

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 5 (2023)
Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**

Bibliografie:

Verena Muheim, Pierre-Carl Link,
Annette Krauss und Patrizia Röösl:
„Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ –
Inhaltsanalytische Betrachtungen zur Entlastungsfunktion
von Schulinseln in der Schweiz.
Qualitativ-empirische Ergebnisse im Rahmen
einer explanativen Mixed-Methods-Studie.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 5 (5), 70-89.
<https://doi.org/10.35468/6021-05>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6021

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

**„Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ –
Inhaltsanalytische Betrachtungen zur Entlastungs-
funktion von Schulinseln in der Schweiz.
Qualitativ-empirische Ergebnisse im Rahmen einer
explanativen Mixed-Methods-Studie.**

Verena Muheim, Pierre-Carl Link,
Annette Krauss und Patrizia Röögli*

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

***Korrespondenz:**

Verena Muheim
verena.muheim@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 06.04.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Verena Muheim
<https://orcid.org/0009-0005-3321-0092>

Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Der vorliegende Beitrag ermöglicht den Einblick in Ergebnisse der zweiten, qualitativ ausgerichteten Forschungsetappe des Projekts „Schulinseln in der Schweiz“. Als Ergänzung und Erweiterung zu den quantitativen Ergebnissen kann gezeigt werden, dass Schulinseln nicht nur sehr verschiedenartig umgesetzt werden, sondern auch die Entlastungsfunktion von Schulinseln unterschiedliche Bedeutung haben kann. Abschließend werden vier Thesen präsentiert, die die qualitativen Resultate kritisch diskutieren und weiterführende Perspektiven auf dieses Forschungsfeld eröffnen.

Keywords

Schulinsel, Entlastungsfunktion, herausforderndes Verhalten, qualitative Inhaltsanalyse

1 Einführung

Schulinseln sind gemäß dem Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV, 2022) in erster Linie als Akut-Maßnahme gedacht, um das unmittelbare Belastungsleben von Lehrpersonen in situativ fordernden Momenten und damit zusammenhängend auch von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten¹ im Unterricht aufzufangen. Sie sollen gerade in Konfliktsituationen für sofortige Entlastung und rasche Beruhigung einer „herausfordernden Situation“ (Kunz & Luder, 2019) sorgen. Mit ‚Schulinsel‘ wird gemäss der Website des ZLV (2023) eine vorübergehende deeskalierende Entlastungsmassnahme der Regelschule bezeichnet, in deren Rahmen ein Kind kurzzeitig aus dem Unterricht oder der Klasse separiert werden möchte oder muss und die ‚Schulinsel‘ besucht. Das Ziel ist, dem Kind so rasch wie möglich zur Rückkehr in die Klasse zu verhelfen. Damit sollen Schulinseln einer Entlastung in der akuten Situation (für das Kind, die Klasse und die Lehrperson) dienen, um Zeit zu gewinnen und später geeignete Lösungen finden zu können. Als zusätzliche Räume ermöglichen Schulinseln das sofortige Reagieren auf Schüler:innen, die aus verschiedenen Gründen nicht im Unterricht bleiben können oder möchten. Dies betrifft beispielsweise Schüler:innen, die aufgrund Unterrichtsstörungen durch die Lehrperson kurzzeitig aus dem Unterricht entlassen werden, akute Konfliktsituationen unter den Schüler:innen oder auch mit den Lehrpersonen, die nicht beruhigt werden können oder aber auch den Wunsch von Schüler:innen selbst, in einer reizarmen Umgebung arbeiten und lernen zu können. Entsprechendes Fachpersonal (wie bspw. Schulische Heilpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, DaZ-Lehrpersonen) begleiten diese Schüler:innen während ihrer Zeit auf der Schulinsel sowie in den sehr unterschiedlich gelagerten Bedürfnissen. Mit welchen Konzepten sie dies tun oder welche Ansätze sie verfolgen, ist nicht systematisch dokumentiert. Schulinseln werden jedoch oft als zusätzliche Förderressource eingesetzt. Damit ist gemeint, dass je nach Standort beispielsweise gezielt Begabungsförderung oder auch Deutschförderung betrieben wird. Eine einheitliche Praxis sowie ein eindeutiges Konzept, wie in Schulinseln pädagogisch gearbeitet wird, existiert hierzu schweizweit nicht. Eine erste grobe Übersicht dazu, welche Angebote durch Schulinseln in den Schulen zustande kommen und welche Funktionen sie entsprechend übernehmen, wird in der Publikation von Muheim et al. (2022) gegeben.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Integrationsdebatte werden in verschiedenen Kantonen der Schweiz seit einiger Zeit erneut Forderungen zur Rückkehr zu Kleinklassen gestellt (FSS, 2023; Gehrig, 2019; Pfändler, 2023), auch wenn die empirische Befundlage zu dieser und weiteren separativen Maßnahmen negativ ausfällt (Hövel et al., 2020; Müller, 2010). Beispielsweise im Kanton Zürich erhalten Schulinseln verstärkt politische Aufmerksamkeit, da mit ihnen die Hoffnung verbunden wird, eine Maßnahme gefunden zu haben, kurzfristig Unterrichtsstörungen oder herausfordernden Situationen begegnen zu können. Der ZLV macht seit mehreren Jahren darauf aufmerksam, „dass die Situation an Zürcher Volksschulen bezüglich Integration verbessert werden muss, vor allem punkto Kinder mit auffälligem Verhalten“ (ZLV, 2023).

Bisher liegen jedoch nur sehr wenige publizierte empirische Befunde zu Schulinseln in der Schweizer Regelschule vor (Muheim et al., 2022; Müller-Kuhn et al., 2022). Aktuell ist kein übergeordnetes pädagogisches Rahmenkonzept zu dieser Maßnahme vorhanden und auch

1 In diesem Artikel ist von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten in einem schweizerischen Verständnis die Rede. In der Schweiz wird kein Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung attestiert, sondern generell von „Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf“ (Kronenberg, 2021, S. 70) gesprochen.

nicht jede Schule kann ein ausgearbeitetes Konzept vorlegen, das bestimmte Anforderungen im Sinne von Integration festhält. Deshalb ist davon auszugehen, dass es auch Ausprägungen dieser Maßnahme geben wird, die der Idee Integration zuwiderlaufen und dafür sorgen, dass sich unbedachte neue exkludierende Formen entwickeln oder Risikofaktoren für die sozial-emotionale Entwicklung verfestigen. Zudem ist nicht klar, welche Effekte Schulinseln auf teilnehmende Schüler:innen zeigen.

Mit dem Forschungsprojekt „Schulinseln in der Schweiz“ möchte hierzu ein erster Beitrag geleistet werden. Bereits in der ersten Forschungsetappe (Muheim et al., 2022) konnte deutlich gemacht werden, dass sich hinter dem Begriff ‚Schulinsel‘ unterschiedliche Konzeptionen verbergen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Leistungsumfangs und der damit verbundenen Funktionen für die Schule, in ihrer personellen Besetzung sowie in der Art und Weise, wie sie in die Organisation Schule eingebettet sind. Auch die Zuweisungsprozesse der Schüler:innen zur Maßnahme können sich unterscheiden. Mehrheitlich werden gemäß den befragten Schulleitungen Entlastung und Deeskalation sowohl für Lehrpersonen wie auch für die Schüler:innen als hauptsächliche Zielsetzungen angegeben (Muheim et al., 2022). In der Wahrnehmung der Schulleitungen zeigt sich überdies durch das Vorhandensein der Schulinsel eine Abnahme des Stresserlebens und der Belastung bei den Lehrpersonen, und eine Verbesserung der Lernbedingungen der Schüler:innen. Sie geben zudem an, dass sich Verhaltensauffälligkeiten bei den Schüler:innen reduzieren würden (Muheim, 2022).

Für die vorliegende Publikation wurde im Rahmen der zweiten Forschungsetappe bearbeitet, welche qualitativen Merkmale sich bei den diversen Umsetzungen von als Schulinseln bezeichneten Maßnahmen finden lassen und wie sich die damit verbundene soziale Praxis beschreiben lassen könnte. Für diese Innensichten in die Schulinselumsetzungen wurden Interviews mit Schulinselleitungen durchgeführt. Auch wenn eine Konzeptanalyse naheliegend erscheint, war dies aufgrund der mangelnden Befundlage an pädagogischen Konzepten in der Praxis der Schulinseln zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich. Ggf. lässt sich nach einer kantonal rechtlichen Verankerung der Schulinseln im Bildungsgesetz dieses Forschungsdesiderat weiterverfolgen. Deshalb wird auf Interviews mit Verantwortlichen der Schulinseln zurückgegriffen. Beabsichtigt war, möglichst verschiedene Schulinselumsetzungen in die Untersuchung einzubeziehen.

2 Hintergrund

Schulinseln können, obschon weder ein pädagogisches Rahmenkonzept noch eine bildungsrechtliche Verankerung dazu existiert, unter Bezugnahme auf die Systematisierung von Reiser et al. (2008) sowie aufgrund verschiedenfach dokumentierter Praxisbeispiele (ZLV, 2023) als Hilfs- oder Stützsystem der Regelschule eingeordnet werden. Das Ziel solch unterrichtsergänzender Systeme ist zumeist, das Geschehen ‚Unterricht‘ am Laufen zu halten. Reiser et al. (2008) unterscheiden dazu verschiedene Organisationsformen innerhalb sowie außerhalb von Schule. Der Ansatz der Schulinseln lässt sich vor diesem Hintergrund den „besonderen Förderräumen“ (Reiser et al., S. 655) zuordnen, da in vielen Fällen diese räumliche Verortung durch ein Schulinsel-Zimmer vorhanden ist.

Weiter beschreibt ein jüngst publizierter Evaluationsbericht einer Schulinselumsetzung im Kanton Schaffhausen die dortige Schulinselpraxis mit besonderem Fokus auf den Umgang mit Heterogenität (Müller-Kuhn et al., 2022). In einer Studie von Luder et al. (2020), in der

eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule erstellt worden ist, werden Schulinseln als Rückzugsmöglichkeit struktureller Art zwar aufgeführt, aber nicht weiter thematisiert. Die schweizweit erste Schulinsel (Sarnen, Kanton Obwalden) wird als „Time-In“ geführt, und verdeutlicht damit die Idee der schulinternen Separation auf Zeit (Sager, 2011). Widmer-Wolf et al. (2018, S. 6) bezeichnen Umsetzungen, die innerhalb der Schule, jedoch außerhalb von Unterricht stattfinden, als „alternative Lernorte“. Sie dokumentieren diverse Formen von auf den jeweiligen Schulstandort zugeschnittene Problemlösungen und nehmen Time-In-Angebote als Beispiele für alternative Lernorte auf.

Neben dem Hilfs- oder Stützsysteem ‚Schulinsel‘ kommen in der Schweiz weitere schulhausinterne Timeout-Maßnahmen, schuleigene Förderzentren oder auch kompakte Trainingsprogramme zum Einsatz wie bspw. das Trainingsraumkonzept (Bründel & Simon, 2013). Schulhausexterne Maßnahmen sind hiervon zu unterscheiden (z.B. Timeout-Schulen im Kanton Zug oder andere Formen des Schulverweises oder Schulausschlusses). Im sozialpädagogischen Kontext wird mit Timeout eine vorübergehende Distanzierung bezeichnet, die mit einem Wechsel des sozialen Umfelds und der Hauptbezugspersonen einhergeht, aber die Rückkehr in das angestammte Umfeld zum Ziel hat. Zuffellato (2008) beschreibt Timeout-Klassen und -Schulen als eigenständige Institutionen, die als Krisenintervention eine klare Zäsur zu bisherigen Erfahrungen ermöglichen sollen. So streicht er heraus: „Eine Auszeit soll einen klaren Unterschied zum normalen Schulalltag bieten. Das Besuchen des Matheunterrichts beim Parallellehrer ist noch keine Auszeit. Externe Räumlichkeiten, ein anderer Tages- und Stundenplan, andere Lerninhalte und unterschiedliche pädagogische Konzepte verstärken die Deutlichkeit des Timeouts und erhöhen die Erfolgchancen“ (Zuffellato, 2008, S. 12). Zur Umsetzung und zur Wirksamkeit von Timeout-Maßnahmen während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz gibt es bisher jedoch kaum empirische Untersuchungen, was ein Vergleich mit der Schulinseln erschwert.

2.1 Internationale Studienergebnisse

Weitere vergleichbare Maßnahmen finden sich u.a. in den USA, England und Deutschland. Unter den therapeutisch ausgerichteten Ansätzen ist hier beispielsweise das Konzept „Resource room“ zu nennen, das aus den USA stammt (Reiser et al., 2008, S. 656). Eine weitere, als das „Quiet Place“-Projekt bezeichnete therapeutisch ausgerichtete Maßnahme stammt aus Liverpool (Renwick & Spalding, 2002). Schulinseln sind nicht als therapeutische Maßnahme gedacht (ZLV, 2022), daher sind sie von Konzeptionen wie „Resource Room“ oder „Quiet Place“ abzugrenzen. Vergleichbarer und näher an der Idee der Schulinseln scheint das Konzept der Berliner Schulstationen. Die Schulstation wird von Sörensen (2001) als eine Form bezeichnet, in der Schule sich der Jugendhilfe respektive der Schulsozialarbeit bedient, „um mögliche Störungen im leistungsbezogenen Selektionsprozess auszuschalten“ (Sörensen, 2001, S. 102). Nevermann (2013), die die Implementation der Schulstationen in Berlin wissenschaftlich begleitet hat, beschreibt diese Form als einen pädagogischen Ort, wo Schüler:innen emotional und sozial gestützt werden können. Die Schulstation soll nicht nur Ruhe, Beruhigung und Zuwendung ermöglichen, sondern auch gemeinsame Tätigkeiten (Nevermann, 2013, S. 128). Nevermann (2013) berichtet, dass die Schulstation eine Entlastungsfunktion hat sowohl für die direkt betroffenen sowie indirekt betroffenen Schüler:innen als auch für deren Lehrpersonen (Nevermann, 2013, S. 139). Da die Schulstation zur raschen Beruhigung von Konflikten innerhalb der Schule beitrage, sei sie sehr beliebt bei den Schulbeteiligten.

Ein anderer Ansatz, die Trainingsraummethode, von Balke (2003) in den deutschen Sprachraum übertragen und mittlerweile weit in Deutschland verbreitet (siehe auch Bründel & Simon, 2013), scheint ebenfalls ein den Schulinseln ähnliches Konzept zu sein. Im Rahmen dieses Konzepts sollen Schüler:innen mit im Unterricht störenden Verhaltensweisen Prozesse der Reflexion und Einstellungsänderung ermöglicht werden. Hövel et al. (2020, S. 5) beschreiben, dass während des Aufenthalts im Trainingsraum insbesondere das störende Verhalten sowie die Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen im Vordergrund stehen. Kehrt das Kind in die Klasse zurück und kann die Vorschläge noch nicht umsetzen, wird es durch die Lehrperson zurückgeschickt. Inwiefern das Konzept des Trainingsraumes in der Schweiz in der Schule Anwendung findet, ist empirisch bisher nicht dokumentiert und damit nicht nachzuvollziehen.

In der weiteren internationalen Befundlage lassen sich eine Reihe von Untersuchungen finden, die sich auf die Effekte und Folgen von Schulverweisen (out-school-suspensions) konzentrieren. Diese sind zwar nicht identisch zu den oben geschilderten Timeout-Maßnahmen, sind aber empirisch sehr gut dokumentiert und adressieren einen ähnlichen Problembereich. Diese Studien zeigen, dass diese Form der exkludierenden Praxis in den USA häufig mit der kulturellen Herkunft, Geschlecht und der sozialen Schicht verbunden ist (Cohen et al., 2023; Gage et al., 2018; Wilkerson & Afacan, 2022), sich aber auch Überschneidungsbereiche bei der Zuschreibung von Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten ergeben. So wird gemäß Wilkerson und Afacan (2022) männlichen Schülern mit afroamerikanischem Hintergrund häufiger eine Verhaltensauffälligkeit oder geistige Behinderung zugeschrieben als ‚weißen‘ Schüler:innen.

Eine weit weniger intensiv untersuchte Form sind so genannte „in-school-suspensions“, also schulinterne Varianten eines kurzzeitigen Unterrichtsausschlusses. Kennedy und Jolivet (2008) beispielsweise dokumentieren durch zwei Einzelfallstudien, dass Lehrpersonen durch positives, wohlwollendes Feedback dazu beitragen können, disruptives Verhalten von Schüler:innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf zu regulieren und deren Fehlzeiten im Unterricht zu reduzieren. In Ergänzung verdeutlicht Ahrbeck (2022) mit Ergebnissen der Berliner Inklusionsstudie (AiBe), dass es im Regelunterricht eine Gruppe von hochbelasteten Kindern gibt, die rasch an die Grenzen ihrer sozialen Fähigkeiten gelangen und zwingend Unterstützung benötigen. Deshalb stellt ein weiterer wichtiger Ansatz die Anwendung von auf sozial-emotionalen Förderbedarf ausgerichteten Förderprogrammen dar. Durlak et al. (2011) führen in einer Meta-Analyse von 213 solcher Programme Daten zu 270'034 Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 18 Jahren zusammen. Sie bestätigen, dass der von Lehrpersonen durchgeführte Einsatz von SEL-Programmen schulstufenunabhängig wirksam sein kann, sofern die Programme entlang bestimmter Prinzipien konstruiert und ihre Umsetzung konsequent erfolgt. Gerade Schüler:innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf können hiervon sehr profitieren.

2.2 Belastungserleben von Lehrpersonen als wichtiger Einflussfaktor auf Unterricht

Die Beanspruchungen im Lehrberuf in allen Schulstufen verändern sich u.a. durch Integrationsanforderungen laufend (Brägger & Schwendimann, 2022). Deshalb erscheint es sinnvoll, neben der Perspektive der „sonderpädagogisch markierten Schülerschaft“ (Leitner & Thümmel, 2022) auch nach dem Belastungserleben von Lehrpersonen und Schüler:innen in den Regelschulen zu fragen.

Lehrpersonen nehmen herausfordernde Verhaltensweisen von Schüler:innen im Unterricht (Stein, 2012) sowie Unterrichtsstörungen als besonders belastend wahr (X. Müller & Si-

grist, 2019). Die Einschätzungen von Lehrpersonen und Schüler:innen hinsichtlich der als Belastung erlebter Faktoren im Unterricht können sich deutlich voneinander unterscheiden (Wettstein et al., 2016). Die Frage ist, auf welche Weise die Schulinseln der Regelschulen diesem Belastungserleben seitens Lehrpersonen und Schüler:innen begegnen können und welche Antworten sie hierzu für den Umgang mit Belastungen, insbesondere durch herausforderndes Verhalten anzubieten vermögen.

3 Zum Forschungsprojekt „Schulinseln in der Schweiz“

In der obligatorischen Schule der Schweiz werden verschiedenartige Stütz- und Hilffsysteme eingesetzt, um Lehrpersonen in ihrer Unterrichtstätigkeit zu unterstützen. Gesprochen wird dabei beispielsweise von Time-In, Förderzentren, Lerninseln, Oasen, Tankstellen, Lernräumen, unterschiedlichen Timeoutvarianten oder auch Schulinseln. Diese Stützsysteme lassen sich teilweise nur schwer voneinander unterscheiden. Es lassen sich immer wieder auch standortbezogene Variationen finden, die Merkmale von mehreren Maßnahmen vereinen oder sogar neue Konzepte darstellen. Da sich in den diversen Praxisdokumentationen Überschneidungen mit verschiedenen Maßnahmen erahnen lassen, kann der Begriff ‚Schulinsel‘ per se nicht als Differenzierungsmerkmal verwendet werden. Denn gerade unter diesem Begriff lassen sich in der Schweiz verschiedene, derzeit nicht systematisch konzeptualisierte Varianten von schulinternen und unterrichtsergänzenden Maßnahmen der Regelschule subsumieren. Systematische Untersuchungen zu diesem Phänomen wie bspw. Konzeptanalysen und Wirkungsstudien bleiben in der Folge bislang weitgehend aus. Trotzdem hat sich dieser Begriff ‚Schulinsel‘ in der Alltagssprache verbreitet und mit ihm vermutlich Vorstellungen sowie Beschreibungen davon, was eine Schulinsel sein könnte. Um einen Feldzugang erarbeiten zu können und zu untersuchen, was mit ‚Schulinsel‘ gemeint sein könnte, war es im ersten Forschungsschritt jedoch notwendig, diesen Begriff als das verbindende Element innerhalb des Regelschulsystems zu betrachten und unter anderem gezielt danach zu fragen, ob Schulen eine ihrer Maßnahmen so nennen. Sollten sie diese anders bezeichnen, könnte dies entweder ein Hinweis sein, dass es sich tatsächlich um ein gänzlich anderes Stützformat handelt oder aber bewusst eine Distanzierung zum Begriff ‚Schulinsel‘ vorgenommen worden ist, obwohl Ähnlichkeiten zu finden wären. Sollten die Schulstandorte tatsächlich von ‚Schulinsel‘ sprechen, wäre als nächstes zu fragen, worin Gemeinsamkeiten respektive Unterschiede in den Umsetzungen zu finden sind. Ein qualitatives Erhebungsverfahren ermöglicht die Herausarbeitung von solchen verbindenden und differenzierenden Merkmalen.

Die Studie *„Schulinseln in der Schweiz“* leistet zu dieser Forschungslücke einen Beitrag, indem sie ein zweiteiliges Mixed Methods-Vorgehen einsetzt, um diesen Fragen nachgehen zu können.

In Abbildung 1 ist das bisherige methodische Vorgehen über beide Forschungsetappen illustriert. Im ersten Schritt wurden Schulleitungen befragt, da diese die Kenntnisse zu den finanziellen, personellen sowie räumlichen Ressourcen und Verhältnissen besitzen, sowie oftmals auch an der Vorbereitung der konzeptuellen Entwicklung der Schulinsel beteiligt sind (Muheim et al. 2022).

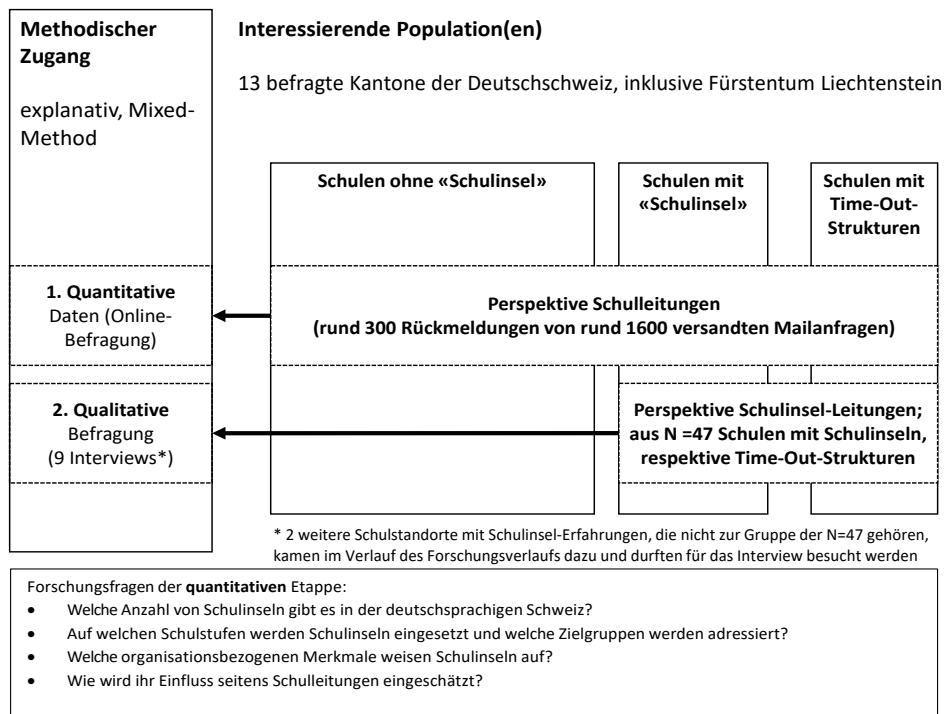


Abb. 1: Gesamtes methodisches Design des Projekts „Schulinseln in der Schweiz“, mit Angabe der Forschungsfragen für die quantitative Etappe.

3.1 Zusammenfassende Ergebnisse der empirisch-quantitativen Forschungsetappe

In den Ergebnissen der ersten Etappe (Muheim et al., 2022, S. 423) zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der Implementation dieser Maßnahme. So bedienen je nach Ort und Situation unterschiedlich viele Fachpersonen diverser Professionen und mit unterschiedlichen Zielrichtungen diese Maßnahme. In der Mehrheit geben die Schulleitungen an, dass alle Schüler:innen die Möglichkeit hätten, aus eigener Initiative das Angebot in Anspruch zu nehmen. Dennoch zeigt sich bereits in diesen Ergebnissen, dass auch spezifische Zielgruppen der Schülerschaft im Fokus sind, wie beispielsweise Schüler:innen mit IF-Status oder solche, die Begabungsförderung oder DaZ-Lektionen erhalten. Als eine wichtige Zielsetzung für Schüler:innen geben Schulleitungen die Deeskalation und die Entlastung an. Für die Lehrpersonen wird als weiteres wichtiges Ziel zusätzlich genannt, dass den Lehrpersonen dadurch eine Intervention für Verhaltensauffälligkeiten resp. für Unterrichtsstörungen zur Verfügung stehe (Muheim et al., 2022, S. 424). Als signifikantes weiteres Ergebnis konnten zudem zwei Gruppen ermittelt werden: eine Gruppe von Personen, die berichtete, im Konzept den Gedanken der zeitlich begrenzten Auszeit aufgenommen zu haben, gab überzufällig häufig an, dass Lehrpersonen durch die Schulinsel-Maßnahme entlastet würden. Eine weitere Gruppe von Personen, die aussagten, dass die Gemeinde als Trägerschaft die Schulinsel unterstützen würde, gab hingegen überzufällig häufig an, dass die Maßnahme die gewünschte Wirkung für die Schüler:innen erbringen würde (Muheim et al., 2022, S.425). Dieses Ergebnis dient als Ausgangspunkt für die zweite Etappe, diese Entlastungsfunktion heuristisch zu untersuchen und dient überdies als Orientierung für die Zusammensetzung der Interviewstichprobe.

3.2 Vorläufige Einordnung der Maßnahme Schulinsel

Es gibt eine Vielzahl von Hilfs- und Stütssystemen in der Regelschule, die Lehrpersonen in bestimmten Belangen entlasten sollen (siehe Kapitel 2 für eine Übersicht). Dazu gehören neben sozialen Förderformen distanzschaffende Maßnahmen wie Timeout oder Unterrichtsverweise oder auch spezielle Räumlichkeiten, die therapeutischen Zwecken dienen können. Schulinseln sind oft als spezielle Räumlichkeiten deklariert, können bisher aber nicht mit therapeutischen Zielen in Verbindung gebracht werden. Sie weisen jedoch Ähnlichkeiten mit dem Konzept der Schulstationen (Nevermann, 2013) auf.

Schüler:innen, die aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten häufiger aus dem Unterricht verwiesen werden, benötigen sozial-emotionale Unterstützung und Förderung, da es sich möglicherweise um jene Gruppe von Schüler:innen handelt, die rasch an ihre sozial-emotionalen Grenzen in der Klasse gelangen (Ahrbeck, 2022). Programme, die sich auf die Förderung von SEL fokussieren, können Unterstützung leisten, sofern sie konsequent umgesetzt werden. Schulinseln sollen gemäß ZLV als zentrales Ziel Lehrpersonen und Schüler:innen bei Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen entlasten, sind aber nicht mit SEL-Programmen gleichzusetzen, da sie nicht an einem Konzept zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ausgerichtet sind. Schulinseln-Konzeptionen werden in der Schweiz im jeweiligen Schulkontext und entsprechend der vorliegenden Ressourcen (personell, räumlich, finanziell) heterogen konzipiert. Es existiert kein pädagogisches Förderkonzept, das strukturelle sowie inhaltliche Rahmenbedingungen formulieren würde. Einzig der Leitfaden zu alternativen Lernorten von Widmer-Wolf et al. (2018) könnte als Grundlage für ein Rahmenkonzept verwendet werden, müsste für Schulinseln jedoch konkretisiert werden. Dennoch wird von Schulleitungen geäußert, dass sowohl Lehrpersonen wie Schüler:innen durch Schulinseln Entlastung erfahren würden (Muheim et al., 2022).

3.3 Fragestellungen und Methode der zweiten Forschungsetappe

Die zweite Etappe soll zu differenzierteren Innensichten in die Maßnahme verhelfen. Das Erkenntnisinteresse der Studie folgt im zweiten Schritt dem interpretativen Paradigma (Kelle, 2017; Wilson, 1981). Es geht darum, Binnensichten auf Schulinseln zu dokumentieren, theoriegeleitet zu interpretieren und daraus weiterführende Thesen zu entwickeln (Flick, 2022). Dazu ist es notwendig, die Perspektiven der davon tangierten Personenkreise einzuholen und deren Sprache, deren Symbolsysteme, deren Bezugs- und Relevanzrahmen zu erfragen sowie ihre subjektiven Sichtweisen herauszuarbeiten (Bohnsack, 2010; Helfferich, 2014). Ziel ist, sowohl subjektiven als auch sozialen Sinn zu verstehen und nachzuvollziehen (Lamnek, 2005, S. 28–29), auf welche Weise aktuell vorherrschende Praxisformen von Schulinseln in der Schweiz charakterisiert werden können. Die zweite Etappe erlaubt Einblicke in die im Alltag praktizierten Umsetzungsformen und die Wahrnehmung von Entlastung. Die zweite Etappe fokussiert somit folgende Leitfragen:

- Wie werden Erscheinungsformen von Schulinseln durch Schulinselleitungen beschrieben?
- Welche Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten charakterisieren sie respektive werden durch die Schulinselleitungen berichtet?
- Welche Funktion(en) werden zusätzlich zur Entlastungsfunktion genannt und beschrieben?

Methodisch wurde in der zweiten Etappe ein qualitativer Zugang mittels halbstrukturierter Interviews (Helfferich, 2011) mit Schulinselleitungen gewählt. Dazu wurden die Leitungspersonen entlang des in Abbildung 2 dargestellten Leitfadens befragt. Die Fragen sind wie

in der ersten Etappe entlang der Kategorien des CIPP-Modells nach Stufflebeam (2003) strukturiert und so formuliert, dass offene Antworten und damit das Aufrechterhalten eines Gesprächs stets möglich sind. Die Interviews wurden an den Schulstandorten vorwiegend in Schweizer Dialekt durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Ergebnisse der quantitativen Etappe konnten zusätzlich für die Entwicklung des Interviewleitfadens genutzt werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit *MaxQDA* gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Partiiell wurden Eindrücke des Gesagten durch die Interviewleitenden festgehalten. Das Codiersystem setzt sich aus mehrheitlich deduktiven Kategorien zusammen, die entlang des CIPP-Modells (Stufflebeam, 2003) sowie auf Basis der quantitativen Ergebnisse und des Interviewleitfadens gebildet worden sind. Induktive Kategorien wurden am Material selbst gebildet. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden hermeneutisch aufgearbeitet und in Thesen überführt.

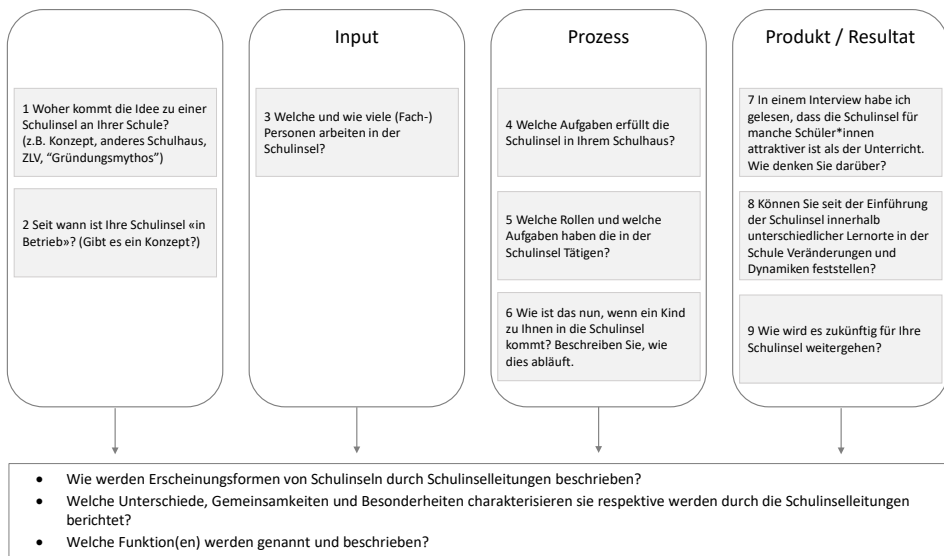


Abb. 2: Interviewfragen und -leitfaden, entlang der CIPP-Kategorien nach Stufflebeam, 2003

3.4 Stichprobe

Insgesamt wurden neun Interviews mit Schulinselleitungen in den Kantonen Zürich (ZH), Zug (ZG), Schaffhausen (SH) und St. Gallen (SG) durchgeführt. Die Prinzipien zur Zusammenstellung des Samples der Interviews wurde nicht zu Beginn der zweiten Etappe festgelegt, sondern im Prozess der Forschung entwickelt. Aus dem Pool der befragten Schulleitungen gaben insgesamt 15 Personen an, dass ihre Schule für weitere Interviews kontaktiert werden dürfe. Dies diene als Ausgangslage für die Stichprobenziehung. Die Befunde zu den angegebenen Erträgen für Schüler:innen und Lehrpersonen diene zur Unterscheidung von vier Gruppen von Schulinseln (Gemeinde als Trägerschaft: Ja / Nein; Gedanke der zeitlich begrenzten Separation: Ja / Nein). Aus diesen Gruppen wurden sieben Interviewstandorte zusammengestellt, unter Berücksichtigung weiterer Merkmale wie Größe der Schule, ländliches oder städtisches Gebiet, vorhandene Schulstufen usw. Ein Interview diene als Pilotdurchführung (Standort 1, SH) für die Erprobung des Leitfadens. Neben der Schulinselleitung

war in der Pilotdurchführung eine Lehrperson am Gespräch beteiligt. Die Folgeinterviews wurden als Einzelgespräch mit der verantwortlichen Leitung durchgeführt. Mehrfach wurden schulische Heilpädagog:innen in dieser Funktion angetroffen, in einem Fall handelte es sich um eine sozialpädagogische Fachperson, sowie in einem weiteren Fall um eine ehemalige Lehrperson für integrative Förderung (IF-Lehrperson). In die qualitative Analyse für die vorliegende Publikation wurden vier Interviews miteinbezogen, die jeweils als Typus einer Schulinsel-Umsetzung beschrieben werden können und sich daher von den anderen Interviewbeispielen markant unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Die Typisierung ist in Tabelle 1 pro Standort in der letzten Zeile angegeben und macht auch deutlich, dass die Angebote nicht durchwegs als Schulinsel bezeichnet werden, sondern bspw. auch als Förderzentrum verstanden werden.

Tab. 1: Ausgewählte Interviewstandorte und deren grobe Charakterisierung.

	Standort 1 (SH)	Standort 2 (ZG)	Standort 3 (ZH)	Standort 4 (ZH)
Besteht seit*	3 Jahren	13 Jahren	1.5 Jahren	4 Jahren
Charakterisierung: Schulinsel als...	... „erweitertes Klassenzimmer“	... Auffang- klasse	...Auffangbecken und Förderort	...Förderzentrum und gelegentliches Timeout für SuS
Interview mit	Sozialpädagog:in	SHP	SHP und ehemalige IF- Lehrperson	SHP
Weitere Merkmale	Städtisches Gebiet, rund 300 SuS	Städtisches Gebiet, rund 100 SuS	Städtisches Gebiet, rund 600 SuS	Ländliches Gebiet, rund 450 SuS
Weitere Besonder- heiten	(Pilotinterview)			

* Angabe gilt zum Zeitpunkt der Interviews. Diese wurden zwischen März bis Juni 2021 durchgeführt.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Aufgrund der Fülle des Datenmaterials können nur ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden. Aufgrund des aufgearbeiteten Forschungsstandes sowie den Befunden aus der ersten Studie fokussiert dieses Kapitel auf die Entlastungsfunktion von Schulinseln. Der gewählte qualitative Ausschnitt zeigt ergänzend zu den bereits skizzierten Ergebnissen (Muheim et al., 2022), dass Schulinseln in einigen Merkmalen Gemeinsamkeiten, in anderen jedoch Unterschiede aufweisen. Die Gemeinsamkeiten sind v.a. im Entstehungsgrund für eine Schulinsel und der Entlastungsfunktion zu finden. Die Unterschiede beziehen sich u.a. auf die

Adressierung der Zielgruppen sowie den Umgang mit Eigeninitiativen von Schüler:innen. Insbesondere bei den Unterschieden werden in den Interviews hinsichtlich der Entlastungsfunktion Ambivalenzen sichtbar, die es vor dem Hintergrund der Integrationsidee weiter zu bearbeiten gilt.

4.1 Ausgewählte Gemeinsamkeiten zur Entlastungsfunktion

Die Gründe für die Implementation einer Schulinsel werden in den Interviews mehrheitlich mit einer Häufung von Disziplinproblemen (Standorte 1 und 3), zunehmendem Belastungs-erleben der Lehrpersonen (Standort 2) sowie fehlenden oder zumindest strapazierten Ressourcen zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen (Standorte 2 und 4) begründet. Nur ein Interview macht deutlich, dass auch das Motiv „unter dem Lebensraum Schule über andere Lernformen nachzudenken“ ein auslösendes Motiv für die Entwicklung einer Schulinsel sein kann (Standort 2).

Im Interview von Standort 1 wird der Auslöser zur Implementation einer Schulinsel „als Leidensdruck“ bezeichnet, respektive als Ausdruck einer Situation, deren Lösung als nicht zufrieden stellend geschildert wird (Standort 1, Pos. 4). So wird berichtet, dass sie im Umgang mit „schwierigen Schulsituationen“ über keine „niederschwellige Handhabe“ verfügten. Als nicht zufrieden stellende Vorgehensweise wird geschildert: „das Einzige, was wir eigentlich machen konnten, wenn zum Beispiel eine Situation einfach nicht mehr gegangen ist, war diese Kinder zu suspendieren“ (Standort 1, Pos. 4). An Standort 2 wird eine vergleichbare Aussage gemacht, wobei hier der Umgang mit Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten generell als ressourcenintensiv beschrieben wird. Als Ausgangspunkt wurden die Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitsbefindlichkeit unter den Lehrpersonen genannt, die deutlich machte, „[...] dass der Umgang mit verhaltensoriginellen Jugendlichen und Kindern einfach äh extrem ein Ressourcenfresser ist und dass man dort gerne mehr Unterstützung hätte“ (Standort 2, Pos. 2).

Das Interview von Standort 4 schildert als Ausgangspunkt für den Aufbau einer Schulinsel eine andere Motivation. Hier scheint dies aufgrund der Initiative einer engagierten schulischen Heilpädagogin zustande gekommen zu sein. Im Fokus dieser Motivation liegt die Frage, wie „auch noch über Unterricht nachgedacht werden kann“ (Standort 4, Pos. 14).

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Interviews bildet das Ziel, durch die Schulinseln Entlastung im Schul- und Unterrichtsalltag ermöglichen zu können. Diese Entlastungsfunktion wird in den Interviews jeweils etwas unterschiedlich geschildert. So wird im Interview von Standort 1 mit der Entlastungsfunktion das Auffangen von situativ stressauslösenden und unvorhergesehenen Momenten gemeint. So schildert die Interviewteilnehmende: „man will auf eine Exkursion, man wartet draußen, die Kinder kommen, eines fehlt einfach. Und man weiß, der Bus fährt in 10 Minuten. Man weiß, wir müssen jetzt (betont) einfach gehen. (Atmet) und (langgezogen) dann, dann kann man C. anrufen und sagen, du mir fehlt ein Kind. Und sie kümmert sich darum [...]“ (Standort 1, Pos. 90). Auch die Klärung von Konflikten unter den Schüler:innen kann durch die Schulinsel aufgefangen werden, so dass die Lehrpersonen sich nicht darum kümmern müssen. Dass „jemand da ist, egal was passiert“ (Standort 1, Pos. 90) und sich um die Klärung dieser Situationen in Vertretung der Lehrperson kümmern kann, wird als Entlastung wahrgenommen. Dass Lehrpersonen wissen, dass sie im Notfall „eine Jokerkarte ziehen“ können, „wenn es schwierig wird“ (Standort 2, Pos. 18), scheint die individuellen Fähigkeiten, „die Sache etwas länger aushalten“ (Pos. 18) zu können, zu mobilisieren.

An Standort 3 werden zunächst positive Wahrnehmungen zur Schulinsel berichtet, die nicht nur als Entlastung benannt werden. Die Schulinsel scheint von vielen der dortigen Lehrpersonen als eine Ressource wahrgenommen zu werden, von der sie „mega profitieren“ (Standort 3, Pos. 17) können. An der gleichen Interviewstelle wird eine ambivalente Wahrnehmung sichtbar. So akzeptiert eine der angesprochenen Lehrpersonen die Schulinsel als Angebot, gleichzeitig scheinen durch die Inanspruchnahme des Angebots aber andere, neue Belastungen zu entstehen („[...] sie hätte nichts gegen die Schulinsel, aber sie fände es einen Challenge mit den Kindern, die sie habe, die sie auf die Schulinsel schicke, dass diese dann die Sachen nachholen müssen bei ihr“ (Standort 3, Pos. 17)).

Im Interview von Standort 4 (Pos. 4) wird aus Sicht der Auskunft gebenden Person der Schulalltag für Lehrpersonen zunehmend anstrengender, die Entlastungsfunktion wird also dort verortet, wo es darum geht, den Schulalltag bewältigbar zu machen. Im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wird deutlich: „Also der Fokus ist sicher auf dem [Entlastung von Verhaltensauffälligkeiten] und auch in Klassen gehen und Gruppendynamik unterstützen, beobachten, Feedback geben und dann je nach dem auch unterstützen“. Die Entlastungsfunktion wird mit Blick auf die Lehrperson geschildert und mit der Absicht verbunden, die Haltekraft der Schule zu erhöhen, „einfach, weil wir immer mehr merken, dass halt auch Leute wieder gehen, weil sie nicht mehr können“ (Pos. 6).

4.2 Ausgewählte Unterschiede im Hinblick auf Entlastung

Die Ergebnisse in Hinblick auf Unterschiede von Schulinseln werden im Rahmen dieses Beitrags mit Fokus auf zwei Aspekte begrenzt zusammengefasst, da sie mit der Entlastungsfunktion in Zusammenhang stehen können:

- die adressierten Zielgruppen von Schulinsel-Umsetzungen und
- der damit verbundene Umgang mit Eigeninitiativen von Schüler:innen

Die Interview-Ausschnitte machen einerseits sichtbar, welche Attribute den Schüler:innen, die die Schulinsel aufsuchen, zugeschrieben werden. Andererseits wird illustriert, inwiefern die Schüler:innen die Möglichkeit besitzen, die Schulinsel auf eigene Initiative hin zu besuchen, respektive auf welche Weise mit so geäußerten Wünschen umgegangen wird.

Im Interview von Standort 1 bspw. zeigt sich mehrfach, dass die Schulinsel von einem großen Teil der Lehrpersonen genutzt wird, die Schüler:innen das Angebot aber auch aus eigenem Antrieb nutzen dürfen. Im Gespräch wird deutlich, dass die endgültige Entscheidung bei den Lehrpersonen liegt („Entscheiden tut’s immer die Lehrperson, das ist klar“ (Standort 1, Pos. 124)), aber es scheint so zu sein, dass die Schüler:innen die Lehrpersonen in deren Entscheidung positiv beeinflussen können: „Ja, und das haben wir ja gemerkt, das hat uns gefreut, dass eigentlich... der Prozentsatz, wo die Initiative von den Kindern aus kommt... der ist... der ist gestiegen“ (Standort 1, Pos. 127). Dies lässt vermuten, dass die Eigeninitiative der Schüler:innen an diesem Standort erwünscht ist und dieser häufig Raum gegeben wird. Der nachfolgende Interviewausschnitt von Standort 1 zeigt exemplarisch, wie die Entscheidung dem Kind übergeben wird.

„[...] wenn ja die Kinder das nie wünschen würden, wäre das ein schlechtes Zeichen, oder... dann wäre die Schulinsel wie (betont) schlecht besetzt. [...] eben, der Schüler, der bei mir kein Franz(ösisch) hat, den frage ich immer, er arbeitet an seinem NMG-Projekt, arbeitest du heute bei mir oder auf der Schulinsel? Und er sagt immer, (erheitert) auf der Schulinsel [...]“ (Standort 1, Pos. 135).

Im Interview von Standort 2 wird beschrieben, dass es zwei Hauptgruppen von Schüler:innen gebe, auf die die Angebote der Schulinsel zugeschnitten seien. Die eine Gruppe betrifft Schüler:innen, die die längerfristigen Angebote nutzen:

„[...] Das sind vor allem Jugendliche und Kinder, welche x-verschiedenste Maßnahmen schon erlebt haben und durch- äh... Ja, durchgemacht haben [...], welche nicht weiter zum Erfolg geführt haben. Und es ist eigentlich eine Art wie ein externes Timeout, wo wir aber hier trotzdem vor Ort haben können“ (Standort 2, Pos. 69-71).

Davon unterschieden werden Schüler:innen, die aufgrund kurzzeitiger Störungen aus dem Unterricht gewiesen werden. Für diese wird die Schulinsel zur Auffangstation.

„Dann die kurzfristigen Schulinsel-Aufenthalte, das sind vor allem so Situationen, wo man vielleicht früher Schüler, wenn sie in der Klasse waren und gestört haben, einfach vor die Türe gestellt hat. Und da hatte man als Lehrperson einfach daran denken müssen, (...) dass man mit ihr oder mit ihm auch noch ein Gespräch führt, was nicht gut war. [...] und man musste gleichzeitig auch schauen, dass die Klasse drinnen funktioniert. Und da haben wir jetzt die Möglichkeit, dass wir [...] diese Schüler bei uns aufnehmen können. Als praktisch neutrale Stelle, wo man dann einfach mal anhört, was der Schüler zu erzählen hat [...]“ (Standort 2, Pos. 81).

An Standort 3 berichtet die dortige Leitung bspw., dass sie eine festgelegte Anzahl Schüler:innen aufnehmen kann. Da sie als einzige Person das Angebot betreut, hängt die Anzahl verfügbarer Plätze davon ab, wie viele betreuungsintensive Schüler:innen („schwierige Fälle“ (Standort 3, Pos. 2)) an einem Tag zu ihr geschickt werden.

Die Schulinselleitung beschreibt, dass die Anzahl Plätze so vergeben werden, dass auch so genannte „Begabtenförderungskinder“ (Standort 3, Pos. 2) das Angebot der Schulinsel nutzen können. Die Schulinselleitung an Standort 3 berichtet, dass die Wünsche der Schüler:innen, die Schulinsel besuchen zu dürfen, oft nicht von den Lehrpersonen berücksichtigt werden respektive die Lehrperson das Kind oft sogar erst auf ihre Intervention hin zur Schulinsel gehen lässt: „Also, erst wenn ich dann frage, klappt es dann meistens. Also vom Kind aus direkt, geht das, merke ich, viel weniger“ (Standort 3, Pos. 25). Laut ihrer Schilderung gibt es zudem Klassen, aus denen bisher keine Schüler:innen das Angebot der Schulinsel in Anspruch nehmen. Anhand ihrer Formulierung wird deutlich, dass an Interviewstandort 3 die Schulinsel vermutlich als zusätzlicher Förderort verstanden wird, der nur dann genutzt wird, wenn es einen expliziten, durch die Lehrperson erkannten Bedarf gibt: „ich denke, es hat damit zu tun, dass es Lehrer gibt, die denken, ja meine Klasse ist doch eigentlich gut, sie brauchen das nicht“ (Standort 3, Pos. 89).

5 Diskussion

In den Ergebnissen der ersten Etappe der Studie konnte deutlich gemacht werden, dass sich in der Wahrnehmung von Schulleitungen das Belastungs- und Stresserleben von Lehrpersonen durch die Möglichkeit von Schulinseln zu reduzieren scheint. Gleichzeitig wurde geäußert, dass sich auch Konflikte der Schüler:innen mit den Lehrpersonen reduzieren würden, ebenso würden auch Verhaltensauffälligkeiten abnehmen (Muheim et al., 2022). Diese subjektiven Wahrnehmungen spiegelten sich in den Interviews mit Schulinselleitungen zumindest im Hinblick auf die Perspektive auf Lehrpersonen wider, da mit Ausnahme von einem Interview die Entlastung von Lehrpersonen als Ziel im Vordergrund stand. Ob

sich Verhaltensauffälligkeiten durch Schulinseln in der Einschätzung von Schulinselleitungen reduzieren würden, wurde hingegen nicht thematisiert. Hier sind Wirksamkeitsstudien wie beispielsweise kontrollierte Einzelfallstudien für die Überprüfung solcher Hypothesen notwendig. Auch die Evaluationsstudie von Müller-Kuhn et al. (2022) kann hierzu keine Aussagen machen. Durch die vorliegenden qualitativen Ergebnisse wird aber sichtbar, dass diese Entlastung unterschiedliche Qualitäten annehmen kann und sich auf die Schülerschaft möglicherweise nicht nur positiv auswirkt. In keinem der Interviews wird zudem von Situationen berichtet, in denen die Schüler:innen, die der Maßnahme zugewiesen wurden, Entlastung wahrgenommen hätten. In den Evaluationsergebnissen einer konkreten Schulinsel-Umsetzung von Müller-Kuhn et al. (2022) sind aber Hinweise zu finden, dass es eine Gruppe von Schüler:innen gibt, die nicht von selber zur Schulinsel möchten oder mit diesem Angebot nur wenig anfangen können.

Dies ist kein Beleg dafür, dass Schüler:innen nicht auch Entlastung erfahren könnten, das Hauptaugenmerk scheint in den befragten Beispielen in erster Linie auf der möglichst raschen Entlastung der Lehrpersonen im Schulalltag zu liegen. Teilweise wird angedeutet, dass auch die Entlastung für die Klasse gemeint ist.

In der Wahrnehmung der Schulinselleitungen wird die Realisierung von Entlastung daran sichtbar, dass die Maßnahme während der regulären Unterrichtszeit jederzeit und für sehr verschiedene Problemsituationen in Anspruch genommen werden kann und zumindest kurzfristig für eine Beruhigung der Gesamtsituation gesorgt wird. In einigen Interviews zeigt sich, dass nur schon das Wissen um die Möglichkeit, eine Schulinsel in Anspruch nehmen zu können, für Lehrpersonen mobilisierend wirken kann, da sie „eine Jokerkarte ziehen“ können, „wenn es schwierig wird“ (Standort 2, Pos. 18). Entlastung für die Lehrpersonen wird realisiert, indem „immer jemand da ist, der reagieren kann“ (Standort 1), indem die Schulinsel zum „Auffangbecken“ für Schüler:innen wird, die „stören“ respektive als „schwierige Fälle“ gelten (Standort 3), oder indem sie zusätzliche Ressourcen bündeln und bereitstellen kann, wie dies an Standort 2 und 4 deutlich wird. In den Interviews wird weiter sichtbar, dass es sich bei den Belastungen nicht alleine um herausfordernde Situationen im Unterricht handelt oder um störendes Verhalten (X. Müller & Sigrist, 2018), sondern dass ebenso auch Herausforderungen organisatorischer Art (z.B. es fehlt ein Kind, kurz bevor die Klasse eine Exkursion startet), sowie bspw. auch die Arbeitsorganisation der Schüler:innen (Hausaufgabenhilfen) gemeint sein können. Dies spiegelt sich mit den Erkenntnissen der Belastungsforschung zum Lehrer:innenberuf, die unterschiedliche Ursachen für Belastungserleben eruiert (z.B. Müller & Sigrist, 2019; Cramer et al., 2018; Wettstein et al., 2016). Die Entlastung durch Schulinseln dient dann dazu, die Lehrperson von der Bewältigung dieser Probleme zu befreien und entspricht so nicht einem „alternativen Lernort“ im Verständnis von Widmer-Wolf et al. (2018).

Schulinseln bieten unterschiedliche Entlastungsfunktionen für Lehrpersonen. Sie lassen sich in der Lesart nach Reiser et al. (2008) als eine Art Hilfs- oder Stützfunktion verstehen, die dazu beitragen, dass Schule und Unterricht aufrechterhalten werden können. Ergänzend dazu passen die Befunde der Belastungsforschung im Lehrer:innenberuf, die wiederum verdeutlichen, dass die Belastung von Lehrpersonen im Schulalltag ein ernst zu nehmendes Problem darstellt, insbesondere auch im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten (Ahrbeck, 2022).

Trotzdem scheint es zumindest ein Beispiel einer Schulinsel zu geben, bei der – obschon Entlastung ein wichtiges Ziel ist – die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler:innen

mit im Vordergrund steht und die Entlastung eher als erwünschtes Nebenprodukt erscheint (Standort 1). Dies wird darin sichtbar, dass die Entscheidung für die Umsetzung einer Schulinsel mit dem Wunsch verbunden war, die Schule hinsichtlich weiterer Alltagsprobleme und -herausforderungen entwickeln zu können (Pos. 19). An diesem Standort wird die Schulinsel als „erweitertes Klassenzimmer“ verstanden, was so gedeutet werden kann, dass die Schulinsel Lernfelder abdecken soll, die sonst unterrichtlich zu kurz kommen wie bspw. das soziale und emotionale Lernen, das als überfachlicher Kompetenzbereich seit 2014 im Deutschschweizer Lehrplan 21 verankert ist (D-EDK, 2016). Zudem lässt sich vermuten, dass diese Schulinsel für die Schüler:innen deutlich leichter zugänglich ist verglichen mit anderen Umsetzungen, weil die Schulinselleitung während den regulären Unterrichtseiten ständig und flexibel für die Bedürfnisse von Lehrpersonen und Schüler:innen zur Verfügung steht (Standort 1, Pos. 90).

Dies führt zur zweiten These: Die Entlastungsfunktion wird durch die Zuweisungskompetenz der Lehrpersonen überhaupt erst manifestiert. Solange also der Fokus der Schulinseln sehr klar auf der kurz- und mittelfristigen Entlastung der Lehrpersonen liegt, kann eine Öffnung der Schulinsel als Bildungs- respektive Lebensraum für Schüler:innen und Lehrpersonen nicht stattfinden.

Die Entlastungsfunktion ist konstituierend und legitimiert den Auftrag der Schulinsel. Gleichzeitig kann Entlastung speziell im Zusammenhang mit als auffällig oder störend wahrgenommenem Verhalten nur dann realisiert werden, wenn jene Schüler:innen, die die Entlastungsnot „verursachen“, kurzzeitig aus dem Nahbereich der Lehrperson ausgesondert werden. Dies kann die Schulinsel als kurzfristige Auffangmaßnahme ermöglichen. Die Entlastung der Lehrperson führt gleichzeitig zu einer Entmündigung der Schüler:innen, da es die in Not geratene Lehrperson ist, die über die Zuweisung, die Inanspruchnahme der Schulinsel entscheidet. Denkbar ist, dass der schulinterne Diskurs darüber, was eine integrative Schule sein soll, dadurch möglicherweise unterbrochen oder beendet wird.

Eine dritte These, die auf Basis des Datenmaterials herausgearbeitet werden kann, ist die Annahme, dass, sobald die Entlastungsfunktion in den Hintergrund und dafür Bildungsanliegen wie die Stärkung von sozio-emotionalen Fähigkeiten in den Fokus rücken, sich der Charakter der Schulinsel hin zu einem „alternativen Lernort“ (Widmer-Wolf et al., 2018) oder „einem erweiterten Klassenzimmer“ (Standort 1) verändern kann. In einem solchen Verständnis wird es bedeutsam, dass die Schüler:innen vermehrt eigenverantwortlich darüber entscheiden können, ob sie die Schulinsel nutzen möchten oder nicht. Die Eigeninitiative von Schüler:innen könnte in einem entsprechenden Rahmenkonzept zu Schulinseln eine notwendige Bedingung darstellen, die die Aushandlung der Lösung von Situationen, in denen die Lehrperson eine Entlastung benötigt, die Schüler:innen aber nicht, ständig erforderlich macht. Das bedeutet, dass die Schulinseln nicht nur eine reine Entlastungsmaßnahme für Lehrpersonen sein dürfen, sondern es weiterhin eine Diskussion darüber braucht, wie Lehrpersonen aller Stufen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen ihrer Schüler:innen längerfristig gestärkt werden können. Zu untersuchen wäre hierbei, ob die Entlastung für die Lehrpersonen trotzdem noch spürbar bleibt. Eine Vermutung ist, dass Entlastung gerade deshalb ermöglicht wird, weil die Schüler:innen in der Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen zusätzlich unterstützt werden. Um diesem Aspekt nachzugehen, der als vierte These festgehalten wird, ist es notwendig, die Adressierung der Zielgruppen von Schulinseln weiter zu untersuchen: Solange die Zielgruppen einer Schulinsel u. a. die Adressierung ‚verhaltensauffällig‘ oder ‚störend‘ erhält, wird die Zuweisung von Schüler:innen

eher aufgrund der Bedürfnislage von Lehrpersonen erfolgen, den Schüler:innen wird generell weniger Mitspracherecht eingeräumt und es werden zudem bestimmte Schüler:innen von der Maßnahme ausgeschlossen. Der ZLV (2022) hält im Positionspapier fest, dass Schulinseln *allen* Schüler:innen einer Schule offen stehen und dass sie unabhängig von einem Förderbedarf von diesem Angebot Gebrauch machen können sollen. Im Widerspruch dazu steht die im Positionspapier ebenfalls enthaltene Adressierung von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Auch in den ausgewerteten Interviews zeigt sich diese Ambivalenz, da das Angebot in der Regel als allen Schüler:innen der Schulstufen zur Verfügung stehend beschrieben wird, dann aber entweder die Adressierung der Angebote an bestimmte Zielgruppen gerichtet ist oder sich dann die Zugänglichkeit der Maßnahme zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen markant unterscheidet. So lässt sich in den ausgewerteten Interviews nur ein Beispiel finden, wo die Eigeninitiative der Schüler:innen einen hohen Stellenwert erhält und diese auch unterstützt wird.

Das im Titel dieses Beitrags angebrachte Zitat „Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ (Standort 2, Pos. 32) verdeutlicht, dass Schulinseln – wie auch Schule und (inklusive) Pädagogik allgemein – mit verschiedenen Antinomien und Dilemmata konfrontiert sind (Schweikert, 2017, S. 203-208; Dörpinghaus, 2009), die sich u.a. bei der Entlastungsfunktion zeigen. Eine Schulinsel soll zwar in den Augen der Erwachsenen kein ‚Ferienort‘ sein, trotzdem ist es möglich, dass Schüler:innen eine Art der Erholung von Unterricht erfahren und sich Entlastung für sie vielleicht so äußern kann. Auf der anderen Seite soll darin keine ‚Strafinsel‘ („Alcatraz“) gesehen werden. Wenn aber Schüler:innen zur Entlastung der Lehrpersonen kurzfristig exkludiert werden, könnte es von den betroffenen Schüler:innen dennoch so wahrgenommen werden.

Zumindest scheint es Lehrpersonen in der sprachlichen Assoziation zu „Alcatraz“ bewusst zu sein, dass die Ambivalenz zwischen anerkennenden und verletzenden (sonder-) pädagogischen Handlungen und Maßnahmen (Prenzel, 2019) auch im Kontext von Schulinseln sichtbar werden, oder sich gerade in diesen neuen Zwischenräumen, die sich durch die inklusive Transformation im Bildungssystem auf mehreren Ebenen manifestieren und ausdifferenzieren, zeigen und zu reflektieren sind.

Limitierend ist festzuhalten, dass aus dem qualitativ erhobenen Datenmaterial keine quantitativen Angaben abgeleitet werden können. Konstatiert werden muss auch, dass die Qualität des Datenmaterials u. U. von den Forschenden abhängig ist, da diese – bedingt durch den gewählten Forschungszugang – Einfluss auf die Ergebnisse nehmen. Bei den Ergebnissen der qualitativen Erhebung handelt es sich zudem um Aussagen von einzelnen Schulinselleitungen respektive Binnenperspektiven im jeweiligen schulischen Kontext, mit denen wiederum keine Repräsentativität geltend gemacht werden kann. Als weitere Limite ist festzuhalten, dass die Perspektive der Schüler:innen sowie der Lehrpersonen nicht direkt erfragt werden konnte. Äußerungen über die Perspektive von Schüler:innen oder Lehrpersonen durch Schulinselleitungen sind daher mit Wissen um subjektive Einflüsse seitens der berichtenden Person entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

6 Ausblick

Perspektivisch wünschenswert ist es, ein Grundkonzept für Schulinseln zu entwickeln, das Anhaltspunkte zur Ausrichtung und pädagogischen Gestaltung der Maßnahme umfasst, um potenziell negativen Effekten wie bspw. Exklusion durch Inklusion (Stichweh, 2013) entgegenzuwirken. Dazu dürfte hilfreich sein, der Frage nachzugehen, wie Lehrpersonen ‚ihre‘ Schulinsel verstehen und benennen.

Offen bleibt weiter, ob die in diesem Beitrag adressierte erhoffte Entlastung kurzfristig eintritt, eine mittel- bis langfristige Wirkung einsetzt oder überhaupt eine solche Wirkung zu verzeichnen ist. Um dies zeigen zu können, sind entsprechende Wirkungsstudien im Sinne eines vergleichenden Einzelfallstudiendesigns notwendig, die der Tatsache Rechnung tragen, dass sich Schulinseln von Ort zu Ort in verschiedenen Merkmalen sehr unterscheiden, sowie unterschiedliche Funktionen für unterschiedliche Adressat:innen haben können. Im Sinne partizipativer Forschung wäre zudem die Berücksichtigung von Stimmen der Kinder und Jugendlichen, die eine Schulinsel besuchen, sowie deren Eltern wünschenswert. Denn einzelne Stimmen aus der Studie von Müller-Kuhn et al. (2022) weisen darauf hin, dass nicht alle Kinder die Schulinsel gerne besuchen. Um Gelingensbedingungen zu ermitteln, wäre es zudem hilfreich, Schulstandorte zu finden, deren Schulinselprojekte vorzeitig abgebrochen wurden und die Gründe und Erklärungen für das Scheitern zu erfragen. Sollten Schulinseln in der Schweiz künftig bildungsrechtlich verankert werden, und liegen entsprechende pädagogische Konzepte vor, könnte eine Konzeptanalyse mit einer vertieften vergleichenden Studie zu Maßnahmen der integrativen Erziehungshilfe vielversprechend sein. Darüber hinaus könnten auf Basis konkreter Praxisumsetzungen Dispositivanalysen (Langnickel, 2021) und tiefenhermeneutische Analysen (Haubl & Lohl, 2017) durchgeführt werden, um Machtdynamiken und die innere Logik und Sinnstruktur des Ortes sowie seine ‚Effekte‘ auf Ebene der Subjekt- und Institutionslogik sichtbar zu machen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. Ideal und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (8.). Verlag Barbara Budrich.
- Brägger, M., & Schwendimann, B. A. (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, 13–26.
- Bründel, H., & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen—Klare Regeln, klare Konsequenzen*. (3. Auflage). Beltz.
- Cohen, D. R., Lewis, C., Eddy, C. L., Henry, L., Hodgson, C., L. Huang, F., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2023). In-School and Out-of-School Suspension: Behavioral and Psychological Outcomes in a Predominately Black Sample of Middle School Students. *School Psychology Review*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1856628>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Überfachliche Kompetenzen. Einleitung. Lehrplan* 21. [https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e\[200\]3](https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e[200]3)
- Dörpinghaus, A. (2009). Pathologisierungen schulischen Verhaltens. Über die biopolitische Umschrift pädagogischer Deutungsmuster. Ein Essay. In: Nießeler, A./ Uphoff, I. (Hrsg.): *Pädagogische Auffälligkeiten. Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten - kritisch betrachtet*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 15-30.

- Fachorganisation shelterSchweiz. (ohne Jahr). *Timeoutplatzierung* [Informationswebsite]. shelterWebsite - Wir stärken Familien. <https://www.shelterschweiz.ch/auftraggeber/platzierungsangebote/timeoutplatzierung/>
- Flick, U. (2022). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (14. Auflage, S. 252–265). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FSS. (2023, Februar 6). *Medienberichterstattung zu unserer Initiative*. [Medienberichterstattung der FSS Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt]. Förderklassen-Initiative. <https://www.fss-bs.ch/foerderklassen-initiative/>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & Peshak George, H. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 217–226. <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>
- Gehrig, J. (2019, Mai 26). Das integrative Schulmodell bringt Lehrer an ihre Grenzen: Verbände fordern Kleinklassen – Bildungsforscher raten davon ab. *Tagblatt*. <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/das-integrative-schulmodell-bringt-lehrer-an-ihre-grenzen-verbaende-fordern-kleinklassen-bildungsforscher-raten-davon-ab-ld.1122379>
- Haubl, R. & Lohl, J. (2017). Tiefenhermeneutik als qualitative Methode. In: Mey, G., Mruck, K. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_57-1
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl., 4. Aufl.) [Computer software]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). Springer Fachmedien Verlag.
- Hövel, D. Ch., Zimmermann, D., Meyer, B., & Gingelmaier, S. (2020). „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 291–305. <https://doi.org/10.3262/SZ0000001>
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 39–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kennedy, C., & Jolivette, K. (2008). The Effects of Positive Verbal Reinforcement on the Time Spent Outside the Classroom for Students With Emotional and Behavioral Disorders in a Residential Setting. *Behavioral Disorders*, 33(4), 211–221.
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Kunz, A., & Luder, R. (2019). *Projekt Challenge/SIRMa Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Schlussbericht 2019*. Pädagogische Hochschule Zürich PHZH. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/sirma_challenge_schlussbericht_def.pdf
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Auflage). Beltz.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik*. Barbara Budrich.
- Leitner, S., & Thümmler, R. (2022). *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Beltz Verlag.
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 165–181. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art23d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Muheim, V., Krauss, A., Link, P.-C., Rösli, P., & Hövel, D. Ch. (2022). „Schulinseln“ in der Schweiz – Ergebnisse der ersten Forschungsetappe einer explorativ angelegten empirisch-quantitativen Untersuchung zu Verbreitung, Funktion und Implementation im Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), 414–430.
- Müller, C. M. (2010). Beeinflussen sich erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche negativ? – Vier Thesen zu den Risiken von negativem Peereinfluss in sonderpädagogischen Fördergruppen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79(1), 27–39.
- Müller, X., & Sigrist, M. (2019). *Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Verhalten/Bedarfsanalyse_IVE_def.pdf
- Müller-Kuhn, D., Omlin, J., & Zala-Mezö, E. (2022). *Evaluation Schulinsel Primarschule Emmersberg. Abschlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich PHZH. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7313628>
- Nevermann, C. (2013). Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder—Schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. (2. Auflage, S. 127–141). Beltz.

- Pfändler, N. (2023, Januar 5). Die Zürcher Bevölkerung will wieder mehr Kleinklassen für verhaltensauffällige Kinder. *NZZ - Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/zuerich/nzz-umfrage-eltern-in-zuerich-wollen-kleinklassen-in-volksschule-ld.1719551?reduced=true>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. (2. überarbeitete Auflage). Barbara Budrich.
- Reiser, H., Willmann, M., & Urban, M. (2008). Organisationsformen. Integrierte schulische Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. (S. 651–668). Hogrefe.
- Renwick, F., & Spalding, B. (2002). “A quiet place” project: An evaluation of early therapeutic intervention within mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 29(3), 144–149.
- Sager, B. (2011). SchulINSEL Sarnen—Time-in statt Time-Out. In A. S. Lanfranchi (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (Fachportal Pädagogik; S. 305–311). Klinkhardt.
- Schweikert, B. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sörensen, B. (2001). *Pädagogik für den Zwischenraum. Schülerclubs an Grundschulen*. Waxmann.
- Stein, R. (2012). Unlösbar oder gar kein Problem ...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling, & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. (S. 189–198). Athena Verlag.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft—Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schüler-sicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a0000159>
- Widmer-Wolf, P., Eschelmüller, M., & Kunz-Egloff, B. (2018). *Alternative Lernorte in der schule. Leitfaden zum Umgang mit Spannungsfeldern*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://www.schul-in.ch/myUploadData/files/leitfaden-a4-alternativer-lernort-phfnw-19-verlinkt.pdf>
- Wilkerson, K. L., & Afacan, K. (2022). Repeated School Suspensions: Who Receives Them, What Reasons Are Given, and How Students Fare. *Education and Urban Society*, 54(3), 249–267. <https://doi.org/10.1177/00131245211009854>
- Wilson, T. B. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag.
- ZLV. (2022). *Schulinseln. Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Positionspapier*. ZLV. <https://www.zlv.ch/politik/standpunkte/standard-titel>
- ZLV. (2023). *Schulinseln* [Verbands-Website]. ZLV Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband. <https://www.zlv.ch/politik/schulinseln>
- Zuffellato, A. (2008). Wenn Schülerinnen und Schüler „unmöglich“ sind: Auszeit als pädagogisches Konzept. *Bildung Schweiz. Zeitschrift des LCH*, 10, 11–13.