete. Eusi Rolle als Schuelleitig isch, das Agebot eso z'gschaltete,
547 dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.

548

549 A: Und gahsch du dänn au immer wieder uf dSchuelinsle? Oder gahsch du au mal go
550 luege oder bisch du eifach im Ustusch?

551

552 B: Ebe go luege isch immer echli schwierig, wil i dem Momänt wo die ja alüted, weiss ich
553 ja das nöd. Ich erfahrs ja immer erscht im Nachhinein. Ich wett das aber au gar nöd
554 erfahre. Nei, ich bin im Ustusch mit dene. Sie chömed zu eus, wänn sie findet, es lauft
555 öppis nöd so guet. Dänn chömeds und umgekehrt. Ich gah sie scho mal go bsueche,
556 aber das isch jetzt nöd regelmässig. Also nöd regemässiger als anderer Lehrpersone.

557

558 A: Und wie lang händ ihr dänn jetzt die Schuelinsle scho?

559

560 B: Zwei, drü Jahr würd ich säge, Drü Jahr

561

562 A: Wüsch du säge, vor drü Jahr sind ihr amne Punkt gsi, wos nüm tragbar gsi isch? Wo
563 so viel agschtaut worde isch?

564

565 B: Ja.

566

567 A: Und du chasch aber klar säge, es isch dur das besser worde.

568

569 B: Ja. Mit guetem Gwüsse ja. Definitiv.

570

571 A: Ich meine, es händ ja nöd so viel Schuelhüser e Schuelinsle. Es git ja vieli, wo keini
572 händ. Würsch du denne das oder was würsch du denn empfehle?

573

574 B: Es isch immer schwierig, wil jede Schuel isch andersch, jede Schuel hät andersch
575 glagereti Problem. Ich cha jetzt nöd säge, ihr müend eini mache oder es isch guet, wänn
576 mer eini hät. Für eusi Schuel isches richtig gsi. Aber ich gseh au Schuele, wo das
577 wahrschinli nöd bruched oder en anderi Form bruched. Aber ja, ich wett nöd vo mir uf
578 anderi schlüsse.

579

580 A: Genau jetzt häscht du mir scho viel drüber verzellt, warums die git oder wie de Alltag
581 usgseht. Und jetzt au chli so mitem Blick uf möglichi Risike näb de Chance. Was würsch
582 du säge, wo klämmts vielleicht au uf de Schuelinsle?

583

584 B: Ja, genau. Es isch scho so, mir gänd relativ viel Ressource det drinie. Und dFrag isch
585 scho, sinds würkli effizient igsetzt die Ressource. Das isch eh Frag, wo mer sich immer
586 wieder muess schtelle. Ich mein mer schtelled eh Lehrperson ab meh oder weniger die
587 ganz Wuche... ja, wie setzt mer sie i. Das isch de einti Punkt. Und dänn das, wo du au
588 immer e chli druf agschproche häscht, dKoordination oder, wer reded dänn da mit wem.
589 Und wie schtelled mir sicher, dass dInformatione richtig flüssed. Dass die Förderig dänn
590 richtig ufgleised isch. Das isch e chli en Klumpfuess. Und i Ziite vom Lehrermangel
591 natürl, find ich die richtigi Lehrperson dafür. Also ja, ich bruche eh Lehrerin, wo das gern
592 macht und wo für die das eh Challenge isch, wo das schpanned finded, wo eh gueti
593 Lehrerin isch, aber au en gueti Sozialpädagogin isch. Natürl es Naturtalent in
594 Sozialpädagogik oder. Und sie muess unglaublich flexibel si. Du weisch am Morge nöd,
595 was passiert. Als Lehrer weiss mer das nie so gnau, aber du chascht dich als Lehrer, als
596 Klasselehrer, e chli druf ischtelle. Du bisch vorbereitet. Du weisch, normal in 90 % vo de
597 Tage, verlaufft de Tag so, wie du dir das vorschtestsch. Und i de Insle isch das
598 wahrschinlich zimli genau umgekehrt. Det chunsch eifach und hescht kei Ahnig, was jetzt
599 hüt passiert. Vielleicht ischs extrem langwilig, bis zu hie, es wachst mer alles e chli über
600 de Kopf.

601

602 A: Und chascht du aber säge, das isch jetzt vielleicht e chli eh überschpitztzi Frag, aber
603 dass mer vomene inklusive Schuelsystem chan rede, wänn du es Chind ja eigentlich
604 separiersch i dem Momänt?

605

606 B: Ja, unbedingt. Ja. Und da bin ich völlig defür. Wil ich glaube im nähere Umfäld
607 Schuele zgseh ha, wo Chind würkli zum Schuelsystem usschpüelt worde sind, wils
608 nüme trögbar gsi sind. Wänn sie aber eh Insle gha heted, so wie mir das inschtalliert
609 hend, wäred die Chind trögbar gsi. Und drum säg ich, das unterschützt definitiv. Also
610 eusi Tragfähigkeit het sich massiv erhöht gägenüber dere Ziit, wo mer kei Insle gha
611 händ. Mir händ es paar Schüeler gha, wo mer sGefühl gha händ, mir chönd die nüme
612 träge. Und wo mir dInsle igfuehrt händ, isch das plötzlich wunderbar gange. Nei würklich
613 wehemänt. Wänn mers i dere Art und Wis macht, ebe immer wieder zruggt ufs
614 Feschland, ischs klar Integration. Euses Ziil isch immer dReintegration. Ja, das
615 schtärcht dTragfähigkeit von de Integration, wänn mer sAgebot richtig planed. Ja. Ganz
616 klar.

617

618 A: Ich denke jetzt mal luut, aber wie du au seisch, jetzt sind ihr vielleicht als Schuel au
619 amene Punkt, woner d'Inklusion ja wend. Aber meinsch isch jetzt au eh gwüssni Kluff
620 vorhande zwüsched Inklusion und zwenig Angebot und untersützig?

621

622 B: Jawohl richtig.

623

624 A: Wil mer alli wott oder wie wüsch du das...?

625

626 B: Ja, genau so würd ich das säge. Wänn mer d'Inklusion so verschaht, dass immer
627 imer all Chind mitenand i de Klass münd zeme sie. Das isch eifach nöd eh realischtischi
628 Vorschtellig. Ich finds au gsellschaftlich nöd eh realistischi Vorschtellig. Also dänn würd
629 mer sehr öppis künstlichs ufbaue. Ich meine, es isch so, klar versuecht mer Chind und
630 Erwachseni au grad zum Bispiel mitere Behinderig zintergriere, hoffentli au, da bini au
631 total defür. Aber Fakt isch, es isch au eso, dass sie mal elei sind. Und ich bin mängmal
632 au elei. Und ich bin mängmal au nöd zfriede mit minere Situation wie ich bin. Ich glaub,
633 es isch völlig eh verquerti Vorschtellig, wänn mer immer sGfüehl hät, das isch nur
634 Inklusion, wänn immer alli Chind mitenand im Schuelzimmer ine sind. Das isch, also ich
635 glaub, so scheitered dInklusion, wänn mer das als Inklusion verschaht, ja.

636

637 A: Aso wahrschinli grad denn wänn au no zwenig Ressource hät?

638

639 B: Ja. Genau. Richtig.

640

641 A: Gsehsch du d'Schuelinsle demfall als Ventil, wo niederschwellig isch und das s'Chind
642 chan...

643

644 B: Ja. Wunderbar usdruckt, so würd ichs säge, ja als niederschwelligs, präventivs,
645 unterstützendes Ventil. Und was au no dezue chunt isch eusi Gsellschaft isch ja i de
646 Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAzahl Chind i de Familie händ abgnoh.
647 Und dSchtellig vom Chind isch en anderer und es isch sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt.
648 Und es isch scho so, für vieli Chind isch es ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo
649 de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das isch eini vo de Promlematike, wo mir händ.
650 Und au mir, mängmal brucht jede vo eus en Rückzugsort. Und es isch völlig würkli nöd
651 realitätsbezoge, wänn mer seid, nei, de Chind schtönd de Rückzugsort während acht
652 Jahr nöd zue. Sie müend immer mit mindestens 20 anderne im Ruum ine si. Im
653 dümschte Fall muess es no in Hort abe mit 100 anderne go zMittagässe. Und am
654 Namittag wieder in Hort abe. Ja, wänn häts Ziit mal für sich. Und das hät nüt mit
655 Integration oder Separation ztue. Sondern mit eme mänschliche Bedürfnis nach Rued.
656 Ja.

657

658 A: Ja. Mhm. Und jetzt vielleicht scho so eini vo de Abschlussfrage. Wänn du jetzt
659 Bildigsdirektor wärsch. Was wüsch du gern ändere in Bezug uf dSchuelinsle?

660

661 B: Das hanged natürli alles zäme. Ja ich wür jedere Schuel ei Shtell, aso ei Lehrschtell,
662 meh zuteile und säge, das isch die Bonusschtell, wo ihr sötted dTragfähigkeit vo eure
663 Schuel erhöche. Wie ihr das gschtaltet isch euri Sach. Aber die Person hilft eu, abe
664 dIntegration und dInklusion guet zgschtalte. Wie sie das mached, ob sie eh Insle oder

665 was au immer füre Form dänn finded, das isch dere Person überlah. Aber ich find, es
666 brucht meh Ressource im Syschtem Schuel im Momänt. Am Lehrermangel gseht
667 mer's, mer gsehts a ganz vilne Egge und Ände, das eifach das Syschtem Schuel im
668 Momänt zfescht belaschtet isch. Und drum müesstme Entlaschtig ibringe, bi eus isch
669 das jetzt d Schuelinsle. Mini Lösig wär, ja i jedere Schuel wär, das isch e chli en eifach
670 und e chli, wie söll ich dem säge, plaktiv gseit, **aber Ich glaub, mer müsst meh Lüt
671 isgeh, wo mithälfed die Inklusion zgschtalte.**

672
673 A: Dann würsch au dForderig vom Zürcher LehrerInnenverband unterstütze? Die fordered
674 ja a jedere Schuel e Schuelinsle.

675
676 B: Ob das dLösig isch, weiss ich ned. Wieder ich glaube, wie so...dRessource für
677 dSchuelinsle wetti. Aber ob sie dem dänn Insle säged oder wie sie das gschtaltet, ich
678 glaub, das muess jedi Schuel wüekli sälber finde. Ich glaube, sone radikali
679 Güsskannegschicht, das sind eigentlich nie guet für dSchuel. Sondern mer müesst aso
680 wie jede Lehrer Handligsschpielraum ha muess im Umgang mit Verhaltensuffällige,
681 muess jedi Schuel en Handligsschpielraum ha, die Schuel so chöne zgschtalte, dass es
682 für alli Beteiligte guet isch **und dass vor allem au eh Integration nachhaltig chan
683 umgesetzt werde.** Drum han ich nöd gseit, es söll jedi eh Schuelinsle ha. Aber ich find,
684 jedi 28, also ei volli Lehrerschtell, wo eifach obedruf chont wär wichtig. Und die Person
685 chan denn helfe, das besser zgschtalte oder verträglicher zgschtalte. Ja, das chönti
686 unterschriebe.

687
688 A: Und gits öppis, wo ihr jetzt momentan dra sind, vielleicht anere Veränderig, anere
689 Apassig vo eure Schuelinsle? Oder wie schtönd ihr momentan so chli zu dem Konzept
690 oder Agebot?

691
692 B: Ja, das isch immer in Veränderig wüekli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt
693 immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit,
694 die Ziiit vo de Effizienz. Im Momänt sind mer e chli dra, dass dlnsle nur no piketmässig
695 bsetzt isch. Also die Lüt, wo uf de Insle sind, die händ wüekli en, aso die sind eigentlich
696 voll im Isatz, im Schueldienscht. Das sind vielleicht Heilpädagoginne, wo da sind. Und
697 wüekli nur no wänn wüekli wänns brännt, gönd die use. Und nüme sie sind eigentlich uf
698 de Schuelinsle und händ regulär au no e bitzli Förderige usw. Ebe det sctelled mir eus
699 wie dFrag, isch säb effizient und det sind mer momentan e chli am Umdänke oder am
700 Verändere.

701
702 A: Und wie sind ihr konkret am Verändere? Also wie gseht de Prozäss jetzt momentan
703 us?

704
705 B: Mer säged zum Bischpiel anere Heilpädagogin, sie hät det ihre Morge, wo sie da i de
706 Schuel isch, aber nöd im Unterricht. Sondern sie schriebt dänn ihri Förderplän. Sie
707 schafft det, macht Beratige für Lehrpersone a dem Tag. So die Ufgabe, wo en
708 Heilpädagogin normalerwis macht. Hät dänn aber s'Schuelinsel-Handy. Und wänn dänn
709 eh Eskalation isch, gaht sie id Insle. Und suscht aber isch sie a dene Arbeite, wo sie au
710 suscht macht, genau. Und so hetted mer wie no en höheri Effizienz, kriege mer ane. A
711 dem sind mer jetzt konkret am Umeschtiere.

712

- 713 A: Dass würkli sAgebot no effizienter wird, sodass eh Schuelinsel-Lehrperson blöd gseit
714 wie du vorher gseit häsch, nöd au mal en langwilige Morge hät?
715
- 716 B: Richtig, richtig. Das wänd mer verhindere. Das dörf eigentlich wie nöd si.
717
- 718 A: Ja guet. Dänn gits jetzt für dich zum Schluss no öppis, wo du wichtig findsch, jetzt au
719 im Hinblick für mich als zuekünftige Lehrperson? Oder jetzt au im Rahme vo minere
720 Bachelorarbet wo mir vellicht au nonig agschproche händ?
721
- 722 B: Ja. Also scho nomal, also nomal dFrag vo de Finanzierig vo dene Insle isch unklar,
723 hald so wie finanziert mer das. Oder wie gschtaltet mer dRahmebedingige, damit sone
724 Insle au würkli chan funktioniere. Ich glaub, das isch scho eh Frag, wo all e chli umtriebt,
725 ja.
726
- 727 A: Und wer hilft eu da? Oder wer isch da zueschtändig?
728
- 729 B: Ja schlussändlich natürli dSchuelpfleg, wo die Schtelle bewilliged, oder. Eusi
730 Schuelpfleg isch sehr offe jetzt gsi. Und hät sogar eus au versuecht mitzhälfe mit
731 irgendwelche Schtunde, wo sie no händ und Gschaltigspool und so chli all die
732 Schtunde e chli usezdrucke für die Insle. Also das isch sehr offe gsi. Und ich säg als
733 Lehrerin, ja ich wür...also grad als jungi Lehrerin, wänn du mich frögsch, ...Ich wür dir
734 empfehle an en Schuel gah, wos eh Insle git. Genau. Wil du wirsch unterschützt. Grad
735 wänn du am Afang ine Situation inechunsch und du nūme rächt witerweisch. Und du
736 finsch, hey, jetzt bruch au ich rasch es Timeout, dänn isch das sicher nöd sBlödschte.
737 Ja. Das würd ich dir empfehle.
738
- 739 A: „Ja, super. He danke dir viel vielmal.“
740
- 741 B: Isch das guet so?
742
- 743 A: Ja, mega. Danke. Das isch super. Mega spannend. Derf ich dich churz no bitte, de
744 Sozialdatenfrageboge uszfülle?
745
- 746 B: Jawohl.

11.4.2 Offenes Kodieren: Überschriften

Offenes Kodieren: Überschriften zum farblich markierten Transkript

Gründe für die Implementierung der Schulinsel / Situation vor der Schulinsel

Belastungen im Schulalltag (Komplexität, Hilflosigkeit, Machtlosigkeit, Ohnmachtsgefühl, Druck im System, Überforderung)

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Integration, Inklusion, Separation

Organisation der Schulinsel

Alltag / Ablauf auf der Schulinsel

Risiken, Probleme, Gefahren und Grenzen der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher in Bezug auf die Schulinsel

Reintegration, Zusammenarbeit verschiedener Lehrpersonen

Finanzierung der Schulinsel

Erfolg der Schulinsel

Auslöser / Gründe für den Schulinselbesuch

Veränderungspotenzial der Schulinsel / Wünsche des Schulleiters

11.4.3 Offenes Kodieren: 13 Codelisten und Memos

Teilnehmende:

Interviewerin/ Autorin: A

Interviewte Person/ Schulleiter: B

Verwendete Abkürzungen:

LP	Lehrperson
KLP	Klassenlehrperson
SuS	Schülerinnen und Schüler
SL	Schulleitung/ Schulleiter
SLP	Schulinsellehrperson
SHP	Schulischer Heilpädagoge / schulische Heilpädagogin
SSA	Schulsozialarbeit
SI	Schulinsel
ZLV	Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband
KiGa	Kindergarten
UST	Unterstufe

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Integration / Inklusion und Separation" ein Thema ist

Zeile 120-127: Kind auf der Insel für kurze Zeit separiert

Zeile 120-127: die separierte Zeit des Kindes soll möglichst kurz gehalten werden

Zeile 120-127: Ziel ist die Reintegration ins Klassenzimmer

Zeile 120-127: Separierende Timeouts oft nicht zielführend, da Kind nicht im gleichen Schulsetting ist

Zeile 120-127: Ziel ist, dass Kind in seinem Schulsetting klar kommt

Zeile 131-135: Externe Timeouts an anderen Schulen oder bei Privaten als separatives Angebot nicht nachhaltig

Zeile 131-135: Externe Timeouts als Extremfall

Zeile 131-135: Timeouts schulintern nachhaltiger, da Kind an der Schule bleibt und nicht herausgerissen wird

Zeile 144-149: Auf einer Insel zwar einsam, aber geschützt

Zeile 606-615: Schulinsel unterstützt Integration

Zeile 606-615: trotz Schulinsel ein inklusives Schulsystem

Zeile 606-615: Dank Schulinsel Stärkung der Integration

Zeile 606-615: Weniger Schulausschluss oder Sonderschulung von «schwierigen» Kindern aus dem Schulhaus

Zeile 606-615: Ziel ist immer die Reintegration in die Klasse

Zeile 606-615: Angebot der SI muss richtig geplant werden damit integrativ ist

Zeile 606-615: Tragfähigkeit der Schule massiv erhöht seit Implementierung der SI

Zeile 606-615: SI unterstützt Schule

→ Memo: B. wird sehr klar und vehement. Noch nie so eine klare Meinung gehabt. Er schaut auch kritisch auf andere Schulen. Wenn diese SI gehabt hätten, wären die Kinder nicht

separiert worden. Er ist klar pro Integration. Für ihn ist die SI eine integrative Massnahme. Für ihn hängt aber stark davon ab, wie die Reintegration aufgegleist wird. Obwohl kurz separiert wird, gehört SI zu einer integrativen Massnahme. SI hat hohen Erfolg in Schulhaus. Wirkt als wäre dies das Wichtigste Thema für B., denn er wurde so klar und vehement.

Zeile 621: gibt Kluft zwischen der geforderten Inklusion und passenden Angeboten und Unterstützung

→ Memo: B. ist klar für die Integration von Kindern ins Schulsetting, für ihn gibt es aber noch zu wenig Unterstützung und Angebote in den Schulen, damit die Integration überhaupt funktioniert. Schulinsel ist für ihn aber genau ein solches Angebot.

Zeile 625-634: Vorstellung über Inklusion

Zeile 625-634: nicht realistisch, dass immer alle Kinder in der Klasse zusammen sein müssen

Zeile 625-634: Grundhaltung ist Integration

Zeile 625-634: allein sein und Inklusion widerspricht sich nicht

Zeile 625-634: Inklusion heisst nicht, dass immer alle zusammen sein müssen

Zeile 625-634: Gefahr des Scheiterns der Inklusion, wenn Inklusion falsch verstanden wird

→ Memo: B. hat klare Meinung, was er unter Inklusion versteht. Für ihn geht es nicht darum, dass immer alle Kinder zusammen in der Klasse sein müssen. Das sei für ihn keine realistische Vorstellung. Das ist auch sonst in der Gesellschaft nicht so und nicht realistisch. Die Menschen brauchen auch Ruhe und Rückzug.

Zeile 638: Momentan zu wenig Ressourcen für Inklusion

Zeile 643-655: SI als niederschwelliges, präventives, unterstützendes Ventil der Integration

Zeile 643-655: Menschliches Bedürfnis nach Rückzug hat nichts mit Integration oder Separation zu tun.

Zeile 643-655: Verkehrte Vorstellung, dass man nur von Integration sprechen kann, wenn alle Kinder zusammen sind

→ Memo: B. erneut sehr klar. SI deckt manchmal auch ein menschliches Bedürfnis nach Ruhe ab. Das hat nichts mit Integration oder Separation zu tun. B. spricht von Gesellschaft und der Stellung des Kindes, welche sich verändert hat. Gesellschaft ist immer individualistischer geworden.

Zeile 660-670: braucht Personen, die helfen die Integration zu gestalten

Zeile 660-670: braucht mehr Ressource für Integration

Zeile 660-670: braucht Bonusstelle, eine Lehrstelle zusätzlich für Ausgestaltung der Inklusion

Zeile 660-670: braucht Bonusstelle, die Tragfähigkeit der Schule in Zeiten der Integration erhöhen soll

Zeile 675-685: wichtig die Integration nachhaltig zu gestalten

Zeile 675-685: Integration besser und verträglicher zu gestalten

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Gründe für die Implementierung der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 7-14: Viele Lehrpersonen können nicht mehr unterrichten

Zeile 7-14: viele Lehrpersonen sind gestresst

Zeile 7-14: Schulleitung als Puffer, Auffangbecken und als Problemlösung

Zeile 7-14: störende Kinder

Zeile: 7-14: Überfordertes System

Zeile: 7-14: alles ist zu viel

Zeile: 7-14: Häufigkeit von Notfällen ist aufgetreten

Zeile: 7-14: zu viele Kinder kamen zur Schulleitung

Zeile: 7-14: Schulleitung konnte Notfälle nicht mehr bearbeiten

→ Memo: Mich erstaunt es, dass die Schulleitung so oft die Kinder, welche nicht mehr tragbar waren im Klassensetting, hüten musste und die Schulleitung so die eigenen Aufgaben nicht mehr bearbeiten konnte. Warum muss ein Schulleiter überhaupt diese Aufgaben übernehmen? Was sind für den Schulleiter störende Kinder? Anfangs spricht der Schulleiter noch nicht von der Schulinsel, erst mit der Zeit wird die Schulinsel das «Phänomen». B. spricht anfangs davon, dass die LP's gestresst sind und ihren Job nicht mehr machen können. B. spricht von grosser Belastung und zu viel Druck im System. Seine Verantwortung als Schulleiter kommt zum Ausdruck.

Zeile 18-21: Präzisierung der störenden Kinder: Kinder schlagen, verweigern Arbeit, hören nicht auf die Anweisungen der Lehrpersonen

Zeile 26-29: Druck im System wurde immer grösser für einzelne Lehrpersonen und für die Schulleitung

Zeile 26-29: Belastung nicht mehr tragbar

Zeile 26-29: es braucht eine neue Lösung

Zeile 26-29: so kann es nicht mehr weitergehen

Zeile 33-36: SL verantwortete Implementierung der SI mit CO-Schulleitung

Zeile 33-36: neue Lösung finden

Zeile 33-36: mit vielen Leuten sprechen

Zeile 33-36: sich Informationen beschaffen

Zeile 33-36: Idee der SI ist ganz langsam entstanden

→ Memo: Spannend, dass B. betont, dass dieser Vorgang der Implementierung der SI ganz langsam entstand.

Zeile 42-44: Durch SI Entlastung erhofft

Zeile 42-44: Druck aus dem System nehmen

Zeile 42-44: SI soll ein Ort sein, an welchem schwierige Situationen auf eine professionelle Art gelöst werden

→ Memo: Der Druck im System und die Belastung muss wohl riesig gewesen sein. Thema Belastung kommt schon wieder vor. B. erhofft sich mit der SI einen Ort, an welchem professionell mit schwierigen Situationen umgegangen wird. War er oft frustriert über sein unprofessionelles Handeln? Waren dies ad-hoc-Lösungen bei der Schulleitung? Wurden die Kinder «nur» gehütet?

Zeile 53-60: Für alle Beteiligten ist die SI eine Entlastung

Zeile 53-60: LP's braucht Handlungsoption bei schwierigen Situationen

Zeile 53-60: SL will LP's nicht im Stich lassen, nicht allein lassen, will ihnen Handlungsalternativen geben

Zeile 79-82: SL hat die Zeit nicht gehabt, so viele Kinder bei ihm im Schulleitungsbüro aufzufangen

Zeile 565: Vor drei Jahren, vor Implementierung der SI, Belastungen nicht mehr tragbar

Zeile 574-578: Gründe für Implementierung einer SI von Schulhaus zu Schulhaus unterschiedlich

Zeile 574-578: jede Schule ist anders

Zeile 574-578: jede Schule braucht ihre eigene Form

Zeile 574-578: jede Schule hat anders gelagerte Probleme

Zeile 643-655: menschliches Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe

Zeile 643-655: Stellung des Kindes hat sich verändert

Zeile 643-655: Gesellschaft immer individualistischer

Zeile 643-655: Kinder sind sich mehr Aufmerksamkeit gewohnt

→ Memo: B. spricht auf der Makroebene von gesellschaftlichen Veränderungen, was indirekt mit der Implementierung der SI zu tun hat (intervenierende Bedingungen?).

Zeile 660-670: System Schule überlastet

Zeile 660-670: Lehrermangel

Zeile 660-670: System Schule braucht Entlastung

Zeile 660-670: man sieht Belastung an allen Ecken und Enden

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Belastungen im Schulalltag" ein Thema ist

Zeile 18-21: Störenden Kinder im Unterricht: Kinder schlagen, verweigern Arbeit, hören nicht auf die Anweisungen der Lehrpersonen

Zeile 53-60: mit der SI ist es besser, denn es herrscht wieder eine Situation, in welcher der Rest der Klasse lernen kann

Zeile 65-86: Es gibt im Schultag Situationen, in welcher die LP's nicht mehr können

→ Memo: es wirkt als hätte es kein Konzept gegeben, um die Lehrpersonen in schwierigen Situationen zu unterstützen. Jede LP wurstelt selber vor sich hin, bis es möglicherweise beinahe eskaliert. Auch dann gab es noch keine nachhaltigen Lösungen, sondern die SuS wurden einfach zur SL geschickt und kamen dann schnell wieder zurück ins Klassenzimmer. Die SL hatte aber auch nicht wirklich Zeit.

Zeile 180-183: In der Klasse so eine ungute Situation, dass es eine Entspannung in der Klasse braucht, zB. ein ein-zweiwöchiges Timeout auf der SI

Zeile 249-262: Lernen ist im Klassensetting nicht mehr möglich

Zeile 249-262: Entweder ist LP so gestresst, besteht Gefahr, dass diese laut wird und etwas sagt, was sie nicht sagen soll

Zeile 249-262: LP kommt in eine Situation, mit der sie nicht mehr umgehen kann

Zeile 249-262: LP wird provoziert von SuS

Zeile 249-262: Ein Kind schlägt ein anderes

Zeile 249-262: Ein Kind ist völlig ausser sich

Zeile 249-262: ein Kind ist nicht mehr steuerbar für die LP

Zeile 249-262: ein Kind beleidigt ein anderes

Zeile 249-262: ein Kind provoziert die Klasse

Zeile 249-262: die LP versucht die Provokationen des Kindes zu unterbinden, schafft dies jedoch nicht

→ Memo: was wird da wohl schon vorgefallen sein? Wäre spannend gewesen dies zu erfahren, noch mehr ins Detail zu gehen.

Zeile 299-306: Kinder, die Probleme mit der Selbststeuerung haben

Zeile 299-306: Kinder, die Probleme mit dem Umgang mit Anforderungen haben

Zeile 299-306: Kind kann sich im Schulsetting nicht auf Anforderung einlassen, wenn es keine andere Wahl hat

Zeile 299-306: Kind kann im Kindergarten noch freier wählen oder zB. spielen gehen, in der Schule geht das oft nicht mehr

Zeile 310: SI auch für Kinder mit psychischen Störungen

Zeile 330-338: SI-Besuch in der Tendenz am häufigsten auf der Unterstufe

Zeile 330-338: Wechsel in ein neues Setting von Kindergarten in Schule schwierig

Zeile 330-338: SuS müssen in Schule mehr Anforderungen erfüllen

Zeile 330-338: SuS haben weniger Freiraum in Schule als im Kindergarten

Zeile 330-338: es entstehen Eskalationen

Zeile 400-406: Beispiel eines Schülers, der nicht mehr tragbar war

→ Memo: hier etwas abgeschweift mit meiner Frage.

Zeile 524-525: Kind weint den ganzen Morgen, weil Grossmutter gestorben ist
Zeile 524-525: Kind bekommt nicht die erforderliche Zuwendung und Aufmerksamkeit
Zeile 524-525: nicht möglich im Schulalltag mit so vielen Kindern

Zeile 606-615: Kinder, die nicht tragbar sind, werden aus dem Schulsystem gespült

→ Memo: wie müsste eine Schule dann aussehen, dass alle Kinder tragbar sind? Was braucht es für Ressourcen? Warum spart man immer vermehrt in der Bildung? Was brauchen Schulen in so komplexen Zeiten? Sind es Angebote, wie die Schulinsel als Entlastung?

Zeile 643-655: Stellung Kind hat sich geändert im Laufe der Zeit
Zeile 643-655: Aufgrund Familienstruktur sind sich Kinder oft mehr Aufmerksamkeit gewöhnt
Zeile 643-655: Aufmerksamkeit der LP mit 20 anderen Kindern teilen
Zeile 643-655: Kinder kommen teils nicht klar, kennen das nicht

Zeile 660-670: System Schule überlastet
Zeile 660-670: Lehrermangel
Zeile 660-670: System Schule braucht Entlastung
Zeile 660-670: man sieht Belastung an allen Ecken und Enden

Zeile 675-685: jede Schule soll Handlungsspielraum im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bekommen
Zeile 675-685: Handlungsspielraum bekommen, dass die Schule für alle Beteiligten gut ist

Zeile 675-685: Schulalltag wird immer komplexer
Zeile 675-685: Schulalltag wird herausfordernder
Zeile 675-685: braucht dringend neue Lösungen
Zeile 675-685: braucht Unterstützung, wie Schulalltag besser und verträglicher gestaltet wird

Zeile 721-724: Schule ein extrem dynamisches System
Zeile 721-724: Beteiligte müssen flexibel sein, Schule gut zu gestalten

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 53-60: LP's haben Handlungsalternativen mit der Schulinsel

Zeile 53-60: SL will LP's nicht im Stich lassen, nicht allein lassen, will ihnen Handlungsalternativen geben

Zeile 53-60: mit der SI ist es besser, denn es herrscht wieder eine Situation, in welcher der Rest der Klasse lernen kann

Zeile 53-60: Für Kind selbst, welches auf die Insel geht, ist es besser.

Zeile 53-60: Kind bekommt gewünschte Aufmerksamkeit professionell zugestanden

Zeile 53-60: Kind bekommt Betreuung

→ Memo: Die Situation wird für einige LPs wohl belastend und quälend gewesen sein. Allenfalls fühlten sie sich mit ihren Problemen und Kindern vor der SI im Stich gelassen?

Zeile 79-82: es wichtig dem Kind wieder Vertrauen zu schenken

Zeile 79-82: Gemeinsam besprechen, wie es weiter geht

Zeile 79-82: es braucht manchmal gar nicht so viel, bis es wieder funktioniert, aber SL keine Kapazität dies zu machen

Zeile 79-82: Durchatmen und Tapetenwechsel

→ Memo: mir wurde bewusst, dass es meistens nicht darum geht, dass Kind lange zu separieren, sondern dass es für eine kurze Zeitspanne einen Tapetenwechsel braucht und sich das Kind beruhigen und sein Verhalten reflektieren muss. Es kommt aber stark heraus, dass die SL das nicht mehr tragen kann.

Zeile 94-106: SI hat mehrere Funktionen

Zeile 94-106: SI als Auffangbecken für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Notsituationen

Zeile 94-106: SI für Kinder, die von anderem Land oder Kanton ins Schulhaus kommen

Zeile 94-106: SI für Kinder als Einarbeitungszeit

Zeile 94-106: Auf SI Konflikt auf dem Pausenplatz lösen

Zeile 94-106: SI ein Ort für Kinder, die persönliche Themen mitbringen, zB. wenn Kind traurig ist

Zeile 94-106: SI immer dann, wenn das Setting der Klasse nicht stimmt

Zeile 111-115: Hauptziel der SI so schnell wie möglich zurück aufs Festland

Zeile 111-115: Reintegration

Zeile 120-127: Separative Zeit auf der Insel ist kurz

Zeile 120-127: Ziel ist die schnellstmögliche Reintegration ins Klassenzimmer

Zeile 120-127: Timeouts oft nicht zielführend, da Kind nicht im gleichen Schulsetting ist

Zeile 120-127: KLP und SI-LP arbeiten zusammen, dass es wieder im Klassensetting funktioniert

→ Memo: wie arbeiten KLP und SI-LP zusammen? Wäre spannend dies in einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit zu erforschen

Zeile 131-135: Externe Timeouts an anderen Schulen oder bei Privaten als separatives Angebot ist nicht nachhaltig

Zeile 131-135: Externe Timeouts als Extremfall

Zeile 131-135: Timeout schulintern ist nachhaltiger, da Kind an der Schule bleibt und nicht herausgerissen wird

Zeile 139: Kind kann auf SI trotz Timeout seine Freunde sehen

Zeile 144-149: Inselbegriff für das Konzept passend

Zeile 144-149: Auf einer Insel zwar einsam, aber geschützt

Zeile 144-149: Insel als Bild für eine Auszeit und Erholung

Zeile 144-149: Bei Insel ist Festland noch in der Nähe, man geht wieder zurück aufs Festland

→ Memo: Auffallend, wie oft B. von der Reintegration zurück aufs Festland spricht. Scheint ihm sehr wichtig zu sein. Nur so kann wohl von einem integrativen System gesprochen werden.

Zeile 153-155: Weder Straf- noch Chillinsel, sondern SI als Lerninsel verstanden

Zeile 180-183: In der Klasse so eine ungute Situation, dass es eine längere Entspannung in der Klasse braucht, zB. ein ein-zweiwöchiges Timeout auf der SI

Zeile 216-224: SI-LP arbeitet mit Kindern Lernlücken auf

Zeile 258-262: Die LP schafft es nicht, die Provokationen eines Kindes zu unterbinden, LP merkt, dass es so nicht mehr geht und das Kind eine Auszeit braucht

Zeile 310: SI auch für Kinder mit psychischen Störungen

Zeile 334-338: es wird mit dem Kind an seinem Verhalten gearbeitet

Zeile 334-338: viele Erfolgserlebnisse

Zeile 334-338: SI wird im Normalfall im Laufe der Primarschulzeit nicht mehr besucht

→ Memo: B. spricht von Erfolg der Schulinsel. Er scheint dem Konzept sehr positiv gegenübergestellt zu sein. Es wirkt als wolle er das Konzept nicht mehr missen.

Zeile 342-350: Konzept Schulinsel flexibel, es wird individuell geschaut, was Sinn macht für Kind

→ Memo: schön gibt es so flexible Angebote. Bis jetzt sehe ich kaum Risiken dieses Systems. Birgt das Angebot Risiken?

Zeile 268-369: seit der Implementierung der SI haben die Zuweisung von extrem auffälligem Verhalten deutlich abgenommen

→ Memo: liegt das nur an der Schulinsel? Führt die Schulinsel zu einer tragfähigeren Schule? Wäre eine spannende, weiterführende Forschungsfrage?

Zeile 361-269: Kinder auf der Insel, die nicht verhaltensauffällig sind

Zeile 361-269: Fremdsprachiges Kind, welches Unterstützung im Deutsch braucht auf SI

Zeile 361-269: Kinder, die einen Streit nachbesprechen

Zeile 361-269: momentan nichts wahnsinnig Emotionales und Extremes

→ Memo: viele verschiedene Gründe und Situationen, in welcher die SI gebraucht wird. B. betont erneut, dass es nicht nur um verhaltensauffällige Kinder geht, sondern dass die SI noch viele weitere Funktionen hat und weitere Ziele verfolgt.

Zeile 373-382: extreme Zuweisungen haben deutlich abgenommen

Zeile 379-382: SI gibt den LPs Handlungsspielraum

Zeile 379-382: SI gibt den LPs mehr Selbstvertrauen

Zeile 379-382: LPs erhalten eine Alternative

Zeile 379-382: LPs werden gelassener

Zeile 379-382: LPs werden nicht alleine gelassen mit der Klasse

Zeile 386-390: Schulinsel verhindert Gefühl der Ohnmacht und Machtlosigkeit bei den LPs

→ Memo: B. betont die Handlungsalternative mit der SI und wie das die LPs stärkt.

Zeile 418: vieles kann mit der SI gelöst werden

→ Memo: B. spricht erneut davon, wie wichtig und hilfreich die SI ist. Er spricht hier jedoch auch Grenzen der SI an. B. ist dem Angebot kritisch gegenüber und sieht, dass nicht alles mit der SI gelöst werden kann.

Zeile 423-429: Kernaufgabe eins ist Entlastung aller Beteiligten

Zeile 423-429: Kernaufgabe zwei ist am Verhalten des Kindes zu arbeiten

Zeile 423-429: Ziel ist wieder aufs Festland zu kommen

Zeile 423-429: Reflexion unterschätzt

Zeile 423-429: auf SI noch vermehrt reflektieren, nachdenken über Gründe und Verhaltensweisen

Zeile 423-429: Reflexion darüber, was das Kind zum Lernen braucht und was eine gute Lösung wäre

→ Memo: Mir wird bewusst, dass B. mit diesem Angebot überhaupt nicht separieren will, im Gegenteil. Er betont immer wieder die Wichtigkeit der Reintegration. Auch will B. der Reflexion mit dem Kind auf der SI mehr Gewicht schenken, B. spricht im Gespräch manchmal wie direkt zum Kind, als würde er jetzt gerade ein Kind vor sich sehen.

Zeile 503-508: schulische Probleme werden auf der SI behandelt

Zeile 503-508: langsame Überschneidung zu Schulsozialarbeit

Zeile 503-508: auf SI werden auch familiäre, persönliche Themen behandelt, aber grundsätzlich geht es ums Lernen.

Zeile 525: dem Kind Zeit widmen

Zeile 534-538: Aufarbeiten von Lücken aufgrund Schulwechsel

Zeile 534-538: individuell Kind kennenlernen und schauen, wo steht das Kind

Zeile 534-538: nach Krankheit eher nicht auf Insel nacharbeiten

→ Memo: wäre das nicht auch eine Entlastung nach einer Abwesenheit, zB. bei einer Krankheit, das Kind auf die Insel zu schicken?

Zeile 569: Durch SI Belastung gesunken

Zeile 569: Durch SI Tragfähigkeit der Schule erhöht

Zeile 569: klare Verbesserung erkennbar

→ Memo: B. sehr klar und vehement, dass die SI zur Tragfähigkeit seiner Schule beigetragen hat. Er sagt vehement, dass da die SI einen grossen Beitrag dazu leistet. Es kommt klar heraus, dass für ihn die SI passend und wichtig ist. Wie kommt er darauf, dass die SI die Tragfähigkeit erhöht hat? Wie belegt er das? Hat er das evaluiert?

Zeile 574-578: jede Schule ist anders

Zeile 574-578: jede Schule braucht ihre eigene Form der SI

Zeile 574-578: jede Schule hat anders gelagerte Probleme

Zeile 574-578: Bedarf einer SI muss sich zeigen

→ Memo: das Schöne am Angebot ist die Flexibilität. Jede Schule ist anders und braucht ein anderes Angebot. Für seine Schule war es genau das Richtige. Der Bedarf der SI hat sich im Schulhaus gezeigt.

Zeile 606-615: Mehr Kinder tragbar

Zeile 606-615: weniger Kinder aus dem Schulsystem spülen

Zeile 606-615: durch SI verstärkte Integration

Zeile 606-615: durch SI wird Integration stark unterstützt

Zeile 606-615: Ziel ist Reintegration

Zeile 606-615: Angebot muss richtig geplant werden

Zeile 606-615: Tragfähigkeit der Schule massiv erhöht seit Implementierung der SI

→ Memo: Obwohl kurz separiert wird, gehört SI zu einer integrativen Massnahme. SI hat hohen Erfolg in Schulhaus.

Zeile 643-655: SI als niederschwelliges, präventives, unterstützendes Ventil

Zeile 643-655: SI stärkt Integration

Zeile 643-655: SI deckt menschliches Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug ab

Zeile 643-655: SI braucht es auch wegen den gesellschaftlichen Veränderung

→ Memo: B. erneut sehr klar. SI deckt manchmal auch ein menschliches Bedürfnis nach Ruhe ab. Das hat nichts mit Integration oder Separation zu tun. B. spricht von Gesellschaft und der Stellung des Kindes.

Zeile 660-670: SI als Bonusstelle für die Erhöhung der Tragfähigkeit der Schule in Zeiten der Integration

Zeile 660-670: SI als Auffangbecken

Zeile 732-736: SI unterstützt auch Berufseinsteiger:innen

Zeile 732-736: SI hilft rasch bei schwierigen Situationen

Zeile 732-736: SI bietet Timeout an

→ Memo: B. empfiehlt es mir unbedingt an einer Schule einzusteigen, welche ein Schulinselangebot hat. Finde ich spannend, habe ich mir noch nie so überlegt. SI nicht nur für Kinder sehr wichtig, sondern auch für LPs und besonders auch für Berufseinsteiger:innen von grossem Vorteil. SI hat ein grosses Potenzial über das reine Auffangen von SuS mit Verhaltensauffälligkeiten. Potenzial ist das Wissen um eine Handlungsalternative.

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "die Organisation der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 167-172: LP oder SL weisen Kinder auf SI, nicht die Kinder selbst

Zeile 192-196: Kinder, die ihr Verhalten so gut reflektieren können, brauchen die SI oft nicht.

→ Memo: Hätte gedacht, dass es auch möglich ist, dass sich die Kinder selbst auf die SI zuweisen können. Wäre das nicht eine gute Idee? Es gibt auch noch andere Möglichkeiten als die Insel für eine kurze Auszeit / Abschirmung, zB. den Vorraum oder Kopfhörer.

Zeile 202-210: Im Normalfall ist SI-LP im Team-Teaching unterwegs

Zeile 202-210: SI-LP unterstützt hauptsächlich Klassen und einzelne SuS mit Lernlücken

Zeile 202-210: SI-LP hat ein Schulinsel-Notfallhandy dabei, auf welches man bei einem Notfall anrufen kann

Zeile 202-210: SI-LP geht dann aus dem Team-Teaching heraus ins Schulinselsetting

Zeile 202-210: selbststeuerndes System, wie SI-LP aus Team-Teaching ins Inselsetting geht

Zeile 202-210: SI-LP füllt jeweils ein Formular aus und gibt dies der SL nach Besuch eines Kindes auf der Insel

Zeile 202-210: SL hat Kontrolle darüber, welche Kinder wann weshalb die SI besuchen

→ Memo: habe nicht gewusst, dass SI-LP normalerweise auch oft im Team-Teaching unterwegs ist. Finde gut, dass diese LP so effizient genutzt wird. Flexibles Angebot.

Zeile 216-224: SI-LP hat ihren fixen Stundenplan, dieser kann jedoch je nach Notfall abweichen

Zeile 216-224: SI-LP wird auch als Förder-LP eingesetzt

Zeile 216-224: SI-LP arbeitet mit Kindern Lernlücken auf

Zeile 216-224: Auch Kinder auf der SI die keine Verhaltensschwierigkeiten haben

Zeile 234: die SI-LP muss sehr flexibel und spontan sein

Zeile 238-239: SI-LP hat keine Spezialausbildung

Zeile 238-239: SI-LP sind ausgebildete LP's mit Flair für Sozialpädagogik

Zeile 243: SI-LP muss keine heilpädagogische Ausbildung haben

Zeile 271-274: Nach kurzem Gespräch auf der SI ist es dann in den meisten Fällen wieder gegangen.

Zeile 271-274: besteht immer noch die Möglichkeit Kind zur SL zu schicken

Zeile 271-274: mit der SL drohen

Zeile 286-288: SI-LP holt das Kind ab

Zeile 286-288: je nach Situation geht die SI-LP mit dem Kind in den SI-Raum oder spazieren

Zeile 286-288: SI-LP ist frei, was sie macht, sie muss Problem mit dem Kind in diesem Moment bearbeiten

Zeile 315-325: SI ist im gleichen Schulhaus

Zeile 315-325: SuS sind sich in der Schule gewohnt das Klassenzimmer immer mal wieder zu wechseln

Zeile 315-325: Wechsel des Schulzimmers ist nichts Aussergewöhnliches oder Dramatisches

Zeile 336-338: mit den Eltern und SHP's zusammenarbeiten

Zeile 342-350: Dauer und Frequenz des SI-Besuches unterschiedlich

Zeile 342-350: Kontinuum des SI-Besuches
 Zeile 342-350: gibt alle Möglichkeiten
 Zeile 342-350: eine Woche SI-Besuch ein Extremfall
 Zeile 342-350: individuell schauen, was macht Sinn

→ Memo: SI scheint mir als ein Angebot mit grossem Potenzial. SI sehr flexibel und spontan. Sehr anpassungsfähiges Ventilangebot. Angebot wirkt positiv und erfolgreich.

Zeile 436-447: Kind beruhigen
 Zeile 436-447: ein Glas Wasser auf Insel anbieten
 Zeile 436-447: absitzen und durchatmen
 Zeile 436-447: Emotionen rausnehmen
 Zeile 436-447: Allenfalls Spiel spielen, Knetball geben
 Zeile 436-447: warten
 Zeile 436-447: Gespräch mit Kind führen
 Zeile 436-447: herausfinden, was passiert ist
 Zeile 436-447: dem Kind Interesse und Aufmerksamkeit schenken
 Zeile 436-447: das Kind ernst nehmen
 Zeile 436-447: das Kind erzählen lassen
 Zeile 436-447: dem Kind Raum geben
 Zeile 436-447: herausfinden, weshalb das Kind auf der SI ist
 Zeile 436-447: Situation dokumentieren
 Zeile 436-447: Protokoll/ Reflexionsblatt schreiben
 Zeile 436-447: Gedanken als Abmachung festhalten
 Zeile 436-447: Kind macht selber Vorschläge für Handlungsalternativen für Verbesserung

→ Memo: B. erklärt den genauen Ablauf, was auf der Insel so passiert. B. erzählt dies sehr nüchtern und klar. Man merkt, dass er genau weiss, was auf der Insel abläuft. Er dramatisiert die SI oder die Besuche auf die SI nicht. B. schimpft nicht über Kinder mit auffälligem Verhalten. Er wirkt so als stünde er auch schwierigen Situationen gelassen gegenüber. SI hilft wohl auch ihm?

Zeile 456-463: es gibt Regeln auf der SI
 Zeile 456-463: nach drei Zuweisungen auf die SI werden Eltern informiert
 Zeile 456-463: dann muss Fächer aufgemacht werden, grössere Massnahmen
 Zeile 456-463: im Normalfall nach einem SI-Besuch Thema abgehakt

→ Memo: es erstaunt mich, dass im Normalfall die SI nur wenig genutzt wird. Es scheint als gehe B. pragmatisch mit dem Konzept um. Er will nicht zu fest kontrollieren, übersteuern, ein Drama machen. Für ihn ist Schulinselbesuch überhaupt nichts Schlimmes.

Zeile 514-517: die SI-LP geht mit dem Kind ins Klassenzimmer zurück
 Zeile 514-517: die SI-LP wartet jeweils noch ein paar Minuten und beobachtet das Kind
 Zeile 514-517: schaut ob Einstieg im Klassensetting klappt
 Zeile 514-517: SuS wollen meistens zurück in die Klasse
 Zeile 514-517: klarer Ablauf der Reintegration
 Zeile 514-517: mit Übergabe des Kindes Auftrag erledigt

→ Memo: Reintegration wieder erwähnt, wieder wichtig für B.

Zeile 522-528: unterschiedlicher Austausch je nach Situation zwischen SI-LP und KLP
 Zeile 522-528: SI-LP und KLP sprechen darüber
 Zeile 522-528: ganz unterschiedliche Vorgehensweise je nach Kind / je nach Vorfall
 Zeile 522-528: bei grösseren Verhaltensweisen schauen SI-LP und KLP wie sie weitermachen
 Zeile 522-528: Angebot sehr flexibel, anpassungsfähig

Zeile 522-528: Angebot auf Kind angeschnitten

→ Memo: die Positivität des Angebotes kommt erneut zum Vorschein. Das Konzept scheint sehr anpassungsfähig und flexibel zu sein. Kind wird dabei auch immer miteinbezogen. Ziel ist stets die schnelle Reintegration und das Finden von gemeinsamen Lösungen. Sehr individuell, was genau das Kind in diesem Moment braucht. Es wird geschaut, was es für Möglichkeiten gibt.

Zeile 660-670: Organisation der SI individuell gestaltet

Zeile 660-670: jede Schule braucht andere Formen de SI

Zeile 660-670: braucht Personen, die mithelfen Integration und somit Schulinsel gut zu gestalten

Zeile 691-699: SI immer in Veränderung

Zeile 728-731: Schulpflege bewilligt Stellen der SI

Zeile 728-731: je nach Schulpflege individuell

Zeile 728-731: Schulpflege hat Gestaltungspool

Zeile 728-731: Schulpflege kann Stellen für SI frei machen, wenn sie offen dafür ist

→ Memo: Die Finanzierung ist bis zu einem gewissen Grad abhängig von der Besetzung der Schulpflege. Macht das Sinn? Ist das fair? Wie funktionieren die Wahl der Schulpflege?

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Grenzen und Risiken der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 400-406: Kinder, die nicht mehr erreichbar sind

Zeile 400-406: Kinder, die gar nicht mehr hören

Zeile 417-418: Schulinsel hat auch Grenzen

Zeile 417-418: nicht alles kann mit der SI gelöst werden

Zeile 497-508: nicht immer klare Abgrenzung zwischen Schulsozialarbeit und Schulinsel

Zeile 497-508: gibt Überschneidungen

Zeile 497-508: SI in der Tendenz nicht für persönliche, familiäre Probleme

Zeile 684-600: relativ viele Ressourcen in SI gesteckt

Zeile 684-600: immer wieder Angebot reflektieren

Zeile 684-600: immer wieder neues Angebot anpassen, überdenken

Zeile 684-600: Frage der Finanzierung der SI

Zeile 684-600: Frage der Koordination

Zeile 684-600: Informationsaustausch als Herausforderung

Zeile 684-600: Förderung richtig aufgegleist?

Zeile 684-600: Lehrermangel

Zeile 684-600: wird SI genug effizient genutzt?

Zeile 684-600: richtige LP finden für SI

Zeile 684-600: SI-LP muss sehr flexibel sein

Zeile 684-600: SI-LP kann sich kaum auf Alltag / Situationen vorbereiten

Zeile 684-600: Tätigkeit auf SI kann langweilig sein

Zeile 684-600: Tätigkeit auf SI kann überfordernd sein

→ Memo: B. ist sich den Risiken und Grenzen der SI sehr bewusst. B. auch kritisch, hinterfragt das System. B. weiss, dass das Angebot immer weiterentwickelt werden muss. B. weiss, dass das unter anderem auch in seiner Verantwortung liegt.

Zeile 691-699: SI immer in Veränderung

Zeile 691-699: umdenken

Zeile 691-699: Finanzierung der SI unter Druck

Zeile 691-699: allgemeiner Finanzierungsdruck in der Schule

Zeile 691-699: Schule muss effizient sein

Zeile 691-699: SI genügend effizient gestaltet?

Zeile 691-699: Planung der zuständigen Personen auf der SI

Zeile 728-731: Finanzen sind abhängig von Einwilligung der Schulpflege

Zeile 728-731: Schulpflege bewilligt Stellen der SI

Zeile 728-731: Schulpflege kann Stellen für SI frei machen, wenn sie offen dafür ist

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 53-60: SL will LP's nicht im Stich lassen, nicht allein lassen, will ihnen Handlungsalternativen geben

Zeile 542-547: Angebot immer weiterentwickeln

Zeile 542-547: Angebot muss dienlich sein für Lehrpersonen und Kinder

Zeile 542-547: Angebot gut ausgestalten

Zeile 542-547: mit LPs über Angebot sprechen

Zeile 542-547: Angebot muss gut, sinnvoll und effizient sein

Zeile 542-547: Angebot stets reflektieren

Zeile 542-547: Angebot stets anpassen

→ Memo: es kommt die Werthaltung von B. zum Ausdruck. Er will Qualität im Austausch mit LPs entwickeln, es scheint ihm wichtig und ernst zu sein, dass die Situation für alle Beteiligten tragbar ist. Er will es gut, sinnvoll und effizient gestalten und im Austausch mit den LP's sein.

Zeile 552-556: Raum lassen

Zeile 552-556: keine übermässige Kontrolle

Zeile 552-556: aber ein Austausch findet statt

Zeile 552-556: Vertrauen, die LPs kommen wenn es nicht gut läuft

Zeile 552-556: SL geht SI-LP besuchen im Rahmen der üblichen MAB

Zeile 574-578: Bedarfsabklärung

Zeile 574-578: SI muss auf Schule passen

→ Memo: SL will nicht von sich auf andere schliessen. Er sieht wie individuell die Schulhäuser und deren Bedarf sind. Er unterstützt Forderung des ZLV nicht, dass alle Schulen eine SI brauchen. Er will keine Giesskannengeschichten, aber er will Unterstützung im System Schule, da dieses zu stark belastet ist und der Druck zu hoch ist.

Zeile 625-634: Grundhaltung ist Integration

Zeile 704-710: Schule und SI stets verbessern

Zeile 704-710: Verantwortung für eine höhere Effizienz der SI

Zeile 704-710: stets zusammen mit anderen umdenken, verbessern, reflektieren, anpassen

Zeile 721-724: Frage der Finanzierung der SI weiterklären

Zeile 721-724: Gestaltung der Rahmenbedingungen hat noch Klärungsbedarf

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 660-670: bracht mehr personelle Ressourcen
 Zeile 660-670: mehr Leute, die mithelfen die Inklusion zu gestalten
 Zeile 660-670: Ausgestaltung der Angebote soll der Schule überlassen sein
 Zeile 660-670: braucht Bonusstelle
 Zeile 660-670: braucht eine Lehrstelle zusätzlich

Zeile 675-685: kein Giesskannenprinzip in Schulen mehr
 Zeile 675-685: jede Schule braucht Handlungsspielraum, um Schule für die Komplexität und die Herausforderungen fit zu machen
 Zeile 675-685: mehr Ressourcen im System Schule
 Zeile 675-685: eine Lehrstelle oben drauf mehr
 Zeile 675-685: eine zusätzliche Pufferstelle

→ Memo: ich sehe immer mehr, wie komplex und überlastet das ganze System Schule ist, B. betont immer wieder den Handlungsspielraum, den die Schule braucht und welchen nicht alle Schulen haben. Kann Handlungsspielraum mit Erfolg einer Schule gleichgesetzt werden? Meine Einstellung zur ZLV-Forderung hat sich durch die Literatur und vor allem durch das Interview geändert, in Schulen braucht es keine Giesskannengeschichten das richtige Angebot für die jeweilige Schule, mehr Handlungsspielraum für alle Schulen, mehr personelle Ressourcen. Ich habe anfangs gedacht, doch ich unterstütze die Forderung des ZLV, tue dies aber doch nicht mehr. Diese Meinung wird auch in der Literatur unterstützt: Leiter der Dienststelle Volksschulbildung im Kanton Luzern findet flächendeckende Einführungen von Schulinseln als Lösung nicht sinnvoll (Wüthrich 2019, 37).

Zeile 691-699: SI nur noch pikettmässig besetzt
 Zeile 691-699: SI effizienter gestaltet

Zeile 704-710: SI von SHP besetzt
 Zeile 704-710: SI wieder besetzt mit SI-Handy
 Zeile 704-710: SHP nicht im Unterricht, sondern mit regulären SHP-Aufgaben beschäftigt

→ Memo: brauchen sie SI gar nicht mehr wirklich wegen des guten Angebotes? Hat sich System Schule schon so beruhigt? Hat der eigene Erfolg die Nutzung der SI bereits reduziert? Wird es den SI-LP bereits langweilig, weil es weniger Zuweisungen gibt? Ich frage mich wie SI wohl in drei Jahren in diesem Schulhaus aussieht. B. betont erneut den steten Verbesserungsprozess. SL ist stets am Anpassen. Das stete Weiterentwickeln liegt in seiner Verantwortung.

Zeile 721-724: Frage der Finanzierung der SI unklar
 Zeile 721-724: Gestaltung der Rahmenbedingungen hat noch Klärungsbedarf

→ Memo: welche Rahmenbedingungen sind erfolgsversprechend für eine Schulinsel? Was wäre die perfekte Schulinsel?

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Gründe für den Schulinselbesuch" ein Thema ist

Zeile 7-14: Viele Lehrpersonen können nicht mehr unterrichten, sind gestresst
 Zeile 7-14: störende Kinder
 Zeile: 7-14: Überfordertes System
 Zeile: 7-14: alles ist zu viel

Zeile: 7-14: Häufigkeit von Notfällen ist aufgetreten

→ Memo: Situation wirkt dramatisch. Komplexität des Schulsystems wird deutlich spürbar. Es muss im System Schule gehandelt werden. Warum haben nicht mehr Schulhäuser eine Schulinself?

Zeile 18-21: Präzisierung der störenden Kinder: Kinder schlagen, verweigern Arbeit, hören nicht auf die Anweisungen der Lehrpersonen

Zeile 26-29: Druck im System wurde immer grösser für einzelne Lehrpersonen und für die Schulleitung

Zeile 26-29: Belastung nicht mehr tragbar

Zeile 26-29: es braucht eine neue Lösung

Zeile 26-29: so kann es nicht mehr weitergehen

Zeile 65-86: Es gibt im Schultag Situationen, in welcher die LP's nicht mehr können

Zeile 180-183: In der Klasse so eine ungute Situation, dass es eine Entspannung in der Klasse braucht, zB. ein ein-zweiwöchiges Timeout auf der SI

Zeile 216-224: SI-LP arbeitet mit Kindern Lernlücken auf

Zeile 258-262: Die LP schafft es nicht, die Provokationen eines Kindes zu unterbinden, LP merkt, dass es so nicht mehr geht und das Kind eine Auszeit braucht

Zeile 249-262: Lernen ist im Klassensetting nicht mehr möglich

Zeile 249-262: Entweder ist LP so gestresst, besteht Gefahr, dass diese laut wird und etwas sagt, was sie nicht sagen soll

Zeile 249-262: LP kommt in eine Situation, mit der sie nicht mehr umgehen kann

Zeile 249-262: LP wird provoziert von SuS

Zeile 249-262: Ein Kind schlägt ein anderes

Zeile 249-262: Ein Kind ist völlig ausser sich

Zeile 249-262: ein Kind ist nicht mehr steuerbar für die LP

Zeile 249-262: ein Kind beleidigt ein anderes

Zeile 249-262: ein Kind provoziert die Klasse

Zeile 249-262: die LP versucht die Provokationen des Kindes zu unterbinden, schafft dies jedoch nicht

→ Memo: Folgende Begriffe kommen wieder und wieder vor: Überlastung, Überforderung, Belastung, Druck im System, ...

Zeile 299-306: Kinder, die Probleme mit der Selbststeuerung haben

Zeile 299-306: Kinder, die Probleme mit dem Umgang mit Anforderungen haben

Zeile 299-306: Kind kann sich im Schulsetting nicht auf Anforderung einlassen, wenn es keine andere Wahl hat

Zeile 299-306: Kind kann im Kindergarten noch freier wählen oder zB. spielen gehen, in der Schule geht das oft nicht mehr

Zeile 310: SI auch für Kinder mit psychischen Störungen

Zeile 330-338: Wechsel in ein neues Setting von Kindergarten in Schule schwierig

Zeile 330-338: es entstehen Eskalationen

Zeile 361-269: Kinder auf der Insel, die nicht verhaltensauffällig sind

Zeile 361-269: Fremdsprachiges Kind, welches Unterstützung im Deutsch braucht auf SI

Zeile 361-269: Kinder, die einen Streit nachbesprechen

Zeile 361-269: momentan nichts wahnsinnig Emotionales und Extremes

Zeile 400-406: Kinder, die nicht mehr erreichbar sind

Zeile 400-406: Kinder, die gar nicht mehr hören

Zeile 497-508: SI in der Tendenz nicht für persönliche, familiäre Probleme

Zeile 524-525: Kind weint den ganzen Morgen, weil Grossmutter gestorben ist

Zeile 524-525: Kind bekommt nicht die erforderliche Zuwendung und Aufmerksamkeit

Zeile 524-525: nicht möglich im Schulalltag mit so vielen Kindern

Zeile 534-538: Aufarbeiten von Lücken aufgrund Schulwechsel

Zeile 534-538: individuell Kind kennenlernen und schauen, wo steht das Kind

Zeile 534-538: nach Krankheit eher nicht auf Insel nacharbeiten

→ Memo: sehr vielseitig und flexibel das Angebot. Ich denke dies ist für alle Lehrpersonen eine grosse Entlastung.

Zeile 643-655: Aufmerksamkeit der LP mit 20 anderen Kindern teilen

Zeile 643-655: Kinder kommen teils nicht klar, kennen das nicht

Zeile 660-670: System Schule überlastet

Zeile 675-685: Schulalltag wird immer komplexer

Zeile 675-685: Schulalltag wird herausfordernder

→ Memo: es scheint als kann Schulinsel dem entgegenwirken und das System Schule entlasten und Beruhigung ins System bringen.

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Erfolg der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 42-44: Durch SI Entlastung erhofft

Zeile 42-44: Druck aus dem System nehmen

Zeile 42-44: SI soll ein Ort sein, an welchem schwierige Situationen auf eine professionelle Art gelöst werden

Zeile 53-60: Für alle Beteiligten ist die SI eine Entlastung

Zeile 53-60: LP's braucht Handlungsoption bei schwierigen Situationen

Zeile 53-60: SL will LP's nicht im Stich lassen, nicht allein lassen, will ihnen Handlungsalternativen geben

Zeile 53-60: mit der SI ist es besser, denn es herrscht wieder eine Situation, in welcher der Rest der Klasse lernen kann

Zeile 53-60: Für Kind selbst, welches auf die Insel geht, ist es besser.

Zeile 53-60: Kind bekommt gewünschte Aufmerksamkeit professionell zugestanden

Zeile 79-82: es wichtig dem Kind wieder Vertrauen zu schenken

Zeile 79-82: Gemeinsam besprechen, wie es weiter geht

Zeile 79-82: es braucht manchmal gar nicht so viel, bis es wieder funktioniert, aber SL keine Kapazität dies zu machen

Zeile 79-82: Durchatmen und Tapetenwechsel

Zeile 94-106: SI hat mehrere Funktionen, SI mehrfach nutzbar

Zeile 94-106: SI als Auffangbecken für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Notsituationen

Zeile 94-106: SI für Kinder, die von anderem Land oder Kanton ins Schulhaus kommen

Zeile 94-106: SI für Kinder als Einarbeitungszeit

Zeile 94-106: Auf SI Konflikt auf dem Pausenplatz lösen

Zeile 94-106: SI ein Ort für Kinder, die persönliche Themen mitbringen, zB. wenn Kind traurig ist

Zeile 94-106: SI immer dann, wenn das Setting der Klasse nicht stimmt

Zeile 120-127: Separative Zeit auf der Insel ist kurz

Zeile 120-127: KLP und SI-LP arbeiten zusammen, dass es wieder im Klassensetting funktioniert

Zeile 120-127: Separierende Timeouts oft nicht zielführend, da Kind nicht im gleichen Schulsetting ist. Ziel ist es, dass Kind in seinem Schulsetting klar kommt.

Zeile 131-135: Timeout schulintern ist nachhaltiger, da Kind an der Schule bleibt und nicht herausgerissen wird

→ Memo: erneut wahnsinnig viele Aussagen zum Erfolg der SI. Gilt Schulinsel als das Erfolgsmodell in Zeiten der Integration? Schulinsel erfüllt viele Funktionen.

Zeile 139: Kind kann auf SI trotz Timeout seine Freunde sehen

Zeile 144-149: Auf einer Insel zwar einsam, aber geschützt

→ Memo: Laut B. ist es nichts schlimmes, mal einsam zu sein, wenn es darum geht, Ruhe zu schaffen und das Kind schnellstmöglich wieder zu reintegrieren. ER geht kaum auf Isolation ein.

Zeile 153-155: Weder Straf- noch Chillinsel, sondern SI als Lerninsel verstanden

→ Memo: Für B. hat das Lernen und das Reflektieren am Verhalten einen sehr hohen Stellenwert.

Zeile 180-183: In der Klasse so eine ungute Situation, dass es eine längere Entspannung in der Klasse braucht, zB. ein ein-zweiwöchiges Timeout auf der SI

Zeile 216-224: SI-LP arbeitet mit Kindern Lernlücken auf

Zeile 268-369: seit der Implementierung der SI haben die Zuweisung von extrem auffälligem Verhalten deutlich abgenommen

Zeile 334-338: es wird mit dem Kind an seinem Verhalten gearbeitet

Zeile 334-338: viele Erfolgserlebnisse

Zeile 334-338: SI wird im Normalfall im Laufe der Primarschulzeit nicht mehr besucht

Zeile 342-350: Konzept Schulinsel flexibel, es wird individuell geschaut, was Sinn macht für Kind

Zeile 373-382: extreme Zuweisungen haben deutlich abgenommen

Zeile 379-382: SI gibt den LPs Handlungsspielraum

Zeile 379-382: SI gibt den LPs mehr Selbstvertrauen

Zeile 379-382: LPs erhalten eine Alternative

Zeile 379-382: LPs werden gelassener

Zeile 379-382: LPs werden nicht alleine gelassen mit der Klasse

Zeile 386-390: Schulinsel verhindert Gefühl der Ohnmacht und Machtlosigkeit bei den LPs

Zeile 418: vieles kann mit der SI gelöst werden

→ Memo: Das Erfolgsmodell?

Zeile 423-429: Kernaufgabe eins ist Entlastung aller Beteiligten

Zeile 423-429: Kernaufgabe zwei ist am Verhalten des Kindes zu arbeiten

Zeile 423-429: Ziel ist wieder aufs Festland zu kommen

Zeile 423-429: Reflexion unterschätzt

Zeile 423-429: auf SI noch vermehrt reflektieren, nachdenken über Gründe und Verhaltensweisen

Zeile 423-429: Reflexion darüber, was das Kind zum Lernen braucht und was eine gute Lösung wäre

Zeile 456-463: im Normalfall nach einem SI-Besuch Thema abgehakt

Zeile 503-508: schulische Probleme werden auf der SI behandelt

Zeile 503-508: langsame Überschneidung zu Schulsozialarbeit

Zeile 503-508: auf SI werden auch familiäre, persönliche Themen behandelt, aber grundsätzlich geht es ums Lernen.

Zeile 525: dem Kind Zeit widmen

→ Memo: heute mit so grossen Klassen kaum mehr möglich dem einzelnen Kind gerecht zu werden.

Zeile 534-538: Aufarbeiten von Lücken aufgrund Schulwechsel

Zeile 534-538: individuell Kind kennenlernen und schauen, wo steht das Kind

Zeile 534-538: nach Krankheit eher nicht auf Insel nacharbeiten

Zeile 569: Durch SI Belastung gesunken
Zeile 569: Durch SI Tragfähigkeit der Schule erhöht
Zeile 569: klare Verbesserung erkennbar

Zeile 606-615: trotz Schulinsel ein inklusives Schulsystem
Zeile 606-615: Dank Schulinsel Stärkung der Integration
Zeile 606-615: Weniger Schulausschluss oder Sonderschulung von «schwierigen» Kindern aus dem Schulhaus
Zeile 606-615: Tragfähigkeit der Schule massiv erhöht seit Implementierung der SI
Zeile 606-615: SI unterstützt Schule
Zeile 606-615: Mehr Kinder tragbar
Zeile 606-615: weniger Kinder aus dem Schulsystem spülen
Zeile 606-615: Angebot muss richtig geplant werden

→ Memo: B. sieht Schulinsel als ein erfolgreiches Angebot an.

Zeile 643-655: SI als niederschwelliges, präventives, unterstützendes Ventil der Integration
Zeile 643-655: menschliches Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe

Zeile 660-670: SI als Auffangbecken

Zeile 691-699: SI immer in Veränderung

Zeile 732-736: SI unterstützt auch Berufseinsteiger:innen
Zeile 732-736: SI hilft rasch bei schwierigen Situationen
Zeile 732-736: SI bietet Timeout an

→ Memo: spannende Ansicht. Ich würde ganz bestimmt gern auf dieses Angebot als zukünftige Lehrerin zurückgreifen. Es beruhigt mich zu wissen, dass es solche Angebote in Schulen gibt. Ich habe in Praktika und Vikariats-Einsätzen die Komplexität und die Belastung bereits selbst gespürt.

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Alltag und Ablauf auf der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 120-127: Kind auf der Insel für kurze Zeit separiert

Zeile 167-172: LP oder SL weisen Kinder auf SI, nicht die Kinder selbst

Zeile 202-210: Im Normalfall ist SI-LP im Team-Teaching unterwegs

Zeile 202-210: SI-LP unterstützt hauptsächlich Klassen und einzelne SuS mit Lernlücken

Zeile 202-210: SI-LP hat ein Schulinsel-Notfallhandy dabei, auf welches man bei einem Notfall anrufen kann

Zeile 202-210: SI-LP geht dann aus dem Team-Teaching heraus ins Schulinselsetting

Zeile 202-210: selbststeuerndes System, wie SI-LP aus Team-Teaching ins Inselsetting geht

Zeile 202-210: SI-LP füllt jeweils ein Formular aus und gibt dies der SL nach Besuch eines Kindes auf der Insel

Zeile 202-210: SL hat Kontrolle darüber, welche Kinder wann weshalb die SI besuchen

→ Memo: klarer Ablauf mit klaren und pragmatischen Regeln und dennoch sehr flexibel. Das Angebot wirkt fast schon «anmächlich». Ich wäre als Kind möglicherweise fast schon froh teilweise auf die Insel zu gehen. Hier sind wohl Profis am Werk.

Zeile 216-224: SI-LP hat ihren fixen Stundenplan, dieser kann jedoch je nach Notfall abweichen

Zeile 216-224: SI-LP wird auch als Förder-LP eingesetzt

Zeile 216-224: SI-LP arbeitet mit Kindern Lernlücken auf

Zeile 216-224: Auch Kinder auf der SI die keine Verhaltensschwierigkeiten haben

Zeile 234: die SI-LP muss sehr flexibel und spontan sein

Zeile 271-274: Nach kurzem Gespräch auf der SI ist es dann in den meisten Fällen wieder gegangen.

Zeile 286-288: SI-LP holt das Kind ab

Zeile 286-288: je nach Situation geht die SI-LP mit dem Kind in den SI-Raum oder spazieren

Zeile 286-288: SI-LP ist frei, was sie macht, sie muss Problem mit dem Kind in diesem Moment bearbeiten

Zeile 336-338: mit den Eltern und SHP's zusammenarbeiten

→ Memo: Spannend wäre herauszufinden, wie Kinder selbst oder Eltern das Angebot der Schulinsel erleben?

Zeile 342-350: Dauer und Frequenz des SI-Besuches unterschiedlich

Zeile 342-350: Kontinuum des SI-Besuches

Zeile 342-350: individuell schauen, was macht Sinn

Zeile 436-447: Kind beruhigen

Zeile 436-447: ein Glas Wasser auf Insel anbieten

Zeile 436-447: absitzen und durchatmen

Zeile 436-447: Emotionen rausnehmen

Zeile 436-447: Allenfalls Spiel spielen, Knetball geben

Zeile 436-447: warten

Zeile 436-447: Gespräch mit Kind führen

Zeile 436-447: herausfinden, was passiert ist

Zeile 436-447: dem Kind Interesse und Aufmerksamkeit schenken

Zeile 436-447: das Kind ernst nehmen
Zeile 436-447: das Kind erzählen lassen
Zeile 436-447: dem Kind Raum geben
Zeile 436-447: herausfinden, weshalb das Kind auf der SI ist
Zeile 436-447: Situation dokumentieren
Zeile 436-447: Protokoll/ Reflexionsblatt schreiben
Zeile 436-447: Gedanken als Abmachung festhalten
Zeile 436-447: Kind macht selber Vorschläge für Handlungsalternativen für Verbesserung

Zeile 456-463: es gibt Regeln auf der SI
Zeile 456-463: nach drei Zuweisungen auf die SI werden Eltern informiert
Zeile 456-463: dann muss Fächer aufgemacht werden, grössere Massnahmen

Zeile 514-517: die SI-LP geht mit dem Kind ins Klassenzimmer zurück
Zeile 514-517: die SI-LP wartet jeweils noch ein paar Minuten und beobachtet das Kind
Zeile 514-517: schaut ob Einstieg im Klassensetting klappt
Zeile 514-517: SuS wollen meistens zurück in die Klasse
Zeile 514-517: klarer Ablauf der Reintegration
Zeile 514-517: mit Übergabe des Kindes Auftrag erledigt

Zeile 522-528: unterschiedlicher Austausch je nach Situation zwischen SI-LP und KLP
Zeile 522-528: SI-LP und KLP sprechen darüber
Zeile 522-528: ganz unterschiedliche Vorgehensweise je nach Kind / je nach Vorfall
Zeile 522-528: bei gröberen Verhaltensweisen schauen SI-LP und KLP wie sie weitermachen
Zeile 522-528: Angebot sehr flexibel, anpassungsfähig
Zeile 522-528: Angebot auf Kind angeschnitten

Zeile 606-615: Angebot der SI muss richtig geplant werden

Zeile 660-670: braucht Personen, die helfen die Integration zu gestalten

Zeile 691-699: SI nur noch pikettmässig besetzt
Zeile 704-710: SI von SHP besetzt
Zeile 704-710: SI wieder besetzt mit SI-Handy
Zeile 704-710: SHP nicht im Unterricht, sondern mit regulären SHP-Aufgaben beschäftigt

→ Memo: wird Angebot drastisch geschmälert? Ist das bereits sinnvoll oder nur der Effizienz und dem Finanzdruck geschuldet? Was denken die SHP's darüber?

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Finanzierung der Schulinsel" ein Thema ist

Zeile 660-670: braucht mehr Ressource für Integration

Zeile 660-670: braucht Bonusstelle, eine Lehrstelle zusätzlich für Ausgestaltung der Inklusion

Zeile 660-670: braucht Bonusstelle, die Tragfähigkeit der Schule in Zeiten der Integration erhöhen soll

Zeile 660-670: braucht finanzielle Mittel

Zeile 660-670: braucht mehr personelle Ressourcen

Zeile 660-670: mehr Leute, die mithelfen die Inklusion zu gestalten

Zeile 660-670: Ausgestaltung der Angebote soll der Schule überlassen sein

Zeile 675-685: kein Giesskannenprinzip in Schulen mehr

Zeile 675-685: mehr Ressourcen im System Schule

Zeile 675-685: eine Lehrstelle oben drauf mehr

Zeile 675-685: eine zusätzliche Pufferstelle

Zeile 684-600: relativ viele Ressourcen in SI gesteckt

Zeile 684-600: Frage der Finanzierung der SI

Zeile 691-699: Finanzierung der SI unter Druck

Zeile 691-699: allgemeiner Finanzierungsdruck in der Schule

Zeile 721-724: Frage der Finanzierung der SI weiterklären

Zeile 728-731: Finanzen sind abhängig von Einwilligung der Schulpflege

Zeile 728-731: Schulpflege bewilligt Stellen der SI

Zeile 728-731: Schulpflege hat Gestaltungspool

Zeile 728-731: Schulpflege kann Stellen für SI frei machen, wenn sie offen dafür ist

→ Memo: Die Finanzierung ist bis zu einem gewissen Grad abhängig von der Besetzung der Schulpflege. Die Finanzierung des Schulsystems heutzutage allgemein ein grosses Problem, Sparmassnahmen im Schulsystem / in der Bildung. Sollte ein SL nicht mehr Finanzierungs-kompetenzen haben, um adäquat die finanziellen Mittel da einzusetzen, wo sie gebraucht werden?

Codeliste zu Sequenzen, in denen => "Reintegration" ein Thema ist

Zeile 120-127: die separierte Zeit des Kindes soll möglichst kurz gehalten werden

Zeile 120-127: Ziel ist die Reintegration ins Klassenzimmer

Zeile 606-615: Ziel ist immer die Reintegration in die Klasse

Zeile 111-115: Hauptziel der SI so schnell wie möglich zurück aufs Festland

Zeile 111-115: Reintegration

Zeile 144-149: Bei Insel ist Festland noch in der Nähe, man geht wieder zurück aufs Festland

Zeile 423-429: Ziel ist wieder aufs Festland zu kommen

Zeile 514-517: die SI-LP geht mit dem Kind ins Klassenzimmer zurück

Zeile 514-517: die SI-LP wartet jeweils noch ein paar Minuten und beobachtet das Kind

Zeile 514-517: schaut ob Einstieg im Klassensetting klappt

Zeile 514-517: SuS wollen meistens zurück in die Klasse

Zeile 514-517: klarer Ablauf der Reintegration

Zeile 514-517: mit Übergabe des Kindes Auftrag erledigt

Zeile 522-528: unterschiedlicher Austausch je nach Situation zwischen SI-LP und KLP

Zeile 522-528: SI-LP und KLP sprechen darüber

Zeile 522-528: ganz unterschiedliche Vorgehensweise je nach Kind / je nach Vorfall

Zeile 522-528: bei gröberen Verhaltensweisen schauen SI-LP und KLP wie sie weitermachen

Zeile 522-528: Angebot sehr flexibel, anpassungsfähig

Zeile 522-528: Angebot auf Kind angeschnitten

→ Memo: Reintegration im Zusammenhang mit dem Erfolg und der Integration oft genannt. B. verwendet oft das Bild der Insel mit dem Festland. Für B. ist Reintegration oberstes Ziel der Schulinsel.

11.4.4 Vorarbeit axiales Kodieren: Schritte vom offenen zum axialen Kodieren

Schritt 1

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Belastungen im Schulalltag

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Gründe für den Schulinselbesuch

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration

Schritt 2

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Belastungen im Schulalltag

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Gründe für den Schulinselbesuch

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration / Reintegration

Schritt 3

Kernkategorie 1:

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Reintegration

Kernkategorie 2:

Belastungen im Schulalltag

Gründe für den Schulinselbesuch

Kernkategorie 3:

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Kernkategorie 4:

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

Reintegration

Schritt 4

Kernkategorie 1: **Integration**

Integration / Inklusion und Separation

Gründe für die Implementierung der Schulinsel

Reintegration

Kernkategorie 2: **Belastung**

Belastungen im Schulalltag

Gründe für den Schulinselbesuch

Kernkategorie 3: **Verantwortung**

Grenzen und Risiken der Schulinsel

Rolle des Schulleiters als Verantwortlicher bezüglich Schulinsel

Schulalltag in der Zukunft und Veränderungspotenzial der Schulinsel

Kernkategorie 4: **Erfolg**

Funktionen / Kernaufgaben / Ziele der Schulinsel

Organisation der Schulinsel

Erfolg der Schulinsel

Alltag und Ablauf auf der Schulinsel

Finanzierung der Schulinsel

11.4.5 Kodierparadigmen

Kodierparadigma 1 – Integration als Phänomen

Kodierparadigma - Integration	Belegende Textstellen aus dem Gespräch
<p>Ursächliche Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heterogene Gesellschaft • Gesetzesänderungen im Volksschulgesetz • von den Schulen wird die Integration von möglichst allen Kindern verlangt 	<p>«Mer hend wie gfunde mer münd eh neu Lössig finde, will mer ja integriere müend. Und hend denn mit verschiedene Lüt gredet und eus informiert. (Z34-35)</p>
<p>Intervenierende Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefühl nicht allen Kindern gerecht zu werden • Diskrepanz zwischen professionellem Handeln/ Problemlösung und einer schnellen Notfalllösung • zu wenig personelle und finanzielle Ressourcen im System Schule • Lehrpersonenmangel • überfordernde Situation im Schulzimmer • gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf die Stellung des Kindes in der Familie 	<p>«Aber irgendwann ischs denn so hüüfig gsi und mer het das gar nümme chöne bearbeite. Aso mir chönd euse Job nümme mache, d Lehpersone sind gstresst, aso mer hend gmerkt, mer münd das irgendwie andersch ufgleise.» (Z11-14)</p> <p>«Also ebe sChind sälber hät ja i dem Moment nöd die Betreuuig, wo-s brüchti. Es brucht Ufmerksamkeit. Aso das Thema, wo-s hät, muess me uf professionelli Art behandle. Also fürs Chind isches besser. Es isch fürd Klass besser, wil wieder eh Situation herrscht, wo de Rescht vo de Klass chan lerne. Und für dLehrer isch es vor allem en Vorteil, dass sie eh Handligsoption händ.» (Z53-57)</p> <p>«Aber ich find, es brucht meh Ressource im Syschtem Schuel im Momänt. Am Lehrermangel gseht mer's, mer gsehts a ganz vilne Egge und Ände, das eifach das Syschtem Schuel im Momänt zfescht belaschtet isch. Und drum müesstme Entlaschtig ibringe ...» (Z665-668)</p> <p>«Ja, es isch immer meh und meh worde. De Druck im System isch immer grösser worde. Fürd Lehpersone isch de Druck immer grösser worde, aber au bi eus als Schuelleitig isch de Druck immer grösser worde, das mer gseit hend mer münd irgend eh anderi Lössig ha und das andersch ahgah.» (Z26-29)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft wird individualistischer und Kinder sind sich Aufmerksamkeit gewohnt 	<p>«Und was au no dezue chunt isch eusi Gsellschaft isch ja i de Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAzahl Chind i de Familie händ abgnoh. Und dSchtellig vom Chind isch en anderi und es isch sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt. Und es isch scho so, für vieli Chind isch es ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das isch eini vo de Promlematike, wo mir händ.» (Z645-649)</p>
<p>Handlungsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Modelle zur Bewältigung prüfen • Gespräche mit Lehrpersonen führen, Lehrpersonen ernst nehmen und Situation reflektieren • Gespräche mit Fachleuten führen • Schulpflege überzeugen • gemeinsam Lösungen diskutieren • Schulinsel als geeignetes präventives, unterstützendes, niederschwelliges Ventil implementieren, welches die Integration im Schulhaus stärkt und unterstützt • Rasche Reintegration als oberstes Ziel 	<p>«Ja. Ja, ganz klar. Aso mir hend das wie zeme gmacht, d Barbara und ich. Mer hend wie gfunde mer müend eh neui Lösig finde, will mer ja integriere müend. Und hend denn mit verschiedene Lüt gredet und eus informiert. (Z33-36)</p> <p>«Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich uszgschaltete, dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie sölled mir sAgebot uszgschaltete. Eusi Rolle als Schuelleitig isch, das Agebot eso z'gschaltete, dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.» (Z542-547)</p> <p>«... so würd ichs aus säge, ja als niederschwelligs, präventivs, unterstützendes Ventil.» (Z644-645)</p> <p>«sZiel isch immer, dReintegration so schnäll wie mögli.» (Z121-122)</p>
<p>Konsequenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Verhinderung des Schulausschlusses und externen Timeouts • Schulinsel als erfolgreiches Angebot im Schulhaus, welches die Tragfähigkeit des Schulhauses erhöht 	<p>«Frühner hät me die Timeouts gmacht usserhalb vo de Schuel. Und denn hät me wie gmerkt, es isch völlig nöd zielführend. Wil die sind dänn det, isches dänn vellicht scho guet. Das gaht dänn det i säbem Setting. Aber sZiel isch ja eigentlich, dass es im Setting vo de Schuel wieder muess funktioniere. Und die Lehrpersone vo de Insle und vom Feschland sozäge, schaffed ja zäme, damit das wieder gaht.» (Z122-127)</p> <p>«... jedi Schuel muess en Handligsschpielruum ha, die Schuel so chöne zgschaltete, dass es für alli Beteiligte guet isch und dass vor allem au eh Integration nachhaltig chan umgesetzt werde.» (Z681-683)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Integration als Chance ansehen 	<p>«Ja, unbedingt. Ja. Und da bin ich völlig dafür. Will ich glaube im nächsten Umfeld Schule zusehen, wo Kinder wirklich zum Schulsystem eingeschleppt worden sind, will nicht mehr tragbar sein. Wann sie aber eh ins Leben gehen, so wie mir das inschalliert, wären die Kinder tragbar sein. Und drum sage ich, das unterschätzt definitiv. Also diese Tragfähigkeit hat sich massiv erhöht gegenüber der Zeit, wo man keine ins Leben gehen hätte. Mir hätte es paar Schüler gegeben, wo man das Gefühl hätte, man könnte die nicht tragen. Und wo man dann ins Leben geführt hätte, ist das plötzlich wunderbar gelaufen. Nein wirklich vehement. Wann man in der Art und Weise macht, eben immer wieder zurück ins Festland, ist klar Integration. Eines Ziel ist immer die Reintegration. Ja, das stärkt die Tragfähigkeit von der Integration, wann man das Angebot richtig plant. Ja. Ganz klar.» (Z606-616)</p>
--	--

Kodierparadigma 2 – Belastung als Phänomen

Kodierparadigma - Belastung	Belegende Textstellen aus dem Gespräch
<p>Ursächliche Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vom Gesetz geforderte Verpflichtung zur Integration von möglichst allen Kindern • Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten • störende Kinder • Komplexität hat zugenommen • Überforderung im Schulsystem generell 	<p>«Mhm, es sind immer mehr Notfälle entstanden in der Klasse, so dass der Unterricht nicht mehr möglich ist. Es geht den Kindern teils so, dass sie die ganze Klasse und die Lehrerin so stört, dass man nicht mehr unterrichten kann.» (Z7-9)</p> <p>«Ja, es ist immer mehr und mehr geworden. Der Druck im System ist immer größer geworden. Für die Lehrpersonen ist der Druck immer größer geworden, aber auch bei den Schülern ist der Druck immer größer geworden, das merke ich seitdem ich mich irgendwie anders lösen muss und das anders abgeht.» (Z26-29)</p>
<p>Intervenierende Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu wenig personelle und finanzielle Ressourcen im Schulsystem 	<p>«Aber ich finde, es bricht mehr Ressourcen im System der Schule im Moment. Am Lehrermangel sieht man's, man sieht eine ganz wilde Ecke und Ände, das ist einfach das System der Schule im Moment, das belastet ist. Und drum müsste man Entlastung bringen ...» (Z665-668)</p> <p>«... Und sie wird weniger so ohnmächtig und machtlos, ja.» (Z386-388)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Ohnmachtsgefühl und Machtlosigkeit der Lehrpersonen • Lehrpersonenmangel • Diskrepanz zwischen professionellem Handeln/ Problemlösung und einer schnellen Notfalllösung • überfordernde Situationen im Schulzimmer • gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf die Stellung des Kindes in der Familie • Gesellschaft wird individualistischer und Kinder sind sich Aufmerksamkeit gewohnt 	<p>«... mer hät ihne eifach versuecht...dLehrer händ versuecht, das sälber irgendwie zhändle. Und händ das...die eine probiereds länger, die andere weniger lang. Und irgendwänn händs dänn gfunde, so fertig jetzt, ich chan nüme. Und dänn isch er bi eus gschtande, oder.» (Z65-68)</p> <p>«Ja, genau. Mir händ eus wüekli en Entlaschtig erhofft. Also zum ebe Druck chöne zum Syschtem useneh. Genau das händ mer eus vo de Insle erhofft. Dasses en Ort isch, wo mithilft, gwüssni Situatione uf eh professionelleri Art zlöse. Das händ mer eus erhofft.» (Z42-44)</p> <p>«Und was au no dezue chunt isch eusi Gsellschaft isch ja i de Tendänz immer individualistischer usgleit. Also dAzahl Chind i de Familie händ abgnoh. Und dSchellig vom Chind isch en anderi und es isch sich meh Ufmerksamkeit gwöhnt. Und es isch scho so, für vieli Chind isch es ungewöhnlich, dass mer dUfmerksamkeit vo de Lehrerin muess mit 20 anderne teile. Das isch eini vo de Promlematike, wo mir händ.» (Z645-649)</p>
<p>Handlungsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräche mit Lehrpersonen führen, im Kontakt sein • verschiedene Modelle zur Bewältigung der Situation prüfen • Gespräche mit Fachleuten führen • Gemeinsam Lösungen diskutieren • Situation immer wieder reflektieren • Seine Rolle als Schulleiter wahrnehmen • Sich für Verbesserungen im Schulsystem verantwortlich fühlen 	<p>«Ja. Ja, ganz klar. Aso mir hend das wie zeme gmacht, d Barbara und ich. Mer hend wie gfunde mer münd eh neuu Lösig finde, will mer ja integriere müend. Und hend denn mit verschiedene Lüt gredet und eus informiert. (Z33-36)</p> <p>«Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich uszgschaltete, dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie sölled mir sAgebot usgschaltete. Eusi Rolle als Schuelleitig isch, das Agebot eso z'gschaltete, dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.» (Z542-547)</p>
<p>Konsequenzen:</p>	<p>«.. und denn langsam, ganz langsam isch denn d'Idee vode Schuelinsle sozege enstande.» (Z35- 36)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Langsame, dem Bedarf angepasste Implementierung der Schulinsel ins Schulhaus • Angebot der Schulinsel den geforderten Umständen immer wieder anpassen 	<p>«Ja, das isch immer in Veränderig würkli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit, die Ziit vo de Effizienz. Im Momänt sind mer e chli dra, dass dInslle nur no piketmässig bsetzt isch. [...]. Ebe det schtelled mir eus wie dFrag, isch säb effizient und det sind mer momentan e chli am Umdänke oder am Verändere.» (Z692-700)</p>
--	---

Kodierparadigma 3 – Verantwortung als Phänomen

Kodierparadigma - Verantwortung	Belegende Textstellen aus dem Gespräch
<p>Ursächliche Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter in seiner Führungsposition trägt Verantwortung für die Qualität seiner Schule • Führungsqualität wahrnehmen und leben • Die Werthaltung und Einstellung des Schulleiters ist zentral • Nimmt seine Rolle als Verantwortlicher in Bezug auf Schulinseln und der Auftrag für Integration wahr und ernst 	<p>«Mhm, es sind immer meh Notfäll entstande ide Klasse, so dass s Unterrichte nüme möglich gsi isch. Es hend sich Chinde teils so verhalte, dass die ganz Klass und d Lehrerin so gstört gsi isch, dass mer nüme chan unterrichte. Und hüfig ischs denn eso gsi, dass mer die Chinde zu eus, zude Schuelleitig bracht het. Und am Afang isch das ganz wenig vorcho und möglich gsi und ich han das no chöne bearbeite. Aber irgendwann ischs denn so hüufig gsi und mer het das gar nüme chöne bearbeite. Aso mir chönd euse Job nüme mache, d Lehpersone sind gstresst, aso mer hend gmerkt, mer münd das irgendwie andersch ufgleise.» (Z7-14)</p> <p>«... bi eus isch das jetzt d Schuelinsle. Mini Lösig wär, ja i jedere Schuel wär, das isch e chli en eifach und e chli, wie söll ich dem säge, plakativ gseit, aber ich glaub, mer müsst meh Lüt iegeh, wo mithälfed die Inklusion zgschtalte.» (Z665-671)</p> <p>«Bi eus i de Schuel isch dänn lang so echli sThema gsi, ebe sölls dänn e Schtrafinsle oder e Chillinsle si. Und mer händ gfunde, sie söll beides nöd si. Sondern es söll e Lerninsle si.» (Z153-155)</p> <p>«Am Chind wieder sVertroue geh und so chli bespreche, wie chönd mer jetzt witermache. Und mer händ die Ziit eifach nöd gha.» (Z80-82)</p>

	<p>«Ich meine, es isch so, klar versuecht mer Chind und Erwachsene au grad zum Bispiel mitere Behinderig zintergriere, hoffentli au, da bini au total defür.» (Z629-631)</p> <p>«Ja, es isch immer meh und meh worde. De Druck im System isch immer grösser worde. Fürd Lehrpersone isch de Druck immer grösser worde, aber au bi eus als Schuelleitig isch de Druck immer grösser worde, das mer gseit hend mer münd irgend eh anderi Lösig ha und das andersch ahgah.» (Z26-29)</p> <p>«Ja, genau. Mir händ eus wüekli en Entlaschtig erhofft. Also zum ebe Druck chöne zum Syschtem useneh. Genau das händ mer eus vo de Insle erhofft. Dasses en Ort isch, wo mithilft, gwüssni Situatione uf eh professionelleri Art zlöse. Das händ mer eus erhofft.» (Z42-44)</p>
<p>Intervenierende Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicht alleinige Entscheidungskompetenz, sondern in Zusammenarbeit mit: <ul style="list-style-type: none"> - CO-Schulleitung - Team von Lehrpersonen - Eltern und Kinder des Schulhauses - Schulpflege • Finanzdruck im Schulsystem • Druck auf Effizienz im Schulsystem • Ressourcenknappheit im Schulsystem • Lehrpersonenmangel 	<p>«Ja. Ja, ganz klar. Aso mir hend das wie zeme gmacht, d Barbara⁹ und ich. Mer hend wie gfunde mer münd eh neui Lösig finde, will mer ja integriere müend. Und hend denn mit verschiedene Lüt gredet und eus informiert. Und denn langsam, ganz langsam isch denn d'Idee vode Schuelinsle sozege enstande.» (Z33-36)</p> <p>«Ja schlussändlich natürli dSchuelpfleg, wo die Schtelle bewilliged, oder. Eusi Schuelpfleg isch sehr offe jetzt gsi. Und hät sogar eus au versuecht mitzhälfe mit irgendwelche Schtunde, wo sie no händ und Gschaltigspool und so chli all die Schtunde e chli usezdrucke für die Insle.» (Z729-731)</p> <p>«Ja. Also scho nomal, also nomal dFrag vo de Finanzierig vo dene Insle isch unklar, hald so wie finanziert mer das. Oder wie gschtaltet mer dRahmebedingige, damit sone Insle au wüekli chan funktioniere. Ich glaub, das isch scho eh Frag, wo all e chli umtriebt, ja.» (Z722-725)</p>
<p>Handlungsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Schulleiter will für alle Beteiligten eine tragfähige Schule mit effizienten und nachhaltigen Lösungen 	<p>«Ja, unbedingt. Ja. Und da bin ich völlig defür. Wil ich glaube im nächere Umfäld Schuele zgseh ha, wo Chind wüekli zum Schuelssystem usschpüelt worde sind, wils nüme trägbar gsi sind. Wänn sie aber eh Insle gha heted, so wie mir das inschtalliert hend, wäred die Chind trägbar gsi. Und drum säg ich, das unterschützt definitiv. Also eusi Tragfähigkeit het sich massiv erhöht gägenüber dere Ziit, wo mer kei Insle gha händ. Mir</p>

⁹ Name der Co-Schulleiterin geändert

<ul style="list-style-type: none"> Schulleiter verfügt über Vorstellung von Chancen und Risiken des Konzepts Schulinsel 	<p>händ es paar Schüeler gha, wo mer sGefühl gha händ, mir chönd die nüme träge. Und wo mir dInle igfühert händ, isch das plötzlich wunderbar gange.» (Z606-612)</p> <p>«Ja, genau. Es isch scho so, mir gänd relativ viel Ressource det drinie. Und dFrag isch scho, sinds wüekli effizient igsetzt die Ressource. Das isch eh Frag, wo mer sich immer wieder muess schtelle. Ich mein mer schtelled eh Lehrperson ab meh oder weniger die ganz Wuche...ja, wie setzt mer sie i. Das isch de einti Punkt. Und dänn das, wo du au immer e chli druf agschproche häsch, dKoordination oder, wer reded dänn da mit wem. Und wie schtelled mir sicher, dass dInformatione richtig flüssed. Dass die Förderig dänn richtig ufgleised isch. Das isch e chli en Klumpfuess. Und i Ziite vom Lehrermangel natürli, find ich die richtigi Lehrperson dafür. Also ja, ich bruche eh Lehrerin, wo das gern macht und wo für die das eh Challenge isch, wo das schpannend finded, wo eh gueti Lehrerin isch, aber au en gueti Sozialpädagogin isch. Natürli es Naturtalent in Sozialpädagogik oder. Und sie muess unglaublich flexibel si.» (Z584-694)</p>
<p>Konsequenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Schulleiter entwickelt das Angebot der Schulinsel angepasst an den Bedarf des Systems Schule weiter Schulleiter nutzt seinen Handlungsspielraum und ermöglicht Handlungsalternativen für Lehrpersonen 	<p>«Genau. Ich luegs als mini Rolle a, das Agebot wie so guet wie möglich uszgschtalte, dass es für dLehrer dienlich isch, für dLehrerinne und dLehrer. Also mini Rolle mer müends immer witerentwickle. Ebe da gits ganz viel, all die Frage, wo mir jetzt mitenand diskutiert händ, ebe die müend mir au mit de Lehrer rede und immer luege, wie sölled mir sAgebot uszgschtalte. Eusi Rolle als Schuelleitig isch, das Agebot eso z'gschtalte, dass es für dChind und dLehrpersone guet isch, sinnvoll und effizient.» (Z542-547)</p> <p>«... jedi Schuel muess en Handligsschpielruum ha, die Schuel so chöne zgschtalte, dass es für alli Beteiligte guet isch und dass vor allem au eh Integration nachhaltig chan umgesetzt werde.» (Z681-683)</p> <p>«Ja, das isch immer in Veränderig wüekli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit, die Ziit vo de Effizienz. [...] Ebe det schtelled mir eus wie dFrag, isch säb effizient und det sind mer momentan e chli am Umdänke oder am Verändere.» (Z692-700)</p> <p>«Und so hetted mer wie no en höheri Effizienz, kriege mer ane. A dem sind mer jetzt konkret am Umeschtdiere.» (Z710-711)</p> <p>«Und nur scho sWüsse, dass sie eh Möglichkeit händ, en Handligsspielruum händ, macht sie....macht sie viel meh Sälschtvertroue. Sie gönd ganz andersch, nur scho is Schuelzimmer ine und dChind gschpüred das.»</p>

	Aha, sie hät en Alternative. Und das macht sie glassener und drum, glaube ich, händ-mer au weniger Zuweisige oder Extremfäll.» (Z378-382)
--	---

Kodierparadigma 4 – Erfolg als Phänomen

Kodierparadigma – Erfolg	Belegende Textstellen aus dem Gespräch
<p>Ursächliche Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offene Schulpflege mit Stellenbewilligung • Werthaltung und Grundüberzeugung der Schulleitung • Gute und effiziente Organisation der Schulinsel 	<p>«Ja schlussendlich natürli dSchuelpfleg, wo die Schtelle bewilliged, oder. Eusi Schuelpfleg isch sehr offe jetzt gsi. Und hät sogar eus au versuecht mitzhälfe mit irgendwelche Schtunde, wo sie no händ und Gschaltigspool und so chli all die Schtunde e chli usezdrucke für die Insle.» (Z729-731)</p> <p>«Dasses en Ort isch, wo mithilft, gwüssni Situatione uf eh professionelleri Art zlöse. Das händ mer eus erhofft.» (Z43-44)</p> <p>«Für alli Beteiligte ischs en Entlastig. Also ebe sChind sälber hät ja i dem Moment nöd die Betreuuig, wo-s brüchti. Es brucht Ufmerksamkeit. Aso das Thema, wo-s hät, muess me uf professionelli Art behandle. Also fürs Chind isches besser. Es isch fürd Klass besser, wil wieder eh Situation herrscht, wo de Rescht vo de Klass chan lerne. Und für dLehrer isch es vor allem en Vorteil, dass sie eh Handligsoption händ. Wil suscht sind sie da gsi mit dem Chind und sie händ gwüsst, ja, ich muess es irgendwie mache. Und händ nüme gwüsst was und so händ sie eh gueti Handligsalternative übercho dur das, ja.» (Z53-60)</p> <p>«Genau. Mir händ bis jetzt sKonzept eso gha, dass die Lehrerin uf de Schuelinsle im Normalfall anderi Funktione hät. Sprich, sie isch im Team-Teaching unterwägs. Sie unterschützt dKlasse und einzeln Schüeler mit grosse Lernlugge hauptsächlich. Und sie hät es Telefon debi. Und wänns dInsle brucht, dänn lüted mer und dänn gaht sie us dem Team-Teaching, us dem Fördermomänt use und isch sozäge dInsel-Lehrerin. Aber sie schtüred, das isch eigentlich sälbscht-schtürend, das Syschtem. Wänn es Chind zuegwiese wird, füllt sie je nachdem dänn es Formular us und das chömed mer zgeseh über dSchuelleitig. Damit mer chli wüssed, wer isch da wie und i wellne Themene sinds da unterwägs. Ganz unschpektakulär isch das.» (Z202-210)</p>

<p>Intervenierende Bedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geeignete Schulinsellehrperson • Zusammenarbeit im Lehrer:innen-Team • Austausch und Koordination der Schulinsellehrperson und Klassenlehrpersonen • Klarer Ablauf mit klaren Regeln • Vertrauen des Schulleiters der (Schulinsel-)Lehrpersonen 	<p>«Ich säge immer, das sind usbildeti Lehrerinne oder Lehrer mit eme so chli Flair für Sozialpädagogik, säg ich mal.» (Z238-239)</p> <p>«Und i Ziite vom Lehrermangel natürli, find ich die richtigi Lehrperson dafür. Also ja, ich bruche eh Lehrerin, wo das gern macht und wo für die das eh Challenge isch, wo das schpannend findet, wo eh gueti Lehrerin isch, aber au en gueti Sozialpädagogin isch. Natürli es Naturtalent in Sozialpädagogik oder. Und sie muess unglaublich flexibel si.» (Z590-584)</p> <p>«Das isch au sehr unterschiedlich. Klar, die reded nachher drüber [...]. Und wänn's würkli gröberi Verhaltensweise sind, dänn reded dLehrerin und dInselehrerin drüber und lueged, wie chönte mir witermache. Was gäbs für Möglichkeite.» (Z522-528)</p> <p>«Ebe go luege isch immer echli schwierig, wil i dem Momänt wo die ja alüted, weiss ich ja das nöd. Ich erfahrs ja immer erscht im Nachhinein. Ich wett das aber au gar nöd erfahre. Nei, ich bin im Ustusch mit dene. Sie chömed zu eus, wänn sie findet, es lauft öppis nöd so guet. Dänn chömeds und umgekehrt.» (Z552-555)</p>
<p>Handlungsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Angebot wird kontinuierlich verbessert und weiterentwickelt sowie den Bedingungen angepasst • Massgeschneidertes, flexibles Angebot, welches den Bedarf genau dieser Schule deckt • Lehrpersonen werden in Reflexionen bezüglich der Ausgestaltung und Weiterentwicklung miteinbezogen • Lehrpersonen erkennen das Angebot als Entlastung 	<p>«Ob das dLösig isch, weiss ich ned. Wieder ich glaube, wie so...dRessource für dSchuelinsle wetti... Aber ob sie dem dänn Insle säged oder wie sie das gschtaltet, ich glaub, das muess jedi Schuel würkli sälber finde. Ich glaube, sone radikali Güsskannegschicht, das sind eigentlich nie guet für dSchuel. Sondern mer müesst aso wie jede Lehrer Handligsschpielruum ha muess im Umgang mit Verhaltensuffällige, muess jedi Schuel en Handligsschpielruum ha, die Schuel so chöne zgschtalte, dass es für alli Beteiligte guet isch und dass vor allem au eh Integration nachhaltig chan umgesetzt werde. Drum han ich nöd gseit, es söll jedi eh Schuelinsle ha. Aber ich find, jedi 28, also ei volli Lehrerschtell, wo eifach obedruf chont wär wichtig. Und die Person chan denn helfe, das besser zgschtalte oder verträglicher zgschtalte. Ja, das chönti unterschriebe.» (Z676-686)</p> <p>«Ja, das isch immer in Veränderig würkli. Und vor allem im Momänt ebe das isch halt immer es Thema, wie finanziere mers. Wie gschtalte mers. Vor allem ebe, ich has gseit, die Ziit vo de Effizienz.» (Z692-694)</p> <p>«Es isch immer schwierig, wil jede Schuel isch andersch, jede Schuel hät andersch glagereti Problem. Ich cha jetzt nöd säge, ihr müend eini mache oder es isch guet, wänn mer eini hät. Für eusi Schuel isches</p>

	<p>richtig gsi. Aber ich gseh au Schuele, wo das wahrschinli nöd bruched oder en anderi Form bruched. Aber ja, ich wett nöd vo mir uf anderi schlüsse.» (Z574-578)</p> <p>«Für alli Beteiligte ischs en Entlastig. Also ebe sChind sälber hät ja i dem Moment nöd die Betreuug, wo-s brüchti. Es brucht Ufmerksamkeit. Aso das Thema, wo-s hät, muess me uf professionelli Art behandle. Also fürs Chind isches besser. Es isch fürd Klass besser, wil wieder eh Situation herrscht, wo de Rescht vo de Klass chan lerne. Und für dLehrer isch es vor allem en Vorteil, dass sie eh Handligsoption händ. Wil suscht sind sie da gsi mit dem Chind und sie händ gwüsst, ja, ich muess es irgendwie mache. Und händ nüme gwüsst was und so händ sie eh gueti Handligsalternative übercho dur das, ja.» (Z53-60)</p>
<p>Konsequenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept Schulinsel wird integrativ genutzt mit einer raschen und bestmöglichen Reintegration, keine Separation • Den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht werden • Die Schulinsel als erfolgreiches Angebot mit diversen Funktionen, welches die Tragfähigkeit der Schule unterstützt und die Integration stärkt • Weniger Kinder, die in externen Timeouts beschult werden • Weniger Schulausschlüsse • Allgemein weniger Zuweisungen auf die Schulinsel selbst dank dieser Handlungsalternative 	<p>«Das isch es Bild, wo ja so chli mehreri chlini Insle sind, oder. Und es isch so, dSchuelinsle hät verschiedeni Funktione bi eus. Und drum nimm ich das Bild mit de mehrere Insle. Das isch de Hauptgrund gsi, die Chind mit de schtarche Verhaltensuffälligeite, wo irgendwie inere Notsituation sind. Mer händ aber gmerkt, dass dInsle au ganz vielne andere Orte au no chan hälfe. Ebe grad zum Bischpiel, Chind, wo frisch da äne chömed us anderne Schuele. Wo je nachdem, im Extremfall sogar usem Usland, aber au villicht au useme andere Kanton und wie so chli en Iarbetsziit bruched. Und so chli en ruhige Schart bruched isch das super. Oder wänns mal en Konflikt git ufem Pauseplatz, isch das perfäkt. Oder es Chind isch mal bsunders trurig und irgendwie chans nöd id Schuel. Oder mag grad nöd. Dänn hämer det au no en Platz. Ja, dInsle hät ganz viel verschiedeni Funktione, wo eifach, wo me merkt, wänn i de Klass, s'Setting vo de Klass eifach nüme schtimmt, dänn chan-me uf s'Setting vo de Insle uswiche und drum han ich das Bild gno.» (Z94-106)</p> <p>«Sie sind separiert für eh churzi Ziiit. Aber die Ziiit wänd mer möglichscht churz gschtalte, wo sie separiert sind. sZiel isch immer, dReintegration so schnäll wie mögli. Fröhner hät me die Timeouts gmacht usserhalb vo de Schuel. Und denn hät me wie gmerkt, es isch völlig nöd zielführend. Wil die sind dänn det, isches dänn vellicht scho guet. Das gaht dänn det i säbem Setting. Aber sZiel isch ja eigentlich, dass es im Setting vo de Schuel wieder muess funktioniere. Und die Lehrpersone vo de Insle und vom Feschtländ sozäge, schaffed ja zäme, damit das wieder gaht.» (Z121-127)</p> <p>«Also eusi Tragfähigkeit het sich massiv erhöht gägenüber dere Ziiit, wo mer kei Insle gha händ. Mir händ es paar Schüeler gha, wo mer sGefühl gha händ, mir chönd die nüme träge. Und wo mir dInsle igfühert händ, isch das plötzlich wunderbar gange. Nei würlklich vehemänt. Wänn mers i dere Art und Wis macht, ebe immer wieder zrug uf Feschtländ, ischs klar Integration. Euses Ziiil isch immer dReintegration. Ja,</p>

	das stärkt die Tragfähigkeit von der Integration, wenn man es richtig plant. Ja. Ganz klar.» (Z609-616)
--	---