

Doudin, Pierre-André; Curchod-Ruedi, Denise; Baumberger, Bernard
Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 328-348



Quellenangabe/ Reference:

Doudin, Pierre-André; Curchod-Ruedi, Denise; Baumberger, Bernard: Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 328-348 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138220 - DOI: 10.25656/01:13822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138220>

<https://doi.org/10.25656/01:13822>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?*

Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi und Bernard Baumberger

Zusammenfassung Verschiedenste Forschungsprojekte haben gezeigt, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in eine Regeklasse mehr Vorteile bringt als deren Separation. Allerdings wehrt sich ein grosser Teil der Regelklassenlehrpersonen gegen eine solche Integration. Wie ist nun mit den gegensätzlichen Auffassungen von Forschenden und Lehrpersonen umzugehen? Der entscheidende Faktor scheint das Risiko des Ausgebranntseins oder des Burnouts der Lehrkräfte zu sein. Unsere Studie, aus der wir in diesem Beitrag einige Resultate präsentieren, zeigt nämlich in der Tat, dass Lehrkräfte, die ausschliesslich Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten unterrichten, im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen in Regelklassen vermehrt ein Risiko tragen, an einem Burnout zu erkranken, und überdies negativere Einstellungen zur sozialen Unterstützung haben, die ihnen laut ihrer Einschätzung zukommt. Auch zeigt sich, dass Regelklassenlehrpersonen, die der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf offen gegenüberstehen, gefährdeter sind, an einem Burnout zu erkranken, und mit den Unterstützungsmassnahmen weniger zufrieden sind als diejenigen Lehrkräfte, welche eine Separation bevorzugen. Die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf scheint deshalb ein Risikofaktor für Erschöpfung der Lehrkräfte zu sein und eine die Separation bevorzugende Einstellung kann demnach als Verteidigungsmechanismus gesehen werden, der es den Lehrkräften ermöglicht, sich gegen die berufliche Belastung, das Burnout, zu wehren. Dies ist aber mit dem Risiko verbunden, dass Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten benachteiligt werden. Die Herausforderung besteht demnach darin, Schutzfaktoren zu entwickeln, welche die Erschöpfungsgefährdung der Lehrpersonen kompensieren. Die soziale Unterstützung, d.h. die Hilfe, welche eine Lehrkraft in beruflich komplexen Situationen in Anspruch nehmen kann, ist dabei ein wesentlicher Schutzfaktor. Es ist jedoch notwendig, die soziale Unterstützung im Hinblick auf Anwendungen und Herausforderungen genauer zu erforschen mit dem Ziel, den politischen Willen zur vermehrten schulischen Integration so zu gestalten, dass er den Schülerinnen und Schülern zugutekommt, ohne dabei die Lehrpersonen einer Krankheitsgefahr auszusetzen.

Schlagwörter Integration – Lehrerbelastung – Burnout

* Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11–31. – Aus dem Französischen übersetzt von Iris Tanner.

1 Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit schulischen Schwierigkeiten?

Angesichts von Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten einiger Schülerinnen und Schüler kann die Schule auf eine strukturelle Differenzierung zurückgreifen, das heisst, sie hat die Möglichkeit, innerhalb eines Schulsystems einen oder mehrere Typen von besonderen Klassen¹ zu schaffen. Jeder Klassentypus soll dabei auf ein bestimmtes Schülerprofil zugeschnitten sein. Dieses Schülerprofil wird im Wesentlichen bestimmt durch den Grad der «Untauglichkeit», die Anforderungen in der Regelklasse zu erfüllen. Das Kind oder der Jugendliche wird demzufolge aus der Regelklasse ausgeschlossen. Im Gegensatz dazu besteht Integration darin, Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten in der Regelklasse zu behalten. Die verschiedenen Schulsysteme haben sich für ganz unterschiedliche politische Lösungen entschieden. Italien zum Beispiel (vgl. Garbo & Albanese, 2006; Albanese & Fiorilli, 2009) hat sich in deutlicher Weise für die schulische Integration entschieden. In der Schweiz ist es der Kanton Tessin, in dem schulische Integration am meisten zum Zug kommt, da es dort keine Sonderklassen gibt. Dieser Kanton ist ohne Zweifel von den Erfahrungen in Italien beeinflusst. Der Kanton Basel-Landschaft dagegen setzt die strukturelle Differenzierung am häufigsten ein, denn fast 8% der Schülerschaft besuchten im Jahr 2006 eine Sonderklasse (OFS, 2008).

Wie verschiedene Studien gezeigt haben (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kaufmann, 1993; Scruggs & Mastropieri, 1996; Peltier, 1997), glauben Lehrpersonen und Eltern, dass der Einschluss von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten den Lernfortschritt der Regelschülerinnen und -schüler verzögert, es aber trotzdem nicht ermöglicht, spezifische Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu schaffen. Die Zuweisung solcher Schülerinnen und Schüler zu besonderen Klassen soll demnach bessere Lerngelegenheiten für alle Kinder und Jugendlichen mit oder ohne Schulschwierigkeiten gestatten. Wie Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metaanalyse von nahezu 30 Forschungsprojekten zur Integration feststellen, lehnt ein Drittel der Regelklassenlehrpersonen Integration ab, während zwei Drittel mit dem Prinzip der Integration einverstanden sind. Dennoch glaubt von den Letztgenannten nur ein Drittel, dass sie genügend Zeit, Kompetenzen und Ressourcen hätten, um eine Schülerin oder einen Schüler aufzunehmen, für welche oder welchen eine zusätzliche Betreuung ausserhalb der Regelklasse eine «Notwendigkeit» darstellt.

¹ [Anmerkung der Übersetzerin: Ausgehend vom Glossar der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wird im vorliegenden Beitrag der dort festgelegte Begriff «besondere Klassen» als Synonym zum (vormaligen) Begriff «Klein- und Sonderklassen» verwendet (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Integrative Förderung (IV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich). Im französischen Text steht jeweils «classes regroupant des élèves en difficulté».]

Der Standpunkt, dass Integration Schülerinnen und Schüler sowohl mit als auch ohne Schulschwierigkeiten benachteiligt, ist ohne Zweifel mehr ein Glaube oder ein Vorurteil als auf empirischen Erkenntnissen beruhendes und demzufolge epistemisch abgesichertes Wissen (Doudin, Pons, Martin & Lafortune, 2003). Es existieren nämlich zahlreiche Arbeiten, die nahelegen, dass Integration mehr Vorteile bringt als Separation (für neuere Zusammenfassungen siehe vor allem Freeman & Alkin, 2000; Katz & Miranda, 2002a, 2002b; Rousseau & Bélanger, 2004; Vienneau, 2004).

Erstens verschlechtert die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf die Lernfortschritte und die sozialen Kompetenzen der anderen Schülerinnen und Schüler in einer Regelklasse nicht (Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995). Auf der Ebene des schulischen Lernens untersuchen zum Beispiel Hollowood, Salisbury, Rainforth und Palombaro (1994) die zum Lernen effektiv genutzte Zeit in der Klasse, also die «time on task», welche eine grundlegende Variable ist, um das Niveau der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die effektiv genutzte Lernzeit in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und in einer integrativen Klasse dieselbe ist. Auch in Mathematik sind die Leistungsergebnisse in Klassen mit oder ohne Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen dieselben (Hunt, Staub, Alwell & Goetz, 1994). Auf der sozialen Ebene erlaubt es der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, neue Werte und Verhaltensweisen zu entwickeln, was dazu führt, dass individuelle Unterschiede akzeptiert werden (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Wie Farrell (2000) zeigt, sind Kinder und Jugendliche ohne besonderen Bildungsbedarf toleranter gegenüber Differenz und akzeptieren ihre eigenen Schwächen besser. Die Beziehung zu andersartigen Peers lässt das Selbstvertrauen und die Selbstachtung von Schülerinnen und Schülern ohne Schulschwierigkeiten steigen (Peltier, 1997).

Zweitens erlaubt es das Verbleiben der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse, ihre schulischen und sozialen Kompetenzen besser zu entwickeln, als es die Zuweisung zu einer Sonderklasse tut. Weil ein Konsens in der Erziehungswissenschaft sehr selten vorkommt, soll mit Katz und Miranda (2002a, 2002b) und Freeman und Alkin (2000) besonders betont werden, dass keine einzige Metaanalyse² negative Effekte auf der schulischen und sozialen Ebene gefunden hat. Positive Effekte konnten hingegen identifiziert werden. Auf der Ebene des schulischen Lernens konnten bereits die Metaanalysen von Bloom (1984/1986) sowie Fraser, Walberg, Welch und Hattie (1987) aufzeigen, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit schulischen Schwierigkeiten bessere Fortschritte macht, wenn sie oder er Teil einer Gruppe von motivierten Schülerinnen und Schülern ist, die eine längere Schullaufbahn anstreben. Dieses Phänomen wurde auch schon von Coleman, Campbell, Hobson,

² Statistische Analyse, welche die Resultate zahlreicher empirischer Studien in einem bestimmten Bereich zusammenfasst.

McPartland, Mood, Weingold und York (1966) aufgezeigt. Man muss des Weiteren feststellen, dass die schulische Marginalisierung, die durch die Ausgliederung in Sonderklassen herbeigeführt wird, oft auch eine soziale und berufliche Marginalisierung bewirkt. So haben Schülerinnen und Schüler, die gewisse schulische Schwierigkeiten hatten, aber dennoch ihre Schullaufbahn in einer Regelklasse absolvieren konnten, mehr Chancen sich in eine Berufsbildung einzugliedern als Schülerinnen und Schüler einer Sonderklasse (Haeberlin, 1998). Die Analyse des Schülerbestandes der Sonderklassen zeigt gewisse Risikofaktoren auf. So sehen wir in verschiedenen Schulsystemen der Schweiz eine klare Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und insbesondere von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Sturni-Bossart, 1996; Doudin, 1998a, 1998b). Diese Befundlage ist besonders beunruhigend. Ein Kind oder einen Jugendlichen besser eingliedern zu wollen, indem man es bzw. ihn aus der Regelklasse ausgrenzt, kann nämlich in der Tat als paradoxe Massnahme betrachtet werden (Doudin & Lafortune, 2006). Dieses Paradoxon ist besonders verheerend, weil die Ausgrenzung gerade diejenigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrifft, die sich in ihrem Aufnahmeland *integrieren* wollen. Eine aus der Regelklasse ausgeschlossene Schülerin oder ein aus der Regelklasse ausgeschlossener Schüler mit Migrationshintergrund hat eher die Tendenz, sich aus der Kultur des Aufnahmelandes auszuschliessen und sich in die Kultur des Herkunftslandes zurückzuziehen, ohne einen Kompromiss zwischen den zwei Kulturen anzustreben. Die erfolgreichsten Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zeichnen sich aber gerade durch einen solchen Kompromiss aus (Pons, Doudin & Pini, 2000).

Ein weiteres Argument soll der Bevorzugung der Integration gegenüber struktureller Differenzierung Nachdruck verschaffen. Wer nämlich einmal einer Sonderklasse zugeordnet ist, der verbleibt in der Regel auch weiterhin in einer Sonderklasse; nur ein kleiner Teil der Sonderklassenschülerinnen und -schüler wird später wieder in eine Regelklasse integriert (Doudin, 1996, 1998a, 1998b). Verschiedene Erklärungen sind dafür möglich (vgl. z.B. Doudin, 1996; Pelgrims-Ducrey, 2001; Pelgrims-Ducrey & Doudin, 2000; Doudin, Borboën & Moreau, 2006):

- Der Stigmatisierungseffekt: Wie auch immer seine Fortschritte sein mögen, das Kind oder der Jugendliche, das bzw. der einmal in einer Sonderklasse war, wird immer das Risiko tragen, als jemand angesehen zu werden, der Schulschwierigkeiten hat.
- Die mangelnde Wirksamkeit der Sonderklassen in Bezug auf das fachliche Lernen, welche es gewissen Schülerinnen und Schülern nicht immer gestattet, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden.
- Die Beibehaltung von Schülerinnen und Schülern in einer Sonderklasse, auch wenn sie ihre Lernschwierigkeiten überwunden haben oder die besten Lernergebnisse dieser Klassengruppe aufweisen. Die Lehrperson scheint diese Schülerinnen und Schüler zu benötigen, um sich auf sie stützen zu können, um die Klasse zu motivieren und/oder um einen positiven Eindruck ihrer Lehrkompetenz aufrechtzuerhalten. So

vermeidet die Lehrperson, sicherlich unbewusst, die systematische Wiedereingliederung dieser Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse.

Angesichts dieser Befundlage ist es sinnvoll, zwei Ziele zu verfolgen: (1) Weiterentwicklung der schulischen Integration und Vermeidung einer strukturellen Differenzierung, welche Ghetto-Klassen von ausschliesslich Lernenden mit Lernschwierigkeiten bildet.³ (2) Verstärkung der Wiedereingliederungsmassnahmen für Sonderklassenschülerinnen und Sonderklassenschüler in denjenigen Schulsystemen, welche eine strukturelle Differenzierung aufweisen.

Wenn die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten also einen nachweislichen Vorteil darstellt, so kann man sich die Frage stellen, was es mit den Lehrpersonen auf sich hat. Um einige Antworten auf diese Frage zu erhalten, soll zuerst an die Konsequenzen für die Lehrkräfte gedacht werden, die Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf betreuen.

2 Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen?

Bradley (1969) war der Erste, der eine spezifische Stressvariante der Berufswelt entdeckt hat. Er nannte sie «Burnout» (im wörtlichen Sinne «ausbrennen»). Dies wird in der französischen Sprache mit «*épuisement professionnel*» [berufliche Erschöpfung, Anmerkung der Übersetzerin] übersetzt. Freudenberg (1974, 1981) folgend unterscheiden die meisten Autoren drei Dimensionen des Burnouts: (1) Die *emotionale Erschöpfung*, welche den betroffenen Personen den Eindruck verleiht, ihre Energie ausgeschöpft zu haben und im beruflichen Umfeld nichts mehr bewirken zu können; (2) eine Verminderung der *persönlichen Erfüllung*, die als Gefühl eines Misserfolgs in Bezug auf den Berufserfolg erlebt wird; (3) eine Tendenz zur *Dehumanisierung* (oder Depersonalisierung) der Beziehungen, die sich in unpersönlichen und negativen Gefühlen gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen äussert. Die Beziehungen sind kühl, distanziert, sogar zynisch, und es besteht das Risiko einer gewalttätigen Einstellung der Lehrperson, welche für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler schädlich sein könnte. Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen (für eine Zusammenfassung vgl. Gonik, Kurt & Boillat, 2000; Bauer et al., 2007), dass das Erscheinungsbild der Dehumanisierung besonders diejenigen Berufe betrifft, welche auf einer Helferbeziehung aufbauen, und deshalb insbesondere auch Lehrkräfte. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lern- oder Verhaltensschwierig-

³ Verschiedene Studien zeigen uns Verfahren oder sogar Bedingungen (Rousseau & Bélanger, 2004), um die Bildung und das Führen von integrierten Klassen zu fördern, wie zum Beispiel die Rolle der Schulleitung (Parent, 2004), Zusammenarbeit im Schulteam (AuCoin & Goguen, 2004) und Kooperation zwischen Schule und Eltern (Deslandes, 2004).

keiten können zu einem Belastungsfaktor für Lehrkräfte werden, sodass einige unter ihnen ein Burnout entwickeln (Friedman, 1995).

Whitaker (2000) hat im Rahmen des Sonderschulwesens aufgezeigt, dass diese Lehrkräfte besonders burnoutgefährdet sind. Er spricht sogar von einer Burnout-«Epidemie» und vom Sich-Ausklinken aus dem Beruf (Berufsaufgabe). Sowohl unter den Lehrkräften, die ein Burnout entwickeln, als auch unter denjenigen, die den Beruf aufgeben, zeigt sich in der Tat eine Überrepräsentation von Sonderklassenlehrpersonen. Diese Ergebnisse wurden von Nichols und Sosnowsky (2002) bestätigt.

Andere Studien haben darauf hingewiesen, dass auch Lehrpersonen einer Regelklasse gefährdet sind. Gemäss einer Studie von Farber (1991) ist undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler ein Grund für berufliche Erschöpfung. Auch Hastings und Bahm (2003) haben dargelegt, dass respektloses Verhalten und Unaufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern ein Auslöser für das Burnout ihrer Lehrperson sein können. Talmor, Reiter und Feigin (2005) haben in einer Studie über die Effekte der Integration auf Lehrkräfte festgestellt, dass der Anteil an Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, die in der Regelklasse integriert sind, einen Risikofaktor für die Entwicklung eines Burnouts darstellt. Ein Anteil von mehr als 20% stellt ein beträchtliches Risiko dar. Kokkinos (2007) zeigt für Regelklassen der Primarschulstufe auf, dass die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensschwierigkeiten in der Klasse für die Lehrperson ein relevanter Risikofaktor für das Erleiden eines Burnouts ist.

Wenngleich Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten ein Auslöser für die Entwicklung eines Burnouts der Lehrperson sein können, so soll hier doch betont werden, dass ein hohes Burnout-Niveau der Lehrperson sie intoleranter gegen gewisse Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler macht (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005). Dies birgt das Risiko, die Schwierigkeiten sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.

Selbst wenn die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf – sei es, dass sie in besonderen Klassen, sei es, dass sie in der Regelklasse unterrichtet werden – einen Risikofaktor für ein Burnout der Lehrperson darstellt, so entwickeln gleichwohl nicht alle Lehrpersonen ein Burnout.

Einer der meisterforschten Schutzfaktoren in Bezug auf die Entwicklung eines Burnouts ist die soziale Unterstützung. Diese besteht aus einem Netzwerk von Hilfestellungen, die eine Person anfordern kann, wenn sie mit beruflichen Problemsituationen konfrontiert ist. Gemäss Canouï und Mauranges (2004) hat soziale Unterstützung eine direkte Auswirkung auf die Gesundheit, indem sie Spannungen und Konflikte reduziert und demzufolge eine Ressource darstellt, wenn man im Beruf Stresssituationen bewältigen muss. Etliche Studien haben die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Burnout-Prävention untersucht (z.B. Greenglass, Burke & Konarski, 1998; Talmor,

Reiter & Feigin, 2005; Wasburn-Moses, 2005). Bei starker Arbeitsbelastung und grosser Verantwortung (wie dies bei Lehrpersonen in besonderen Klassen zweifellos der Fall ist) kann fehlende oder schwache soziale Unterstützung zu einem Burnout führen. Die Forschungsergebnisse zeigen eindeutig, dass Lehrpersonen, die ihre Umgebung als unterstützend wahrnehmen, ein weniger hohes Risiko für die Entwicklung eines Burnouts aufweisen.

Dies bedeutet aber keineswegs, dass die Lehrkräfte ihren beruflichen Kontext immer als sozial unterstützend wahrnehmen, und schon gar nicht als wirkungsvolle Unterstützung. Die soziale Unterstützung kann nämlich unter gewissen Umständen auch als zusätzlicher Risikofaktor betrachtet werden. So zeigen einige Studien (vgl. z.B. Schaufeli, Maslach & Marek, 1993), dass die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung auch als Bedrohung des Selbstwertgefühls angesehen werden kann, insbesondere wenn die zu unterstützende Person glaubt, dass sie übermässig auf die Hilfe anderer angewiesen sei, um berufliche Schwierigkeiten angehen zu können.

Die meisten Schulen haben zur Unterstützung zusätzliches Personal angestellt, ein Netzwerk von Hilfsmöglichkeiten, das in mehr oder weniger kritischen Situationen Beistand leisten kann (Misshandlung, Süchte, Gewaltphänomene, Lernschwierigkeiten usw.). Die Ergebnisse einer Studie, die wir durchgeführt haben (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009), zeigen einen positiven Aspekt auf. Der Terminologie von Hobfoll (1988) folgend, nehmen die untersuchten Lehrpersonen vor allem die «instrumentelle Unterstützung» in Anspruch (Meinungen, Ratschläge in Form von Feedback zur geleisteten Arbeit), die das Unterstützungspersonal der Schule bereitstellt, und nicht so sehr die «emotionale Unterstützung» (Vertrauensbeweise, Empathie, Wohlwollen usw.), die ihnen nahestehende Personen (Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Partnerinnen und Partner) zukommen lassen könnten. Wie Halbesleben (2006) bemerkt, trägt instrumentelle Unterstützung spürbar dazu bei, eine Problemlage zu lösen, während emotionale Unterstützung dies in viel geringerem Ausmass zu leisten vermag.

3 Problemlage und Fragestellungen

Der Forschungsstand besagt, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Regelklasse mehr positive Effekte aufweist als deren Aussonderung. Darüber hinaus beeinträchtigt ihre Eingliederung auch die Entwicklung der anderen Schülerinnen und Schüler nicht, weder in Bezug auf ihr Lernen noch im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen. Nichtsdestotrotz gibt es einen Anteil an Lehrpersonen, die der Integration eher abgeneigt sind, oder, wenn sie ihr zugeneigt sind, dennoch glauben, dass ihnen Zeit, Kompetenzen und Ressourcen fehlen, um die Integration bewerkstelligen zu können. Wie kann dieser Graben zwischen den Forschungsergebnissen und den Vorstellungen gewisser Lehrpersonen und

ihrer Unterrichtspraxis erklärt werden? Viele Studien zeigen, dass die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schulproblemen einen Risikofaktor für den Lehrberuf darstellt: Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten bereiten den Lehrpersonen Schwierigkeiten. Einige Arbeiten haben bewiesen, dass die soziale Unterstützung der Lehrpersonen diesen Risikofaktor kompensieren kann.

Heutzutage setzen viele kantonale Schulsysteme zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder mit besonderem Bildungsbedarf auf eine mehr oder weniger starke strukturelle Differenzierung. *Welches sind die Konsequenzen im Hinblick auf die Risikofaktoren für die Gesundheit der Lehrpersonen und welches sind die Schutzfaktoren in Bezug auf die soziale Unterstützung, in Abhängigkeit davon, ob die Lehrpersonen in besonderen Klassen oder in Regelklassen unterrichten?*

Eine interkantonale Vereinbarung (CDIP, 2007) will in naher Zukunft erreichen, dass weniger auf strukturelle Differenzierung gesetzt und die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen gefördert wird. Die Lehrpersonen der regulären Klassen sind von dieser politischen Stossrichtung unmittelbar betroffen. Untersucht werden soll deshalb auch, *welches die Konsequenzen bezüglich der Risikofaktoren für die Gesundheit der Lehrpersonen und welches die Schutzfaktoren in Bezug auf die soziale Unterstützung sind, in Abhängigkeit davon, ob die Lehrpersonen der Integration befürwortend oder ablehnend gegenüberstehen.*

Die Implementierung dieser neuen Politik, die im Prinzip den Schülerinnen und Schülern zugutekommt, sollte gleichwohl nicht die Lehrkräfte gefährden. Man sollte deshalb einerseits analysieren, welches die positiven Bedingungen für eine Implementierung sind, und andererseits die möglichen negativen Nebeneffekte nicht ausser Acht lassen.

Um es genauer zu formulieren: Es ist notwendig, im Sinne der Gesundheitsprävention für diejenigen Lehrpersonen, welche Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf unterrichten, Risikofaktoren und Bewältigungsstrategien besser zu erforschen. Wünschenswert wäre eine bessere Kenntnis derjenigen Schutzfaktoren, welche es den Lehrkräften erlauben, die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Schul-schwierigkeiten zu übernehmen, ohne dabei ihre eigene Gesundheit zu gefährden.

Um dies zu untersuchen, vergleichen wir unterschiedliche Lehrpersonengruppen in Bezug auf ihren beruflichen Erschöpfungszustand und auf ihre Wahrnehmung der vorhandenen sozialen Unterstützung. Wir vergleichen (1) Lehrkräfte in besonderen Klassen (Sonderklassen) und Lehrkräfte in Regelklassen sowie (2) Lehrkräfte in Regelklassen im Hinblick auf ihre positive oder ablehnende Einstellung in Bezug auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse.

4 Forschungsmethode

Die untersuchte Stichprobe besteht aus Lehrkräften in Regelklassen und Lehrkräften in Sonderklassen.⁴ Im Juni 2005 wurde ein Fragebogen an 2688 Mitglieder des Lehrkörpers in allen lateinischen Kantonen der Schweiz (GE, VD, NE, FR, VS und TI) versandt; 596 Lehrpersonen haben geantwortet (Rücklaufquote: 22%). Der Fragebogen, welcher von Greminger, Tarnutzer und Venetz (2005) übernommen und angepasst wurde, ermöglicht es, die Überzeugungen der Lehrpersonen einzuschätzen im Hinblick auf (1) ihre Einstellung zur Integration oder Separation von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten (Beispiel-Item: «Die Regelklasse soll von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen entlastet werden»), (2) ihren beruflichen Erschöpfungszustand (Burnout) (Beispiel-Item: «Ich fühle mich oft überlastet») und (3) die soziale Unterstützung, auf welche sie in beruflich schwierigen Situationen zurückgreifen können (Beispiel-Item: «Im Grossen und Ganzen ist das Unterstützungsangebot gut»). Der Fragebogen besteht aus einer Reihe von Beispielsätzen, welche die Probandinnen und Probanden anhand einer Skala von «voll und ganz einverstanden» bis «gar nicht einverstanden» einschätzen sollten.

Die Antworten der Probandinnen und Probanden auf Fragen zu ihrer Einstellung in Bezug auf Integration und Separation wurden mit einer typologischen Analyse (auch «quick clusters» genannt) ausgewertet. Sie erlaubt es, unsere Stichprobe in drei Gruppen einzuteilen. Die erste Gruppe besteht aus Lehrkräften, die Integration im Grunde genommen befürworten (diese nennen wir «integrativ eingestellte Lehrkräfte»). Die Einstellungen der zweiten Gruppe sind weder der Integration noch der Separation zugeneigt (diese nennen wir «mässig integrativ eingestellte Lehrkräfte»). Die dritte Gruppe schliesslich umfasst Lehrkräfte, welche die Separation mehrheitlich befürworten (diese nennen wir «separativ eingestellte Lehrkräfte»). Wir vergleichen diese drei Gruppen von Lehrkräften in Bezug auf ihren Burnout-Zustand und auf die soziale Unterstützung, die ihnen in beruflichen Situationen zukommt.

⁴ Die in diesem Beitrag analysierten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt «COMOF» (Comment maîtriser l'offre spécialisée au regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes pédagogiques? [Wie kann das sonderpädagogische Angebot in den pädagogischen Systemen gesteuert werden in Anbetracht der stetig steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Schulproblemen?]), das von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH/CSPS) initiiert wurde. [Anmerkung der Übersetzerin: Das Projekt «COMOF» ist eine Fortführung des Projektes «WASA» in der lateinischen Schweiz, welches 2003 von der SZH/CSPS in der Deutschschweiz lanciert wurde (vgl. Kummer Wyss, A. (2007). WASA – Ein Projekt zum Wachstum des sonderpädagogischen Angebots. Das Vorläuferprojekt zu COMOF in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 5, 10).]

5 Ergebnisse

5.1 Einstellungen der Regellehrkräfte zum Thema «Integration versus Separation»

Von den 596 Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, bevorzugten 195 (33 %) im Grunde die Separation, 269 (45 %) haben gemischte Einstellungen und 129 (22 %) befürworten die Integration. Wir können feststellen, dass nur eine schwache Minderheit klar die Integration bevorzugt. Dieser Stichprobenteil ist sogar kleiner als die Minderheit, welche die Separation befürwortet. Der zahlenmässig grösste Anteil unserer Stichprobe hat eine gemischte Einstellung. Der Anteil an unserer Stichprobe, der die Separation bevorzugt, ist nahezu derjenige, den Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metaanalyse ausmachen konnten. Dort stellten sie nämlich fest, dass in fast 30 Forschungsprojekten ein Drittel der Lehrkräfte der Separation zugeneigt ist.

5.2 Vergleich zwischen den Lehrpersonen der Regelklassen und den Lehrpersonen der besonderen Klassen (Sonderklassen)

Die Sonderklassenlehrpersonen stimmen in einem höheren Ausmass als die Regellehrkräfte folgenden Aussagen zum Risiko der beruflichen Erschöpfung zu: «Ich fühle mich oft überlastet» ($F(1.635)=6.405; p \leq .01$); «Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich» ($F(1.635)=3.848; p \leq .05$); «Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können» ($F(1.635)=8.392; p \leq .005$); «Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert» ($F(1.635)=4.589; p \leq .05$).

Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die zwei Gruppen von Lehrpersonen in Bezug auf andere Aspekte nicht in ihrem Antwortverhalten und stimmen folgenden Aussagen eher zu: «Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden»; «Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.» Beide Lehrpersonengruppen lehnen folgende Aussagen eher ab: «Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren»; «Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten»; «Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.» Und schliesslich antworten beide Lehrpersonengruppen in Bezug auf die Aussage «Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit» mit «weder–noch».

Was den Schutzfaktor der sozialen Unterstützung betrifft (siehe Tabelle 1), so lehnen die Lehrkräfte der besonderen Klassen die folgenden Aussagen häufiger ab als die Lehrkräfte der Regelklassen: «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen» ($F(1.459)=10.437; p \leq .05$); «Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen» ($F(1.459)=4.926; p \leq .05$). Diese zwei Risikofaktoren können teilweise erklären, warum Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten unterrichten, vermehrt der Aussage zustimmen «Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen» ($F(1.635)=6.93; p \leq .01$).

Tabelle 1: Vergleich zwischen Lehrpersonen in Regelklassen und Lehrpersonen in besonderen Klassen hinsichtlich ihrer Zustimmung oder Ablehnung (Mittelwert) in Bezug auf die verschiedenen Aussagen (je höher der Mittelwert, desto höher die Zustimmung)

Variablen	Regel-schul-lehrkräfte	Sonder-klassen-lehrkräfte
1. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen.	3.80	4.20
2. Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden.	2.14	2.10
3. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert.	3.99	4.23
4. Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	3.78	3.86
5. Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.	2.26	2.44
6. Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten.	4.48	4.64
7. Ich fühle mich oft überlastet.	3.37	3.70
8. Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können.	2.98	3.42
9. Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.	2.08	2.02
10. Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.	4.01	4.16
11. Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich.	4.17	4.39
12. Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren.	3.84	3.91
13. Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit.	3.00	3.14
14. Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen.	2.27	2.20
15. Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.	2.98	2.34
16. Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen.	2.27	1.86
17. Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen.	2.27	2.34
18. Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab.	2.66	2.52
19. Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf.	1.98	1.99
20. Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen.	1.86	1.90
21. In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen.	2.25	2.10
22. Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.	1.97	2.01
23. Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.	2.56	2.32
24. Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig.	1.84	1.81

Bei folgenden Variablen unterscheiden sich die zwei Gruppen von Lehrkräften nicht, da beide Gruppen den nachfolgenden Aussagen eher zustimmen: «Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen»; «In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen»; «Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen»; «Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen»; «Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins

Kollegium zu integrieren.» Die beiden folgenden Aussagen werden weder als zutreffend noch als falsch eingeschätzt: «Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab» und «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.»

Was das Risiko betrifft, an Burnout zu erkranken, oder was den Schutzfaktor anbelangt, den die erlebte soziale Unterstützung birgt, so gibt es signifikante Unterschiede, welche die Gruppe der Lehrpersonen in besonderen Klassen zu deren Nachteil betreffen: Diese Gruppe ist vermehrt dem Burnout-Risiko ausgesetzt und erwähnt die erlebte soziale Unterstützung weit weniger häufig. Wenn kein signifikanter Unterschied besteht, dann weisen beide Gruppen eine relative Absenz des Burnout-Risikos und eine relative Präsenz der erlebten sozialen Unterstützung als Schutzfaktor auf.

5.3 Vergleich zwischen den integrativ eingestellten, den mässig integrativ eingestellten und den separativ eingestellten Lehrkräften

Was das Burnout betrifft (siehe Tabelle 2), so können wir signifikante Unterschiede feststellen zwischen den integrativen, den mässig integrativen und den separativen Lehrkräften, die in Regelklassen unterrichten. Die integrativ eingestellten Lehrpersonen stimmen den folgenden Aussagen zum Burnout-Risiko eher zu als die mässig integrativ eingestellten und vor allem die separativ eingestellten Lehrkräfte: «Ich fühle mich oft überlastet» ($F(2.543)=4.777; p \leq .009$); «Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren» ($F(2.543)=3.71; p \leq .02$); «Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich» ($F(2.543)=6.203; p \leq .002$); «Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit» ($F(2.543)=5.673; p \leq .003$).

Die integrativ eingestellten Lehrkräfte sind hingegen weniger einverstanden mit folgenden Aussagen: «Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden» ($F(2.543)=9.582; p \leq .05$); «Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten» ($F(2.543)=3.299; p \leq .05$).

Unsere Ergebnisse zeigen in Bezug auf gewisse Variablen zum Burnout ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in der statistischen Auswertung, da alle drei Gruppen von Lehrpersonen die folgenden Aussagen eher ablehnen: «Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert»; «Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite»; «Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten»; «Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.» Auch stimmen alle drei Gruppen der Aussage «Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können» weder zu, noch lehnen sie diese ab (im Sinne von manchmal gut Distanz nehmen können zum Berufsalltag).

Was die wahrgenommene soziale Unterstützung betrifft (siehe Tabelle 2), so sind die integrativ eingestellten Lehrkräfte weniger einverstanden mit folgenden Aussagen als die mässig integrativ eingestellten und besonders die separativ eingestellten: «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen» ($F(2.416)=5.406; p \leq .005$);

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 30 (3), 2012

Tabelle 2: Vergleich zwischen den separativ, den mässig integrativ und den integrativ eingestellten Lehrkräften hinsichtlich ihrer Zustimmung zu den verschiedenen Aussagen (je höher der Mittelwert, desto höher ihre Zustimmung)

Variablen	separative Einstellung	mässig integrative Einstellung	integrative Einstellung
1. Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen.	3.56	3.80	3.97
2. Was meine Arbeit anbelangt, bin ich voll und ganz zufrieden.	2.35	2.19	1.93
3. Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert.	3.93	3.99	4.03
4. Ich habe das Gefühl, ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	3.84	3.77	3.77
5. Ich mag es, mich länger an meiner Arbeitsstelle aufzuhalten.	2.42	2.28	2.12
6. Ich habe Konflikte mit meinen Vorgesetzten, die mich überlasten.	4.43	4.50	4.48
7. Ich fühle mich oft überlastet.	3.12	3.36	3.55
8. Ich habe nur selten das Gefühl, abschalten zu können.	2.81	3.02	3.05
9. Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.	2.22	2.06	2.02
10. Ich habe oft ein schlechtes Gewissen in Bezug auf meine Schülerinnen und Schüler.	4.01	3.99	4.05
11. Für andere Personen verantwortlich zu sein, ist eine Belastung für mich.	4.02	4.08	4.38
12. Meine beruflichen Ideale kann ich in meiner Tätigkeit nicht realisieren.	3.66	3.82	4.00
13. Ich habe zu wenig Zeit für meine Arbeit.	2.72	2.98	3.21
14. Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen.	2.35	2.22	2.30
15. Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.	3.17	3.10	2.71
16. Die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge hilft mir in schwierigen Situationen.	2.41	2.34	2.11
17. Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen.	2.25	2.41	2.26
18. Wir halten regelmässig Sitzungen zu pädagogischen Themen ab.	2.51	2.61	2.66
19. Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf.	1.93	2.08	1.91
20. Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen.	1.87	2.00	1.79
21. In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen.	2.18	2.24	2.17
22. Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.	1.99	2.08	1.89
23. Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut.	2.65	2.74	2.27
24. Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig.	1.72	1.86	1.80

«Die Lehrkräfte sind bereit, sich gegenseitig zu unterstützen» ($F(2.55)=3.548; p \leq .05$) und «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut» ($F(2.416)=8.217; p \leq .005$).

Mit der Aussage «Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, dieses Berufsfeld zu verlassen» ($F(2.543)=3.228; p \leq .05$) sind die integrativ eingestellten Lehrkräfte häufiger einverstanden als ihre mässig integrativ und separativ eingestellten Kolleginnen und Kollegen. Bei den nachfolgenden Aussagen finden wir hingegen keine signifikanten Unterschiede bei unseren drei Gruppen von Lehrkräften. Alle sind eher einverstanden mit den Sätzen «Wenn eine Lehrperson sich im Moment überlastet fühlt, kann sie auf die Hilfe ihres Kollegiums zählen»; «In schwierigen Situationen erarbeiten die Lehrpersonen gemeinsam eine Strategie, um die Probleme zu lösen»; «Die Lehrpersonen fühlen sich dieser Schule zugehörig»; «Die Lehrpersonen geben sich Mühe, neue Lehrkolleginnen und -kollegen schnell ins Kollegium zu integrieren.» Auch stimmen sie folgenden Aussagen eher zu: «Die Lehrpersonen dieser Schule haben im Grossen und Ganzen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf»; «Im Grossen und Ganzen ist das Hilfsangebot gut»; «Die Schulleitung oder die Schulbehörde hilft mir in schwierigen Situationen»; «Ich kann sehr schnell Hilfe von Fachpersonen bekommen.» Zudem sind sie auch eher einverstanden mit der Aussage «Meine Fähigkeiten kann ich in meinem Beruf voll ausleben.»

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die untersuchten Lehrpersonen eher zustimmend auf Aussagen antworten, die man als Schutzfaktoren bezeichnen kann. Zudem scheinen die Risikofaktoren begrenzt zu sein. Was wir hingegen feststellen müssen, ist, dass die Lehrpersonen, welche eine die Integration befürwortende Einstellung vertreten, eher gefährdet sind als die mässig integrativ eingestellten Lehrkräfte. Diese wiederum sind eher gefährdet als die separativ eingestellten Lehrpersonen. Die integrativ eingestellten Lehrkräfte scheinen in der Tat dem Burnoutisiko verstärkt ausgesetzt zu sein und können auch von sozialer Unterstützung weniger profitieren.

6 Diskussion

In Bezug auf die strukturelle Differenzierung zeigen unsere Ergebnisse, dass Lehrpersonen in besonderen Klassen im Vergleich zu Regellehrkräften stärker burnoutgefährdet sind und eine negativere Einstellung zur sozialen Unterstützung aufweisen, welche sie in beruflichen Situationen nutzen zu können glauben. Welche kausalen Beziehungen können wir daraus ableiten? Ist es die fehlende wahrgenommene soziale Unterstützung, welche der Grund für die berufliche Erschöpfung ist, oder ist es das Burnout, welches die Fähigkeit des Individuums beeinträchtigt, soziale Unterstützung einfordern zu können?

Verschiedene Erklärungshypothesen sind möglich:

- Lehrkräfte, die ausgesonderte Schülerinnen und Schüler betreuen, können sich selbst aus Symmetriegründen (Morrison, 1996) von ihrer Peergruppe der Lehrpersonen und von den Ressourcen der Schule ebenfalls ausgegrenzt vorkommen.
- Die relative Einsamkeit dieser Lehrkräfte kann einen objektiven Grund haben, da die besondere Klasse an sich schon als Hilfe für die Schülerinnen und Schüler betrachtet wird, sodass die Lehrkräfte nicht nochmals zusätzliche Hilfeleistungen bekommen; diese Hilfeleistungen werden vornehmlich den Regellehrkräften angeboten, welche ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten betreuen.
- Das Burnout selbst kann ein Hinderungsgrund dafür werden, soziale Unterstützung einzufordern, sei es wegen der Energielosigkeit oder sei es, weil andere zuvor angeforderte Hilfestellungen die Erwartungen nicht erfüllt haben.
- Die Erschöpfung kann ein Gefühl der negativen Einschätzung der professionellen Kompetenzen hervorrufen und die Lehrperson würde daher das Einfordern von Hilfe als Eingeständnis ihrer Inkompetenz sehen, gerade gegenüber denjenigen Personen, die Hilfe leisten könnten (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Die ersten beiden Hypothesen weisen in die Richtung, dass fehlende soziale Unterstützung der Ursprung für ein Burnout sein könnte, während die beiden letztgenannten Hypothesen das Burnout als Grund für die fehlende soziale Unterstützung angeben (präziser ist festzuhalten, dass diese vier Hypothesen sich nicht gegenseitig ausschließen und dass Burnout und fehlende soziale Unterstützung sich gegenseitig verstärken können).

Wie dem auch sei, klar ist, dass die strukturelle Differenzierung für die aus der Regelklasse ausgesonderten Schülerinnen und Schüler Risiken birgt, wie Studien gezeigt haben (für eine Zusammenfassung siehe Katz & Mirenda, 2002a, 2002b; Freeman & Alkin, 2000), aber auch für die dort unterrichtenden Lehrpersonen (vgl. z.B. Whitaker, 2000; Nichols & Sosnowsky, 2002). Auch unsere Ergebnisse zeigen, dass der Rückgriff auf strukturelle Differenzierung ein Risiko für die betreffenden Lehrpersonen darstellt.

Was die Integration betrifft, so zeigen unsere Ergebnisse, dass Lehrkräfte in regulären Klassen, die der Integration zugeneigt sind, im Berufsleben erschöpfter sind und in Bezug auf die erhaltene soziale Unterstützung negativer urteilen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die der Separation zugeneigt sind.⁵ Unsere Studie stellt demnach für die der Integration zugeneigten Lehrkräfte und für Sonderklassenlehrkräfte ein ähnliches Profil fest. Wir können somit die Hypothese formulieren, dass die der Integration zugeneigten Lehrkräfte öfters Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in ihre Klasse aufnehmen als Lehrkräfte, welche die Separation vorziehen. Die der

⁵ Diese Hypothese beruht auf der Voraussetzung, dass die Lehrkräfte über einen gewissen Spielraum in der Klassenführung verfügen.

Integration zugeneigten Lehrkräfte wären deshalb ähnlichen Schwierigkeiten ausgesetzt wie Lehrkräfte von besonderen Klassen. Diese Kategorie von Lehrkräften betont besonders einen Mangel an Unterstützung in der vertikalen Dimension (Canouï & Mauranges, 2004), die von hierarchisch Höhergestellten (den Schulleitungen) oder von Fachpersonen geleistet wird. Die soziale Unterstützung von den Kolleginnen und Kollegen in der horizontalen Dimension wird hingegen positiver wahrgenommen.

Die der Integration abgeneigten Lehrkräfte (welche wir separativ eingestellte Lehrkräfte nennen) bilden eine Gruppe, die sich schützt, indem sie weniger häufig Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in ihre Klasse aufnimmt. Da unsere Studie aufzeigt, dass diese Lehrpersonen sich weniger der Gefahr aussetzen, ein Burnout zu entwickeln, kann man daraus schliessen, dass die Aussonderungseinstellung ein Schutzmechanismus ist, um sich wirksam gegen ein Burnout und Einsamkeitsgefühle zu wehren. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sollte eine der Separation zugeneigte Lehrperson nicht als eine gesehen werden, die im beruflichen Feld «schlechten Willens» ist. Man sollte ihre Einstellung eher als legitimes Bedürfnis sehen, sich vor beruflicher Erfahrung zu schützen, welche möglicherweise ihrer Integrität schaden könnte. Dies hat den Zweck, möglichst lange im Lehrberuf «bestehen» zu können.

Ein Burnout kann nicht nur als Ausdruck einer persönlichen Schwierigkeit betrachtet, sondern sollte auch im institutionellen Kontext gesehen werden. Die Schule hat keinerlei Berechtigung, sich in endogene Risikofaktoren einzumischen (die dem Individuum eigen sind), die also der Privatsphäre angehören. Jede der Lehrperson zugutekommende Präventionshandlung sollte hingegen die exogenen Risikofaktoren berücksichtigen (die dem beruflichen Kontext angehören). Die Beachtung, welche die Institution Schule der Prävention eines Burnouts ihrer Lehrkräfte schenkt, ist deshalb äusserst wichtig. Die soziale Unterstützung, von welcher die Lehrpersonen in komplexen beruflichen Situationen, wie im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, profitieren können, ist ein wesentlicher Schutzfaktor (Unterbrink et al., 2007).

In Bezug auf die interkantonale Vereinbarung, welche darauf abzielt, weniger auf strukturelle Differenzierung zu setzen und die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu fördern (vgl. CDIP, 2007), heben unsere Ergebnisse die notwendigen Bedingungen für deren Implementierung in Bezug auf die Lehrpersonen besonders hervor.

Wir haben deutlich dargestellt, dass das Betreuen und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf einen Risikofaktor darstellt, sei es für Lehrpersonen in besonderen Klassen, sei es für Lehrpersonen in einer Regelklasse, welche eine die Integration befürwortende Einstellung haben und vielleicht einen solchen Unterricht praktizieren. Zusammenfassend lässt sich betonen, dass diese Lehrkräfte angeben, nicht genügend angemessene soziale Unterstützung im Schulkontext zu erhalten, um die komplexen beruflichen Situationen bewältigen zu können, wel-

che die Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf hervorbringt. Das ist eine beunruhigende Situation, weil die Risikofaktoren nicht durch Schutzfaktoren aus dem Schulumfeld kompensiert werden (die soziale Unterstützung wird als ungenügend wahrgenommen). Die separativ eingestellten Lehrpersonen in der Regelschule scheinen für sich einen Schutzfaktor entwickelt zu haben, da sie im Sinne eines Schutzmechanismus ihr Ausgeliefertsein an komplexe Situationen verringern, welche die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf mit sich bringt.

Die Herausforderung besteht demnach darin, Schutzfaktoren zu entwickeln, welche das Burnout-Risiko der Lehrkräfte senken, und genügend Schutzmassnahmen für separativ eingestellte Lehrpersonen auszuarbeiten, die es ihnen erlauben, ihren eigenen Schutzmechanismus abzubauen. Ihr Selbstverteidigungsmechanismus äussert sich in der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, was diesen schadet.

Die Unterstützung muss für verschiedene Lehrpersonentypen verstärkt werden:

- Für Lehrpersonen in besonderen Klassen: Denn es kann nicht die ganze Schülerschaft in eine Regelklasse integriert werden. Es wird davon ausgegangen, dass ein auf 2% geschätzter Teil der Schülerschaft weiterhin eine Sonderklasse oder eine Sonderschule besuchen wird. Wie unsere Studie zeigt, zeigen diese Lehrpersonen trotz der kleineren Klassengrößen Symptome von Burnout und sagen aus, dass sie wenig unterstützt werden.
- Für Lehrpersonen in Regelklassen, die eine integrative Einstellung vertreten: Wir können vermuten, dass diese Lehrpersonen die neue Integrationspolitik befürworten, da diese mit ihrer Überzeugung übereinstimmt. Dennoch sind es diese Lehrpersonen, die unter den Lehrkräften der Regelklassen zurzeit ein höheres Risiko tragen, auszubrennen. Dies belegt die dringende Notwendigkeit, diesen Lehrkräften konsequentere Unterstützung zukommen zu lassen.
- Regellehrkräfte, die eine separativ Einstellung vertreten, weisen zurzeit einen geringeren Ausbrennungsgrad auf und sind zufrieden mit der erhaltenen sozialen Unterstützung. Wenn sie allerdings in nächster Zukunft gezwungenermassen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in ihre Klassen aufnehmen sollen, riskieren sie ebenfalls, anfälliger zu werden, weil ihre bisherigen Schutzmechanismen stark infrage gestellt werden. Zudem könnten sie sich stigmatisiert vorkommen, da ihr bisherige Einstellung der neuen Integrationspolitik widerspricht. Dieser Lehrpersonentypus sollte deshalb eine besondere Unterstützung bekommen.

Was kann getan werden? Erforderlich ist ein gemeinsames Massnahmenpaket von Schulen und Ausbildungsinstitutionen. In den Schulen, in denen dies noch nicht der Fall ist, sollte die Integration durch die Schaffung eines kohärenten Netzwerkes im Sinne von zur Verfügung stehenden Ressourcen für Lehrpersonen begleitet werden. Denn jeder

Versuch, Schulschwierigkeiten zu lösen, bedingt eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das heisst, es braucht Netzwerkarbeit. Verschiedene Argumente begründen diesen Ansatz: Angesichts der Komplexität der Situationen kann eine einzelne Person nicht erwarten, ein Problem allein lösen zu können, denn normalerweise betrifft dieses verschiedene Berufsgruppen; die gemeinsame Definition der zu erreichenden Ziele und der zu etablierenden Strategien gewährleistet die Kohärenz einer Intervention. Auch um Ernüchterung zu vermeiden und die Intervention zu regulieren, ist es für alle Fachkräfte gewinnbringend, sich nicht allein mit den manchmal gegenteiligen, nicht erwartungskonformen Resultaten konfrontiert zu sehen. Netzwerkarbeit bringt eine Verantwortungs- und Rollenverteilung mit sich, welche am Anfang von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern manchmal negativ erlebt wird. Die Lehrperson ist nicht diejenige, die alles weiss, und der schulische Heilpädagoge oder die schulische Heilpädagogin ist nicht diejenige Person, die alle Probleme lösen kann, aber alle sind in ihrem Beruf Fachleute, welche sich zusammentun, jeder mit seinen spezifischen Kompetenzen, um eine gemeinsame Lösung zu finden, sie umzusetzen und die Wirkungen zu evaluieren. Um dies zu tun, muss die oder der Handelnde aus ihrem oder seinem geschützten Rahmen hinaustreten (aus dem Elfenbeinturm des Klassenzimmers, aus dem Elfenbeinturm des Büros) und sich der Bewährungsprobe der Gruppe aussetzen. Die Fachleute müssen ohne Zweifel lernen, auf diese Weise zu arbeiten, und niemand ist vor diesem Lernprozess gefeit. Das Infragestellen der eigenen Praktiken und deren Diversifizierung sind manchmal schwierig, aber genau dieser Prozess charakterisiert die Expertin und den Experten.

Erinnern wir uns daran, dass die Kompetenz, berufsbezogene soziale Unterstützung (instrumentelle Unterstützung) zu erbitten, viel mehr als das Einfordern persönlicher Unterstützung (emotionale Unterstützung) einen Schutzfaktor für die Lehrpersonen darstellt. Demnach lohnt es sich, Massnahmen in der Ausbildung zu untersuchen, welche den Aufbau dieser Kompetenz erlauben. Es ist in Bezug auf die Grundausbildung unabdingbar, den Schwerpunkt auf das Identifizieren von Unterstützungspersonen zu legen und ein besseres gegenseitiges Kennenlernen der Berufskulturen ähnlicher Fachbereiche (Fachleute der Psychologie, Logopädie, Sozialarbeit, Krankenpflege usw.) zu initiieren. Eine solche Ausbildungsmassnahme wird das Bewusstwerden der vorhandenen Ressourcen bewirken und eine Begleitung auf der Lösungssuche ermöglichen.

Auch die Analyse der Praxis in der Weiterbildung kann eine nicht zu vernachlässigende Form der sozialen Unterstützung darstellen. Wenn diese Ressource vorhanden ist und die Lehrperson sie nutzt, kann sie eine wertvolle Unterstützungsart sein. Die Begegnung zwischen der Unterstützungsperson und der Lehrkraft wird folglich zu einer Beziehung, welche auf Differenz beruht (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009). In diesem Rahmen wird diese Beziehung zu einer reflexiven Ko-Konstruktion, bei welcher die Rollen klar definiert sind, um zu einer neuen Sicht der Problemlage zu gelangen. Wenn die Lehrpersonen mit einem oder mehreren Kindern und Jugendlichen nicht mehr zurechtkommen, so zeigt die Erfahrung in der Tat, dass das Vermögen der Lehrpersonen,

sich mit einer für sie drohenden Gefahr auseinanderzusetzen, ausgeschöpft ist. Die Hilfestellungen einer Unterstützungsperson von ausserhalb, d.h nicht von Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen, sind in solchen Fällen geeignet, um die Problemlage aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten und neue Lösungswege zu erkennen.

Literatur

- Albanese, O. & Fiorilli, C.** (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration: le cas italien. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 33–45.
- AuCoin, A. & Goguen, L.** (2004). L'inclusion réussie: un succès d'équipe! In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 211–292). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.** (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277–293.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M.** (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), 442–449.
- Bloom, B. S.** (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13 (1), 4–16. [Französische Übersetzung 1986: Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Hrsg.), *L'art et la science de l'enseignement* (S. 97–128). Brüssel: Labor.]
- Bradley, H. B.** (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15 (3), 359–370.
- Canouï, P. & Mauranges, A.** (2004). *Le burn out*. Paris: Masson.
- CDIP.** (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Bern: CDIP.
- Coleman, J. S., Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. Weingold, F. D. & York, R. L.** (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Curchod, D. & Doudin, P.-A.** (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In B. Gendron & L. Lafortune (Hrsg.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement* (S. 121–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V.** (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignantes. *Prismes, revue pédagogique HEP Vaud*, Nr. 10, 55–58.
- Deslandes, R.** (2004). Collaboration famille – école – communauté: pour une inclusion réussie. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 325–346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A.** (1996). Élèves en difficulté: la pédagogie compensatoire est elle efficace? *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 17 (9), 4–7.
- Doudin, P.-A.** (1998a). Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Hrsg.), *Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?* (S. 99–104). Luzern: SZH.
- Doudin, P.-A.** (1998b). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz/Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Bern: EDK/CDIP.
- Doudin, P.-A., Borboën, F. & Moreau, J.** (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (S. 145–163). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern

- Doudin, P.-A. & Lafortune, L.** (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?* (S. 45–74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. & Lafortune, L.** (2003). Croyances et connaissances: analyse de deux type de rapports au savoir. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Hrsg.), *Conception, Croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies* (S. 7–26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Farber, B.A.** (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farrell, P.** (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153–162.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A.** (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11 (2), 145–252.
- Freeman, S.F. & Alkin, M.C.** (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18.
- Freudenberger, H.-J.** (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165.
- Freudenberger, H.-J.** (1981). *L'épuisement professionnel: «la brûlure interne»*. Québec: Gaëtan Morin.
- Friedman, I.A.** (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281–289.
- Garbo, R. & Albanese, O.** (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignant-e-s de soutien en Italie. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Hrsg.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (S. 31–44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gonik, V., Kurt, S. & Boillat, M.-A.** (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignantes vaudoises. Rapport final*. Lausanne: Institut universitaire romand de santé au travail (IST).
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Konarski, R.** (1998). Components of burnout, resources and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (12), 1088–1106.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M.** (2005). Teilprojekt 4: Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots in interkantonalen Vergleich* (S. 279–348). Luzern: SZH-CSPS Edition.
- Haerberlin, U.** (1998). Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages. *Éducateur*; Nr. 9, 30–31.
- Halbesleben, J.R.B.** (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), 1134–1145.
- Hastings, R.P. & Bham, M.S.** (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115–127.
- Hobfoll, S.E.** (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B. & Palombaro, M.M.** (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional children*, 61 (3), 242–253.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L.** (1994). Achievement of all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 290–301.
- Katz, J. & Mirenda, P.** (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), Online-Ausgabe.
- Katz, J. & Mirenda, P.** (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), Online-Ausgabe.
- Kauffman, J.M.** (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60 (1), 6–16.
- Kokkinos, C.M.** (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229–243.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M.** (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 79–89.
- Morrison, T.** (1996). *Staff supervision in social care*. Brighton: Pavillon Publishing.

- Nichols, A. S. & Sosnowsky, F. L.** (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 71–86.
- OFS.** (2008). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Online verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch> (10.06.2008).
- Parent, G.** (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 99–121). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims-Ducrey, G.** (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147–165.
- Pelgrims-Ducrey, G. & Doudin, P.-A.** (2000). Discrimination des garçons: biais dans le processus de signalement–diagnostic–réorientation scolaire. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, Nr. 5, 11–14.
- Peltier, G. L.** (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: a review of the research. *Contemporary Education*, 68 (4), 234–238.
- Pons, F., Doudin, P.-A. & Pini, G.** (2000). Identité culturelle et scolarité d'élèves portugais en Suisse. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, Nr. 3, 585–606.
- Rousseau, N. & Bélanger, S.** (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T.** (Hrsg.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A.** (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.
- Staub, D. & Peck, C. A.** (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52 (4), 36–40.
- Sturny-Bossart, G.** (1996). Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 3, 13–18.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N.** (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215–229.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griebhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J.** (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), 433–441.
- Vienneau, R.** (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Hrsg.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (S. 125–152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wasburn-Moses, L.** (2005). How to keep your special education teachers. *Principal Leadership*, 5 (5), 35–38.
- Whitaker, S.** (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attribution. *Exceptional Children*, 66 (4), 546–556.

Autorin und Autoren

Pierre-André Doudin, Professor an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Leiter der Sektion Unterricht und Forschung «Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen», und Professor an der Universität Lausanne, Sozial- und Politikwissenschaftliche Fakultät (SSP), Psychologisches Institut, pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Mitarbeiterin der Sektion Unterricht und Forschung «Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen», denise.curchod@hepl.ch

Bernard Baumberger, Professor an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt, Leiter der Sektion Unterricht und Forschung «Medien und IKT», bernard.baumberger@hepl.ch