

Empirische Sonderpädagogik, 2023.15:314-329

DOI <https://doi.org/10.2440/003-00xx>

ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Psychologische Grundbedürfnisse und berufliches Wohlbefinden bei berufsbegleitend Studierenden der Sonderpädagogik in der Schweiz

Catherine Eve Bauer, Larissa Maria Troesch, Denise Geiser & Caroline Sahli Lozano

Pädagogische Hochschule Bern

Zusammenfassung

In welchem Zusammenhang stehen die Arbeitsbedingungen von Sonderpädagog*innen im integrativen Berufsalltag mit ihrer Arbeitszufriedenheit? Diese Frage ist hochaktuell, da im Kontext der wachsenden Integrationsbemühungen der Personalbedarf in integrativen Settings der Sonderpädagogik zunimmt, während frühzeitige Berufsausstiege den Personal-mangel verschärfen. Ein zentraler Aspekt der Arbeitsbedingungen gemäß der Self-Determination Theory ist die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie. Um die psychologischen Grundbedürfnisse im Berufsalltag von Schweizer Sonderpädagog*innen zu untersuchen, wurden problem-zentrierte Interviews mit 30 berufsbegleitend Studierenden der Sonderpädagogik durchgeführt, die in integrativen Settings arbeiten. Mittels inhaltlich strukturierender und evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse wurden die psychologischen Grundbedürfnisse mit der aktuellen Arbeitszufriedenheit in Beziehung gesetzt. Über viel Autonomie wird in Bezug auf das individuelle Unterrichten im direkten Kontakt mit den Schüler*innen berichtet, für die Arbeitszufriedenheit scheint aber die Autonomie auf Team- und Professionsebene relevanter zu sein. Zentral ist hier vor allem die Förderung einer konstruktiven Zusammenarbeit durch die Schulleitung, aber auch die Stärkung der Sonderpädagog*innen in ihrer Berufsrolle.

Schlagwörter: Sonderpädagogik, Schulische Heilpädagog*innen, Self-Determination Theory, psychologische Grundbedürfnisse, Arbeitszufriedenheit

Basic Psychological Needs and Job Satisfaction in Swiss In-Service Special Education Students

Summary

What are the working conditions of special education teachers (SET) in inclusive settings, and how are they related to job satisfaction? These questions are highly topical, as in the context of growing integration efforts, staffing needs in inclusive special education settings are increasing while early career exits are exacerbating staff shortages. A critical aspect of working conditions, according to self-determination theory, are the basic psychological

needs of relatedness, competence, and autonomy. To explore basic psychological needs in Swiss SET, we conducted problem-centered interviews with 30 in-service SET students already working in inclusive school settings. The interviews were analyzed with structuring and evaluative qualitative content analysis to explore the relationship between basic psychological needs and job satisfaction. Perceived autonomy was highest in individual teaching situations, in direct contact with the students; however, team autonomy as well as autonomy at the level of Special Education as a profession seemed to be more relevant for job satisfaction. How school leaders support team cooperation and strengthen SET in their professional role seem to be crucial factors in this context.

Keywords: Special education, special education teachers, self-determination theory, basic psychological needs, job satisfaction

Die Schweiz, wie auch zahlreiche andere Länder, leidet seit Jahren unter einem Mangel an qualifizierten Sonderpädagog*innen (z.B. Billingsley, 2004; Kronenberg, 2021). Dieser spitzt sich im Kontext des rechtlich breit geforderten Wandels hin zur inklusiven Förderung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf weiter zu (Artikel 24, UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK], 2006). In der Folge werden Lernende mit besonderem Bildungsbedarf in der Schweiz seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ¹ in Regelklassen unterrichtet und im Rahmen integrativer Förderung durch Sonderpädagog*innen unterstützt (Lanners, 2021).

Neben dem steigenden Bedarf ist der Mangel an sonderpädagogischem Personal vielerorts auch Rekrutierungsproblemen und vorzeitigen Berufsaustritten geschuldet, wobei Letztere häufig mit hohen Berufsanforderungen und mangelnden Ressourcen in Verbindung gebracht werden (z.B. Billingsley & Bettini, 2019; Cancio et al., 2013). Daher ist bildungspolitisch relevant, wie integrativ arbeitende Sonderpädagog*innen ihre Arbeitsbedingungen erleben und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Rekrutierung sowie die Arbeitsplatzgestaltung ergeben. Die subjektiv wahrgenommenen Arbeitsbedingungen werden

in dieser Studie über die psychologischen Grundbedürfnisse gemäß Self-Determination Theory (SDT) erfasst (Deci & Ryan, 2000). Im Anschluss an die Erläuterungen zu den Spezifika der Ausbildung zur Sonderpädagog*in in der Schweiz werden deshalb theoretische Grundlagen zur SDT sowie zur Arbeitszufriedenheit skizziert.

Das Studium der Sonderpädagogik im Schweizer Kontext

In der Schweiz werden Studiengänge der Sonderpädagogik unter der Bezeichnung *Schulische Heilpädagogik* geführt; auch sonderpädagogisch ausgebildetes Schulpersonal wird in der Regel als *Schulische Heilpädagog*innen* (SHP) bezeichnet. Sonderpädagogische Studiengänge werden nur auf Masterstufe angeboten; Zugangsvoraussetzung dafür ist entweder ein Lehrdiplom oder ein Bachelorabschluss in einem verwandten Studienfach (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK], 2008). Infolgedessen wird Sonderpädagogik oft berufsbegleitend studiert. Oftmals sind die Studierenden bereits vor dem Studium im Bildungsbereich tätig, in vielen Fällen bereits in der Funktion als SHP. Der Berufseinstieg kann daher lange vor oder erst nach Studienbeginn liegen. Für

¹ In Anlehnung an Hinz (2005) werden die Begriffe Integration und integrativ zur Bezeichnung der Entwicklungsphase hin zur Inklusion verwendet, in der sich das Schweizer Schulsystem gegenwärtig befindet.

die vorliegende Studie wurden SHP-Studierende befragt, die berufsbegleitend in integrativen Settings arbeiten, d.h. in einer Form der Beschulung, die sonderpädagogische Maßnahmen für Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf in die Regelschule integriert. Für die subjektive Einschätzung der Arbeitsbedingungen und die Arbeitszufriedenheit ist u.a. der Grad der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse relevant. Dieser Zusammenhang wird in den nächsten Abschnitten kurz skizziert.

Berufliche Grundbedürfnisse und Zufriedenheit

Gemäß der SDT haben Menschen drei universelle psychologische Grundbedürfnisse: soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 2000). Soziale Eingebundenheit steht für das Bedürfnis, sich mit anderen verbunden, zugehörig und akzeptiert zu fühlen. Das Bedürfnis nach Autonomie bezeichnet den Drang, sich im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten selbst als Ursprung des eigenen Handelns wahrzunehmen und gemäß den eigenen Werten handeln zu können. Unter dem Bedürfnis nach Kompetenz wird der Wunsch verstanden, sich als erfolgreich zu erleben, Aufgaben mittels der eigenen Fähigkeiten zu bewältigen und letztere fortlaufend weiterentwickeln zu können.

Zahlreiche Studien aus diversen Arbeitskontexten belegen, dass die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse mit höherer Arbeitszufriedenheit und Leistung verbunden ist (z.B. Deci et al., 2017). Unter Arbeitszufriedenheit wird das Ausmaß verstanden, in dem Arbeitnehmende positive Kognitionen und Emotionen gegenüber ihrer Arbeit wahrnehmen (Kauffeld & Schermuly, 2019). Sie gilt neben der Beanspruchung als Kernelement des beruflichen Wohlbefindens.

Die Grundbedürfnisse sind nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig (Baard et al., 2004). Für ihre Erfüllung ist einerseits das individuelle Empfinden zentral, andererseits aber auch

der soziale Kontext. Insbesondere der Führungsstil der Vorgesetzten trägt wesentlich zu einer wertschätzenden Arbeitsatmosphäre bei, die es ermöglicht, eigene Kompetenzen effektiv einzubringen und die Arbeit mitzugestalten (Deci et al., 2017).

Psychologische Grundbedürfnisse und Arbeitszufriedenheit in der Sonderpädagogik

Integrativ arbeitende Sonderpädagog*innen sind großen beruflichen Belastungen und Stress ausgesetzt, was zu einem reduzierten beruflichen Wohlbefinden führen kann (Billingsley & Bettini, 2019). Wie andere Lehrpersonen haben auch Sonderpädagog*innen das Bedürfnis, Teil eines Teams zu sein; gleichzeitig ist das Erleben sozialer Eingebundenheit im Arbeitsalltag für sie mit diversen Herausforderungen verbunden. Sie müssen sich in kurzer Zeit auf mehr und unterschiedlichere Personen einlassen als Regellehrpersonen (Youngs et al., 2011). Insbesondere im integrativen Setting sollen Sonderpädagog*innen zudem einerseits als Expert*innen im Team auftreten, andererseits scheinen sie in der Realität oft eine assistierende Funktion einzunehmen (Billingsley, 2004; Sahli Lozano & Simovic, 2018). Schulleitungen können die soziale Eingebundenheit unterstützen, indem sie die Zusammenarbeit im Kollegium fördern (Gersten et al., 2001), was Arbeitsengagement und Verbleibabsicht fördert sowie das Belastungserleben reduziert (Billingsley, 2004; Cancio et al., 2013).

Ein zentraler Faktor für die Arbeitszufriedenheit von Sonderpädagog*innen liegt in der Stärkung ihrer Entscheidungsfreiheit und Berufsrolle (Gersten et al., 2001; Major, 2012). Die Autonomie der Sonderpädagog*innen ist allerdings zum Teil eingeschränkt. Beispielsweise fehlen ihnen oft die zeitlichen Ressourcen, um auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen zu können (Billingsley, 2004), was sich wiederum negativ auf das Kompetenzerleben auswirkt.

Die aktuelle Studie

Angesichts des verbreiteten Personalman- gels in der Sonderpädagogik ist es von hoher Relevanz, mehr über die erlebten Arbeits- bedingungen und die Arbeitszufriedenheit von Sonderpädagog*innen zu erfahren. Da SHP in der Schweiz sehr oft berufsbeglei- tend studieren, untersuchte die vorliegen- de Studie Studienbeginner*innen an allen Schweizer Hochschulen, die bereits in in- tegrativen Schulsettings tätig sind. Folgende zwei Fragestellungen waren leitend:

1. Wie erleben die angehenden SHP in ihrem Berufsalltag die Erfüllung der psy- chologischen Grundbedürfnisse Auto- nomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit?
2. Welche Bedeutung spielen die psycho- logischen Grundbedürfnisse für die Ar- beitszufriedenheit?

Methode

Die für die vorliegende Studie verwendeten Daten stammen aus einem Schweizer Mul- ti-Methoden-Projekt mit SHP in Ausbildung. Zur Teilnahme angefragt wurden die Stu- dierenden aller Schweizer Hochschulen in einem SHP-Studiengang mit Studienbeginn im Herbstsemester 2020. Eine Fragebogen- erhebung wurde zu drei Messzeitpunkten durchgeführt (zu Studienbeginn, Beginn 2. Studienjahr, Ende 2. Studienjahr), zudem wurde ein Subsample am Ende des 2. und 4. Semesters per Interview mündlich befragt.

Interviewsample

Die hier verwendeten Daten stammen aus der ersten Interviewwelle am Ende des zweiten Studiensemesters. Von den 493 Personen, die zu Studienbeginn an der Fra- gebogenerhebung teilnahmen, gaben 216 Personen ihre Bereitschaft zu einem Inter- view an. Davon wurden 30 Personen aus

der deutschen Sprachregion ausgewählt, die als SHP in einem integrativen Setting tätig sind. Zudem wurde bei der Auswahl auf eine Durchmischung im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Hochschulzugehörigkeit, Arbeitspensum und Berufserfahrung geach- tet. Tabelle 1 zeigt die Sampleinformatio- nen.

Methodisches Vorgehen

Mit den 30 ausgewählten Studierenden wurden problemzentrierte, semistrukturierte Interviews von durchschnittlich 55 Mi- nuten Dauer geführt. Die psychologischen Grundbedürfnisse im Arbeitskontext wur- den, basierend auf der SDT-Theorie, über folgende Fragen abgefragt: „Inwiefern füh- len Sie sich bei Ihrer Arbeit sozial eingebun- den?“ (soziale Eingebundenheit), „Wie viel Gestaltungsspielraum haben Sie bei Ihrer Arbeit? Wie zeigt sich das?“ (Autonomie) und „Inwiefern haben Sie das Gefühl, dass Sie Ihre Fähigkeiten bei der Arbeit einsetzen können?“ (Kompetenzerleben). Zudem wur- den über die gesamten Interviews hinweg alle Textsegmente bei der Kategorisierung berücksichtigt, die Aussagen zu den Grund- bedürfnissen beinhalten. Die Analysen zur Arbeitszufriedenheit basieren auf der Frage „Können Sie mir beschreiben, wie Sie sich bei Ihrer Arbeit als SHP fühlen?“.

Die Audioaufnahmen wurden nach fest- gelegten Regeln vollständig transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (QIA) nach Kuckartz und Rädiker (2022) aus- gewertet. Die Analysen wurden in einem mehrstufigen, deduktiv-induktiven Verfah- ren durchgeführt und umfassten Elemente der evaluativen und inhaltlich strukturieren- den QIA. Konkret wurden für das Katego- riensystem (vgl. Tabelle 2) zunächst deduk- tiv aus der Literatur drei Hauptkategorien für die psychologischen Grundbedürfnisse abgeleitet. Im Anschluss wurden evaluative Subkategorien (hoch – mittel/ambivalent – tief) entwickelt und definiert. Schließlich wurden diesen Kategorien die entsprechen- den Textpassagen zugeordnet.

Tabelle 1*Beschreibung des Samples*

Demographische Angaben	Anzahl Personen (N = 31)
Geschlecht	
Frauen	23
Männer	7
Alter	
25-30 Jahre	10
30-35 Jahre	1
35-40 Jahre	6
40-45 Jahre	5
45-50 Jahre	5
50-55 Jahre	2
55-60 Jahre	1
Arbeitspensum als SHP	
10-20%	1
20-30%	2
30-40%	4
40-50%	2
50-60%	8
60-70%	4
70-80%	7
80-90%	1
90-100%	1
Pädagogische Berufserfahrung	
0-5 Jahre	12
6-15 Jahre	8
>15 Jahre	10

Anmerkungen. N = 31. SHP = Schulische Heilpädagog*in/Sonderpädagog*in. Die Informationen zum Sample werden aus Anonymisierungsgründen in aggregierter Form abgebildet.

Die Intercoder-Übereinstimmung wurde mittels konsensueller Codierung nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewährleistet. Dazu wurde zunächst ein Drittel der Interviews von Zweier-Teams parallel codiert und im Anschluss besprochen. Bei Differenzen wurden die jeweiligen Begründungen diskutiert, bis ein Konsens (d.h. eine Zuordnungslösung) gefunden wurde, und das Kategoriensystem bei Bedarf entsprechend präzisiert. Weiterhin strittige Passagen wurden im erweiterten Forschungsteam diskutiert und das Kategoriensystem bei Bedarf weiter angepasst. Nachdem das Kategoriensystem nach 10 Interviews in hohem Masse

ausdifferenziert war, wurden die restlichen Interviews aus ökonomischen Gründen von jeweils einer Person codiert. Um dennoch die Qualität des Codierprozesses zu sichern, wurden unklare Passagen weiterhin vermerkt und im Team diskutiert, bis ein Konsens zur Zuordnung gefunden wurde.

Um das Erleben der Grundbedürfnisse pro Person erfassen und kontrastieren zu können, wurden die Interviewteilnehmer*innen selbst aufgrund der Häufigkeit ihrer hohen, mittel-ambivalenten oder tiefen Aussagen in drei Typen eingeteilt. Für die Arbeitszufriedenheit wurde ebenfalls eine evaluative QIA (hoch, mittel/ambiva-

lent oder tief) durchgeführt. Da in beiden Kategorien nur sehr wenige Personen als eindeutig tief eingestuft wurden, wurden die Subcodes mittel/ambivalent und tief zusammengeführt und für weitere Analysen als ambivalent bezeichnet.

Tabelle 2
Kategoriensystem

Kategorie	Anzahl Aussagen	Anzahl Personen	Definition	Ankerbeispiele
Psychologische Grundbedürfnisse				
Autonomie				
+	125	7	Der Wunsch nach Freiheit und Eigeninitiative in den beruflichen Entscheidungen (Deci & Ryan, 2000) Arbeitsaspekte, die Spielraum bei Entscheidungen und Kreativität erlauben; value consonance	„Ähm, also dort habe ich AUCH sehr viel (.) Spielraum und Freiraum und es ist bis jetzt noch NIE ein Problem gewesen, dass ich etwas nicht DURCHFÜHREN konnte oder machen, wo ich jetzt gefragt habe.“
+/-	66	22	Arbeitsaspekte, die teilweise Spielraum und Kreativität erlauben	„Es ist eine gute Schule mit vielen Traditionen, aber nicht all diese Traditionen, nicht alle sind immer sinnvoll, aber so wird es halt gemacht.“
-	49	1	Arbeitsaspekte, die Spielraum bei Entscheidungen und Kreativität behindern; value dissonance	„Und dort bin fühle ich mich manchmal eingeschränkt, wenn es einfach heisst, ja, «Da, du nimmst die halbe Klasse, machst das und das, in diesem Raum am besten.“
Kompetenz				
+	200	6	Der Wunsch nach Wirksamkeit und Können (Deci & Ryan, 2000) Arbeitsaspekte, die es erlauben die eigenen Fähigkeiten zu nutzen oder zu erweitern	„Wenn es ums Fördern geht, kriege ich diese Möglichkeit, oder, jetzt auch mal Diagnoseinstrumente auszuprobieren und zu schauen wie es geht.“
+/-	64	23	Arbeitsaspekte, die es teilweise erlauben die eigenen Fähigkeiten zu nutzen oder zu erweitern	„Die Fähigkeit zu Erklären ist auch sehr wichtig, ja, aber wenn man einfach immer so am Brände löschen ist, dann finde ich, dann kommt sie (die Fähigkeit) nicht so fest zum Zug, ja.“

Fortführung Tabelle 2

-	47	1	Arbeitsaspekte, die den Einsatz oder das Erweitern der eigenen Fähigkeiten behindern und/ oder Gefühle der Unwirksamkeit fördern	„Dort würde ich gerne ein bisschen Einfluss nehmen, auf den Fremdsprachenunterricht. Aber eben, das (..) ist vom Stundenplan her gar nicht gewünscht.“
Kategorie	Anzahl Aussagen	Anzahl Personen	Definition	Ankerbeispiele
<hr/>				
Soziale Eingebundenheit			Der Wunsch nach Verbundenheit und Akzeptanz im beruflichen Umfeld (Deci & Ryan, 2000)	
+	182	18	Arbeitsaspekte, die es erlauben sich sozial verbunden und für andere relevant zu fühlen	„Ähm ich fühle mich sozial sehr eingebunden. Eben, ich habe viel Austausch mit anderen.“
+/-	26	12	Arbeitsaspekte, die es teilweise erlauben sich sozial verbunden und für andere relevant zu fühlen	„Ich habe schon (..) noch gute Leute kennengelernt, doch auch. Aber, ähm, es ist schon auch schwierig gewesen, einfach so etwas zu denen den Draht zu finden.“
-	35	0	Arbeitsaspekte, die Gefühle der Entfremdung, Einsamkeit und/oder des Ausgeschlossen-seins fördern	„Im Moment etwas zu wenig, (...) weil ich einfach nur diese dreimal 2 Lektionen im Schulhaus bin.“
<hr/>				
Arbeitszufriedenheit			Das Ausmaß der positiven Kognitionen und Emotionen gegenüber der Arbeit (Kauffeld & Schermuly, 2019)	
+		17	Positiv erlebte Arbeitsaspekte	„Ich würde sagen, so an den meisten Tagen, vielleicht 80% oder so, gehe ich raus (.) und habe das Gefühl, ich habe irgendetwas bewirkt. Und da bin ich dann zufrieden.“
+/-		11	Arbeitsaspekte mit positiven und negativen Anteilen	„Schon ja, aber es ist einfach noch nicht, noch nicht genau dort, wo ich es gerne HÄTTE, noch nicht dort wo ich sagen würde, doch, so sehe ich mich langfristig arbeiten.“
-		1	Negativ erlebte Arbeitsaspekte	„Es gab Tage, an denen ich das Gefühl hatte, ich fühle mich nicht so wertgeschätzt in meiner Arbeit, ähm, und nicht so wahrgenommen.“

Anmerkungen. + = hoch. +/- = mittel/ambivalent. - = tief.

Für die Beantwortung von Fragestellung 2 wurden die codierten Textsegmente zu den psychologischen Grundbedürfnissen und zur Arbeitszufriedenheit einer Zusammenhangsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) unterzogen. Dazu wurde eine Segmentmatrix erstellt und darin Bezüge zwischen Arbeitszufriedenheit und Autonomie, Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit erfasst (vgl. Tabelle 3). Da besonders viele Bezüge zwischen Arbeitszufriedenheit und Autonomie zu beobachten waren, wurden die Aussagen zum

Autonomieerleben einer vertieften Analyse unterzogen, wobei wiederum konsensuell codiert wurde. Mittels inhaltlich strukturierender QIA wurden drei Autonomieebenen identifiziert und die codierten Textstellen den induktiv generierten Subcodes zugeordnet (Unterrichts-, Team-, Professionsebene). Die Inhalte wurden paraphrasiert, um zentrale Themen der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit pro Autonomieebene herauszuarbeiten, wobei Personen mit hohem und ambivalentem Autonomieerleben kontrastiert wurden.

Tabelle 3

Paraphrasierte Themen pro Grundbedürfnis, differenziert nach hoher und ambivalenter Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit hoch	
Autonomieerleben	<ul style="list-style-type: none"> + Freiheit in Unterrichtsgestaltung + Ideen einbringen können + Unterricht gemeinsam mit Regellehrpersonen (weiter)entwickeln - Beispiele schwieriger Zusammenarbeit - begrenzte Einflussmöglichkeiten - häufige Ad Hoc-Arbeit
Kompetenzerleben	<ul style="list-style-type: none"> + Erleben von Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit + Erkennen von Lern- und Entwicklungsfortschritten bei Schüler*innen + wahrgenommen werden als Expert*in
Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> + Wertschätzung durch Team und Schulleitung + regelmäßige Austauschtreffen mit Unterrichtsteams/Schulleitung + Arbeitsplatz vorhanden + Gefühl am richtigen Ort zu sein
Arbeitszufriedenheit ambivalent	
Autonomieerleben	<ul style="list-style-type: none"> + Freiheit im eigenen Unterricht - einzelnen Lehrpersonen ausgeliefert sein - schlechtes Gewissen gegenüber Schüler*innen - Abhängigkeit von ungünstiger Ressourcenverteilung - gegen Berufsauftrag/Berufsethos handeln müssen (value dissonance)
Kompetenzerleben	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühl der Wirkungslosigkeit - Unmöglichkeit adäquater Förderung (SHP-Expertise nicht gefragt) - Unsicherheit bezüglich eigener Kompetenzen
Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> + gute Beziehung zu Schüler*innen +/- unterschiedlich starke Beziehungen im Team - wenig Zeit für Beziehungsaufbau mit Schüler*innen - unklare Berufsrolle, schwache berufl. Stellung - Gefühle der Isolation

Anmerkungen. SHP = Schulische Heilpädagog*in/Sonderpädagog*in.

Ergebnisse

Fragestellung 1: Psychologische Grundbedürfnisse im Berufsalltag

Sowohl Autonomie als auch Kompetenz erleben die meisten Befragten als ambivalent. Die soziale Eingebundenheit wird am häufigsten als hoch eingeschätzt, wobei ambivalente Einschätzungen fast gleich häufig sind (vgl. Abbildung 1).

Soziale Eingebundenheit

Am häufigsten wird soziale Eingebundenheit im Klassenzimmer mit den Schüler*innen, im Kollegium sowie im Austausch mit der Schulleitung angesprochen. Ambivalente Zugehörigkeitsgefühle sind am häufigsten verbunden mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen, dem Gefühl, keine gefestigte Stellung im Schulgefüge und/oder kaum Kontakt zu anderen SHP zu haben. Die folgende Antwort auf die Frage nach sozialer Eingebundenheit bildet mehrere dieser Ebenen des Zugehörigkeitserlebens exemplarisch ab:

Ja das, ich würde sagen, das hängt sehr stark von der Lehrperson ab. Ähm, also jetzt ein Schulhaus, wo es wirklich, wo man von einem Schulklima reden könnte (..) gibt es dort nicht [...] ich habe das Gefühl, d-, der Stellenwert vom Heilpädagogen, eben diese äh Eingebundenheit in die Schulleitung und so weiter, das ist (..), würde ich mir jetzt wünschen, dass das noch (..) verbessert oder mehr, mehr Stellenwe-, mehr Gewicht bekommt, ähm, im Schulalltag. (P23, Position 121)

Kompetenzerleben

Kompetenzerleben wird am häufigsten im direkten Kontakt mit den Kindern berichtet: Die Freude der Kinder am Unterricht und die Lernfortschritte werden als Zeichen der eigenen Kompetenz und Wirksamkeit erlebt. Manche Studierenden waren zum Befragungszeitpunkt zu Studienbeginn bereits lange als SHP tätig und fühlten sich entsprechend kompetent und/oder durchs Studium gestärkt in ihrer Berufsrolle. Andere stiegen zu Studienbeginn neu in den Beruf ein bzw. wechselten von einer Anstellung als Regel-

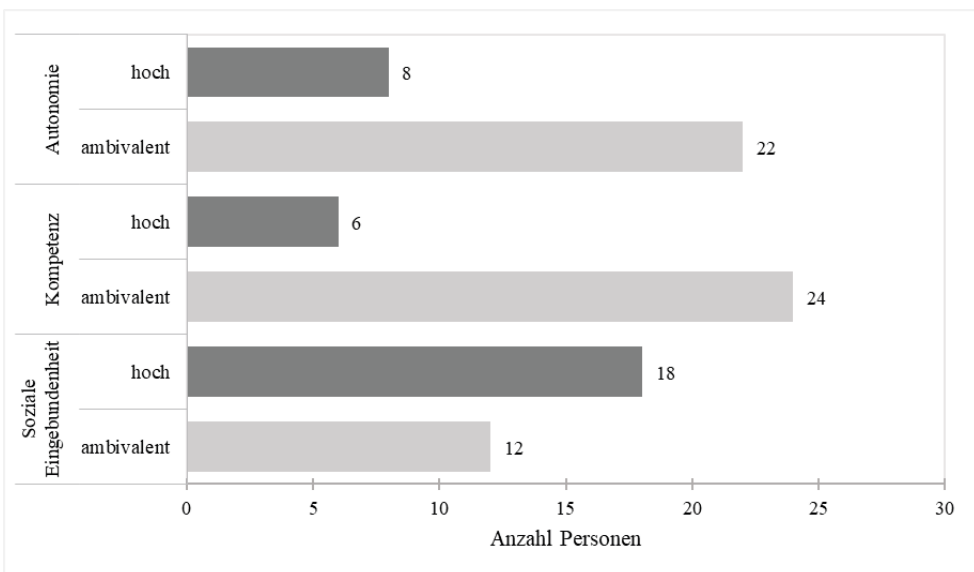


Abbildung 1 Psychologische Grundbedürfnisse nach Personen

Lehrperson zur SHP, was für manche Betroffenen mit Unsicherheiten bezüglich der Erwartungen an die neue Berufsrolle und/oder der eigenen beruflichen Kompetenzen einhergeht und die hohe Zahl ambivalenter Einschätzungen erklärt. Unabhängig von der Berufserfahrung sind eingeschränkte Entscheidungsbefugnisse und begrenzte zeitliche Ressourcen oft verbunden mit einem eher niedrigen oder ambivalenten Kompetenzerleben.

Erlebtes Unvermögen, adäquate Förderung anbieten zu können, erschwert es einem Teil der Befragten, bei den Schüler*innen Entwicklungs- und Lernerfolge erwirken zu können, was sich negativ auf das Kompetenzerleben auswirkt:

Aber man merkt es immer so bei den Kindern, die gerade frisch in den Kindergarten kommen, dass es dann auch wirklich auch lange braucht, und ich bin einfach viel zu kurz da, dann bin ich weg, dann fällt irgendwie noch was aus (...) Ja und dann muss man auch viel in die Beziehungsarbeit investieren, bevor man überhaupt mit dem, mit Fördern oder (.) ansetzen kann. (P18, Position 186)

Hier wird sichtbar, wie sich beim Thema fehlende Ressourcen die drei psychologischen Grundbedürfnisse überschneiden: Aus Sicht der befragten Personen behindert der erlebte Zeitmangel den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Schüler*innen (Eingebundenheit), die äußeren Rahmenbedingungen zwingen die SHP, gegen ihre professionellen Werte zu handeln (Autonomie) und verunmöglichen es letztlich, ihre professionellen Kompetenzen zielführend einsetzen zu können, um die angestrebten Entwicklungsprozesse anzustoßen (Kompetenz).

Autonomieerleben

Obwohl bezüglich Autonomie viel Ambivalenz zu beobachten ist, berichtet die

Mehrheit der Befragten über Freiheiten bei der Gestaltung der Interaktionen mit den Schüler*innen. Im Kontext fehlender zeitlicher Ressourcen sprechen jedoch fast alle Befragten mangelnde professionelle Gestaltungsmöglichkeiten an. Auch die Erfahrung, im beruflichen Handeln stark von den Regellehrpersonen abhängig zu sein, kommt oft zur Sprache. Bei einigen Lehrpersonen können die SHP eigene Ideen einbringen und die Arbeit selbst gestalten, andere geben vor, wie die Zusammenarbeit auszusehen hat, wie folgendes Zitat illustriert:

Es ist ein bisschen anders als als Klassenlehrperson, dort war man halt schon viel freier [...] Ja, man hat schon ein bisschen Mitspracherecht, aber ich habe das Gefühl, die Entscheidung liegt dann eher bei der Klassenlehrperson, wie sie es umsetzen will. (P26, Position 109)

Das Zitat zeigt zudem, wie das Autonomieerleben als SHP im Vergleich mit der früheren Tätigkeit als Regellehrperson als vermindert wahrgenommen wird.

Fragestellung 2: Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse für die Arbeitszufriedenheit

Von den 30 Befragten gaben 17 an, sich als SHP bei der Arbeit zufrieden bis sehr zufrieden zu fühlen, 12 wurden als ambivalent kategorisiert, eine Person machte keine Angaben. Die Zusammenhangsanalyse zeigt, dass die Befragten ihre Zufriedenheit besonders häufig in Bezug zur professionellen Autonomie setzen. Dabei wird Handlungsspielraum auf drei verschiedenen beruflichen Ebenen angesprochen:

1. Ebene Unterricht: Die Gestaltungsmöglichkeiten in der direkten Arbeit mit den Kindern im Klassenzimmer, z.T. auch mit den Eltern; mehrheitlich positiv erlebt. Der Gestaltungsspielraum in der Begegnung mit den Kindern wird oft

sehr explizit als erfüllend und/oder entlastend beschrieben, weil er Möglichkeiten eröffnet, Ideen umzusetzen und etwas zu bewirken (was auf anderen Ebenen nicht immer möglich ist).

2. **Ebene Team:** Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten als Mitglied des Schulteam, d.h. in der Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen, z.T. auch mit Schulleitenden. Angesprochen werden hier vor allem die Möglichkeit zur aktiven Mitwirkung in schulischen Austauschgefäßen und das ko-konstruktive Erarbeiten von Unterricht und Förderplänen. Nicht alle Befragten erleben diese Art der Autonomie, viele fühlen sich im Schulteam nicht oder nur bedingt wirksam oder der Willkür einzelner Lehrpersonen ausgeliefert.
3. **Ebene Profession:** Gestaltungsfreiheit und Wirksamkeit als Vertreter*in der Profession. Zur Professionsautonomie gehört die Möglichkeit, den Berufsauftrag zielführend erfüllen zu können. Diese Form der Autonomie wird vor allem in Form von Negativbeispielen angesprochen, z.B. als SHP viel Verantwortung und wenig Einfluss zu haben, von anderen SHP und somit von der eigenen Profession isoliert zu sein und aufgrund mangelnder Ressourcen gegen die eigene Berufsethik arbeiten zu müssen.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der Zusammenhanganalyse von Arbeitszufriedenheit und Autonomieerleben. Berufliche Zufriedenheit und Unzufriedenheit werden mit unterschiedlichen Autonomieebenen in Verbindung gebracht: Die Befragten mit hoher Autonomie schreiben ihre Zufriedenheit primär der Team- und Unterrichtsautonomie zu. Negative Autonomieaspekte werden vor allem auf Teamebene angesprochen, wie ein begrenztes Involviert-Sein und die Notwendigkeit, ständig flexibel sein zu müssen. Die Professionsebene scheint bei dieser Gruppe eher weniger zufriedenheitsrelevant, zumindest wird sie kaum angesprochen.

Bei den Personen mit ambivalenter Ar-

beitszufriedenheit kommt die Professions-ebene sehr deutlich zum Ausdruck, vor allem im Kontext fehlender Ressourcen, die das Erreichen professioneller Ziele verhindern, von Gefühlen der Isolation und Ohnmacht innerhalb der eigenen Profession sowie dem schon erwähnten Eindruck, gegen den Berufsauftrag handeln zu müssen. Auffällig ist zudem, dass innerhalb der ambivalent-zufriedenen Gruppe die Teamebene nur im Kontext der Beziehungen zu den einzelnen Lehrpersonen angesprochen wird. Die Schulebene hingegen wird kaum thematisiert; konkret nur von einer Person, die das Gefühl hat, als SHP „alleine gegen eine ganze Schule“ zu stehen (P03, Position 124).

Interessant ist die Gruppe mit ambivalentem Autonomieerleben, aber hoher Arbeitszufriedenheit. Mangelnde Zufriedenheit wird hier insbesondere der Teamebene zugeschrieben, vor allem mit Verweis auf mangelnde Autonomie in der Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen. Hingegen bringt die Unterrichtsebene vielen Betroffenen deutlich mehr Autonomie und auch Freude; d.h. die eigenverantwortliche Förderarbeit mit den Kindern wird als stärker selbstgesteuert und befriedigend erlebt. Die Autonomie im Team wird dann als positiv erlebt, wenn eine Vertrauensbasis für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung vorhanden ist. Die Schulleitung nimmt diesbezüglich eine wichtige Rolle ein, ihr wird eine stützende und entlastende Funktion zugeschrieben.

Diskussion

In der vorliegenden Interviewstudie wurde mittels strukturierender und evaluativer QIA untersucht, wie integrativ tätige Schweizer SHP in Ausbildung ihre Arbeitsbedingungen im Hinblick auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit wahrnehmen und wie diese Wahrnehmung mit der Arbeitszufriedenheit zusammenhängt.

Tabelle 4

Ebenen der professionellen Autonomie, kontrastiert nach Personen mit hoher und ambivalenter Arbeitszufriedenheit sowie mit hohem und ambivalentem Autonomieerleben

		Arbeitszufriedenheit	
		Hoch	Ambivalent
Autonomieerleben	Hoch	<p>Unterrichtsautonomie: + Freiheiten, Ideen einbringen können, vielfältige Entscheidungsbefugnisse</p> <p>Teamautonomie: - als wertvolle*r Mitarbeiter*in gelten, Schule mitgestalten können, Möglichkeiten zum Austausch, regelmäßige Treffen mit SL und/oder in Unterrichtsteams, Handlungsspielraum im Team - viel ad hoc-Arbeit, weniger involviert sein in den Schulalltag der Kinder als als Regel-LP</p>	<p>Unterrichtsautonomie: + Gute Unterrichtsplanung hilft Berufsrolle zu klären; Wirksamkeitserleben bringt Entlastung (auf Probleme reagieren können, ad hoc-Situationen bewältigen, individuelle Lösungen für Kinder finden dürfen)</p> <p>Teamautonomie: - „Stellenwert“ im Schulgefüge wird als geringer erlebt als jener als Regel-LP</p> <p>Professionsautonomie: - Häufiges Gefühl des Nicht-Gerecht-Werdens im Beruf, hohes Verantwortungsgefühl bei knappen Ressourcen, Hilflosigkeitsgefühle, diverse Berufsrollen schwierig zu vereinbaren</p>
	Ambivalent	<p>Unterrichtsautonomie: + Zeit für einzelne Kinder und für Begegnung/Beziehung (im Gegensatz zur Funktion als Regel-LP), Freude an selbständiger Arbeit mit Kindern - Beschränkte Handlungsmöglichkeiten durch Störungen und Konflikte im Unterricht, Unterrichtsfokus auf Entwicklung statt Leistung</p> <p>Teamautonomie: + gemeinsames Entwickeln von Unterricht, Wertschätzung, guter Austausch im Schulteam, Vertrauen seitens SL und Team ermöglicht Freiräume, prof. Wissen wird abgeholt - Ständiges flexibel sein müssen, Blockierung von Ideen durch einzelne LP, Angst vor Kränkungsgefühlen einzelner LP, Regel-LP wird als „Chef*in“ empfunden</p> <p>Professionsautonomie: + Erlebte Sinnhaftigkeit des Berufs/ der Berufsrolle trotz Problemen</p>	<p>Unterrichtsautonomie: + Zeit haben für Kinder, etwas bewirken können in Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern, Freude am selbständigen Unterrichten</p> <p>Teamautonomie: +/- Zusammenarbeit im Team sehr abhängig von einzelnen LP</p> <p>Professionsautonomie: + Erleben des Berufs als sinnvoll, „Berufung“ gefunden haben - Fehlende berufliche Ressourcen (sehr häufig!), mangelnde Wirksamkeit in Beruf („zu nichts kommen“), Ungerechtigkeit der Ressourcenverteilung, nicht hinter Berufsrolle stehen können, Gefühl des Alleinseins in Profession, prof. Ziele nicht umgesetzt können, prof. Austausch und Handlungsmöglichkeiten mit anderen SHP fehlen</p>

Anmerkungen. LP = Lehrperson. SHP = Schulische Heilpädagog*in/Sonderpädagog*in. SL = Schulleitung.

Arbeitsbedingungen: Ressourcenmangel beeinträchtigt Autonomie- und Kompetenzerleben

Viele Befragte äußern sich ambivalent bezüglich beruflicher Autonomie und Kompe-

tenzerleben; am häufigsten wird die soziale Eingebundenheit als positiv erlebt. Die Analysen bestätigen die gegenseitige Verwobenheit der drei psychologischen Grundbedürfnisse, wie sie beispielsweise von Baard et al. (2004) postuliert wurde. Dies zeigt sich

besonders deutlich im Kontext der für die Förderung verfügbaren zeitlichen Ressourcen. Der häufige Zeitmangel im Arbeitsalltag von SHP tangiert das Bedürfnis nach beruflicher Autonomie sehr stark, da die Ressourcenzuteilung außerhalb ihrer Einflussmöglichkeiten liegt, gleichzeitig aber die Möglichkeiten und Grenzen des professionellen Handelns definiert. Die damit verbundene institutionell bedingte Fremdsteuerung unterwandert oftmals den eigentlichen Berufsauftrag – die bedarfsgerechte schulische Förderung der den SHP anvertrauten Kinder – und behindert oder verunmöglicht ein professionelles Handeln im Einklang mit den professionellen Werten und Überzeugungen. In der Folge wird auch das Bedürfnis nach Kompetenzerleben frustriert, denn die professionelle Wirksamkeit wird durch diese engen Grenzen beschränkt. Kurz: Zeitmangel bedeutet für die befragten SHP oft Mangel an Beziehungsaufbau, Zwang zur professionellen Untätigkeit und letztlich Gefühle der professionellen Unzulänglichkeit, da die eigenen professionellen Kompetenzen nicht zielführend eingesetzt werden können. Es ist naheliegend, dass diese Einschränkung der psychologischen Grundbedürfnisse die Arbeitszufriedenheit beeinflusst.

Arbeitszufriedenheit: Unterrichtsautonomie reicht nicht aus, wenn Team- und Professionsautonomie fehlen

Mehr als die Hälfte der Befragten fühlt sich bei der Arbeit zufrieden bis sehr zufrieden, was auf ein gutes Zusammenspiel von Arbeitsanforderungen und psychologischen Grundbedürfnissen hinweist (Hascher et al., 2021). Hohe Arbeitszufriedenheit geht einher mit sehr positivem Erleben von sozialer Eingebundenheit und eigener Kompetenz. Das berufsbegleitende Studium gibt jenen Halt, die noch wenig Berufserfahrung haben. Negative Seiten des Berufs werden von zufriedenen SHP nicht ausgeblendet, scheinen aber durch die Wertschätzung, die Wirksamkeit im eigenen Unterricht und/

oder das Gefühl, im Team aktiv mitwirken zu können, kompensiert.

Das Autonomieerleben wird in den Aussagen zur Arbeitszufriedenheit stark thematisiert, wobei drei Handlungsebenen zum Ausdruck kommen: Unterrichtsautonomie, Teamautonomie und Professionsautonomie. Dass der professionelle Handlungsspielraum bedeutsam ist für diverse Aspekte des beruflichen Wohlbefindens, ist gut belegt (z.B. Gersten et al., 2001; Major, 2012). Die vorliegenden Daten legen jedoch nahe, dass die drei Autonomieebenen unterschiedlich mit der Arbeitszufriedenheit zusammenhängen. Auf der Unterrichtsebene berichten fast alle Befragten ungeachtet ihrer Zufriedenheit, dass ihnen Autonomie im eigenen Unterricht Halt, Struktur und Freude bringe. Im Kontext hoher Arbeitszufriedenheit wird die Professionsautonomie kaum thematisiert, die Teamebene häufig mit Bezug auf Autonomiedefizite im Sinne herausfordernder Zusammenarbeit, fehlender Planbarkeit und beschränkter Einflussmöglichkeiten. Ein gewisser Autonomiemangel schließt hohe Zufriedenheit also nicht aus; möglicherweise wird dieser insbesondere auf der Teamebene als berufszugehörig akzeptiert. Zentral dafür scheint der kompensierende Effekt einer präsenten, unterstützenden Schulleitung, die die konstruktive Zusammenarbeit fördert, einer wertschätzenden Teamatmosphäre sowie einer erlebten Sinnhaftigkeit des Berufs, die nicht durch fehlende Professionsautonomie unterminiert wird.

Ganz anders das Bild bei den SHP mit ambivalenter Arbeitszufriedenheit: Die häufige Aussage, aus Ressourcenmangel die Berufsrolle nicht ausfüllen zu können und/oder als Vertreter*in der Profession weder Einfluss noch Austausch zu haben, weist auf ein negatives Erleben der beruflichen Autonomie auf der Professionsebene hin und wird von den Betroffenen mit fehlender Sinnhaftigkeit des Berufs in Verbindung gebracht. Auf der Teamebene wird häufig über Autonomiemangel in der Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrpersonen berichtet, wäh-

rend die Schulleitungen kaum zur Sprache kommen. Dies legt nahe, dass die Schulleitungen in den entsprechenden Schulteams als wenig sichtbar erlebt werden und bekräftigt jene Befunde, die die zentrale Rolle der Schulleitungen für relevante Outcomes wie Arbeitsengagement, Belastungserleben und Verbleibabsichten betonen (Billingsley, 2004; Cancio et al., 2013; Gersten et al., 2001).

Für eine hohe Arbeitszufriedenheit scheint also das Erleben von Unterrichtsautonomie allein nicht auszureichen. SHP mit hoher und ambivalenter Arbeitszufriedenheit unterscheiden sich einerseits darin, inwieweit ihre Schulleitungen Strukturen bieten, die eine gewisse berufliche Autonomie im Team erlauben, und andererseits im Ausmaß, in dem der professionelle Status und die Sinnhaftigkeit der eigenen Berufsrolle in Frage gestellt werden.

Limitationen

Die vorliegende Studie enthält einige Limitationen, die Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung bieten. Erstens handelt es sich um einen Querschnitt. Um die Gründe für Belastungen und vorzeitige Berufsausstiege von Sonderpädagog*innen nachvollziehen zu können, wäre es notwendig, das Erleben der Arbeitsbedingungen längsschnittlich zu verfolgen. Zweitens könnten zukünftige Studien die Interviewfragen zum Erleben der Arbeitsbedingungen offener stellen, um über die hier untersuchten SDT-Themen hinauszublicken. Drittens wurde versucht, ein möglichst großes Spektrum an Perspektiven abzudecken, indem bei der Samplewahl diverse demographische Merkmale berücksichtigt wurden; Extremgruppenvergleiche könnten helfen, dieses Spektrum noch weiter auszuloten. Viertens lag der Fokus nicht auf der Verteilung der Förderressourcen, die jedoch einen elementaren Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit von SHP zu haben scheint. Dies sollte näher untersucht werden. Fünftens konnte der vollständige Prozess des konsensuellen Codierens

in Zweierteams nur für das erste Drittel der Interviews durchgeführt werden. Die Reliabilität der Analyseergebnisse wurde gesichert, indem strittige Passagen über sämtliche Interviews hinweg im Forschungsteam besprochen wurden – ein gemäß Kuckartz und Rädiker (2022) zulässiges, aber nicht optimales Verfahren. Im Optimalfall sollte durchgängig mit mehreren unabhängig Codierenden gearbeitet werden.

Schließlich kann das professionelle Erleben und Handeln auch durch länderspezifische Ausbildungsmodalitäten beeinflusst werden. Die vorliegende Studie untersuchte SHP in Ausbildung, die bereits im integrativen Feld tätig sind. Dies ist in der Schweiz ein häufig gewählter Ausbildungsweg, im internationalen Kontext jedoch ist eine Verallgemeinerung nicht ohne weiteres möglich.


Konklusion


Die berufliche Autonomie ist für die Arbeitszufriedenheit von Schweizer Sonderpädagog*innen maßgebend. Handlungsspielräume auf der Unterrichtsebene können mangelnde Autonomie auf der Team- und der Professionsebene nicht wettmachen. Für die Förderung der Autonomie im Team sind die Schulleitungen zentral, indem sie ein Arbeitsklima und konkrete Strukturen schaffen, die es den SHP ermöglichen, ihren Berufsauftrag in konstruktiver Zusammenarbeit mit den Regellehrpersonen ausfüllen zu können. Auf der Professionsebene ist ein verstärkter Fokus auf das Thema Ressourcenknappheit nötig, das viele SHP an der Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit zweifeln lässt; zudem legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass eine stärkere Vernetzung innerhalb der Profession die Berufsrolle von SHP stärken könnte.


Literatur


- Baard, P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045–2068.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Billingsley, B. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 71–94. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0035>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators’ intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549–567.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hinz, A. (2005). Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu. Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005* (S. 6–19). Berlin, GEW Berlin.
- Kauffeld, S., & Schermuly, C. C. (2019). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 237–259). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6_9
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung und Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik) vom 12. Juni 2008*. <https://edudoc.ch/record/29973>.
- Kuckartz, U., & Rädiker S. (2022). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 501–516). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_32.
- 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*. Bern: SBFI und EDK.
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 27*(7–8), 48–56.
- Major, A. (2012). Job design for special education teachers. *Current Issues in Education, 15*(2), 1–7.
- Sahli Lozano, C., & Simovic, L. (2018). Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen. Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lehrpersonen an Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik, 24*(2), 30–37.
- UN-BRK. (2006). *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html>
- Youngs, P., Jones, N., & Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 113*(7), 1506–1540. <https://doi.org/10.1177/016146811111300704>

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Catherine Eve Bauer
<https://orcid.org/0000-0002-1179-6839>

 Larissa Maria Troesch
<https://orcid.org/0000-0001-6364-8259>

 Denise Geiser
<https://orcid.org/0009-0009-8713-7213>

 Caroline Sahli Lozano
<https://orcid.org/0000-0002-3957-8745>

Korrespondenzadresse:

Larissa M. Troesch

Fabrikstr. 8

CH-3012 Bern

larissa.troesch@phbern.ch

Erstmals eingereicht: 13.04.2023
 Überarbeitung eingereicht: 28.08.2023
 Angenommen: 05.02.2024

Offene Daten	keine Angabe
Offener Code	Zur Analyse der Daten wurden keine Computercodes verwendet. Entsprechend werden keine Codes verfügbar gemacht.
Offene Materialien	Für die Verfügbarkeit der Materialien kann die Studienleiterin Prof. Dr. Caroline Sahli Lozano (Caroline.SahliLozano@phbern.ch) angefragt werden.
Präregistrierung	Die Studie wurde nicht präregistriert
Votum Ethikkommission	keine Angabe
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Das Projekt wird vom Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) finanziert. Fördernummer: 182396
Autorenschaft	DG, CB und LT haben das Manuskript geschrieben. CB und CSL haben die Studie geplant. CB, LT und DG haben die Daten analysiert.