

Von Schulen und ihrem Umgang mit auffälligen Verhalten

**Eine qualitative Fallstudie über organisationale
Einflussmöglichkeiten der Schulsozialarbeit**

Masterthesis
Patrice Emch

Begleitperson
Prof. Dr. Christian Liesen

Zweitgutachterin
Renate Stohler

Studiengang Master in Sozialer Arbeit, ZHAW Soziale Arbeit
Studienbeginn Herbstsemester 2019
Abgabedatum 18. Januar 2023

Abstract

In Schulen kommen für den Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen von Schüler:innen Präventions- oder Interventionsprogramme zum Einsatz, bei denen Daten zur Wirksamkeit fehlen. Schulen wenden demnach Ansätze an, bei denen unklar ist, ob und welche Effekte sie haben. Es stellt sich die Frage, wie Schulen bei der Wahl eines solchen Programmes vorgehen. Die vorliegende Arbeit eruiert anhand einer organisationssoziologischen Perspektive, wie in der Schule der Bedarf für ein Programm in Erscheinung tritt, wie in der Folge darüber entschieden wird und welche organisationalen Auswirkungen damit verbunden sind. Als Ergebnis werden der Schulsozialarbeit Hinweise zu deren organisationalen Einflussmöglichkeiten geliefert, um wirksame Programme in Schulen zu fördern.

Dafür wurden im Rahmen einer qualitativen Fallstudie Gruppendiskussionen in drei Primarschulhäusern des Kantons Zürich durchgeführt. Die Aussagen der Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachlehrpersonen und Schulsozialarbeiter:innen wurden im Anschluss auf Basis einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse miteinander verglichen und organisationssoziologisch diskutiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die untersuchten Prozesse in den porträtierten Schulen durch ihre Spezifika auszeichnen. Deutlich wird die Rolle der Schulleitung, welche entscheidenden Einfluss darauf hat, ob und wie Präventions-/Interventionsprogramme in Schulen umgesetzt werden. Sie legt fest, inwiefern die Programme in den bestehenden Schulstrukturen vernetzt werden und welche Priorität diese geniessen.

Auf Basis dieser Erkenntnisse werden Anknüpfungspunkte für die SSA generiert. Ihr Handlungsspielraum bei der Förderung wirksamer Programme kann durch die Anwendung informaler Führungspraktiken erweitert werden. Insbesondere die Instrumente lateraler Führung, welche in Form von Verständigungs-, Macht- und Vertrauensprozessen in Erscheinung treten, kommen dabei zur Anwendung.

Vorwort

Schulsozialarbeiter:innen, die ihrer Tätigkeit in einem Schulhaus nachgehen, finden sich in einer besonderen Position wieder. Denn die Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit agiert an der Schnittstelle zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und dem System Schule. Schulsozialarbeitende sind es gewohnt, die Schnittstellen zu navigieren: Ihr Tätigkeitsfeld ist ein anspruchsvolles, kein behagliches.

Die vorliegende Arbeit bietet eine Navigationshilfe. Sie greift einen organisationstheoretischen Diskurs auf, welcher für die Schulsozialarbeit viel Potenzial besitzt. In diesem Diskurs werden Organisationen als soziale Systeme verstanden, welche sich durch Regel- und Gesetzmässigkeiten auszeichnen. Wie Organisationen funktionieren und nach welchem Dafürhalten sie operieren, lässt sich aus dieser Sicht beschreiben und analysieren.

Das Potenzial dieses Diskurses besteht in Folgendem: Die Schule ist eine Institution mit pädagogisch ausgebildetem Fachpersonal und pädagogisch ausgerichteter Organisationsstruktur. Pädagogik ist eine Disziplin, die sich der Bildung und Erziehung verschrieben hat. In ihrem Fokus stehen zwei Aspekte: wie Menschen lernen und wie man diesen Prozess anleiten bzw. unterstützen kann. Schulsozialarbeiter:innen als Fachpersonen der Sozialen Arbeit hingegen kümmern sich um soziale Probleme, welche Schüler:innen widerfahren können. Diese können so gravierend sein, dass das Lernen beeinträchtigt ist und eine adäquate Bearbeitung notwendig wird. In einem Schulhaus treffen demnach Disziplinen aufeinander, welche unterschiedliche Ziele und Herangehensweisen verfolgen. Das kann zu Irritationen und Missverständnissen führen, welche das Leisten guter Arbeit womöglich beeinträchtigt.

Eine Herausforderung für vorangegangene, aktuelle und vielleicht zukünftige Generationen von Schulsozialarbeiter:innen liegt demnach darin, ihre Anliegen und Vorgehensweisen in die pädagogische Organisation Schule hineinzutragen bzw. anschlussfähig zu machen. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise das gewinnbringend umgesetzt werden könnte.

Hervorzuheben ist, dass die Schulsozialarbeit ihre Leistungen – formal gesehen – nicht als Bestandteil der Organisation Schule offeriert. Denn aus Gründen der Unabhängigkeit und zur besseren Gewährleistung der Anonymität der Adressat:innen ist sie in aller Regel nicht der jeweiligen Schulleitung, sondern einer arbeitsfeldinternen oder -nahen Hierarchie unterstellt.

Demnach tritt die Schulsozialarbeit in den meisten Fällen als Kooperationspartnerin der Schule in Erscheinung. Mit sozialarbeiterischen Mitteln unterstützt sie die Schule indirekt in ihrem Auftrag. Sie hilft bspw. mit bei der Früherkennung und -bearbeitung von sozialen Problemstellungen. Dafür bietet sie Beratungs-, Präventions-, Interventions- und Vernetzungsleistungen an. Dadurch operiert die Schulsozialarbeit in einem Setting, welches in der Sozialen Arbeit häufig anzutreffen ist: Sie agiert an der Schnittstelle unterschiedlicher Handlungsfelder und versucht divergierende Perspektiven miteinander in Verbindung zu bringen.

Organisational gesprochen, bewegt sich die Schulsozialarbeit damit zwischen unterschiedlichen lokalen Rationalitäten, eingeschlossen ihre eigene. Eine lokale Rationalität bezeichnet das, was in einer Organisation oder Abteilung als richtig und wichtig für die eigene Arbeit angesehen wird.

Es handelt sich dabei um eine Konstruktion von Realität, die funktional verkürzt ist, dadurch aber die Handlungsfähigkeit einer Organisation erst gewährleistet: Die Umwelt ist zu komplex, als dass eine Organisation oder eine Organisationseinheit sie in Gänze verarbeiten könnte. Die lokalen Rationalitäten können sich deshalb organisationsintern stark voneinander unterscheiden und sie bergen erhebliches Konfliktpotenzial. Gleichzeitig können sie zur Verständigung genutzt werden oder zur Benennung von Gemeinsamkeiten.

Das ist ein Umstand, den sich die Soziale Arbeit zunutze machen kann.

Für eine Profession, welche sich an Schnittstellen und somit oft zwischen Organisationen und organisationalen Logiken engagiert, scheint dieses organisationstheoretische Wissen von zentraler Bedeutung zu sein. Einerseits, um bspw. die Anliegen von Adressat:innen kommunizierbarer zu machen. Andererseits, und hier liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit, um die Anliegen der eigenen Profession in der Kooperation mit Organisationen platzieren zu können.

Um zu verstehen, wie die jeweilige Organisation (die jeweilige Schule) funktioniert und welche Argumente darin anschlussfähig sind, empfiehlt die vorliegende Arbeit, entsprechende Analysen anzustellen, und demonstriert sie an einem Beispiel: Als Gegenstand wird exemplarisch die Einführung von schulischen Programmen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen untersucht. Die Einführungsprozesse nachzuzeichnen, dient als Informationsquelle. Die Analyse zeigt auf, wie Schulen bei solchen Themen verfahren und nach welchen Logiken sie ihre Entscheidungen fällen. Um diese Abläufe benennen zu können, bedient sich die Untersuchung einer soziologischen Organisationstheorie, welche auf der Systemtheorie nach Niklas Luhmann basiert. Die organisationale Lupe verdeutlicht, dass selbst Stellen ohne formale Weisungsbefugnisse – wie die Schulsozialarbeit – Einfluss in Organisationen besitzen und wo dieser zu suchen ist.

Sich darauf zu verlassen, dass empirische oder theoretische Erkenntnisse ausreichend Lautstärke liefern, um sich beim Partner Gehör zu verschaffen, scheint aus organisationaler Perspektive ungenügend und nicht erfolversprechend. Organisationen verfügen aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung über Filter, welche selbst fachlich fundierteste Argumentationen ausblenden können. Das Sichtbarmachen dieser Filter ist für die Stärkung eigener Anliegen gewinnbringend.

Die nachfolgende Arbeit schliesst diese Gedankengänge mit ein und versucht die Konturen möglicher Instrumente für die Schulsozialarbeit zu schärfen, um mit ihren Anliegen in die Wahrnehmung der Organisation Schule zu gelangen.

Der nachfolgende Text bietet somit ein Denkmodell an. Es handelt von der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit Organisationen, vor allem den Schulen resp. deren Mitgliedern. Es lenkt den Blick auf Mechanismen, die im Tätigkeitsfeld ablaufen. Das kann für eigene Zwecke genutzt werden. Dabei wird das Ziel verfolgt, dass sich die Fachpersonen der Sozialen Arbeit in ihrer Kooperation mit anderen Disziplinen Gedanken darüber machen, wie sie ihre Anliegen vor dem Hintergrund organisationalen Wissens aufbereiten, sodass sie möglichst anschlussfähig sind und einen Unterschied für die Schüler:innen machen – mit Navigationshilfen, von denen sie vorher vielleicht gar nichts gewusst haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Vorwort	II
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Problemstellung	1
1.3 Zielsetzung.....	2
1.4 Fragestellung	3
1.5 Aufbau der Arbeit.....	4
2. Forschungsstand	5
2.1 Auffälliges Verhalten von Schüler:innen.....	5
2.2 Schulischer Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.....	5
2.3 Schulische Veränderungsprozesse.....	6
2.4 Einfluss der SSA auf Schulentwicklung	7
2.5 Anwendung evidenzbasierter Erkenntnisse in der Schule	8
3. Auffällige Verhaltensweisen	9
3.1 Begriffsklärung.....	9
3.2 Definition	10
3.3 Klassifikation von Verhaltensweisen.....	13
3.4 Prävalenz & Inzidenz	14
3.5 Ursachen	15
3.6 Präventionsansätze und Handlungskonzepte.....	16
3.7 Fazit.....	19
4. Organisation	20
4.1 Begriffsklärung.....	20
4.2 Zentrale Merkmale.....	21
4.3 Die drei Seiten einer Organisation	21
4.4 Veränderungsprozesse in Organisationen.....	26
4.5 Die Funktion der Initiative	30
4.6 Fazit.....	32
5. Die Schule als Organisation	33
5.1 Spezifische Organisationsmerkmale der Schule.....	33
5.2 Die Organisationsstruktur der öffentlichen Volksschule	34
5.3 Fazit.....	39
6. Forschungsdesign und Methodologie	40
6.1 Forschungsstrategie	40
6.2 Datenerhebung.....	43
6.3 Datenauswertung	48
6.4 Ablauf der Datenanalyse	48
7. Ergebnisse	53
7.1 Fall 1: Die Vertrauen schaffende, präsenste Schulleitung	53

7.2	Fall 2: Die sich selbst überlassenen, nach Unterstützung suchenden Lehrpersonen..	58
7.3	Fall 3: Die engagierte, einbindende Lehrperson.....	61
7.4	Vergleichende Analyse.....	65
8.	Diskussion	72
8.1	Aufkommen der Initiative	72
8.2	Gestaltung der Entscheidung.....	73
8.3	Organisationale Auswirkungen	75
8.4	Limitationen der Forschung.....	76
9.	Fazit	78
9.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	78
9.2	Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit.....	79
9.3	Ausblick	81
10.	Literaturverzeichnis	82
11.	Anhangverzeichnis	87
12.	Anhang	88
12.1	Diskussionsleitfaden	88
12.2	Kodierleitfaden.....	91
12.3	Thematische Summaries	98
12.4	Dokumentenliste.....	109
12.5	Persönliche Erklärung Einzelarbeit.....	110

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Biopsychosoziales Modell der Störungen des Sozialverhaltens	12
Abbildung 2.	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	48
Abbildung 3.	Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung.....	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Relevante Schuleffektivitätsfaktoren.....	7
Tabelle 2.	Internationalen Klassifikation ICD der Weltgesundheitsorganisation.....	11
Tabelle 3.	Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen	13
Tabelle 4.	Profile der untersuchten Schulen	42
Tabelle 5.	Auswahl der Teilnehmenden.....	45
Tabelle 6.	Vergleichende Analyse Initiative.....	65
Tabelle 7.	Vergleichende Analyse Entscheidung	66
Tabelle 8.	Vergleichende Analyse organisationale Auswirkungen	68
Tabelle 9.	Vergleichende Analyse Widerstand.....	70
Tabelle 10.	Vergleichende Analyse Förderliche Faktoren	71

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird zunächst die empirische Ausgangslage dargestellt. Darauf aufbauend wird der Forschungsbedarf erläutert und die Zielsetzung entsprechend abgeleitet. Es folgt ein zusammenfassender Ausblick auf das Forschungsvorhaben sowie die Forschungsfragen. Die Einleitung schliesst mit der Darstellung über den Aufbau der Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Wenn Kinder in Schulen unterrichtet werden, findet selten ein lupenreiner Lehr-Lern-Prozess statt. In der Organisation Schule prallen täglich unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse aufeinander, was zur Folge haben kann, dass das Kerngeschäft des Unterrichts in den Hintergrund gerät. Zu den möglichen Unterrichtsstörungen zählen auffällige Verhaltensweisen von Schüler:innen. Diese stellen kein neuzeitliches Phänomen dar, sondern haben nach Myschker und Stein (2018, S. 19) zu allen Zeiten und in allen Kulturen pädagogische und öffentliche Diskussionen ausgelöst. Gleichwohl sind auffällige Verhaltensweisen in der Schule gegenwärtig ein besonders viel diskutiertes und strittiges Thema. Gerade im Zusammenhang mit der Integration von Schüler:innen mit besonderem Bedarf in der Regelklasse sind unterschiedliche Meinungen auszumachen, welche Eingang in politische Prozesse finden (Fumagalli, Gerny, & Aschwanden, 2022). Im Sommer 2022 wurden die Auswirkungen von auffälligen Verhaltensweisen im Rahmen des akuten Lehrpersonenmangels thematisiert. Die steigenden Anforderungen an die Lehrpersonen, dazu gehört die Einführung des integrativen Unterrichts, sollen dazu geführt haben, dass Lehrpersonen ihr Pensum reduzieren oder von einer Weiterführung ihrer Tätigkeit an einer Schule absehen, was dem Personalmangel Vorschub leiste (Gerny & Aschwanden, 2022). Infolgedessen erstaunt es nicht, dass Lehrpersonen Verhaltensauffälligkeiten als denjenigen Belastungsfaktor ansehen, welcher nach Keller, Kunz, Luder und Pfister (2018, S. 198–199) im Arbeitsalltag am stärksten ins Gewicht fällt. Dieser Befund hängt möglicherweise mit der Häufigkeit zusammen: Internationale Untersuchungen gehen von 10 – 20% verhaltensauffälligen Schüler:innen aus (Luder, Pfister, & Kunz, 2017, S. 6). Auffällige Verhaltensweisen kommen demnach nicht nur relativ häufig vor, sondern entfalten für Lehrpersonen darüber hinaus eine stark belastende Wirkung. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage nach dem Umgang der Schule mit den dargelegten Unterrichtsstörungen auf: Was tun Schulen, um der Kombination aus Prävalenz und Belastung entgegenzuwirken?

1.2 Problemstellung

Zunächst ist festzuhalten, dass auffällige Verhaltensweisen in der Schule aus vielfältigen Blickwinkeln erforscht werden. Dabei stehen oft Schüler:innen und deren personale (In-)Kompetenzen im Fokus. So werden Häufigkeiten und Ursachen für Gewaltverhalten, Schulabsentismus, Unterrichtsstörungen, Mobbing usw. ausführlich analysiert (Baier et al., 2016; Baier & Pfeiffer, 2011; Doering & Baier, 2011; Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2009; Hurrelmann & Bründel, 2007; Myschker & Stein, 2018). Auch an theoretischen Erklärungen, weshalb Schüler:innen auffällige Verhalten zeigen können, mangelt es nicht (zusammenfassend: Schubarth, 2020). Auf der anderen Seite steht die Schule selbst und ihre verhaltensfördernden oder -hemmenden Strukturen im Fokus (Klewin, Tilmann & Weingart, 2002; Meier & Tillmann, 2000). Wie Lehrpersonen bei auffälligen Verhalten reagieren oder sich ihr individuelles Störungsempfinden darauf auswirkt, wurde ebenfalls untersucht (Bilz, Schubarth & Ulbricht, 2015; Eckstein, 2018; Wettstein & Scherzinger, 2019). Welche Massnahmen und Programme Regelschulen in der Praxis bei auffälligen Verhalten anwenden, wurde in der Schweiz mehrfach erhoben (Luder, Ideli, & Kunz, 2020; X. Müller &

Sigrist, 2019). Generell und bspw. in Aktionsforschungsprojekten wurden Instrumente für den Umgang erprobt und auf deren Wirkung hin gemessen resp. die Resultate zusammengefasst wiedergegeben (Averdijk & Eisner, 2014; Eckstein, Luger, Grob & Reusser, 2016; Kunz & Luder, 2019; Liesen & Luder, 2012; Luder et al., 2017). Analysiert wurde bspw. der Einfluss der Schulkultur auf die Anwendung von evidenzbasiertem Handeln (Demski, van Ackeren & Clausen, 2016). Und auch über das Zusammenspiel von Schulkultur und Gewaltprävention wurde nachgedacht (Hersberger Roos, 2006).

Trotz oder vielleicht gerade wegen solcher Untersuchungen ist in der Praxis zu beobachten, dass Schulen divergierende Vorgehensweisen im Umgang mit auffälligem Verhalten entwickeln. Luder et al. (2020, S. 178) konnten im Rahmen ihrer Forschungsarbeit feststellen, dass eine umfangreiche Bandbreite von präventiven und intervenierenden Massnahmen in Schulen zur Anwendung kommen. Diese scheinen vom Erscheinungsbild des Verhaltens, dem Schweregrad, der Bewertung oder dem individuellen Störungsempfinden der Beteiligten beeinflusst zu sein (Eckstein, 2018, S. 219; Liesen & Luder, 2012, S. 4). Interessanterweise stellen Luder et al. (2020, S. 171-177) fest, dass die Wahl der jeweiligen Methoden entgegen der Vermutung nicht primär nach deren Wirksamkeit erfolgt. Demnach werden Vorgehensweisen in Schulen eingesetzt, bei denen unklar ist, ob sie den erwünschten Effekt nach sich ziehen. Gemäss den Autoren scheint es, als würden persönliche und zufällige Kriterien bei der Entscheidung in Bezug auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten eine zu definierende Rolle spielen (Luder et al., 2020, S. 178).

An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Worüber vergleichsweise wenig Erkenntnisse vorhanden sind, ist die Frage, worauf die Entscheidung von Schulen gründet, wie sie mit auffälligen Verhalten umgehen. Im Mittelpunkt steht nicht, was Schulen tun, sondern wie sie dazu gekommen sind, das zu tun, was sie tun. Wenn Wirksamkeit nicht das Kriterium für eine bevorzugte Vorgehensweise darstellt, stellt sich die Frage, wie eine Entscheidung innerhalb einer Schule für eine bestimmte Methode abläuft. Ganz grundsätzlich gefragt: Wie geht es vor sich, wenn in einer Schule ein Programm zur Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten eingeführt und umgesetzt wird?

1.3 Zielsetzung

Die Beantwortung der vorangegangenen Frage ist im Kontext Schule insbesondere für die Schulsozialarbeit (SSA) von Interesse. Die SSA kooperiert mit der Schule und unterstützt sie unter anderem im Bereich der Prävention, bei der Schulentwicklung sowie bei der Förderung eines guten Schulklimas (AvenirSocial & SSAV, n. d., Abschn. Aufgaben der Schulsozialarbeit). Das beschriebene Phänomen stellt die SSA im Rahmen solcher Aufgaben vor eine komplexe Ausgangslage. Auf welche Weise soll sie mit einem System kooperieren, bei dem unklar ist, nach welchen Entscheidungsmustern dieses vorgeht? Wenn Venzi (2018, S. 155) fordert, die SSA solle sich bewusst und aktiv an der Schulentwicklung beteiligen, stellt sich die Frage, auf welcher Basis sie das tun könnte. Für eine gelingende Zusammenarbeit scheint es für die SSA unter anderem notwendig, Denkhaltungen und Logiken der Schule, insbesondere bei der Formulierung von Angeboten, zu berücksichtigen. Andernfalls dürfte es, so die Hypothese, selbst fachlich fundierten Vorstössen schwerfallen, eine:n Abnehmer:in zu finden. Hierbei wird der SSA unterstellt, dass sie sich für die Anwendung wirksamer Angebote (bspw. wissenschaftlich evaluierter Methoden) in der Schule einsetzt. Um diese Aufgabe zu erfüllen und in Anbetracht der Ergebnisse von Luder et al., (2020), erscheint es wesentlich, mehr über die Entstehung von solchen Entscheidungen in der Organisation Schule zu erfahren. Bestenfalls können die erarbeiteten Hinweise der SSA dazu

verhelfen, ihre Argumente für die Einführung von wirksamen Programmen gezielter und dem Partner angepasster zu formulieren. Die Annahme liegt nahe, dass sich auf dieser Grundlage nicht nur der Einsatz von wissenschaftlich erwiesener Evidenz in der Schule stärken, sondern auch die Wirksamkeit der eigenen Disziplin erhöhen liesse.

1.4 Fragestellung

Die aufgeworfene Frage beinhaltet bei einer chronologischen Betrachtungsweise mehrere Aspekte. Damit ein wirksames Programm eingeführt resp. diesbezüglich eine Entscheidung gefällt werden kann, muss zunächst auf irgendeine Weise der Bedarf dafür in Erscheinung treten. Es ist davon auszugehen, dass jemand oder eine entsprechende Stelle darauf hinweist, dass für ein bestimmtes Phänomen etwas unternommen werden sollte. Der Vermutung nach wird bereits zu jenem Zeitpunkt eine Entscheidung darüber getroffen, ob die Information weiterverfolgt wird oder nicht. Um der Zielsetzung dieser Arbeit zu entsprechen, ist daher bereits das Aufkommen der Thematik von Interesse. Die eigentliche Entscheidung über die Einführung eines wirksamen Programms in Bezug auf auffällige Verhaltensweisen steht darauf aufbauend im Fokus. Im Anschluss an eine Entscheidung sind Auswirkungen zu erwarten. Inwiefern und in welcher Gestalt sie sich präsentieren, scheint beim Blick auf Entscheidungsprozesse von Bedeutung zu sein. Ganz allgemein ist davon auszugehen, dass eine Entscheidung ohne nennenswerte Auswirkungen eine andere Qualität aufweist als eine mit deren zahlreichen. Auch die Art der Auswirkungen dürften Auskünfte über die getroffene Entscheidung liefern. Aufgrund beobachtbarer Effekte scheint sich demnach die Möglichkeit zu ergeben, getroffene Beschlüsse einer relativen Bewertung zu unterziehen.

Beim Versuch, eine Organisation wie die Schule begreifen zu wollen, empfiehlt es sich gemäss Kühl und Muster (2016, S. 27), deren verschiedene Strukturaspekte ins Blickfeld zu nehmen. Als analytischer Filter bietet sich daher eine organisationssoziologische Perspektive an, welche die drei Seiten einer Organisation (die formale, informale sowie die Schauseite) systematisch im Blick hält (Kühl, 2018, S. 20). Damit und in Anbetracht der Problemstellung soll diese Arbeit beantworten, welche organisationalen Aspekte eine Rolle spielen, wenn Schulen vor der Entscheidung stehen, einen bestimmten Umgang mit auffälligen Verhalten zu finden. Dabei wird vermutet, dass Antworten auf jene Frage Hinweise zu Überzeugungen und Denkstrukturen von Schulen beinhalten, sogenannten lokalen Rationalitäten (Kühl, Schnelle, & Schnelle, 2004, S. 73). Die Kenntnis der Denkraum könnte dazu dienen, Rückschlüsse auf organisationale Handlungsoptionen der SSA abzuleiten. Die leitende Annahme ist dabei: Je klarer es ist, in welchem Denkraum eine Organisation operiert, desto eher lassen sich Anknüpfungspunkte oder Hebel für die eigenen Anliegen, wie die Stärkung von wirksamen Programmen, ausmachen.

In diesem Sinne soll die vorliegende Arbeit aufzeigen, wie der Entscheidungsbedarf in einer Schule aufkommt, auf welche Weise die entsprechende Entscheidung vonstattengeht und welche organisationalen Auswirkungen damit verbunden sind. Der Anlass dazu liefert folgende übergeordnete Fragestellung:

Über welche organisationalen Einflussmöglichkeiten verfügt die Schulsozialarbeit, um wirksame Programme im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Schulen zu fördern?

Um die Frage beantworten zu können, stellen sich folgende Teilfragen:

- *Wie tritt der Bedarf an einem Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Erscheinung?*
- *Wie gestaltet sich die Entscheidung, ein solches Programm einzuführen?*
- *Welche organisationalen Auswirkungen bringt diese Entscheidung mit sich?*

1.5 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 1 werden die Ausgangslage, die Problemstellung sowie die Fragestellungen vorgestellt.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, widmen sich Kapitel 2 – 5 den relevanten Forschungsbeständen sowie der Erarbeitung von theoretischen Grundlagen, welche der empirischen Untersuchung als Ausgangspunkt dienen. Zunächst wird ein Überblick über auffällige Verhaltensweisen in der Schule sowie deren Erklärungs- und Interventionsansätze wiedergegeben. Weiter soll erläutert werden, was unter dem Begriff Organisation verstanden wird und was in Zusammenhang mit deren Veränderungen von Bedeutung erscheint. Die theoretischen Ausführungen werden mit spezifischen Organisationsmerkmalen von Schulen abgeschlossen.

Das Kapitel 6 beinhaltet das Forschungsdesign sowie methodologische Überlegungen. Darin enthalten sind die Beschreibungen der qualitativen Datenerhebung sowie -auswertung.

Im Fokus des Kapitels 7 stehen die Ergebnisse der drei durchgeführten Fallstudien, deren Daten im Rahmen von Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen hergestellt wurden. Auf die ausführliche Darstellung der Einzelfälle folgt die vergleichende Analyse, bei der die Ergebnisse einander synoptisch gegenübergestellt werden.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse im Rahmen einer Diskussion mit den ausgeführten Wissensbeständen in Zusammenhang gebracht, woraus Empfehlungen für die Soziale Arbeit resultieren. Die Limitationen der Forschung finden an dieser Stelle ihren Platz.

Das Kapitel 9 enthält die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die Empfehlungen für die Soziale Arbeit sowie einen Ausblick auf weitere Forschungsvorhaben.

2. Forschungsstand

In diesem Kapitel wird ein Auszug des aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf die aufgeworfene Thematik wiedergegeben. Da eine Forschung mit ähnlichen Absichten unbekannt ist, werden solche vorgestellt, die einen Bezug zu der formulierten Forschungsabsicht besitzen.

2.1 Auffälliges Verhalten von Schüler:innen

In der Literatur sind umfassende Forschungsergebnisse in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen auszumachen. Diese fokussieren in der Regel eine bestimmte Form von Verhaltensauffälligkeit (bspw. Gewaltanwendung) und analysieren sie aus einem bestimmten Blickwinkel (bspw. Reaktion der Lehrpersonen darauf). So ermittelten bspw. Schubarth, Ulbricht & Bilz (2017, S. 41) die Reaktion der Schule auf Gewaltverhalten. Schüler:innen erleben den Autoren zufolge die Reaktionen von Lehrpersonen als autoritär-straftend (Drohungen, Sanktionen usw.). Die Lehrpersonen hingegen beurteilen ihre Interventionen eher als autoritativ-unterstützend. Je nach untersuchender Disziplin und Fragestellung bieten sich demnach zahlreiche Forschungsergebnisse an (siehe Kap. 1.2). In Anbetracht der Forschungsfrage wird auf deren Resultate nicht näher eingegangen.

2.2 Schulischer Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

Eine für die vorliegende Arbeit relevante Forschungsarbeit liefern Luder et al. (2020), die untersucht haben, mit welchen Interventionen Schulen in der Praxis auf Verhaltensauffälligkeiten reagieren. Dazu wurden 14 Schulen im Kanton Zürich mittels Online-Fragebogen befragt (Luder et al., 2020, S. 169). Die Resultate zeigen, dass verbreitete Programme und Handlungsansätze zur Konfliktlösung und Gewaltprävention, welche sowohl auf Schulebene als auch auf Klassen-/Gruppenebene eingesetzt werden, Anwendung finden (bspw. Peacemaker). Darüber hinaus lassen sich didaktische Massnahmen finden, welche das Ziel verfolgen, die Handlungskompetenz der Lehrpersonen zu stärken (bspw. Ansatz der Neuen Autorität). In Bezug auf die Schüler:innen werden Programme eingesetzt, welche auf die Förderung der sozio-kognitiven und emotionalen Kompetenzen sowie auf Verhaltensmodifikation abzielen (bspw. Denk-Wege) (Luder et al., 2020, S. 177). Die Autoren weisen darauf hin, dass für viele der von Schulen verwendeten Massnahmen und Programme belastbare empirische Belege fehlen. Unabhängige Nachweise, welche diesen Ansätzen Wirksamkeit attestieren würden, sind demnach oft nicht vorweisbar. Bemerkenswert dabei ist, dass es Massnahmen und Programme gäbe, welche in Bezug auf ihre Wirksamkeit untersucht worden sind. Es macht den Anschein, dass sich Schulen bei der Wahl entsprechender Programme nicht an Kriterien der Evidenz orientieren. Die Autoren schliessen daraus, dass die Wahl und der Einsatz der Methoden aus persönlichen und zufälligen Vorlieben der Lehrpersonen resultieren (Luder et al., 2020, S. 177-178).

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen X. Müller und Sigrist (2019, S. 56-57), welche 1529 Lehrpersonen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule online befragt haben. Gemäss den Autor:innen scheint eine Vielfalt an Programmen und Konzepten im Einsatz zu sein. Auch hier kommt man zum Schluss, dass deren wissenschaftlich belegte Wirksamkeit fraglich ist. Bemerkenswert erscheint die durch die Befragung sichtbar gemachte Erfahrung im Feld, dass ganzheitliche Ansätze und Ansätze der Prävention als besonders hilfreich angesehen werden (X. Müller & Sigrist, 2019, S. 57). Darüber hinaus versprechen angepasste schulinterne Strukturen und eine gemeinsame Kultur im Umgang mit schwierigem Verhalten die grössten Erfolgchancen (bspw. Classroom-Management oder Neue Autorität nach Omer) (X. Müller & Sigrist, 2019, S. 58).

X. Müller und Sigrist (2019, S. 57) halten darüber hinaus fest, dass trotz eines grossen Bekanntheitsgrades vieler verschiedener Programme und Ansätze zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Schulen sich die ursprüngliche Belastung für Lehrpersonen kaum verändert.

Im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten haben Kunz und Luder (2019, S. 4) untersucht, wie die Integrationskraft der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten gestärkt werden kann. In einem Dreischritt wurde zunächst eine systematische Literaturanalyse durchgeführt, darauf folgte die Erhebung des IST-Zustandes bei Schulen sowie die Durchführung von Projekten an drei Primar- und vier Sekundarschulen, «um effektive Massnahmen zur Prävention und Intervention bei auffälligem Verhalten umzusetzen» (Kunz & Luder, 2019, S. 4). Die Literaturanalyse bestätigte die Vielzahl an Ansätzen – auch empirisch wirksamer. Gemäss den Autoren belegen viele Studien, dass es effektiver und einfacher ist, «positives Verhalten zu fördern, als auffälliges Verhalten zu reduzieren» (Kunz & Luder, 2019, S. 15). Programme, welche prosoziales Verhalten unterstützen und/oder soziale wie emotionale Kompetenzen fördern, haben sich im Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen als effektive Möglichkeit erwiesen. Auf Basis der Literaturanalyse empfehlen Kunz und Luder (2019, S. 16) Ansätze und Programme, welche...

- eine inklusive Schulkultur sowie inklusive Haltungen und Einstellungen fördern
- prosoziales Verhalten unterstützen
- den Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen fördern
- Massnahmen auf didaktischer Ebene im Unterricht einbeziehen

Bezogen auf die Lehrpersonen konnten durch die Evaluation der durchgeführten Projekte relevante Faktoren wie deren Haltungen und Überzeugungen identifiziert werden. Aspekte der Verantwortlichkeit, der Klarheit, der Konsistenz sowie der Einstellung gegenüber der Integration und der Verhaltenssteuerung besitzen demnach einen Einfluss. In diesem Zusammenhang haben sich gemäss Kunz und Luder (2019, S. 61) folgende Aspekte bewährt:

- Schaffung situativer Entlastungsmöglichkeiten bei akut auftretenden auffälligen Verhalten
- Organisation und Nutzung von bestehenden und/oder hinzugefügten Ressourcen
- Erarbeiten einer gemeinsamen Haltung im Team gegenüber auffälligen Verhalten samt Handlungsmöglichkeiten
- Einführung kollegialer Fallbesprechungen

Abschliessend halten es die Autoren für wesentlich, dass wirksame Massnahmen längerfristig im Schulalltag eingebettet werden. Dies stelle eine Schulentwicklungsaufgabe dar, welche vertrauensbildende Absprachen im Team voraussetze und Zeit beanspruche (Kunz & Luder 2019, S. 61). Rademacher (2006, S. 10) spricht von einer Umsetzungsphase, welche fünf bis acht Jahre dauert. Darüber hinaus brauche es klare und realistische Erwartungen an die Wirkungen und Ziele der eingesetzten Programme (Kunz & Luder 2019, S. 61). Der erfolgreiche und nachhaltige Einsatz von Ansätzen und Programmen geht gemäss diesen Erkenntnissen weit über die isolierte Implementation derselben hinaus, was ganzheitlichen Ansätzen den Vorzug geben dürfte.

2.3 Schulische Veränderungsprozesse

Veränderungsprozesse in Schulen fallen unter den Begriff Schulentwicklung. In der Forschung über Schulentwicklung geht es nach Rolff (2016, S. 134) um zwei Fragen: Was ist eine gute Schule

(Schuleffektivitätsforschung) und wie kann sie sich dahingehend entwickeln (Schulentwicklungsforschung)? In Bezug auf die erste Frage steht in erster Linie der schulische Output im Fokus. Dafür werden in der Regel die durchschnittlichen Schülerleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben (Rolff, 2016, S. 135-136). Daraus lassen sich Merkmale über eine gute Schule extrapolieren. Für die vorliegende Arbeit besitzen insbesondere die folgenden zwei Aspekte Relevanz:

Tabelle 1. Relevante Schuleffektivitätsfaktoren

Pädagogische Führung	Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung der Schule. Dieses Führungsverständnis umfasst einerseits eine unterrichtsbezogene Führung, andererseits eine Gestaltung, die eher auf die Schulebene und die Rahmenbedingungen von Unterricht abzielt.
Geordnete Lernatmosphäre	Eine Atmosphäre der Sicherheit und ein geordnetes Umfeld bilden eine Lernumwelt, in der sich Schüler:innen ohne Angst und weitgehend ungestört auf den Unterricht und ihren persönlichen Lernerfolg konzentrieren können. Hierzu gehören neben geordneten Arbeitsbedingungen auch ein positives Sozialklima unter den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern sowie innerhalb des Kollegiums.

Quelle: Eigene Darstellung (Rolff, 2016, S. 136)

Wie sich eine gute Schule entwickeln lässt, ist Gegenstand der Schulentwicklungsforschung. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Kataloge finden, welche die Ergebnisse zusammenfassen. Beispielhaft seien an dieser Stelle Sammons, Hillman und Mortimore (1995, S. 8) erwähnt, welche im Rahmen ihres OFSTED-Modells elf Merkmale wirksamer Schulen vorstellen. Unter anderem spielen die professionelle Führung der Schule, geteilte Visionen und Ziele unter den Lehrpersonen, ein attraktives Lernumfeld sowie die positive Verstärkung bei Schüler:innen eine Rolle (Rolff, 2016, S. 142).

2.4 Einfluss der SSA auf Schulentwicklung

Holtbrink und Kastirke (2013) haben empirisch untersucht, inwiefern die SSA einen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse besitzt. Dazu wurden sechs Lehrpersonen und drei Schulsozialarbeiter:innen aus Deutschland im Rahmen eines Expert:inneninterviews befragt. In dieser Forschung wurde Schulentwicklung als personale Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung verstanden. Nach Rolff (2016, S. 19) besteht zwischen den drei Aspekten ein starker interner Zusammenhang, sodass bei Veränderung an einem Subsystem Auswirkungen bei einem anderen zu erwarten sind. An den untersuchten Schulen wurde ein deutlicher Einfluss der SSA auf die Schulentwicklung festgestellt (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 106). Der stärkste Einfluss wurde im Bereich der Unterrichtsentwicklung bemerkt. Dabei stand die Beratungstätigkeit der SSA für Lehrpersonen in Bezug auf auffällige Verhalten von Schüler:innen sowie die Gestaltung spezifischer Unterrichtseinheiten im Fokus (Venzi, 2018, S. 149). In den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung fällt der Einfluss geringer aus. Die Untersuchung zeigt gemäss Venzi (2018, S. 150) auf, dass der Einfluss der SSA auf Schulentwicklungsprozesse massgeblich von deren fachlichen und organisationalen Verankerung abhängt. Darüber hinaus spielt das Kooperationsverhältnis zu den Lehrpersonen sowie die Beziehung zur Schulleitung eine entscheidende Rolle.

2.5 Anwendung evidenzbasierter Erkenntnisse in der Schule

Eine eher organisationale Perspektive haben Demski et al. (2016, S. 39) eingenommen. Die Autor:innen führen Befunde an, welche einen Zusammenhang zwischen dem Schulklima resp. der Schulkultur und der Akzeptanz evidenzbasierter Wissensbestände sehen. Unter Evidenzbasierung wird das Prinzip verstanden, Entscheidungen und Praktiken der Organisationsentwicklung auf der Basis von Fakten zu treffen, «welche unter Anwendung wissenschaftlicher, empirischer Methoden systematisch gewonnen wurden» (Demski et al., 2016, S. 41). Im Rahmen ihrer Forschung führten die Autor:innen eine schriftliche Befragung mit 297 Schulleiter:innen und 1230 Lehrpersonen an rheinland-pfälzischen Schulen durch. Die Analyse der erhobenen Daten zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen einer kooperativen und innovativen Schulkultur sowie der Nutzung interner und externer Informationsquellen. Eher hierarchische oder wettbewerbsorientierte Strukturen hingegen scheinen die Nutzung von Evidenzquellen zu hemmen (Demski et al., 2016, S. 54). Die Resultate dieser Forschung bekräftigen den Blickwinkel der vorliegenden Arbeit, welcher organisationale Aspekte bei der Einführungen von Programmen zu beleuchten versucht.

3. Auffällige Verhaltensweisen

In diesem Kapitel werden die relevanten, theoretischen Grundlagen in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten und deren adäquate Bearbeitung aufbereitet. Dafür werden zentrale Begriffe sowie deren Definitionen geklärt und theoretische Grundlagen ausgeführt.

3.1 Begriffsklärung

In der Vergangenheit wurden Kinder und Jugendliche, die sich selber und ihrer Umwelt Probleme bereiten, mit den unterschiedlichsten Begriffen bezeichnet. Beispielsweise als entwicklungsge­stört, erziehungsschwierig, fehlentwickelt, gemeinschaftsschwierig, integrationsbehindert, psychopathisch, schwererziehbar, unerziehbar, verwahrlost, verwildert usw. (Myschker & Stein, 2018, S. 51). Gegenwärtig existieren in der Literatur für «erwartungswidrige Verhalten» (Hillenbrand, 2008, S. 51) nicht nur eine Vielzahl an Bezeichnungen, sondern auch eine beträchtliche Anzahl an Definitionen. Der Umstand, dass sich verschiedene Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik, Soziale Arbeit, Medizin usw. mit ihren jeweiligen Schwerpunkten damit beschäftigen, dürfte sich eher ungünstig auf ein einheitliches Vokabular ausgewirkt haben (Todt, 2008, S. 361).

Gleichwohl sind zwei Oberbegriffe weit verbreitet: Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit. Sie sind als Sammelbegriffe zu verstehen, welche verschiedene Erscheinungsformen und Intensitäten umfassen und oftmals unterschiedslos verwendet werden (Myschker & Stein, 2018, S. 51; Todt, 2008, S. 361; Liesen & Luder, 2011, S. 11; Luder, 2019, S. 11, Eckstein, 2018, S. 28). Dabei gilt der Begriff Verhaltensauffälligkeit als wertfreier, normungebundener und weniger diffamierend als Verhaltensstörung. Wobei auch diese Variante als problembehaftet angesehen wird. Einerseits werden nicht alle Schüler:innen mit Schwierigkeiten auffällig (bspw. Hemmungen) und nicht alle auffälligen Kinder oder Jugendlichen haben tiefgreifende Probleme mit sich oder ihrer Umwelt (bspw. Hochbegabte). Zum anderen ist jeder Mensch hin und wieder verhaltensauffällig (bspw. bei Übermüdung). Darüber hinaus beinhaltet der Begriff keine Unterscheidung zwischen positiver und negativer Auffälligkeit (Myschker & Stein, 2018, S. 52). Weiter ist die Auffassung zu finden, dass sich negative Konnotationen auch bei zunächst unbelasteten Begriffen über die Zeit einstellen, wonach eine zunächst neutrale Bezeichnung ihren Wert verlieren dürfte (Hillenbrand, 2008, S. 9; Myschker & Stein, 2018 S. 55). Einig ist man sich dahingehend, dass Kurzformen wie Verhaltensgestörte oder Verhaltensauffällige abgelehnt werden sollten, da sie einer Person in ihrer Komplexität nicht gerecht werden (Myschker & Stein, 2018, S. 54).

Mit Blick auf die Literatur lässt sich konstatieren, dass bisher kein Konsens in Bezug auf die Begrifflichkeit und die dazugehörige Definition gefunden werden konnte. Daher sind diesbezüglich verschiedene Tendenzen auszumachen. Eine davon macht keinen Unterschied zwischen den Bezeichnungen und bevorzugt Verhaltensstörung, da es sich unter anderem im internationalen Sprachgebrauch als kompatibel erwiesen hat (behavior disorder) (bspw. Myschker & Stein, 2018). Indessen vollziehen Vertreter:innen einer zweiten Stossrichtung einen Unterschied in Bezug auf die Bearbeitungsperspektiven und setzen die Begrifflichkeit je nach Thematik differenziert ein (bspw. Todt, 2008; Fröhlich-Gildhoff, 2018). Darüber hinaus sind je nach Sichtweise und Themenschwerpunkt weitere Termini auszumachen. Für die vorliegende Arbeit wird eine differenzierte Perspektive bevorzugt, da sie sich in Bezug auf die Forschungsabsicht – den Bearbeitungsraum der Schule – als dienlich erweist. Denn: Diejenigen Autor:innen, die zwischen den Begriffen Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung differenzieren, beurteilen eine Verhaltensstörung als eine eher intensive, längerfristige Verhaltensauffälligkeit, welche im Sinne einer Krankheit

therapeutische Bearbeitung verlangt (Todt, 2008, S. 363; Myschker & Stein, 2018, S. 56). Verhaltensstörungen in diesem Sinne bedürfen demnach einer fachspezifischen Behandlung ausserhalb der Schule. Daher sind diese Verhaltensweisen nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

In dieser Forschung werden die Begriffe Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeit oder Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten synonym verwendet. Mit diesen Bezeichnungen soll ein interaktionistisches Verständnis der Thematik zum Ausdruck gebracht werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Verhaltensauffälligkeiten als Resultat eines Interaktionsprozesses anzusehen sind (Myschker & Stein, 2018, S. 157; Stein, 2014, S. 82). Es spielen demnach Interaktionspartner:innen eine Rolle, welche Verhalten als herausfordernd oder auffällig bezeichnen. Verhalten lässt sich demnach nicht objektiv messen, sondern ist Gegenstand einer individuellen Bewertung: Die Botschaft, die durch Verhalten gesendet wird, lässt sich unterschiedlich lesen (T. Müller, 2018, S. 16). Die Ursache eines Verhaltens wird damit nicht alleinig und eindeutig der:m Schüler:in zugeschrieben, sondern muss in Anbetracht der vielfältigen Bedingungen der Umwelt betrachtet werden. Dabei gilt: «Alles Verhalten des einen Partners ist mitbedingt durch das Verhalten des anderen Partners» (Myschker & Stein, 2018, S. 157). Die Bezeichnung Verhaltensstörung wird insofern nur dann verwendet, wenn sie in Zusammenhang mit verwendeten Zitat in Erscheinung tritt.

3.2 Definition

In gleicher Weise wie die Bezeichnungen eine gewisse Streuung vorweisen, sind die Definitionen von Verhaltensauffälligkeit mannigfaltig. Je nach Schwerpunkt, Perspektive und theoretischem Unterbau lassen sich in der Literatur unterschiedliche Definitionen ausmachen.

Eine vergleichsweise umfassende Definition, die weiterverbreitet ist, bieten Myschker und Stein (2018) an:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (S. 56)

Gemäss Hillenbrand (2008, S: 10-11) werden bei dieser Definition unterschiedliche Ebenen des Phänomens miteinbezogen:

- *Die phänomenologische Ebene:* Abweichung von Verhalten und Normen
- *Die ätiologische Ebene:* Organisch und/oder milieureaktiv verursacht
- *Die klassifikatorische Ebene:* Einordnung nach betroffenen Bereichen, Häufigkeit und Schwere
- *Die teleologische Ebene:* Konsequenzen und Auswirkungen auf Entwicklung, Lernen, Arbeiten und Interaktionen
- *Die programmatische Ebene:* Forderung nach Hilfen, insbesondere pädagogisch-therapeutischer Natur

Hillenbrand (2008, S. 11) weist darauf hin, dass im wissenschaftlich-forschenden Feld genauere und beobachtbarere Kriterien als die relativ allgemein gehaltene Definition von Myschker und Stein benutzt werden. Nach Menzel (2009, S. 13) resultiert Verhalten aus einer komplexen Interaktion zwischen Anlage und vergangener sowie gegenwärtiger Umwelt eines Menschen. Dabei spielen grob formuliert drei Faktoren eine Rolle: (1) Die genetische Ausstattung eines Organismus, (2) dessen Erfahrung und (3) seine Wahrnehmung der aktuellen Situation. Die in der Debatte stehenden Definitionen beziehen diese drei Triebfedern menschlichen Verhaltens auf unterschiedliche und teilweise kombinierende Weise ein. Dabei werden einzelne Formen detailliert definiert und deskriptiv differenziert erfasst. Die folgenden vier spezifischeren Definitionen sind Ausdruck davon.

3.2.1 Klinische Definition

Klinische Definitionen sehen Verhaltensauffälligkeiten als relativ stabile Merkmale einer Person an. Dabei wird auffälliges Verhalten als Abweichung einer Norm definiert. Diese medizinisch, psychologisch-psychiatrische Sicht findet ihren Niederschlag beispielsweise in der Internationalen Klassifikation ICD der Weltgesundheitsorganisation WHO (Luder, 2019, S. 13; Schwenck, 2012, S. 620).

Tabelle 2. Internationalen Klassifikation ICD der Weltgesundheitsorganisation

ICD-11 Code	Verhaltensauffälligkeit/Störung
6A05	ADHD
6A70	Depressive disorder (Depressionen)
6B00	Anxiety disorder (Angststörungen)
6B20	Obsessive-compulsive disorder (Zwangsstörungen)
6B80-6B85	Feeding or eating disorders (Essstörungen)
6C00-6C01	Elimination disorders (Einnässen/Einkoten)
6C70-6C73	Impulse control disorders (Störungen der Impulskontrolle)
6C40-6C50	Disorders due to substance abuse or addictive behaviours (Sucht)
6C90	Oppositional defiant disorder (oppositionelles Verhalten)
6C91	Conduct-dissocial disorder (dissoziales Verhalten)

Quelle: Eigene Darstellung (WHO, 2019 zitiert nach Luder, 2019, S. 13)

3.2.2 Pädagogische Definition

Unter Verhaltensauffälligkeit im Klassenzimmer wird nach Todt (2008) im Allgemeinen das Verhalten von Schüler:innen verstanden, «welches den geordneten und erfolgreichen Ablauf des Unterrichts stört und das soziale Klima in der Klasse beeinträchtigt» (S. 361). Im Zentrum steht der gestörte Lehr-Lern-Prozess, welcher durch ein Verhalten beeinträchtigt, unterbrochen oder unmöglich gemacht wird. Im Gegensatz zu Todt sieht Menzel (2009, S. 17) die Ursachen dafür nicht

alleinig bei Schüler:innen, sondern auch bei Lehrpersonen oder Störungen von aussen. Inwiefern eine Störung als solche betrachtet wird, stellt dabei keine objektive, sondern eine individuelle Bewertung der Beteiligten dar.

3.2.3 Soziologische Definition

Im soziologischen Diskurs sind verschiedene Erklärungen vorhanden. Die Anomietheorie versteht auffälliges Verhalten als gesellschaftlich bedingter Ziel-Mittel-Konflikt, auf den Individuen mit unterschiedlichen Formen von Anpassung reagieren (Schubarth, 2020, S. 64). Aus dieser Sicht fehlen den betroffenen Schüler:innen gesellschaftlich anerkannte Mittel (bspw. gute Schulleistungen), um vorgegebene Zielsetzungen (bspw. erfolgreicher Schulabschluss) zu erreichen. Diese etwaige Kluft müssen Kinder überwinden, was zu auffälligen Verhaltensweisen führen kann (Schubarth, 2020, S. 64, Wiater, 2009, S. 53). Eine andere soziologische Definition stammt aus dem Etikettierungsansatz (Labeling Approach). Demnach wird das Selbstkonzept von Menschen durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Stigmatisierungen verändert, was zu einem veränderten Rollenverhalten und im Endeffekt zu einem neuen sozialen Status führt. Aus dieser Sicht wird von betreffenden Schüler:innen quasi ein abweichendes Verhalten erwartet (Wiater, 2009, S. 53).

3.2.4 Bio-Psycho-Soziale Definition

Bei den vorangegangenen Definitionen ist auszumachen, dass sie Verhaltensauffälligkeit entweder als Persönlichkeitseigenschaft des Individuums oder als Resultat der Umwelteinflüsse ansehen. Das bio-psycho-soziale Modell versucht nach Luder (2019, S. 14), die komplexe Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt zu kombinieren. Auffälliges Verhalten wird aus dieser Sicht nicht als statisches Merkmal angesehen, sondern als dynamischer Prozess. Es werden demnach Eigenschaften der Persönlichkeit (Krankheiten, Syndrome, Defizite usw.) und Faktoren der Umwelt, welche die Möglichkeiten des Umgangs damit beeinflussen, zur Beurteilung der Situation beigezogen (Schwenck, 2012, S. 621). Wie sich Verhaltensauffälligkeit in der Schule demnach präsentiert, hängt sowohl vom Individuum und seinen Voraussetzungen ab als auch von der Reaktion der Umwelt (bspw. Ambiguitätstoleranz der Lehrpersonen) (Luder, 2019, S. 14).

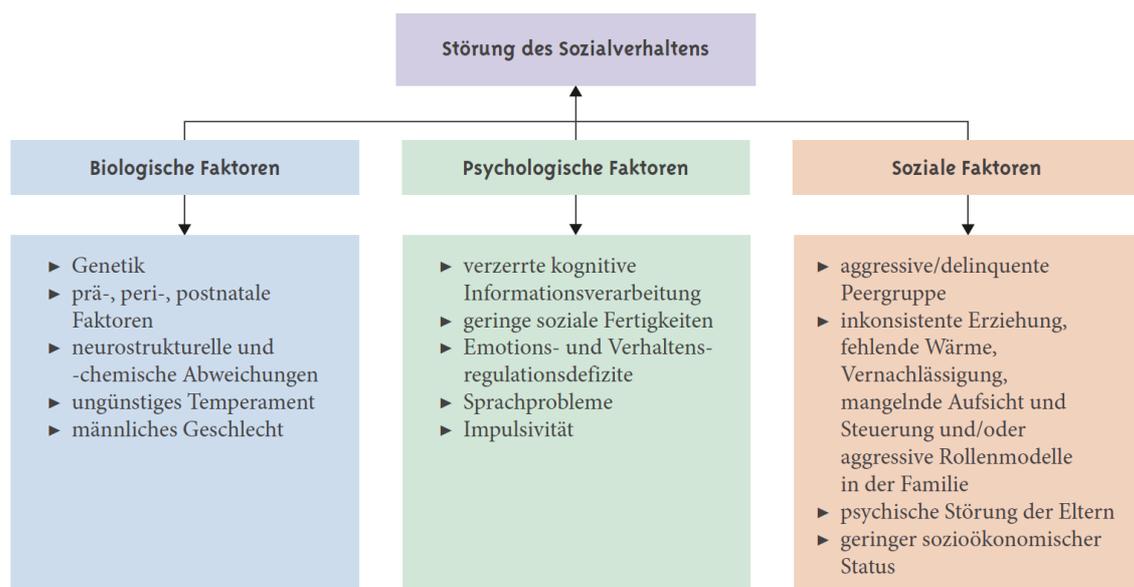


Abbildung 1. Biopsychosoziales Modell der Störungen des Sozialverhaltens

Quelle: Schwenck, 2012, S. 625

Ausgehend vom bio-psycho-sozialen Modell schlagen Luder et al. (2020) folgende Definition vor:

Verhaltensauffälligkeiten sind nicht eine fixe und einseitig durch Ursachen auf der Ebene des Individuums bedingte Persönlichkeitseigenschaft, sondern lassen sich funktional und entwicklungsperspektivisch als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb der aktuellen (schulischen) Lebensumwelt dieses Kindes oder Jugendlichen verstehen. (S. 166)

Ähnlich wie bei Myschker und Stein (2018) sind Verhaltensauffälligkeiten demnach immer multikausal bedingt. Die jeweilige Fragestellung entscheidet darüber, welcher Aspekt der Auffälligkeit im Zentrum steht. Der Fokus kann dabei auf einem Defizit an sozialer und emotionaler Kompetenz auf Seiten des Individuums liegen oder «...als mangelnde Passung des verfügbaren Verhaltensrepertoires des Individuums mit den Anforderungen der jeweiligen Situation» (Luder et al., 2020, S. 166) verstanden werden. Konflikte, welche daraus entstehen, können sowohl die betreffenden Personen als auch das Umfeld überfordern (Luder et al., 2020, S. 166).

Im Unterschied zu Myschker und Stein wird bei dieser Betrachtungsweise eine weitere Ebene berücksichtigt: die funktionale Ebene. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Verhaltensauffälligkeit einen funktionalen Aspekt für die betreffende Person besitzt. Sie kann als Bewältigungsversuch in einer überfordernden Situation im Rahmen der aktuellen Lebensumwelt verstanden werden. Das auffällige Verhalten erfüllt demnach für die Personen einen Zweck und macht daher für sie Sinn (Bumann & Wettstein, 2014, S. 13).

3.3 Klassifikation von Verhaltensweisen

Wie bereits ausgeführt, handelt es sich beim Begriff der Verhaltensauffälligkeit um einen Sammelbegriff, welcher unterschiedliche Verhaltensweisen einschliesst. Auf Basis empirischer Forschungen unterscheiden Myschker und Stein (2018, S. 63) zwischen zwei belegbaren Gruppen von Verhaltensweisen. Die eine zeigt externalisierende Symptome, die sich nach aussen gegen das Umfeld richtet, die andere internalisierende nach innen. Weniger empirisch gut belegt sind zudem zwei weitere Gruppen: Kinder und Jugendliche mit altersinadäquatem Verhalten und solche, deren Verhalten als sozialisierte Delinquenz betrachtet wird. Schweick (2012, S. 621) weist ergänzend darauf hin, dass sich die Symptomatik jedoch selten klar zweigeteilt zeigt. Viel eher lässt sich ein wechselseitiges, gleichzeitiges Auftreten von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen feststellen. Tabellarisch lässt sich diese Einteilung wie folgt festhalten.

Tabelle 3. Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen

<i>Gruppierung</i>		<i>Symptomatik</i>
1	Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2	Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle

3	Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4	Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuellos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Quelle: Eigene Darstellung (Myschker & Stein, 2018, S. 63)

Gemäss Myschker und Stein (2018, S. 63-64) fallen externalisierende Verhalten in Schulen besonders schnell und heftig auf. Internalisierende Verhalten hingegen stören weniger, sind aber nicht weniger belastend bzw. gefährdend. Bezogen auf die Fallzahlen überwiegt der Anteil der Jungen, welche externalisierende Verhalten zeigen, gegenüber denjenigen, welche internalisierende Symptome zeigen. Bei Mädchen verhält es sich umgekehrt. Mehr Mädchen zeigen ängstlich-gehemmte Verhalten als aggressiv-ausagierende. Damit wird klarer, weshalb Jungen tendenziell stärker als verhaltensauffällig wahrgenommen werden als Mädchen resp. Jungen mit internalisierenden Verhalten: Sie fallen aufgrund ihrer nach aussen gerichteten Verhaltensweisen häufiger auf (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 31-32). Myschker und Stein (2018, S. 64) vermuten die Gründe für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den jeweiligen Sozialisationsbedingungen. Demnach werden Jungen darin bestärkt egoistischen Tendenzen nachzugehen und Probleme zu externalisieren, wonach bei Mädchen eher internalisierende Praktiken gefördert werden.

3.4 Prävalenz & Inzidenz

Im Austausch mit Lehrpersonen oder Eltern hat man bisweilen den Eindruck, als würden die negativen Erlebnisse mit verhaltensauffälligen Schüler:innen zunehmen (T. Müller, 2018, S. 11). Es ist unklar, wodurch sich dieser Eindruck nährt. Eckstein (2018, S. 28) ist der Auffassung, dass sowohl bei Lehrpersonen als auch in der Öffentlichkeit eine gewisse Skepsis gegenüber der Integration von verhaltensauffälligen Schüler:innen auszumachen ist. Die mediale Aufnahme dieses Zwiespaltes könnte die Wahrnehmung beeinflussen. Es stellt sich die Frage nach Fakten. Wie hoch ist die Zahl der Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten und inwiefern hat sich diese verändert?

In diesem Zusammenhang unterscheidet Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 28) zwei Messmasse: Die Prävalenz sowie die Inzidenz. Bei der Prävalenz steht die Auftretenshäufigkeit eines zu untersuchenden Aspekts zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Personen aus der entsprechenden Population im Fokus. Die Inzidenz gibt die Anzahl neu aufgetretener Fälle eines Aspekts pro 10'000 Personen pro Jahr wieder. Der Bezugspunkt der Inzidenz ist nicht die Gesamtpopulation, sondern diejenigen Personen, die bestimmte Störungen überhaupt noch entwickeln können.

Da bei den verschiedenen Untersuchungen unterschiedliche Erhebungstechniken, Stichprobenzusammenstellungen, Erfassungsgrössen usw. zur Anwendung kommen, ergeben sich grosse Unterschiede in den Resultaten in Bezug auf die Prävalenz- und Inzidenzraten (Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 28-29). Stein (2014, S. 83) sieht die Gesamtprävalenzrate psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen bei 12 - 18%, geschätzte 10% davon seien längerfristig überdauernd.

Schwenck (2012, S. 620) geht von 10 – 15% aller Kinder in Deutschland aus, welche unter behandlungsbedürftigen psychischen Störungen leiden. Luder et al. (2020, S. 165) berichten von Studien, welche auffällige Verhaltensweisen bei 3.5 – 19% der Schüler:innen sehen. Gemäss den Autoren gehen grosse internationale Untersuchungen von 10 – 20% an Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten aus.

Die Frage, inwiefern sich diese Auftretenshäufigkeiten zahlenmässig verändert haben, lässt sich kaum beantworten. Eine damit grundsätzlich verbundene Problematik liegt beim Erfassen einer Verhaltensauffälligkeit. Fröhlich-Gilhoff (2018, S. 29) führt in diesem Zusammenhang Forschungsergebnisse an, die belegen, dass bezüglich der Einschätzung eines auffälligen Verhaltens die unterschiedlichen Bewertungen nur schwach miteinander übereinstimmen. Anders formuliert: Ob und wie ein auffälliges Verhalten bewertet wird, hängt davon ab, wen man fragt. Die Einschätzung variiert je nach Erscheinungsbild, Schweregrad, Bewertung oder individuellem Störungsempfinden (Eckstein, 2018, S. 219; Liesen & Luder, 2012, S. 4). Eine weitere Problematik betrifft die Komorbidität, also das gleichzeitige Auftreten mehrerer Symptome. Angaben über einzelne Störungsbilder lassen sich aufgrund dessen nur schwer präzisieren (Fröhlich-Gilhoff, 2018, S. 31). Ein isolierter Wert, welcher über die Zeit eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler:innen belegen würde, lässt sich daher kaum eruieren.

3.5 Ursachen

Auf die Klärung, was unter Verhaltensauffälligkeit verstanden wird, folgt an dieser Stelle die Frage, weshalb auffällige Verhaltensweisen entstehen können.

Hillenbrand (2008, S. 17-19) unterscheidet sechs theoretische Modelle, welche in der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten von Bedeutung sind. Dabei ist zu beachten, dass nicht nur eine Theorie prägend ist. Verschiedene, zum Teil einander konkurrierende Theorien bestimmen den Diskurs. Sie unterscheiden sich in den jeweiligen Grundannahmen, worin Verhaltensauffälligkeiten gründen. Diesen Prämissen liegen nach Hillenbrand (2008, S. 17) implizit Menschenbilder zugrunde, welche die Ursachen und die daraus abgeleiteten Interventionen beeinflussen. Die Modelle 1-3 können einer eher personenorientierten, 4-6 eher einer sozialorientierten Sichtweise zugeordnet werden.

3.5.1 Das biophysische Modell

Biologische und medizinische Konzepte gehen davon aus, dass Abweichungen aus bio- und neurochemischen Prozessen, neurologischen Aspekten, aber auch allergischen Reaktionen resultieren. Nach dieser Auffassung liegen die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in organisch-physiologischen Faktoren begründet. Dort werden Schädigungen oder funktionelle Abweichungen des Organismus vermutet. Dagegen wird mit medizinischen Mitteln (bspw. Medikation) vorgegangen (Hillenbrand, 2008, S.17; Myschker und Stein, 2018, S. 99-112; Stein, 2014, S. 84).

3.5.2 Das psychodynamische Modell

Diese Perspektive sieht unbewusste Vorgänge, den Einfluss von Emotionen, Aspekte der frühkindlichen Erfahrungen in Bezug auf Bedürfnisbefriedigung oder Bindung als Ursprung für Verhaltensauffälligkeiten an. Diese Dynamiken sollen therapeutisch bewusst gemacht und entsprechend bearbeitet werden (Hillenbrand, 2008, S.18; Myschker und Stein, 2018, S. 113-125).

3.5.3 Das verhaltenstheoretische Modell

Dieses Modell erachtet Auffälligkeiten als erlernte Verhaltensweisen an, welche im Rahmen einer lerntheoretischen Herangehensweise modifiziert und neu eingeübt werden können (Hillenbrand, 2008, S. 18; Myschker und Stein, 2018, S. 128-132).

3.5.4 Das soziologische Modell

Wie bei den Definitionen angedeutet wurde, resultiert auffälliges Verhalten in der Soziologie im Rahmen von Wechselbeziehungen zwischen Individuen und der Gesellschaft. In diesem Prozess entstehen soziale Zuschreibungen. Erst indem eine Instanz Verhalten als auffällig taxiert, wird die betreffende Person entsprechend etikettiert. Dieser Ansatz setzt bei den sozialen Definitionsprozessen an und versucht so, diese so zu mildern (Hillenbrand, 2008, S. 18; Myschker und Stein, 2018, S. 133-141).

3.5.5 Das polit-ökonomische Modell

Bei dieser Auffassung stehen konkrete ökonomische und soziokulturelle Gesellschaftsverhältnisse resp. deren Reformen im Fokus. Verhaltensauffälligkeiten resultieren demnach aus der individuellen, psychischen Verarbeitung dieser Verhältnisse. Aus dieser Perspektive bräuchte es grundlegende Gesellschaftsreformen, um auffällige Verhalten zu minimieren (Hillenbrand, 2008, S. 18).

3.5.6 Das ökologische Modell

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Individuen in einem sozialen Ökosystem leben. Verhalten beruht bei dieser Perspektive auf der Interaktion zwischen dem Individuum mit seinen Voraussetzungen und den Systemen seiner Umwelt. In dieser Kombination entwickelt sich eine eigene Dynamik, welche zu einer je eigenen subjektiven Wahrnehmung resp. Konstruktion der Geschehnisse führt. Auffällige Verhalten resultieren demnach weder alleinig als Resultat organischer Bedingungen oder aufgrund von Entwicklungsbedingungen noch als Folge einer Umweltbedingung. Sie werden «...als das Ergebnis eines Interaktionsprozesses (Wechselwirkungsprozesses) zwischen dem genetisch einzigartigen Kind oder Jugendlichen mit seinen individuellen Tendenzen und ganz spezifischen Gegebenheiten in der Umwelt auf ihren verschiedenen Systemebenen aufgefasst» (Myschker und Stein, 2018, S. 142). Verhaltensauffälligkeiten stellen dabei nur eine mögliche Ergebnisvariante dieser Wechselwirkung dar. Eine eindeutige lineare Kausalität lässt sich dabei nicht herstellen. Auffällige Verhalten weisen eher auf ein gestörtes Gleichgewicht zwischen dem Menschen und seiner Umwelt hin. In dieser systemischen Sichtweise werden Verhaltensauffälligkeiten als kritische Interaktionen taxiert, denen Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Interventionen müssen daher auf das Ökosystem der jeweiligen Person und deren Veränderung abzielen. Diese Perspektive geht über eine interaktionistische Sicht in dem Sinne hinaus, als eine verhaltensauffällige Person lediglich als Symptomträger eines gestörten Systems wahrgenommen wird (Hillenbrand, 2008, S. 18; Myschker und Stein, 2018, S. 141-154; Stein, 2014, S. 84; Fröhlich-Gildhoff, 2018, S. 34-37).

3.6 Präventionsansätze und Handlungskonzepte

Wie die vorangegangenen Ausführungen vermuten lassen, besteht hinsichtlich der Frage wie mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule umgegangen werden sollte, ein breites Spektrum an Vorschlägen und Massnahmen, die zur Beantwortung beigezogen werden können. Grundsätzliche Überlegungen spielen ebenso eine Rolle wie konkrete Förderprogramme und Trainings. In der Regel orientieren sich die Konzepte an unterschiedlichen Formen von Auffälligkeiten (bspw. Aggressivität, Ängstlichkeit oder Depressivität) (Stein, 2014, S. 85). Diese setzen auf unter-

schiedlichen Ebenen einer Schule (bspw. Rahmenbedingungen, Schulkultur, didaktische Aspekte in einer Schulklasse, individuelle Verhaltensmodifikation usw.) an.

Die in der Praxis eingesetzten Massnahmen können zudem den Bereichen Prävention und Intervention zugeordnet werden. Allgemein gesehen, lässt sich Prävention gemäss Gordon (1983, S. 107–109) auf drei Ebenen ansiedeln: Die universelle (primäre) Prävention richtet sich an eine gesamte Bevölkerung oder Segmente davon. Die selektive (sekundäre) Prävention zielt auf gefährdete Personen oder Gruppen ab. Die indizierte (tertiäre) Prävention richtet sich an Personen, die bereits ein manifestiertes Risikoverhalten gezeigt haben. Diese Unterteilung macht gemäss Luder et al. (2020) deutlich, «...dass unterschiedliche Formen von Prävention den Rahmen für bestimmte Interventionsformen darstellen können» (S. 168). Massnahmen können demzufolge sowohl einen präventiven Charakter haben als auch im Sinne einer nachgelagerten Intervention in Erscheinung treten. Eine klare Zuordnung resp. Trennung der eingesetzten Mittel ist in der Realität schwierig zu vollziehen.

Obwohl diese Übergänge fließend sind, lässt sich der Kontrast zwischen präventiven Massnahmen und Interventionen erhöhen. Liesen und Luder (2012, S. 4) unterteilen Verhaltensweisen in «alltägliches, störendes Verhalten», «Verhaltensauffälligkeiten» sowie «pathologisches Verhalten». Massnahmen der ersten Kategorie dürften sich einer universellen Prävention zuordnen lassen, welche sämtliche Schüler:innen einschliessen. Kretschmann (2010, S. 237) empfiehlt in diesem Zusammenhang die Schaffung gesunder Lebens- und Entwicklungsbedingungen. Hiernach sollen soziale und pädagogische Settings entworfen werden, welche die bestmögliche psychosoziale Entwicklung eines Individuums erwarten lassen. Die zweite Unterteilung erfordert Interventionen im Rahmen einer Sekundärprävention, um gefährdeten Kindern und Jugendlichen entsprechende Unterstützung anzubieten. Diese Schüler:innen sollen Hilfsprogramme in Anspruch nehmen können, welche die Gefährdung der psychosozialen Entwicklung mildern (Kretschmann, 2010, S. 237). Bei der letzten Gruppe dürfte es sich eher um Schüler:innen mit Verhaltensstörungen handeln, welche im Kontext einer tertiären Prävention therapeutischer Interventionen bedürfen (Kretschmann, 2010, S. 237).

Darauf aufbauend wird zwischen umfeldbezogenen und personenbezogenen Präventionsbemühungen unterschieden. Mit personenbezogener Prävention sind alle Unterrichts-, Trainings-, Förder- oder Therapieangebote gemeint, welche unmittelbar mit Schüler:innen abgehalten werden. Formen der umfeldbezogenen Prävention nehmen auf indirekte Weise Einfluss. Dazu gehören bspw. die materielle Absicherung von Familien, die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern oder das Entwerfen entsprechender pädagogischer Curricula in Schulen. In der Regel verschieben sich die Präventionsangebote von umfeldbezogenen zu personenbezogenen mit zunehmendem Alter der Zielgruppe. Jüngere Kinder sind abhängiger von ihrem Lebens- und Erziehungsumfeld. Ältere Kinder oder Jugendliche können selbstbestimmter und eigenverantwortlicher handeln. Daraus lässt sich ableiten, dass bei jüngeren Kindern eher umfeldbezogene und bei älteren eher personenbezogene Massnahmen eingesetzt werden sollten (Kretschmann, 2010, S. 238). Damit wird ersichtlich, dass je nach Lebensalter unterschiedliche Angebote gefragt sind.

3.6.1 Kindergarten

Familienentlastende Infrastrukturen wie Kindergärten oder Krippen tragen nebst der wirtschaftlichen Grundsicherung wesentlich zur Primärprävention bei. Der kostenlose Zugang zu Bildungseinrichtungen kann zudem mangelnde Erziehungsressourcen in Familien auffangen. In diesem

Zusammenhang spielt nebst der sozialen auch die kognitive Förderung eine Rolle. Entsprechende Angebote im Kindergarten tragen insofern zur Vorbeugung von auffälligem Verhalten bei, als sie Kindern soziale Ausgrenzung oder Versagensängste ersparen können. In Programmen zur sozialen Förderung können Sozialwahrnehmung, Affektregulierung oder sozial angemessenes Kommunikationsverhalten eingeübt werden. Sofern diese Programme allen Kindern zur Verfügung gestellt werden, handelt es sich dabei um Massnahmen der Primärprävention.

Werden die Angebote sozial auffälligen Schüler:innen gemacht, werden diese im Rahmen von Sekundär- oder Tertiärprävention besprochen. Tertiärprogramme beziehen in der Regel die Eltern mit ein und treten als Eltern-Kind-Programme in Erscheinung. Eltern werden dabei ermutigt, sich selber weiterzubilden, um damit erwiesenermassen die Erfolgchancen ihrer Kinder in der Schule zu erhöhen (Kretschmann, 2010, S. 240-241).

3.6.2 Primarstufe

Nach Kretschmann (2010, S. 241-242) zählt in dieser Altersstufe zur primären Prävention alles, was eine gute Schule ausmacht: bauliche Ausstattung, kindergerechte Materialien, adäquate Curricula und ein motiviertes sowie qualifiziertes pädagogisches Personal. Dazu gehört auch die altersgemässe Förderung sozialer Kompetenzen, welche im Rahmen von Primärprävention im Unterricht integriert oder durch entsprechende Programme trainiert werden können.

Im Kindergarten begonnene Programme der sekundären Prävention können dabei auf der nächsthöheren Stufe fortgesetzt werden. Im Unterschied zum Kindergarten kommt für die sekundäre und tertiäre Prävention auf Primarstufe erschwerend hinzu, dass wechselseitig bedingte Zustände von Lernversagen und emotionaler Beeinträchtigung (Versagensängste, Lernblockaden usw.) eine Rolle spielen können. Gängige Programme greifen in solchen Fällen oftmals zu kurz, da sie sich entweder auf die psychischen Probleme oder die Lernrückstände fokussieren und den jeweils anderen Aspekt wenig berücksichtigen, was die Lage der betroffenen Schüler:innen nur begrenzt verbessert. Die Belastung von Familien durch mangelnden Schulerfolg verlangt darüber hinaus Beachtung. Für Eltern können die Leistungen ihrer Kinder in der Schule ein emotionales Thema darstellen, was den bereits vorhandenen Druck unter Umständen erhöht. Gefragt sind in solchen Situationen demnach integrative Programme oder Konzepte, welche die genannten Aspekte aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachten und berücksichtigen (Kretschmann, 2010, S. 242).

3.6.3 Sekundarstufe

Im Übergang zum Erwachsenenalter stellen sich Jugendlichen Entwicklungsaufgaben, welche sich von den vorangegangenen unterscheiden. Pädagogische und soziale Akteure müssen daher entsprechende Angebote vorbereiten. Für Schüler:innen auf der Sekundarstufe sind insbesondere ein tragfähiges Selbstkonzept sowie ein brauchbares Verhaltensrepertoire vonnöten. Dazu gehört auch die Entwicklung eines Schutzes vor Suchtmittel, welchen diese Altersgruppe besonders ausgesetzt ist (bspw. Nikotin, Alkohol oder Medien usw.) (Kretschmann, 2010, S. 243). Kretschmann (2010, S. 243) fordert die pädagogischen Institutionen in diesem Zusammenhang dazu auf, ihre traditionell kognitiv ausgerichteten Curricula durch sozialpädagogische Aspekte zu ergänzen. Im Rahmen der Primärprävention sollen Angebote der Suchtprävention und Medienpädagogik sowie Deeskalations- und Gewaltpräventionsprogramme mitbedacht werden. Um ausserschulische Ursachen für Fehlentwicklungen zu minimieren, können Kooperationen mit der SSA, der Polizei, Vereinen oder Jugendbehörden darüber hinaus zu einer nachhaltigen Primärprävention beitragen (Kretschmann, 2010, S. 243).

Eine Einbindung der Schule in ausserschulische Angebote der sekundären und tertiären Prävention dürfte deren Wirkung zudem erhöhen. Eine strikte Trennung dieser Präventionsformen entspricht der Lebenswelt von Jugendlichen kaum. Ausserschulische resp. schulische Belastungen

können sich gegenseitig bedingen oder verschärfen, sodass der emotionale Zustand von Jugendlichen leidet. An dieser Stelle gehört es nach Kretschmann (2010, S. 244) zu den Aufgaben der Sekundarschule, Situationen zu kreieren, in denen betroffene Jugendliche erneute Chancen erhalten, um unter anderem Lernrückstände abzubauen.

3.7 Fazit

Durch die begriffliche Abgrenzung von Verhaltensauffälligkeiten zu Verhaltensstörungen in Kombination mit einem bio-psycho-sozialen Verständnis in Bezug auf die Ursachen wird mit Blick auf den schulischen Umgang damit dreierlei ersichtlich.

Erstens deckt die interaktionistische Sichtweise auf, dass Schulen auffälligen Verhaltensweisen nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern mit ihrer Reaktion resp. ihrem Umgang damit einen grossen Einfluss auf deren Ausgestaltung besitzen. Sowohl deren Rezeption als auch der nachgelagerte Umgang damit stellt keine plastische Angelegenheit dar, sondern lassen sich grundsätzlich formen.

Zweitens enthält die getroffene Definition von auffälligen Verhaltensweisen Hinweise darauf, wo diese schulischen Spielräume zu suchen sind. Die Vermittlung psychosozialer Kompetenzen kann dazu verhelfen, die Hürde eines Bewältigungsversuches aus Sicht der Schüler:innen kleiner werden zu lassen. Diese Bestrebungen sollen nach Averdijk und Eisner (2014, S. 17) zu einer Verringerung von Risikofaktoren und einer Stärkung von Schutzfaktoren beitragen. Die dafür geeigneten Präventionsmassnahmen zielen daher auf Prozesse ab, welche die Gesundheit erhalten und fördern (Salutogenese). Pathogenetische Aspekte stehen dabei im Hintergrund. Mit Blick auf den schulischen Kontext sind in diesem Sinne lösungsorientierte Massnahmen gefordert, welche zu einer erfolgreichen Bewältigung schulischer Anforderungen beitragen.

Drittens wird deutlich, dass Präventionsmassnahmen umso wirksamer sind, je früher sie eingesetzt werden. Gemäss Kretschmann (2010, S. 238) geschieht dies idealerweise bereits vor Schuleintritt, da die vorschulischen Sozialisationserfahrungen massgeblich den Schulerfolg beeinflussen. Allfälligen Stigmatisierungen kann so vorgebeugt werden. Unterstützungsmassnahmen sollten rasch und ohne grossen Verwaltungsaufwand zur Verfügung stehen. Dabei gilt es zu beachten, dass wirkungsvolle Prävention Netzwerke und interdisziplinäre Kooperation (bspw. zwischen Sozialer Arbeit, Medizin, psychologischen Angeboten usw.) erfordert (Kretschmann, 2010, S. 244).

In Anbetracht der beschriebenen Ausgangslage ist Schulen mit der Forderung nach vorschulischen Angeboten nur eingeschränkt geholfen. Vielmehr sind auf fortgeschrittenen Schulstufen wie derjenigen der Primar- oder Sekundarschule wirksame Präventions- und Interventionsprogramme gefragt. Aufgrund des verfügbaren Feldzuganges stehen in der vorliegenden Arbeit umweltbezogene Bestrebungen der Primarschule im Bereich der Primärprävention im Fokus. Wie im Forschungsstand unter Kap. 2.2 ausgeführt, kommen für die Kompetenzerweiterung der Schüler:innen entsprechende Präventions- und Interventionsprogramme zum Einsatz. Um deren Wahl, Einführung und Umsetzung in einer Schule organisationssoziologisch rekonstruieren zu können, werden im folgenden Kapitel entsprechende Grundlagen erarbeitet.

4. Organisation

In diesem Kapitel werden die relevanten, theoretischen Grundlagen zu organisationssoziologischen Aspekten dargestellt. Es interessiert, wie Organisationen funktionieren und wie Veränderungen darin stattfinden können.

4.1 Begriffsklärung

Die Begriffe «Organisation» und «organisieren» sind zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Umgangssprache geworden, was nach Schreyögg und Geiger (2016, S. 5) zur Folge hat, dass über deren Bedeutung kaum reflektiert wird und sie daher mehrdeutig verstanden werden können. Diese Uneindeutigkeit erstaunt insofern, als Angehörige moderner Gesellschaften einen Grossteil ihres Daseins in Organisationen verbringen, was eine verstärkte Auseinandersetzung damit vermuten liesse (Walter-Busch, 2021, S. 1). Kühl (2020, S. 1) ist darüber hinaus der Auffassung, dass ihr Leben massgeblich von Organisationen bestimmt wird. Etwas, das so prägend für Menschen sein kann, bedarf einer genaueren Betrachtung.

Der Begriff «Organisation» lässt sich gemäss Walter-Busch (2021, S. 5) aus dem griechischen Wort «órganon» ableiten, welches wörtlich übersetzt «Werkzeug, Instrument, Körperteil» bedeutet. Mit dem Verb «organisieren» ist demnach ursprünglich gemeint, etwas mit Organen zu versehen und zu einem lebensfähigen Ganzen zusammenzufügen (Mund, 2019, S. 40). Im gegenwärtigen Sprachgebrauch unterscheiden Schreyögg & Geiger (2016, S. 5) zwischen dem instrumentellen und dem institutionellen Organisationsbegriff.

4.1.1 Der instrumentelle Organisationsbegriff

Dieses in der Betriebswirtschaftslehre lange Zeit vorherrschende Verständnis rationalisiert Arbeitsabläufe, um eine möglichst effiziente und zuverlässige Organisation zu schaffen. Die organisierende Kraft verwendet die Organisation dabei als Instrument der Betriebsführung, welches ihr ermöglicht, das Gebilde zu leiten. Nach diesem Begriffsverständnis *hat* die Unternehmung eine Organisation. Zentral dabei sind die Regeln, die das Handeln in solchen Systemen definieren (Schreyögg & Geiger, 2016, S. 5).

4.1.2 Der institutionelle Organisationsbegriff

Der heute gebräuchlichere Organisationsbegriff lenkt den Blick auf ganze Systeme wie Unternehmen, Kirchen, Gewerkschaften, Schulen, Behörden, Vereine usw. Damit kommt eine spezifische organisationale Denkweise zum Ausdruck. Im Gegensatz zum instrumentellen Organisationsbegriff wird bei diesem Ansatz nicht auf die formale Struktur einer Organisation fokussiert, sondern auf das ganze soziale Gebilde: Die Unternehmung *ist* eine Organisation. Nebst den geplanten Ordnungen spielen dabei auch ungeplante Prozesse, die Funktionen/Dysfunktionen organisierter Arbeitsabläufe, die Dynamik von Strukturen sowie Ziele und deren Widersprüche eine Rolle. Dadurch werden Phänomene, welche in Organisationen vorkommen, nicht wie im instrumentellen Ansatz als unerklärbare Störung abgetan, sondern in Bezug auf ihre Ursache und ihre potenzielle Funktionalität hin untersuchbar gemacht (Schreyögg & Geiger, 2016, S. 9-11). Organisationen werden in diesem Sinne als spezifische soziale Systeme erfasst, die sich von anderen durch die explizite Mitgliedschaft unterscheiden, welche wiederum an Bedingungen geknüpft wird (Apelt, 2016, S. 15). Auch Kühl (2020, S. 5) versteht unter Organisation eine spezifische Form von sozialem Gebilde, welches sich von Familien, Netzwerken oder Gruppen differenzieren lässt. Den Kern stellt dabei die Freiwilligkeit dar: (Potenzielle) Mitglieder und Organisationen können sich frei wählen (Kühl, 2020, S. 7).

4.2 Zentrale Merkmale

Organisationen verfügen demnach über ein einzigartiges Werkzeug: die *Mitgliedschaft*. Organisationen können über Ein- und Austritte von Personen, deren Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit, entscheiden. Organisationen kommen auf diese Weise in die Lage, Grenzen zu schaffen. Wer den Grenzübertritt passieren möchte, muss sich den Regeln der Organisation unterwerfen. Durch diese Konditionalisierung produziert die Organisation Konformität (Kühl, 2020, S. 22). Die Drohung, die Organisation bei Nichtbeachtung der Regeln verlassen zu müssen, steht in diesem Zusammenhang permanent im Raum (Kühl, 2020, S. 9). Durch diese Verknüpfung der Mitgliedschaft an Bedingungen wird die Organisation in die Lage versetzt, formale Erwartungen bei den Organisationsmitgliedern einfordern zu können (Kühl, 2020, S. 23). Als formal werden demnach Erwartungen bezeichnet, welche erfüllt oder zumindest nicht offen abgelehnt werden dürfen (Apelt, 2016, S. 16).

Ein weiteres Merkmal stellen die *Zwecke* dar. Eine Organisation formiert sich in der Regel, weil ein mit Erwartungen verbundener Bedarf besteht. Es gibt folglich einen Grund, weshalb es sich lohnt, sich zu organisieren. Eine Organisation, welche über keinen Zweck verfügt, erscheint aus dieser Sicht überflüssig (Kühl, 2020, S. 10). Von einer durchgängigen Ausrichtung der Organisationsstrukturen auf vorgängig definierte Ziele kann nach Apelt (2016, S. 17) dennoch nicht ausgegangen werden. Die Autorin weist darauf hin, dass Zwecke selten Instruktionen beinhalten, Organisationen mit Zweckwidersprüchen umgehen müssen und die Ausgestaltung der Formalstruktur bisweilen anderen Aspekten unterliegt (bspw. gesetzlichen Anforderungen). Die sogenannte zweckrationale Sichtweise auf Organisationen ist infolgedessen unzulänglich: «Das Leben in Organisationen scheint viel wilder zu sein, als das zweckrationale Organisationsverständnis es suggeriert» (Kühl, 2020, S. 21).

Organisationen verfügen über *Hierarchien*. Auch wenn in jüngster Vergangenheit häufig über agiles Management und selbstorganisierte Firmen nachgedacht wird, verfügt auch die flachste Hierarchie über ein Gefälle. Im Gegensatz zur Gesellschaft findet man in Organisationen nach wie vor keine Demokratie (Kühl, 2020, S. 11). Hierarchien haben die Funktion, die sozialen Beziehungen der Mitglieder zu koordinieren, indem sie deren Kommunikation zunächst verunmöglichen und anschliessend an bestimmten Stellen wieder zulassen (Kühl, 2020, S. 59).

Eine vierte Eigenschaft stellt die *Autonomie von Entscheidungen* dar. Organisationen sind in der Lage, eigenständig über Zwecke, Hierarchien und Mitgliedschaften zu entscheiden. Eine Organisation wird erst dann zu einer Organisation, wenn sie diesbezüglich über Autonomie verfügt. Wäre dem nicht so, könnte sie bspw. keine Erwartungen an die Mitglieder stellen, da sie nicht über das Instrument des Ausschlusses verfügen würde. Selbstverständlich müssen Organisationen geltende Regelungen (bspw. Recht) einhalten, innerhalb dieser Grenzen sind sie aber frei (Kühl, 2020, S. 12).

4.3 Die drei Seiten einer Organisation

Nach Kühl (2020, S. 77-140) wird bei einer Organisation zwischen drei Seiten differenziert: der formalen, der informalen und der Schauseite. Wie zuvor ausgeführt, spielen Erwartungsstrukturen an das Verhalten der Organisationsmitglieder eine entscheidende Rolle. Gemäss Kühl (2018, S. 9) bilden Menschen gegenseitig Erwartungen aus, um miteinander funktionieren zu können. Es ist allseits bekannt, wie man sich auf dem sonntäglichen Spaziergang begrüsst oder wie man

sich in der Rush Hour im öffentlichen Verkehr seinen Weg bahnt. Diese sozialen Strukturen haben die Funktion, das Leben zu vereinfachen, da sie Bezugspunkte für konkrete Handlungen liefern. Sie determinieren nicht, wie man handelt, zeigen jedoch einen gewissen Rahmen auf, in dem sich die Handlungen abspielen können oder sollten. Entscheidet man sich beim Spaziergang, nicht zu grüssen, läuft man Gefahr, entsprechende Hinweise aus der Umwelt zu erhalten, es doch zu tun. Diese Erwartungen können innerhalb einer Organisation auf zwei Arten in Erscheinung treten. Entweder indem eine Stelle mit dafür notwendigen Ressourcen eine entsprechende Entscheidung fällt oder indem sich die Erwartung durch Imitation und Wiederholung einschleicht. Von Bedeutung ist, dass sich in unterschiedlichen Systemen oder Organisationen spezifische Erwartungen ausbilden und diese sich daher voneinander unterscheiden können (Kühl, 2018, S. 10-11). Wie sich Erwartungsstrukturen in Organisationen darstellen, ist Gegenstand folgender Ausführungen.

4.3.1 Die formale Seite

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, besteht die zentrale Besonderheit von Organisationen darin, dass sie die Mitgliedschaft unter Bedingungen stellen können. Solange die Erwartungsstrukturen der Organisation akzeptiert oder zumindest nicht offen abgelehnt werden, bleibt man Mitglied der Organisation. Diese kommunizierten, relativ konsistenten Mitgliedschaftsbedingungen stellen die Formalstruktur einer Organisation dar (Kühl & Muster, 2016, S. 18-19; Kühl, 2020, S. 85; Drepper, 2018, S. 106; Apelt, 2016, S. 16). Mit ihr wird bspw. festgehalten, welche Zielvorgaben, Abläufe, Kommunikationswege oder Kommunikationspartner durch den Eintritt in die Organisation akzeptiert werden müssen. In diesen Vorgaben kommen die Erwartungen an die Organisationsmitglieder zum Ausdruck, welche sich in Form von Prämissen präsentieren. Diese Prämissen teilen den Mitarbeiter:innen nicht abschliessend mit, wie sie sich konkret in einer Situation zu verhalten haben. Vielmehr bieten sie eine Grundlage für Folgeentscheide. Beispielsweise kann eine Organisation in Prozessabläufen vorgeben, in welchem Rahmen eine Reklamation der Kundschaft abgewickelt werden soll. Aus diesem Grund spricht man bei der Formalstruktur von «entschiedenen Entscheidungsprämissen» (Kühl, 2020, S. 86). Voraussetzungen für Entscheidungen in Organisationen werden in diesem Verständnis bewusst entschieden und den Organisationsmitgliedern mitgeteilt. Auf diese Weise wird ihnen die Sicherheit geboten, sich regelkonform zu geben, solange sie sich an die Vorgaben halten. Die Ausbildung von formalen Strukturen bringt gemäss Kühl (2020, S. 87) den grossen Vorteil mit sich, dass Entscheidungen nicht mehr hinterfragt werden müssen. Entscheidungsprämissen besitzen dadurch eine stark entlastende Funktion. Organisationsmitglieder müssen bei einer anstehenden Entscheidung nicht von Grund auf Pro und Kontra abwägen und diskutieren, sondern sie können sich auf die Einhaltung der formalen Vorgaben beschränken. Damit wird die Unsicherheit bezüglich der richtigen Entscheidung für die Mitarbeiter:innen reduziert. Sie können sich darauf verlassen, dass sie bei Einhaltung der formalen Vorgaben im Sinne der Organisation handeln (Kühl, 2020, S. 88). Nach Apelt (2016, S. 16) unterscheidet sich diese Definition von Formalität von anderen, welche sich auf schriftlich fixiertes konzentrieren. Formale Erwartungen können im ausgeführten Verständnis zwar schriftlich festgehalten werden, nicht alle Erwartungen werden jedoch aufgeschrieben.

Die Formalstruktur einer Organisation lässt sich gemäss Kühl (2020, S. 90) in die drei Strukturtypen *Programme*, *Kommunikationswege* und *Personal* aufschlüsseln.

Programme legen fest, was in einer Organisation als richtig und was als falsch angesehen wird. Dazu zählen bspw. Dienstanweisungen oder Handlungsprogramme. Unterschieden wird dabei

zwischen Konditional- und Zweckprogrammen. Konditionalprogramme treten dann auf, wenn klar bestimmt ist, was bei Auftreten eines Impulses zu tun ist. Ein Beispiel: *Wenn* ein Kind die Regeln bricht, *dann* sind die Eltern unverzüglich zu informieren. Zweckprogramme hingegen orientieren sich an Zielen oder Zwecken, welche durch die Organisationsmitglieder bei ihrer Arbeit erreicht werden sollen. Dabei wird darauf verzichtet vorzuschreiben auf welchem Weg dies passieren soll. Die Wahl der Mittel für die Zielerreichung ist demnach weitgehend freigegeben (Kühl, 2020, S. 90-92).

Kommunikationswege halten fest, welche Kontaktpunkte zwischen den Organisationsmitgliedern als legitim angesehen werden. Organisationen wären nicht handlungsfähig, wenn jedes Mitglied jederzeit mit jedem anderen Mitglied in Kontakt treten könnte. Daher schränken Organisationen die Kommunikation zunächst stark ein und lassen sie an bestimmten, für sie sinnvollen Punkten wieder zu. Die bekannteste Art, Kommunikationswege zu definieren, sind Hierarchien, welche in einem Organigramm ihren Niederschlag finden. Damit wird geregelt, wer wem über- und untergeordnet ist und wem gegenüber Gleichheit produziert wird. Dies hat insofern eine entlastende Funktion, als Entscheidungen von einer Hierarchiestufe zur nächsten nicht laufend hinterfragt werden, sondern mit Verweis auf die Hierarchie durchsetzbar werden. Darüber hinaus werden kommunizierte Mitzeichnungsrechte und eingerichtete Projektstrukturen zum Strukturtypus der Kommunikationswege gezählt (Kühl, 2020, S. 92-94).

Der Strukturtyp *Personal* weist darauf hin, dass es für künftige Entscheidungen eine Rolle spielt, wer die Stelle besetzt, die diese Entscheidung fällt. Mit Blick auf die theoretischen Erklärungsansätze von Verhaltensauffälligkeiten ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass Soziolog:innen diese anders beurteilen als bspw. Mediziner:innen. Mit der Besetzung von Stellen können Organisationen demnach massgeblich beeinflussen in welchem Sinne zukünftige Entscheidungen gefällt werden sollen. Sie können mit Entlassungen oder Versetzungen von Personen zudem kommunizieren, welche Formen von Entscheidungen künftig keinen resp. mehr Spielraum erhalten werden (Kühl, 2020, 94-96).

Die formale Regulierung einer Organisation beinhaltet nach Kühl (2018, S. 16) zwei Probleme. Einerseits können formale Regelungen nicht immer situationsangemessen sein. Es ist schlicht nicht möglich, sämtliche Ereignisse, mit denen sich eine Organisation konfrontiert sieht, zu antizipieren und vorab zu entscheiden. Organisationsmitglieder werden daher täglich vor die Aufgabe gestellt, entsprechende Wege für in diesem Zusammenhang auftretende Probleme zu finden. Andererseits beeinflussen die formalen Strukturen, wie die Organisation ihre Umwelt wahrnimmt. Die eingesetzten Programme wirken dabei wie Filter. Was daran problematisch sein kann, wird in Kap. 4.5 ausgeführt. Eine bedeutende Einsicht der Organisationssoziologie besteht daher darin, dass Organisationen mit Formalität allein nicht überleben können. Nur mit Schulgesetzen, Lehrpersonalverordnungen und Bildungsplänen ausgestattet, ist es einer Schule kaum möglich, ihrem Auftrag gerecht zu werden, weil nicht jedes Detail für absolut verbindlich erklärt werden kann. Deshalb bilden sich in Organisationen informale Strukturen aus (Apelt, 2016, S. 17).

4.3.2 Die informale Seite

Von Informalität wird gesprochen, wenn eine Handlung, welche von der Formalstruktur nicht erwartet wird, in einer gewissen Regelmässigkeit auftritt. Darunter wird nicht ein einmaliges Improvisieren von Organisationsmitgliedern verstanden. Bei der informalen Seite einer Organisation spielen eher Deutungsmuster eine Rolle, welche sich quasi in die Strukturen eingeschlichen

haben. Auch bei diesen Strukturen handelt es sich um Entscheidungsprämissen. Die Unterschiede zur formalen Seite bestehen darin, dass diese Prämissen weder offiziell an die Mitgliedschaftsbedingung geknüpft sind noch aktiv eine Entscheidung darüber gefällt wurde. Daher spricht man in der Organisationstheorie bei Informalität von «nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen» (Kühl & Muster, 2016, S. 20; Kühl, 2018, S. 9). Nicht die Führung einer Organisation hat demnach aktiv entschieden, wie künftige Entscheidungen gefällt werden sollen, sondern diejenigen Praktiken, welche sich gewohnheitsmässig eingeschlichen haben (Kühl, 2020, S. 103; Kühl, 2018, S. 9). Informalität kann unterschiedlich in Erscheinung treten: beispielsweise über eingespielte Routinen, nicht offen kommunizierte Ziele, das Ausbilden einer inoffiziellen Hierarchie oder die Einrichtung alternativer Kommunikationskanäle (Kühl, 2020, S. 106). Weswegen sich diese Entscheidungsprämissen in Organisationen ausbilden, wird im Folgenden erläutert.

Einerseits sind Organisationen mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, welche sich durch formale Entscheide nicht auflösen lassen. Organisationen benötigen jedoch eine klare Erwartungsordnung. Andernfalls wüssten die Organisationsmitglieder nicht, was sie tun sollen. Mit Blick auf ihre Handlungsfähigkeit bleibt Organisationen daher nichts anderes übrig, als auf nicht formalisierte Erwartungen mit Informalität zu reagieren (Kühl, 2020, S. 106). Andererseits ist es nicht möglich, alle Erwartungen vollständig als Mitgliedschaftsbedingung zu definieren. So lassen sich bspw. Haltungen und Denkstile nur schwer durch die Hierarchie verordnen. Auch Erwartungen an kollegiales Verhalten, wie der Umgang zwischen den Mitgliedern auszusehen hat, lässt sich kaum formalisieren. Wird es dennoch versucht, werden sich die Mitarbeiter:innen möglicherweise nur dem Schein nach daran ausrichten. Eine tiefergehende Übernahme bleibt fragwürdig, zumal relativ präzise formuliert werden müsste, was erwartet wird. Diejenigen Forderungen, die sich nicht in Mitgliedschaftsbedingungen überführen lassen, werden als Untertyp der nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen kategorisiert: Man spricht von unentscheidbaren Entscheidungsprämissen. Dazu zählen Denkstile, Haltungen, Grundannahmen, Orientierungsmuster usw. (Kühl, 2020, S. 105). Überdies gibt es in Organisationen Erwartungen, welche sich zwar prinzipiell formalisieren liessen, bewusst oder unbewusst wird darauf jedoch verzichtet. Darunter fallen bspw. Absprachen zwischen Mitarbeiter:innen, die aufgrund fehlender Formalisierung offiziell nicht stattfinden dürften. Daher spricht man nicht von unentscheidbaren Entscheidungsprämissen, sondern von prinzipiell entscheidbaren, aber nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen (Kühl, 2020, S. 106).

Erwartungen, welche in der Organisationsstruktur formalisiert sind, lassen sich mit Blick auf die Mitgliedschaftsbedingungen einfordern bzw. sanktionieren. Informale Erwartungen können nicht auf diesem Weg durchgesetzt werden. Organisationen können Mitarbeiter:innen nicht für etwas abstrafen, über das offiziell nie entschieden wurde. Daher bedient man sich für die Durchsetzung informaler Erwartungen anderer Mittel. Einerseits können Gefälligkeiten zwischen Mitarbeiter:innen, Vorgesetzten oder Untergebenen eine Rolle spielen. Im Sinne eines Tausches kommt man einander auf informale Weise entgegen. Man wechselt Hilfeleistungen untereinander aus, welche zur Entwicklung einer Vertrauensbeziehung beitragen. Diese können sich in Form einer Clique, einer Seilschaft oder eines Loyalitätsnetzwerks verstetigen (Kühl, 2020, S. 109-111). Andererseits kann sich die Durchsetzung formaler Erwartungen in negativer Form äussern. Verlaufen Tauschprozesse für die Beteiligten nicht zufriedenstellend, kann auf Sanktionierungspraktiken zurückgegriffen werden: Wichtige Informationen werden einander vorenthalten, Fehler werden nicht gedeckt usw. Diese Formen werden oftmals zusammenfassend als Mobbing bezeichnet (Kühl, 2020, S. 112).

Zentral bei unentscheidbaren Entscheidungsprämissen ist, dass sie sich nicht rational beherrschen, formal definieren oder verwalten lassen. Informalität, oft auch als Organisationskultur bezeichnet, lässt sich daher nicht per Vorgabe steuern. Kühl (2018, S. 3) bezeichnet in diesem Zusammenhang die Vorstellung der Überführung einer Ist-Kultur zu einer Soll-Kultur durch das Management als Steuerungsfantasie. Die Organisation kann zwar viel Energie in ihre Wunschvorstellung investieren, ob Mitarbeiter:innen sich danach ausrichten werden, bleibt ungewiss. Eingespielte Denkmuster, Haltungen und informale Seilschaften zeigen sich diesbezüglich sehr robust (Kühl, 2020, S. 114). Auf welche Weise dennoch Wandel in Bezug auf Organisationskultur angestossen werden kann, wird in Kap. 4.4 dargelegt.

4.3.3 Die Schauseite

Mit der Schauseite bringt eine Organisation zum Ausdruck, wie sie von aussen gesehen werden will (Kühl & Muster, 2016, S. 24; Kühl, 2020; S. 123). Es würde seltsam anmuten, wenn eine Organisation dabei beabsichtigen würde, ein zwiespältiges Bild von sich abzugeben. Organisationen legen in aller Regel Wert darauf, nach aussen hin vorteilhaft dazustehen. Daher beschreibt Kühl (2020, S. 122) diese Aussendarstellung als aufgehübschte, zweite Realität, welche Komplexität und ungelöste Konflikte der Organisationen ausblendet und somit mit dem Innenleben derselben nur sehr begrenzt etwas zu tun hat. Organisationen wenden für die Errichtung dieser Fassade einiges an Zeit und Ressourcen auf. Schlagwörter wie Corporate Design, Corporate Communication oder Corporate Publishing sind Zeugen dieser Bestrebungen (Kühl, 2020, S. 124). Diese Darstellungsfunktion verleiht nach Kühl (2020, S. 123) den Mitgliedern Sicherheit im Umgang mit der Aussenwelt. Darüber hinaus bietet die Fassade eine Schutzfunktion. Interne Abläufe werden dadurch für Nichtmitglieder uneinsehbar. Konflikte, Fehler oder Peinlichkeiten können auf diese Weise vor der Umwelt verborgen bleiben (Kühl, 2020, S. 125). Einen Grund, weshalb Organisationen Fassaden errichten, sieht Kühl (2020, S. 126-127) in den widersprüchlichen Erwartungen, die von aussen an Unternehmungen herangetragen werden. Im Sinne einer Risikominimierung sind Organisationen gut beraten, möglichst viele dieser Erwartungen zu bedienen. Da dies aufgrund von Widersprüchlichkeiten in der Regel nur eingeschränkt möglich ist, versuchen Organisationen, wenigstens an der Oberfläche diesen unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden. Die Aussendarstellung wird daher für die Umwelt möglichst attraktiv gestaltet. Widersprüche werden dabei nicht thematisiert. Einen zweiten Grund sieht Kühl (2020, S. 127-128) in der Notwendigkeit von Organisationen, interne Konflikte verbergen zu müssen. Täten sie das nicht, könnten Legitimationsverluste folgen, da für die Umwelt konfliktreiche Signale Unsicherheit bedeuten. Eine zusätzliche Verschärfung eines internen Konflikts bei Bekanntwerden scheint aufgrund der Kommentare von aussen ebenfalls denkbar. Organisationen müssen daher gemäss Kühl (2020, S. 128-129) zweierlei im Blick haben. Einerseits sind sie aufgefordert, interne Abläufe möglichst rational zu organisieren und zu optimieren, andererseits können sie sich von an sie herangetragenen Erwartungen nicht ohne Weiteres befreien. Problematisch dabei ist, dass eine effiziente interne Organisation oft nicht mit den Aussenansprüchen vereinbar ist. Um möglichen Legitimationsverlusten vorzubeugen, sind Organisationen daher darauf angewiesen, «ihrer Umwelt neben ihren eigentlichen Leistungen immer auch eine geglättete Darstellung ihrer selbst zu bieten» (Kühl, 2020, S. 129).

4.3.4 Zum Zusammenspiel der drei Seiten einer Organisation

Mit Blick auf die drei Seiten einer Organisation weist Kühl (2018, S. 22-23) auf zwei Besonderheiten hin. Erstens besteht zwischen der formalen und der informalen Seite einer Organisation eine systematische Beziehung. Informale Prozesse können wie beschrieben Mängel in der

Formalstruktur ausgleichen oder aus bestimmten Gründen mit ihr in Konflikt stehen. Um zu begreifen, weshalb sich eine Organisationskultur in ihrer jeweiligen Art präsentiert, lohnt es sich daher zu prüfen, inwiefern sie durch die Formalstruktur bedingt ist. Ohne den Einbezug der Formalstruktur lassen sich aus dieser Sicht die Aspekte von Organisationskultur nur ungenügend verstehen. Zweitens wird ersichtlich, dass die nach aussen getragenen Werte im Rahmen der Schauseite mitunter wenig mit der informalen Seite einer Organisation zu tun haben. Dies lässt sich mit den unterschiedlichen Funktionen der drei Organisationsseiten erklären. Die Schauseite produziert Legitimität in der Umwelt, die informale Seite versucht, alltägliche Probleme, welche durch sich widersprechende Erwartungen formieren können, auszugleichen und die formale Seite liefert Regelkonformität für die Mitarbeiter:innen. Die Herausforderung für eine erfolgreiche Organisation besteht nach Kühl (2018, S. 23) darin, den drei Seiten mit ihren unterschiedlichen Funktionen Beachtung zu schenken. Gleichzeitig gilt es zu eruieren, wie viel Entkoppelung sich die Organisation zwischen der «offiziellen Wirklichkeit» (der Schauseite), der «praktizierenden Wirklichkeit» (der formalen Seite) und der «faktisch praktizierten Wirklichkeit» (der informalen Seite) leisten kann resp. will (Kühl, 2020, S. 140).

4.4 Veränderungsprozesse in Organisationen

Das vorangegangene Kapitel hat verdeutlicht, dass sich informale Organisationsstrukturen nicht per Dekret steuern lassen. Mit Blick auf Veränderungsabsichten in einer Organisation stellt sich die Frage, wie sich diese umsetzen lassen. Kühl (2020, S. 115) sieht diesbezüglich die Formalstruktur als den zentralen Hebel an. Nach seiner Auffassung üben formale Entscheidungen Einfluss auf die Informalität aus. Dabei lässt sich nicht vorhersagen, welche Effekte die Veränderungen auslösen. Organisationswissenschaftliche Forschungen bieten jedoch Anhaltspunkte, wie formale und informale Erwartungen miteinander wirken und welchen Kurs veränderte Merkmale einer Formalstruktur normalerweise einschlagen (Kühl, 2020, S. 115; Kühl, 2018, S. 46). Zentrale Eingriffsmöglichkeiten sieht Kühl (2020, S. 115-121) bei folgenden drei Punkten:

4.4.1 Veränderungen durch die Formalstruktur bewirken

Formalisierung der Strukturtypen

Die Organisation hat die Wahl, welchen Strukturtyp (Programme, Kommunikationswege oder Personal) sie formalisiert und welche informalen Kompensationsleistungen sie sich damit einhandelt. Starke Konditionalprogramme werden bspw. häufig mit informalen Zweckprogrammen ausgeglichen. Würden sich Mitarbeiter:innen am Fließband bei Überlast oder fehlenden Produktteilen rigide an die Vorgaben halten und nicht mit einer informalen Zielorientierung nach Auswegen suchen, könnte ein Leistungsabfall die Folge sein. Bei Ausbildung einer stufenreichen Hierarchie ist hingegen zu beobachten, dass informale Wege gesucht werden, um Abstimmungsprozesse zu vereinfachen. So werden bspw. Vorgesetzte übersprungen und die nächsthöhere Instanz wird direkt angesprochen. Bei flachen Hierarchien kann es sein, dass sich informale Führungspositionen ausbilden, welche eine Absprache beschleunigen. Mit der Formalisierung der Strukturtypen sind informale Ausweichbewegungen verbunden, welche nicht vorausgesagt, aber im Sinne einer Prognose antizipiert werden können (Kühl, 2018, S. 47-50).

Formalisierung verstärken

Eine Organisation kann eigenmächtig bestimmen, wie stark die Erwartungen formalisiert sind. Sie kann demnach sehr viele Erwartungen vorgeben, sodass die Tätigkeiten von Organisationsmitgliedern bis ins Detail überprüft und bei Verstoss sanktioniert werden können. Arbeitsabläufe können auf diese Weise bei jedem Schritt Organisationsmitgliedern zugerechnet und

Verantwortlichkeiten klar benannt werden. In Anbetracht der widersprüchlichen Anforderungen an Organisationen ist ein konsistentes Regelwerk unrealistisch. Daher hat ein starker Formalisierungsgrad in der Regel zur Folge, dass Verstöße dagegen zunehmen. Um die Vorgaben dennoch einhalten zu können, bleibt den Mitarbeiter:innen nichts anderes übrig, als die Regeln zu brechen. Da die Organisation diesbezüglich Sanktionen aussprechen kann, scheint die Anwendung informeller Praktiken für die Organisationsmitglieder attraktiver. Direkte Folgen werden auf diese Weise vermeidbar (Kühl, 2020, 115-117; Kühl, 2018, S. 53-56).

Formalisierungsverzicht

Organisationen können auch das Gegenteil tun und weitgehend auf Formalisierung verzichten: Prozesse werden nicht standardisiert oder die Verletzung von Mitgliedschaftsbedingungen bleibt folgenlos. Daraus können sich als Effekt durchaus Strukturen entwickeln (bspw. Personennetze), welche es der Organisation erlauben, überlebensfähig zu bleiben. Durch die von aussen an die Organisation herangetragenen Erwartungen ist ein vollumfänglicher Formalisierungsverzicht kaum zu bewerkstelligen. Wird bspw. durch die Umwelt eine Ansprechperson der Organisation verlangt, kann sie sich demgegenüber nicht verwehren. Verzichtet sie auf eine klare Rollenzuteilung, wird diese mit grosser Wahrscheinlichkeit von aussen vorgenommen. Dies hat wiederum zur Folge, dass die Organisation aufgrund fehlender formaler Strukturen auf die Ausgestaltung der Rolle der jeweiligen Person keinen Zugriff hat und sich deren Interpretation hingeben muss (Kühl, 2020, S. 117-118; Kühl, 2018, 50-53).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausbildung einer formalen Erwartung in der Regel informale Gegenbewegungen auslöst, welche Lücken oder Widersprüche ausgleicht (Kühl, 2020, S. 119-120). Veränderungen der Formalstruktur haben folglich Auswirkungen auf informale Prozesse – erwünschte wie unerwünschte. Wie genau sich diese Anpassungen bemerkbar machen, lässt sich nicht eindeutig voraussagen. Kühl (2018, S. 58) weist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit hin, diese Veränderungen bestmöglich zu antizipieren. Organisationen, welche Änderungen an einer Seite der Organisation vornehmen, sind daher gut beraten, deren Auswirkungen auf den zwei anderen Seiten zu hinterfragen. Arbeiten an der Organisationskultur ohne systematischen Einbezug der Formalstruktur bleiben ebenso wirkungslos wie formale Veränderungen, bei denen die Auswirkungen auf die informale Struktur nicht bedacht werden. Ebenso verhält es sich bei Entwicklungen der Schauseite, deren Auswirkungen nach innen geprüft werden sollten. Daraus lässt sich schliessen, dass grundlegende Veränderungen in einer Organisation sich nur dann einstellen können, wenn alle drei Seiten einbezogen werden (Kühl, 2018, S. 63).

4.4.2 Veränderungen ohne Weisungsbefugnisse bewirken

Die bis hierhin beschriebenen Hebel setzen Weisungsbefugnisse voraus. Wie können Mitarbeiter:innen, die eine Veränderung ohne entsprechende Stellung in der Organisation bewirken wollen, vorgehen? Kühl (2017, S. 43) verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept der Lateralen Führung. Damit wird Führung unabhängig von Hierarchie ermöglicht und ohne die formalen Strukturen einer Organisation grundlegend zu ändern. Dabei wird auf drei Mechanismen der Einflussnahme zurückgegriffen: Verständigung, Macht und Vertrauen (Kühl, 2017, S. 2-4).

Verständigung – die Überwindung verfestigter Denkgebäude

Nach Kühl (2017, S. 20) bringt die Aufgabenteilung in Organisationen mit sich, dass in den ausdifferenzierten Systemen verfestigte Denkgebäude entstehen. Für die Mitarbeiter:innen steht demnach nicht das Gesamtziel einer Organisation im Fokus, sondern die Erfüllung der an die Abteilung gestellten Erwartungen. Deren Rationalität, das, was als vernünftig angesehen wird, erhält durch das entsprechende Aufgabenprofil eine Prägung. Diese lokale Rationalität kann dazu führen, dass die Kommunikation zwischen den Abteilungen erschwert wird. Gemäss Kühl et al. (2004, S. 72) lassen sich diese verfestigten Sichtweisen nutzen, um einen gemeinsamen Denkraum zu erarbeiten, welcher es den Beteiligten ermöglicht, ihre festgefahrene Position zu mobilisieren. Dadurch kann ein Veränderungsprozess angestoßen werden, welcher nicht auf Anweisung der Führung umgesetzt wird, sondern weil sich die Beteiligten auf diese Lösung geeinigt haben (Kühl, 2017, S. 20-23). Das Bewirken von Veränderungen kann demnach durch die Analyse von lokalen Rationalitäten der Interessensgruppen unterstützt werden. (Kühl, 2017, S. 55)

Macht – die Kontrolle von Unsicherheitszonen

Gemäss Kühl (2017, S. 23) ist Macht Teil jeder (Arbeits)-Beziehung. Macht lässt sich dabei als Einwirkung auf Individuen oder Gruppen beschreiben. Von Bedeutung ist, dass sie nicht alleinig einer Seite zugeschrieben werden kann, sondern als Verhandlungsbeziehung zwischen mindestens zwei Personen zu begreifen ist. Dabei kann die eine Seite mehr herausholen als die andere. Gleichzeitig ist jene nie komplett der Situation ausgeliefert. Was verhandelt wird, sind die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten. Diese stehen im Zusammenhang mit den jeweilig verfügbaren Freiräumen. Das heisst: Je eher sich eine Partei dem Wunsch der anderen entziehen kann, desto mehr Handlungsmöglichkeiten besitzt sie und desto mächtiger ist ihre Position (Crozier & Friedberg, 1993, S. 39–41). In diesem Verständnis geht es beim Einsatz von Macht daher nicht alleinig um das Symbolisieren von Stärke. Viel eher möchte man das Gegenüber «... zu einem Verhalten bringen, von dem seine eigene Handlungsfähigkeit abhängt» (Crozier & Friedberg, 1993, S. 41). Daraus wird ersichtlich, dass alle Beteiligten über Macht verfügen. Die eine Seite kann sich auf Ressourcen oder ihre Stellung berufen, die sie ermächtigt, ein Bestreben durchzusetzen. Die andere Seite kann sich ihrer potenziellen Freiheit bewusst werden, die es ihr erlaubt, sich einem Vorhaben zu verweigern. Macht sammelt sich demnach auf jener Seite, welche über viele und vielfältige Handlungsmöglichkeiten verfügt, welche das Verhalten des Gegenübers einschränken können. Limitierend kommt hinzu, dass dieses Machtspiel nur solange anhält, wie beide Parteien dazu bereit sind, sich auf diese Beziehung einzulassen. Wird dieser Austausch durch eine Seite beendet, löst sich auch die Machtbeziehung auf (Kühl, 2017, S. 23). Der Einsatz von Macht bedeutet daher, Handlungsmöglichkeiten dem Gegenüber anzudeuten, ohne sie tatsächlich einzulösen. Sofern die aufgeworfene Option eine Konsequenz darstellt, die der Verhandlungspartner vermeiden möchte, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass er sich dazu entschliesst, der Aufforderung Folge zu leisten. Die eigene Relevanz für die andere Seite lässt sich erhöhen, indem man wichtige Unsicherheitszonen kontrolliert (Kühl, 2017, S. 24). Unsicherheitszonen sind Bereiche oder Situationen, in denen das Verhalten einer Person nur schwer vorhersehbar ist. Typische Unsicherheitszonen in Organisationen sind Hierarchiestufen, die Regeln erlassen können; Experten, welche relevantes Fachwissen beherrschen; Relaisstellen, welche privilegierten Zugang zur Organisationsumwelt besitzen oder Gate Keeper, die wichtige Informations- und Kommunikationskanäle kontrollieren (Kühl, 2017, S. 25). Macht ist demnach nicht auf die oberen Hierarchiestufen beschränkt. Nach Kühl et al. (2004, S. 75–76) kann auch das Fachpersonal Deutungen beeinflussen, Legitimation steuern oder ganz einfach etwas tun oder unterlassen.

Vertrauen – Der Nutzen und die Gefahr riskanter Vorleistungen

Luhmann (2014, S. 27) versteht unter Vertrauen eine riskante Vorleistung einer Partei. Es lässt sich nicht mit Gewissheit voraussagen, wie sich das Gegenüber demgegenüber verhalten wird. Unsicher ist, ob sich das Risiko lohnt. Eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt sich nach Kühl et al. (2004, S. 77) dann, wenn die Vorleistungen gegenseitig und regelmässig erwidert werden. Dadurch werden nach Luhmann (2014) Kooperationen möglich, «die sich nicht sofort und nicht in meinem unmittelbaren Zugriffsbereich bezahlt machen» (S. 28). In einer Vertrauensbeziehung wird dadurch ein zeitversetzter sozialer Austausch möglich, bei dem die Parteien einander wiederholt Vertrauensvorschüsse entgegenbringen (Kühl, 2017, S. 27-28). Etabliert sich diese Art von Beziehung, muss eine Vorleistung nicht umgehend erwidert werden. Ein ausgeklügeltes Regelwerk, welches Benachteiligungen auffängt, scheint ebenso überflüssig. Der zentrale Vorteil von Vertrauen ist daher im breiten Handlungsspielraum zu finden. Die Schwachstelle von Vertrauen ist deren Fragilität. Der Aufbau von Vertrauen ist zeitintensiv und schnell dahin, wenn Zeichen von Missbrauch erkennbar werden (Kühl, 2017, S. 28). In diesem Zusammenhang ist Kontrolle ein wichtiges Stichwort. Ob eine Vorleistung erwidert wird, muss in irgendeiner Form überprüft werden. Diese Kontrollpunkte müssen jedoch nicht im Geheimen ausspioniert werden, sondern lassen sich in einer Organisationsstruktur auf eine Weise gestalten, die es den Beteiligten ermöglicht, einander in die Karten zu schauen. Es steht den Mitarbeiter:innen somit frei, Überprüfungs-momente einzurichten, bei denen Kolleg:innen die Möglichkeit gegeben wird, gegenseitig das Vertrauen zu stärken.

4.4.3 Lateral führen bei Veränderungsprozessen

Man würde der Komplexität der Realität nicht gerecht werden, wenn zuvor ausgeführte Instrumente und Werkzeuge im Rahmen eines Veränderungsprozesses ohne Weiteres Verwendung finden würden. Einerseits lassen sich Neuerungen durch die Hierarchie oftmals nicht durchsetzen, da dieser die notwendigen Informationen dazu fehlen (Kühl, 2017, S. 51). Andererseits weist Neuberger (1992, S. 54) darauf hin, dass formale Regelungen oft nicht die intendierte Wirkung besitzen. Mitarbeiter:innen neigen bisweilen zu kreativen Lösungen, wenn Vorgaben nicht der eigenen Vorstellung entsprechen würden.

Zunächst ist festzuhalten, dass bei Veränderungsprozessen die zwei Pole Innovation und Routine aufeinandertreffen (Kühl, 2017, S. 56). Diejenigen die grundsätzliche Neuerungen einführen möchten, stehen denjenigen gegenüber, welche die Stabilisierung der täglichen Arbeitsabläufe fokussieren und eher inkrementelle Vorgehensweisen bevorzugen. Bei einem Wandel der Arbeitsbedingungen steht für die Organisationsmitglieder einiges auf dem Spiel. Eingespielte Routinen erfahren eine Veränderung, was Auswirkungen auf Verständigungs-, Macht- und Vertrauensprozesse haben kann, sodass Formen von Widerstand zu erwarten sind. Kühl (2017, S. 55) empfiehlt daher, bei Veränderungsprozessen die lokalen Rationalitäten der Betroffenen zu analysieren. Auf diese Weise können Erwartungen und Bedürfnisse sichtbar gemacht und beim vorgesehenen Wandel mitbedacht werden. Aufkommender Widerstand ist daher als Informationsquelle zu betrachten und entsprechend zu berücksichtigen. Die Analyse von Macht-, Vertrauens- und Verständigungsprozessen ist insofern erschwert, als diese sich eher auf der informalen Seite einer Organisation abspielen (Kühl, 2017, S. 57-59). Das bedeutet, dass sich die Organisationsmitgliedern bei ihren Handlungen unter Umständen nicht auf formale Legitimation berufen können. Ein offenes Ansprechen solcher Praktiken wird dadurch nahezu verunmöglicht. Es ist nicht davon auszugehen, dass Mitarbeiter:innen von sich aus Transparenz in Bezug auf ihre

Einflussnahme herstellen. Diese sogenannte Kommunikationslatenz (Kühl, 2017, S. 57) gilt es daher bei Veränderungsprozessen zu akzeptieren.

In diesem Zusammenhang empfiehlt Neuberger (1992, S. 54), einzuführende Regeln mit einem gewissen Spielraum auszustatten. Dadurch wird den Organisationsmitgliedern ermöglicht, Neuerungen auszuprobieren. Fallen Regeln zu starr aus, kann es sein, dass sie entweder nicht so umgesetzt werden, wie ursprünglich gedacht, oder sie werden zum Spielball durchzusetzender Interessen (Neuberger, 1992, S. 56). Kühl (2017, S. 60) rät darüber hinaus, die Kontingenz einer Veränderung möglichst lange offenzuhalten. Mit Kontingenz ist gemeint, «dass ein Ereignis nicht zwangsläufig so ist, wie es ist, sondern dass es auch anders möglich wäre» (Kühl, 2017, S. 60). Bei Veränderungsprozessen könnte dies heissen, Umsetzungsbausteine zunächst versuchsweise einzuführen. Die Erprobung von Konzepten ermöglicht den Organisationsmitgliedern, Verständigungs-, Vertrauens- und Machtprozesse in einem vorläufigen Rahmen zu entwickeln und allenfalls zu verwerfen (Kühl, 2017, S. 61).

In Bezug auf die Möglichkeiten der lateralen Führung hält Kühl (2008, S. 2) fest, dass mit den Instrumenten keine umfassende Lösung bereitgestellt wird. Vielmehr lassen sich damit feine Taktiken, Praktiken und Operationen in Organisationen identifizieren. Der Analyseraster der lateralen Führung lässt alltägliche Interaktionen in Organisationen möglicherweise in einem anderen Licht erstrahlen. Die bewusste Gestaltung von Verständigungs-, Macht- und Vertrauensprozessen kann Reibung verringern und ist insofern als «Schmierstoff» (Kühl, 2017, S. 26) zu interpretieren. Funktionen ohne Weisungsbefugnisse sind demnach den formalen Strukturen nicht alternativlos ausgeliefert. Durch den Einsatz lateraler Praktiken lässt sich unter Umständen Bewegung in ein Vorhaben bringen.

4.5 Die Funktion der Initiative

Durch das vorangegangene Kapitel wurde klarer, mit welchen Instrumenten Veränderungen in Organisationen bewirkt werden können. Der Anlass für einen Wandel wurde bisher ausgeklammert. Wodurch dieser angestossen wird, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen. Unter dem Begriff der Initiative wird beschrieben, was in Organisationen vor sich geht, wenn selbige mit Erwartungen aus ihrer Umwelt konfrontiert werden, mit denen sie bisher nicht gerechnet haben.

Wie in Kap. 4.3 ausgeführt, muss eine Organisation mit unterschiedlichen, sich zum Teil widersprechenden Erwartungen umgehen können. Bleibend diese Erwartungen durch die Institution unbeantwortet oder werden sie nicht ausreichend bearbeitet, sieht sich diese früher oder später mit ihrer Auflösung konfrontiert, da ihr unter Umständen die Legitimationsgrundlage für ihre Tätigkeiten abhandenkommt. Zumindest wird die Umwelt in solch einem Fall mit grosser Wahrscheinlichkeit die Daseinsberechtigung in Frage stellen wollen. Daher ist es für eine Organisation überlebensnotwendig, Informationen aus ihrer Umwelt zu erhalten. Sie kann auf diese Weise veränderte oder neue Erwartungen aus ihrem Umfeld wahrnehmen und sich gegebenenfalls anpassen (Kette, 2021, S. 128).

Eine Organisation kann entweder über ihre Formalstruktur oder ihre Organisationsmitglieder an entsprechende Informationen gelangen. Der Weg über die Formalstruktur ist problembehaftet, da Organisationen keinen allumfassenden Überblick über ihre Umwelt besitzen. Dadurch entstehen «wahre Zirkel der Selbstbestätigung, in denen die Organisation die durch die eigene Begrenztheit

wahrgenommene Umwelt immer wieder als Bestätigung für die eigene Funktionsweise begreift» (Kühl, 2018 S. 16). Mit Verunsicherungsprogrammen wird daher darauf abgezielt, die bestehende Formalstruktur regelmässig zu hinterfragen (bspw. durch eine Abteilung Controlling). Da dafür wiederum formale Strukturen eingesetzt werden, löst sich das angesprochene Informationsproblem auf diese Weise nicht oder nur eingeschränkt auf (Kette, 2021, S. 130). Organisationen sind demnach nicht in der Lage, ständig auf dem Laufenden zu sein, was um sie herum passiert. Aufgrund deren Komplexität würde eine vollständige Erfassung der Umwelt darüber hinaus die Organisation lahmlegen, da sie die endlosen Informationen nicht innerhalb nützlicher Frist verarbeiten könnte. Daher wird mit vereinfachten und verkürzten Umweltmodellen gearbeitet, welche es ermöglichen, die gestellten Erwartungen abzuarbeiten. Die Formalstruktur einer Organisation ist Ausdruck dieser Umweltmodelle. Dort wird festgehalten, was für die Organisation von Bedeutung ist und worauf kein oder wenig Wert gelegt wird (Kette, 2021, S. 129). Damit ist auch gesagt, dass Organisationen ihre Umwelt nur insofern beobachten können, als es die Formalstruktur zulässt. Sämtliche Informationen, die durch diese Struktur hindurch begutachtet werden, sind durch diese gefärbt. Daraus lässt sich schliessen, dass Organisationen nur diejenigen Informationen aus ihrer Umwelt verarbeiten können, für die in der Formalstruktur ein Abnehmer vorgesehen ist. Anders formuliert: Organisationen filtern Informationen aus ihrer Umwelt, um handlungsfähig zu bleiben (Kette, 2021, S. 130-131).

Damit ist die Gefahr verbunden, dass Organisationen wichtige Informationen aus ihrer Umwelt verpassen, was in der Folge dazu führen kann, dass Erwartungen nicht mehr adäquat bearbeitet werden. Nebst den erwarteten Informationen, die durch die Formalstruktur antizipiert worden sind, sind Organisationen demnach auf überraschende Informationen angewiesen. Überraschende Informationen sind solche, welche nicht erwartet wurden und für die daher in der Formalstruktur keine Abnehmer ausgebildet worden sind.

Es stellt sich daher die Frage, wie Organisationen trotz fehlenden formalen Anknüpfungspunkten zu überraschenden Informationen gelangen. Dies kann mittels initiativer Handlungen ihrer Organisationsmitglieder stattfinden. Initiatives Handeln beschreibt gemäss Kette (2021, S. 125-126) ein zusätzliches Engagement der Organisationsmitglieder, welches über ihre formalisierte Routinetätigkeit hinausgeht. Die Initiative stellt demnach einen zusätzlichen, über den erwarteten Rahmen hinaus geleisteten Einsatz dar. Die Mitarbeiter:innen teilen dabei Informationen, welche nicht von ihnen erwartet werden. Solche Informationen werden nicht erwartet, weil sie im Tätigkeitsbeschrieb der jeweiligen Position nicht vorgesehen sind. Lässt sich trotz dieses Umstandes ein:e Abnehmer:in für die überraschende Information finden, kreierte sich die Organisation eine Chance, zu lernen resp. auf veränderte Erwartungen aus der Umwelt zu reagieren (Kette, 2021, S. 131). Aus einer organisationssoziologischen Perspektive besteht die Funktion einer Initiative daher darin, die Organisation mit überraschenden Informationen zu versorgen (Kette, 2021, S. 127).

Dieses Vorgehen widerspricht jedoch dem Wesen von Organisationen. Ein Grund, weshalb sie sich formieren, besteht darin, an sie gestellte Erwartungen in Prozesse und Arbeitsabläufe umzumünzen, sodass diese möglichst reibungslos abgearbeitet werden können. Da eine Organisation nicht im Stande ist, spontan und laufend ihre Prozesse zu verändern, bildet sie eine Präferenz für erwartete Kommunikation aus. Die Organisationsstrukturen können diejenigen Erwartungen am besten abarbeiten, für welche sie eingerichtet wurden (Kette, 2021, S. 133). Eine Initiative, also eine überraschende Information, ist demnach im etablierten Schema nicht vorgesehen und stellt dieses somit in Frage. Das kann als Hinweis verstanden werden, dass etwas Bestehendes nicht in

Ordnung ist. Aus dieser Perspektive ist initiatives Handeln etwas, was die Formalstruktur als Bedrohung ansieht. Das macht es für die Initiator:innen riskant, eine überraschende Information mitzuteilen. Sie müssen damit rechnen, dass die bestehende Struktur eher abgeneigt reagiert (Kette, 2021, S. 133). Kommt hinzu, dass Abnehmer:innen für überraschende Informationen oftmals in den oberen Hierarchien zu finden sind. Das sind Positionen, welche meist selber an den bestehenden Strukturen mitgearbeitet haben. Eine Abnahme der Informationen würde bedeuten, dass sie eigene Entscheidungen in Frage stellen, was unter Umständen vermieden werden möchte (Kette, 2021, S. 134).

Nebst ihrer wichtigen Funktion für Organisationen haben Initiativen auch Schattenseiten. Wenn die Organisation zu viele überraschende Informationen zulässt, kann es zu einem information overload kommen, welcher die Organisation handlungsunfähig zurücklässt. Darüber hinaus kann durch ständige Veränderung eine Dauerunruhe entstehen, welche ebenfalls nicht förderlich erscheint. Es kann zudem sein, dass die Informationen, die an die Organisation herangetragen wird, für die überbringende Person eine höhere Wichtigkeit hat als für die Gesamtorganisation. Diese Perspektivenverzerrung muss durch die Organisation ausgeglichen werden. Gleichzeitig kann sich eine Organisation nicht nur einem Problem widmen, sondern muss parallel verschiedene bedienen (Kette, 2021, S. 134).

Der Erfolg einer Organisation hängt gemäss Kette (2021, S. 134) davon ab, wie sie es schafft, unterschiedliche oder gar sich widersprechende Probleme und (neue) Aufgaben in bestehende Strukturen zu integrieren.

4.6 Fazit

Nach Kühl (2020, S. 141) wird in der Organisationsforschung häufig die Metapher des Eisberges genutzt, um zu verdeutlichen, dass vieles in Organisationen unter der Oberfläche und somit im Verborgenen liegt. Die formale Seite, quasi die Spitze des Eisbergs, ist für die Beobachtung freigegeben. Der bekanntlich grössere Teil des Eisbergs, in dieser Analogie die informale Seite der Organisation, ist kaum zu erkennen. Bei der Analyse einer Organisation besteht die Herausforderung demnach darin, «nicht nur die Strukturen unterhalb der Oberfläche zu begreifen, sondern zu erkennen, wie diese mit den Strukturen des Eisbergs oberhalb des Wassers zusammenhängen» (Kühl, 2020, S. 144). Wenn, wie in der vorliegenden Arbeit, versucht wird Abläufe in Organisationen zu verstehen, stellt dies kein einfaches Unterfangen dar. Zu beschreiben, wie formale Entscheidungen auf informale Prozesse wirken und umgekehrt, erfährt in Anbetracht der Kommunikationslatenz eine starke Einschränkung. Gemäss Kühl (2020) «besteht die Kunst darin zu spüren, wo, wann und wie dieses <Schweigegelübde> (auf-)gebrochen werden kann» (S. 146). Bei der Erhebung der Daten wird es demnach darauf ankommen, mit geschickten Interventionen seitens des Interviewers den einen oder anderen Blick auf den verborgenen Teil des Eisbergs zu erhaschen. Bei der Datenanalyse und der Ergebnisdiskussion braucht es die Klarheit darüber, dass es nie möglich sein wird, die kompletten Strukturen einer Organisation zu beleuchten (Kühl, 2020, S. 146).

5. Die Schule als Organisation

Auf Basis der vorangegangenen Ausführungen zu Organisationen allgemeiner Art soll im Folgenden auf spezifische Merkmale des Organisationstypus Schule eingegangen werden. Für die Fragestellung relevante Aspekte finden dabei einen besonderen Stellenwert.

5.1 Spezifische Organisationsmerkmale der Schule

5.1.1 Nicht für alle geltende Mitgliedschaftsbedingungen

Die Organisation Schule weist in Bezug auf die Mitgliedschaftsbedingungen Besonderheiten im Vergleich zu anderen Organisationen auf. In Bezug auf das Personal, die Lehrpersonen, verhält es sich ähnlich wie in anderen Unternehmungen. Es werden Erwartungen an sie in Bezug auf Ausbildung, didaktische oder pädagogische Kompetenzen gestellt. Auch in Bezug auf Zuverlässigkeit und adäquates Verhalten gegenüber Schüler:innen sind die Mitgliedschaftsbedingungen relativ klar formuliert. Klar ist auch, dass die Nichteinhaltung dieser Bedingungen zum Ausschluss führen kann. Anders verhält es sich in Bezug auf die Schüler:innen. Da diese im Gegensatz zu Lehrpersonen nicht freiwillig in die Organisation Schule eintreten, sondern im Rahmen der Schulpflicht dazu gezwungen werden, lassen sich die geltenden Kriterien der Mitgliedschaftsbedingungen bei ihnen nur bedingt anwenden (Kühl, 2012, S. 345). Aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht ist ein Ausschluss von Schüler:innen durch die Schule, also eine Aufkündigung der Mitgliedschaft, im Prinzip ausgeschlossen. Ein zentrales Machtmittel einer Organisation ist damit unwirksam. Lehrpersonen können sich infolgedessen nicht darauf verlassen, dass Schüler:innen den ihnen zugeschriebenen Erwartungen ohne Weiteres genügen. Dieser Umstand eröffnet den Schüler:innen wiederum Spielräume in Bezug auf ihre Aneignung resp. Übertretung dieser Erwartungen. Die formale Organisation Schule endet mit Blick auf die Schüler:innen daher nicht bei der Eingangstür, sondern im Klassenzimmer (Langenohl, 2008, S. 819–822).

5.1.2 Strukturelles Übergewicht informaler Rollen

Dadurch, dass Mitgliedschaftsbedingungen der Schule für die Schüler:innen nicht anzuwenden sind, lassen sich in der Folge davon keine formalen Rollen für sie definieren. Dies führt dazu, dass informale Rollen die Interaktionen der Schüler:innen massgeblich strukturieren. Damit wird das Defizit der formalen Rollenerwartung, welches durch die Unfreiwilligkeit der Mitgliedschaft begründet ist, ausgeglichen. Daraus folgt einerseits, dass die Lerngruppe häufig durch informale Rollenverteilung integriert wird. Schüler:innen differenzieren sich nicht durch von der Schule erwünschte Aspekte wie Leistung, sondern durch Bildung von Cliques, welche in Abwesenheit von Lehrpersonen in besonderer Masse zum Tragen kommen und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag zuwiderlaufen können. Andererseits kann die Schule aufgrund dieser Strukturierung informale Rollen als «schul(organisations-)externe Rollen etikettieren» (Langenohl, 2008, S. 822). Das heisst: Erreichen Schüler:innen Bildungs- und Erziehungsziele nicht, kann die Schule Ursachen dafür den einzelnen Schüler:innen und deren Verhalten zuschreiben, da die Lehrperson aufgrund fehlender formaler Rollenerwartung keinen Zugriff darauf hat (Langenohl, 2008, S. 822).

5.1.3 Ungleiches Machtverhältnis bei Konflikten

Das strukturelle Übergewicht informaler Rollen führt dazu, dass sich Schüler:innen in erster Linie als Person und nicht als formales Organisationsmitglied in der Schule eingebunden sehen. Daher neigen Schüler:innen dazu, Konflikte auf sich als Person und nicht als Funktionsträger zu beziehen. Dies kann zur Folge haben, dass Konflikte personalisiert werden, wodurch sich Lehrpersonen kaum mehr auf ihre funktionale Rolle zurückziehen können. Erschwerend kommt hinzu, dass sich

Lehrende in solchen Situationen lediglich auf diejenigen Werkzeuge berufen können, welche ihnen formal zur Verfügung gestellt werden (bspw. Leistungsbeurteilung). In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass Schüler:innen bei Konfliktsituationen aufgrund ihrer informalen Rollen mehr und vielfältigere Mittel als den Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Lehrpersonen, bei denen formale Rollenerwartungen gesetzt sind, erfahren in ihren Handlungen Einschränkungen, sofern sie an der Beibehaltung der Mitgliedschaft interessiert sind und nicht gegen geltendes Recht verstossen wollen. Schüler:innen hingegen können Drohungen aussprechen oder Anspielungen auf das Privatleben einer Lehrperson äussern, was sich mit organisationalen Mitteln mangels fehlender Formalität kaum bearbeiten lässt (Langenohl, 2008, S. 823).

5.1.4 Spezifische Form der Kooperation

Der Umstand, dass Schüler:innen nicht als formale Rollenträger angesehen werden können, ergibt im Rahmen der Wissensvermittlung ein weiteres spezifisches Merkmal der Organisation Schule. Im Rahmen ihres professionellen Handelns sind Lehrpersonen auf die Kooperation der Schüler:innen angewiesen (Apelt, 2016, S. 17). Diese sind insofern als gleichberechtigt anzusehen, als beide Parteien zum Lernerfolg beitragen müssen. Dabei sind Schüler:innen aufgrund ihrer fehlenden formalen Rollen nicht austauschbar, sondern zeichnen sich durch ihre Spezifik aus. Gelingende Kooperation wird demnach nicht durch formale Rollenzuschreibung bewerkstelligt, sondern muss im Rahmen der individuellen Voraussetzungen einzeln hergestellt werden (Langenohl, 2008, S. 823). Das in pädagogischen Berufen vorhandene Technologiedefizit kommt in diesem Zusammenhang erschwerend hinzu. Das Technologiedefizit beschreibt die fehlende Technologie, welche die gesteckten pädagogischen Ziele in jedem Fall zuverlässig erreichen lässt. Es besteht nach Luhmann (2017, S. 96) keine Methodik, welche dies im Sinne von Kausalketten gewährleisten würde. Wie Lehrpersonen spezifische Kooperation herstellen, ist demzufolge nicht zielgerichtet formalisierbar.

5.2 Die Organisationsstruktur der öffentlichen Volksschule

Mit Blick auf die Fragestellung und vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen stellt sich an dieser Stelle die Frage, mit welcher Organisationsstruktur die öffentliche Volksschule im Kanton Zürich versehen ist. Insbesondere die Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen spielen bei der Beantwortung der Frage, wie Entscheidungen in Schulen gefällt werden, eine Rolle. Nachfolgend wird auf Basis von öffentlich zugänglichen Dokumenten und Gesetzestexten die grundlegende Formalstruktur der Volksschule wiedergegeben. Zuvor wird der gesetzliche Rahmen in knapper Form ausgeführt.

5.2.1 Rechtlicher und politischer Hintergrund

Die politische Struktur der Schweiz wirkt sich auf den Bildungsbereich und die Organisation von Schulen aus. In der Regel werden die politischen und gesetzlichen Kompetenzen der Schweiz, so auch im Bildungsbereich, auf drei Ebenen angesiedelt: Bund, Kanton, Gemeinde. Damit wird sowohl der Föderalismus als auch das Prinzip der Subsidiarität hochgehalten. In Artikel 62 BV (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 13. Februar 2022, SR 101) ist festgehalten, dass das Schulwesen Aufgabe der Kantone ist. Demnach sind in der Schweiz 26 kantonale Schulsysteme auszumachen.

§ 1 VSG des Kantons Zürich (Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005, SR 412.100) beschreibt, dass in diesem Gesetz die Bildung und Erziehung der Volksschule geregelt wird. Nach § 2 Abs. 1 VSG fördern die Erziehungsbemühungen der Volksschule ein christliches, humanistisches und

demokratisches Verhalten. Gemäss § 2 Abs. 4 VSG spielen dabei insbesondere Aspekte wie Verantwortungswille, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit eine Rolle. In Bezug auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen lässt sich aus einer rechtlich-formalen Perspektive festhalten, dass Schulen gemäss § 52 VSG in erster Linie in Bezug auf die Anwendung von punitiven Massnahmen legitimiert werden (bspw. Verweis oder Versetzung in eine andere Klasse). In § 55 VSV (Volksschulverordnung des Kantons Zürich vom 28. Juni 2006, LS 412.101) wird erweiternd ausgeführt, dass sich die Haltung der Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen durch Anerkennung, Verständnis, Konsequenz und Achtung auszeichnen soll. Bei Schwierigkeiten wird das persönliche Gespräch empfohlen. Wie diese Setzungen zu interpretieren sind, wird in den Dokumenten «Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer» (LCH, 2014) und «Berufsleitbild und Standesregeln» (LCH, 2008) des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) nicht näher expliziert.

Die gesetzlichen Grundlagen legitimieren demnach vorwiegend Entscheide, bei denen es darum geht, Schüler:innen vom Unterricht zu entfernen. Massnahmen, die präventiven Charakter aufweisen, lassen sich eher als wünschenswerter Zustand lesen (bspw. in § 2 VSG). Da gemäss § 41 VSG des Kantons Zürich (Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005, SR 412.100) die Führung der öffentlichen Volksschule den Gemeinden übertragen wird, steht es diesen frei, im Rahmen der Vorgaben Schwerpunkte zu setzen.

5.2.2 Führungsstruktur

Schulpflege

Die örtliche Schulpflege leitet und beaufsichtigt die Schulgemeinde resp. die Schulen politisch-strategisch und trägt die Gesamtverantwortung. Zu ihren Aufgaben gehören unter anderem die Festlegung der Organisation sowie des Angebots der Schule, die Beschlussfassung eines Organisationsstatuts, die Genehmigung des Schulprogramms sowie die Anstellung, Entlassung und Beurteilung von Personal (VSA, 2010, S. 4). Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass die Entscheidung über die formalen Bedingungen zur Aufnahme von Lehrpersonen durch die Bildungspolitik getroffen werden (Apelt, 2016, S. 15).

Schulleitungskonferenz/Leitung Bildung

Mittlere und grosse Schulgemeinden sehen sich mit der Situation konfrontiert, dass der Schulpflege viele Schulleitende und Verwaltungspersonal direkt unterstellt sind. Dem damit einhergehenden Koordinationsproblem wird mit eingeschobenen Hierarchiestufen begegnet. Schulleitungen können sich zu Schulleitungskonferenzen zusammenschliessen und/oder es wird eine Leitungsstelle Bildung eingesetzt. Die Leitung Bildung kann aus mehreren Personen zusammengesetzt sein (bspw. Leitung Schulverwaltung und pädagogische Leitung), was oft in Form einer Geschäftsleitung in Erscheinung tritt. Die zugewiesenen Aufgaben und Kompetenzen werden im Organisationsstatut festgelegt (VSA, 2018, Kap. Schulträger, ihre Organe und Instrumente).

Schulleitung

§ 44 VSG benennt die Schulleitung als administrative, personelle und finanzielle Führung einer Schule und ist somit eher auf der betrieblich-operativen Ebene angesiedelt. In der Regel werden die Aufgaben und Erwartungen im Organisationsstatut und/oder der Gemeindeordnung konkretisiert. Gemeinsam mit der Schulkonferenz ist sie zudem für die pädagogische Führung und die Entwicklung der Schule verantwortlich. Die Schulleitung hält sich dabei an das Schulprogramm,

welches von der Schulkonferenz beschlossen wird (§ 45 VSG, Abs. 2). In Bezug auf die Anstellung von Lehrpersonen kann im Kanton Zürich die Kompetenz dafür der Schulleitung übertragen werden. Die Entlassung von Lehrpersonen wird in Form eines Antrages der Schulpflege übermittelt (EDK, 2022, S. 2). Die Schulleitung kann demnach eingeschränkt über Mitgliedschaftsbedingungen sowie die Themensetzung in der ihr zugewiesenen Schuleinheit entscheiden.

Lehrpersonen

Die Lehrpersonen gestalten den Schulalltag und führen ihre Klasse eigenverantwortlich. Dabei sind sie den übergeordneten Vorgaben, Beschlüssen der Schulkonferenz sowie dem Schulprogramm verpflichtet. Innerhalb dieses Rahmens haben Lehrpersonen das Recht, mit Verweis auf das Technologiedefizit, den Unterricht frei zu gestalten (VSA, 2010, S. 5).

5.2.3 Führungsinstrumente

Organisationsstatut

§ 43 VSG ermöglicht jeder Schule, sich anhand eines Organisationsstatuts selbstständig zu organisieren. Dieses Organisationsstatut regelt nach § 41 Abs. 1 VSV auf Basis der kantonalen Gesetzgebung und der jeweiligen Gemeindeordnung die Kompetenzen und die Organisation der Schule. Darin werden die Zuständigkeiten und das Zusammenwirken der an einer Schule beteiligten Personen geregelt. Das Organisationsstatut beinhaltet die Aufbauorganisation (Organigramme), die Aufgaben- und Kompetenzzuweisungen (Funktionendiagramm, Stellenbeschriebe, Aufgabenbeschriebe), die Ablauforganisation (Prozessbeschriebe) sowie Reglemente und Konzepte (bspw. Weiterbildungsreglement, Finanzreglement usw.) (VSA, 2010, S. 7).

Schulprogramm

Im Schulprogramm wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag einer Schule im Rahmen des Lehrplans konkretisiert: «Es ist das zentrale Instrument für die lokale Gestaltung und Entwicklung der Schule» (VSA, 2010, S. 8). Pädagogische Schwerpunkte sowie die zu deren Umsetzung vorgesehenen Massnahmen werden darin durch die Schulkonferenz definiert (§ 45 VSG Abs. 5; § 42 VSV Abs. 1). Alle wichtigen Aufgaben, die auf eine Schule zukommen, sollen dabei Berücksichtigung finden (VSA, 2010, S. 8). Rolff (2016, S. 232) sieht im Schulprogramm das verbindliche und schriftlich formulierte Handlungskonzept einer Schule. Zur Umsetzung des Schulprogramms legt die Schulkonferenz konkrete Aktivitäten und Projekte fest, welche in einer Jahresplanung und in Umsetzungsbeschlüssen festgehalten werden (§ 43 VSV Abs. 1). In ihrer Rolle als strategisches Führungsorgan definiert die Schulpflege inhaltliche und formale Vorgaben für das Schulprogramm, welches zudem von ihr vor Inkrafttreten genehmigt werden muss.

Schulkonferenz

Die Schulkonferenz besteht aus den an der Schule unterrichtenden Lehrpersonen (§ 45 VSG Abs. 1). Sie wird von der Schulleitung geführt. Nach § 45 VSG Abs. 3 setzt sich die Schulkonferenz mit der gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und den Problematiken des Schulalltags auseinander. Darüber hinaus kann die Schulkonferenz Anträge an die Schulpflege stellen, insbesondere für die Besetzung der Schulleitung (VSA, 2010, S. 5).

Mitarbeiter:innen Beurteilungsverfahren (MAB)

Das MAB wurde 2021 vereinfacht und erhielt eine der Zeit angepasste Kompetenzregelung. Für die Beurteilung der Arbeitsleistung der Lehrpersonen ist die Schulleitung seither abschliessend verantwortlich. Auf Basis eines vom Volksschulamt vorgegebenen, verbindlichen Beurteilungs-

dokumentes hält die Schulleitung fest, inwiefern die Erwartungen erfüllt wurden. Die Überprüfungsthemen sind vorformuliert, lassen aufgrund von fehlenden Indikatoren jedoch eine inhaltliche Auslegung durch die Schulleitung zu. Die Schulpflege beteiligt sich nicht an der Beurteilung des Lehrpersonals und kann das Ergebnis weder beeinflussen noch verändern. Ihr obliegt die Aufsicht über den korrekten Gang des Verfahrens. Das Beurteilungsergebnis ist lohnwirksam und wird durch Zielvereinbarungen resp. deren Überprüfung gestützt. Das Aussprechen von kostenpflichtigen Fördermassnahmen oder allfälligen Kündigungen bleibt der Schulpflege vorbehalten. Die Schulleitung kann demnach in beschränkter Masse inhaltliche Beurteilungen der Arbeitsleistung vornehmen und auf diese Weise Mitgliedschaftsbedingungen formulieren. Eingeschränkt wird diese Kompetenz durch Ansiedelung der Entscheidungshoheit in Bezug auf Anstellung und Entlassung des Personals bei der Schulpflege (VSA, 2021, S. 3–8).

Neu definierter Berufsauftrag

Mit dem neu definierten Berufsauftrag (nBA) wurde 2017 ein Jahresarbeitszeitmodell für Zürcher Lehrpersonen eingeführt. Im nBA werden Erwartungen an die Lehrpersonen mittels zeitlicher Quantifizierung dargestellt. Der Kanton als Arbeitgeber gibt damit vor, wie viel Arbeitszeit er den Lehrpersonen für vordefinierte Aufgaben zur Verfügung stellt. Diese Aufgaben resp. Erwartungen werden in fünf Tätigkeitsbereiche aufgegliedert: Unterricht, Schule, Zusammenarbeit, Weiterbildung und Klassenlehrperson. Für die Hauptaufgabe der Lehrpersonen, das Unterrichten, stehen 84% der Nettoarbeitszeit zur Verfügung (VSA, 2020, S. 6). Die Tätigkeiten im Bereich Schule, welche für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind, umfassen unter anderem die pädagogische Mitgestaltung der Schule, die Teilnahme an der Schulkonferenz sowie die Übernahme von Aufgaben für die Schule (VSA, 2016, S. 5). Der Gestaltungsspielraum der Schulführung bezüglich des einsetzbaren Zeitguthabens im Ganzen ist als gering einzuschätzen. Die zur Verfügung gestellten Arbeitsstunden sind durch die kantonale Zugeteilung der Vollzeitstellen vorgegeben. Mit den damit zusammenhängenden Arbeitsstunden für die Bereiche Schule, Zusammenarbeit und Weiterbildung kann die Schulleitung dennoch Schwerpunkte setzen, indem sie die darin stattfindenden Inhalte steuert (VSA, 2020, S. 15). Worauf die Schulleitung grösseren Einfluss hat, ist die Aufteilung der zeitlichen Ressourcen auf die Lehrpersonen. Mitarbeitende können bspw. weniger unterrichten und dafür Aufgaben in anderen Bereichen übernehmen. Diese Aufteilung unterliegt zwar Einschränkungen, ermöglicht der Schulleitung jedoch, einer Lehrperson gezielt Aufträge in einem bestimmten Bereich zuzuweisen und sie von anderen Tätigkeiten zu entlasten. Die Schulleitungen erhalten auf diese Weise die Kompetenz, die Organisation und Erledigung von Arbeiten durch gezielten Einsatz von Personalressourcen zu organisieren (VSA, 2020, S. 15). Der nBA ist für die formulierte Fragestellung deshalb von Interesse, weil sich für die Schulleitung dadurch eine zusätzliche Möglichkeit eröffnet, um mit Lehrpersonen in Tauschprozesse einzusteigen.

5.2.4 Die Rolle der SSA bei schulischen Veränderungsprozessen

Um organisationale Handlungsmöglichkeiten für die SSA zu generieren, scheint es notwendig, mehr über deren Einfluss bei schulischen Veränderungsprozessen zu erfahren. Es stellt sich die Frage, inwiefern die SSA diesbezüglich eine Rolle spielt oder spielen könnte.

Gemäss § 9 BiG (Bildungsgesetz des Kantons Zürich vom 1. Juli 2002, LS 410.1) stellt die SSA eine subsidiäre Bildungsleistung dar und ist somit Teil des Bildungssystems. Die Organisation, Leistung und Finanzierung der SSA wird im KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz des Kantons Zürich vom 14. März 2011, LS 852.1) geregelt. § 19 KJHG fordert die Gemeinden des Kantons Zürich auf,

für ein bedarfsgerechtes Angebot an SSA zu sorgen. Die SSA ist somit Aufgabe der jeweiligen Gemeinde, was zu einer Vielfalt an Träger- und Versorgungsmodellen sowie Kooperationsformen geführt hat (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 40).

Sowohl Stüwe, Ermel und Haupt (2015, S. 21) als auch Speck (2020, S. 35) stellen bezüglich der Begrifflichkeit und Definition von SSA eine fehlende Einheitlichkeit fest. Die Vorstellungen, was SSA ist und welche Erwartungen an sie gestellt werden, variieren demnach. Für die deutschsprachige Schweiz stellen Chiapparini, Stohler und Bussmann (2018) insofern einen Konsens fest, als darunter «ein niederschwelliges, dauerhaftes Angebot der Sozialen Arbeit in den Bereichen Prävention, Beratung und Intervention im Kontext Schule» verstanden wird (S. 8).

In Bezug auf die Rolle der SSA bei schulischen Veränderungsprozessen ist Venzi (2018, S. 148) der Auffassung, dass diese oftmals nicht vorgesehen ist, konzeptionell teilweise sogar ausgeschlossen wird. Ähnlich beurteilen Holtbrink und Kastirke (2013, S. 100) die Situation. Die Autorinnen konnten feststellen, dass in der Literatur keine grossen Berührungspunkte zwischen der Schulentwicklung und der SSA auszumachen sind. Stüwe et al. (2015) hingegen sehen in der SSA ein Subsystem der Schulentwicklung, «welches unter bestimmten Rahmenbedingungen Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen kann» (S. 183). Schulsozialarbeiter:innen können aufgrund ihrer Ausbildung fundiertes Wissen bspw. zu Inklusion, Vernetzung mit dem Sozialraum, Umgang mit Heterogenität oder sozialpädagogischen Aspekten beisteuern (Stüwe et al, 2015, S. 183).

Im Dokument «Empfehlungen zur Einführung von Schulsozialarbeit» (AJB, 2011, S. 7) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich ist festgehalten, dass die SSA im Rahmen von schulinternen Leistungen bei der Schulentwicklung mitwirkt. Im Weiteren wird expliziert, dass sie unter der Leitung der Schule zu einer konfliktfähigen und integrativen Schulhauskultur beiträgt, indem sie in entsprechenden Arbeitsgruppen mitarbeitet. Inwiefern diese Setzungen in der Realität stattfinden, haben Hostettler et al. (2020) erhoben. Die Autor:innen haben eine Gesamterhebung zu Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen der SSA in der Deutschschweiz durchgeführt. In Bezug auf die Mitwirkung an Schulkonferenzen und Schulentwicklung werden die Schulsozialarbeiter:innen gemäss dieser Untersuchung teilweise daran beteiligt. Die Unterschiede zwischen den Schulen sind deutlich. Interessanterweise korreliert der Beteiligungsgrad mit der interdisziplinären Zusammenarbeit. Je enger die Schulsozialarbeiter:innen mit der Schulleitung und den Lehrpersonen zusammenarbeiten, desto eher partizipieren sie aus ihrer Sicht an der Schulentwicklung (Hostettler et al., 2020, S. 118-119). In Bezug auf die Beteiligung der SSA an schulischen Veränderungsprozessen kommt der Schulleitung insofern eine bedeutende Rolle zu. Eine enge Kooperation mit der Schulführung scheint für die SSA daher ein zentraler Aspekt zu sein. Die drei wichtigsten Erfolgsfaktoren dieser interdisziplinären Zusammenarbeit sind gemäss Hostettler et al. (2020, S. 89) Vertrauen, Kommunikation und Motivation zur interdisziplinären Kooperation.

Bemerkenswert scheint, dass sich die genannten Erfolgsfaktoren wie Vertrauen und Kommunikation (Verständigung) mit dem Konzept der lateralen Führung (siehe Kap. 4.4.2) in Verbindung bringen lassen. Bezüglich der Möglichkeiten der SSA in Sachen Schulentwicklung hält Venzi (2018) prägnant fest: «Je aktiver die SSA ihren Gestaltungsraum nutzt, umso mehr Einflussmöglichkeiten hat sie» (S. 150).

5.3 Fazit

Die Organisationsstruktur der öffentlichen Volksschule untersteht dem Subsidiaritätsprinzip. Demnach regelt die übergeordnete Ebene nur so viel, wie im Interesse des gesamten Systems nötig und hilfreich ist. Ziel dieser Ausrichtung ist, dass die unteren Ebenen ausreichend Spielraum erhalten, um adäquate Lösungen zu produzieren (VSA, 2010, S. 4). Dementsprechend sind in Gesetzestexten oder kantonalen Verordnungen keine Hinweise zu finden, wie Schulen konkret im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen vorzugehen haben. Dort werden Rahmenbedingungen formuliert, welche als Entscheidungsprämissen für konkrete Lösungen im Schulalltag fungieren. Angesichts der vorangegangenen Ausführungen kann sich die Entscheidung zu einem bestimmten Vorgehen auf Ebene Schulgemeinde im Organisationsstatut und auf Ebene Schulhaus im Schulprogramm abbilden – muss es aber nicht. Es kann sein, dass sich die Führung einer Schule aktiv, das heisst mit formalen Auswirkungen, entschieden hat, was im Idealfall mit Spuren in der Formalstruktur verbunden wäre. Es kann aber auch sein, dass sich Vorgehensweisen informal eingeschlichen haben und keine offenkundigen Strukturmerkmale bildeten. Für diese Forschung ist daher zweierlei von Interesse: Einerseits stellt sich die Frage, inwiefern die Schulführung die Entscheidung über ein bestimmtes Vorgehen gesteuert hat, indem sie Einfluss auf die Formalstruktur genommen hat. Hinweise dazu müssten sich wie erwähnt konsequenterweise je nach Hierarchiestufe in Dokumenten wie dem Organisationsstatut oder dem Schulprogramm finden lassen. Andererseits ist von Bedeutung, welche informalen Aspekte beim Einführungsprozess eine Rolle gespielt haben. Diese Informationen sind gemäss der getroffenen Definition nicht offenkundig, sondern müssen im Austausch mit Vertreter:innen der Organisationen soweit als möglich erarbeitet werden. Stichhaltige Beweise sind aufgrund der Kommunikationslatenz eher nicht zu erwarten.

6. Forschungsdesign und Methodologie

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen wird im Folgenden die Forschungsstrategie dargelegt und begründet. Im ersten Teil wird aufgezeigt, welche methodologischen Überlegungen der Untersuchungsgegenstand impliziert. Anhand der Forschungsfragen wird in diesem Zusammenhang ausgeführt, welche Folgerungen sich ihnen anschliessen. Dabei geht es um die Begründung der für die vorliegende Arbeit getroffenen Methodenwahl: Es wurde eine ganzheitliche, multiple Fallstudie mittels qualitativer Erhebungsmethoden durchgeführt. Dafür wurden Gruppendiskussionsverfahren sowie Dokumentenanalysen eingesetzt. Im zweiten Teil folgt die Erläuterung des methodischen Vorgehens. Die Unterkapitel beinhalten Beschreibungen zur Organisation und der Durchführung sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

6.1 Forschungsstrategie

Nach Yin (2018, S. 26) ist das Forschungsdesign einer empirischen Untersuchung die Logik, nach welcher die zu erhebenden Daten, die Interpretationen und Schlussfolgerungen mit der übergeordneten Forschungsfrage verknüpft werden. Diese «Blaupause» (Yin, 2018, S. 26) fokussiert folgende vier Fragen: (1) Welche Fragen sollen untersucht werden? (2) Welche Daten sind dazu relevant? (3) Welche Daten sind zu sammeln? (4) Wie sind diese Daten zu analysieren?

Gemäss Froschauer und Lueger (2018, S. 181) widmet sich die qualitative Organisationsforschung den konkreten Geschehen in Organisationen. Dabei steht im Fokus vor welchem Hintergrund Organisationsmitglieder handeln und entscheiden. Mit der Erkenntnis, dass Organisationen nicht vollständig steuer- und kontrollierbar sind, haben qualitative Studien wesentlich dazu beigetragen, ein tieferes Verständnis über Organisationswirklichkeiten und deren sozialen Dynamiken zu erfahren. Diese Vorgehensweise wird darüber hinaus der Prozesshaftigkeit des untersuchten Phänomens gerecht. Um zu verstehen, wie Entscheidungsprozesse in Schulen bezüglich auffälligem Verhalten ablaufen, scheint es daher angezeigt, das Untersuchungsobjekt nicht auf einige, wenige Variablen zu reduzieren. Nach Lamnek und Krell (2016, S. 286) würde dies der Forschungsabsicht nicht gerecht werden, weil die herausgegriffenen Merkmale willkürlich erscheinen könnten. Welche organisationalen Faktoren den Entscheidungsprozess beeinflussen, ist Gegenstand der Untersuchung. Daher lassen sie sich nur bedingt voraussagen, was bei der Durchführung einer bspw. quantitativen Untersuchung hingegen notwendig wäre.

Nach Yin (2018, S. 5) werden Fallstudien durchgeführt, um komplexe soziale Phänomene zu analysieren. Auf diese Weise wird ermöglicht, sich ganzheitlich und aus einer realistischen Perspektive intensiv mit einem Fall zu befassen. Die Methodik einer Fallstudie eignet sich demnach, wenn es darum gehen soll, ein zeitgenössisches Phänomen (= der Fall) in der Tiefe seines realen Kontextes zu untersuchen. Insbesondere dann, wenn die Grenze zwischen Phänomen und Kontext unklar erscheint. Eine Fallstudie wird, anders ausgedrückt, dann durchgeführt, wenn davon auszugehen ist, dass kontextuelle Bedingungen für das Verständnis eines Falles von Relevanz sind (Yin, 2018, S. 15). Bei der vorliegenden Forschungsabsicht wird diesbezüglich davon ausgegangen, dass sich die Entscheidung wie mit Verhaltensauffälligkeiten umgegangen wird, im Kontext organisationaler Begebenheiten abspielt. Die Struktur der Organisation Schule und das Aufkommen einer Initiative resp. die dazu gehörende, nachfolgende Entscheidung stehen der Hypothese nach in einer wechselhaften Beziehung.

Darüber hinaus wird eine Fallstudie nach Yin (2018, S. 2) eingesetzt, wenn...:

- ... die Forschungsfrage wie oder weshalb lautet (\neq Quantitative Befragung)
- ... wenig oder keine Kontrolle über das Phänomen vorhanden ist (\neq Experiment)
- ... es sich die Untersuchung eines zeitgenössischen Phänomens handelt (\neq historische Untersuchung)

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit bietet die Durchführung einer Fallstudie die Möglichkeit einer angemessenen Analyse des organisationalen Entscheidungsprozesses von Schulen sowie einer mehrschichtigen Erkundung des Untersuchungsobjektes.

Ein Fall kann gemäss Yin (2018, S. 28) ein Individuum, ein Ereignis, eine Einheit (bspw. eine Organisation), eine Entscheidung oder auch ein Programm sein. Von Wichtigkeit ist, dass er räumlich und zeitlich abgegrenzt wird. Die Grenzen des Falls, wer und was gehört über welche Zeitdauer dazu, sind demnach abzustecken. Bezüglich der Aussagekraft von Fallstudien ist einschränkend anzumerken, dass die Ergebnisse nicht auf Populationen verallgemeinert werden können. Das Ziel einer Fallstudie ist bestenfalls, Theorien zu erweitern oder zu verallgemeinern und nicht Wahrscheinlichkeiten zu extrapolieren (Yin, 2018, S. 20).

6.1.1 Untersuchungsobjekte

Im Anschluss an die Erläuterungen der Forschungsstrategie folgt die Beschreibung zentraler Eckdaten der Untersuchungsobjekte. Die Fälle, welche für diese multiple Fallstudie vorliegen, sind einzelne Schulen, welche sich zu den erwähnten Gruppen der Einheiten (Organisation) zählen lassen. Aus Gründen der Anonymität wird auf die Angabe von detaillierten Informationen verzichtet. Die Untersuchung wurde in drei Primarschulhäusern im Kanton Zürich durchgeführt. Bezüglich der Auswahl der Fälle empfiehlt Yin (2018, S. 26), diese so zutreffen, dass ausreichend Zugang zu Daten gewährleistet ist. Darüber hinaus sollten Fälle gewählt werden, die die Forschungsfrage am ehesten erhellen dürften. Daher wurden Schulen gewählt, welche bereits entsprechende Programme im Sinne von Kap. 2.2 eingeführt haben. Die drei ausgewählten Schulen verfügen über folgende Profile:

Tabelle 4. Profile der untersuchten Schulen

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
<i>Schultyp</i>	Primarschule	Primarschule	Primarschule
<i>Klassenstruktur</i>	jahrgangsdurchmischt	jahrgangsgebunden	jahrgangsdurchmischt
<i>Führungsstruktur</i>	Schulpflege, Leitung Bildung, Schullei- tungskonferenz, Co- Schulleitung	Kreisschulbehörde, Geschäftsleitung, Schulleitungskonfe- renz, Schulleitung	Schulpflege, Leitung Bildung, Schulleitung
<i>Lage</i>	Agglomeration	Stadt	Agglomeration
<i>Grösse</i>	19 Klassen 55 Lehrpersonen	13 Klassen 31 Lehrpersonen	16 Klassen 45 Lehrpersonen
<i>Programm</i>	Neue Autorität nach Omer & LOA nach de Shazer	Konfliktlotsen & Denk-Wege	Friedensteam
<i>Besonderheiten</i>	Keine Besonderheiten	Zwei «fusionierte» Schulhäuser, welche sich teilweise unter- schiedlich präsentie- ren (bspw. in Bezug auf Regeln); im Begriff zur Umstellung auf Tagesschule; gemein- deeigene Fachstelle für Präventionspro- gramme in Schulen vorhanden	Keine Besonderheiten

Quelle: Eigene Darstellung

6.1.2 Spezifisches Design der Fallstudie

Auf die Auswahl der Fallstudie als Forschungsstrategie und die Vorstellung der Untersuchungsobjekte folgt die Bestimmung des spezifischen Designs. Yin (2018, S. 47-61) unterscheidet vier Typen von Fallstudiendesigns. Diese unterscheiden sich bezüglich der Anzahl der Fälle und der darin untersuchten Analyseeinheiten. In der vorliegenden Untersuchung werden mehrere Fälle (multiple) in Bezug auf den Einführungsprozess von Präventions-/Interventionsprogrammen untersucht. Dabei werden die Fälle anhand je einer Analyseeinheit (Vertreter:innen der jeweiligen Teams) als Ganzes betrachtet. Eine Fallstudie, bei der eine Organisation als Einheit betrachtet wird, wird nach Yin (2018, S. 48) als ganzheitliche Fallstudie (holistic case study) angesehen. Mit dem Einbezug mehrerer Fälle resultiert eine ganzheitliche Mehrfallstudie (holistic multiple case study). Mehrere Fälle haben im Vergleich zu einer Einzelfallstudie den Vorteil, dass durch

späteren Vergleich ein tieferes Verständnis von Prozessen und Ergebnissen möglich wird (Yin, 2018, S. 54).

Jede Schule ist somit Gegenstand einer eigenen Feldforschung, welche im Rahmen der Mehrfallstudie zunächst wie eine Einzelfallstudie behandelt wird. Im Anschluss werden Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Vergleich der einzelnen Fälle gezogen (cross-case conclusions) (Yin, 2018, S. 54). Im Rahmen der externen Validität, was ein Qualitätskriterium einer Fallstudie darstellt, geht es bei einer Mehrfallstudie darum, eine Replikationslogik aufzudecken. Im Vergleich der Fälle soll daher aufgezeigt werden, ob sich die Ergebnisse ähneln (literal replication) oder unterschiedliche, aber aufgrund der Theorie vorhersehbare Resultate sich einstellen (theoretical replication) (Yin, 2018, S. 55).

6.2 Datenerhebung

Die Phase der Datenerhebung schliesst sich an die Klärung des spezifischen Designs der Fallstudie an. Eine wichtige Voraussetzung ist laut Yin (2018, S. 43-44) die Verwendung verschiedener Datenquellen wie bspw. Dokumente, Interviews und Beobachtungen. Auf diese Weise soll das Gütekriterium der Konstruktvalidität entsprechend Berücksichtigung finden. Damit wird die subjektive Sichtweise der Forschenden bei der Datenerhebung minimiert und die Konstruktvalidität erhöht. Die Zusammenführung unterschiedlicher Datenquellen mit dem Ziel der Validierung empirischer Befunde wird als Datentriangulation bezeichnet (Yin, 2018, S. 128). Um die Konstruktvalidität zu erhöhen, werden in der vorliegenden Arbeit die empirischen Daten mit zwei qualitativen Erhebungsmethoden generiert. Der Fokus liegt dabei auf Gruppendiskussionsverfahren und dem Einbezug von relevanten Dokumenten.

6.2.1 Datenquellen

Gruppendiskussion

Um zu erfahren, wie der Einführungsprozess in der Schule verlief, eignen sich Gruppendiskussionen. Diese werden eingesetzt, um kollektive Orientierungen und Wissensbestände in Erfahrung zu bringen, welche in selbstläufigen Diskussionspassagen in und durch die Gruppe aktualisiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 93). Mayring (2016, S. 77) beschreibt Gruppendiskussionen als Methode, um an Einstellungen der Beteiligten zu gelangen, welche ihr Denken, Fühlen und Handeln im Alltag bestimmen. Lamnek und Krell (2016, S. 387-388) unterscheiden dabei zwischen vermittelnden und ermittelnden Vorgehen. Bei vermittelnden Diskussionen stehen Veränderungen auf Seiten der Befragten durch die Befragung im Vordergrund (bspw. therapeutisch-psychologische Gespräche). Bei ermittelnden Gruppendiskussionen stehen die Angaben der Befragten zu einem Thema im Vordergrund, was in sozialwissenschaftlichen Befragungen in der Regel von Interesse ist. Die Auskünfte der Teilnehmenden stehen dabei im Fokus der Forschenden. Die Gruppendiskussion kann flexibel an das Thema, die Erkenntnisabsichten sowie die Teilnehmenden angepasst werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 389; Mayring, 2016, S. 78). Sie wird auf Tonband aufgezeichnet und im Rahmen der Datenauswertung transkribiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 390).

Dokumente

Für die vorliegende Untersuchung dient die Analyse der Dokumente vorwiegend zur Untermauerung der Diskussionsaussagen. Daher wird sie nicht systematisch, sondern ergänzend durchgeführt. Als Dokumente fungieren zugängliche Webseiten, Schulprogramme, Organisationsstatute, Geschäftsordnungen und Berichte von externen Schulevaluationen der drei untersuchten

Schulen. Sofern vorhanden und zur Verfügung gestellt, werden Protokolle bspw. von Sitzungen zur Thematik beigezogen. Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere von Bedeutung, welche Aspekte bezüglich Programmeinführung dokumentiert sind. Als Indikator dafür werden die Dokumente vorwiegend hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Formalstruktur ausgewertet. In diesem Zusammenhang lässt sich zudem interpretieren, mit welcher Absicht resp. für welche Seite der Organisation die Entscheide dokumentiert wurden. Darüber hinaus werden die Dokumente mit den Ergebnissen der Diskussion verglichen, um Aussagen bestätigen oder relativieren zu können. Die Nachvollziehbarkeit der erhobenen Daten sowie die Anonymität der Schulen wird gewährleistet, indem die Dokumente gemäss der Dokumentenliste im Anhang (siehe Anhang 12.4) zitiert werden (bspw. D2 für Dokument 2). Bei wörtlichen Zitaten wird die Seitenzahl der zitierten Textstelle ergänzt (bspw. D2, S. 5 für Dokument 2, Seite 5).

6.2.2 Auswahl der Teilnehmenden

Bei der Auswahl der Teilnehmer:innen für eine Gruppendiskussion kann nach zwei Gesichtspunkten verfahren werden. Die Gruppe kann sich aus Personen zusammensetzen, welche über ein bestimmtes, gemeinsames Merkmal verfügen (bspw. Mütter, Patienten usw.), was eine homogene, künstliche Gruppe darstellen würde. Die zweite Möglichkeit ist die Zusammenstellung einer heterogenen, natürlichen Gruppe. Bei dieser Variante werden die Gesprächsteilnehmenden auf Basis ihres natürlichen, sozialen Gefüges rekrutiert. Das Kriterium dabei ist, ob die Personen auch in Wirklichkeit eine Gruppe bilden (bspw. Mitarbeiter:innen einer Abteilung) (Lamnek & Krell, 2016, S. 407; Kühn & Koschel, 2018, S. 67). Da es bei der vorliegenden Arbeit um die Nachzeichnung von Entscheidungsprozessen in Schulhäusern ging, lag es auf der Hand, die Diskussionsgruppen heterogen zusammensetzen. Es ging nicht darum, wie bspw. unterschiedliche Schulleiter:innen diese Prozesse allgemein erleben, sondern wie es sich konkret im jeweiligen Schulhaus verhielt. Die Problematik bei einer natürlichen Gruppe besteht darin, dass Hierarchien und Beziehungsgeflechte die Wortmeldungen der Teilnehmer:innen beeinflussen können. Darüber hinaus kann es sein, dass die Gruppe interessante Aspekte nicht anspricht, da diese als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 407; Kühn & Koschel, 2018, S. 67). Bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde daher darauf geachtet, dass neben der Schulleitung und den Klassenlehrpersonen auch schulische Heilpädagog:innen, DaZ-Lehrpersonen und die SSA vertreten waren. Für die Wahl dieser Zusammensetzung sprachen das zu erwartende Spannungsverhältnis, welches eine lebhaftere Diskussion versprach, sowie die unter Umständen dämpfende Wirkung der erwähnten kritischen Aspekte.

Für die Analyse von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Gruppen empfehlen Kühn und Koschel (2018, S. 75) die Durchführung von mindestens zwei Diskussionen. Lamnek & Krell (2016, S. 411) sind der Auffassung, dass die meisten Forschungsziele im Rahmen von zwei bis fünf Gruppendiskussionen erreicht werden können. Aufgrund dieser empfohlenen Zielgrößen wurden drei Diskussionen durchgeführt.

Bezüglich der Gruppengröße sind in der Literatur unterschiedliche Empfehlungen auszumachen. Sie variieren zwischen drei und 20 Personen (Kühn & Koschel, 2018, S. 76; Lamnek & Krell, 2016, S. 408). Klassische Gruppendiskussionen setzen sich aus acht bis zehn Teilnehmer:innen zusammen (Kühn & Koschel, 2018, S. 278). Kühn und Koschel (2018, S. 278) weisen darauf hin, dass im Rahmen von Mini-Gruppen, was vier bis sechs Teilnehmer:innen entspricht, mehr Raum für individuelle Erfahrungen und Haltungen zur Verfügung steht. Die Teilnehmer:innen müssen sich weniger um die knapp bemessene Redezeit kümmern, was einer hektischen Atmosphäre

vorbeugt. Daher ist eine involvierende Gesprächsatmosphäre in Mini-Gruppen leichter herstellbar (Kühn & Koschel, 2018, S. 278). Gruppengespräche mit weniger als acht Teilnehmenden besitzen daher Vorteile. Nachteilig ist, dass sich die Gruppendynamik möglicherweise weniger lebhaft zeigt und einzelne Diskutant:innen das Gespräch stärker prägen als andere (Kühn & Koschel, 2018, S. 278). Die Anzahl Teilnehmer:innen lag in der vorliegenden Arbeit zwischen vier und sieben.

Bei der Auswahl wurde pragmatisch vorgegangen. Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen geschah auf freiwilliger Basis, wurde nicht vergütet und bedeutete für die Diskutant:innen einen Mehraufwand. Die durch die Multiplikator:innen ausgemachten Probanden wurden durch den Autor per E-Mail über das Forschungsvorhaben informiert. Via Terminfindungsdienst wurde ein Treffen vor Ort in der Schule vereinbart.

Leider konnte nicht bei allen Gesprächen die gewünschte Rollenkonstellation hergestellt werden. Bei allen Gesprächen nahmen Klassenlehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen und DaZ-Lehrpersonen teil. Bei Fall 1 waren zudem die Schulleitung und die SSA anwesend. Bei Fall 2 zusätzlich die SSA. Bei Fall 2 und Fall 3 gab es kurzfristige Absagen, sodass die Gruppendiskussion aus folgenden Teilnehmer:innen bestand:

Tabelle 5. Auswahl der Teilnehmenden

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
Schulleitung	1		
Klassenlehrpersonen	2	2	2
SSA	1	1	
Schulische Heilpädagogen	2	1	1
DaZ-Lehrpersonen	1	1	1
<i>Total</i>	7	5	4

Quelle: Eigene Darstellung

6.2.3 Erstellung des Leitfadens

In Anbetracht der Untersuchungsobjekte und der vorgestellten Forschungsfrage ist eine Stossrichtung hinsichtlich der Erkenntnisabsichten auszumachen. Lamnek (2016, S. 390) empfiehlt, diese Absichten im Rahmen eines Leitfadens vorgängig zu strukturieren. Auf diese Weise können Anhaltspunkte und Hilfestellungen für die Strukturierung der Diskussion festgehalten werden. Darüber hinaus stellt der Leitfaden sicher, dass wichtige Aspekte bei allen Gesprächen berücksichtigt werden können. Dabei muss jedoch die Offenheit und die Flexibilität der Gruppendiskussion gewährleistet werden. Dies stets unter der Prämisse, dass die Teilnehmenden miteinander und nicht mit der moderierenden Person diskutieren (Lamnek & Krell, 2016, S. 390). Kühn und Koschel (2018, S. 93) halten diesbezüglich fest, dass der Leitfaden zwar einen Rahmen, aber kein Korsett bilden sollte, welches den Teilnehmer:innen verunmöglicht, eigene Impulse zu setzen.

Bohnsack (2021, S. 227) versteht Gruppendiskussionen als zwei ineinander verschränkte Diskurse. Der eine findet zwischen Forschenden und Erforschten statt, der andere zwischen den Erforschten untereinander. Daraus ergibt sich die paradoxe Situation, dass Forscher:innen vor der Aufgabe stehen, einen Diskurs unter den Erforschten zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren (Bohnsack, 2021, S. 228). Um dennoch eine «Selbstläufigkeit» der Diskussion unter den Teilnehmer:innen zu ermöglichen, verweist Bohnsack (2021, S. 228-230) auf folgende acht Prinzipien bei der Moderation einer Gruppendiskussion:

- Interventionen und Fragen sind stets an die gesamte Gruppe zu adressieren
- Durch Fragen der Moderation sollten Themen initiiert und nicht gesteuert werden
- Die Fragen sollten demonstrativ vage formuliert werden
- In die Verteilung der Redebeiträge sollte nicht eingegriffen werden
- Die Fragen sollten zu detaillierten Darstellungen motivieren
- Immanente Fragen haben Vorrang vor exmanenten
- Exmanente Fragen sollten gestellt werden, nachdem die Diskussion ihren Höhepunkt erreicht hat
- Abschliessend kann in einer direktiven Phase auf Auffälligkeiten eingegangen werden

Im Rahmen dieser Grundprinzipien wurde ein Diskussionsleitfaden im Sinne einer «questioning route» (Lamnek & Krell, 2016, S. 390) erarbeitet. Dafür wurden die Forschungsabsichten sowie im theoretischen Teil erarbeiteten Aspekte in Zusammenhang mit der Einführung eines Programmes zu inhaltlichen Themenschwerpunkten verdichtet. Massgebend waren die formulierten Forschungsfragen, welche durch die Themen Widerstand und förderliche Faktoren ergänzt wurden. Allfällige Erwähnungen von Widerstand und förderlichen Faktoren wurden aufgenommen, weil durch diese lokale Rationalitäten präziser beschrieben werden können. Die fünf Schwerpunkte lauten wie folgt:

- Aufkommen der Initiative
- Ablauf der Entscheidung
- Organisationale Auswirkungen
- Formen von Widerstand
- Förderliche Faktoren

Für diese Schwerpunkte wurden im Sinne der gewählten Methodik erzählgenerierende Fragen ausgearbeitet. Diese wurden als themenspezifische Blöcke in einer Reihenfolge geordnet (Kühn & Koschel, 2018, S. 97; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 121). Bei der Setzung wurde darauf geachtet, dass sich die Diskussion dem Thema annähert und in Richtung der zentralen Fragestellungen gesteuert wird. Wie Kühn und Koschel (2018, S. 102) empfehlen, wurde ein lebensweltorientierter Einstieg gewählt, sodass die Teilnehmer:innen sich aus unterschiedlichen Richtungen dem Thema nähern können. Die Fragen wurden strukturiert und hierarchisiert, damit nebst den Hauptfragen auf einer zweiten Stufe optionale thematische Anknüpfungspunkte zum Nachhaken bereitstanden (Kühn & Koschel, 2018, S. 99).

6.2.4 Feldzugang

Der Feldzugang fand über entfernte Kontakte des Autors in Schulen statt. Dieser Zugang zu Multiplikatoren wurde gewählt, da sowohl die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (K. Bähr, pers.

Mitteilung, 19.04.2021) als auch die Stadt Zürich (M. Stoll, pers. Mitteilung, 19.04.2021) Forschungen ab Stufe Dissertation unterstützen. Eine Ansprache über diese Kanäle war daher nicht möglich. Von einer zufälligen Ansprache von Schulen wurde aufgrund von gemachten Erfahrungen des Autors abgesehen. Ein solches Vorgehen ist in der Regel zeitaufwendig und mit wenig Aussichten auf Erfolg verbunden, da Schulen sehr häufig mit Forschungsanfragen konfrontiert sind.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 59) sehen den Zugang zum Forschungsfeld über persönliche Kontakte als nicht unproblematisch an. Es kann sein, dass Selbstverständlichkeiten ausgeklammert werden oder das nötige Vertrauen sowie die Offenheit fehlen. Die Anonymität ist zudem beeinträchtigt. Aufgefangen wurden diese kritischen Punkte mit einer offenen und transparenten Kommunikation über die Rolle des Autors und seine Forschungsabsichten. Ein grosses Augenmerk lag dabei auf der kompletten Zusicherung von Anonymität. In Anlehnung an ein Schneeballsystem (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014, S. 59) haben die angesprochenen Personen in ihren Schulen interessierte Diskussionsteilnehmer:innen eruiert. Entweder indem sie per internem Mailverteiler sämtliche Organisationsmitglieder angingen oder durch persönliche Ansprache.

6.2.5 Reflexion der Datenerhebung

Kurzfristig musste eine Schule die Teilnahme absagen, da eine Terminfindung äusserst schwierig war. Glücklicherweise sagte innerhalb kurzer Frist eine weitere Schuleinheit zu, sodass drei Fälle präsentiert werden können.

Die Datenerhebung verlief den Erwartungen entsprechend. Nach der Begrüssung wurden der Kontext des Gesprächs, das Forschungsvorhaben, der Ablauf und die Motivation des Autors erläutert. Die Anonymität der Gesprächsteilnehmenden wurde zugesichert und die Einverständniserklärung den Teilnehmer:innen vorgestellt. Anschliessend wurden die Geräte für die Audioaufnahme gezeigt und nach einer allgemeinen Fragerunde gestartet. Zu Beginn stellten sich die Teilnehmer:innen vor, sodass Aussagen bei der Transkription auch später noch zugeordnet werden konnten. Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 60 und 90 Minuten.

Bei allen Gruppendiskussionen konnte phasenweise eine selbstläufige Diskussion festgestellt werden. Insbesondere bei Fall 1 entwickelte sich eine lebhaftere Diskussion, bei der aufeinander Bezug genommen und eigene Themen vorgebracht wurden. Bei Fall 2 und Fall 3 war bei gewissen Sequenzen eine Selbstläufigkeit zu beobachten, diese Gruppen orientierten sich jedoch stärker am Gesprächsleitfaden. Mit fortschreitender Diskussion und stärkerem Nachfragen durch die Moderation nahm die Selbstläufigkeit bei allen Gesprächen ab.

Die Gesprächstermine fanden jeweils in den Räumlichkeiten der betreffenden Schule statt. Der Moderator war für die Verpflegung besorgt. Bei allen Gesprächen war eine entspannte Atmosphäre feststellbar. Bei Fall 1 kam es zu kurzen Störungen, welche dem Gesprächsfluss jedoch keinen Abbruch taten.

6.3 Datenauswertung

6.3.1 Datenaufbereitung

Für die Datenaufbereitung wurden die Audiodateien nach den Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung (Kuckartz, 2018, S. 167-168) mittels der Software MaxQDA 2022 erfasst. Es wurde ab Tonband wörtlich transkribiert, Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt sowie Sprache und Interpunktion leicht geglättet. Prägnante Betonungen sowie Lautäusserungen (lachen, seufzen usw.) und Pausen wurden hervorgehoben. Zustimmende Laute wie «mhm» der Teilnehmenden wurden dann berücksichtigt, wenn es den Redefluss der sprechenden Person beeinträchtigte. Laute, die bspw. durch Lachen entstanden, wurden in gleicher Weise behandelt. Akustisch unverständliche Aussagen wurden mit der Abkürzung «unv.» vermerkt. Im Rahmen der Anonymisierung wurden Namen und andere sensible Daten abgeändert. Den Diskussionsteilnehmenden wurden Ziffern zugeteilt (B1, B2 usw.). Aussagen und Fragen des Moderators sind mit «I» gekennzeichnet.

6.4 Ablauf der Datenanalyse

Nach Lamnek und Krell (2016, S. 390) erfolgt die Auswertung der Gruppendiskussionen je nach Forschungsabsicht unter inhaltlich-thematischen oder gruppendynamischen Gesichtspunkten. Da für die vorliegende Arbeit nicht die im Gespräch stattfindenden Gruppenprozesse von Relevanz sind, liegt der Fokus der Analyse bei einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Dafür wurde die Vorgehensweise nach Kuckartz (2018) gewählt, welche computerunterstützt mittels MaxQDA 2022 umgesetzt wurde. Der Ablauf der Datenanalyse entspricht dem von Kuckartz (2018, S. 100-111) beschriebenen mehrstufigen Verfahren.

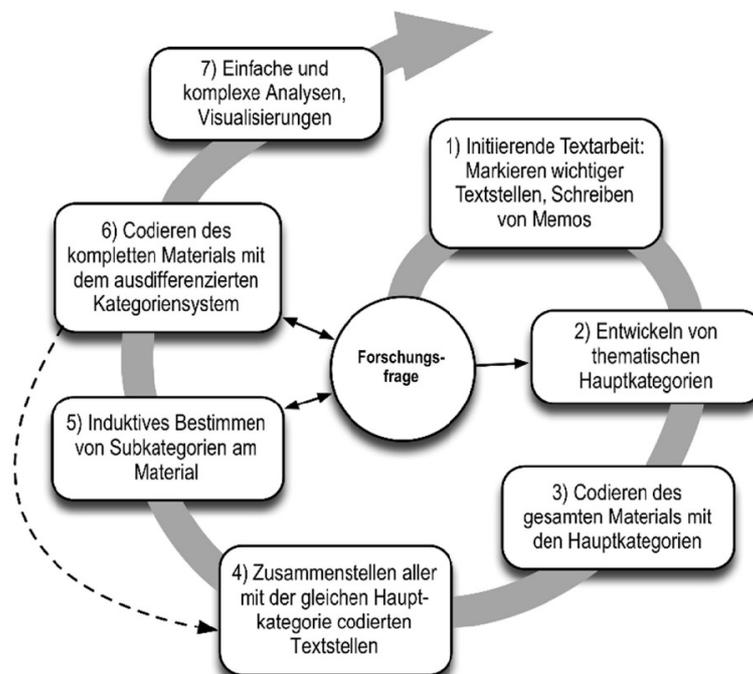


Abbildung 2. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Quelle: Kuckartz, 2018, S. 100

Kuckartz (2018, S. 101) empfiehlt bei *Schritt 1* einen ersten Durchgang durch das Datenmaterial, bei welchem Notizen und Auswertungsideen in Form von Memos festgehalten werden. In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Schritt genutzt, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen.

Die aus dem Leitfaden angedachten Hauptkategorien wurden dahingehend ansatzweise geprüft, inwiefern sie auf das Material angewendet werden können.

Im *zweiten Schritt* sieht Kuckartz (2018, S. 101-102) die Bildung von Hauptkategorien vor, um eine erste Strukturierung des Datenmaterials zu ermöglichen. Dafür wurden die inhaltlichen Schwerpunkte aus dem Gesprächsleitfaden genutzt, welcher wiederum auf den in Kap. 1.4 hergeleiteten Forschungsfragen basiert. So entsprechen die entwickelten Hauptkategorien den in Kap. 6.2.3 formulierten, inhaltlichen Schwerpunkten. Die Hauptkategorien wurden somit deduktiv ermittelt.

In *Schritt drei* wird das gesamte Datenmaterial mittels der entwickelten Hauptkategorien kodiert (Kuckartz, 2018, S. 102-104). Gemäss Kuckartz (2018, S. 103) kann es dabei vorkommen, dass Gesprächspassagen mehreren Hauptkategorien zugeordnet werden. An dieser Stelle soll einschränkend darauf hingewiesen werden, dass das von Kuckartz (2018, S. 105) empfohlene konsensuelle Kodieren für die vorliegende Arbeit nicht eingehalten wurde. Werden die Hauptkategorien durch den Leitfaden abgeleitet, sieht Kuckartz (2018, S. 105) die Zuteilung der Passagen als weniger schwierige Entscheidung an, was eine Kodierung durch eine Person in einem unproblematischeren Licht erscheinen lässt.

In *Phase vier bis sechs* werden zunächst Textpassagen pro Hauptkategorie zusammengezogen, um induktiv hergestellte Subkategorien zu entwickeln (Kuckartz, 2018, S. 106-111). Für die Bildung von Subkategorien gelten nach Kuckartz (2018) die Prinzipien der Sparsamkeit und Überschaubarkeit: «So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig» (S. 108).

6.4.1 Entwicklung des Kategoriensystems

Qualitative Inhaltsanalysen verfolgen das Ziel, Aussagen von Proband:innen zusammenfassend darzustellen, um sie anschliessend entsprechend interpretieren zu können. Dafür unterlaufen die Daten einen Strukturierungsprozess. In der qualitativen Inhaltsanalyse dienen Kategorien zur Strukturierung des Datenmaterials. Die Gesamtheit aller Kategorien wird Kategoriensystem genannt. Darin können Kategorien linear, hierarchisch oder als Netzwerk organisiert werden, wobei bei der Inhaltsanalyse in der Regel hierarchische Ordnungen zum Zug kommen. (Kuckartz, 2018, S. 38-44)

Gemäss Kuckartz (2018, S. 31-38) sind Kategorien das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten. Bei diesen Einheiten kann es sich bspw. um Personen, Ideen, Aussagen, Gegenstände oder Argumente handeln. Dabei werden verschiedene Arten von Kategorien unterschieden. In der vorliegenden Arbeit kamen hauptsächlich thematische Kategorien zur Anwendung. Kategorien besitzen einen mehr oder weniger hohen Grad an Komplexität. Daher müssen sie im Rahmen einer Inhaltsanalyse genauer definiert werden. Kategorien können deduktiv oder induktiv gebildet werden.

Bei einem deduktiven Vorgehen werden die Kategorien a priori gebildet. Das heisst, sie werden vor der Datenanalyse auf Basis von theoretischen Erkenntnissen herausgearbeitet. Bei dieser Formulierung muss darauf geachtet werden, dass die Kategorien aus Sicht der Forschungsabsicht möglichst vollständig sind und voneinander abgegrenzt werden können. Um dies zu bewerkstelligen, ist eine genaue Definition der Kategorie unerlässlich. Darüber hinaus wird von der Formulierung sehr spezifischer Kategorien abgeraten, unter welche allfällige Konkretisierungen fallen können. Um sämtliche Aussagen erfassen zu können, wird eine Kategorie «Sonstiges» empfohlen.

Ein deduktives Vorgehen schliesst demnach nachgelagerte Änderungen der Kategorien oder deren Definition nicht aus. Beim Einsatz eines Leitfadens bei der Datenerhebung werden in der Regel Kategorien direkt daraus abgeleitet. In einem zweiten Schritt werden die Kategorien weiterentwickelt und allfällige Subkategorien direkt am Datenmaterial gebildet (Kuckartz, 2018, S. 64-72).

Die Bildung von Kategorien direkt am Material wird als induktives Vorgehen bezeichnet. Damit beschreibt Kuckartz (2018, S. 72-73) einen Konstruktionsprozess, welcher theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert. Dies bringt es mit sich, dass bei der Bildung dieser Kategorien keine intersubjektive Übereinstimmung eingefordert werden kann. Unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen in Sachen induktiver Kategorienbildung formulieren in der Regel unterschiedliche Kategorien. Kuckartz (2018, S. 83-86) formuliert daher eine Guideline mit sechs Punkten:

- Die Kategorie sollte in Anbetracht der Forschungsfrage formuliert werden und in diesem Zusammenhang einen bestimmten Zweck erfüllen.
- Die Kategorienart(en), welche von Interesse sind, und deren Abstraktionsniveau sollte vorgängig bestimmt werden.
- Mit den Daten vertraut machen und die Art der Codiereinheit festlegen (bspw. Segment, Absatz usw.)
- Sequenzielle Bearbeitung des Datenmaterials; eher offene Bildung von Kategorien direkt am Material
- Sinnvolle Systematisierung und Organisation des Kategoriensystems (bspw. Zusammenlegung von ähnlichen Kategorien, Hierarchisierung usw.)
- Das Kategoriensystem mit erneuter Prüfung auf Abgegrenztheit, Plausibilität, Erschöpfungsgrad, Präsentierbarkeit und Kommunizierbarkeit festlegen

Dieser Schritt beinhaltet darüber hinaus die schwierige Aufgabe eine Systematisierung zu finden, welche einerseits plausibel ist und sich andererseits an bereits bestehende theoretische Differenzierungen anknüpfen lässt resp. diese nicht ignoriert (Kuckartz, 2018, S. 109). Die Subcodes, welche aus Gründen der Komplexität teilweise auf zwei Ebenen angeordnet sind, wurden daher aus dem Material heraus erstellt und nach Möglichkeit mit Begriffen aus der Theorie versehen. Die getroffenen Haupt- und Subkategorien können dem Kodierleitfaden im Anhang unter Kap. 12.2 entnommen werden. Teilweise konnten Subkategorien vergleichsweise wenige Textpassagen zugeordnet werden. Dieser Umstand dürfte mit der Grösse der Stichprobe zusammenhängen.

Das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit entspricht demnach einer Mischform der Kategorienbildung. Gemäss Kuckartz (2018, S. 95-96) ist dieses Vorgehen bei qualitativen Inhaltsanalysen häufig anzutreffen. Abgeleitet aus den beschriebenen theoretischen Erkenntnissen, aus denen der Diskussionsleitfaden resultierte, wurden thematische Hauptkategorien direkt abgeleitet. Diese wurden am Material präzisiert, modifiziert und differenziert. Die in diesem Prozess entstandenen Kodierregeln unterstützten bei Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien. Unerwartete Informationen, welche sich aus den theoretischen Überlegungen nicht herauskristallisierten, wurden als Anlass genommen, neue Kategorien im Rahmen der zuvor beschriebenen Guidelines zu bilden. Es wurden demnach zuerst A-priori-Kategorien gebildet, welche in einem zweiten Schritt am Material durch Sub- resp. Sub-Sub-Kategorien ergänzt wurden. Kuckartz (2018, S. 95) spricht in solch einem Fall von deduktiv-induktiver Kategorienbildung.

6.4.2 Datenanalyse

In Schritt sieben findet nach Kuckartz (2018, S. 117) die eigentliche Analyse statt. Im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen dabei die Kategorien und die Sub-Kategorien im Mittelpunkt. Dabei werden sechs Auswertungsformen unterschieden:

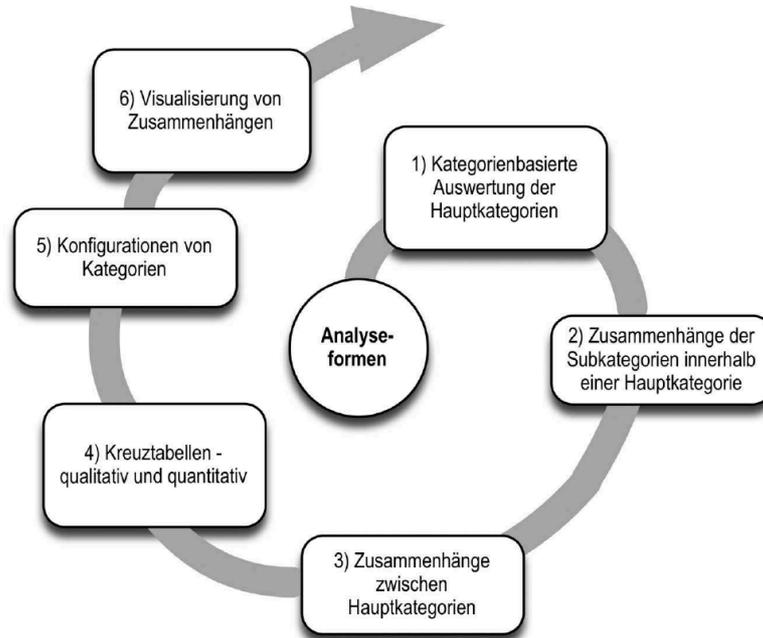


Abbildung 3. Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung

Quelle: Kuckartz, 2018, S. 118

Zunächst wurden, wie von Kuckartz (2018, S. 111-117) empfohlen, als Zwischenschritt thematische Summaries erstellt (siehe Anhang 12.3). Dieses Vorgehen ist insbesondere bei vergleichenden Analysen sinnvoll. Im Rahmen einer Themenmatrix wird das Datenmaterial systematisch angeordnet und mittels Zusammenfassungen der Forschenden komprimiert dargestellt. Kuckartz (2018, S. 49-50) sieht dazu die Idee der Strukturierung des Materials durch die zwei Dimensionen Fälle und Kategorien als zentral an. Die Fälle entsprechen dabei den Analyseeinheiten (bspw. Interviewteilnehmende, Familien, Organisationen usw.) und die Kategorien den Themen, die in der Befragung aufkommen. Diese zwei Dimensionen lassen sich in einer Themenmatrix kombinieren, um entweder fallorientierte resp. kategorienorientierte Aussagen systematisch auszuwerten. Dabei wird eine Reduktion von Komplexität der Aussagen im Sinne einer Zusammenfassung angestrebt (Kuckartz, 2018, S. 52). Es ist legitim, sich bei fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen auf besonders relevante Themen zu beschränken, welche man in vergleichenden Fallübersichten darstellen möchte. Auf diese Weise wird die Interpretation der Einzelfälle sowie die fallübergreifende Analyse erleichtert.

Auf Basis dieser thematischen Fallzusammenfassungen wurde im Anschluss die Analyse in zwei Schritten durchgeführt. In einem ersten Schritt entstanden fallbezogene Analysen entlang der kategorienbasierten Auswertung der Hauptkategorien. Gemäss Kuckartz (2018, S. 118-119) werden dafür die Ergebnisse für jede Hauptkategorie inklusive der Subcodes entsprechend dargestellt. In diesem beschreibenden Auswertungsteil wird ausgeführt, was alles zu diesem Thema gesagt oder nur am Rande erwähnt wurde. Dabei können auch erste Vermutungen und Interpretationen vorgenommen werden (Kuckartz, 2018, S. 119). Wo sinnvoll wurden Erkenntnisse aus

der Dokumentenanalyse eingeflochten. Diese Analyseform ermöglicht es, ein differenziertes Bild davon wiederzugeben, wie der Einführungsprozess der Programme in den einzelnen Schulen ab- lief. Wie von Kuckartz (2018, S. 119) empfohlen, werden die Beschreibungen durch prototypische Aussagen aus den Gruppengesprächen ergänzt.

Danach wurden die im vorangegangenen Schritt erarbeiteten Einzelfallanalysen benutzt, um einen verdichteten synoptischen Vergleich der Fälle durchzuführen (Kelle & Kluge, 2010, S. 56). Für die Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse bildeten die erarbeiteten Haupt- und Subka- tegorien den Ausgangspunkt. Das Ziel bestand darin, komparativ die unterschiedlichen Verlaufsmuster der schulischen Entscheidungsabläufe herauszuarbeiten. Die Idee dahinter war, die sich daraus ergebenden zentralen Ergebnisse in diskutierbarer Form darzustellen. Aufgrund der Stich- probengröße wurde auf die Erarbeitung von Typen verzichtet.

7. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse deskriptiv entlang der Hauptkategorien dargestellt, bevor sie unter Kap. 8 in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert werden. Ziel ist, die Aussagen aus den Gruppendiskussionen, untermauert durch die ergänzende Dokumentenanalyse, verdichtet und zusammengefasst in Bezug auf die aufgeworfenen Fragen wiederzugeben. Dafür werden die drei untersuchten Schulen, wie von Yin (2018, S. 54) gefordert, zunächst als Einzelfälle dargestellt. Die Reihenfolge entspricht dabei dem Erhebungsablauf. Die Darstellung der Einzelfälle soll einerseits die Ergebnisse der vergleichenden Analyse nachvollziehen lassen, andererseits die einzelnen Schulen und ihre spezifischen Besonderheiten hervorheben. Im Anschluss folgt die vergleichende Analyse, bei der die Ergebnisse über die Einzelfälle hinaus einander gegenübergestellt werden.

Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang der Hauptkategorien präsentiert. Auf die jeweiligen Subcodes wird entsprechend Bezug genommen. Der Übersicht halber werden die Subcodes *fettkursiv* dargestellt in den Text eingebunden.

7.1 Fall 1: Die Vertrauen schaffende, präsenzte Schulleitung

7.1.1 Kontext des Falls

Die untersuchte Schule ist eine von vier Primarschulen einer Agglomerationsgemeinde mit ca. 18'000 Einwohner:innen. Die Schuleinheit fasst aktuell rund 450 Schüler:innen, welche von annähernd 50 Lehrpersonen (inkl. Therapeut:innen und Assistent:innen) unterrichtet werden. Zugeteilt ist ein:e Schulsozialarbeiter:in. Die Schule befindet sich nach Aussagen der Schulleitung in einem sozialökonomisch eher starken Umfeld. Sie wird durch zwei Personen geführt, welche als Co-Schulleitung in Erscheinung treten. Die Lehrpersonen werden in Form einer Steuergruppe an der Führung beteiligt. Die nächsthöhere Instanz stellt die Schulleitungskonferenz dar. Es folgt die Leitung Bildung, das Schulpräsidium sowie die Schulpflege (D5). Das eingesetzte Programm ist eine Kombination aus dem Ansatz der Neuen Autorität nach Omer und Schlippe (2016) und dem Lösungsorientierten Ansatz nach de Shazer (2022). Dabei handelt es sich nicht um Programme mit einem bestimmten zeitlichen Ablauf. Vielmehr steht die Stärkung der Handlungskompetenz der Lehrpersonen sowie Werte und Haltungen in Bezug auf die Beziehungsgestaltung mit den Erziehungsberechtigten und den Schüler:innen im Fokus. Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieser Konzepte sind bisher nicht bekannt (Luder et al., 2020, S. 175). Die Gruppendiskussion dauerte rund 91 Minuten.

7.1.2 Aufkommen der Initiative

Der *Anlass*, um sich mit dem Programm zu beschäftigen, wird stark in den Zusammenhang mit der amtierenden Schulleitung gebracht, welche die Leitung der Schule vor ca. vier Jahren übernommen hat. Eine von ihr getroffene Entscheidung bestand darin, die regelmässig stattfindenden Weiterbildungstage für das gesamte Team der Lehrpersonen (inkl. Sonder- und Fachlehrpersonen) für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (bspw. Hattie, 2020) bezogen auf das Thema Lernen und Unterricht zu nutzen. *Ursprünglich* wurde in diesem Rahmen unter anderem die Frage aufgeworfen, welche Relevanz die jeweiligen Studienergebnisse, insbesondere der Aspekt der fürsorglichen Beziehung (D2, S. 5), für den eigenen Schulalltag besitzen. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung ergab, dass für den angestrebten Beziehungsaufbau mit den Schüler:innen entsprechende Instrumente und Gefässe geschaffen werden sollten.

Diese sollten allen Schüler:innen zugutekommen und die Integration von Sonderschüler:innen vereinfachen.

B3: Wenn du vor 24 oder 26 Kindern stehst, ist das schwierig so diese Momente wirklich so zu zelebrieren fast. Und dass man dort als SHP oder als DaZ-Lehrperson oder wie auch immer, weiss: Hey, es ist extrem wichtig, dass auch die Lehrperson mit gewissen Kindern (.) versucht auf einer anderen Ebene eine Beziehung aufzubauen (.) Oder auch ein Gespräch zu suchen, welches während der Schule ist, welches (.) welches diesem Kind dann auch wieder signalisiert, wie wichtig es ist, dass man jetzt darüber spricht (GD1, Pos. 34).

Durch die fortlaufende Beschäftigung mit den zu formulierenden Angeboten entspann sich ein roter Faden für die Lehrpersonen, welcher sie zum Punkt führte, ihre individuellen Haltungen und Vorgehensweisen zu überdenken. Diese Art der **Verwicklung** hat die von der Schulleitung eingesetzten Themen, das heisst Aspekte des eigenen Anteils an schwierigen Situationen, besprechbar gemacht, welche bisher eher intuitiven Einsatz fanden (bspw. vermittelnde Rolle statt urteilende bei Konflikten zwischen Schüler:innen).

B6: Vieles, habe ich ja vorher automatisch sehr intuitiv im Beruf schon gemacht und dann (.) mit den eigenen Kindern, die ich gehabt habe. Die sind jetzt 13 und 11 (.) habe ich das extrem stark gelernt (.) Das man mit (.) Waswa, erzähl du mal und was war bei dir (.) Und aha (.) Und über nichts urteilen (.) Ähm ja, was du hast noch einen Stein geworfen? Nicht darüber urteilen (.) Habe ich halt viel selber als Mutter gelernt und habe dann einfach gesehen: Aha, ja klar in der Schule kann ich das ja auch (GD1, Pos. 52).

7.1.3 Ablauf der Entscheidung

Ein bestimmter Zeitpunkt, bei dem **Beteiligte** aktiv über die Einführung des Programmes entschieden hätten, konnte von der Gruppe nicht benannt werden. **Metaphorisch** gesehen, wurden die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen im Rahmen der Weiterbildungstage von der Schulleitung «reingeworfen». Eine Entscheidung, die wie ein «Stein im Wasser Wellen schlägt», kam darauf hin nicht vor. Beschrieben wird ein «fliessender» oder sich «im Fluss» befindender Prozess, in dessen Verlauf immer mal wieder «Pflöcke», damit sind bestimmte Entscheidungen oder Absprachen gemeint, eingeschlagen wurden. Die Schulleitung wird dabei als sehr präsent und mit einer klaren Haltung wahrgenommen.

B3: Ich weiss nicht mehr, was es war. Aber das war schon klar auch ein Pflöck, der reingeschlagen wurde, zum Sagen: Hey, hier wird miteinander geredet.

B5: Wie sieht die Zusammenarbeit aus.

B3: Genau. Ich glaube, das sind schon so Punkte, bei denen man als Mitarbeiter von dir schon merkt: So möchte man das (GD1, Pos. 90-92).

Die Diskutant:innen berichten in diesem Zusammenhang von Standards, die in der Zusammenarbeit gelten (bspw. miteinander im Gespräch sein) und von der Schulleitung entsprechend eingefordert würden. Diese **Einflussnahme** der Führung erfahren die Lehrpersonen als Sicherheit gebend in ihrem Tun. Ein intensiver Austausch mit den Kolleg:innen sei daraus entstanden. Die Lehrpersonen konnten mehr übereinander und über die individuellen Grenzen erfahren. Die dabei stattfindende Offenbarung eigener Schwächen erbrachte innerhalb des Teams und gegenüber der Führung eine tragfähige Vertrauensbasis.

B6: Und das, das ist eigentlich für mich einfach ein Gefäß zum Diskutieren und das ist jetzt wie das Thema bei uns (.) Und indem du dich besser kennlernst, ist am Schluss ja genau das Ziel erreicht (.) Dass du mehr Vertrauen hast und dass ich dann zum Beispiel Hans sage: Hey Hans (.) Kann ich dir diese beiden Schüler raufschicken, weisst du, jetzt merke ich gerade wieder, es geht nicht mehr (.) Dann habe ich das Vertrauen, weil ich von ihm kennengelernt habe zum Beispiel: Ah, er kommt manchmal auch an den Anschlag und ich hätte das vielleicht vorher nicht gedacht (.) Und dann öffnest du dich selber eben auch. Je mehr die anderen zeigen, umso mehr zeigst du auch (GD1, Pos. 65).

Obwohl keine eigentliche Entscheidung über die Einführung des Programmes eruiert werden kann, sind die Teilnehmenden in Bezug auf den **Inhalt** der Ansicht, dass die Haltung im Umgang mit Schüler:innen unter den Lehrpersonen inzwischen deckungsgleich ist. Zwar gehe jede:r mit seinem persönlichen Touch an eine Begebenheit heran, die dahinter liegende Absicht sei jedoch dieselbe. In diesem Zusammenhang wird erwähnt, man habe sich dazu entschieden, Kinder gemeinsam als Team weiterzubringen. Bei Vorkommnissen mit erheblicher Gewaltausübung ist zudem die Rede von einem klaren Ablauf. Situationen, welche keine dringende Bearbeitung erfordern, würden in erster Linie mittels Gesprächen zwischen den Lehrpersonen angegangen.

Im Unterschied zu den Aussagen in der Gruppendiskussion fällt mit Blick auf das Schulprogramm (D1, S. 11) auf, dass die Schulkonferenz ihre Zielabsichten für die Schuljahre 2021 – 2024 relativ konkret formuliert hat. Darin wird unter Zuhilfenahme des Programms eine gute Lernatmosphäre beabsichtigt. Dafür sei ein geklärtes Erziehungs- und Autoritätsverständnis unter den Lehrpersonen vorhanden. Für die Zielerreichung werden Intervisionsgefäße (kollegiale Fallberatung) an den schulinternen Weiterbildungstagen sowie entsprechende Schulungen angeboten. Darüber hinaus werden die Lehrpersonen aufgefordert, den persönlichen und gemeinsamen Handlungsspielraum zu erweitern. Das Festhalten an diesen Absichten im Schulprogramm lässt darauf schliessen, dass im Rahmen einer Schulkonferenz darüber befunden wurde.

7.1.4 Organisationale Auswirkungen

In Bezug auf **Programme** ist im Umgang unter den Lehrpersonen und mit den Schüler:innen eine Verschiebung weg von fachspezifischen hin zu übergeordneten Kompetenzen wahrzunehmen. Damit ist gemeint, dass in der Schule Lernziele zwar von Bedeutung sind, übergeordnete Zusammenhänge jedoch darüber entscheiden können, ob ein Unterricht durchgeführt werden kann oder nicht. Diesbezüglich wird bei problematischen Situationen von einer systemischen Vorgehensweise berichtet, welche versuche Zusammenhänge eines Verhaltens sichtbar zu machen.

B3: Und ich glaube das ist ja auch etwas, was, was (.) Bei uns hier gelebt wird. Es gibt eine Verschiebung weg von diesen (.) fachspezifischen Kompetenzen hin zu übergeordneten Kompetenzen oder überfachlichen Kompetenzen. Wo wir ganz klar ein Fokus in die Mitte stellen (GD1, Pos. 23)

Diese Vorgehensweise wird als raumöffnend beschrieben. Dadurch würden nicht nur die Lehrpersonen in ihrem Tun mehr Raum erhalten, sondern auch die Schüler:innen und ihre Dispositionen. Diese Methodik wird nicht mit einer Zielausgabe der Führung in Verbindung gebracht, sondern passiere «by the way». Gleichwohl wurden die geltenden Zweck- und Konditionalprogramme durch das Programm beeinflusst. In den zur Verfügung gestellten Dokumenten ist ein

Interventionsablauf in sieben Schritten ersichtlich, welcher relativ konkrete Anweisungen an das Lehrpersonal bei einem nicht näher definierten Vorfall enthält (D4, S. 8).

Im Rahmen der **Kommunikationswege** wird in Bezug auf die Hierarchie ein flaches Gefälle zwischen den Funktionen wahrgenommen. Inzwischen spiele es keine Rolle, von wem aus eine Idee für die Lösung eines Problems komme. Die Zusammenarbeit gründe auf viel informeller Kommunikation untereinander, ungeachtet der Funktion und Zuständigkeiten. Die durchlaufene Klärung von Handlungsfragen wird dabei als unterstützend beschrieben, sodass dafür keine Zeit mehr aufgebracht werden müsse. Die Betreuung der Schüler:innen wird dementsprechend als gemeinsame Aufgabe und geteilte Verantwortung beschrieben. Diese Haltung empfinden die Lehrpersonen als stark machend.

B2: Und ich merke, gerade jetzt bei Konflikten (..) dass dort, so in den letzten zwei Jahren die Zusammenarbeit und das zusammen Hinstehen und zusammen eine Lösung finden, ganz stark wurde (GD1, Pos. 23).

Das Programm ist keiner Projektgruppe zugeordnet, sondern tritt bei unterschiedlichen Arbeitsgruppen in Erscheinung (Steuergruppe, Unterrichtsteams, Arbeits- und Projektgruppen usw.). Strukturell gesehen hat die Einführung des Programms zur Folge, dass die pädagogischen Teams in Unterrichtsteams umgewandelt wurden. Die Grösse der altersdurchmischten pädagogischen Teams liessen keinen tiefergehenden Austausch zwischen den Lehrpersonen über eine bestimmte Situation zu. Innerhalb der Unterrichtsteams wird zwischen drei Arten der Zusammenarbeit unterschieden: dem Arbeitsteam, dem Lernteam sowie dem Qualitätsteam. Im Sinne eines kollegialen Austausches gehört zum Lernteam das Besprechen von Fällen (D3, S. 4-5).

Im Rahmen der Diskussionsrunde wurden mehrfach **individuelle Haltungen** angesprochen. Die Erkenntnis darüber, dass sich der Umgang mit problematischen Situationen verändern lässt und nicht das Aufkommen derselben per se, habe zu Veränderungen am Setting und beim persönlichen Mindset geführt. Interessanterweise wurde gesagt, dass sich die persönlichen Einstellungen durch das Programm nicht wesentlich verändert hätten, die Handlungen jedoch schon. Dieser vermeintliche Widerspruch wird mit einer Abkehr von geläufigen Rollenvorstellungen über Lehrpersonen aufgelöst. Es sei ein Irrtum, dass eine Lehrperson autoritär oder streng daher kommen müsse. Beim inzwischen etablierten Rollenverständnis handelt es sich demnach nicht um eines, welches von den Beteiligten einverleibt werden musste, sondern vielmehr um eines, welches freigelegt wurde.

B6: Da muss man ein bisschen schimpfen, ein bisschen autoritär sein, habe ich auch lange gemeint (.) Da muss man so überzeugt (autoritäre Stimme) und nein, das geht nicht und das, so ist es dann eigentlich immer. Und dann musste ich wie diese Entwicklung durchgehen, aber zuerst auch ohne Kinder hat das schonmal gestartet und nachher mit den Kindern ganz stark und dann (.) Wirst du wie oft auch noch bestätigt (.) in etwas, wo dann jemand anderes sagt: Ja, so ist ein guter Weg und du merkst: Aha, ja eben, das habe ich ja jetzt schon eigentlich automatisch gemacht. Dann ist das wieder eine Überzeugung, worin du gestärkt wirst (.) Und nachher ist es als Team extrem wichtig (.) So wie den Bogen drüber machen über alle: Ah, wir alle? Ja, wir alle denken das jetzt eigentlich, dass das ein guter Weg ist. (GD1, Pos. 52)

Bei den Auswirkungen des Programms wurden auch **nicht-intendierte Effekte** benannt. Es sei zu beobachten, dass sich die Haltungen der Schüler:innen massgeblich verändert hätten. Die Unterstützung der Lehrpersonen in Konfliktsituationen sei in der Tendenz abnehmend, da die Schüler:innen die eingeübten Abläufe verinnerlicht hätten. Auch in Bezug auf die Erziehungsberechtigten wurden Effekte genannt, mit welchen nicht unmittelbar gerechnet wurde. Durch die einbindende, wohlwollende Haltung der Lehrpersonen gestalten sich die Gespräche positiver und finden mehr auf Augenhöhe statt.

7.1.5 Formen von Widerstand

Seitens der **Lehrpersonen** wurden vereinzelt Widerstände beschrieben, welche mit einer individuellen Überforderung erklärbar seien. Der gleichzeitige Wechsel der Schulleitung und die Einführung eines Programms zum Umgang mit Schüler:innen könnten persönliche Kapazitäten überlasten. Berichtet wird zudem von Situationen, in denen Lehrpersonen das Festhalten an einer wohlwollenden Haltung nicht mehr ertragen konnten. Die gelebte Haltung fordere einiges von den Lehrpersonen ab, da könnten die Emotionen schon einmal überhandnehmen. Bisweilen würden die **Erziehungsberechtigten** bei Vorkommnissen die Anwendung von punitiven Strafen fordern. Das Vorgehen der Schule löse teilweise Unverständnis aus. Dort brauche es von den Lehrpersonen ein geeintes Auftreten und eine verstärkte Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten.

7.1.6 Förderliche Faktoren

Auf die Frage, was in besonderem Masse geholfen hat, den aktuellen Stand des Programms zu erreichen, wurden insbesondere Erwartungen an die Führung genannt. Dies steht möglicherweise mit dem Aufkommen der Initiative in Zusammenhang, bei der die Führungsrolle entscheidenden Einfluss hatte. Die Teilnehmenden sind der Meinung, dass die **Vorgaben** für eine bestimmte Vorgehensweise nach dem Top-down-Prinzip erfolgen sollten. Andere Funktionen könnten aufgrund fehlender Kompetenzen relativ wenig bewirken. Als entscheidender Unterschied im Vergleich zu früheren Bemühungen wird die hohe **Präsenz** der Schulleitung in der Umsetzung des Vorhabens erlebt.

B2: Ich glaube, das ist wirklich so ein entscheidender Unterschied, weil (.) eben, so Weiterbildungen haben wir schon oft gehabt und meistens ist man sich dort ja einig und alle sagen: Ist ja klar, dass man das so macht. Aber wie kommt das nachher in den Schulalltag und ich glaube, wenn man dort wie (.) die Erfahrung macht: Ja, am Schluss kann ich es dann doch selber lösen, dann (.) dann kommt es eben wie so nicht zum Laufen und wenn man aber realisiert: Ah, da ist jemand und wir können das gemeinsam zusammen anschauen (.) das ist sehr wertvoll dann. (GD1, Pos. 27)

Im Weiteren wird dem **Vorbildcharakter** einer Führungsperson grosser Wert beigemessen. Es wird betont, dass von Lehrpersonen nicht die Umsetzung eines Programmes erwartet werden könne, wenn die Schulleitung kein entsprechendes Vorbild abgäbe. Besonderes Augenmerk erhielt das **Schaffen von Vertrauen** durch die Führung. Die Sicherheit, dass schwierige Situationen gemeinsam und ohne die Zuweisung von Schuld gemeistert werden, führe dazu, dass Lehrpersonen weniger auf der Lauer sein müssten, erwischt zu werden. Die Abkehr von einer Rechtfertigungsspirale habe wiederum den Effekt, dass das in die Lehrpersonen gesetzte Vertrauen durch dieselben an die Schüler:innen weitergegeben werden könne.

Kritischen Fragen zum Programm und zum Vorgehen konnte durch den **Einbezug der Lehrpersonen** im Rahmen der Fortbildungstage und durch Abgleiche mit der Steuergruppe ein Gefäss gegeben werden. Die Bereitschaft der Führung, darauf einzugehen, habe sich positiv auf die Wirkung des Programmes ausgewirkt. In diesem Zusammenhang haben auch die zahlreichen und vielfältigen, **frei gemachten Ressourcen** (Intervisionen, Teamteaching usw.) massgeblich dazu beigetragen, in Bezug auf das Programm in Reflexion gehen zu können. Dies habe dazu beigetragen, dass die Prägung von Werten «by the way» passiere.

Besonders geschätzt wurden auch die zugestandenen **Spielräume** in der Umsetzung des Programmes. Den Lehrpersonen werde ermöglicht, die schwierigen Situationen mit einem «persönlichen Touch» anzugehen. Auch unkonventionelle Vorschläge (bspw. ältere Schüler:innen werden als Assistenz bei jüngeren eingesetzt, damit Lehrpersonen Raum für Reflexion erhalten) finden Berücksichtigung. So sei es normal, dass so lange ausprobiert werde, bis etwas für eine gewisse Zeit funktioniere. Das bringe mit sich, dass man voreinander nicht so tun müsse, als sein man eine perfekte Lehrperson. Es gehöre dazu, dass etwas auch mal schief laufe.

7.2 Fall 2: Die sich selbst überlassenen, nach Unterstützung suchenden Lehrpersonen

7.2.1 Kontext des Falls

Der Fall 2 ist eine Primarschule, welche sich in einer Grossstadt mit ca. 400'000 Einwohner:innen befindet. Zurzeit besuchen rund 270 Schüler:innen die Schuleinheit. Unterrichtet werden sie von 31 Lehrpersonen (inkl. Therapeut:innen und Assistent:innen). Zwei Schulsozialarbeiter:innen stehen zur Verfügung. Die Schule setzt sich aus zwei ursprünglich eigenständigen Schulgebäuden zusammen, welche vor ca. 15 Jahren zu einer Einheit zusammengefasst wurden. Die Schule befindet sich nach Aussagen der Diskutant:innen in einem sozialökonomisch eher schwachen Umfeld. Die Schule wird durch eine Person in der Funktion als Schulleitung geführt. In der Hierarchie folgt die Schulleitungskonferenz, darauf die Geschäftsleitung sowie die Schulpflege in Form einer Kreisschulbehörde (D8, S. 20). Die Schule nutzt zwei Arten von Programmen. Bei den Konfliktlotsen handelt es sich um ein Angebot der Peer-Mediation, welches Schüler:innen in die Lösung von Konflikten einbezieht. Denk-Wege (vormals PFADE) ist als Präventionsprogramm zu verstehen, bei dem Unterrichtsmaterial für Aspekte des sozial-emotionalen Lernens zur Verfügung gestellt wird. In Bezug auf PFADE wurden positive Einflüsse auf das Aggressionsverhalten nachgewiesen (Luder et al., 2020, S. 175). Die Schulgemeinde verfügt über eine spezialisierte Fachstelle, bei der die Schulen unter anderem die Einführung von Konfliktbearbeitungs- und Präventionsprogrammen beauftragen können. Die Gruppendiskussion dauerte rund 63 Minuten.

7.2.2 Aufkommen der Initiative

Der **Anlass**, sich mit den Programmen zu beschäftigen, liegt bei der Zusammenlegung zweier Schulhäuser vor ca. 15 Jahren. Die Schulleitung forderte damals ein einheitliches Vorgehen, welches von beiden Schulhäusern umgesetzt werden sollte. Ein spezifischerer Anlass wird nicht genannt. Eine erhöhte Gewaltbereitschaft der Schüler:innen wird heute mit der Notwendigkeit von Programmen in Verbindung gebracht. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bei Regelübertretungen gestalte sich darüber hinaus zunehmend schwieriger, da den Kindern unterschiedliche Werte mitgegeben würden.

I: Der Anlass für diese Entscheidung war (.) wir müssen einfach etwas vorweisen können?

B3: Ja. Wir schliessen uns zusammen und haben ein Projekt für beide Schulhäuser (..)

B5: Ja, Umgang mit Konflikt. (GD2, Pos. 181-183)

Der **Ursprung** der umgesetzten Programme wird mit der gemeindeeigenen Fachstelle in Zusammenhang gebracht. Diese bietet den Schulhäusern Programme für bestimmte Ausgangslagen an. In der damaligen Phase wird die Schule als «ungeführt» beschrieben. Die Lehrpersonen seien weitgehend auf sich alleine gestellt gewesen und hätten Entscheide daher mehrheitlich in Eigenregie gefällt. Insofern haben sich die Lehrpersonen in Bezug auf die Programme untereinander arrangiert, sodass im Rückblick alle auf eine Weise darin mehr oder weniger **verwickelt** wurden. Es ist davon auszugehen, dass sich in diesem Fall informale Hierarchien ausbildeten. In der Gruppendiskussionen ergaben sich dazu jedoch keine Anhaltspunkte.

7.2.3 Ablauf der Entscheidung

Es erstaunt daher nicht, dass der Ablauf der Entscheidung folgendermassen **bildlich** zusammengefasst wird:

B1: Wir haben einfach selber gewurstelt. (GD2, Pos. 146)

Inhaltlich wurde entschieden, dass beide Schulhäuser dieselben Programme anwenden. Eine Wahl zwischen unterschiedlichen Programmen habe nicht stattgefunden, da der Vorschlag der Fachstelle nicht hinterfragt worden sei. Insofern wird das Angebot der Fachstelle als **beeinflussend** bewertet, da sich die Lehrpersonen nicht mit Alternativen auskennen würden und die Zeitressourcen dafür fehlten. Der aktuellen Schulleitung wird insofern ein Einfluss zugesprochen, als sie die Verantwortung für die Wahl der Programme der Schulkonferenz übergibt und selber keine Stellung bezieht. Dementsprechend bemängelt die Mehrheit der Lehrpersonen anlässlich der externen Schulevaluation fehlende pädagogische Inputs seitens der Schulleitung. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen ist in der Folge davon mit der Entwicklung der Schule nur teilweise zufrieden (D7, S. 23-24). Über die **Beteiligung** an einer Entscheidung, die Programme einzuführen, gibt es unterschiedliche Auffassungen. Einerseits werden die Programme als gegeben wahrgenommen, andererseits wird eine Entscheidung an einem Q-Tag durch die Schulkonferenz erwähnt.

I: Noch einmal zurück zu dieser Einführung von den Programmen, die ja jetzt aktuell da sind.

B1: Das weiss niemand mehr.

B5: Ich glaube, die waren plötzlich einfach da. (GD2, Pos. 115-117)

Im aktuellen Schulprogramm ist vorgesehen, dass der existierende Leitplan überprüft und angepasst wird. Die Schulkonferenz hat dafür eine Q-Gruppe eingesetzt. Alle Mitarbeitenden sollen, so die Zielvorstellung, dasselbe Konfliktlösemodell anwenden. (D6, S. 2).

7.2.4 Organisationale Auswirkungen

Der Einsatz einer Q-Gruppe, bestehend aus je einer Lehrperson, einer Fachperson Betreuung und der SSA, wird als Auswirkung auf die **Kommunikationswege** durch die Gruppendiskussion bestätigt. In Bezug auf **Konditional- und Zweckprogramme** lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen über relativ wenige Berührungspunkte mit den eingesetzten Programmen verfügen. Da die Schüler:innen durch die externe Fachstelle geschult werden, besäßen die Lehrpersonen kaum Wissen darüber, was dort geschehe. Ihre Aufgabe bestünde in erster Linie darin, den Schüler:innen Kontakt zu den Konfliktlotsen zu ermöglichen. Der stärkere Einbezug der Lehrpersonen mit konkreteren Zielausgaben sei etwas, was zukünftig in den Fokus gerückt werden solle.

B2: Es ist noch nicht so ganz ausgebaut. Wir sind eigentlich wirklich dran. In den letzten zwei Jahren so ungefähr haben wir versucht es wirklich weiterzuentwickeln. Aber wir sind eben

noch dran. Die Idee ist auch, dass (.) Lehrpersonen so viel es geht zu involvieren. Zum wirklich schauen, was die Schule braucht und wie das sie es braucht (GD2, Pos. 2)

Diese Aussagen stehen im Kontrast mit Auswirkungen auf der Schauseite. Dort wird das gemeinsame Vorgehen stark betont. Auf der Webseite der Schule wird kommuniziert, dass man gemeinsam lerne mit Konflikten umzugehen. Die Konfliktlotsen würden dabei alle unterstützen, sodass Probleme und Konflikte gemeinsam angepackt würden.

7.2.5 Formen von Widerstand

In Bezug auf die **Erziehungsberechtigten** wird festgestellt, dass manche Mühe bekunden würden, sich an die Art der Konfliktbewältigung der Schule anzupassen. Zuhause werde viel eher die Haltung «Gleiches mit Gleichem» propagiert. Der **Führung** in Form der Schulleitung wird in dem Sinne Widerstand zugeschrieben, als der Fokus aktuell auf anderen Projekten liege. Darüber hinaus wird die Schulleitung in Bezug auf die Programme als passiv und Verantwortung abgebend beschrieben. Es wird gewünscht, dass sich die Schulleitung mehr diesem Thema annimmt. Die Lösung von disziplinarischen Problemen sei schliesslich die Grundlage eines funktionierenden Schulalltags.

B3: Ist aber schade vom Schulleiter, dass er sagt: Nein, das ist nicht deine Aufgabe, es müssen sich die anderen melden. In wie vielen Bereichen müssen wir uns melden, dass es nicht läuft? (GD2, Pos. 216)

Den **Lehrpersonen** wird ein eher passiver Widerstand zugeschrieben. Der Optimierungsbedarf sei klar ersichtlich, dafür fehle aber die Zeit. Darüber hinaus wird den Konfliktlotsen eher nicht zugetraut, dass sie Konflikte mit Gleichaltrigen lösen können. Mit jüngeren Schüler:innen sei dies möglich. Zudem komme es darauf an, was es für ein Problem es sich handle und aus welchen familiären Verhältnissen das nach Hilfe suchende Kind komme. Das alles könne zu einer Überforderung der Konfliktlotsen führen. Im Weiteren werden Zweifel am Vorgehen formuliert. Je nach Vorfall sei es durchaus legitim, ein Kind nach Hause zu schicken, um ein Zeichen zu setzen.

7.2.6 Förderliche Faktoren

Der **Ursprung einer Initiative** sollte nach Meinung der Diskutant:innen vom Team her kommen. Im Rahmen eines Teamanlasses müsse gemeinsam beschlossen werden, daran zu arbeiten. Anregungen von aussen seien auch notwendig, da die Lehrpersonen sich mit der Thematik zu wenig auskennen und über zu wenig Ressourcen verfügen würden, sich damit zu beschäftigen. Diese Aussagen stehen teilweise mit vorangegangenen Ausführungen im Widerspruch. Einerseits sind die Programme im Schulprogramm festgehalten, was einen Entscheid der Schulkonferenz voraussetzt, andererseits kam durch die externe Fachstelle ein Input von aussen zustande.

B1: Man müsste es als Teamanlass nehmen. Ich finde, man müsste als Team beschliessen: Das ist uns wichtig und dann eine Weiterbildung dazu machen, die mehrere Tage dauert. Immer wieder darauf aufmerksam machen (GD2, Pos. 112)

Als förderlich werden zudem Erwartungen an eine für die Programme zuständige Funktion formuliert. Da die bisherige Arbeitsgruppe zahlreiche personelle Wechsel zu verzeichnen hatte, wird für den längerfristigen Erfolg eine **Konstanz** bei der Zuständigkeit gefordert. Diese solle **Präsenz** zeigen, indem sie das Thema hüte und regelmässige Anreize für die Umsetzung setze.

In Bezug auf die Schulleitung wurde bemerkt, dass sie diejenige Instanz sei, welche die Schwerpunkte setze. Käme von dieser Stelle die **Vorgabe**, sich der Konfliktbearbeitung zu widmen, würde das auch so gemacht werden. Wie bereits erwähnt, wird die Schulleitung diesbezüglich als wenig **präsent** erlebt.

B1: Es ist wieder bei uns die Schulleitung, welche wie (.) die Schwerpunkte setzt. Also sagt: Jetzt machen wir zwei Tage lang Teambildung. Und dann machen wir zwei Tage lang Teambildung. Wenn man sagen würde. gut, wir wollen eine gute Schule, welche Konflikte positiv anpackt, dann würden wir alle dabei auch mitmachen (.) aber es ist wie schon alles (.) besetzt mit anderen Themen. Das heisst, das müsste schon auch von ihm (.) als Priorität angesehen werden, denke ich. Sonst (...) ja, ist es schwierig (GD2, Pos. 335)

Der **Einbezug der Lehrpersonen** bei der Umsetzung eines Programmes wird als unabdingbar erachtet. Durch die Zusammenarbeit mit der Fachstelle sei es aktuell so, dass die Lehrpersonen kaum oder nur am Rande involviert seien. Es brauche zudem den Entschluss, dass es allen wichtig sei, daran zu arbeiten. In diesem Zusammenhang kam der Wunsch auf, dass **Theorie und Praxis miteinander verknüpft** werden sollten. Insbesondere Formen von Beobachtungsmöglichkeiten, bei denen man anderen Personen etwas abschauen kann, wurden aufgeworfen. Dafür müssten aber vorhandene **Ressourcen freigemacht und zusätzliche hinzugefügt** werden. Die Einführung und Umsetzung eines Programmes benötige viel Begleitung und Koordination. Die zeitlichen sowie finanziellen Ressourcen dazu müssten gesprochen werden.

Mit einer erfolgreicherer Umsetzung eines Programmes wird auch dessen **Formalisierungsgrad** im Sinne einer stärkeren Ritualisierung in Verbindung gebracht (bspw. regelmässiger Friedensmorgen oder als Thema einer Projektwoche usw.). Dies könne zudem den Effekt haben, dass die Absprache zwischen den Lehrpersonen in Bezug auf die Haltung gegenüber Konflikten vermehrt Thema wäre. Dabei dürfe nicht vergessen werden, **Spielräume** zu schaffen. Erwartungen oder Begebenheiten würden sich verändern, was es notwendig mache, sich auszutauschen und zu beobachten.

7.3 Fall 3: Die engagierte, einbindende Lehrperson

7.3.1 Kontext des Falls

Die in diesem Fall vorgestellte Primarschule ist einer Agglomerationsgemeinde mit knapp 20'000 Einwohner:innen zugehörig. Es besuchen rund 260 Schüler:innen die Schule, welche von 51 Lehrpersonen (inkl. Therapeut:innen und Assistent:innen) betreut werden. Sie verfügt über eine Person in der Funktion als Schulsozialarbeiter:in. Die Schule befindet sich nach Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen in einem sozialökonomisch eher schwachen Umfeld. Die Schule wird durch eine Person in der Funktion als Schulleitung geführt. In der Hierarchie folgt die Leitung Bildung, das Schulpräsidium sowie die Schulpflege (D10). Die Schule benutzt das Programm Friedensteam. Dabei handelt es sich um ein Angebot der Peer-Mediation, bei dem Schüler:innen in der Konfliktbewältigung beigezogen werden. Ausführliche Unterlagen über das Programm und dessen Wirksamkeit konnten nicht eruiert werden. Die Gruppendiskussion dauerte rund 64 Minuten.

7.3.2 Aufkommen der Initiative

Als **Anlass** wurden disziplinarische Schwierigkeiten während der Pause in der Gestalt von Streitigkeiten und Reibereien zwischen Schüler:innen genannt. Der vorherrschenden

«Pflasterlipolitik» sollte etwas entgegengesetzt werden, was präventiv wirken könne. Hinzu kam, dass sich die Schulleitung aufgrund starker Fluktuation bei der SSA damit konfrontiert sah, temporär deren Funktion übernehmen zu müssen.

B2: Das kam wirklich auf, als wir wirklich viele Probleme auf dem Pausenplatz hatten. Wir mussten uns sagen, wir brauchen wirklich etwas, was präventiv wirken kann. Etwas, womit wir arbeiten können, oder? Dass es nicht so (.) entgleist und dass wir wirklich handeln können. (GD3, Pos. 123)

Aufgrund der Vorkommnisse ist von der Schulleitung ein externer Dienstleister beauftragt worden, welcher mit den Lehrpersonen zum Thema passende Weiterbildungen durchführte. Dazu gehörte ein nicht näher beschriebener Fragebogen, dessen Evaluation aufzeigte, dass ein Manko im Umgang mit Konfliktsituationen vorhanden sei. In der Folge habe der externe Dienstleister im Rahmen einer Präsentation und anhand eines Beispiels aus der Nachbargemeinde ein konkretes Programm vorgeschlagen, was dessen **Ursprung** erklärt. Aufgrund der Ausgangslage sei die Information des externen Dienstleisters dankbar durch die Schulkonferenz aufgenommen worden. Diese habe das weitere Vorgehen einer QE-Gruppe zugeteilt, woraufhin sich insbesondere eine Lehrperson in Zusammenarbeit mit der SSA in der Thematik **verwickelte**.

7.3.3 Ablauf der Entscheidung

Die Entscheidung, das Programm einzuführen, wird den **Beteiligten** der Schulkonferenz zugeschrieben. Die Präsentation des externen Dienstleisters habe dazu geführt, dass sich die Schulkonferenz einstimmig dafür entschied.

B4: Wir haben einfach abgestimmt darüber, ob wir das machen wollen unter anderem. Wir hatten ja auch noch zwei, drei andere Sachen (.) zum ein bisschen (.) ja präventiv und das verbessern (..) und das war eins davon. (GD3, Pos. 122)

Inhaltlich wurde entschieden, dass andere Projekte wie bspw. das Schülerparlament aus Kapazitätsgründen zurückgestellt werden. Die durch die QE-Gruppe mit der Umsetzung beauftragte Lehrperson habe daraufhin den organisatorischen Rahmen erarbeitet, welchen sie schrittweise von der Schulkonferenz abnehmen liess. Die Lehrpersonen konnten demnach über die konkrete Umsetzung (Anzahl Schüler:innen, Zeitpunkt des Besuches in Klassen usw.) mitbestimmen.

Im Nachhinein wird die Präsentation des externen Dienstleisters als **beeinflussend** wahrgenommen. Dieser habe der Schulkonferenz ein Programm vorgestellt, welches im Anschluss von den Beteiligten nicht weiter hinterfragt worden sei. Bei einer Auswahl von Programmen wäre möglicherweise eine andere Entscheidung getroffen worden.

I: Gab es denn einen besonderen Grund, wieso jetzt das Friedensteam bevorzugt wurde oder dass man sich so einig war bezüglich diesem Friedensteam? Eben es gibt ja (.) ihr habt ja vorhin Faustlos schon erwähnt (.) es gibt ja auch noch andere Programme. Habt ihr das Gefühl, es gab einen speziellen Grund, weshalb jetzt genau dieses Programm

B3: Also, ich glaube, uns ist nur das vorgestellt worden ganz konkret. Wenn sie vielleicht zwei Sachen vorgestellt hätte, hätten wir vielleicht

B4: Also jetzt, wo du fragst, muss ich sagen (.) eigentlich ist das, ja (.) eigentlich ist das (.) jetzt, wo du das sagst, finde ich das eigentlich noch blöd. Vielleicht hätten wir zunächst

einmal zwei, drei Varianten anschauen müssen, von Möglichkeiten, wie man so etwas aufbauen kann. (GD3, Pos. 555-557)

Die aus den problematischen Situationen entstandene Not habe einen «direkten Schnellentscheid» notwendig gemacht. **Bildlich** gesehen wird der Akt als «Pfötli hochhalten» tituliert. Damit wird gefordert, sich voll und ganz hinter die Sache zu stellen und dies im Angesicht der Lehrpersonen mit seinem «Pfötli» zu bekunden.

7.3.4 Organisationale Auswirkungen

In Bezug auf **Zweck- und Konditionalprogramme** seien die Auswirkungen für die Lehrpersonen marginal. Ein Kontakt findet statt, wenn sich die Schüler:innen des Friedensteams in den Klassen vorstellen würden. Ansonsten wird das Programm als wenig präsent beschrieben. Die Gründe dafür werden bei der noch geringen Laufzeit gesucht. Konkrete Aufträge oder Zielausgaben an die Lehrpersonen durch das Programm wurden verneint. Beim Blick in das Schulprogramm fällt auf, dass in Bezug auf das Programm keine Konkretisierungen auszumachen sind. Dies ist aufgrund der geschilderten Dringlichkeit erstaunlich. Stattdessen weist der zuständige Stadtrat mit einem seiner Legislaturziele die Schulen an, die Pädagogik an den neusten Erkenntnissen der Wissenschaft auszurichten (D9, S. 3).

Die Einführung des Programmes hatte Auswirkungen auf die **Kommunikationswege** resp. Projektstrukturen. Die zuständige Lehrperson erhielt Kompetenzen und Ressourcen in Bezug auf die Umsetzung des Programmes. In Zusammenarbeit mit der SSA verfolge sie die Organisation des Programmes. Verankert sei diese Projektgruppe in der bereits existierenden QE-Gruppe Schülerpartizipation.

Als **nicht-intendierter Effekt** wird exemplarisch von einem Schüler berichtet, welcher trotz seiner teilweise auffälligen Verhaltensweisen Bestandteil des Friedensteams war. In dieser Rolle habe er eine andere Seite von sich preisgeben können, welche als sehr unterstützend von den Lehrpersonen wahrgenommen wurde.

7.3.5 Formen von Widerstand

In Sachen Widerstand wurde ausgeführt, dass vereinzelt **Lehrpersonen** der Auffassung waren, dass es für die Schüler:innen der 1./2. Klasse überfordernd sein kann, sich eigenständig beim Friedensteam zu melden, da sie die Beteiligten nicht kennen und ihnen allenfalls der Mut für eine Kontaktaufnahme fehlen würde. Die Lehrpersonen der 5./6. Klasse hätten teilweise Bedenken geäußert, dass ein zusätzliches Projekt auf ihrer Stufe keinen Platz habe. Als nicht hilfreich für das Programm wurde zudem erwähnt, dass die Schüler:innen des Friedensteams den Stoff nacharbeiten müssen, den sie während ihrem Einsatz verpassen.

7.3.6 Förderliche Faktoren

Als förderlich für das Programm wurde mehrfach die Rolle der zuständigen Lehrperson benannt. Diese stellt in dem Sinne eine **Konstante** im Team dar, als sie seit Längerem an der Schule tätig ist. Zahlreiche gute Ideen seien aufgrund von Fluktuationen nicht weiter verfolgt worden. Die hohe **Präsenz** dieser Lehrperson, im Sinne eines hohen Arbeitspensums, habe zudem dazu beigetragen, dass sie nun zum Kernteam gehöre. Sie besetze dadurch eine Rolle als Verbindungsperson, welche im Team vernetzt sei, wodurch sie Erwartungen und Bedürfnissen an das Programm unmittelbar ausgesetzt ist. Darüber hinaus werden das **Engagement** und die Eigeninitiative dieser Lehrperson ausgezeichnet. Die Gruppe ist sich einig, dass der Erfolg eines Vorhabens mit der Art

und Weise zu tun hat, wie es ausgeführt wird. Ein «Zugpferd», welches sich für die Sache «voll reingibt», wird als entscheidender Aspekt bewertet. Die Person müsse für die Sache «ein bisschen brennen» und «Lust am Thema» haben.

B4: Wenn du etwas Neues einführen willst, muss sich wirklich jemand (.) voll reingeben, Interesse haben, sodass auch die anderen (.) und die anderen müssen mitmachen wollen (GD3, Pos. 409)

B3: An dem sind schon so viele (.) partizipative Geschichten gescheitert, weil einfach niemand s'Pfötli hoch hielt in der SK und gesagt hat: Ich mache es. Es ist ein grosser Initialaufwand (.) eben man muss sich einlesen, man muss Weiterbildungen machen, man muss (.) Sitzungen, man muss sich treffen, man muss sich etwas überlegen, wie man es anschliessend umsetzt in der Schule. Es ist ein grosser Initialaufwand und wenn du niemanden hast (.) der sich für das bereit erklärt, dann (GD3, Pos. 580)

Es fällt auf, dass kaum **Erwartungen an die Führung** benannt werden. In den Erzählungen sind in Bezug auf die Schulleitung und das Programm keine Aspekte auszumachen – weder in positiver noch negativer Form. Sie wird am Rand in Bezug auf ihre Präsenz beschrieben, die sie bei der Begrüssung der Schüler:innen pflegt. In Einzelfällen habe sie einen engen Kontakt zu Erziehungsberechtigten von auffälligen Schüler:innen.

Der **Einbezug der Lehrpersonen** im Rahmen einer Programmeinführung/-umsetzung wird hingegen als essenziell erachtet. Die Lehrpersonen müssen dem Programm gegenüber positiv gestimmt sein. Wenn das Team nicht dahinter stünde, würde es kaum Aussicht auf Erfolg geben.

B4: Und die Lehrpersonen müssen dem Ganzen positiv gegenüber stehen, das sicher auch.

B3: Ja, sie müssen überhaupt dahinter stehen.

B4: Überhaupt, ja. (GD3, Pos. 632-634)

In Sachen **Ressourcen** wurde vergleichsweise klar formuliert, dass die zuständige Stelle auf jeden Fall Stunden im Rahmen des nBA erhalten müsse und diese somit bezahlt werden sollten.

In Bezug auf den **Formalisierungsgrad** wurde darauf hingewiesen, dass ein Programm durch das Schulprogramm abgesichert sein muss, denn die QE-Gruppen würden ihre Aufträge aus dem Schulprogramm erhalten. Da jede QE-Gruppe Aufgaben an die Lehrpersonen richten würde, stünden für zusätzliche Projekte keine Ressourcen zur Verfügung. Was nicht im Schulprogramm vorkomme, genieße keine Priorität, weil die Schulpflege darauf nicht schauen würde.

B3: Es ist eben so. Aus jeder QE-Gruppe resultieren immer Aufträge für die Lehrpersonen. Also (.) Einführung Big Three (.) da kommt die QE-Gruppe dreimal im Jahr und sagt: Jetzt macht ihr diese Schulhausaktion, jetzt macht ihr die, jetzt machen wir die. Dann kommen die Umfragen von den Events (.) dann muss dann das wieder machen. Dann kommt von QUIMS irgendein Auftrag, dann kommt (.) von überall her kommen diese Aufträge, oder. Und wenn die schon permanent reinrieseln (.) dann (.) eben (.) dann ist die Frage, wieviel Energie hast du noch für etwas, was (.) nicht im Schulprogramm steht, bei dem die Schulpflege nicht den Finger darauf hält. (GD3, Pos. 412)

In Sachen **Spielräume** wurde bemerkt, dass die Einführung eines solchen Programmes eine gewisse Zeit benötige, bis sich die Abläufe eingespielt hätten. In dieser Anlaufphase sei es durchaus denkbar, die eine oder andere Aktion zu starten, um allen Beteiligten das Programm in Erinnerung zu rufen (bspw. Rollenspiel auf dem Pausenplatz oder ein Video für die Klassen produzieren).

7.4 Vergleichende Analyse

Auf Basis der Einzelfallanalysen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen identifiziert werden. Aufgrund der Stichprobengröße wird auf einen synoptischen Vergleich der Fälle fokussiert. Im Sinne von cross-case conclusions (Yin, 2018, S. 54) wird versucht, die Ergebnisse aus den Einzelfallanalysen in möglichst verdichteter Form entlang der Hauptkategorien darzustellen.

7.4.1 Aufkommen der Initiative

Table 6. Vergleichende Analyse Initiative

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
Anlass	Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf Lernatmosphäre	Finden eines gemeinsamen Vorgehens zweier neu zusammengelegter Schulhäuser	Erhebliche Vorfälle auf dem Pausenplatz zwischen Schüler:innen
Ursprung	Schulleitung	Externe Fachstelle	Externer Dienstleister
Verwicklung	Schulleitung	Lehrpersonen	Schulkonferenz

Quelle: Eigene Darstellung

In Bezug auf den Anlass fällt auf, dass nur in Fall 3 ein direkter Zusammenhang zwischen dem zu lösenden Problem und den Zwecken des eingeführten Programmes besteht. Weil es auf dem Pausenplatz zu konfliktreichen Vorfällen kam, wurde unter anderem das Friedensteam eingeführt. Bei Fall 1 und 2 werden Motive genannt, welche nicht unmittelbar auf einen Einsatz des gewählten Programmes verweisen. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Programmes vielfältige Anforderungen erfüllen müssen. Fall 1 könnte man unterstellen, dass anhand des Programmes ein wissenschaftlich fundiertes Vorgehen suggeriert werden soll. Bei Fall 2 stand eine Zusammenführung der beiden Schulhäuser und der darin arbeitenden Teams im Vordergrund. Gleichwohl sticht Fall 1 in dem Sinne heraus, als der Anstoss für den Einsatz des gewählten Programmes auf einer pädagogischen Ebene angesiedelt ist. Die Schule hat sich mit der Frage beschäftigt, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse in Sachen Lernen heutzutage von Bedeutung sind. Das Etablieren einer fürsorglichen Beziehung zu den Schüler:innen stellt in diesem Zusammenhang einen möglichen Teil des Spektrums dar. Das Programm wurde demnach umgesetzt, weil es für das Lernen der Schüler:innen, den ureigenen Zweck einer Schule, förderlich ist. Dieser Ausgangspunkt ist aus pädagogischer Perspektive einleuchtend. Mit Blick auf die Auswirkungen in diesem Fall liegt die Vermutung nahe, dass der pädagogische Anlass die Umsetzung des Programms in positiver Weise beeinflusst hat. Dieser Aspekt könnte darauf aufmerksam machen, dass beim Ergreifen einer Initiative durch die SSA pädagogische Erwartungen mitbedacht werden sollten. Was mit der Einführung eines Programmes bezweckt werden soll, ist demnach für die Schule von Bedeutung.

Der Vergleich des Ursprungs deckt auf, dass in zwei Fällen die Information zu dem jeweiligen Programm von aussen kam. Damit werden Ausführungen der Einzelfallanalysen dahingehend akzentuiert, als das bei den Fällen 2 und 3 in Sachen Interventions- oder Präventionsprogramme kein schulinternes Wissen auszumachen ist. Ein Anstoss durch eine externe Funktion für den Einsatz eines Programms scheint demzufolge legitim. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob das fehlende Fachwissen ein Grund für den Einsatz nicht-evidenzbasierter Programme darstellt.

In Bezug auf die Verwicklung resp. den Abnehmer der Information erstaunt es, dass die Schulleitung nur in einem Fall klar genannt wird. Mit Blick auf die Theorie in Kap. 4.5 hätte man hierbei davon ausgehen können, dass im Rahmen einer Initiative in der Tendenz die Schulleitung eine aktivere Rolle übernehmen würde. Dieser Umstand lässt sich möglicherweise mit der Aufbauorganisation von Schulen erklären. Da die Lehrpersonen im Rahmen der Schulkonferenz über ein entscheidendes Mitspracherecht verfügen, stellt deren unmittelbarer Einbezug bei Veränderungen eine logische Konsequenz dar. Gleichwohl ist die Einbindung der Schulleitung als Leiterin der Schulkonferenz von Bedeutung. Es zeigt sich, dass die personelle Ausgestaltung der Schulleitungsrolle Einfluss auf die Einführung und Umsetzung des Programmes haben kann. Informale Ausgleichsbewegungen durch einzelne Lehrpersonen oder Schulkonferenzen sind in den Schilderungen eindeutig auszumachen.

7.4.2 Ablauf der Entscheidung

Tabelle 7. Vergleichende Analyse Entscheidung

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
Beteiligte	Schulkonferenz	Schulkonferenz	Schulkonferenz
Inhalt	Gute Lernatmosphäre entwickeln; Erziehungs- und Autoritätsverständnis der Lehrpersonen klären	Beide Schulhäuser wenden dasselbe Programm an	Andere Projekte zurückstellen; Organisatorische Aspekte
Einflussnahme	Macht- und Vertrauensprozesse durch Schulleitung (bspw. Setzung von Standards in der Zusammenarbeit)	Machtprozesse durch externe Fachstelle (Vorenthalten von Alternativen) und Schulleitung (Abwesenheit)	Machtprozesse durch externen Dienstleister (Vorenthalten von Alternativen)
Metaphern	Fliessender Prozess, bei dem ab und an Pflöcke eingeschlagen werden	Wir haben einfach selber gewurstelt.	Pfötli hochhalten

Quelle: Eigene Darstellung

Es hat sich in allen Fällen gezeigt, dass sich die Schulkonferenz an der Entscheidung, das Programm einzuführen, beteiligt hat. Dieser Befund lässt sich anhand der Gruppendiskussionen in den Fällen 1 und 2 nur teilweise untermauern. Aus den Schulprogrammen wird ein

entsprechender Entscheid hingegen klar ersichtlich. Der Umstand, dass die Diskutant:innen mit dem Eintrag in das Schulprogramm keine massgebende Entscheidung für oder gegen das Programm in Verbindung bringen, ist erstaunlich. Weshalb dem so ist, stellt eine interessante Fragestellung dar. Rein spekulativ könnte es sein, dass das Schulprogramm von den Lehrpersonen nicht als zentrales Instrument (VSA, 2010, S. 8) wahrgenommen wird. Wahrscheinlicher dürfte die Vermutung sein, dass aus Sicht der Lehrpersonen die Programme der Beziehungsgestaltung oder Konfliktprävention nicht zu den unmittelbaren Aufgaben einer Schule gehören. Ein Eintrag in das Schulprogramm stellt damit aus deren Perspektive keine Notwendigkeit dar. Insbesondere dann nicht, wenn die Schulpflege, die das Schulprogramm letztlich abnimmt und dessen Umsetzung überprüft, darauf keinen Schwerpunkt legt. Falls dies zutreffen würde, wäre es den Initiant:innen nicht gelungen, ihr Anliegen in der Organisation nachhaltig zu platzieren. Die Programme hätten somit in erster Linie Auswirkungen auf der Schauseite zur Folge.

Inhaltlich wurden Entscheide auf unterscheidbaren Niveaus gefällt. In Fall 2 gaben die Diskutant:innen an, dass lediglich über die Gleichschaltung der beiden Schulhäuser entschieden wurde. Weitergehende Abstimmungen seien nicht vorgekommen. In Fall 3 übergab man die organisatorischen Vorarbeiten einer Projektgruppe, welche regelmässig die Schule zu entsprechenden Vorschlägen habe abstimmen lassen. Tiefergehende Beschlüsse lassen sich in Fall 1 feststellen. Den Mitarbeiter:innen dieser Schule wurde im Gegensatz zu den anderen Fällen kein isoliertes Programm zur Entscheidung vorgelegt, sondern es wurde ihnen ermöglicht, innerhalb eines gesetzten Rahmens und unabhängig von einem konkreten Programm individuelle sowie kollektive Erkenntnisse zu entwickeln. Die Formulierungen im Schulprogramm lassen darauf schliessen, dass die Initiative durch die Organisation in dem Sinne verarbeitet wurde, als sie versucht (hat), ihre Strukturen nachhaltig zu verändern. Im Gegensatz zu den anderen beiden Fällen wird nicht beabsichtigt, ein bestimmtes Programm bis zu einem definierten Zeitpunkt einzuführen, sondern vielmehr eine gute Lernatmosphäre zu entwickeln. Das Erreichen dieser Absicht wird dabei nicht an ein Programm delegiert, sondern setzt am Erziehungs- und Autoritätsverständnis der Lehrpersonen an. Es wird folglich darauf fokussiert, wo gemäss Kap. 3.2 über auffällige Verhaltensweisen in der Schule geurteilt wird – bei den Lehrpersonen. Im Vergleich der Fälle fallen die organisationalen Auswirkungen dieser Vorgehensweise auf. Die bisherigen in der Einzelfallanalyse aufgezeigten Effekte lassen vermuten, dass bei Fall 1 weitere strukturelle Anpassungen folgen werden. Diese These wird durch den Umstand genährt, dass sich diese Schule in einer nicht kodierten Aussage der Gruppendiskussion zum Vorhaben äussert, die Haltung der fürsorglichen Beziehung mit Aspekten des individualisierten Unterrichts verknüpfen zu wollen.

In allen Fällen spielten Macht- und Vertrauensprozesse in Bezug auf die Beeinflussung der Entscheidung eine Rolle. In Fall 1 scheint die Schulleitung den Lehrpersonen, was die Zusammenarbeit betrifft, klare Vorgaben zu machen. Gleichwohl berichten die Diskutant:innen dieses Falles mehrfach von einem soliden Vertrauensverhältnis gegenüber der Führung und unter den Lehrpersonen, welches sich durch den gemeinsam absolvierten Weg entwickelt habe. Von einer vergleichbaren Ausgestaltung der Führungsrolle kann in Fall 2 nicht gesprochen werden. Die dortige Schulleitung nutzt ihre Macht, um das Programm resp. dessen Umsetzung an die Lehrpersonen zu delegieren. Die im Fall vorkommende externe Fachstelle bietet einen bestimmten Satz an Unterstützungsangeboten an. Die zur Auswahl stehenden Programme sind limitiert. Da die Fachstelle gegenüber den Lehrpersonen über einen Informationsüberschuss verfügt und die Schulleitung keine aktive Rolle übernommen hat, blieb den Lehrpersonen nichts anderes übrig, als das zur Verfügung gestellte Angebot in Anspruch zu nehmen. Ähnlich erging es den

Lehrpersonen in Fall 3. Der externe Dienstleister hat durch die Auswertung eines Fragebogens ein Manko ermittelt und sogleich eine Empfehlung präsentiert, welche durch die Schulkonferenz bedenkenlos akzeptiert wurde. Hierbei ist die in den Erzählungen unbenannte Rolle der Schulleitung erwähnenswert. Deren Tätig- bzw. Untätigkeit bleibt unklar. Es ist davon auszugehen, dass diesbezüglich Ausgleichsbewegungen stattgefunden haben. Das Engagement vereinzelter Lehrpersonen könnte Ausdruck davon sein.

Die in den drei Fällen abgelaufenen Entscheidungsprozesse widerspiegeln sich eindrücklich in den metaphorischen Aussagen dazu. Der fließende Prozess bei Fall 1 widerspiegelt die fortlaufende Auseinandersetzung mit der Thematik an den Weiterbildungstagen. Die Pflöcke symbolisieren die Schulleitung bzw. deren Erwartungen, an denen das Flusswasser nicht ohne Berührung vorbeikommt. Das in Fall 2 umgangssprachlich verwendete Verb «wursteln» bedeutet gemäss Dudenredaktion (2012, S. 1187): «In einem gewissen Trott und ohne rechten Plan vor sich hinarbeiten». Den bisherigen Erkenntnissen zufolge lässt sich diese Zeichnung leider kaum relativieren. In Fall 3 wird «Pfötli hochhalten» von den Beteiligten als Zeichen des Bekenntnisses zu etwas beschrieben. Gleichwohl vermittelt die Wahl dieser Formulierung nicht die Kraft, die es nach Aussagen der Gruppe braucht, um eine Sache anzustossen oder umzusetzen. Man kann sich des Eindrucks nicht verwehren, als symbolisiere das Hochheben der Hand eine gewisse Passivität der Beteiligten. Zwar hat die Schulkonferenz damit den Bedarf einstimmig unterstützt, zupackende Hände generierte dies jedoch nur in beschränkter Masse.

7.4.3 Organisationale Auswirkungen

Tabelle 8. Vergleichende Analyse organisationale Auswirkungen

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
auf Programme	Veränderungen bei Zweck- und Konditionalprogrammen feststellbar	Über den Eintrag im Schulprogramm hinaus keine Auswirkungen feststellbar	Keine Auswirkungen feststellbar
auf Kommunikationswege	Flache Hierarchie; Einrichten von kleineren Arbeitsteams	Einsatz einer funktionsdurchmischten Arbeitsgruppe	Einsatz einer funktionsdurchmischten Arbeitsgruppe
auf individuelle Haltungen	Vorhandenes Rollenverständnis wurde freigelegt	Keine Aussagen	Keine Aussagen
Nicht-intendierte Effekte	Steigerung der Konfliktlösekompetenzen bei Schüler:innen, Entspannere Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten	Keine Aussagen	Erfreulicher Rollenwechsel von zuvor auffälligen Schüler:innen möglich

Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf die Auswirkungen auf Zweck- und Konditionalprogramme konturiert sich im Vergleich der Fälle das sich andeutende Muster. In den Fällen 2 und 3 sind keine oder kaum Veränderungen durch den Entscheid, das Programm einzuführen, feststellbar. Selbst der Eintrag im Schulprogramm bei Fall 2 hat in der Auswertung der Diskussion keine Hinweise auf modifizierte Zielausgaben ergeben. Die Schule in Fall 3 hat auf eine Zielformulierung im Schulprogramm gänzlich verzichtet, was eine formale Strukturveränderung weitgehend erschwert. In diesen beiden Fällen dürften sich die geltenden Prämissen kaum verändert haben. In Fall 1 sind eindeutige Auswirkungen feststellbar. Es werden hinzugefügte Zwecke genannt (bspw. Schüler:innen im Team voranbringen) und konkrete Handlungsanweisungen (bspw. Interventionsablauf bei Vorfällen) ausgegeben.

Auf die Kommunikationswege hatte der Entscheid, das Programm einzuführen, in allen Fällen Auswirkungen. Bei Fall 2 und 3 waren sie in erster Linie in Bezug auf die geschaffenen Projektstrukturen zu erkennen. Die Zuständigkeit und die organisatorische Umsetzung der Programme wurden in beiden Fällen durch die Schulkonferenz den interdisziplinären Arbeitsgruppen zugewiesen. Die SSA hat in beiden Arbeitsgruppen Einsitz. Die Bewertung der Auswirkungen ist in dem Masse einzuschränken, als Arbeitsgruppen in Schulen einen Bestandteil der Ablauforganisation darstellen. Bei Fall 1 wurden Aussagen gemacht, die auf eine Etablierung einer flacheren Hierarchie hindeuten. Inwiefern Vertrauensprozesse, die Schulleitung oder das eingeführte Programm damit in Verbindung stehen, lässt sich nicht eindeutig beschreiben. Die Umstrukturierung der Arbeitsteams (Unterrichtsteams statt pädagogische Teams) wird hingegen direkt mit der Programmeinführung in Verbindung gebracht. Die gewachsenen Ansprüche an Reflexionsgefäße machten es notwendig, die Anzahl der Personen in den Teams zu reduzieren. Die SSA ist in diesem Fall nicht unmittelbar eingebunden.

Die im Fall 1 durch das Programm aufgeworfenenhaltungsfragen haben ihr beabsichtigtes Ziel nicht verfehlt. Mehrfach wurden Aussagen zu individuellen Entwicklungen getätigt, welche direkt mit dem Programm in Verbindung gebracht wurden. Bei isolierter Programmanwendung, das heisst der simplen Implementation einer Vorgehensweise ohne weiterführende Auseinandersetzung der Beteiligten damit, scheinen individuelle Entwicklungen weniger der Fall zu sein. Zumindest wurde in den Fällen 2 und 3 diesbezüglich nichts erwähnt. Es fällt auf, dass in diesen Fällen die Rolle der Lehrpersonen unhinterfragt bleibt.

Unabhängig davon wurden in zwei der drei Fälle nicht-intendierte Effekte festgestellt. Diese betreffen die Zusammenarbeit mit Schüler:innen und Erziehungsberechtigten. Der Einsatz von Programmen kann demnach über die beabsichtigten Effekte hinaus Wirkung entfalten.

7.4.4 Formen von Widerstand

Tabelle 9. Vergleichende Analyse Widerstand

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
durch Erziehungsberechtigte	Teilweise werden punitive Strafen gefordert	Alternative Konfliktlösestrategien	Keine Aussagen
durch die Führung	Keine Aussagen	Fokus auf andere Projekte; passive Haltung gegenüber Programm	Führung kommt in Erzählungen nicht vor
durch Lehrpersonen	Individuelle Kapazitäten in Bezug auf Veränderungen erreicht	Optimierungsbedarf wird aus Zeitgründen nicht angegangen; fehlender Glaube an Wirkkraft des Programmes	Teilweise wurde eine Überforderung der Schüler:innen angesprochen

Quelle: Eigene Darstellung

Eher unerwartet zeigen sich Widerstände durch Erziehungsberechtigte bei der Umsetzung der Programme. Es scheint, als gäbe es Situationen, bei denen diese Seite Vergeltungsmassnahmen statt nachhaltige Konfliktbearbeitung fordern würde. Da die angewendeten Programme in der Regel die Kooperation der Schüler:innen und damit indirekt diejenige der Erziehungsberechtigten erfordert, macht deren Einbezug sicherlich Sinn. Es ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten, die Bestrebungen zu unterstützen, den Arbeitsalltag der Lehrpersonen erleichtert, was deren Akzeptanz für das Programm erhöhen dürfte.

Widerstand durch die Führung lässt sich in Fall 2 und teilweise in Fall 3 eruieren. In beiden Fällen stellt sich die Frage, weshalb die Schulleitung den Erzählungen nach eher eine passive Rolle gegenüber dem Programm einnimmt. Eine Erklärung dürfte in der Prioritätensetzung liegen. Zumindest in Fall 2 wurde transparent gemacht, dass die Schulleitung aktuell andere Projekte vorzieht. Bei Fall 3 kann mangels Informationen über die Rolle der Schulleitung keine schlüssige Aussage gemacht werden.

In allen drei Fällen lässt sich Widerstand durch die Lehrpersonen nennen. Waren es in Fall 1 für vereinzelte Lehrpersonen zu viele Veränderungen in zu kurzer Zeit (Schulleitungswechsel und Programmeinführung), wurden in den Fällen 2 und 3 deutlichere Argumente gegen das Programm formuliert. In beiden Fällen wird die Frage aufgeworfen, ob die Schüler:innen durch das Programm in die Lage versetzt werden, die Lösung von Konflikten zu unterstützen. Daraus lässt sich eine Skepsis gegenüber der angestrebten Wirkkraft von Verfahren herauslesen. Woher die Bedenken stammen, lässt sich nur vermuten. Möglicherweise ist damit eine irrtümliche Annahme gegenüber Präventions- oder Konfliktlöseprogrammen verbunden. Es liegt auf der Hand, dass nicht das Programm an sich Probleme löst oder Konflikten vorbeugt, sondern die Menschen, die es anwenden. Die Vorstellung, ein Programm lasse sich ohne Weiteres implementieren, wird der

komplexen Realität nicht gerecht. Es wird vermutet, dass die Auseinandersetzung der Lehrpersonen in den Fällen 2 und 3 mit den Programmen resp. deren Gelingensbedingungen zu wenig stark forciert wurde. In diesem Zusammenhang verdeutlicht Fall 1, dass vor der Einführung eines Programmes gewisse Erkenntnisschritte durch die Beteiligten vonnöten zu sein scheinen. Die Entfaltung der vollen Wirkkraft eines Programmes steht der Hypothese nach damit in Verbindung. In diesem Zusammenhang macht sich einmal mehr die wichtige Rolle der Schulleitung bemerkbar. Sie verfügt über die formalen Entscheidungsbefugnisse den Programmen entsprechenden Vorschub zu leisten. Sieht sie davon ab, zeigen die Fälle 2 und 3 eindrücklich auf, welche mehr oder weniger erfolgreichen Ausweichbewegungen von den Lehrpersonen vollzogen werden.

7.4.5 Förderliche Faktoren

Tabelle 10. Vergleichende Analyse Förderliche Faktoren

Fall 1	Fall 2	Fall 3
<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung (Vorgaben machen, Präsent sein, Vorbild sein, Vertrauen schaffen) • Einbezug der Lehrpersonen • Frei machen von Ressourcen (Reflexionsgefässe) • Spielräume 	<ul style="list-style-type: none"> • Anstoss sollte vom Team her kommen • Konstanz und Präsenz der für das Programm zuständigen Stelle • Wünschenswert wären Vorgaben durch mehr Präsenz der Schulleitung • Einbezug der Lehrpersonen • Ressourcen freimachen und/oder hinzufügen • Stärkerer Formalisierungsgrad des Programms in Bezug auf Ritualisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuständige Person (ist eine Konstante, zeigt Präsenz, zeigt Engagement) • Einbezug der Lehrpersonen • Sprechen von finanziellen Ressourcen • Formalisierungsgrad des Programms (Eintrag in Schulprogramm) • Spielräume schaffen in Bezug auf Zeit geben

Quelle: Eigene Darstellung

Der Einbezug der Lehrpersonen wird in allen drei Fällen als förderlicher Faktor genannt. Ohne die Unterstützung der Lehrpersonen dürfte demnach die Einführung und Umsetzung eines Programmes als unrealistisch eingestuft werden. Zumindest auf der informalen Seite dürfte es lediglich zu Schein-Übernahmen kommen. Klar ist auch, dass Ressourcen freigemacht oder hinzugefügt werden müssen. Genannt wurden zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen. In Fall 2 und 3 wird zudem eine für das Programm zuständige Stelle gefordert, welche durch ihre Konstanz und Präsenz das Programm am Leben erhält. In Fall 1 kam dieser Bedarf nicht auf. Es scheint, als bestünde aufgrund des integralen Aufbaus keine Notwendigkeit dafür. Im Weiteren kommen fallspezifische Wünsche auf, welche durch die jeweilige Anlage geprägt sind. In Fall 2 wird eine aktivere Rolle der Schulleitung als förderlich erachtet, in Fall 3 der Eintrag in das Schulprogramm. In Fall 1 und 3 werden darüber hinaus Spielräume genannt, die helfen können, ein Programm zu verstetigen. Damit sind einerseits nicht zu starre Regeln gemeint und andererseits Aspekte der Kontingenz.

8. Diskussion

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der vergleichenden Analyse anhand der aufgeworfenen Fragestellungen auf Basis von Theorie und Empirie zusammenfassend dargestellt. Dabei soll erörtert werden, welche bisherigen Erkenntnisse und Theorien die Ergebnisse validieren, ergänzen oder ihnen widersprechen. Wie von Kühl (2020, S. 144) empfohlen, wird im Folgenden versucht, die drei Seiten einer Organisation miteinander in Verbindung zu bringen. Es interessiert, wie die formale, die informale und die Schauseite einander beim Einführungsprozess eines Programmes beeinflussen. Es folgt die Reflexion über die Limitationen der Forschung.

8.1 Aufkommen der Initiative

Wie tritt der Bedarf an einem Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Erscheinung?

Die vergleichende Analyse der drei Fallbeispiele zeigt, dass der Bedarf an einem Programm auf unterschiedliche Weise in Erscheinung treten kann. In zwei der drei Fälle standen Zwecke im Vordergrund, für welche die Programme im Grunde als nicht geeignet betrachtet werden müssen. Es wird ersichtlich, dass einzusetzende Programme aus dem Blickwinkel der Schulen mehr Funktionen erfüllen müssen, als ihnen bei der Entwicklung zugestanden wurden. Dieser Punkt hat sich in einem der Fälle in besonderem Masse verdeutlicht. Der Anlass, ein Programm einzuführen, ist bei Fall 1 aus einem pädagogischen Anliegen heraus entsprungen. Damit wird akzentuiert, mit welcher Rationalität sich diese Schule auf die Suche nach einem Programm gemacht hat. Im Vordergrund stand die gute Lernatmosphäre und nicht oder zumindest nicht in erster Linie die Steigerung sozialer Kompetenzen von Schüler:innen, was dem ursprünglichen Zweck eines Programmes in der Regel entspricht. Aus einer organisationssoziologischen Perspektive kann daher festgehalten werden, dass sich einzusetzende Programme durch einen für die Schule attraktiven Zweck auszeichnen sollten. Dieser Aspekt lässt sich mit der Filterfunktion von Formalstrukturen erklären. Nach Kette (2021, S. 129-131) kann eine Organisation nur das wahrnehmen, was durch ihre Formalstruktur abgedeckt ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung lassen vermuten, dass Informationen über pädagogische Effekte eines Programmes eher auf Abnehmer:innen in der schulischen Formalstruktur stossen als sozialpädagogische. Diese Aussage lässt sich mit den Erkenntnissen von Kunz und Luder (2019) in Verbindung bringen, welche Programme zum Einsatz empfehlen, die unter anderem Massnahmen auf didaktischer Ebene im Unterricht miteinbeziehen. Bei der Vermittlung wirksamer Programme sollten infolgedessen pädagogische Aspekte in den Vordergrund gestellt werden. Prägnant zusammengefasst: Wer mit der Idee eines Präventions-/Interventionsprogrammes bei einer Schule auf Gehör stossen will, sollte sich mit den pädagogischen Erwartungen daran auseinandersetzen und diese entsprechend in die Argumentation einfließen lassen.

Beim Betrachten der Ergebnisse fällt auf, dass bei zwei von drei Fällen der Anstoss für die Einführung eines Programmes von einer externen Stelle erfolgte. Mit Blick auf die Ausführungen von Kette (2021, S. 125-126) wären initiative Handlungen eher von den Organisationsmitgliedern zu erwarten gewesen. Selbstverständlich wurde das Thema bei Fall 2 und 3 durch interne Quellen aufgeworfen. Der Hinweis auf ein Programm stammte hingegen von externen Stellen. Die von Kette (2021, S. 130) angesprochenen internen Verunsicherungsprogramme, welche die Aufgabe besitzen, bestehende formale Strukturen zu hinterfragen, konnten in zwei der drei Schulen demzufolge nicht eruiert werden. Daraus lassen sich mindestens zwei Vermutungen formulieren: Entweder lassen die formalen Strukturen dieser Schulen keine internen Initiativen zu oder diese

finden nicht statt, weil die Organisationsmitglieder die Arbeit mit Präventions- und Interventionsprogrammen nicht zu ihren Aufgaben zählen. Das würde erklären, weshalb der Hinweis nicht von Lehrpersonen vorgebracht wurde. Beides würde bedeuten, dass die Organisationen eine wichtige Information haben vorbeiziehen lassen. Stimmt diese Annahme, wäre die These von Kette (2021) bestätigt, welche besagt, «... dass Organisationen im Kern eigentlich initiativfeindliche Umgebungen sind» (S. 132). Die Rolle der SSA würde mit dieser Einschätzung in Bezug auf das Überbringen der überraschenden Information an Bedeutung gewinnen. Einerseits, weil nicht zu erwarten ist, dass von Organisationsmitgliedern eine Initiative lanciert wird, andererseits, weil die SSA als externe Fachfunktion möglicherweise von einer gesonderten Stellung profitiert. Unklar bleibt, weshalb die Schulpflege als oberste Führungsinstanz diesbezüglich keine Rolle zu spielen scheint. Von dieser Seite könnte mit Blick auf das Schulprogramm die Erwartung formuliert werden, dass sich die ihr zugehörigen Schulen Gedanken zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten machen sollen. Diese Vorgabe könnte die Prioritäten in Schulhäusern beeinflussen.

Die Abnehmer:innen des Hinweises auf ein Programm unterscheiden sich in den drei Fällen. Den Ausführungen von Kette (2021, S. 133) zufolge wäre zu erwarten gewesen, dass insbesondere die Schulleitungen als Abnehmerinnen der Information eine treibende Rolle übernehmen. Dies konnte in der Form nicht festgestellt werden. Was sich insbesondere bei Fall 2 hingegen deutlich gezeigt hat, sind die informalen Ausweichbewegungen, welche durch die Abwesenheit der Schulleitung resultierten. Die Lehrpersonen haben versucht, die fehlende Präsenz der Führungsperson auszugleichen. Gemäss Kühl (2018, S. 58) ist davon auszugehen, dass dies im Rahmen von informalen Hierarchien (bspw. Cliques) unter den Lehrpersonen passierte. Konkrete Hinweise dazu konnten mittels der Analyse nicht eindeutig festgestellt werden. Effekte davon lassen sich hingegen mit den organisationalen Auswirkungen in diesem Fall in Verbindung bringen. Die Einzelfallanalyse hat deutlich gezeigt, dass sich die Darstellung nach aussen von der internen Wahrnehmung unterscheidet. Diese «Entkoppelung» (Kühl, 2020, S. 140) lässt sich mit dem aktuellen Fokus der Schulleitung auf andere Projekte erklären. Wie von Kette (2021, S. 134) ausgeführt, kann eine Organisation nicht gleichzeitig alle anstehenden Erwartungen auf einmal bearbeiten. Sie muss priorisieren und gewichten. Dadurch wird ersichtlich, dass die Wahl des Zeitpunktes für das Aufbringen der Programmatik von Bedeutung sein kann. Es gibt Momente, bei denen die Organisation nicht in der Lage ist, auf eine Initiative einzugehen.

8.2 Gestaltung der Entscheidung

Wie gestaltet sich die Entscheidung, ein solches Programm einzuführen?

Die Entscheidung, ein Präventions- oder Interventionsprogramm in der Schule einzuführen, wurde in allen drei Fällen im Rahmen der Schulkonferenz gefällt. Da die Funktion der Schulkonferenz darin besteht, sich mit der gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und den Problematiken des Schulalltags auseinanderzusetzen, war damit zu rechnen. Kommt hinzu, dass in zwei der drei Fälle ein Eintrag in das Schulprogramm erfolgte, was den Beschluss der Schulkonferenz voraussetzt. Wie der Vergleich der Fälle mit Blick auf die Auswirkungen aufzeigt, ist weder ein Entscheid der Schulkonferenz noch dessen Festhalten im Schulprogramm ein Garant für eine nachhaltige Umsetzung des Programmes. In Fall 3 erfolgte kein Eintrag in das Schulprogramm, was für einen Programmerfolg als unzureichend taxiert werden kann. Für die Lehrpersonen erfolgt dadurch keine formale Notwendigkeit, dem Programm den notwendigen Stellenwert zu verschaffen. Die Organisation gibt auf diese Weise zu verstehen, dass die Einführung und Umsetzung des Programmes für sie nicht von Bedeutung ist (Kühl, 2020, S. 90-92). Dieser Schritt wäre jedoch

notwendig gewesen, damit das Programm nicht länger durch die formalen Strukturfilter ausgeblendet wird. Ein Stück weit wird dadurch erklärt, weshalb das Programm in der Gruppendiskussion von Fall 3 mehrheitlich mit der engagierten Lehrperson in Verbindung gebracht wurde. Durch die fehlende formale Zielformulierung hat sich vermutlich eine informale gebildet, welche massgeblich durch diese Lehrperson geprägt wird. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Fall das Programm so lange umgesetzt wird, wie sich die entsprechende Lehrperson darum kümmert. Eine Verflechtung mit den Strukturen, was eine personenunabhängige Fortsetzung gewährleisten würde, konnte nicht festgestellt werden. Die Effekte einer fehlenden formalen Verankerung lassen sich womöglich mit der Erkenntnis von Luder et al. (2020, S. 177-178) in Verbindung bringen, die besagt, dass die Wahl und der Einsatz der Methoden aus persönlichen und zufälligen Vorlieben der Lehrpersonen resultieren. Zwar wurde die Wahl durch die Schulkonferenz getätigt, die Umsetzung ist hingegen stark von der subjektiven Einschätzung der Lehrperson geprägt, was einer gewissen Beliebtheit möglicherweise Vorschub leistet. Würde die Organisation eine formale Zielausgabe vornehmen, könnte dies für die zuständige Person eine Entlastung darstellen, da sie von der Bearbeitung widersprüchlicher Erwartungen weitgehend befreit wäre. Nicht nur deshalb erscheint es von Bedeutung, dass ein Entscheid der Schulkonferenz sowie der Eintrag in das Schulprogramm mit entsprechenden formalen Konsequenzen vollzogen werden.

In Bezug auf den Inhalt der Entscheidung unterscheiden sich die drei Fälle. Bei Fall 2 und 3 lag der Fokus auf der Einführung von isolierten Programmstrukturen. Bei Fall 1 hingegen kann von einem ganzheitlichen Ansatz gesprochen werden. In diesem Fall ging es nicht darum, ein Programm ohne Verflechtung mit den vorhandenen Organisationsstrukturen einzuführen, sondern um die Bearbeitung grundlegender Entscheidungsprämissen. Diese Schule hat sich im Rahmen der Weiterbildungstage darüber ausgetauscht, was eine gute Lernatmosphäre ausmacht und ihr Erziehungs-/Autoritätsverständnis geklärt. Dies führte dazu, dass der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf Zweck- und Konditionalprogramme stärker formalisiert wurde. Das Programm wurde demzufolge im Sinne einer Mitgliedschaftsbedingung in der Organisation verankert. Welche informalen Ausgleichsbewegungen sich dadurch ergeben haben, lässt sich nicht eindeutig herleiten. Es wurde angedeutet, dass Lehrpersonen vereinzelt von den Prämissen abweichen würden, eine starke Entkoppelung wird aus dem generierten Datenmaterial jedoch nicht ersichtlich. Bei den Fällen 2 und 3 hingegen ist nicht festzustellen, dass es aufgrund der Entscheidung zu weitergehenden Vereinbarungen gekommen ist. Eine Verknüpfung mit bestehenden Strukturen ist eher nicht auszumachen. Mit Blick auf die Forschungsergebnisse von X. Müller und Sigrist (2019) sowie Kunz und Luder (2019) wäre dies für eine erfolgreiche und nachhaltige Implementation vonnöten. Durch die Formalisierung erhalten die Organisationsmitglieder Sicherheit in ihrem Tun. In diesem Sinne kann die Annahme, dass ganzheitliche Ansätze mehr Erfolg versprechen, aufgrund der vorliegenden Resultate unterstützt werden.

Wie zu erwarten war, wurden in allen drei Fällen Mechanismen der Einflussnahme angewendet. In den Fällen 2 und 3 bedienten sich die Experten ihrem Fachwissen und übten auf diese Weise Einfluss auf die Entscheidung aus (Kühl, 2017, S. 25). In Fall 2 kommt hinzu, dass sich die Schulleitung auf ihre durch die Hierarchie verliehene Kompetenz berief und andere Projekte priorisierte. Bei Fall 1 fällt auf, dass die Schulleitung einerseits auf der formalen Ebene Einfluss nahm und andererseits informale Mechanismen bewusst oder unbewusst Raum zugestand. Die Schulleitung hat die Förderung einer guten Lernatmosphäre als Thema installiert und Standards in der Zusammenarbeit durchgesetzt. Im Rahmen der Weiterbildungstage wurden zunächst Verständigungsprozesse ermöglicht, bei denen den Lehrpersonen Gelegenheit gegeben wurde, ihre lokalen

Rationalitäten zu überdenken. Da dadurch eingespielte Routinen infrage gestellt wurden, muss gemäss Kühl (2017, S. 56) davon ausgegangen werden, dass zwischen den Beteiligten informale Macht- und Vertrauensprozesse abgelaufen sind. Weil die Schulleitung das Programm nicht mittels Dienstanweisung eingeführt hat, sondern zunächst offengelassen hat, wie mit den Erkenntnissen umzugehen ist, konnten sich informale Verständigungs-, Vertrauens- und Machtprozesse in einem vorläufigen Rahmen entwickeln (Kühl, 2017, S. 61). Es ist denkbar, dass die Weiterbildungstage einen geeigneten Spielraum dafür boten (Neuberger, 1992, S. 54). Die Lehrpersonen konnten infolgedessen losgelöst vom konkreten Arbeitsalltag neue Sicherheit gewinnen. Hierbei fällt die zentrale Rolle der Schulleitung bei der Einführung von Programmen auf. Einerseits liegt es an ihr, dem Entscheid der Schulkonferenz die notwendige Priorität einzuräumen, andererseits scheint die ganzheitliche Umsetzung eines Programmes eine relativ umfassende Veränderung zu sein, welche nur bedingt inkrementell vollzogen werden kann. Der Weg dahin benötigt nach Rolff (2016, S. 135-136) eine professionelle Führung, welche die Entwicklung der Schule entsprechend vorantreibt.

8.3 Organisationale Auswirkungen

Welche Auswirkungen bringt diese Entscheidung mit sich?

In Bezug auf die Auswirkungen auf Zweck- und Konditionalprogramme ist ein Zusammenhang mit der inhaltlichen Entscheidung auszumachen. In Fall 2 und 3 zeigt sich, dass die Einführung eines Programmes ohne Vernetzung mit bestehenden strukturellen Aspekten vergleichsweise folgenlos blieb. Der Fall 1 demonstriert, dass ein Ansatz, welcher über die isolierte Anwendung von Programmstrukturen hinaus geht, Auswirkungen auf Entscheidungsprämissen haben kann. Diese Erkenntnis lässt sich mit der Beobachtung von X. Müller und Sigrist (2019, S. 58) in Verbindung bringen, welche besagt, dass die Anpassung schulinterner Strukturen und die Anwendung ganzheitlicher Ansätze den grössten Erfolg versprechen. Durch die Forschungsarbeit von X. Müller und Sigrist wird nicht zweifellos geklärt, wie sich ganzheitliche Ansätze konkret auszeichnen. Es ist zu vermuten, dass damit der Einbezug bestehender schulinterner Strukturen gemeint ist. Durch die entsprechende formale Verankerung wird Regelkonformität für die Lehrpersonen produziert (Kühl, 2018, S. 23). Dank ausformulierter Konditional- und Zweckprogramme in Fall 1 wissen die Mitarbeiter:innen, was in den entsprechenden Situationen zu tun ist, ohne Gefahr laufen zu müssen eine falsche Entscheidung zu treffen. Das besitzt eine stark entlastende Funktion (Kühl, 2020, S. 88). Wie bereits angedeutet wurde, wäre demnach nebst der erwiesenen Wirksamkeit der Programme auch deren Verzahnung mit den schulischen Strukturen für den Erfolg des Programmes von zentraler Bedeutung.

Wesentlich einfacher scheint die Veränderung von Kommunikationswegen zu sein. In allen drei Fällen konnten Auswirkungen festgestellt werden. In Fall 2 und 3 wurden entsprechende Projektstrukturen eingerichtet, deren Kompetenzen sich der Analyse nach auf organisatorische Aspekte fokussieren. Damit lässt sich die isolierte Implementation des Programmes ein weiteres Mal belegen. Im Unterschied dazu gibt es in Fall 1 Bemerkungen, die Auswirkungen auf das Hierarchiegefälle und die Zusammenstellung von Arbeitsteams schliessen lassen. Das Programm wurde infolgedessen vergleichsweise umfangreich in die Schulstrukturen verwoben.

Bemerkenswert ist, dass in einem Fall von Auswirkungen auf individuelle Haltung berichtet wird. Dies ist insofern erstaunlich, als gemäss Kühl (2020, S. 105) Denkstile, Haltungen und Grundannahmen zu den unentscheidbaren Entscheidungsprämissen gezählt werden. Formal besteht

demnach kein Zugriff darauf. Es stellt sich die Frage, weshalb sich der Fall 1 von den anderen beiden Fällen diesbezüglich unterscheidet. Einerseits könnte es sein, dass bei der stattgefundenen Formalisierung des Programmes bedeutende Mängel ausgeblieben sind und sich die Organisationsmitglieder daher nicht zu informellen Ausgleichsbewegungen genötigt sahen. Andererseits berichten die Diskutant:innen von ausreichend Freiräumen in der Umsetzung, sodass die formalen Vorgaben nicht mit informalen Praktiken ausgehebelt werden mussten. Im Weiteren könnten Tauschgeschäfte, welche von der Schulleitung benutzt wurden, um informale Erwartungen einzufordern, von Bedeutung sein (Kühl, 2020, S. 109-111). Konkrete Hinweise, auch in Bezug auf Mobbing, konnten aufgrund der vorliegenden Daten nicht eruiert werden. Mehrfach wird hingegen von einer soliden Vertrauensbasis zwischen den Lehrpersonen und gegenüber der Schulleitung gesprochen. Es scheint, als habe die Schulleitung in Fall 1 ein Umfeld geschaffen, in dem ihre Mitarbeiter:innen über ihre jeweilige Funktion hinaus Stellung beziehen können, ohne Gefahr laufen zu müssen, infrage gestellt zu werden. Es ist anzunehmen, dass das nur erreicht werden konnte, indem die Schulleitung eine riskante Vorleistung tätigte (Luhmann, 2014, S. 27). In welcher Form dies passierte, lässt sich nicht mit Gewissheit beschreiben. Möglicherweise hat der Einbezug der Lehrperson in der Erarbeitung einer lernförderlichen Atmosphäre massgebend dazu beigetragen. Die Schulleitung hat den Lehrpersonen zugestanden, sich diesbezüglich einzubringen. Das war insofern riskant, als es durchaus hätte sein können, dass die Mitarbeiter:innen dieses Angebot ausschlagen oder zu ihren Gunsten missbrauchen. Stattdessen wurde das Angebot dankbar aufgenommen und es entwickelte sich in der Folge eine vertrauensvolle Beziehung. Insofern kann die These von Kunz und Luder (2019, S. 61), die besagt, dass wirksame Massnahmen vertrauensbildende Absprachen im Team voraussetzen, unterstützt werden.

8.4 Limitationen der Forschung

Im Folgenden wird auf die Limitationen der Forschung eingegangen. Der Interpretation der erhobenen Daten werden theoretische und methodische Herausforderungen entgegengesetzt.

Zentrale methodische Limitationen lassen sich aus dem Forschungsdesign und der nicht repräsentativen Stichprobe ableiten. Die verallgemeinernde Aussagekraft von Fallstudien ist stark eingeschränkt. Aus den Spezifika des jeweiligen Falles lassen sich nur beschränkt Schlüsse für ähnlich gelagerte Fälle ziehen. Die Absicht von Fallstudien ist gemäss Yin (2018, S. 20), Theorien zu erweitern oder zu verallgemeinern und nicht Wahrscheinlichkeiten zu extrapolieren. Im Rahmen der vergleichenden Analysen würde ein grösseres Sample dazu beitragen, den Ergebnissen eine solidere Datengrundlage zu bieten. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Schulen könnten dadurch womöglich zu Typen zusammengefasst werden, was den Erklärungsgehalt deutlich erhöhen dürfte.

In Bezug auf die qualitative soziologische Organisationsforschung sind sowohl Kühl, Strodtholz und Taffertshofer (2009, S. 13) als auch Maier (2016, S. 2) der Auffassung, dass sich eine sozialwissenschaftliche Methodik in der Entwicklung befindet. Es sind eine Vielzahl von empirisch-methodischen Zugängen auszumachen, diese konzentrieren sich in der Regel auf inhaltsanalytische, partizipative oder einzelfallbezogene Zugänge. Es besteht jedoch weder eine allgemein akzeptierte Organisationstheorie noch eine einheitliche methodische Herangehensweise (Kühl et al., 2009, S. 13). Im Weiteren ist der empirische Zugang zu Organisationen, so auch in der vorliegenden Arbeit, häufig erschwert. Die Befragung von Organisationsmitgliedern bringt mit sich, dass Widersprüche in der Organisation, bspw. zwischen formalen Rangordnungen und informalen Praktiken, in den Fokus rücken. Aus Sicht einer Organisation scheint es daher legitim,

entsprechenden Forschungsabsichten mit einer gewissen Skepsis zu begegnen, was in Aussagen münden kann, welche eher der Darstellung einer Schauseite entsprechen (Maier, 2016, S. 2). Hinzu kommt, dass Unterlagen wie Sitzungsprotokolle nur bedingt zur Verfügung gestellt werden. Inwiefern in der vorliegenden Arbeit demnach die tatsächlichen Begebenheiten zur Sprache gekommen sind, kann nicht abschliessend beurteilt werden.

Mit Blick auf die Datenerhebung ist festzuhalten, dass sich gemäss Kühn und Koschel (2018, S. 250) die Aussagen in den Gruppendiskussionen nicht den Einzelmeinungen entsprechen können. Gruppendynamische Prozesse können dazu führen, dass diese verborgen bleiben. Mit Blick auf die Kommunikationslatenz (Kühl, 2017, S. 57) ist davon auszugehen, dass in den Gruppendiskussionen informale Macht- und Vertrauensprozesse nicht oder nur unzureichend beleuchtet wurden. In diesem Zusammenhang scheint es angebracht, die Triangulation der Daten durch bspw. teilnehmende Beobachtungen zu erweitern.

Hinsichtlich der Datenanalyse ist kritisch anzumerken, dass kein interpersonaler Austausch über die Kategorien erfolgte. Dies hätte möglicherweise zu mehr Konturenschärfe des Kategorienrasters beigetragen. Dafür wurde Wert darauf gelegt, die einzelnen Auswertungsschritte möglichst transparent und nachvollziehbar darzustellen (Kühn & Koschel, 2018, S. 184). Im Rückblick hat sich gezeigt, dass insbesondere für die vergleichende Analyse ein übergeordnetes Raster hilfreich gewesen wäre (bspw. pädagogisches Hexagon nach Faller, 1998). Dadurch könnten die Fälle hinsichtlich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten präziser verortet werden.

9. Fazit

In diese Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse aus der Untersuchung zusammengefasst. In der Folge werden Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit formuliert. Der Ausblick auf weiterführende Fragen markiert den Endpunkt dieses Kapitels.

9.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Den Erkenntnissen zugrunde liegt die grundlegende Beobachtung, dass eine nachhaltige Einführung eines Programmes für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten durch relativ umfassende Strukturveränderungen begleitet wird. Die isolierte Implementation von Programmen ohne Verflechtung mit bestehenden Organisationsstrukturen kann als unzureichend taxiert werden. Es ist nicht davon auszugehen, dass die eingeführten Programme auf diese Weise ihre volle Wirkkraft entfalten. Vielmehr muss ein Programm bspw. mit dem Aufgabenprofil der Lehrpersonen, bestehenden Konfliktbearbeitungsmodellen oder sozialen Lernzielen im Unterricht verknüpft werden. Das setzt einerseits voraus, dass die Programme durch die Lehrpersonen und Schulleitungen formal abgesichert werden. Die Schulkonferenz muss über die Einführung befinden. In der Folge ist ein Eintrag in das Schulprogramm Pflicht. Andererseits sollten sich aus diesen Entscheidungen Umsetzungsbausteine ergeben, welche in einer Jahresplanung zusammengefasst werden. Dafür braucht es Ressourcen in Form von Zeitgefässen und geeignete Projektstrukturen, welche die Arbeit für interdisziplinäre Teams vereinfachen.

In diesem Zusammenhang erklärt sich die zentrale Erkenntnis über die bedeutungsvolle Rolle der Schulleitung bei schulischen Entwicklungsprozessen. Der Schulführung obliegt die Entscheidung, inwiefern die Beschlüsse der Schulkonferenz vorangetrieben werden. Im Rahmen des neu definierten Berufsauftrages kann sie Ressourcen zu Verfügung stellen und Mitarbeiter:innen Funktionen zuweisen. Darüber hinaus befindet die Schulleitung darüber, welche formalen Strukturtypen Veränderungen erfahren und wie stark diese ausfallen. Die Lehrpersonen müssen zwar hinter der Programmeinführung stehen, die Ressourcen für die Umsetzung werden jedoch durch die Schulleitung gesprochen. Ob aus einem Programm ein ganzheitlicher Ansatz resultiert, was den höchsten Erfolg versprechen dürfte, wird demnach im Schulleitungsbüro entschieden. Diesbezüglich könnte auch die Schulpflege eine tragende Rolle übernehmen. Als höchste Führungsinstanz der Schulgemeinde wäre es ihr freigestellt, den Schulen entsprechende Vorgaben mitzugeben. Dadurch würde sie eine Erwartung formalisieren, welche von den Schulleitungen und Lehrpersonen nicht ignoriert werden könnte.

Trotz der vorangegangenen Ausführungen lässt sich aus den Ergebnissen schliessen, dass Initiativen in Schulen bisweilen einen schweren Stand haben. Die Formalstruktur ist nur bedingt aufnahmefähig für sozialpädagogische Anliegen. Der Hauptzweck von Schulen ist das Unterrichten, wodurch die Aufmerksamkeit der Organisation in erster Linie darauf fokussiert ist. Darüber hinaus kann es sein, dass andere Projekte von grösserer Bedeutung sind. Daher muss initiatives Handeln gut überlegt sein. Einerseits muss beachtet werden, dass die Zwecke des einzuführenden Programmes von der Schule als sinnvoll erachtet werden. Wenn diese für den Unterricht keinen Mehrwert beinhalten, ist die Chance gross, dass die Schule schnell das Interesse daran verliert. Andererseits spielt die Wahl des Zeitpunktes für die Lancierung eine entscheidende Rolle. Wie alle anderen Organisation auch, können Schulen nicht gleichzeitig alle an sie gestellten Erwartungen bedienen. Selbst wenn die Schule das Anliegen als erstrebenswert erachtet, sind ihr möglicherweise zum aktuellen Zeitpunkt die Hände gebunden. Es ist wiederum die Führung, die unter

Umständen die Situation verändern könnte, indem sie bspw. Ressourcen freimacht oder hinzufügt.

In Bezug auf die Rolle der SSA bei schulischen Entwicklungsprozessen, zu denen die Einführung eines Programmes gezählt wird, zeigt die vorliegende qualitative Forschung auf, dass sich deren Einfluss auf die Anwendung informaler Vorgehensweisen beschränkt. Aufgrund fehlender formaler Weisungsbefugnisse kann sie die Einführung eines Präventions- oder Interventionsprogrammes nicht per Dekret vorgeben. Die Einflussnahme der SSA ist jedoch angesichts dieser Ausgangslage nicht zu unterschätzen. Mit den ihr zur Verfügung stehenden Instrumenten, ergänzt durch diejenigen der lateralen Führung, kann sie ihre Relevanz gegenüber der Schule sogar erhöhen. Die Voraussetzung ist, dass sie ihren Gestaltungsraum aktiv und mutig nutzt. Das folgende Kapitel gibt diesbezüglich Empfehlungen ab.

9.2 Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit

Über welche organisationalen Einflussmöglichkeiten verfügt die Schulsozialarbeit, um wirksame Programme im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Schulen zu fördern?

Im Folgenden soll auf die übergeordnete Fragestellung eingegangen werden. Dies geschieht in Form von sechs Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit bzw. SSA. Wie zuvor ausgeführt, sind deren Einfluss aufgrund der Formalstruktur hauptsächlich informaler Natur. Daraus den Schluss zu ziehen, dass die Möglichkeiten gering sind, wäre jedoch falsch. Die folgenden Ansatzpunkte können in der Summe eine grosse Wirksamkeit entfalten.

9.2.1 Enge Vertrauensbeziehung zur Schulleitung schaffen

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Beziehung zwischen Schulleitung und SSA einen erheblichen Einfluss auf deren Mitsprache in Sachen Schulentwicklung hat. Um wirksame Programme im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zu stärken, ist die Schaffung einer engen Vertrauensbeziehung zwischen den beiden Funktionen von zentraler Bedeutung. Die SSA ist gut beraten, wenn sie sich diesbezüglich ein reflektiertes Vorgehen zurechtlegt und Überprüfungsmomente im Sinne der lateralen Führung bewusst gestaltet. Dazu gehören ein regelmäßiger Austausch mit der Schulleitung, das Wissen über die aktuellen Herausforderungen der Schuleinheit sowie Kenntnisse über organisationsspezifische Begebenheiten.

9.2.2 Macht durch die Besetzung von Unsicherheitszonen erlangen

Die Schulsozialarbeiter:innen verfügen über Expertenwissen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten oder sie können es sich erarbeiten. Dadurch besetzen sie eine wichtige Unsicherheitszone für die Schule, woraus eine gewisse Macht geschöpft werden kann. Wie der Vergleich der drei Fälle eindrücklich aufgezeigt hat, verfügen Lehrpersonen nicht über vergleichbares Wissen. Diese Stellung kann und sollte die SSA nutzen, um die Aufmerksamkeit der Schule auf wirksame Programme zu lenken. Das kann in bestehenden Kooperationsgefässen mit Lehrpersonen oder der Schulleitung geschehen, indem bspw. passende Beispiele von anderen Schulen oder einschlägige (Forschungs-)Berichte durch die SSA selektioniert werden. Dieses Vorgehen setzt Fachwissen, Fingerspitzengefühl und viel Reflexion voraus. Es könnte jedoch dazu verhelfen, die Relevanz der eigenen Position für die Schule zu erhöhen.

9.2.3 Lokale Rationalitäten analysieren

Die Formalstruktur einer Organisation definiert, wie sie die Umwelt betrachtet und filtert die Informationen, welche an sie herangetragen werden. Der Hauptzweck einer Schule ist das

Unterrichten. Ihre Formalstruktur ist entsprechend darauf ausgerichtet. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen vermuten, dass diese formalen Filter Einfluss darauf haben, inwiefern die Implementation eines Programmes vonstattengeht. Um in die Wahrnehmung der Schule zu gelangen, scheint es daher empfehlenswert, zunächst die lokalen Rationalitäten zu analysieren. Herauszufinden wäre, in welchen Denkgebäuden sich die Schule oder deren Subsysteme aktuell bewegen und was als vernünftig angesehen wird bzw. was nicht. Die Vermittlung eines wirksamen Programmes könnte anschliessend durch die gewonnenen Erkenntnisse entsprechend aufgebaut werden, sodass sich die Chance auf Gehör in der Organisation erhöhen dürfte.

9.2.4 Schulische Führungsinstrumente nutzen

Die erarbeitete Position sollte in der Folge genutzt werden, um das Programm durch die Schulkonferenz und mittels eines Eintrags in das Schulprogramm formal absichern zu lassen. Die beiden Schritte gewährleisten, dass die Schule dem Programm den nötigen Stellenwert beimisst. Durch die Abstimmung der Lehrpersonen im Rahmen der Schulkonferenz kann zudem sichergestellt werden, dass die Lehrpersonen sich zum Vorhaben bekennen. Aufgrund fehlender Weisungsbefugnisse der SSA führt der Weg dazu entweder über die Schulleitung, die Lehrpersonen oder die Schulpflege. Der SSA steht es frei, die drei Instanzen anhand von Macht-, Vertrauens- und Verständigungsprozessen lateral einzubeziehen. Damit liessen sich die Chancen auf eine formale Absicherung erhöhen.

9.2.5 Bestehende Kooperationen intensivieren

Nebst der erwiesenen Wirksamkeit der Programme ist deren Verflechtung mit bestehenden Strukturen von grosser Bedeutung. Ein Programm kann erst dann seine volle Wirkkraft entfalten, wenn es mit der Organisation adäquat verwoben ist. Dies garantiert zudem, dass es personenunabhängig betrieben werden kann. Auch bei diesem Aspekt führt der Weg dazu über die Instrumente der lateralen Führung. Den Ergebnissen von Holtbrink und Kastirke (2013) zufolge könnte einerseits die Beratungstätigkeit im Bereich Unterricht dazu genutzt werden. In das Schulzimmer wird die SSA von Lehrpersonen häufig geholt, um problematische Situationen, die während des Unterrichts auftreten, anzugehen. Dies stellt eine Gelegenheit dar, bei der die SSA ihre Sichtweise der Dinge unmittelbar vermitteln kann. Andererseits dürfte die Beziehung zur Schulleitung massgeblich dazu verhelfen, die Programmstrukturen nachhaltig in die Organisation einzubauen. Die dazu gehörende Überzeugungsarbeit sollte durch die SSA geleistet werden. Dies kann ergänzt werden durch die aktive Mitarbeit an den regelmässig stattfindenden Weiterbildungstagen der Schulen. Sie stellen wie beschrieben eine gute Gelegenheit dar, um mit den Lehrpersonen Verständigungsprozesse anzustossen.

9.2.6 Zeitpunkt für die Initiative reflektiert wählen

Organisationen können sich nicht gleichzeitig allen Erwartungen widmen, die an sie gestellt werden. Um handlungsfähig zu bleiben, müssen sie abwägen, priorisieren und Dinge beiseiteschieben. Es spielt demnach eine Rolle, zu welchem Zeitpunkt der Vorschlag für die Implementation eines Programmes formuliert wird. Zuvor sollte analysiert werden, ob die Anforderungen, die aktuell an die Organisation gestellt werden, eine zusätzliche Bearbeitung einer Erwartung zulassen. Andernfalls kann es sein, dass die Initiative relativ rasch in den Organisationsstrukturen stecken bleibt.

9.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einflussmöglichkeiten der SSA in Bezug auf die Einführung eines Programmes mit hohen Anforderungen an die Ausführenden verbunden sind.

Die getroffenen Empfehlungen verbindet eine aktive Ausgestaltung der Funktionsrolle. Die Organisation Schule wird dabei als Werkzeug angesehen, mit dem sich arbeiten lässt. Sowohl mit den formalen Vorgaben als auch mit informalen Praktiken, welche einem selbst zur Verfügung stehen oder die sich in der Organisation beobachten lassen. Bei der Umsetzung eines entsprechenden Vorhabens könne das möglicherweise vorhandene SSA-Team, die eigene Führungslinie oder externe Kooperationspartner unterstützend wirken. Klar ist, dass die Eisbergspitze zwar modelliert werden kann, die Formung der Gegenstücke, die unter der Oberfläche zum Ausgleich ausgebildet werden, bleibt jedoch dem Eisberg vorbehalten.

9.3 Ausblick

Die Rolle der SSA bei Schulentwicklungsprozessen ist ein Forschungsfeld, welches in der Literatur begrenzt thematisiert wird. Meistens wird auf die Masterthesis von Holtbrink und Kastirke (2013) zurückgegriffen. Neuere Erkenntnisse liefern Hostettler et al. (2020). Grundsätzlich wäre es demnach wünschenswert, mehr über die Möglichkeiten der SSA bei Schulentwicklungsprozessen zu erfahren. Die genannten Quellen stellen zwar dar, was die SSA in Sachen Schulentwicklung unternehmen kann (bspw. Einfluss nehmen auf Unterrichtsentwicklung). In beiden Fällen bleibt jedoch die Frage offen, wie sie in diesem Zusammenhang vorgehen soll. Wenn der Kooperationsgrad der SSA mit dem Beteiligungsgrad an Schulentwicklungsprozessen korreliert, stellt sich die Frage, was erfüllt sein muss, damit von einer hohen Kooperation gesprochen werden kann. Eine präzisere Analyse der lokalen Rationalität von Schulen bezüglich der Erwartungen an die SSA könnte dieses Verständnis erleichtern.

In Bezug auf die Programme stellt sich die Frage, was diese erfüllen müssen, damit sie von Lehrpersonen oder der Schule allgemein als unterstützend wahrgenommen werden. Durch die vorliegende Untersuchung kann die Annahme getroffen werden, dass nebst der erwiesenen Wirksamkeit eines Programmes auch dessen Verflechtung in den Organisationsstrukturen von zentraler Bedeutung ist. Interessant wäre, mehr über den Aspekt der Verflechtung zu erfahren. Es ist fraglich, welche Anforderungen erfüllt sein müssen, damit für die Beteiligten durch das Programm eine Entlastung resultiert. Diese Frage knüpft an die Beobachtung von X. Müller und Sigrist (2019, S. 57) an, welche besagt, dass der Einsatz von Programmen die Belastung von Lehrpersonen kaum verändert. Es steht die Vermutung im Raum, dass die Erkenntnisse in Zusammenhang mit dem Grad der Verflechtung des Programmes mit bestehenden Strukturen in Verbindung stehen. Diese These gälte es zu überprüfen.

Im Anschluss daran könnte der Frage nachgegangen werden, wie die Einführungsphase von Programmen konkret gestaltet werden sollte. Das pädagogische Hexagon von Faller (1998) könnte diesbezüglich ein Ausgangspunkt für eine tiefer gehende Analyse darstellen.

Im Weiteren vermitteln die Literatur und auch die vorliegende Arbeit das Bild, dass ganzheitliche Ansätze im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten mehr Erfolg versprechen. Worüber relativ wenig Erkenntnisse vorhanden sind, ist, was ganzheitliche Ansätze auszeichnet. Daher wäre es wünschenswert, mehr über die Merkmale ganzheitlicher Ansätze zu erfahren.

10. Literaturverzeichnis

- AJB Amt für Jugend und Berufsberatung. (2011). *Empfehlungen zur Einführung von Schulsozialarbeit. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Apelt, M. (2016). Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung: Theoretische und empirische Zugänge*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- AvenirSocial & SSAV. (n. d.). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Verfügbar unter: <http://ssav.ch/download/241/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf>
- Averdijk, M. & Eisner, M. (2014). *Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum internationalen Wissensstand*. [PDF], Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Baier, D., Bergmann, M. C., Blum, E., Blum, H.-J., Karnowski, P. & Urbanski, J. (2016). Gewalt an Schulen – Daten und Fakten. In *Schulmanagement-Handbuch: Bd. 35. Gewalt an Schulen. Fakten, Theorien, Praxiskonzepte*. (Bd. 160, S. 6–25). [PDF], München: Oldenbourg.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). Wenn Opfer nicht zu Tätern werden. *Trauma & Gewalt*, 5(1), 6–19.
- Bilz, L., Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, (1), 99–105.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. [PDF], Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bumann, L. & Wettstein, N. (2014). *Pädagogische Beziehung zu Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Chiapparini, E., Stohler, R. & Busmann, E. (Hrsg.). (2018). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. [PDF], Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation*. [PDF], Frankfurt am Main: Hain.
- de Shazer, S. (2022). *Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (5. Aufl.). [PDF], Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Dudenredaktion. (2012). *Duden - Die deutsche Rechtschreibung: das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln* (25., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Demski, D., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln – Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument“. *Journal für Bildungsforschung Online*, 8(3), 39–58.
- Doering, B. & Baier, D. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt im Landkreis Emsland*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Drepper, T. (2018). *Organisationen der Gesellschaft: Gesellschaft und Organisation in der Systemtheorie Niklas Luhmanns*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Eckstein, B. (2018). *Gestörter Unterricht: Wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben*. Zürich: Universität Zürich.
- Eckstein, B., Luger, S., Grob, U. & Reusser, K. (2016). *SUGUS – Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts*. Zürich: Universität Zürich.
- Faller, K. (1998). *Mediation in der pädagogischen Arbeit: Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2018). Organisationsforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 181–183). [PDF], Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fumagalli, A., Gerny, D. & Aschwanden, E. (2022, Mai 18). Integrative Schule: Bei Eltern und Lehrern umstritten – und ein Abwahlrisiko für Politiker. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/integrative-schule-kritik-von-eltern-und-lehrern-waechst-ld.1684264?reduced=true>
- Gerny, D. & Aschwanden, E. (2022, Juni 10). Die Kantone buhlen um Lehrpersonen: Hunderte von Stellen sind offen – obwohl der Job so beliebt ist wie noch nie. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/die-kantone-buhlen-um-lehrpersonen-hunderte-von-stellen-sind-offen-obwohl-der-job-so-beliebt-ist-wie-noch-nie-ld.1687842>
- Gordon, R. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98(2), 107–109.
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen* (5. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hersberger Roos, K. (2006). *Schulkultur und Gewaltprävention*. Zürich: Universität Zürich.
- Hillenbrand, C. (2008). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert & H. Goetze (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 5–24). [PDF], Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Holtbrink, L. & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 99–116). [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. [PDF], Bern: hep Verlag.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise* (2. Aufl.). [PDF], Weinheim: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. (S. 187–204). [PDF], Münster: Waxmann.
- Kette, S. (2021). Das Problem der Initiative. Funktionen und Folgen eines postbürokratischen Imperativs. In J. Muster, F.-R. Bull & J. Kapitzky (Hrsg.), *Postbürokratisches Organisieren: Formen und Folgen agiler Arbeitsweisen* (S. 125–142). [PDF], München: Verlag Franz Vahlen.
- Klewin, G., Tilmann, K.-J. & Weingart, G. (2002). Gewalt in der Schule. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 1078–1105). [PDF], Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Kretschmann, R. (2010). Prävention. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei*

- Verhaltensstörungen* (S. 237–247). [PDF], Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. [PDF], Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2008). *Zu den Grenzen des Konzeptes des Lateralen Führens*. Verfügbar unter: https://www.metaplan.com/wp-content/uploads/2021/04/2008_Laterales_Fu%CC%88hren6_Ku%CC%88hl_Zu_den_Grenzen_des_Konzeptes.pdf
- Kühl, S. (2012). Zwangsorganisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2017). *Laterales Führen: Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen: Eine sehr kurze Einführung*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. (2020). *Organisationen: Eine sehr kurze Einführung* (2. Aufl.). [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. & Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten: Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S., Schnelle, T. & Schnelle, W. (2004). Führung ohne Führung. *Harvard Business Manager*, (1), 71–79.
- Kühl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (2009). Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (S. 13–31). [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Kunz, A. & Luder, R. (2019). *Projekt Challenge/SIRMa. Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht 2019*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Aufl.). [PDF], Weinheim Basel: Beltz.
- Langenohl, A. (2008). Die Schule als Organisation. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, S. 817–833). [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LCH Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. LCH Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf
- LCH Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. LCH Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/Berufsauftrag_LCH.pdf
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), 11–18.
- Liesen, C. & Luder, R. (2012). *Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/mcs3redirect/2-68189368372-ALWOMCpv8tR6yNGiRMWohDC2ByNK>
- Luder, R., Ideli, M. & Kunz, A. (2020). Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (3),

165–181.

- Luder, R., Pfister, L. & Kunz, A. (2017). *Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). [PDF], Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Luhmann, N. (2017). *Schriften zur Pädagogik* (3. Aufl.). [PDF], Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Maier, M. S. (2016). Organisation und Bildung – eine Einleitung. In *Organisation und Bildung: Theoretische und empirische Zugänge* (S. 1–9). [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Aufl.). [PDF], Weinheim Basel: Beltz.
- Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2000). Gewalt in der Schule—Importiert oder selbstproduziert? In M. Cierpka, U. Lehmkuhl, A. Lenz, I. Seiffge-Krenke, F. Specht & A. Streeck-Fischer (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (S. 36–52). [PDF], Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–37). [PDF], Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten: Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. [PDF], München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, X. & Sigrist, M. (2019). *Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/bedarfsanalyse_ive_def.pdf
- Mund, P. (2019). *Grundkurs Organisation(en) in der Sozialen Arbeit*. [PDF], München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Myschker, N. & Stein, R. A. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen—Ursachen—Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1992). Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Omer, Hayim & Schlippe, A. von. (2016). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3., unveränderte Aufl.). [PDF], Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). [PDF], München: Oldenbourg Verlag.
- Rademacher, H. (2006). *Mediation und demokratische Schulkultur*. doi: 10.25656/01:199
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). [PDF], Weinheim Basel: Beltz.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. [PDF], London: Office for Standards in Education.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2016). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. [PDF], Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schubarth, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen*. [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schubarth, W., Ulbricht, J. & Bilz, L. (2017). Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. *Pädagogik*, (5), 40–43.
- ERK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2022). *Anstellungsbehörden für Lehrpersonen*. Informationszentrum IDES der EDK.
- Schwenck, C. (2012). Externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen im Kindes-

- und Jugendalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 619–632). [PDF], Weinheim Basel: Beltz.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (4. Aufl.). [PDF], München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stein, R. (2014). Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 82–86). [PDF], Stuttgart: Kohlhammer.
- Stüwe, G., Ermel, N. Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. [PDF], Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Todt, E. (2008). Auffälliges Verhalten im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 361–394). [PDF], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Venzi, A. (2018). Schulsozialarbeit und Schulentwicklung – eine Betrachtung aus der Perspektive der Schulsozialarbeit. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 148–156). [PDF], Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- VSA Volksschulamt Kanton Zürich. (2010). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Geleitete Schule*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- VSA Volksschulamt Kanton Zürich. (2016). *Tätigkeitsbereiche. Zuordnung von Tätigkeiten*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- VSA Volksschulamt Kanton Zürich. (2018). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- VSA Volksschulamt Kanton Zürich. (2020). *Neu definierter Berufsauftrag. Handbuch für Schulleitungen Gültig ab Schuljahr 2020/21*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- VSA Volksschulamt Kanton Zürich. (2021). *Mitarbeitendenbeurteilung für Lehrpersonen Grundlagen & Empfehlungen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Walter-Busch, E. (2021). *Organisationstheorien von Weber bis Weick*. [PDF], Wiesbaden: Springer VS.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. [PDF], Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wiater, W. (2009). Von der Schwierigkeit, das Verhalten von Schülern zu ändern. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 38–62). [PDF], Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

11. Anhangverzeichnis

12.	Anhang	88
12.1	Diskussionsleitfaden	88
12.2	Kodierleitfaden	91
12.3	Thematische Summaries	98
12.4	Dokumentenliste	109
12.5	Persönliche Erklärung Einzelarbeit	110

12. Anhang

12.1 Diskussionsleitfaden

- Dank für die Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung (Person und Projekt): Name, Anlass, Forschungsabsicht (möchte erfahren, wie Schulen Entscheidungen fällen)
- Vorgehen: Gruppendiskussion 60-90 Minuten, Erzählungen wichtig, keine falschen Informationen
- Meine Rolle: aufmerksamer Zuhörer, werde zurückhaltend in den Gesprächsverlauf eingreifen > Ihr bestimmt demnach die Themenbereiche im Verlauf der Diskussion, mich interessieren in erster Linie Beschreibungen und Erzählungen aus der Alltagspraxis
- Vertraulichkeiten und Datenschutz: Tonbandaufnahme (Gerät zeigen!), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription, Einverständnis einholen
- Offene Fragen der Teilnehmenden

>>>>> **Aufnahme Starten!**

	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? <i>Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen</i>	Konkrete Fragen <i>Sofern im Gesprächsverlauf passend</i>	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
1	Gerne würde ich mit einer kurzen Vorstellungsrunde starten. Nennen Sie bitte Ihren Namen und was Sie an dieser Schule unterrichten resp. Ihre Aufgabe ist.			
2	Ihre Schule arbeitet mit dem Programm xy. Es interessiert mich, inwiefern Sie damit in Ihrem Arbeitsalltag in Berührung kommen. Wie muss ich mir das konkret vorstellen?	<ul style="list-style-type: none"> • Grad der Verwicklung? • Veränderung der Aufgaben/Erwartungen durch Initiative? • Veränderung der Umweltmodelle durch Initiative? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sah das zu Beginn aus und wie heute? • Inwiefern haben sich Ihre Aufgaben in Bezug auf das Programm seit der Einführung verändert? • Musste das Organigramm angepasst werden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? • Haben Sie dazu ein Beispiel? • Spielt hier ... eine Rolle? • Wie ist das mit ...?

			<ul style="list-style-type: none"> • Wurden Zuständigkeiten formal eingerichtet/angepasst? • Wer hat welche Weisungsbefugnisse erhalten? 	
3	Irgendwann wurde ja entschieden das Programm xy einzuführen. Wie haben Sie diesen Entscheidungsprozess in Erinnerung? Wie ging das vor sich?	<p>Initiative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Von wem aus? • An wen gerichtet? • Wer war schlussendlich der Abnehmer (oder nicht)? • Wie war die Reaktion? • Was passierte mit der Information? <p>Entscheidungsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer hat entschieden? • Zu welchem Zeitpunkt? • Beweggründe für Art der Entscheidung? • Wer war von Anfang an daran beteiligt? • Wie wurde entschieden, wer daran teilnimmt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Von wem haben Sie das erste Mal davon gehört? • Von wem ging die Initiative aus? • Was passierte nachdem das Thema erstmals aufkam? • Wer hat ihrer Meinung nach die Entscheidung vorangetrieben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? • Haben Sie dazu ein Beispiel? • Spielt hier ... eine Rolle? • Wie ist das mit ...?
4	Gab es Widerstand in der Umsetzungsphase? Inwiefern?	<p>Reaktionen der Organisation auf Initiative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuviel? Information overload? • Dauerunruhe? • Perspektivenverzerrung des Initiators? • Andere Probleme wichtiger? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gab es Alternative Ideen, was man machen sollte? • Was passierte mit diesen Alternativen? • Weshalb war es bei Programm xy anders? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? • Haben Sie dazu ein Beispiel? • Spielt hier ... eine Rolle? • Wie ist das mit ...?
5	Was würden Sie sagen, hat geholfen den heutigen Stand des Programms xy zu erreichen?	<p>Möglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ursprung der Initiative? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wer war/wurde daran beteiligt? Durch wen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung • Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug der Akteure? • Anpassung der Formalstruktur? • Freimachen von Ressourcen (welche?)? • Veränderung der Umweltmodelle? • Formalisierungsgrad des Programms? • Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen? • Ausprobieren/Spielräume 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wurden Ressourcen freigemacht? • Was blieb dafür liegen? • Welche Spielräume haben geholfen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie dazu ein Beispiel? • Spielt hier ... eine Rolle? • Wie ist das mit ...?
6			<p><i>Letzte Frage:</i> Haben Sie darüber hinaus Punkte, die Sie gerne ansprechen würden?</p>	

- Dank für Auskunft- und Teilnahmebereitschaft
- Evtl. Frage nach weiteren Interviewpartnern/Informationen

12.2 Kodierleitfaden

<i>Codes</i>	<i>Subcodes</i>	<i>Sub-Subcodes</i>	<i>Definition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
Initiative	Anlass		Umfasst Probleme oder Aspekte, welche durch die Einführung eines Programmes angegangen werden sollen. (Deduktiv)	B2: Das kam wirklich auf, als wir wirklich viele Probleme auf dem Pausenplatz hatten. Wir mussten uns sagen, wir brauchen wirklich etwas, was präventiv wirken kann. Etwas, womit wir arbeiten können, oder? Das es nicht so (.) entgleist und dass wir wirklich handeln können. (GD3, Pos. 123)
	Ursprung		Umfasst Personen oder Stellen und deren Aktivitäten, welche die Idee eines Programmes als Bearbeitungsinstrument aufbringen (Überbringer der überraschende Information). (Deduktiv)	I: Habe ich das richtig verstanden: Es gab einen (.) man fand wie, es braucht etwas und dann wurde eine externe Beratungsstelle (.) organisiert, welche mit euch Weiterbildungen durchgeführt hat? B3: Richtig. I: Und die hat dann das vorgeschlagen. B3: Ja. (GD3, Pos. 141-144)
	Verwicklung		Umfasst Organisationsmitglieder und deren Aktivitäten, welche die Entscheidung ein Programm einzuführen, vorangetrieben haben (Abnehmer der überraschende Information). (Deduktiv)	B 3: Ja, doch. Nachher war ja (.) mussten wir gemeinsam mit dem anderen Schulhaus Projekte zusammen suchen (.) wir machen dasselbe. Und das war eines von vielen oder eines am Anfang, bei dem wir der Meinung waren: Wir machen dasselbe. Weil Peacemaker gab es ja bei der Bettina (.) Dann hat sie gemeint: Komm, wir zusammen (.) und haben wir die zusammengetrommelt und dann haben wir da diesen Mittag zusammen gemacht (.) und dann hat Frau Müller diese Kinder ausgebildet (.) (GD2, Pos. 151)
Entscheidung	Beteiligte		Umfasst Entscheidungen von Personen, Funktionen oder Rollen in Bezug auf die Einführung des Programmes. (Deduktiv)	B4: Wir haben einfach abgestimmt darüber, ob wir das machen wollen unter anderem. Wir hatten ja auch noch zwei, drei andere Sachen (.) zum ein bisschen (.) ja präventiv und das verbessern (..) und das war eins davon. (GD3, Pos. 122)

	Inhalt		Umfasst inhaltliche Beschreibungen über was entschieden wurde. (Deduktiv)	B2: Aber eben, so der Aufbau und so (.) Bettina hat das immer wieder zurück in die SK reingebracht und wir haben dann ja immer wieder (.) sie hat zwar das Gerüst gemacht, hat aber immer wieder nachgefragt, ob das ok ist. Sie hat Rückfragen gestellt, ob wir das so wollen oder nicht, ob das ok ist. B4: Wir haben dann eigentlich immer abgestimmt über gewisse Schritte. (GD3, Pos. 205-206)
	Einflussnahme		Umfasst die Entscheidung beeinflussende Aktivitäten. (Deduktiv)	B5: Und ich glaube etwas so reingeben vom Hattie, was jetzt so aus der Wissenschaft kommt, was (.) also (.) diesen Lehrer muss man glaube ich suchen, der sagt: Nein, das stimmt nicht, oder. (GD1, Pos. 54)
	Metaphern		Umfasst metaphorische Aussagen, die benutzt werden, um den Akt der Entscheidung zu beschreiben. (Deduktiv)	B1: Wir haben einfach selber gewurstelt. (GD2, Pos. 146)
Auswirkungen	...auf Programme		Umfasst Auswirkungen auf Zweck- oder Konditionalprogramme. (Deduktiv)	B3: Oder ich muss zum Beispiel nicht mehr (.) Jetzt, wo ich mit neuen Zweitklasslehrerinnen zusammenarbeite (.) Haltungsfragen klären (..) So. Sondern es ist wie (..) so ein Fundament, wo wir wie wissen; Ahja, so. (GD1, Pos. 13)
	...auf Kommunikationswege		Umfasst Auswirkungen auf Hierarchien, Mitzeichnungsrechte oder Projektstrukturen. (Deduktiv)	B2: Und ich merke, gerade jetzt bei Konflikten (..) dass dort, so in den letzten zwei Jahren die Zusammenarbeit und das zusammen Hinstehen und zusammen eine Lösung finden, ganz stark wurde. Also, du bist, Nadine, sehr schnell von Anfang an eigentlich dabei und stark involviert und du kennst die Kinder. Auch die Schulsozialarbeit und das, das ist wirklich etwas, was in den letzten zwei, drei Jahren würde ich sagen, entstanden ist. (GD1, Pos. 12)

	...auf individuelle Haltungen		Umfasst Auswirkungen auf individuelle Einstellungen oder Überzeugungen der Organisationsmitglieder. (Induktiv)	B6:Also, was ich gemerkt habe, wo ich irgendwie immer mehr angefangen habe (.) Bei den Unterstufenkindern so zum Thema (.) Sie sehr ernst zu nehmen, wenn irgendein Problem vorliegt. (GD1, Pos. 5)
	Nicht-intendierte Effekte		Umfasst unerwartete Auswirkungen, welche bei der Umsetzung des Programms aufgetreten sind. (Induktiv)	B1: Und ich erlebe es auch sehr schön, wenn du das so in einer Gruppe besprichst (.) Und ähm (.) Auch gemeinsam Lösungen suchst (.) Also, ich erlebe die Kinder (.) Dass sie das sehr gerne machen: Ideensammeln, was könnten wir jetzt besser machen, damit es besser geht. Komm, dann probieren wir (.) Also (.) Irgendwie löst es auch und es fühlt sich nachher gut an (.) So auch das Partizipieren lassen, dass jedes seine Ideen einbringen kann und die Kinder haben sowieso besser Ideen wie ich (B7: lacht) als Erwachsene, die besser umsetzbar sind (.) oft (6s) (GD1, Pos. 39)
Widerstand	...durch Erziehungsberechtigte		Aussagen zu Widerstand von Erziehungsberechtigten in Bezug auf das Programm. (Deduktiv)	B2: Ich habe im ersten Moment gedacht: Nein, es wurde eigentlich sehr gut aufgenommen. Aber jetzt durch diese Beispiele kommen mir schon auch Eltern in den Sinn, die das schon ganz anders sehen. Die finden, jetzt muss man den rauspflücken und dem mal richtig die Meinung sagen (.) am besten in die Ecke stellen. (GD1, Pos. 106).
	...durch die Führung		Aussagen zu Widerstand durch die Führung in Bezug auf das Programm. (Deduktiv)	B2: Ich habe jetzt so ein bisschen mitbekommen (.) mit der letzten Teambildung, die in der letzten Ferienwoche war (.) weil, die zwei Schulhäuser seit dem letzten Jahr Tagesschule geworden sind (.) dass man wirklich viel mehr an der Teambildung arbeitet. Ich glaube, das ist jetzt ein wichtiger Schritt (..) ich habe es von aussen wie so mitbekommen, dass das jetzt Priorität hat (.) und dann darauf weiter aufbauen kann. Aber jetzt wäre das im Vordergrund. (GD2, Pos. 209)

	...durch Lehrpersonen		Aussagen zu Widerstand von Lehrpersonen in Bezug auf das Programm. (Deduktiv)	B3: Ich habe schon erlebt, dass mir (.) Eigentlich erst gerade kürzlich mir gesagt wurde: Immer deine scheiss wohlwollende Haltung gegenüber den Kindern macht mich krank (.) Das ist mehr sehr eingefahren (.) Und das erlebe ich schon manchmal, wenn (.) Das habe ich jetzt schon zwei, drei Mal erlebt. Jetzt nicht mit diesen Worten, aber einfach dieses: Hör mal auf diese Kinder immer in Schutz zu nehmen (.) Man kann auch einfach sagen, es ist jetzt nun mal (.) ist jetzt einfach (.) ein blödes Kind (.) Das geht mir so gegen den Strich. Obwohl ich schon auch mal auf dem Balkon sagen kann: So ein blödes Kind. Aber die, die mich kennen, die wissen das ist nicht (.) Es hat immer noch so rundherum etwas (.) Aber das, das schmerzt dann in gewissen Momenten, das geht tief bei mir (6s) (GD1, Pos. 92)
Förderliche Faktoren	Ursprung der Initiative		Aussagen, die Ursprung der Initiative und den Erfolg des Programmes in Zusammenhang bringen. (Induktiv)	B1: Man müsste es als Teamanlass nehmen. Ich finde, man müsste als Team beschliessen: Das ist uns wichtig und dann eine Weiterbildung dazu machen, die mehrere Tage dauert. Immer wieder darauf aufmerksam machen (GD2, Pos. 112)
	Erwartungen an die zuständige Funktion	Konstante sein	Aussagen, die eine konstante Betreuung des Programmes als förderlich erachten. (Induktiv)	B2: Ja und auch mit der Simona, oder? Mit der SSA. Das wir wirklich jemanden hatten, der jetzt hier ist und wo wir das Gefühl hatten, die bleibt (.) bleibt auch eine zeitlang und dass die das miteinander erarbeiten konnten und auch (.) wie das Gefäss hatten, oder, in dieser QE-Gruppe. Das sie wirklich konnten (.) dranbleiben. (GD3, Pos. 592)
		Engagement zeigen	Aussagen, die Einzelengagements als förderlich erachten. (Induktiv).	B4: Wenn du etwas neues einführen willst, muss sich wirklich jemand (.) voll reingeben, Interesse haben, sodass auch die anderen (.) und die anderen müssen mitmachen wollen (GD3, Pos. 409)

		Präsent sein	Aussagen, die eine präsenzte Begleitung des Programmes als förderlich erachten.	B4: Ich finde oft, es gibt ja eigentlich noch viele Sachen in so einem grossen Schulhaus, die du zwischen Tür und Angel noch schnell nachfragen kannst oder schnell etwas mitteilen. Da ist es schon ein Vorteil, wenn jemand ja (.) mehr anwesend ist (.) die dann so eine Verbindungsperson ist. (GD3, Pos. 627)
	Erwartungen an die Führung	Vorgaben machen	Aussagen, die von der Führung Vorgaben erwarten. (Induktiv)	B1: Also ich finde seit du unsere Schulleiterin bist (.) Einfach so, dieses: Das sind unsere Kinder (.) Das ist so ein Satz, den ich sehr wichtig finde und (.) eben also unsere Kinder, die fürsorgliche Beziehung (...) (GD1, Pos. 43)
		Präsent sein	Aussagen, die von der Führung Präsenz in Bezug auf das Programm erwarten. (Induktiv)	B4: Und eben, dass die Schulleitung immer noch vorne steht (.) dass sie auch schaut (.) (GD3, Pos. 296)
		Vorbild sein	Aussagen, die die Führung als Vorbild in der Umsetzung sehen. (Induktiv)	B4: Mir hat es auch geholfen, gerade als junge Lehrperson, es bei den anderen zu sehen. Oder wenn Martha bei mir in der Klasse ist, die sehr viel Erfahrung hat (.) zu sehen, wie man in solchen Situationen reagieren könnte (.) wo ich schon auch ähnlich reagiert hätte, aber nicht genau wusste, wie ich das jetzt machen soll. Wie so vorbildmässig das sehen kann und selber versuchen kann es umzusetzen. (GD1, Pos. 114)
		Vertrauen schaffen	Aussagen, die von der Führung Vertrauen in Bezug auf das Programm erwarten. (Induktiv)	B1: Mir hat geholfen, dass man mir Vertrauen schenkt. Das kann die Schulleitung sein, das Team oder auch Eltern. (GD1, Pos. 112)
	Einbezug	...der Erziehungsberechtigten	Aussagen zum Einbezug von Erziehungsberechtigten in Bezug auf das Programm. (Induktiv)	B5: Das gibt es. Das ist wirklich schon ein wesentlicher Teil, aber (..) wenn man bei den anderen Eltern mit Vertrauen arbeitet und vielleicht einen schwierigen Weg gegangen ist, weil sie vielleicht auch schwieriges über ihre Kinder gehört haben (..)

				Und dann merken sie: Hier kann man Vertrauen haben (.) Da hat man irgendwie nachher soviel Vorschussvertrauen bei ihnen. Das finde jeweils sehr erstaunlich. Darum glaube ich lohnt es sich immer wieder. Dass man sich nicht von den Einzelnen, die nicht zufrieden sind, abhalten lässt dort zu investieren. (GD1, Pos. 107)
		...der Lehrpersonen	Aussagen zum Einbezug von Lehrpersonen in Bezug auf das Programm. (Induktiv)	B4: Und die Lehrpersonen müssen dem Ganzen positiv gegenüber stehen, das sicher auch. B3: Ja, sie müssen überhaupt dahinter stehen. B4: Überhaupt, ja. (GD3, Pos. 632-634)
	Ressourcen	...freimachen	Aussage, die das Freimachen von Ressourcen fordern. (Induktiv)	B1: Ich denke auch die vielen (..) Zeitgefässe, die uns als Team gegeben hast, um die fürsorgliche Beziehung anzuschauen, also, das haben wir immer wieder (.) die letzten zwei Jahre besprochen. Mit (.) in verschiedenen Konstellationen auch (.) Und, ich glaube auch das prägt unsere Werte und dann leben wir es auch (.) Einfach so (.) So, by the way. (GD1, Pos. 16)
		...hinzufügen	Aussagen, die das neu Hinzufügen von Ressourcen erfordern. (Induktiv)	B3: Ja, muss sie ja (.) also es muss ja jemand sein, der B4: Jaja, das sowieso B3: bezahlt ist (.) Stunden vom Berufsauftrag erhält (.) nehme ich an ist bei Bettina so (GD3, Pos. 178-180)
	Formalisierungsgrad des Programmes		Aussagen, die den Formalisierungsgrad des Programmes und dessen Erfolg in Zusammenhang bringen. (Deduktiv)	B3: Ich glaube es müsste einfach (.) für uns Lehrer klar sein, wie man einen Konflikt löst. Alle miteinander gleich, dass ein Kind weiss, wenn ich zu deinen Kindern gehe: Okay, ich reagiere genau gleich wie du (.) und die Kinder genau auch, oder. Nicht die Konfliktlotsen machen es so, ich mache es so, du machst es so (.) es braucht irgendeinen

				klaren Ablauf. Und das gibt es nicht. (GD2, Pos. 105)
	Spielräume		Aussagen zu förderlichen Freiheiten in Bezug auf das Programm. (Deduktiv)	B4: Und das man eben auch einfach zugeben kann: Das ist jetzt überhaupt nicht gut gelaufen. Punkt. Also, Ich kann nichts (.) also, ja (.) dass man nicht voreinander tun muss, als wäre man der perfekte Lehrer und macht alles richtig. Also, dass man auch einfach mal sagen kann (..) Das war eine schlechte Lektion (lacht). Das ist auch wichtig. (GD1, Pos. 28)

12.3 Thematische Summaries

	<i>Fall 1</i>	<i>Fall 2</i>	<i>Fall 3</i>
Initiative			
Anlass	<p>Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (bspw. Hattie, 2018) habe zur Frage geführt, inwiefern diese für den Schulalltag eine Relevanz besässen. Es sei klar geworden, dass für den angestrebten Beziehungsaufbau mit den Schüler:innen entsprechende Gefässe und Instrumente geschaffen werden sollten. Andererseits habe die Integration von verhaltensauffälligen Schüler:innen in der Regelklasse einen abgesprochenen Umgang unter den Lehrpersonen verlangt.</p>	<p>Ursprünglich seien die Programme im Rahmen der Zusammenlegung der beiden Schulhäuser initiiert worden. Die Schulleitung habe von der Schulkonferenz verlangt, dass der Umgang mit Konflikten einheitlich für beide Schulhäuser umgesetzt werden solle, was zur Einführung der aktuellen Programme geführt habe. In jüngster Zeit wurde eine erhöhte Gewaltbereitschaft der Schüler:innen festgestellt. Mobbingvorfälle seien mehrmals vorgekommen. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bei Regelübertretungen gestalte sich darüber hinaus zunehmend schwieriger, da den Kindern unterschiedliche Werte mitgegeben würden.</p>	<p>Als Anlass wurden disziplinarische Schwierigkeiten während der Pause in der Gestalt von Streitigkeiten und Reibereien zwischen Schüler:innen benannt. Darüber hinaus sei eine fehlende gemeinsame Werthaltung im Umgang mit Konflikten zu erkennen, welcher der vorherrschenden "Pflasterpolitik" entgegengesetzt werden könnte. Kommt hinzu, dass sich die Schulleitung aufgrund häufiger Fluktuation bei der SSA damit konfrontiert sah, häufig deren Funktion übernehmen zu müssen. Im Weiteren bestand der Wunsch sich präventive Werkzeuge anzueignen, damit Konflikte gar nicht erst auftreten. Die Partizipation der Schüler:innen bei der Konfliktbewältigung wurde ebenfalls als zu bearbeitendes Feld genannt.</p>
Ursprung	<p>Sowohl der Bedarf als auch der die konkrete Umsetzungsidee wird mit der Schulleitung in Verbindung gebracht. An den regelmässig stattfindenden Weiterbildungstagen sei das Thema durch die Schulleitung festgelegt worden. Sie habe auch deren Inhalte gestaltet. Unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Studien seien die Lehrpersonen aufgefordert worden sich eingehend mit der Thematik zu beschäftigen.</p>	<p>Da die Programme seit mehreren Jahren angewendet werden, lasse sich deren Aufkommen nicht mehr schlüssig reproduzieren. Mit dem Zeitpunkt der Zusammenlegung der Schulhäuser lasse sich ein Punkt manifestieren, bei dem Programme gefordert wurden. Deren konkrete Wahl stehe mit der gemeindeeigenen Fachstelle in Zusammenhang. Diese böte den Schulhäusern bestimmte Programme zur Umsetzung an. Weshalb zu jenem Zeitpunkt ein Bedarf nach einem Programm bestünde und von wo der entsprechende Anstoss kam, lässt sich nicht eindeutig herleiten.</p>	<p>Aufgrund der genannten Vorkommnisse sei von der Schulleitung ein externer Dienstleister beauftragt worden, um mit den Lehrpersonen zum Thema passende Weiterbildungen durchzuführen. Im Rahmen dieser Fortbildungen seien die Lehrpersonen aufgefordert worden einen nicht näher beschriebenen Fragebogen zur Situation auszufüllen. Die Auswertung davon habe ein Manko im Umgang mit Konfliktsituationen ergeben. Ein abgesprochenes Vorgehen in kritischen Situationen sei nicht ersichtlich gewesen. In der Folge habe der externe Dienstleister im Rahmen einer Präsentation und anhand eines Beispiels aus der Nachbargemeinde ein konkretes Programm vorgeschlagen, um diese Lücke zu schliessen.</p>

Verwicklung	Das Voranbringen der Programmidee wird stark mit der Schulleitung in Verbindung gebracht. Durch die fortlaufenden Themensetzung an den Fortbildungstagen habe sich ein roter Faden entwickelt, der die Lehrpersonen veranlasst habe, ihre individuellen Haltungen und Vorgehensweisen zu überdenken. Die von der Schulleitung gewählten Themen hätten Aspekte besprechbar gemacht, welche bisher eher intuitiven Einsatz fanden (bspw. vermittelnde Rolle statt urteilende bei Konflikten zwischen Schüler:innen).	In der Aufkommensphase der Programme wird die Schule als ungeführt beschrieben. Die Lehrpersonen seien weitgehend auf sich alleine gestellt gewesen und hätten Entscheide daher mehrheitlich in Eigenregie gefällt. Insofern hätten sich die Lehrpersonen in Bezug auf die Programme untereinander arrangiert. Lehrpersonen, die bis zu diesem Zeitpunkt in keiner Arbeitsgruppe tätig waren, seien einer neu geschaffenen zugeteilt worden.	Aufgrund der Ausgangslage sei die Information des externen Dienstleisters dankbar durch die Schulkonferenz aufgenommen worden. Diese habe das weitere Vorgehen einer QE-Gruppe zugeteilt, woraufhin sich insbesondere eine Lehrperson in Zusammenarbeit mit der SSA der Thematik widmete.
Entscheidung			
Beteiligte	Ein Zeitpunkt, bei dem Beteiligte aktiv darüber entschieden haben, die Programm einzuführen, kann nicht benannt werden. Mit der Entscheidung wird die Vorbildrolle der Schulleitung, die vermittelte Theorie an den Weiterbildungstagen und der darauf aufbauende Austausch unter Lehrpersonen in Verbindung gebracht.	Über eine offizielle Entscheidung, die dazu geführt hat, die Programme einzuführen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Einerseits werden die Programme als gegeben wahrgenommen, andererseits wird eine Entscheidung an einem Q-Tag durch die Schulkonferenz erwähnt. Zudem wird die Rolle des damaligen Schulleiters angeführt, welcher möglicherweise einen Einfluss hatte.	Die aktive Entscheidung das Programm einzuführen wird der Schulkonferenz zugeschrieben. Die Präsentation des externen Dienstleisters habe dazu geführt, dass sich die Schulkonferenz einstimmig dafür entschied.
Inhalt	Im Vordergrund der Diskussionen sei der wohlwollende Umgang mit den Schüler:innen gestanden. Die daraus entstandene Haltung unter den Lehrpersonen sei inzwischen deckungsgleich. Bei Vorkommnissen mit erheblicher Gewaltausübung gebe es einen klaren Ablauf. Situationen, welche keine dringende Bearbeitung erfordern, würden nicht nach einem Ablauf, sondern mittels Gespräche unter den Lehrpersonen angegangen.	Inhaltlich wurde entschieden, dass beide Schulhäuser dieselben Programme anwenden. Eine Wahl zwischen unterschiedlichen Programmen habe nicht stattgefunden, da der Vorschlag der Fachstelle nicht hinterfragt worden sei.	Zunächst sei darüber abgestimmt worden, ob das Programm umgesetzt werden solle oder nicht. Die Entscheidung dafür habe zur Folge gehabt, dass andere Projekte wie bspw. das Schülerparlament zurückgestellt worden seien. Die durch die QE-Gruppe mit der Umsetzung beauftragte Lehrperson habe den organisatorischen Rahmen erarbeitet, welchen sie schrittweise von der Schulkonferenz habe abnehmen lassen. Die Lehrpersonen konnten demnach über die konkrete Umsetzung (Anzahl Schüler:innen, Zeitpunkt Besuch in Klassen usw.) mitbestimmen.
Einflussnahme	Die Schulleitung wird als sehr präsent und mit einer klaren Haltung wahrgenommen. Die	Das Angebot der Fachstelle wird als beeinflussend bewertet, da sie keine Auswahl, sondern bestimmte	Im Nachhinein wurde die Präsentation des externen Dienstleisters als beeinflussend

	<p>Mitarbeiter:innen berichten von Standards, die in der Zusammenarbeit gelten (bspw. miteinander im Gespräch sein) und von der Schulleitung entsprechend eingefordert werden. Die Lehrpersonen würden dadurch Sicherheit in ihrem Tun erfahren. Als vertrauensförderlich wurden die Diskussionen im Rahmen der Fortbildungen bewertet. Durch den intensiven Austausch hätte man von Schwächen der Arbeitskolleg:innen erfahren. Diese Offenheit werde sehr geschätzt und im Arbeitsalltag aufrechterhalten. Die Vertrauensbasis innerhalb des Teams und gegenüber der Führung wird als wichtige Grundvoraussetzung in der erfolgreichen Arbeit mit den Schüler:innen benannt.</p>	<p>Programme anbietet. Da die Lehrpersonen sich nicht mit alternativen Programmen auskennen und ihnen die Zeitressourcen für eine Auseinandersetzung damit fehlen würden, wird dieses Angebot als einschränkend wahrgenommen. Die aktuelle Schulleitung wird insofern als beeinflussend dargestellt, als dass sie die Verantwortung für die Wahl der Programme der Schulkonferenz übergibt und selber keine Stellung bezieht.</p>	<p>wahrgenommen. Dieser habe der Schulkonferenz ein Programm vorgestellt, welches im Anschluss von den Beteiligten nicht weiter hinterfragt worden sei. Bei einer Auswahl von Programmen wäre möglicherweise eine andere Entscheidung getroffen worden. Die aus den problematischen Situationen entstandene Not wurde als hauptsächlicher Entscheidungsgrund für das gewählte Programm benannt.</p>
Metaphern	<p>Das Thema und die damit einhergehende Entscheidung sei im Rahmen der Fortbildungstage "reingeworfen" worden. Einen Entscheidungspunkt, bei dem wie "zack" ein "Stein im Wasser Wellen schlägt" wird als nicht erstrebenswert dargestellt. Vielmehr brauche es einen "fliessenden" oder sich "im Fluss" befindenden Prozess, bei dem immer mal wieder "Pflöcke" eingeschlagen werden sollten.</p>	<p>Das Aufkommen des Themas und die Entscheidung zur Umsetzung wird folgendermassen bildlich zusammengefasst: "Wir haben einfach selber gewurstelt"</p>	<p>Die Entscheidung wird als direkter Schnellentscheid benannt. Der Entscheidungsprozess wird als "Pföfli hochhalten" bezeichnet. Damit sei eine Haltung gemeint, die man in der Abstimmung einnehmen solle. Es wird gefordert sich voll und ganz hinter eine Sache zu stellen und nicht nur "Ja" sagen.</p>
Auswirkungen			
... auf Programme	<p>Im Umgang mit den Schüler:innen wird eine Verschiebung weg von fachspezifischen hin zu übergeordneten Kompetenzen wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird bei problematischen Situationen von einer systemischen Vorgehensweise berichtet, welche versuche Zusammenhänge für ein Verhalten sichtbar zu machen. Diese Vorgehensweise stehe klar im Fokus, was als raumöffnend beschrieben wird. Dadurch erhalte nicht nur die Lehrpersonen in ihrem Tun mehr Raum, sondern auch die Schüler:innen und ihre Dispositionen. Diese Methodik wird nicht meiner Zielausgabe in</p>	<p>Die Aufgabe der Lehrperson bestünde darin, die Schüler:innen an die Konfliktlotsen zu verweisen. Da ausschliesslich die Schüler:innen durch die Fachstelle geschult werden, besitze die Lehrpersonen wenig Wissen darüber, was dort geschehe. Die Vorstellung der beteiligten Schüler:innen in den Klassen und gelegentliche Gespräche auf dem Pausenplatz werden als Kontaktpunkte erwähnt. Die Auswirkungen zeigen sich in der Unter- und Mittelstufe unterschiedlich. In der Mittelstufe würden sich Schüler:innen von sich aus melden, wenn sie ein Gespräch mit den Konfliktlotsen wünschen.</p>	<p>Die Berührungspunkte mit dem Programm seien marginal. Die Umsetzung betreffe die Lehrpersonen kaum. Ein Kontakt fände statt, wenn sich die Schüler:innen des Friedenteams in den Klassen vorstellen würden. Ansonsten wird das Programm als wenig präsent beschrieben. Die Gründe dafür werden bei der noch geringen Laufzeit gesucht. Mit der Zeit werde sich das Programm seinen Platz erarbeiten können. Konkrete Aufträge oder Zielausgaben an die Lehrpersonen durch das Programm werden verneint. Zumindest sei nun ein Rockzipfel</p>

	<p>Verbindung gebracht, sondern passiere "by the way". Dennoch wird erwähnt, dass man sich entschieden habe Kinder im Rahmen von Teamarbeit weiterzubringen. So sei es normal, dass Störungen Vorrang hätten. Die Lehrpersonen würden sich gegenseitig in solchen Situationen unterstützen und den Unterricht auch kurzerhand umdisponieren, wenn es notwendig sein sollte.</p>	<p>Dies werde von den Lehrpersonen ermöglicht. In der Unterstufe wird von diesem Bedürfnis der Schüler:innen nicht berichtet. Der stärkere Einbezug der Lehrpersonen mit allfälligen Zielausgaben sei etwas, was in zukünftig in den Fokus gerückt werden solle.</p>	<p>vorhanden, an dem man sich im Umgang mit Konflikten gemeinsam halten könne.</p>
<p>... auf Kommunikationswege</p>	<p>Das Gefälle zwischen den unterschiedlichen Funktionen wird als flach wahrgenommen. Es spiele keine Rolle von wem aus ein Anliegen oder Vorschlag komme. Die Betreuung der Schüler:innen wird dementsprechend als gemeinsame Aufgabe und geteilte Verantwortung beschrieben. Die Haltung, dass aufkommende Probleme alle etwas angehen, wird als stark machend empfunden. Die Schulleitung werde frühzeitig über Vorkommnisse informiert und/oder in der Bearbeitung beigezogen. Die Zusammenarbeit gründe auf viel informeller Kommunikation untereinander, ungeachtet der Funktion und Zuständigkeiten. Die durchlaufene Klärung vonhaltungsfragen wird dabei als unterstützend beschrieben, sodass dafür keine Zeit mehr aufgebracht werden müsse. Das Programm sei keiner Projektgruppe zugeordnet, sondern trete bei unterschiedlichen Arbeitsgruppen in Erscheinung (Steuergruppe, Unterrichtsteams, Arbeits- und Projektgruppen usw.). Strukturell gesehen habe die Einführung des Programms zur Folge gehabt, dass die pädagogischen Teams in Unterrichtsteams umgewandelt worden wären. Die Grösse der altersdurchmischten pädagogischen Teams hätten einen tiefergehenden Austausch zwischen den Lehrpersonen über eine bestimmte Situation nicht zu gelassen. Durch die Einführung von Unterrichtsteams sei dafür Raum geschaffen worden.</p>	<p>Die Programme seien einer Arbeitsgruppe zugeteilt, bestehen aus der SSA, einer Fachperson aus der Betreuung und einer Lehrperson, welche die Leitung inne hat, worden.</p>	<p>Die Einführung des Programmes hatte zur Folge, dass die zuständige Lehrpersonen Kompetenzen und Ressourcen in Bezug auf die Umsetzung erhalten hat. In Zusammenarbeit mit der SSA verfolge sie Organisation des Programmes. Verankert sei diese Projektgruppe in der bereits existierenden QE-Gruppe Schülerpartizipation.</p>

... individuelle Haltung	Das Aufkommen problematischer Situation wird als etwas beschrieben, was sich nicht verhindern lässt. Vielmehr liege der Fokus bei der Lösungssuche auf Veränderungen am Setting oder beim individuellen Mindset. Diesbezüglich wird berichtet, dass sich die jeweiligen persönlichen Einstellungen durch das Programm nicht im Wesentlichen verändert hätten, die Handlungen jedoch schon. Dieser vermeintliche Widerspruch wird beschrieben als eine Abkehr von geläufigen Rollenvorstellungen bei Lehrpersonen. Es sei ein Irrtum, dass eine Lehrperson autoritär oder streng daher kommen müsse. Der Austausch mit den Lehrpersonen habe dazu beigetragen ein Rollenverständnis zu etablieren. Dabei seien nicht neue Haltungen einverleibt, sondern bereits vorhandene freigelegt worden.	Keine Aussagen	Keine Aussagen
Nicht-intendierte Effekte	Die Auswirkungen des Programms auf die Schüler:innen wird als sehr eindrücklich beschrieben. Die Haltung der Schüler:innen habe sich im Lauf der Zeit massgeblich verändert. So sei die Unterstützung der Lehrpersonen in Konfliktsituationen in der Tendenz abnehmend, da die Schüler:innen die Abläufe verinnerlicht hätten. Sie würden einander Zeit geben, um ihre Sichtweise der Dinge zu erzählen und würden Bedürfnisse formulieren. Auch in Bezug auf die Erziehungsberechtigten seien Effekte eingetreten, die so nicht beabsichtigt gewesen wären. Durch die einbindende, wohlwollende Haltung der Lehrpersonen würden sich die Gespräche positiver und mehr auf Augenhöhe gestalten, sodass eine Konfrontation zwischen Schule und Elternhaus vermieden werden könne.	Keine Aussagen	Es wird von einem Schüler berichtet, welcher trotz seiner teilweise auffälligen Verhaltensweisen, Bestandteil des Friedenteams war. In dieser Rolle habe er eine andere Seite von sich Preis geben können, welche als sehr unterstützend von den Lehrpersonen wahrgenommen wurde.
Widerstand			
... durch Erziehungsberechtigte	Teilweise löse die Integration von verhaltensauffälligen Schüler:innen Erstaunen bei	Es komme vor, dass Erziehungsberechtigten Mühe hätten sich an die Art der Konfliktbewältigung der	Keine Aussagen

	Erziehungsberechtigten aus. Diese hätten erwartet, dass die Schule früher oder später Schüler:innen ausschule. Durch das geeinte Auftreten der Lehrpersonen auf entsprechende Fragen, sei das Thema kein zweites Mal aufgekommen. Bisweilen würden die Erziehungsberechtigten bei entsprechenden Vorkommnissen die Anwendung von punitiven Strafen fordern.	Schule anzupassen. Zuhause werde viel eher die Haltung Gleiches mit Gleichem propagiert.	
... durch die Führung	Keine Aussagen	Der Schulleitung wird in dem Sinne Widerstand zugeschrieben, als der Fokus aktuell auf der Einführung der Tagesschule und dem Teambuilding stehe. Daneben habe nicht viel Platz. Darüber hinaus wird die Schulleitung in Bezug auf die Programme als passiv und Verantwortung abgebend beschrieben. Wünschenswert sei, wenn sich die Schulleitung dem Thema mehr annehmen würde. Am Schulprogramm festhalten sei gut und recht, löse aber die disziplinarischen Probleme im Schulalltag nicht.	Keine Aussagen
... durch Lehrpersonen	Vereinzelt habe es Widerstand von Lehrpersonen gegeben, welche durch die neue Schulleitung und die damit verbundenen Veränderungen überfordert gewesen seien. Zusätzlich ein Programm zum Umgang mit Konflikten einführen, könne individuelle Kapazitäten überschreiten. Wenige Male sei es zudem vorgekommen, dass zwischen den Lehrpersonen Dampf abgelassen werden musste. So sie die wohlwollende Haltung auch schon kritisiert und ein Kind als blöd titiliert worden. Die gelebte Haltung fordere einiges von den Lehrpersonen ab, da können die Emotionen schon einmal Überhand nehmen.	Bei den Lehrpersonen wird ein eher passiver Widerstand beschrieben. Diese seien froh, wenn alles andere funktioniere. Es gäbe schon Optimierungsbedarf, dafür fehle aber die Zeit. Darüber hinaus wird den Konfliktlotsen nicht zuge- traut, dass sie Konflikte mit Gleichaltrigen lösen können. Mit jüngeren Schüler:innen sei dies möglich. Zudem komme es darauf an, was es für ein Problem sei und aus welchen familiären Verhältnissen das nach Hilfe suchende Kind komme. Das alles könne zu einer Überforderung der Konfliktlotsen führen. Die Lehrpersonen seien in solchen Situationen selber froh, wenn sie es irgendwie bearbeiten könne. Im Weiteren werden Zweifel an der Bearbeitungsart formuliert. Je nach Vorfall sei es legitim ein Kind nach Hause zu schicken, um ein Zeichen zu setzen.	Es wird ausgeführt, dass es für die Schüler:innen der 1./2. Klasse überfordernd sei, sich eigenständig beim Friedensteam zu melden. Sie würden die Schüler:innen nicht kennen und hätten den Mut nicht diese anzusprechen. Ausserdem sei bei Schulstart ohnehin schon viel los. Die Lehrpersonen der 5./6. Klasse hätten vereinzelt Bedenken ge- äussert, dass ein zusätzliches Projekt auf ihrer Stufe keinen Platz habe. Der Unterricht käme zu kurz. Zudem helfe es dem Projekt nicht, dass die engagierten Schüler:innen der oberen Klassen den Stoff nacharbeiten müssen, den sie während ihrem Einsatz verpassen würden.

Förderliche Faktoren			
Ursprung der Initiative	Keine Aussagen	Einerseits wird benannt, dass der Anstoss zu einem Programm vom Team herkommen muss. Aus diesem Bedarf heraus brauche es bspw. einen Teamanlass, bei dem gemeinsam beschlossen wird an der Thematik zu arbeiten. Andererseits werden Anregungen von aussen gefordert, da die Lehrpersonen sich mit der Thematik zu wenig auskennen und über zu wenig Ressourcen verfügen würden sich damit zu beschäftigen.	Keine Aussagen
Erwartungen an die zuständige Funktion			
Konstante sein	Keine Aussage	Die zuständige Arbeitsgruppe habe zahlreiche personelle Wechsel zu verzeichnen gehabt. Für einen längerfristigen Erfolg wird eine stabile Gruppe als Bedingung angesehen.	Es wird als hilfreich erachtet, wenn die zuständige Person eine Konstante in dem Sinne darstellt, als sie mittel- bis langfristig an der Schule tätig ist. Zahlreiche gute Ideen seien aufgrund von Fluktuationen nicht weiterverfolgt worden.
Engagement zeigen	Keine Aussagen	Keine Aussagen	Als förderlicher Faktor wird eine für das Programm zuständige Person angesehen, welche sich durch ihr Engagement und Eigeninitiative auszeichnet. Die Person müsse für die Sache "ein bisschen brennen" oder "Lust am Thema" besitzen. Man ist sich einig, dass jedes Vorhaben steht und fällt mit der Art und Weise wie es ausgeführt wird. Ein "Zugpferden", welches sich für die Sache "voll reingibt" wird als entscheidender Aspekt bewertet.
Präsent sein	Keine Aussagen	Es wird der Bedarf an einer Funktion formuliert, welche das Thema hütet und regelmässig Anreize für die Umsetzung setzt.	Es wird als förderlich erachtet, wenn die zuständige Stelle zum Kernteam gehört. Damit ist in erster Linie die Präsenz im Rahmen eines hohen Pensums gemeint, aber auch die Rolle als Verbindungsperson. Je besser diese innerhalb des Teams vernetzt sei, desto höher werde der angestrebte Effekt ausfallen.

Erwartungen an die Führung			
Vorgaben machen	Die Schulleitung habe eine klare Prämisse formuliert: "Das sind unsere Kinder". Damit und mit der Setzung eines Rahmen in Bezug auf die Art der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen (bspw. in Verständigung sein) habe sie den Lehrpersonen Vorgaben gemacht, welche für die Umsetzung des Vorhabens als förderlich erachtet werden. Dieser Anstoss müsse auch von der Schulleitung kommen, eine andere Person könne das aufgrund ihrer fehlender Reichweite gar nicht erreichen. Ein Top-down-Ansatz sei Grundvoraussetzung für den Erfolg.	Die Schulleitung wird als diejenige Instanz angesehen, welche die Schwerpunkte setzt. Käme von dieser Stelle die Vorgabe sich der Konfliktbearbeitung zu widmen, würde das auch so gemacht werden. Aktuell werde aber auf andere Themen gesetzt, was für das Programm nicht förderlich sei.	Keine Aussagen
Präsent sein	Als entscheidender Unterschied im Vergleich zu früheren Bemühungen wird die hohe Präsenz der Schulleitung in der Umsetzung des Vorhabens erlebt. Weiterbildung zu Konflikten habe es schon einige gegeben, es sei aber noch nie so gewesen, dass die Übertragung in den Schulalltag gelungen wäre. Das Wissen darum, dass die Schulleitung mit einer ähnlichen Haltung Bereitschaft zeige, um an schwierigen Situationen mitzuarbeiten, wird als sehr wertvoll erachtet.	Es wird bemängelt, dass die Schulleitung in der Thematik keine Präsenz zeige und die Verantwortung dafür den Lehrpersonen übergebe. Die Lehrpersonen sind der Auffassung, dass sie schon mehrfach auf einen Bedarf hingewiesen hätten.	Dass die Schulleitung vorne steht und Präsenz zeigt, wird als sehr eindrücklich beschrieben.
Vorbild sein	Führungspersonen, welche in entscheidenden Momenten auch gegenüber den Lehrpersonen eine Haltung vorleben, werden als unabdingbares Kriterium für den Erfolg beschrieben. Es wird betont, dass von Lehrpersonen nicht die Umsetzung eines Programmes erwartet werden könne, wenn die Schulleitung nicht ein entsprechendes Vorbild abgäbe. Mit Vorbild sei aber auch die konkrete Herangehensweise an eine Problemsituation gemeint. Auf diese Weise könne man abschauen, wie sich eine Situation auch lösen liesse.	Keine Aussagen	Keine Aussagen

Vertrauen schaffen	Aufgrund des überkomplexen Schulalltags sei Vertrauen durch die Führung und innerhalb des Teams von zentraler Bedeutung. Die Absicherung, dass nicht die Schuld an einer Situation, sondern die gemeinsame Herangehensweise an eine solche im Zentrum stehe, veranlasse Lehrpersonen sich nicht rechtfertigen zu müssen. Da man sich jener Rückendeckung durch die Schulleitung gewiss sein könne, müsse man nicht ständig auf der Lauer sein, erwischt zu werden. Dies habe wiederum den Effekt, dass das in die Lehrpersonen gesetzte Vertrauen durch diese an die Schüler:innen weitergegeben werden könne. Das vereinfache den Arbeitsalltag enorm.	Es wurde die Erfahrung gemacht, dass Lehrpersonen, die eine Idee aufbringen, letztendlich auch für deren Umsetzung eingesetzt werden. Dies habe den Effekt, dass man es sich gut überlegen müsse, ob man etwas vorbringe. Oft sei es nun so, dass sich deshalb niemand melden würde.	Keine Aussagen
Einbezug			
... der Erziehungsberechtigten	Es wurde die Erfahrung gemacht, dass mit dem Einbezug der Erziehungsberechtigten auf der Basis von Vertrauen viel erreicht werden konnte. Wenn Erziehungsberechtigte realisieren würden, dass die Schule ihnen wohlgesinnt sei, resultiere dies in einem Vertrauensvorschuss, welcher die Gestaltung der Situation vereinfache.	Der Einbezug der Erziehungsberechtigten wird in erster Linie im Rahmen von Elternabenden oder dem Elternrat diskutiert. Damit soll eine Überlappung in Bezug auf die Vorgehensweise bei Konflikten erreicht werden.	In der Umsetzung des Programmes wird es als förderlich erlebt, dass die Schulleitung in Einzelfällen engen Kontakt zu den Erziehungsberechtigten pflegt.
... der Lehrpersonen	Es habe geholfen, dass die Lehrpersonen Gelegenheit erhielten bei der Umsetzung des Programms mitzubestimmen. Im Rahmen der Fortbildungen und im Abgleich mit der Steuergruppe hätten Lehrpersonen kritisch sein können und Vorgehensweisen hinterfragen. Die Bereitschaft der Führung darauf einzugehen, habe sich positiv ausgewirkt.	Es sei klar, dass das Team über ein Programm abstimmen müsse. Es brauche den Entschluss, dass es allen wichtig sei, daran zu arbeiten. In der Umsetzung sei von Bedeutung, dass die Lehrpersonen einbezogen werden. Durch die Zusammenarbeit mit der Fachstelle sei es aktuell so, dass die Lehrpersonen kaum oder nur am Rande involviert seien.	Die Lehrpersonen müssten einem Programm gegenüber positiv gestimmt sein. Wenn das Team der Lehrpersonen nicht dahinter stünde und nicht ja dazu gesagt habe, werde es nicht funktionieren.
Verknüpfung Theorie/Praxis	Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wurde als gewinnbringend beschrieben. Praktische Erfahrungen bei den Fortbildungen im theoretischen Licht zu beleuchten, wurde als förderlich erlebt.	Wünschenswert wäre, wenn neben der theoretischen Vermittlung die Praxis nicht zu kurz käme. Insbesondere Beobachtungsmöglichkeiten werden aufgeworfen, bei denen man anderen Personen etwas abschauen kann.	Keine Aussagen

Ressourcen			
... freimachen	Die Lehrpersonen hätten von der Schulleitung zahlreiche und vielfältige Zeitgefässe erhalten (Intervisionen, Teamteaching usw.) um in Bezug auf das Programm in Reflektion gehen zu können. Dies habe dazu beigetragen, dass die Prägung von Werten "by the way" passiere. Das "lose Gefüge" komme an den Weiterbildungstagen zusammen, wo alle Lehrpersonen miteinander in Kontakt treten würden.	Aktuell seien die vorhandenen Ressourcen insbesondere durch die Einführung der Tagesschule absorbiert. Um das Programm zu einer entsprechenden Stellung zu verhelfen, müssten entsprechende Ressourcen freigemacht werden.	Keine Aussagen
... hinzufügen	Keine Aussagen	Die Einführung und Umsetzung eines Programmes benötigen viel Begleitung und Koordination. Die zeitlichen sowie finanziellen Ressourcen dazu müssten gesprochen werden. Als hilfreich würden zusätzliche Ressourcen der SSA gelten, welche sich bei Bedarf sofort einer Situation annehmen könne.	Die zuständige Stelle müsse auf jeden Fall Stunden im Rahmen des nBA erhalten und bezahlt werden.
Formalisierungsgrad des Programms	Keine Aussagen	Für eine erfolgreiche Umsetzung eines Programmes sei eine stärkere Ritualisierung vonnöten (bspw. regelmässiger Friedensmorgen, Schwerpunkt einer Projektwoche usw.). In diesem Zusammenhang brauche es eine klarere Absprache zwischen den Lehrpersonen in Bezug auf die Haltung gegenüber Konflikten.	Die QE-Gruppen würden ihre Aufträge aus dem Schulprogramm erhalten. Da jede QE-Gruppe Aufgaben an die Lehrpersonen richten würde, stünden für zusätzliche Projekte keine Ressourcen zur Verfügung. Ein Programm müsse daher durch das Schulprogramm abgesichert sein.
Spielräume	Es wird als besonders förderlich erachtet, dass in der Umsetzung des Programms Freiheiten gegeben werden. Den Lehrpersonen werde zugestanden die schwierigen Situationen mit einem "persönlichen Touch" anzugehen. Auch unkonventionelle Vorschläge (bspw. ältere Schüler:innen werden als Assistenz bei jüngeren eingesetzt, damit Lehrpersonen Raum für Reflexion erhalten) würden berücksichtigt. So sei es normal, dass so lange ausprobiert werde, bis etwas für eine gewisse Zeit funktioniere. Das bringe mit sich, dass man	Es sei wichtig, dass in der Umsetzung der Programme Sachen ausprobiert werden können. Erwartungen oder Begebenheiten würden sich verändern, was es notwendig mache sich auszutauschen und zu beobachten.	Es wurde bemerkt, dass die Einführung eines solchen Programmes ein gewisse Zeit benötige, bis sich die Abläufe eingespielt hätten. In dieser Anlaufphase sei es denkbar, die eine oder andere Aktion zu starten, um allen Beteiligten das Programm in Erinnerung zu rufen (bspw. Rollenspiel auf dem Pausenplatz oder ein Video für die Klassen produzieren).

	<p>voreinander nicht so tun müsse, als sein man eine perfekte Lehrperson. Es gehöre dazu, dass etwas auch mal schief laufe.</p>		
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none">- Herausfordernde Situationen werden als Ansporn benutzt, um neue Wege zu beschreiten.- Die freiheitlich denkende Kultur des Westens trage dazu bei, dass diese Form von Umgangsstil an der Schule vorherrsche. Ohne diese Rahmung sei es unvorstellbar diese Art von Vorgehen zu pflegen. Das Ausleben dieser Werte im schulischen Kontext wird als befriedigende Tätigkeit beschrieben.		

12.4 Dokumentenliste

<i>Dokumente Fall 1</i>	<i>Bezeichnung</i>
Schulprogramm 2020 – 2025	D1
Dokumentation Weiterbildungstag 1	D2
Dokumentation Weiterbildungstag 2	D3
Dokumentation Weiterbildungstag 3	D4
Funktionendiagramm	D5

<i>Dokumente Fall 2</i>	<i>Bezeichnung</i>
Schulprogramm 2020 – 2024	D6
Evaluationsbericht 2021/2022	D7
Organisationshandbuch	D8

<i>Dokumente Fall 3</i>	<i>Bezeichnung</i>
Schulprogramm 2019 – 2023	D9
Organigramm	D10

12.5 Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften



Soziale Arbeit

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Emch Patrice

Master-Thesis:
(Titel)

Von Schulen und ihrem Umgang mit auffälligen Verhalten.
Eine qualitative Fallstudie über organisationale
Einflussmöglichkeiten der Schulsozialarbeit

Abgabe:
(Tag, Monat, Jahr)

18. Januar 2023

Begleitperson:
(Dozent/in)

Prof. Dr. Christian Liesen

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich auf einen von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

18. Januar 2023