

Empirische Sonderpädagogik, 2017, Nr. 3, S. 258-276
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse

Sabine Weiß, Ewald Kiel & Reinhard Markowetz

Ludwig-Maximilians-Universität München

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung identifiziert Herausforderungen für Lehrkräfte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an unterschiedlichen schulischen Förderorten. Zur Identifikation der Probleme wird die Methode der kritischen Ereignisse von Flanagan (1954) herangezogen. Die Erfassung von schwierigen Situationen erfolgt in Gruppendiskussionen mit Lehrenden, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Gemäß den ermittelten Ergebnissen stellt auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern die größte Herausforderung dar, vor allem aggressive Handlungen und anhaltendes Schreien. Weitere Herausforderungen liegen in nicht gelingender inklusiver Beschulung sowie im Spannungsfeld divergierender Erwartungen, Ansprüche und Konflikte, die die Kooperation unterschiedlicher Professionen und mit den Eltern charakterisieren. In der Folge sind Unterricht und Fördermaßnahmen beeinträchtigt und es entstehen Unruhe, Ängste und Konflikte. Lehrende beklagen Überforderung, verbunden mit hoher psychischer und physischer Belastung. Aus den identifizierten Ereignissen lassen sich Handlungsansätze zur Bewältigung bzw. präventiven Verhinderung entwickeln.

Schlagwörter: aggressives Verhalten, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Inklusion, Methode der kritischen Ereignisse, multiprofessionelle Teamarbeit, Schule

Challenges in the field of intellectual disabilities from a teachers' perspective: A critical incident analysis

Abstract

The present study identifies challenges for teachers in the field of intellectual disabilities in inclusive and special school settings. Methodologically the study is based on the critical incident technique according to Flanagan (1954). By this technique group discussions referring to critical incidents are analyzed by qualitative content analysis. The members of the group discussions were teachers and teacher educators from different schools. The analysis revealed that the greatest challenge is behavioural difficulties, in particular aggressions and long-lasting screaming. Further challenges are the failing of inclusive schooling, and tensions and conflicts, resulting from divergent expectations and aspirations, in the interdisciplinary collaboration and in the cooperation with the parents. Challenges like these impede lessons and students' support, and cause unrest, anxiety and conflicts. Teachers complain of being overwhelmed and feel a high

level of mental and physical strain. The results of this study help to develop strategies to deal with the identified challenges or to prevent them in the first place.

Keywords: Aggressive behavior, critical incident technique, inclusion, intellectual disabilities, interdisciplinary team work, school

Im Zuge der Inklusion wird in fast allen europäischen Ländern eine zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung im Regelschulsystem beschult, wenn auch teilweise nur für einige Stunden am Tag. Viele Kinder und Jugendliche besuchen aber nach wie vor Förderschulen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; Fischer & Markowetz, 2016). Die Arbeit derjenigen, die diese Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Settings unterrichten und betreuen, ist mit einem komplexen Anforderungsspektrum und großer Verantwortung verbunden. Lehrende sollen Erziehungs-, Bildungs-, Förder-, Entwicklungs- und auch vereinzelt Therapieprozesse von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, auch unter inklusiven Bedingungen, in Vorschule, Schule und am Übergang in Arbeit und Beruf analysieren, planen, durchführen, reflektieren, beurteilen, bewerten, beraten, managen, innovieren und evaluieren (Fornefeld, 2013; Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012; Markowetz, 2016; Markowetz & Reich, 2015; Wehmeyer & Shogren, 2017). Darüber hinaus sollten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Schule als System evidenzbasiert weiterentwickeln, sozialräumlich öffnen und mit gesellschaftlichen Systemen vernetzen. Mit diesem Aufgabenspektrum gehen viele Herausforderungen einher, die, blickt man auf die bestehende Literaturlage, unter anderem das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, die multiprofessionelle Kooperation und die Eltern-Schule-Beziehung umfassen. Die vorliegende Studie greift die Perspektive der Lehrenden auf zentrale Herausforderungen auf. Sie geht mittels der Methode der kritischen Ereignisse (Flanagan, 1954; Butterfield, Borgen, Amundson, Ma-

glio, 2004) den Forschungsfragen nach, welche *kritischen Ereignisse* im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Tätige in ihrer schulischen Arbeit schildern sowie welche *Gründe und vorauslaufenden Bedingungen* und welche *Folgen* für wen diejenigen beschreiben. Dabei sind inklusive und segregierte Settings berücksichtigt. Folgend werden Handlungsansätze diskutiert, diese Situationen zu bewältigen bzw. präventive Maßnahmen zu generieren.

Einordnung in Methode und Berufsfeld

Herausforderungen von Lehrkräften im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Folgenden werden einige Herausforderungen skizziert, die Gegenstand der bestehenden Literaturlage sind. Häufig beschrieben ist auffälliges, eskalierendes Verhalten. Internationale Studien belegen einen Zusammenhang von geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeit (Dekker, Koot, von der Ende & Verhulst, 2002; Dworschak, Ratz & Wagner, 2016; Steinhausen, Häßler & Sarimski, 2013), der sich längsschnittlich als stabil und persistent erweist (Einfeld, Piccinin & MacKinnon, 2006). Schwere geistige Behinderungen, Einschränkungen der Sprachfähigkeit und familiäre Belastungen sind mit einer höheren Rate von Verhaltensproblemen assoziiert (Hulbert-Williams & Hastings, 2008; Koskentausta, Ilvanainen & Almqvist, 2007). Die Zahl der betroffenen Schülerinnen und Schüler schwankt je nach Studie (Sarimski, 2007). Beklagt werden vor allem aggressives Verhalten (z.B. Beleidigen, Treten, Spucken, an den Haaren zie-

hen), Verweigerung (v.a. im Arbeitsverhalten), irritierendes Verhalten (z.B. Stereotypen, Schreien), das Beschädigen oder Zerstören von Gegenständen, Ängstlichkeit, Unruhe, Agitiertheit und sexualisiertes Verhalten (Chadwick, Kusel & Cuddy, 2008; McClintock, Hall & Oliver, 2003; Theunissen, 2016). In der Studie von Meyer und Penz (2002) schildern Lehrerinnen und Lehrer körperliche Übergriffe. Lehrende berichten weiter, dass es ihnen häufig nicht gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu beruhigen und das auffällige Verhalten zu reduzieren. Damit ist, der internationalen Befundlage zufolge, hohes Stresserleben verbunden (Billingsley, 2004; Hinds, Jones, Gau, Forrester & Biglan, 2015). Ebenso sind verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler eines der größten Besorgnisse von (Regelschul)Lehrerinnen und Lehrern in inklusiven Settings (Lindsay, 2007).

Eine andere Herausforderung liegt darin, dass die schwierigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein Zusammenwirken verschiedener Professionen und Personengruppen erfordern (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012; Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003; Klaus, Lamers & Janz, 2006; Schlichting & Goll, 2012). Diese Zusammenarbeit gestaltet sich häufig schwierig, denn die Verfügbarkeit vieler Professionen führt nicht automatisch zu gelingender interdisziplinärer Kooperation (Friend, 2000; Klauß et al., 2006; Schlichting & Goll, 2012; Zamminer, Wagner & Kannewischer, 2010). Gemeinsame Ziele und Vereinbarungen ebenso wie Führungsverantwortung sind bzw. wären erforderlich, sonst arbeitet jeder für sich, wertvolle Synergieeffekte gehen verloren und es entstehen Konflikte und Rivalitäten (Gwernan-Jones et al., 2015; Rice, Drame, Owens & Frattura, 2007). Auf struktureller Ebene fehlt es häufig an Konzepten einer arbeitsteiligen Kooperation, so dass die Zusammenarbeit nicht gelingt. Auch Statusdenken, Unsicherheit, Konkurrenz- und Versagensängste, Abgrenzungsbedürfnisse oder falsche gegenseitige Erwartungen (Johnson, 2010; Wil-

helm, 2017) beeinflussen die Balance aus Eigenständigkeit, Zusammenarbeit und Führung in einem Team negativ.

Spannungen offenbart auch die Beziehung zu den Eltern. Studien zeigen im Zusammenwirken von Schule und Eltern zwar durchaus eine beidseitige Zufriedenheit, verweisen aber auch auf Konfliktpotenziale und unvereinbar aufeinanderprallende Standpunkte zu Förderung, Verantwortung und Verlässlichkeit (Lake & Billingsley, 2000; Münch & Nauheim, 2008; Seifert, 2003). Eltern kritisieren eine negative Sicht der Lehrkraft auf das Kind/den Jugendlichen, eine aus ihrer Sicht unbefriedigende Gestaltung der Förderung, eine unzureichende Weitergabe von Informationen und Angst vor Vorwürfen (Lasater, 2016). Lehrerinnen und Lehrer beklagen unbefriedigende Verlässlichkeit der Eltern, fehlende Verantwortung und mangelnde Beteiligung, unberechtigte Vorwürfe, Beschuldigungen, Drohungen und nichterfüllbare Erwartungen.

Die gerade skizzierten Problemfelder sind häufig Gegenstand der bestehenden Literaturlage, offen bleibt allerdings, ob bzw. in wie weit diese Herausforderungen auch das Erleben Lehrender widerspiegeln. Studien zu schwierigen Verhalten verweisen meist auf Auftreten des Verhaltens an sich und entsprechende Häufigkeiten, sie geben nicht unbedingt die Wahrnehmung durch Lehrkräfte wieder. Ähnliches gilt für die interdisziplinäre Kooperation, die meist mittels theoretischer Modelle und Annahmen beschrieben wird. Die Perspektive der Lehrenden bleibt häufig unklar, ein Desiderat, das die vorliegende Studie mit dem Ziel aufgreift, die angeführten Herausforderungen ausdifferenzieren und zu ergänzen. Dabei nimmt die vorliegende Untersuchung auf inklusive und segregierte Settings in den Blick.

Die Methode der kritischen Ereignisse

Eine international etablierte Vorgehensweise, um Anforderungen einer Tätigkeit oder eines Berufsfeldes zu erfassen, ist die Methode der kritischen Ereignisse. Die sogenannte „Critical Incident Technique“, kurz CIT, geht zurück auf Flanagan (1954), der diese ursprünglich einsetzte, um effektive und ineffektive Verhaltensweisen im beruflichen Kontext zu analysieren. Seitdem hat sich die Methode weiterentwickelt: Sie wird zur Beschreibung unterschiedlicher Handlungsfelder eingesetzt und dient gleichzeitig als Forschungsmethode. Im Bereich Kultur hat sich daraus eine Trainingsmethode zur interkulturellen Begegnung etabliert (Brislin, Cushner, Cherie & Yong, 1986; Fiedler, Mitchell & Triandis, 1977). Die angewandte Arbeitspsychologie setzt die Critical-Incident-Analyse zur Erstellung von beruflichen Anforderungs- und Eignungsprofilen ein (Rosenstiehl, 2011), vor allem bei komplexen Tätigkeiten, denen ein hohes Anforderungspotenzial verbunden mit komplexen Problemlösungen und hoher Verantwortung zugrunde liegt - Charakteristika, die auf die Arbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zweifellos zutreffen.

Gleichzeitig ist die Analyse kritischer Ereignisse eine qualitative Forschungsmethode, die in vielen akademischen Disziplinen international höchste Anerkennung genießt (Arthur, 2001; Chell, 2004; Schuhmann, 2012), um in einem bestimmten Forschungsfeld bedeutsame und typische Ereignisse, deren Gründe und Folgen für verschiedene Personen zu untersuchen. Diese Ereignisse werden nach Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden analysiert, um aufdecken zu können, warum und wie Personen in einer Situation agieren. Aus der Analyse erfolgsfördernder oder erfolgsmindernder Verhaltensweisen und diesen zugrunde liegenden Wirkmechanismen innerhalb einer Organisation oder Tätigkeit lassen sich Schlussfolgerungen für eine Verbesserung beruflichen Handelns ziehen. Ein

solches Ereignis bezieht sich idealerweise auf Anforderungssituationen, die typisch für die betrachtete Tätigkeit sind, die häufig auftreten und nicht nur einmalig sind, und die erfolgsrelevant für das berufliche Handeln sind. Ein gut beschriebenes kritisches Ereignis ist spezifisch, betrachtet (kurz) den Kontext, im Sinne von Gründen bzw. vorauslaufendem Verhalten, und zeigt die Konsequenzen auf (Greif & Runde, 2016; vgl. Butterfield et al., 2004). Die Eignung der Methode für die Erhebung realistischer empirischer Daten über tatsächliches Verhalten in Arbeitssituationen ist gut belegt (Koch, Strobel, Kici & Westhoff, 2009); dies gilt insbesondere für Tätigkeiten, die einen hohen Anteil sozialer Interaktionen aufweisen (Primoff & Fine, 1988).

Fragestellung

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, kritische Ereignisse zu identifizieren, die die schulische Arbeit von im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Tätigen aus deren Sicht charakterisieren. Anhand von Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden soll aufgezeigt werden, wie und warum Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern in bestimmten Situationen handeln. Das Vorgehen legt den Schwerpunkt auf Ereignisse, die zu Schwierigkeiten, Missverständnissen und Konflikten führen, die wiederum die schulische Arbeit stören, eigentlich notwendige Unterstützung blockieren oder eine erfolgreiche Interaktion verschiedener Personengruppen unterbinden. Daraus sollen Ideen und Maßnahmen für den Umgang damit entwickelt werden bzw. es soll verhindert werden, dass diese überhaupt entstehen. Um solche Schlussfolgerungen ziehen zu können, sind in die Schilderung der kritischen Ereignissen auch Gründe und vorauslaufenden Bedingungen sowie die Folgen für unterschiedliche Personen einbezogen (vgl. Butterfield et al., 2004). Daher sind folgende Forschungsfragen leitend:

- 1) Welche *kritischen Ereignisse* schildern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Tätige in ihrer schulischen Arbeit?
- 2) Welche *Gründe und vorauslaufenden Bedingungen* werden beschrieben?
- 3) Welche *Folgen* haben diese Ereignisse und für wen?

Methode

Projektkontext

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungsprojekts *Anforderungsanalyse für den Lehrerberuf* der Lehrstühle für Schulpädagogik und für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Übergreifendes Ziel dieses Projekts ist es, empirisch-gestützte Berufsfeldbeschreibungen bzw. Anforderungsprofile verschiedener Schularten und Förderschwerpunkte zu erstellen. Dies erfolgt unter anderem, indem aus Sicht der dort Tätigen für ein Berufsfeld charakteristische kritische Situationen entwickelt werden. Daraus sollen längerfristig Ideen und Maßnahmen abgeleitet werden, um mit den erfassten Herausforderungen umgehen zu können. Die vorliegende Untersuchung fokussiert in diesem Kontext auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Stichprobe

Die Methode der kritischen Ereignisse setzt voraus, dass sich die Stichprobe aus sogenannten „Subject-Matter-Expertinnen und Experten“ (Blickle, Nerdinger & Schaper, 2011) zusammensetzt. Dies bedeutet, dass sich eine Person in dem jeweiligen Gebiet gut auskennt und über praktische Erfahrungen verfügt. Um dieses Kriterium zu erfüllen, wurden 40 Personen rekrutiert, die alle im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung tätig sind. Diese setzen sich zur Hälfte aus Lehrkräften und aus Personen mit Leitungs- und/oder Ausbildungsfunkti-

on (Schulleitungen, Seminarrektorinnen/Seminarrektoren) zusammen. Dreißig Personen (75 %) sind weiblich, 10 (25 %) männlich. Darüber hinaus wird in CIT-Forschungen oft ein Zeitraum definiert, über den die/der Befragte in dem jeweiligen Bereich gearbeitet haben muss, damit sie/er für die Datenerhebung in Frage kommt (Blickle et al., 2011). Daher war die Teilnahme mit der formalen Voraussetzung einer mehrjährigen schulischen Berufserfahrung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verknüpft; als Zeitraum wurden hier mindestens sechs Jahre festgelegt. Für die Berufserfahrung liegt die Spannweite zwischen sechs und 35 Jahren, beim Alter zwischen 32 und 64 Jahren.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über Erfahrung sowohl in inklusiven als auch segregierten Schulsettings. Die Rekrutierung erfolgte über eine Ausschreibung zur Teilnahme an berufsfeldbezogenen Gruppendiskussionen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Eine entsprechende Einladung, in der die genannten Kriterien aufgeführt waren, wurde zum einen an alle Ausbildungsseminare in Bayern, zum anderen an Förderschulen/-zentren mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung weitergeleitet. Im Auswahlprozess wurde darauf geachtet, einerseits Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen, andererseits aus verschiedenen Bezirken einzubeziehen, um vielfältigere Argumentationen und Informationen zu erreichen (vgl. Agar & MacDonald, 1995; Lamnek, 1998).

Vorgehen und Auswertung

Die Methode der kritischen Ereignisse (Flanagan, 1954) ist, wie zuvor skizziert, in vielen Forschungsfeldern eine der bedeutenden qualitativen Methoden, kritische Ereignisse zu erfassen und zu analysieren (Arthur, 2001; Butterfield et al., 2004; Chell, 2004; Schuhmann, 2012). Ein typisches kritisches Ereignis besteht aus drei Elementen (Butterfield et al., 2004), die auch die Forschungsfragen widerspiegeln:

- 1) eine genaue *Beschreibung des Ereignisses* („description of the event“);
- 2) *vorauslaufende Informationen* (Gründe bzw. Bedingungen, die zu dem Ereignis geführt haben) („antecedent information“);
- 3) eine Beschreibung der *Folgen des Ereignisses* („outcome“).

Um kritische Ereignisse identifizieren zu können, wurden Flanagan (1954) folgend Gruppendiskussionen durchgeführt. Gruppendiskussionen dienen dazu, Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Meinung der Gruppe als größere soziale Einheit zu erheben sowie Bewusstseinsstrukturen zu erfassen, die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegen (Barbour, 2007; Lamnek, 1998; Morgan, 1997). Die Gruppenmeinung lässt sich als das Produkt gemeinsamer Erfahrungen und kollektiver Interaktion beschreiben, die vor der Diskussionssituation liegen; diese werden während der Gruppendiskussion lediglich aktualisiert. Das bedeutet, es werden nicht Strukturen herausgearbeitet, die innerhalb einer konkreten Diskussionsgruppe gelten, sondern Strukturen, die auf Phänomene jenseits der Diskussion verweisen (Lamnek, 2010). Die Expertinnen und Experten wurden in zwölf Diskussionsgruppen mit je drei bis vier Teilnehmenden eingeteilt (zur Gruppengröße Adler & Clark, 2008; Lamnek, 2010; Morgan, 1997). Die Diskussionen hatten eine Dauer von drei Stunden und erfolgten leitfragenorientiert. Die Leitfragen sind ausgerichtet an der Fragestellung von Projekt und Untersuchung sowie den Elementen, die kritische Ereignisse kennzeichnen (siehe oben):

- Welche kritischen Ereignisse charakterisieren die schulische Arbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?
- Welche Gründe bzw. vorauslaufenden Bedingungen für diese Ereignisse gibt es?
- Welche Folgen und für wen ergeben sich aus den Ereignissen?

Über eine knappe Einführung in das Projekt und die genannten Leitfragen hinaus waren den Diskutantinnen und Diskutanten keine Kategorien oder Beispiele vorgegeben. Jede Gruppe wurde durch erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung moderiert. Für alle Moderatorinnen und Moderatoren fand im Vorfeld eine manualgestützte Schulung im Rahmen eines eintägigen Workshops statt. Das Manual umfasst unter anderem Richtlinien für die Strukturierung der Gruppendiskussionen, für den Umgang mit schwierigen Diskussionssituationen, für die Generierung vollständiger kritischer Situationen sowie Best-Practice-Situationen zur Orientierung. Die erarbeiteten kritischen Ereignisse wurden wörtlich schriftlich protokolliert.

Auswertung

In den zwölf Gruppendiskussionen wurden insgesamt 50 kritische Ereignisse erarbeitet, die entsprechend den angeführten Kriterien für eine Analyse genutzt werden können. Jedes Ereignis erhielt eine Codierung bestehend aus einer Nummer und der Diskussionsgruppe. Flanagan (1954) folgend besteht die Analyse kritischer Ereignisse darin, Kategorien und Subkategorien zu bilden, wofür sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eignet (Mayring, 2000, 2010, siehe auch Hsieh & Shannon, 2005). Ziel eines inhaltsanalytischen Vorgehens ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 58; siehe auch McTavish & Pirro, 1990). Die Ergebnisdarstellung folgt daher einer Ordnung, die dem Material zugrunde liegt und bildet die kritischen Ereignisse an sich, deren Gründe bzw. vorauslaufenden Bedingungen und Folgen ab. Zur technischen Unterstützung wurde das Programm MAXqda (2011) verwendet. Die Zuordnung geschah, indem eine relevante Textstelle im Protokoll

markiert und dann einer Kategorie zugewiesen wurde. Als Hilfsmittel diente eine im Zuge der Datenanalyse entwickelte Erläuterungs- und Beispielliste, in der jede Kategorie mit Beispielen beschrieben wurde. Auch Hinweise auf Überschneidungen und Abgrenzungen der Kategorien wurden dort festgehalten. Jede Kategorie ist nach den darin subsummierten Ereignissen, Gründen und Folgen benannt.

Zur Überprüfung der Güte wurde die Interrater-Reliabilität (IRR) berechnet. Dazu codierten zwei Raterinnen alle kritischen Ereignisse komplett durch; beide Raterinnen sind in der Lehrerausbildung tätig und verfügen über umfangreiche Erfahrung in der Auswertung qualitativer Daten. Beide Raterinnen erstellten unabhängig voneinander ein Kategoriensystem zu Ereignissen, Gründen und Folgen, in dem Textstellen den entsprechenden Kategorien zugeordnet wurden. Als Übereinstimmungen wurden festgelegt, wenn mindestens 80% der entsprechenden Textstellen gleich kodiert waren. Reliabilitätskoeffizienten von 70% sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (Bos, 1989). Insgesamt sind 170 Aspekte (50 Ereignisse, 54 Gründe/auslösende Bedingungen, 66 Folgen) kodiert. Die Interrater-Reliabilität betrug für alle Kategorien zusammengenommen zunächst .88, mit 150 von 170 möglichen Übereinstimmungen. Allerdings lag sie in zwei einzelnen Kategorien bei $< .80$. Um hier eine Verbesserung zu erzielen, wurde ein kommunikativer Validierungsprozess durchgeführt (vgl. Kvale, 1995). Dabei wurden diejenigen Ereignisse, Gründe und Folgen, die in ihrer Zuordnung voneinander abwichen, erneut herangezogen und auf ihre exakte Bedeutung und Einordnung hin diskutiert. Durch Überarbeitung der Kategorien lassen sich diese noch stärker voneinander abgrenzen, so dass die Interrater-Reliabilität nach erneuter Kodierung .92 beträgt (157 von 170 möglichen Übereinstimmungen; IRR der einzelnen Kategorien siehe Tab. 1-3). Dieses Vorgehen lässt sich exemplarisch an einem Beispiel erläutern. Der Aspekt der

Überforderung einer Schülerin/eines Schülers

- kann ein Grund/eine vorauslaufende Bedingungen sein, die ein kritisches Ereignis (mit)auslöst; dann wird dieser Aspekt den *Gründen/auslösenden Bedingungen* (siehe 5.2) zugeteilt (Kategorie *Überforderung einer Schülerin/eines Schülers*: „Ein Kind [...] ist von den Rahmenbedingungen [...] überfordert derart, dass das Kind verweigert“ [GE_4_6]).
- kann die Folge eines kritischen Ereignisses sein (siehe 5.3) (Kategorie *Beeinträchtigung von Schülerinnen und Schülern*, Eltern setzten gegen den Rat der im Förderschwerpunkt Tätigen eine inklusive Beschulung durch: „Der Junge kann den Lerninhalten der Regelschule nicht annähernd folgen“ [GE_4_5]).

Ergebnisse

Kritische Ereignisse

Tabelle 1 zeigt die Kategorien und die Anzahl der kritischen Ereignisse. Diese werden im Folgenden näher erläutert und exemplifiziert.

Die meisten Ereignisse sind der Kategorie *Eskalierendes Schülerinnen- und Schülerverhalten* (insg. 22) zugeordnet, die sich weiter ausdifferenzieren lässt. Die Subkategorie *Auffälliges Verhalten/Störverhalten* umfasst Situationen wie exemplarisch angeführten:

Ich habe einen Schüler mit extrem geringer bzw. fehlender Frustrationstoleranz. Diese zeigt sich bei Kleinigkeiten im Alltag, bei geringsten Anlässen, Reißverschluss geht nicht zu, Brotzeitbox klemmt, etc. Der Schüler reagiert mit lautem, schrillen Schreien, das unerträglich ist für Mitschüler und Mitarbeiter und häufig 20 Minuten oder länger anhält. [GE_6_4]
Ein jugendlicher [...] beschimpft regelmäßig im Unterricht die Lehrkraft und

Tabelle 1: Kategoriensystem zu kritischen Ereignissen

Codings	Ges	corr	non	IRR
Ereignisse	50	46	4	.92
Eskalierendes Schülerinnen- und Schülerverhalten	22	20	2	.91
– Auffälliges Verhalten/Störverhalten	(12)	(10)	(2)	(.83)
– Körperliche/sexuelle Gewalt gegen Lehrende/Personal/ Schülerinnen und Schüler	(8)	(8)	(0)	(1.0)
– Autoaggressives Verhalten	(2)	(2)	(0)	(1.0)
Unstimmigkeiten im Team	6	5	1	.83
Probleme mit der Schulbegleiterin/dem Schulbegleiter	5	5	0	1.0
Inklusion einer Schülerin/eines Schülers an der Regelschule gelingt nicht	8	8	0	1.0
Konflikte zwischen Eltern und Schule	6	5	1	.83
Gewalt in der Familie einer Schülerin/eines Schülers	3	3	0	1.0

die Mitschüler. Konsequenzen bzw. präventive Maßnahmen [...] haben bislang nicht gegriffen. Auf Zurechtweisungen der Lehrkraft verlässt er oft türknallend das Klassenzimmer und verlässt das Schulgelände. [GE_1_2]

Verhaltensweisen wie diese werden als häufig plötzlich auftretend und nicht vorhersehbar charakterisiert. Mehrere kritische Ereignisse berichten von (anhaltendem) Schreien, das für andere Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte nur schwer auszuhalten ist, andere vom Werfen von Gegenständen, dem Zerstören von Arbeitsmaterial und von Wegrennen. In einigen Situationen sind verbale Aggression und Konflikte beschrieben: „Schüler schimpft lautstark, reagiert impulsiv, ‚Scheiß Schule‘, ‚Scheiß Behinderte“ [GE_6_1]. Acht kritische Ereignisse thematisieren explizit körperliche Gewalt von Schülerinnen und Schüler gegen andere Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte und anderes Personal, vor allem Schlagen, Treten, Beißen oder Spucken: „Ein Mädchen, elf Jahre [...] tritt, beißt, zieht an den Haaren und schlägt ohne Vorwarnung Erwachsene und Mitschüler“ [GE_4_2]. „Ein autistischer Schüler rastet ohne erkennbaren Grund aus, schlägt die Erzieherin und

wirft sie gegen den Türstock“ [GE_3_4]. Auch sexuelle Gewalt („an den Busen, zwischen die Beine grapschen“ [GE_3_5]) und Belästigung in der Umkleidekabine nach dem Sportunterricht [GE_2_7] werden berichtet. Autoaggressives Verhalten wird nur am Rand in zwei Situationen angerissen.

Weitere kritische Ereignisse schildern *Unstimmigkeiten im Team* (insg. 6). Fünf kritische Situationen betonen explizit *Probleme mit der Schulbegleiterin/dem Schulbegleiter* (insg. 5):

Ich habe eine Schulbegleiterin, die für ein zehnjähriges Mädchen zuständig ist [...]. Ich bereite für das türkische Mädchen etwas vor, aber die Schulbegleiterin sieht die Sinnhaftigkeit der Angebote nicht ein [...], sie antwortet „wir kriegen den Tag auch so rum“. [GE_6_5]

Durch den Einsatz von fachfremden Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern („Paul, 60 Jahre, arbeitsloser Grafiker, Schamane, hat sich spontan entschieden als Schulbegleiter zu arbeiten“ [GE_4_5]) entstehen schwierige Situationen. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter bräuchten viel Anleitung, die im Unterrichtsalltag nicht möglich ist. Zudem zeigen sich Probleme

wie Alkoholmissbrauch [GE_2_1] oder Spielen mit Handy während der Arbeit mit dem Schüler [GE_4_3].

Eine weitere Kategorie umfasst kritische Ereignisse, in denen die (stundenweise) *Inklusion einer Schülerin/eines Schülers an der Regelschule nicht gelingt* (insg. 8):

Ein Schüler mit Autismusspektrumstörung und sehr intensivem Förderbedarf [...] besucht auf dringenden Wunsch der Eltern eine erste Klasse einer Regelgrundschule mit Schulbegleitung. [...] Im gemeinsamen Unterricht beginnt der Junge meist nach ein bis zwei Minuten zu schreien und möchte den Raum verlassen. Es steht ein reizarmer und nach TEACCH-Prinzipien strukturierter Nebenraum zur Verfügung, in dem die Schulbegleitung nach Anweisung der Lehrkraft und der MSD-Lehrkraft arbeitet. Die Eltern wünschen sich aber mehr gemeinsamen Unterricht. [GE_1_3]

Alle dazu beschriebenen Ereignisse sind weitgehend identisch und folgen dem „Muster“, dass sich Eltern für ihr Kind gemeinsamen Unterricht wünschen, dieser aber nicht gelingt. Die Eltern insistieren und bestehen auf (mehr) gemeinsamen Unterricht. Andere *Konflikte zwischen Schule und Eltern* (insg. 6) lassen sich wie folgt charakterisieren:

Kluft zwischen sehr anspruchsvollen Eltern, die z.B. den genauen Zeitpunkt wissen wollen, wann ihr Kind das Lesen lernt bis hin zu Eltern, die häufig einen sozial schwachen Hintergrund haben und weniger Interesse und Möglichkeiten in die Förderung ihrer Kinder investieren können. [GE_6_2]

Mehrere Ereignisse schildern einen Anspruch von Eltern an die schulische Bildung, die nach Meinung der im Förderschwerpunkt Tätigen den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird und auf einer falschen Vorstellung von der Bildbarkeit eines Kindes/Jugendlichen beruht [GE_6_2],

oft einhergehend mit Schwierigkeiten, die Behinderung zu akzeptieren. Drei Ereignisse thematisieren *Gewalt in der Familie einer Schülerin/eines Schülers*.

Gründe/vorauslaufende Bedingungen

Tabelle 2 zeigt die für die kritischen Ereignisse angeführten, sehr breitgefächerten Gründe bzw. vorauslaufenden Bedingungen.

Eine der beiden größten Kategorien, *Verhalten der Eltern* (insg. 14), knüpft an das geschilderte Muster kritischer Ereignisse zu den Eltern an. Viele schwierige Situationen entstehen daraus, dass in den Augen der in der Schule Tätigen Eltern ihren Willen gegen ihre Empfehlung durchsetzen. Die Forderungen der Eltern an die (gemeinsame) Beschulung ihres Kindes („Eltern lehnen das Förderschulwesen kategorisch ab“ [GE_6_6]) werden dabei als „unrealistisch und überzogen“ [GE_4_4] bis hin zu „ignorant“ [GE_3_3] beschrieben. Es besteht aber auch Verständnis für die Problemlagen der Eltern: „Die Eltern wollen, dass die Nachbarn sehen, das Kind geht in die Grundschule“ [GE_5_2]. Nur zwei Ereignisse thematisieren, dass Eltern nicht greifbar sind.

Als weitere Gründe bzw. vorauslaufende Bedingungen werden *Systemzwänge* (insg. 15) betont. Diese sind zum einen durch mangelnde (nichtpersonelle) Ressourcen näher definiert: Genannt werden fehlende Zeit für Austausch über (die Entwicklung von) Schülerinnen und Schüler(n), die Klassengröße und die Überlagerung der pädagogischen Arbeit durch administrative Aufgaben. Zum anderen werden personelle Engpässe durch nicht besetzte Stellen, lange Krankheit und mangelnde Qualifikation des Personals beklagt:

Kinderpflegerin hat die Anweisung, mit einem Schüler bekanntes Freiarbeitsmaterial zu bearbeiten. Sie tut sich schwer, dies umzusetzen, versteht die Umgangsweise mit dem Material nicht, verwirrt

Tabelle 2: Kategoriensystem zu den Gründen/vorauslaufenden Bedingungen

Codings	Ges	corr	non	IRR
Gründe/vorauslaufende Bedingungen	54	50	4	.93
Verhalten der Eltern	14	13	1	.93
– Eltern nicht greifbar	(2)	(2)	(0)	(1.0)
– Eltern setzen ihren Willen durch	(12)	(11)	(1)	(.92)
Systemzwänge	15	15	0	1.0
– Fehlende (nichtpersonelle) Ressourcen	(7)	(7)	(0)	(1.0)
– Personal fehlt/ist nicht qualifiziert	(8)	(8)	(0)	(1.0)
Zusammensetzung des Klassengefüges	3	3	0	1.0
Rollenkonfusion im Team	11	9	2	.82
Lehrkraft beaufsichtigt nicht genug	3	3	0	1.0
Überforderung einer Schülerin/eines Schülers	8	7	1	.88

dadurch den Schüler und benötigt Aufmerksamkeit und Unterstützung der Lehrkraft. [GE_6_2]

Ebenso stehen zu wenige Stunden des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes zur Verfügung. Neben der erwähnten Klassengröße ist auch die *Zusammensetzung des Klassengefüges* (insg. 3) als Ausgangspunkt kritischer Situationen beschrieben.

Ursächlich für viele kritische Ereignisse ist *Rollenkonfusion im Team* (insg. 11). „Unterschiedliche pädagogische Sichtweisen [...], damit einhergehend verschiedene Erwartungen sowie unterschiedliche Rollenverständnisse“ [GE_3_2] führen nicht selten zu Unstimmigkeiten im Team und Kompetenzgerangel [GE_5_4] oder sogar dazu, dass „die Autorität der Lehrkraft durch ständiges Infrage stellen des Unterrichts und der erzieherischen Maßnahmen torpediert [wird]“ [GE_3_5]. Das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer wird mit der Entstehung von kritischen Ereignissen (insg. 3) in Verbindung gebracht, wenn die *Lehrkraft nicht genügend beaufsichtigt*, häufig bedingt durch Systemzwänge wie Personalmangel.

Bei *Überforderung einer Schülerin/eines Schülers* (insg. 8) ist trennscharf zu unterscheiden zwischen Überforderung als *Folge* und als *Auslöser* für ein kritisches Ereignis.

Überforderung als Ursache trägt vor allem dann zur Entstehung schwieriger Situationen bei, wenn sich beispielsweise „Frustration und Resignation“ durch fehlende Möglichkeiten der Kommunikation in aggressivem Verhalten niederschlagen [GE_6_3]. Gleiches gilt für Überforderung durch Rahmenbedingungen wie offenen Unterrichtssituationen, Klassengröße, Lautstärke und fehlenden Rückzugsraum. Überforderung ist auch ein Grund dafür, dass gemeinsamer Unterricht in einer Regelklasse nicht gelingt.

Folgen

Die Folgen der kritischen Ereignisse sind sehr divergent und betreffen verschiedene Personengruppen (siehe Tabelle 3).

Eine Vielzahl möglicher Folgen sind mit Blick auf die *Belastung von Lehrkräften/Personal* beschrieben (insg. 24). Häufig wird von Überforderung berichtet:

Das Personal äußert der Lehrkraft gegenüber, dass es sich mit dem Kind überfordert fühlt. Die Schulbegleitung möchte kündigen, die Kinderpflegerin möchte in eine andere Klasse versetzt werden. [GE_1_1]

Tabelle 3: Kategoriensystem zu den Folgen

Codings	Ges	corr	non	IRR
Folgen	66	61	5	.92
Belastung von Lehrkräften/Personal	24	21	2	.88
– Überforderung	(8)	(7)	(1)	.88
– Mehrarbeit	(5)	(5)	(0)	1.0
– Psychische Belastung	(9)	(8)	(1)	.89
– Physische Verletzung	(2)	(2)	(0)	1.0
Beeinträchtigung (einzelner) Schülerinnen und Schüler	13	12	1	.92
– Entstehung von Konflikten/auffälligem Verhalten	(5)	(5)	(0)	(1.0)
– Verhalten wird nicht ausgehalten	(2)	(2)	(0)	(1.0)
– Keine angemessene Förderung	(6)	(5)	(1)	(.83)
Unterricht beeinträchtigt/unmöglich	9	8	1	.89
Eine Schülerin/ein Schüler bindet alle Aufmerksamkeit	5	5	0	1.0
Klassengemeinschaft beeinträchtigt	6	5	1	.83
Schuldzuweisungen durch die Eltern/Konflikte	4	4	0	1.0
Konfliktpotenzial im Team	5	5	0	1.0

Viele Situationen, die in eine *Überforderung* einmünden, sind als nicht lösbar charakterisiert. Dies schlägt sich in einer zu leistenden *Mehrarbeit* bis hin zu *Überlastung* und *Psychischer Belastung* besonders für Lehrkräfte nieder. In den kritischen Ereignissen finden sich hierzu vor allem Satzbruchstücke, die diese Belastung wiedergeben:

Wenn die Lehrkraft nach Hause geht, denkt sie sich „was war das heute, ausgebrannt, so will ich nicht arbeiten, es ist ein Teufelskreis“, „man soll Wunder vollbringen, aber man schafft es nicht“. [GE_4_1]

Dynamik im Haus, unzumutbarer Schüler, „Wer schützt uns?“ [GE_4_5]

Als Lehrkraft bin ich hier an meiner Grenze, reagiere für mich selbst überraschend und unverständlich ... ein Monster in mir. [GE_6_4]

In zwei Fällen werden explizit *Physische Verletzungen* bei schulischem Personal geschildert (Wirbelprellung, sechs Wochen Krankschreibung [GE_4_5]).

Die *Beeinträchtigung (einzelner) Schülerinnen und Schüler* (insg. 13) resultiert häufig aus *Überforderung*. Eskalierendes Verhalten führt nicht selten dazu, dass auch andere Schülerinnen und Schüler aggressiv reagieren: „Ein Schüler kann sich an gemeinsamen Lernaktivitäten kaum beteiligen und reagiert mit Leistungsverweigerung, selbstverletzendem und aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern“ [GE_5_2]. *Aggressives Verhalten und anhaltendes Schreien wird nicht ausgehalten* und schlägt sich in Ängsten und Gefühlen der Bedrohung nieder: „Einige Mitschüler weinen dann. Ich kann sie nicht schützen“ [GE_6_4]. Auswirkungen bestehen auch für die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. Hier sind die genauen Gründe zu berücksichtigen. Die Durchsetzung „unrealistischer“ Bildungswünsche von Eltern, beispielsweise im gemeinsamen Unterricht, führt in den Augen der in der Schule Tätigen zu *keiner für die Schülerin/den Schüler angemessenen Förderung*. Die Kategorien *Beeinträchtigung des Unterrichts* (insg. 9) und *Eine Schülerin/ein Schüler bindet alle*

Aufmerksamkeit (insg. 5) beschreiben in unterschiedlichen Facetten, „dass ein einzelner Schüler die ganze Aufmerksamkeit des ganzen Teams auf sich zieht“ [GE_6_1], und das sich häufig immer wieder wiederholend: „Ist die eine Situation entschärft und deeskaliert, passiert kurze Zeit später wieder ein Vorfall. Man befindet sich in einer Dauerschleife den ganzen Tag“ [GE_6_4]. Die „Umsetzung von unterrichtlichen Inhalten [ist] überhaupt nicht möglich, Lehrkraft ist oft nicht in Klasse, weil sie mit schwierigen Schülern im anderen Raum ist“ [GE_5_1] - Krisenmanagement tritt unterrichtlich in den Vordergrund, unterrichtliche Inhalte werden nachgeordnet“ [GE_4_1].

Neben dem Unterricht ist auch die *Klassengemeinschaft beeinträchtigt* (insg. 6): „Die Klasse bildet keine Gemeinschaft, sondern eine Gruppe ‚schwieriger Individualisten‘, dies auch, weil die Kinder fehlen, die das Entstehen einer Gemeinschaft begünstigen“ [GE_5_1]. Ängste vor aggressivem Verhalten bestimmter Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass diese gemieden werden: „Mitschüler haben Angst, wollen nicht neben dem Mädchen sitzen“ [GE_4_1]. Es werden sogar Forderungen laut, eine Schülerin/einen Schüler der Klasse zu verweisen. Solche Forderungen wie auch eine aus Sicht von Eltern nicht gelingende Förderung münden immer wieder in Konflikte und vor allem *Schuldzuweisungen durch die Eltern* (insg. 4) ein („schlechter Lehrer, schlechter Unterricht, lernt nichts“ [GE_1_3]). Eltern beschwerten sich dann in unterschiedlichen Instanzen, das Konfliktpotenzial verschärft sich. Zudem entsteht *Konfliktpotenzial im Team* (insg. 5): „Der Junge polarisiert die Mitarbeiter und bringt die unterschiedlichen Haltungen zum Vorschein, was für Unruhe und unlösbare Diskussionen im Team sorgt“ [GE_6_4]. Frust, Uneinigkeit und Ratlosigkeit im Team sind die Folge. Das Team tritt nach außen hin nicht mehr geschlossen auf und agiert inkonsistent.

Diskussion

Beantwortung der Fragestellungen

Die Analyse der kritischen Ereignisse lässt sich mit Blick auf die Fragestellung zu folgenden zentralen Ergebnissen zusammenfassen:

- 1) Die größte Herausforderung sowohl in inklusiven als auch segregierten Settings stellt in den Augen der Lehrenden auffälliges Schülerverhalten wie fremdaggressive Handlungen (Stoßen, Schlagen, Spucken, Beißen) und lange anhaltendes Schreien dar - dies häufig auch im Kontext schwieriger Situationen, in denen die Inklusion einer Schülerin/eines Schülers nicht gelingt. Zudem werden multiprofessionelle Kooperation und die Zusammenarbeit mit den Eltern als Spannungsfelder erlebt.
- 2) Als Gründe für viele Herausforderungen werden Überforderung einer Schülerin/eines Schülers, divergierende Erwartungen und Ansprüche sowohl im Team als auch in der Beziehung zu den Eltern sowie Systemzwänge genannt.
- 3) Negative Folgen liegen vor allem in Unruhe, Ängste und Konflikten; häufig werden als aggressiv empfundene Schülerinnen und Schüler isoliert. Unterricht und Förderung sowohl in der Förderschule als auch im gemeinsamen Unterricht sind beeinträchtigt. Lehrkräfte beklagen Überforderung und hohe organisatorische, psychische und physische Belastung.

Diese Herausforderungen lassen sich dahingehend diskutieren, für welche Situationen Handlungsideen anzudenken sind, und bei welchen sich Veränderung schwierig gestaltet. Dazu lässt sich auf die angeführten Gründe und vorauslaufenden Bedingungen sowie auf die bestehenden Befund-/Literaturlage rekurrieren. Die zentrale Herausforderung in inklusiven und segregierten Settings ist aus Sicht von Lehrenden das Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler, das

zu einer erheblichen Belastung für in der Schule Tätige als auch für Schülerinnen und Schüler führt. Mit Stoßen, Schlagen, an den Haaren ziehen, Beißen etc. sind aggressive Handlungen wie in der Literatur dokumentiert beschrieben; gleiches gilt für das mehrfach genannte lange anhaltende Schreien (Chadwick et al., 2008; McClintock et al., 2003; Theunissen, 2016). Das daraus resultierende hohe Belastungserleben erfordert Veränderung, denn Lehrende berichten von Überforderung und Beeinträchtigung ihrer psychischen und physischen Gesundheit (zu Langzeitfolgen solcher Belastung siehe z.B. Bauer et al., 2007; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Es stellt sich die Frage nach möglichen Implikationen.

Implikationen für den Umgang mit den Herausforderungen

Bei der Diskussion von Implikationen und Handlungsansätze im Kontext von Verhalten muss berücksichtigt werden, dass die ermittelten kritischen Ereignisse die (individuelle) Wahrnehmung der Lehrenden widerspiegelt, die von deren Attributionsprozessen geprägt sein kann. Viele der Verhaltensweisen werden von den Lehrenden als unvorhersehbar und kaum kontrollierbar charakterisiert. Einen differenzierten Blick ermöglichen die genannten Gründe. Die Lehrenden führen viele Ereignisse bzw. Verhaltensweisen auf die Behinderung sowie (folgend) Überforderung der Schülerinnen und Schüler zurück. Fremdaggessivem Verhalten muss dabei nicht unbedingt eine Schädigungsabsicht zugrunde liegen (Meyer & Penz, 2002), möglicherweise steht einer Schülerin/einem Schüler keine andere Möglichkeit zur Verfügung, um Spannungszustände abzubauen. Ebenso unterliegt „auffälliges“ Verhalten bzw. die Frage, was auffällig ist, der individuellen Bewertung der Lehrenden. Dennoch bleibt die Belastung aller Beteiligten. Es stellt sich daher die Frage nach dem Umgang mit auffälligem Verhalten, auch mit Blick darauf, welchen Beitrag die Schule leisten kann. Theunissen

(2016) beschreibt mit Blick auf zahlreiche Untersuchungen, dass „Verhaltensauffälligkeiten, die am Rand oder in dem sogenannten Überschneidungsbereich zur Normalität liegen, durch ein pädagogisches dimensioniertes Unterstützungskonzept erfolgreich aufgelöst oder kompensiert werden“ (S. 55) (siehe Dunlap & Carr, 2007; Theunissen, 2014) - Grenzen ergeben sich, wo Verhaltensauffälligkeit ins Extrem reicht (Hemmings, 2008; Paschos & Bouras, 2007). Dies ist auch dahingehend bedeutsam, da Aggression und Schreien häufig als Gründe genannt werden, warum gemeinsamer Unterricht nicht gelingt. Diesbezügliche Ängste von Regelschullehrkräften sind dokumentiert (Lindsay, 2007). Hier Veränderung zu erzielen erscheint mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht ohne zusätzliche Ressourcen kaum möglich (z.B. Florian & Rouse, 2009).

Daran lässt mit Blick auf die Analyse weiterer Gründe und (vorauslaufender) Bedingungen anschließen, die auffälliges Verhalten beeinflussen: Systemzwänge, die die Arbeit in inklusiven und Förderschulklassen prägen. Zeitmangel verhindert einen intensiveren Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler und steht einer Entwicklung gemeinsam getragener Strategien im Wege. Beklagt werden auch personelle Engpässe durch unbesetzte Stellen, lange Krankheit und mangelnde Qualifikation des Personals, das bei schwierigem Verhalten schnell überfordert ist. Diese Systemzwänge spiegeln einen Bedarf an nur schwer umzusetzenden strukturellen Ressourcen wider, beispielsweise Anrechnungsstunden, in denen man gemeinsam Handlungspläne entwickeln könnte. Solche Ressourcen würden Lehrkräfte entlasten und gleichzeitig vielen negativen Folgen auch für Schülerinnen und Schüler wie Unterbrechungen des Unterrichts, Beeinträchtigung der Klassenklimas etc. entgegenwirken.

In der gemeinsamen Entwicklung von Plänen und Zielen sehen Lehrende eine weitere Herausforderung: die der multiprofessionellen Teamarbeit. Divergierende

Vorstellungen von Teammitgliedern über die „richtige“ Erziehung und Haltung führen nicht selten zu Spannungen, Konflikten und „Kompetenzgerangel“ (Gwernan-Jones et al., 2015; Klauß et al., 2006; Zaminer et al., 2010). Doch erscheint besonders die Darstellung diesbezüglicher Ereignisse durch die Lehrenden anfällig für individuelle Projektions- und Attributionsprozesse. Gerade Fragen der „richtigen Haltung“ bzw. „falschen Haltung“ anderer Personen unterliegen der subjektiven Bewertung und sind beispielsweise durch positive wie negative Vorerfahrungen, unterliegen der subjektiven Bewertung und sind beispielsweise durch positive wie negative Vorerfahrungen beeinflusst. Dennoch: Unklarheiten über Zuständigkeiten sowie Hierarchie- und Rollenkonflikte stören Entscheidungsprozesse, Absprachen und die Weitergabe von Informationen. Inkonsistent agierendes Personal hemmt nicht nur die Teamarbeit, sondern verunsichert auch die Schülerinnen und Schüler und schlägt sich in Unruhe nieder. Daher setzt Kooperation eine Abstimmung über gemeinsame Ziele, Haltungen und Erziehungsfragen voraus, zu deren Umsetzung sich alle beteiligten Personen verpflichten (Gwernan-Jones et al., 2015; Rice et al., 2007; siehe auch Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Ein solcher Prozess ist arbeitsintensiv, da häufig divergierende Positionen ausgehandelt werden müssen („high cost“ Kooperation, Gräsel et al., 2006). Regelmäßige Teamsitzungen können dazu dienen, diese Ziele immer wieder in den Blick zu nehmen und ihre Einhaltung anzumahnen. Unterlaufen in der Schule Tätige gemeinsame Ziele trotz bestehender Absprachen, sind die Ursachen, beispielsweise Ängste vor Verlust von Autonomie etc. (Johnson, 2010; Wilhelm, 2017), zu ergründen, denn gelingende Teamarbeit ist mit geringerem Stresserleben von Lehrkräften und einer Verbesserung der Lernumgebung verbunden (Hollingsworth, 2001). Doch benötigt Teamwork häufig Anleitung beispielsweise durch Fortbildung (McCormick, Noonan, Ogata & Heck, 2001).

Darüber hinaus sind Zuständigkeiten und Hierarchien im Team transparent festzulegen. Die arbeitsteilige Zuweisung von Aufgaben und Zuständigkeiten in einem Team ergibt sich mehr oder weniger aus den Professionen selbst. Im Schulalltag ist dies, wie auch in der vorliegenden Studie mehrmals angeführt, häufig durch Personalmangel erschwert bzw. Personen müssen Aufgaben übernehmen, für die sie eigentlich nicht zuständig sind. Solche strukturellen Problemlagen tragen zu Rollendiffusität bei. Diese Diffusität zeigt sich aber vor allem durch Führungslosigkeit im Team bedingt. Ohne eine Führungsperson und somit hierarchische Abstufungen im Team funktioniert es nicht. Sollen Rollenkonflikte und Kompetenzgerangel gar nicht erst entstehen, bedarf es einer klaren, und gleichzeitig wertschätzenden, Führung durch die Förderschullehrkraft (vgl. dazu Frey et al., 2010).

Eine besondere Problemlage multiprofessionellen Arbeitens zeigt die vorliegende Studie bezüglich der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter. Beklagt werden mangelnde Eignung und Qualifikation, aber auch Desinteresse („Wir bringen den Tag rum“) und Fehlverhalten wie mit dem Handy spielen oder Alkoholmissbrauch. Mit Blick auf das heterogene und durchaus sehr anspruchsvolle Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung stellt die Entwicklung eines Konzepts für die Qualifikation und Schulbegleitung an sich große Desiderate für Forschung und Praxis dar (Dworschak & Lindmeier, 2017; auch Giangreco, Doyle & Suter, 2014).

Kritische Ereignisse zur Kooperation mit den Eltern beziehen sich in den Augen der Lehrenden nur selten auf „klassische“ Problemkontexte wie „schwererreichbare“ Eltern (vgl. Kohl, Lengua & McMahon, 2000). Unstimmigkeiten werden in der vorliegenden Untersuchung häufig in inklusiven Settings wahrgenommen. Divergierende Vorstellungen über die Bildungsmöglichkeiten und das Verhalten eines Kindes/Jugendlichen und folgend die Art der Beschulung (gemeinsam/separiert, Zahl der Stunden im

gemeinsamen Unterricht) führen zu Spannungen und Konflikten (Lake & Billingsley, 2000). Dann gilt es, als ein Ergebnis der Gruppendiskussionen, die Entscheidungshoheit der Eltern anzuerkennen. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt dann darin, wie eine Diskussionsteilnehmerin es benennt, „sich nicht selbst zu zerfleischen“, sondern sich zu distanzieren. Darin könnte man Lehrkräfte intensiver durch Supervision unterstützen. Gleichzeitig gilt es trotz Misstrauen, vor allem im Sinne einer gelingenden Förderung der Schülerinnen und Schüler Formen und Routinen des Austauschs zu etablieren (Münch & Nauheim, 2008; Russell, 2004; Stoner & Angell, 2006). Gleichzeitig sind auch hier die als divergierend beschriebenen Perspektiven auf die Förderung eines Kindes/Jugendlichen zu reflektieren: Vorstellungen der „richtigen“ Förderung unterliegen der subjektiven Bewertung und Attribution, das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Positionen auf Seiten der Lehrkräfte und Eltern kann dadurch überlagert sein. Diese unterschiedlichen Perspektiven stärker in den Forschungsprozess einzubinden, kann Forschungsdesiderat wie auch nächster Schritt sein.

Einschränkungen und Ansatzpunkt für weitere Forschungen

Einschränkend ist zu sagen, dass im Kontext der Methode der kritischen Ereignisse die Frage zu stellen ist, in welchem Ausmaß sich diese Ereignisse generalisieren lassen (Gremler, 2004). Immer wieder wird kritisch auf die Objektivität und Validität der ermittelten Ereignisse verwiesen, denn die Schilderung eines kritischen Ereignisses bildet die subjektive Perspektive der befragten Person, ihre persönliche Einschätzung einer Situation ab. Es besteht die Gefahr, dass diese beispielsweise nur selektiv wiedergegeben oder durch anderen Faktoren überlagert werden (Blickle et al., 2011). Studien wie die von Koch et al. (2009) belegen allerdings neben einer hohen Teilnehmerakzeptanz der Methode auch die nötige Validität.

Blickle et al. (2011) folgend lässt sich zudem die Objektivität der Critical-Incident-Analyse durch ein leitfragengestütztes Vorgehen sowie ein Manual zur Schulung der Moderatoren stärken, sowie in der vorliegenden Untersuchung geschehen. Ebenso sind Gruppendiskussionen durch einige Einschränkungen geprägt. Teilnehmende äußern ein eigentlich bedeutsames Ereignis nicht, weil dieses ungewöhnliche, provokante oder missverständliche Elemente enthält, und diese Angst haben, damit negativ aufzufallen. Einzelne Personen können auch aufgrund dominanter Diskutantinnen und Diskutanten nicht zu Wort kommen. Allerdings wurde bei der Gruppenbildung darauf geachtet, dass sich die einzelnen Diskussionsgruppen aus Personen aus unterschiedlichen Schulen zusammensetzten, damit sich Lehrende nicht vor ihren Kolleginnen und Kollegen exponieren müssen (vgl. Lamnek, 1998).

Weiterführende Forschungen können an den schon mehrmals angeführten subjektiven Darstellungen der kritischen Ereignisse ansetzen. Ausgewählte, besonders exemplarische Ereignisse könnten ins Feld „zurückgespiegelt“ werden, beispielsweise in weiteren Diskussionsrunden oder in Interviews. Diese könnten explizit eine Diskussion und Reflexion von Attributionsmustern, Beliefs, Projektion etc. zum Inhalte haben und somit die Interpretation der Ereignisse und der Gründe schärfen. Zusätzlich ließen sich so auch mögliche Handlungsansätze noch passgenauer formulieren. Ein weiterer Schritt, der mit den vorliegenden Daten zu leisten ist, ist die Berücksichtigung möglicher unterschiedlicher Perspektiven von Lehrkräften ohne Leitungsfunktion sowie Schul- und Seminarleitungen.

Literatur

- Adler, E. S. & Clark, R. (2008). *How it's done: An invitation to social research* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54, 78-86.
- Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 41-53.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups* (Book 4 of The Sage Qualitative Research Kit). London, UK: Sage.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H. et al. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 442-449.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Blickle, G., Nerdinger, F. W. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 211-228). Münster: Waxmann.
- Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (Eds.) (1986). *Intercultural interactions. A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. (2004). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475-497.
- Chadwick, O., Kusel, Y. & Cuddy, M. (2008). Factors associated with the risk of behaviour problems in adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 864-876.
- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). London, UK: Sage.
- Dekker, M., Koot, H., von der Ende, J. & Verhulst, F. (2002). Emotional and behavioural problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 187-198.
- Dunlap, G. & Carr, E. G. (2007). Positive behavior support and developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 469-482). New York, NY: Guilford.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.) (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena.
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2017). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Lauber, A. Lübeck & B. Lindmeier (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 150-159). Weinheim: Beltz.
- Dworschak, W., Ratz, C. & Wagner, M. (2016). Prevalence and putative risk markers of challenging behavior in students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 94-103.
- Einfeld, S., Piccinin, A. & MacKinnon, A. (2006). Psychopathology in young people with intellectual disability. *The Journal of the American Medical Association*, 296, 1981-1989.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Special needs education. Country data 2012*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012> [6.3.2017]
- Fiedler, F. E., Mitchell, T. & Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55, 95-102.
- Fischer, E. & Markowetz, R. (2016). Schulische Inklusion: Paradiesmetapher und/oder langer Weg zu einer inklusiven Schule? In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt*

- Geistige Entwicklung* (S. 13-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*, 327-358.
- Florian, L. & Rouse, K. (2009). The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 594-601.
- Frey, D., Nikitopoulos, A., Peus, C., Weisweiler S. & Kastenmüller, A. (2010). Unternehmenserfolg durch ethikorientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung. In U. Meier & B. Sill (Hrsg.), *Führung. Macht. Sinn* (S. 637-656). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, *21*, 130-134.
- Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5., akt. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. & Suter, J. C. (2014). Teacher assistants in inclusive classrooms. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education, Vol 2* (pp. 691-702). London, UK: Sage.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*, 205-219.
- Greif, S. & Runde, B. (2016). Critical Incident Technique (CIT). In Dorsch (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gremler, D. D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, *7*, 65-89.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K. & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, *42*, 279-300.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hemmings, C. (2008). The relationship between challenging behaviors and psychiatric disorder in people with severe intellectual disabilities. In N. Bouras & G. Holt (Eds.), *Psychiatric and behavioral disorders in intellectual and developmental disabilities* (pp. 62-74). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hinds, E., L., Jones, B., Gau, J. M., Forrester, K. K. & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, *52*, 284-297.
- Hollingsworth, H. L. (2001). We need to talk: Communication strategies for effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, *33*, 6-9.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*, 1277-1288.
- Hulbert-Williams, L. & Hastings, R. (2008). Life events as risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: a critical review. *Journal of Intellectual Disabilities*, *52*, 883-895.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, *69*, 315-332.
- Johnson, B. (2010). Teacher collaboration: good for some, not good for others. *Educational Studies*, *29*, 337-350.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung: Eine empirische Erhebung* (BiSB I). Verfügbar unter <http://www.uni-heidelberg.de/archiv/6790> [19.01.2017]
- Koch, A., Strobel, A., Kici, G. & Westhoff, K. (2009). Quality of the Critical Incident Technique in practice: Interrater reliability and users' acceptance under real conditions. *Psychology Science Quarterly*, *51*, 3-15.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and

- their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Koskentausta, T., Ilvanainen, M. & Almqvist, F. (2007). Risk factors for psychiatric disturbance in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability, 51*, 43-53.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry, 1*, 19-40.
- Lake, J. F. & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*, 240-251.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: the impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal, 26*, 237-262.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24.
- Markowetz, R. (2016). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 239-288). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2015). Didaktik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 338-346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of Psychology, 52*, 397-422.
- MAXqda (2011). *Qualitative data analysis software*. Berlin: VERBI Software.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Research 1*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/02-00mayring-e.htm> [10.03.2005]
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McClintock, K., Hall, S. & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviors in people with developmental disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 405-416.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). Co-teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation, 36*, 119-132.
- McTavish, D. G. & Pirro, E. B. (1990). Contextual content analysis. *Quality and Quantity, 24*(3), 245-265.
- Meyer, H. & Penz, P. (2002). (Tatsächlich und vermeintlich) Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Eine Studie aus Sicht betroffener Lehrerinnen und Lehrer. *Sonderpädagogik, 32*, 190-199.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Münch, J. & Nauheim, D. (2008). Konfliktsituationen und Konfliktbewältigung zwischen Lehrern und Eltern. Eine explorative Untersuchung an Schulen für Geistigbehinderte. *Sonderpädagogische Förderung heute, 53*, 179-195.
- Paschos, D. & Bouras, N. (2007). Mental health supports in developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 483-500). New York, NY: Guilford.
- Primoff, E. & Fine, S. (1988). A history of job analysis. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry and government, Vol. 1* (pp. 14-36). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Rice, N., Drame, E., Owens, L. & Frattura, E. M. (2007). Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children, 39*, 12-18.

- Rosenstiehl, L. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (7. Aufl.). Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Russell, F. (2004). Partnership with parents of disabled children in research? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 74-81.
- Sarimski, K. (2007). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen - Übersicht und Schlussfolgerungen für die Psychodiagnostik. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 19-31.
- Schlichting, H. & Goll, H. (2012). Pädagogik, Pflege und Therapie an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 4-11.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55-79). Transcript Verlag.
- Seifert, M. (2003). Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Aus Sicht von Eltern schwer behinderter Kinder. *Geistige Behinderung*, 42, 296-310.
- Steinhausen, H.-C., Häßler, F. & Sarimski, K. (2013). Psychische Störungen und Verhaltensprobleme. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 141-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stoner, J. B. & Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 177-189.
- Theunissen, G. (2014). *Zum Umgang mit Autismus in der USA*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeit* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (Eds.) (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disabilities*. New York, NY: Routledge.
- Wilhelm, T. (2017). *Shared leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zaminer, N., Wagner, M. & Kannewischer, S. (2009). Interdisziplinäre Teamarbeit an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Teilhabe*, 48, 147-153.

PD Dr. Sabine Weiß

Ludwig-Maximilians-Universität

München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Leopoldstraße 13

80802 München

sabine.weiss@edu.lmu.de

Erstmalig eingereicht: 23.03.2017

Überarbeitung eingereicht: 07.09.2017

Angenommen: 15.09.2017