

# ESE

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

Heft 7

In bewegten Zeiten handeln -  
Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale  
Entwicklung im Kontext aktueller bildungs-  
politischer und gesellschaftlicher Krisen





**ESE**

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

# **ESE**

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

## **Herausgebende Redaktion**

Stephan Gingelmaier (Sprecher der Redaktion)

Lars Dietrich (Sprecher der Redaktion)

Susanne Jurkowski (Sprecherin der Redaktion)

Janet Langer

Isabell Schuster

Sascha Hein

Pierre-Carl Link

## **Redaktionelle Unterstützung durch die Hochschule für Heilpädagogik, Zürich**

Lara Fabel

Annette Krauss

Marlene Schulze

**ESE**

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

7. Jahrgang (2025)

Heft 7

In bewegten Zeiten handeln –  
Der Förderschwerpunkt emotionale  
und soziale Entwicklung im Kontext  
aktueller bildungspolitischer und  
gesellschaftlicher Krisen

www.esse-zeitschrift.net

*Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wird gemeinsam von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ finanziert.*

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier  
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung  
PH Ludwigsburg · Reuteallee 46 · D-71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)  
nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt  
Ramsauer Weg 5  
D-83670 Bad Heilbrunn  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop: [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de)

## Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de).

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt);  
mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6178-6 digital

[doi.org/10.35468/6178](https://doi.org/10.35468/6178)

ISBN 978-3-7815-2717-1 print

ISSN 2629-0170 print

ISSN 2941-1998 [www.esse-zeitschrift.net](http://www.esse-zeitschrift.net)

# Inhaltsverzeichnis

## Editorial

Editorial zur siebten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahresschrift  
In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale  
Entwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen ...10

## I Originalia

Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit  
Verhaltensproblemen: Was sind unterstützende Faktoren  
bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen?  
*Chiara Enderle* .....16

Narratives Review zur schulischen Reintegration nach  
einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie  
*Stefanie Elbracht, Saskia Denecke, René Schroeder und Robert Langnickel* .....38

Internalisierende Verhaltensprobleme in der Schule – eine qualitative  
Interviewstudie zu subjektiven Wissensbeständen sowie Erfahrungen  
von Lehrkräften an Förder- und Regelschulen  
*Paula Hammer, Tatjana Leidig, Meike Vösgen-Nordloh und Tijs Bolz* .....60

Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen von Vorschulkindern mit  
externalisierenden Verhaltensproblemen – eine kontrollierte  
Einzelfallstudie zu „Lubo aus dem All!“  
*Leonie Verbeck, Johanna Krull, Jannik Nitz, Hanna Rauterkus, Katrin Eiben,  
Charlotte Hanisch und Thomas Hennemann* .....82

Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen:  
Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit  
und Anwendungshäufigkeit  
*Anett Platte, Cécile Tschopp, Robert Langnickel, Johanna Krull,  
Conny Melzer, Sandra Greiffendorf, Karin Dürr, Thomas Hennemann  
und Tatjana Leidig* .....100

## II Fach- und Tagungsbeiträge

Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld  
zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen  
Problemen  
*Philippos Zdoupas, Meike Vösgen-Nordloh und Pawel R. Kulawiak* .....124

Sprachlichen Auffälligkeiten begegnen: Sprachliche Anpassungsvorschläge zu Lubo aus dem All! – Vorschulalter  
*Clara Schramm, Leonie Krist, Leonie Verbeck, Thomas Hennemann und Tanja Ulrich* .....140

Inklusive versus separative Schulformen: Ein kritischer Blick auf die empirische Befundlage in der Trias Verhalten, Lernen und Sprache in einem narrativen Review  
*Priska Hagmann-von Arx, Peter Klaver, Fabio Sticca und Pierre-Carl Link* .....154

### III Zur Diskussion

Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität  
*Christoph Laun*.....166

Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht. Kritische Anmerkungen zum Konzept der „Wachsamen Sorge“ in der „Neuen Autorität“  
*Pierre-Carl Link, Hannes Ummel, Chiara Jeurgens, Jeannine Wattenhofer und Kai Felkendorff*.....176

„Da weiß man nicht, wo hört DaZ auf und wo fängt Sonderpädagogik an?!“ Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld (post-)sonderpädagogischer Diskurse. Ein Plädoyer für eine Stärkung interdisziplinärer Forschung im Förderschwerpunkt ESE  
*Kevin Niehaus* .....186

### IV Praxis und Theorie

Emotions- und Beziehungsfokus im Schulalltag: Das Bindungsbrett als Instrument für Gesprächsführung, Reflexion und Psychoedukation  
*Lothar Steinke, Cécile Tschopp und Robert Langnickel* .....198

Strukturelle Kooperation in der Zusammenarbeit zwischen Förderschule und Jugendhilfe – eine Konzeptanalyse im Kontext intensivpädagogischer Förderung  
*Paul Martin Müller, Thomas Hennemann und Tatjana Leidig* .....210

Webbasierte Plattform „Wissen, was wirkt!“ – Evidenzbasierte Fördermaßnahmen suchen und finden  
*Priska Hagmann-von Arx, Fabio Sticca und Pierre-Carl Link* .....222

## V Buchbesprechungen

Buchbesprechung: Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. <i>Priska Hagmann-von Arx</i> .....	232
Buchbesprechung: Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung <i>Robert Langnickel</i> .....	238
Buchbesprechung: Konflikten in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten. <i>Pierre-Carl Link</i> .....	244
Buchbesprechung: Gleichberechtigte Teilhabe durch kooperative Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen. <i>Toni Bauer</i> .....	252
Buchbesprechung: Antwortverhältnisse. Anni N. und das Nichtzuhausesein in der Welt. <i>Pierre-Carl Link</i> .....	256

## VI Aus den Studienstätten

„Aggressiv, unglücklich, un(ter)versorgt? Gemeinsam Versorgungslücken schließen!“ – Politischer Fachtag an der Humanwissenschaftlichen Fakultät zur Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher <i>Sandra Greiffendorf, Paul Martin Müller, Ulrike Biermann, Anne Born, Charlotte Hanisch, Thomas Hennemann, Johannes Krakau, Tatjana Leidig und Jan Peter Meier</i> .....	268
Fachstelle Verhalten und Lernen (VeLer) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Neue Entwicklungen zur Prävention von und Förderung bei schulischen Notsituationen <i>Pierre-Carl Link, Fabio Sticca, Dennis C. Hövel, Daniela Freisler-Mühlemann und Priska Hagmann-von Arx</i> .....	274

## VII Neues aus dem Fach .....

282

## Mitwirkende .....

286



## Editorial

**Editorial**  
zur siebten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift  
**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt  
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller  
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

*Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)*  
*in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*

## Thema: „In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen“.

Liebe Leser:innen,  
liebe Kolleg:innen,  
liebe Interessierte,

in diesem Editorial möchten wir, die Redaktionsgruppe der Zeitschrift *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, die Beiträge dieser siebten Ausgabe vorstellen. Das verbindende Element der Beiträge bildet das Leitthema der 16. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die vom 30. Mai bis 01. Juni 2024 an der Freien Universität Berlin stattfand. Die wissenschaftlichen Beiträge und fachlichen Diskussionen standen unter dem Thema: „In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen“. Ausgangspunkt für die inhaltliche Schwerpunktsetzung war ein Zitat, das Albert Einstein zugeschrieben wird: „Those who have the privilege to know have the duty to act, and in that action are the seeds of new knowledge.“ Im Kontext der allgegenwärtigen globalen und lokalen Krisen und Herausforderungen muss qualitativ hochwertiger und inklusiver Bildung eine hohe Priorität eingeräumt werden. Um der zunehmenden Vielfalt der Schüler:innen bei gleichzeitigem Mangel an Ressourcen und unterstützenden Strukturen effektiv zu begegnen, werden differenzierte und flexible Unterrichtsansätze sowie Strukturen für effektiven inklusiven Unterricht benötigt. Für viele Wissenschaftler:innen und pädagogische Fachkräfte trägt Bildung in Krisenzeiten das Potenzial, die Hoffnung auf eine bessere Welt in die Tat umzusetzen. Es gehört zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, den Status Quo herauszufordern und zu verändern. Die Bewältigung bildungspolitischer Krisen erfordert neue Ansätze, Denkweisen und das Bündeln von Innovationen sowie bewährten Wissensbeständen. Eine gerechtere und inklusivere Bildung braucht ein starkes wissenschaftliches Fundament als Grundlage politischer Forderungen.

Jede forschende Begleitung einer inklusiven Schulentwicklung und die daraus entstehende Handlung gestaltet auch einen politischen Rahmen. Die Antworten auf Fragen zur Teilhabe an politischen und sozialen Dynamiken sind ohne politischen Bezug nicht denkbar. Doch wie reagieren wir als fachliche Disziplin auf bildungspolitische Anforderungen

in Zeiten gesellschaftlicher Krisen? Ist die fachliche Disziplin gar selbst in der Krise? Welche Chancen zur Weiterentwicklung des Fachs ergeben sich aus der Bewältigung gegenwärtiger Krisen? Inwiefern liegt es in der Rolle des Fachs, Beiträge zu Förderkonzepten nicht nur individuumsbezogen zu analysieren, sondern auch im Hinblick auf politische Einflussnahme durch miteinander kooperierende Forschende und pädagogische Fachkräfte zu verwerten?

Die siebte Ausgabe der ESE verfolgt das Ziel, Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Krisenzeiten neu zu denken und für gerechtere bildungspolitische, schulische und unterrichtliche Bedingungen einzutreten. Die Dringlichkeit und Intensität der aktuellen Herausforderungen führen zu polarisierenden öffentlichen Debatten, in denen die Stimmen der betroffenen Schüler:innen zu selten gehört werden. Dies zu ändern, bedarf eines gemeinsamen Diskurses über Theorien und Praktiken einer Pädagogik in Krisenzeiten, dem nachhaltigen Dialog mit Verantwortlichen für bildungspolitische Entscheidungen sowie der Solidarisierung mit pädagogischen Fachkräften, die aktiv für hochbelastete Schüler:innen eintreten.

Dieser skizzierten Leitidee widmen sich fünf *Originalia*. Die fünf Beiträge verbindet, dass sie wissenschaftliche Erkenntnisse zu Herausforderungen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Krisen vorstellen – von der zunehmenden Prävalenz psychischer Probleme bei Kindern und Jugendlichen (z. B. Schulabsentismus, internalisierende Probleme, Reintegration nach psychiatrischen Aufenthalten) bis zur Notwendigkeit wirksamer Interventionen (z. B. das schulbasierte Programm "Lubo aus dem All!" sowie die Wichtigkeit von Methodenwissen von Lehrkräften). Die Beiträge betonen zudem die Bedeutung systematischer Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen, um Innovationen und bewährte Wissensbestände zu bündeln (z. B. multiprofessionelle Kooperation bei der Reintegration nach Klinikaufenthalten; schulformübergreifende Zusammenarbeit; Implementation von Präventionsprogrammen im Team). Die Perspektiven der betroffenen Schüler:innen werden beispielsweise in Form der subjektiven Sichtweisen von Jugendlichen mit Schulbesuchsproblemen sowie Sichtweisen auf gelingende Übergänge explizit berücksichtigt.

In der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift befinden sich zudem drei *weitere aktuelle Beiträge aus dem Fach*. Es zeigen sich hier einige wesentliche inhaltliche Gemeinsamkeiten. Die Beiträge widmen sich der inklusiven Bildung sowie deren Gelingensbedingungen und Konsequenzen. Im Fokus stehen vergleichende Analysen zu inklusiven und separativen Schulformen, sprachliche Anpassungen für inklusive Bildungskontexte sowie die Betrachtung des Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In den Beiträgen werden sowohl spezifische Förderbedarfe adressiert als auch die Notwendigkeit interdisziplinärer Ansätze in der Sonderpädagogik betont.

Die drei *Diskussionsbeiträge* setzen sich kritisch mit Machtstrukturen in pädagogischen Kontexten auseinander. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen Machtverhältnisse und -beziehungen in Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sowie im Konzept der "Neuen Autorität". Eine interdisziplinäre Verzahnung ist auch hier beispielsweise zwischen Sonderpädagogik sowie psychoanalytischen und transaktionsanalytischen Perspektiven deutlich erkennbar. Die Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung der Selbstreflexion pädagogischer Fachkräfte ist ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik als (selbst-)reflexive Profession.

In der Kategorie *Theorie und Praxis* befinden sich in dieser Ausgabe Beiträge, die sich mit evidenzbasierten Ansätzen beschäftigen (z. B. die Plattform "Wissen, was wirkt!" und das Bindungsbrett als theoretisch fundiertes und praxisorientiertes Instrument auf Grundlage der Bindungstheorie). Es werden strukturelle Kooperationskonzepte analysiert, um multiprofessionelle Zusammenarbeit zu stärken und einen Rahmen für praxisorientierte Instrumente zur Gesprächsführung und Reflexion im Schulalltag herzustellen.

In der Rubrik *Buchbesprechungen* werden fünf aktuelle Werke aus der Sonderpädagogik und benachbarten Disziplinen vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Den Abschluss der aktuellen Ausgabe bilden zwei *Berichte zu aktuellen Entwicklungen* in Nordrhein-Westfalen zum Thema Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie in Zürich zu der Eröffnung der Fachstelle Verhalten und Lernen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. Beide Beiträge akzentuieren die Relevanz institutionalisierter Vernetzung und interdisziplinärer Kooperation als Reaktion auf komplexe Herausforderungen im Bildungsbereich und zur Bündelung unterschiedlicher Expertisen zur Entwicklung integrierter Lösungsansätze.

Die in dieser Ausgabe enthaltenen Ansätze verkörpern kollektiv das eingangs geschilderte Zitat, indem sie Wissen in konkretes Handeln übersetzen und damit Strukturen schaffen, die über traditionelle Disziplinengrenzen hinausgehen. Die Beiträge zeigen zudem, wie wissenschaftliche Expertise genutzt werden kann, um bildungspolitische Veränderungen anzustoßen. Das verbindende Element der Beiträge ist aus unserer Sicht das Selbstverständnis einer Sonderpädagogik, die in herausfordernden Zeiten nicht nur reagiert, sondern durch die Schaffung neuer Strukturen, durch wissenschaftlich fundierte Interventionen und durch politisches Engagement aktiv gestaltet.

Wir als Herausgebende möchten uns an dieser Stelle herzlich bei allen Autor:innen, den Gutachter:innen, bei Annette Krauss, Lara Fabel und Marlene Schulze, sowie der HfH Zürich für die redaktionelle Aufarbeitung, bei Herrn Klinkhardt und Herrn Tilsner mit dem gesamten Verlagsteam des Klinkhardt-Verlages, bei dem Beirat der Zeitschrift sowie bei Ihnen und Euch, liebe Leser:innen, liebe Kolleg:innen für das Interesse und die finanzielle sowie ideelle Unterstützung bedanken.

Wir wünschen nun spannende Einblicke und anregende Impulse beim Erkunden und Hinterfragen der Beiträge und freuen uns auf die bereichernden Diskussionen und wertschätzenden Begegnungen mit dem Thema „*Solidarität und Potenzialentfaltung*“ auf der 17. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vom 26.06.- 28.06.2025 an der Universität Hamburg.

Verbunden mit herzlich-kollegialen Grüßen aus Berlin, Ludwigsburg, Kassel, Rostock, Zürich, im April 2025,

*Lars Dietrich, Stephan Gingelmaier, Susanne Jurkowski, Janet Langer,  
Pierre-Carl Link, Sascha Hein und Isabell Schuster*



# I Originalia

# Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen?

Subjective views of adolescents with social, emotional and behavioral difficulties: What are supportive factors in overcoming school attendance problems?

*Chiara Enderle*

Universität Leipzig  
Europa-Universität Flensburg

## Korrespondenz:

Enderle, Chiara  
chiara.enderle@uni-leipzig.de

Beitrag eingegangen: 21.10.2024  
Beitrag angenommen: 07.03.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID

Enderle, Chiara  
<https://orcid.org/0000-0003-0427-997X>

## Zusammenfassung

Schüler:innen mit Verhaltensschwierigkeiten erleben den Schulbesuch häufig als herausfordernd, was sich negativ auf ihre Teilnahme und ihr Schulbesuchsverhalten auswirken kann. Die vorliegende qualitative Interviewstudie beleuchtet die Perspektiven von Jugendlichen (n = 8) auf förderliche Faktoren und Präventionsmaßnahmen zur Bewältigung von Schulbesuchsproblemen (SAPs) im Kontext von Verhaltensschwierigkeiten. Die Ergebnisse verdeutlichen die Rolle eines proaktiven, multidimensionalen Ansatzes im Umgang mit SAPs, der Wohlbefinden, Beziehungen und ein Zugehörigkeitsgefühl integriert fördert.

**Schlüsselwörter:** Schulbesuch, Schulabsentismus, Schüler:innenperspektive, internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme, Gestufte Prävention

## Abstract

Students with emotional and social difficulties often experience school as challenging, which can negatively impact their participation and attendance behavior. This qualitative interview study explores the perspectives of adolescents (n = 8) on supportive factors and preventive measures for addressing school attendance problems (SAPs) in the context of psychosocial difficulties. The findings highlight the importance of a proactive, multidimensional approach to managing SAPs – one that integrates the promotion of well-being, supportive relationships, and a sense of belonging.

**Keywords:** school attendance, school absenteeism, student perspective, internalizing and externalizing difficulties, tiered prevention

## Hinweis zu ethischen Aspekten

Das übergreifende Projekt SAPIC wurde von der schwedischen Behörde für Ethikprüfung genehmigt (Etikprövningsmyndigheten Dnr 2020-05441). Die Datenerhebung wurde vom Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) am 17.10.2023 bewilligt (R15-6490t6t220-20231135214). Die Daten wurden gemäß DSGVO behandelt. Um die Anonymität und Privatsphäre der befragten Schüler:innen zu schützen, werden in der Ergebnispräsentation keine Informationen integriert, die Rückschlüsse auf die Person zulassen. Alle in den Zitationen verwendeten Namen sind fiktiv und lassen keine persönliche Identifizierung zu.

## 1 Schulbesuchsprobleme als Indikator für Verhaltensschwierigkeiten

In einer bewegten Welt, die von konstantem Wandel und wachsender Komplexität geprägt ist, wird der regelmäßige Schulbesuch zu einer entscheidenden Grundlage für akademischen Erfolg, Gesundheit, Wohlbefinden sowie ökonomische und soziale Teilhabe an der Gesellschaft (Hinze et al., 2023; Kearney et al., 2022). Umgekehrt stellen eine unregelmäßige Teilnahme am Unterricht oder die Meidung von Schule komplexe Problemlagen dar, die mit weiteren Risiken einhergehen und/oder weitreichende Konsequenzen haben können, z. B. eine beeinträchtigte emotional-soziale Entwicklung, Schulabbruch, Arbeitslosigkeit sowie erschwerte berufliche und soziale Integration (Enderle et al., 2023; Keppens, 2023; Liu et al., 2021; Ricking, 2014). Schätzungsweise sind etwa 15 bis 20% der Kinder und Jugendlichen von psychischen Störungen wie Angst- oder depressiven Störungen, Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störungen, Autismus-Spektrum-Störungen oder posttraumatischen Belastungsstörungen betroffen (Erskine et al., 2017; Husky et al., 2018). Nach der Covid-19 Pandemie hat die Zahl der psychischen Probleme auch in Deutschland zugenommen (Ravens-Sieberer et al., 2021). Diese Statistiken verdeutlichen das Ausmaß der Belastungen, denen Kinder und Jugendliche in aktuellen Krisenzeiten ausgesetzt sind (Mazrekaj & De Witte, 2023). Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Schulbesuch können ein beobachtbarer Aspekt dieser Belastung sein. Diverse Ängste können die Teilnahme am Unterricht so stark beeinträchtigen, dass betroffene Kinder und Jugendliche die Schule meiden (Brandmeier & Frischeisen, 2020; Fischer et al., 2022). Depressionen, begleitet von Müdigkeit und geringem Interesse, können den Schulalltag unangenehm machen und schulvermeidendes Verhalten verstärken (Wood et al., 2012). Jugendliche mit oppositionellen Verhaltensweisen bleiben der Schule oft fern, da sie entweder aufgrund aggressiven Verhaltens ausgeschlossen werden oder sich der Autorität widersetzen (Ehmann & Rademacker, 2003; Heyne et al., 2022). Ein Einblick in die Literatur zeigt, dass schulbezogenes Meidungsverhalten oft Ausdruck unerfüllter emotionaler Bedürfnisse ist, die mit psychischen Störungen, Lernschwierigkeiten, Mobbing u.v.m. zusammenhängen (Hamilton, 2024; Ricking, 2014). Meta-Studien bestätigen, dass Auffälligkeiten im emotionalen Erleben und Verhalten sowohl Indikator als auch Folge von Schulbesuchsproblemen sein können, wobei die Zusammenhänge vorwiegend in der Sekundarstufe nachgewiesen werden (Egger et al., 2003; Finning et al., 2019; Gubbels et al., 2019; Tekin & Aydin, 2022). Weitere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein erhöhtes Risiko für psychische Störungen als auch Schulbesuchsprobleme haben (Lereya et al., 2022; Thompson et al., 2022).

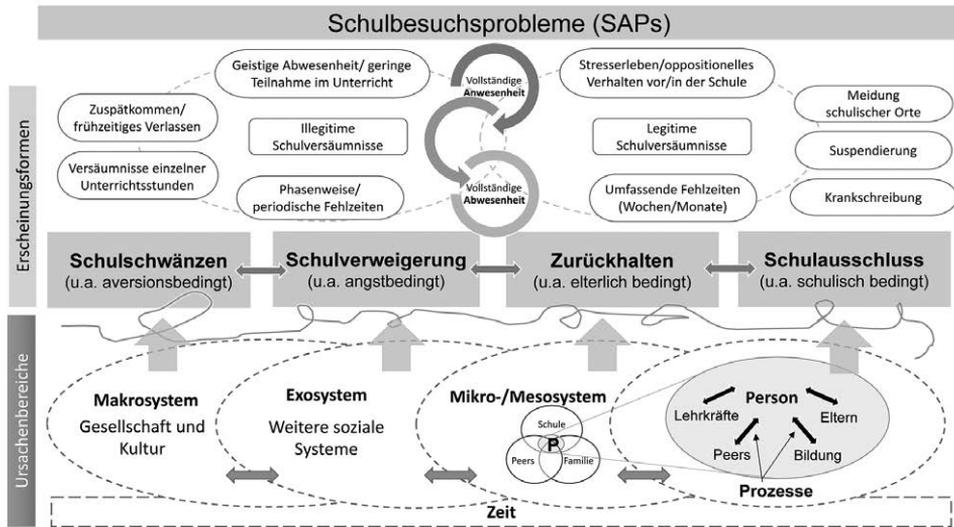
Mit dem Konzept der emotional-sozialen Verhaltensschwierigkeiten werden in diesem Beitrag jene Problemlagen beschrieben, die aus Störungen in der Interaktion zwischen Person und Umwelt resultieren (Stein, 2022). Sie manifestieren sich in internalisierenden, externalisierenden oder gemischten Formen des Erlebens und Verhaltens (Stein, 2023) und wirken als Barrieren für die persönliche, soziale, kognitive und emotionale Entwicklung junger Menschen. Verhaltensschwierigkeiten beeinflussen demnach die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur weiteren Gemeinschaft und können in verschiedenen sozialen Kontexten wie der Klasse, Schule, Familie und/oder der Gemeinschaft auftreten (Heyne et al., 2022; Müller, 2021). Bisher ist wenig erforscht, wie junge Lernende mit zusätzlichen Herausforderungen am besten unterstützt werden können und welche

Faktoren einen regelmäßigen Schulbesuch fördern. Vertiefte Einblicke in subjektive Perspektiven können dabei aufzeigen, was die Beziehung von Schüler:innen zur Schule stärkt oder schwächt (Heyne et al., 2024). Durch das Verständnis dieser individuellen Sichtweisen können adressatengerechtere Handlungsansätze entwickelt werden, die positive sozial-emotionale Schulerfahrungen im Sinne von erfolgreichem Lernen, psychischer Gesundheit und Wohlbefinden im Zusammenhang mit Schulbesuch stärken (Heyne et al., 2022; Schlesier & Raufelder, 2024). Entsprechend rückt dieser Beitrag die vielfältigen Bedürfnisse, Erfahrungen und Wünsche von Jugendlichen in den Fokus, die von Schulbesuchsproblemen und Verhaltensschwierigkeiten berichten.

### 1.1 Begriffsverständnis und theoretische Perspektiven auf das Phänomen

(Inter-)national besteht keine einheitliche Definition für die Beschreibung des Phänomens und der Verhaltensmuster schulischen Fernbleibens (Gren Landell, 2021; Ricking, 2014). Im internationalen Diskurs hat sich der Sammelbegriff der Schulbesuchsprobleme etabliert (*School Attendance Problems*, kurz SAPs). Dahinter verbirgt sich ein breites Spektrum von Verhaltens- und Erlebensweisen im Kontext der Bewältigungsaufgabe des Schulbesuchs, die sich entlang eines Kontinuums beschreiben lassen, u. a. Stresserleben vor oder während des Schulbesuchs, Zuspätkommen, Meidung schulischer Orte, sporadische bis periodische Unterrichts- und Schulversäumnisse bis hin zu monateweisen Fehlzeiten (Heyne, 2019). Das Konzept der SAPs erlaubt eine Perspektivverschiebung: anstatt Absentismus als (abweichende) Verhaltensmuster zu deuten, rückt der Fokus bei SAPs auf die mit Schulbesuch verbundenen Herausforderungen in der Person-Umwelt-Interaktion (Gentle-Genitty et al., 2020). Entlang eines interaktionistischen Paradigmas lassen sich SAPs im Zusammenhang mit emotional-sozialen Schwierigkeiten als Ergebnis wechselseitiger Einflüsse von internalen und externalen Faktoren verstehen. Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (2005) bietet eine hilfreiche Perspektive zur Beschreibung der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Systemebenen. Durch die Ergänzung des PPCT-Modells (*Person, Process, Context, Time*, Bronfenbrenner & Morris, 2006) werden vier grundlegende Bestandteile beschrieben, die die Entwicklung eines Individuums beeinflussen: das Individuum (*Person*) agiert als aktiv handelndes Subjekt in (proximalen) *Prozessen* mit anderen Personen, Symbolen oder Objekten (z. B. alltägliche Aktivitäten und Interaktionen in der Schule), innerhalb von Mikrosystemen (Schule, Peers, Familie), die wiederum in Wechselwirkung mit anderen *Kontexten* (Meso-, Exo-, Makrosystem) über die *Zeit* hinweg (Chronosystem) stehen (Tong & An, 2024). Ein wichtiges Merkmal ist die Interdependenz, d. h., die Handlungsrichtung und -fähigkeit der Person wird als *Outcome* (z. B. sozialer Rückzug) durch subjektive Erfahrungen in Prozessen (z. B. Interaktionsgeschehen in der Schule) geprägt und diese Handlungen gestalten gleichzeitig die Prozesse als *Input* mit (Navarro et al., 2022; Tong & An, 2024). Der ökosystemische Ansatz ermöglicht es, SAPs als komplexes, multidimensionales Phänomen zu verstehen, das durch eine Vielzahl an proximalen und distalen Risiko- und Schutzfaktoren in den Bereichen Individuum, Schule, Peers, Gesellschaft und Kultur beeinflusst wird. Dadurch werden sowohl individuelle als auch umweltbedingte Herausforderungen in der Entwicklung von SAPs berücksichtigt (Gren Landell, 2021; Kearney, 2021; Melvin et al., 2019) (für eine Übersicht siehe Enderle et al., 2024, S. 4). Auf Basis der Bedingungskonstellationen werden in der deutschsprachigen Literatur drei Formen von Schulabsentismus klassifiziert (Ricking, 2014), während Heyne et al. (2019) vier Typen

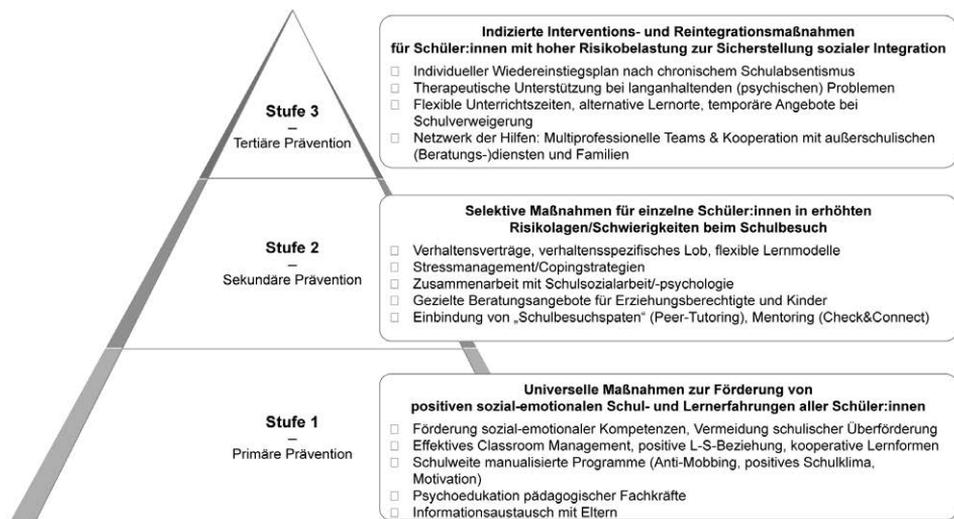
und Definitionen aus der internationalen Literatur ableiten. Ein erweitertes, dimensionales Verständnis erscheint sinnvoll, das die fließenden Übergänge zwischen den Formen betont (Kearney & Gonzálvez, 2022). In der Abbildung 1 sind die Formgruppen in Anlehnung an Heyne et al. (2019) und Ricking (2014) dargestellt und basierend auf einem erweiterten ökosystemischen Verständnis adaptiert.



**Abb. 1:** Erscheinungsformen und Ursachenbereiche bei Schulbesuchsproblemen, orientiert an Formgruppen bei Schulabsentismus (Ricking, 2014) und bei „School Attendance Problems“ (Heyne et al., 2019; Melvin et al., 2019)

Ausgehend von einer multi-systemischen Sichtweise auf SAPs können effektive Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden. Diese haben das Ziel, die Auswirkungen von Risikofaktoren zu verringern und Schutzmechanismen zu stärken, unter besonderer Berücksichtigung individueller Dispositionen, der Kontextfaktoren sowie relevanter Interaktionen innerhalb mehrerer Systeme (Nuttall & Woods, 2013). Daher erscheint eine Organisationsstruktur in Form eines gestuften Systems von Unterstützung für gelingenden - auf positiven sozio-emotionalen Schulerfahrungen beruhenden - Schulbesuch sinnvoll. International wird ein integrierter, multi-dimensionaler Ansatz bezüglich der Schulbesuchsförderung vorgeschlagen, der eine ökologische Perspektive übernimmt, um das breite Spektrum der interagierenden Faktoren auf allen Ebenen von SAPs anzugehen (bezeichnet als *multi-dimensional multi-tiered system of supports (MD-MTSS)*) (Graczyk & Kearney, 2023; Kearney & Graczyk, 2022). Um der Entwicklung von SAPs vorzubeugen und Schulbesuch bei Verhaltensschwierigkeiten integrierend zu fördern, lohnt sich ein Blick auf stärkenorientierte Ansätze. Entsprechende Ansätze, u.a. aus der Resilienzförderung (Ungar et al., 2019) oder der Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Blumenthal et al., 2022; Börnert-Ringleb et al., 2023), zielen auf eine positive Entwicklung bei Schüler:innen in psychosozialen Risikolagen ab. Ein an Resilienz orientiertes, systemisches Verständnis scheint anschlussfähig an gestufte Rahmenmodelle der Prävention und Intervention zu sein, da sie den Zusammenhang zwischen Schulbesuch und positiver emotionaler, sozialer,

verhaltensbezogener und akademischer Entwicklung aufgreifen. Im Zusammenhang mit dem schulischen Zugehörigkeitsgefühl wird ein an das ökologische Modell angelehnter Rahmen verwendet, der Maßnahmen auf individueller, Klassen-, Schul- und Organisationsebene sowie Resilienzfaktoren einbezieht (Allen et al., 2016). Diese Ansätze können zusammengenommen auf die Förderung von Schulbesuch übertragen werden. Demnach werden Präventionsmaßnahmen bezüglich SAPs in einem Mehrebenenmodell auf drei Stufen („tiers“) der integrierten Unterstützung über verschiedene Bereiche verortet (Stoiber & Gettinger, 2016). Abbildung 2 illustriert typische Maßnahmen entlang der Ebenen und Bereiche, die im Kontext einer integrierten Förderung von Schulbesuch und sozial-emotionalen Kompetenzen Anwendung finden (Graczyk & Kearney, 2023; Leidig & Hennemann, 2023; Platte et al., 2024; Ricking et al., 2021). Eine wesentliche Voraussetzung für die Auswahl angemessener Präventionsmaßnahmen besteht im Erkennen der Bedürfnisse von Schüler:innen. In der Suche nach bedeutungsvollen Faktoren in der Gestaltung von Prävention bei SAPs sollten Sichtweisen von Betroffenen einbezogen werden.



**Abb. 2:** Multidimensionales Mehrebenenmodell der integrierten Unterstützung bei Schulbesuchsproblemen (selbst erstellt, in Anlehnung an Graczyk und Kearney, 2023; Leidig & Hennemann, 2023; Ricking, 2014; Ricking et al., 2021). Hinweis: die integrierten Maßnahmen stellen nur eine exemplarische Auswahl dar.

## 1.2 Qualitative Studien mit Jugendlichen

Auch wenn empirische Studien den Zusammenhang von SAPs und emotional-sozialen Schwierigkeiten aufzeigen, bleibt unklar, ob SAPs in diesem Kontext auf Stresserleben, Widerstand oder eine Mischung aus beidem zurückzuführen sind (Moore, 2022). Gleichzeitig mangelt es an vertiefenden Untersuchungen der gelebten Erfahrungen von Jugendlichen. Eine systematische Zusammenstellung qualitativer Studien wurde in drei Übersichtsarbeiten vorgenommen: Richards und Clark-Howard (2023) untersuchten die Sichtweisen neuseeländischer Schüler:innen hinsichtlich der Gründe für Schulabsentismus. Eine britische Studie beleuchtet Erfahrungen von Schulverweigerer:innen (Corcoran & Kelly,

2023), wobei das Gefühl der Zugehörigkeit hervorgehoben wird, um die Erlebnisse von Schulabsentismus zu verstehen. Ein Scoping Review von Hejl et al. (2024) analysierte u.a. Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit SAPs in skandinavischen Ländern. Als gemeinsame Themen wurden soziale Beziehungen, die schulische Umgebung und individuelle Herausforderungen herausgearbeitet. Vor allem unterstützende Beziehungen mit schulischem Personal werden in Studien mit Jugendlichen mit Schulverweigerung betont, die Schwierigkeiten beim Schulbesuch aufgrund internalisierender Problemlagen erleben (Chian et al., 2024; Halligan & Cryer, 2022; Nuttall & Woods, 2013). Außerschulisch werden Beratungsangebote und Hilfesysteme oder Interventionen als hilfreich zur Bewältigung von Herausforderungen wahrgenommen (Heyne et al., 2021; O Flynn et al., 2024). Ebenso wird das familiäre Umfeld als hinderlich oder förderlich hinsichtlich der Rückkehr in die Schule genannt (Richards & Clark-Howard, 2023). Mit Blick auf persönliche Merkmale oder Einstellungen leitet z. B. Heckner (2013) Motivation und Selbstwirksamkeitserleben als wesentliche Ressourcenbereiche hinsichtlich Schulverweigerung ab. Des Weiteren werden SAPs von Betroffenen als ein Prozess mit schrittweisem Rückzug charakterisiert, der mit absinkendem Wohlbefinden einhergeht (Corcoran & Kelly, 2023). Eine Studie aus Hamburg hebt schützende Mechanismen individueller Resilienz, das Gefühl der Verbundenheit in Schule sowie Unterstützung im weiteren sozialen Umfeld im Kontext von SAPs hervor (Enderle et al., 2024). Insgesamt verorten Schüler:innen erlebte Stressoren und Ressourcen bei SAPs primär im schulischen Erfahrungsraum, wobei verzögerte, unpassende und fehlende Unterstützung durch die Schule ein hemmender Faktor zu sein scheint (Corcoran & Kelly, 2023; Dannow et al., 2020). Walther-Hansen et al. (2024) plädieren dafür, SAPs als Ausdruck dysfunktionaler Schul- und Lernkultur zu verstehen. Außerdem wird das Bedürfnis nach individueller Rücksichtnahme im Zusammenhang mit psychischen Problemen in den meisten Studien betont (Chian et al., 2024; McKay-Brown & Birioukov-Brant, 2021). Entlang dieser Argumentation beschreiben Befragte einerseits den Wunsch des Gesehen- und Verstanden-Werdens (McKay-Brown & Birioukov-Brant, 2021) und andererseits die Gestaltung von sicheren Lernumgebungen, Struktur, kleine Klassen und die Anpassung von Unterrichtsstrukturen (Halligan & Cryer, 2022; Richards & Clark-Howard, 2023; Sundelin et al., 2023). Abbildung 3 gewährt einen Einblick in die zentralen Befunde qualitativer Studien.



**Abb. 3:** Zentrale Themen und Einflussfaktoren in qualitativen Studien zu Perspektiven von Schüler:innen auf ihre Schulbesuchsprobleme. Hinweis: Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollte durch eine systematische Recherche erweitert werden.

Aus den Erkenntnissen bisheriger qualitativer Forschung ist zu erkennen, dass vielfältige Aspekte in zusammenhängenden Systemen in der Entwicklung von SAPs involviert sind. Die Einflussbereiche reichen von der individuellen Ebene über soziale Netzwerke bis hin zu schulisch-strukturellen Bedingungen. Die Mehrheit der qualitativen Studien beleuchtet Gründe des Fernbleibens, wobei offenbleibt, welche Präventionsmaßnahmen Jugendliche als förderlich und wirksam für regelmäßigen Schulbesuch im Kontext erlebter Verhaltensschwierigkeiten wahrnehmen.

### 1.3 Vorliegende Studie

Im Beitrag wird eine qualitative Interviewstudie vorgestellt mit dem Ziel, die Perspektiven von Jugendlichen auf förderliche Faktoren für einen gelingenden Schulbesuch vor dem Hintergrund emotional-sozialer Verhaltensschwierigkeiten zu explorieren. Die folgende Fragestellung leitet die Analyse:

- Welche Präventionsmaßnahmen nehmen die Jugendlichen als unterstützend und wirkungsvoll im Kontext ihrer Erfahrungen mit Schulbesuchsproblemen wahr?

## 2 Methodik

### Kontext der Studie

Die Interviews sind Teil einer qualitativen Studie im Rahmen des international vergleichenden Projekts SAPIC zu Schulabsentismus in Schweden, Deutschland, England und Japan (Kreitz-Sandberg et al., 2021).

## Stichprobe und Datenerhebung

Zwischen April bis Juni 2024 wurden zehn leitfadengestützte Einzelinterviews mit 15- bis 16-jährigen Schüler:innen der Klassen 8 und 9 geführt. Die Rekrutierung erfolgte über Oberschulen in Leipzig und eine Beratungsstelle. Mithilfe einer Schneeballstrategie identifizierten Schulleitungen und Lehrkräfte Jugendliche mit unterschiedlichen Ausprägungen und Erfahrungen von SAPs. Acht Jugendliche besuchten ein spezielles Bildungsangebot, das einen alternativen Weg zur Erreichung des Hauptschulabschlusses darstellt. Die Interviews fanden in der Schule oder der Beratungsstelle statt. Die Rekrutierung der Stichprobe gestaltete sich dabei herausfordernd, da sowohl die Bereitschaft zur Teilnahme als auch die Verfügbarkeit von Jugendlichen mit den relevanten Verhaltensmustern begrenzt war, was die Auswahl und Zusammensetzung der finalen Stichprobe beeinflusste. Daher handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe um eine Gelegenheitsstichprobe. Alle Teilnehmenden sowie deren Erziehungsberechtigte gaben ihr schriftliches Einverständnis. Ebenso gaben alle Jugendlichen ihr schriftliches und mündliches Einverständnis zur Verarbeitung, Speicherung und Löschung der Daten gemäß den geltenden Datenschutzbestimmungen. Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen des SAPIC-Projekts entworfen und basierend auf den eigenen Forschungsfragen erweitert. Der Leitfaden war thematisch strukturiert. Der erste Themenblock drehte sich um Fragen zu eigenen Erfahrungen mit Schulversäumnissen (Beginn, Verlauf, Gedanken über auslösende oder aufrechterhaltende Faktoren). Der zweite Themenblock behandelte die Rolle von Unterstützung und Interventionsmaßnahmen. Dabei fokussierten die Fragen die Bedeutung förderlicher Faktoren und Bedingungen für Schulbesuch entlang verschiedener Kontexte und relevanter Prozesse (Interaktionen in oder außerhalb der Schule). Abschließend sollten die Jugendlichen drei Ratschläge zur Anwesenheitsförderung nennen. Die Interviews dauerten zwischen 16 und 32 Minuten. Alle Interviews wurden audioaufgezeichnet, transkribiert und pseudonymisiert (Dresing & Pehl, 2018).

In Anbetracht der Zielstellung dieses Artikels wurden aus insgesamt zehn Interviews jene für die Analyse ausgewählt, in denen Jugendliche von Verhaltensschwierigkeiten oder Diagnosen berichten, die internalisierenden und/oder externalisierenden Phänomenbereichen von Verhaltensstörungen zuzuordnen sind (Müller, 2021; Myschker & Stein, 2018). Aus sonderpädagogischer Sicht ist zu betonen, dass nicht nur psychiatrisch relevante Erscheinungsformen, sondern auch geringgradige Ausprägungen von Schwierigkeiten als Kriterium angenommen wurden (Stein, 2023). Die finale Stichprobe für die Analyse bestand aus  $n=8$  Jugendlichen, drei davon sind weiblich.

## Analyseverfahren

Um die Bedeutung von Präventionsmaßnahmen aus Sicht der Jugendlichen zu erfassen, wurde eine Kombination aus fallorientierter und fallübergreifender qualitativer Inhaltsanalyse gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2022; Schreier, 2014). Aus dem Interviewmaterial wurden relevante Textstellen zu benannten Präventionsmaßnahmen gefiltert und inhaltlich strukturiert. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv-deduktiv, angelehnt an theoretische Modelle, insbesondere das MD-MTSS und den ökologischen Rahmen des Zugehörigkeitsgefühls von Allen et al. (2016). Im Kodierprozess kristallisierten sich zwei zentrale Begründungsmuster für SAPs heraus: (a) *(Soziale) Angst und Mobbing*, (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten*, die zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Maßnahmen führten. Entsprechend wurden Maßnahmen aus den Interviews extrahiert und entlang dieser Muster strukturiert. Am Kodierprozess waren zwei Studierende betei-

ligt. Teile des Analysevorgehens und des folgenden Ergebnisteils sind im Rahmen einer Abschlussarbeit entstanden und wurden gemeinsam weiterentwickelt (Alburg, 2024). MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2024) und F4analyse wurden als unterstützende Programme zur Analyse verwendet.

### 3 Ergebnisse

Im Folgenden werden Auszüge aus den Fallbeschreibungen der Jugendlichen dargestellt, die jeweils repräsentativ für die beiden übergreifenden Muster (a) (*Soziale Angst und Mobbing*) und (b) (*Desinteresse und Lernschwierigkeiten*) sind. Der Fokus der Beschreibung liegt auf den Person-Umwelt-Interaktionen in der Entwicklung von SAPs und den als unterstützend wahrgenommenen Präventionsmaßnahmen. Eine Übersicht der acht Fälle entsprechend der Verhaltensschwierigkeiten und Muster ist in der Tabelle 1 aufgeführt.

**Tab. 1:** Übersicht der acht Fälle und zentraler Begründungsmuster im Kontext ihrer SAPs

Schüler:in	Geschlecht	Emotional-soziale Verhaltensschwierigkeiten (berichtete Symptome)	Muster
Arvid	m	- diagnostizierte Angststörung - Übelkeit, Panikattacken vor und während Schulbesuch	(a)
Janna	w	- Schulangst (Psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen) - hohes Stresserleben und Gefühl von sozialer Isolation	(a)
Sung	w	- Stress, Angst und depressive Verstimmungen - diagnostizierte Essstörung - geringes Selbstwirksamkeitserleben, Aufmerksamkeitsprobleme	(a)
Roman	m	- vermutete Depression - Stresserleben aufgrund von Mobbing	(a)
Enja	w	- Mobbing, Stress aufgrund von Leistungsdruck - negative Selbstwahrnehmung	(a)
Miro	m	- geringe Motivation - Konflikte mit Lehrkräften aufgrund regelverletzenden Verhaltens	(b)
Tobi	m	- ADHS-Diagnose - negative Interaktionen mit Lehrkräften	(b)
Boris	m	- Einsamkeit/Trauer aufgrund familiärer Probleme - geringe Motivation - Konflikte mit Lehrkräften aufgrund von Unterrichtsstörung	(b)

Anmerkungen. Namen sind fiktiv. Die gewählten Begriffe basieren auf den Interviewaussagen der Jugendlichen. m = männlich, w = weiblich. (a) = Muster (soziale) Ängste und Mobbing, (b) = Muster Desinteresse und Lernschwierigkeiten.

### 3.1 (Soziale) Angst und Mobbing

In den Beschreibungen der Jugendlichen aus der Gruppe (a) (*soziale*) Ängste und Mobbing wird deutlich, dass ihre SAPs das Ergebnis eines Zusammenspiels von sozialen Interaktionen und psychischen Schwierigkeiten mit internalisierender Symptomatik waren. Nach einer COVID-19-Erkrankung hatten Janna und Arvid Schwierigkeiten, in den Schulalltag zurückzukehren. Beide berichten von psychosomatischen Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen. Janna blieb anfangs nur vereinzelt zu Hause, doch ihre Fehlzeiten nahmen zu, bis sie mehrere Tage nicht mehr zur Schule ging. Sie nennt den hohen Leistungsdruck am Gymnasium und einen Streit mit ihrer besten Freundin als Ursachen. Auch Angst vor schlechten Noten und Unsicherheit darüber, wie sie „mit den anderen in Kontakt treten soll“ verstärkten ihre SAPs. Sung beschreibt depressive Symptome, die vermutlich im Zusammenhang mit einer Essstörung stehen. Zusätzlich belastete sie das drängende Verhalten ihrer Mutter zur Schulrückkehr: „richtig krass gestresst, dass ich halt dann nur zu Hause geblieben bin“. Weder die Bemühungen ihrer Familie noch die der Lehrkräfte konnten ihre Probleme beheben, da die eigentlichen Ursachen ihrer SAPs nicht adressiert wurden. Enjas SAPs begannen durch Mobbing und Konflikte mit einer Lehrkraft, die ihr „immer schlechte Noten reindrücken wollte“. Sie fühlte sich im Unterricht oft gedemütigt und überfordert, was den Leistungsdruck verstärkte und sie dazu brachte, die Schule zu meiden. Roman erlebte ebenfalls Mobbing in seiner Klasse, was bei ihm Stress auslöste und zu Schulversäumnissen beitrug. Nach den pandemiebedingten Schulschließungen traute er sich aus Angst vor negativen Reaktionen der Mitschüler:innen nicht mehr in die Klasse.

Für Arvid, Enja und Roman war der Wechsel in ein alternatives Lernsetting mit kleineren Klassen und Praxisangeboten ein zentrales Unterstützungselement. Dieses Umfeld bot Rückzugsmöglichkeiten und ruhigere Lernräume, in denen sie sich sicher fühlten. Besonders schätzten sie die Unterstützung der Lehrkräfte, die stets ansprechbar waren und den Unterricht spaßiger gestalteten. Arvid und Sung berichten zudem, dass professionelle therapeutische Hilfe im Kontext einer Klinikschule ihnen half, psychische Probleme und emotionalen Stress zu bewältigen. Für Sung führte ein Klinikaufenthalt zu einem gestärkten Selbstbewusstsein und einer positiven Änderung im „Mindset“ für eine Rückkehr in die Schule. Janna hätte sich mehr aktive Ermutigung („Schubs“) zur Rückkehr gewünscht. Der Wechsel vom Gymnasium zur Oberschule war für sie ein Wendepunkt, wobei sie „mehrere Gespräche mit dem Vertrauenslehrer“ und Unterstützung durch Lehrkräfte als positiv erlebte. Ein lustiger und interaktiver Unterricht half ihr außerdem, sich wohler zu fühlen. Zusätzlich unterstützten sie Freunde, die sie auf dem Schulweg begleiteten, sowie ihre Mutter, die sie ermutigte, wieder regelmäßiger zur Schule zu gehen.

Die fünf Jugendlichen teilen das Bedürfnis nach mehr Verständnis und einfühlsamem Verhalten seitens der Lehrkräfte, Peers und Eltern gegenüber ihren komplexen Problemlagen. Sie sehen Lehrkräfte als zentrale Akteure, die Mobbing verhindern und den Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen können. Für die Jugendlichen waren der Wegfall von Mobbing, weniger Leistungsdruck und positive soziale Interaktionen in einem neuen Schulumfeld wesentlich, um Schwierigkeiten hinsichtlich des Schulbesuchs zu überwinden. Enja und Arvid betonen zudem die Bedeutung einer positiven, zielorientierten Kommunikation zwischen Schule und Eltern, um Probleme frühzeitig anzugehen.

### 3.2 Desinteresse und Lernschwierigkeiten

In der Gruppe der Jugendlichen (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten* wird der gradu-elle Prozess des Fernbleibens deutlich, der durch das Zusammenspiel von schulischen und/oder familiären Bedingungen, fehlender Unterstützung und Verhaltensproblemen verstärkt wurde. Tobis SAPs begannen bereits in der dritten Klasse, als er Krankheiten vortäuschte, um der Schule fernzubleiben. Nach dem Wechsel zur Oberschule nahm seine Anwesenheit zu, allerdings ließ er manchmal die erste Stunde ausfallen. Er führte seine Schwierigkeiten hauptsächlich auf mangelnde Motivation und beeinträchtigte Konzentration aufgrund seiner ADHS-Diagnose zurück. An seiner alten Schule erlebte er wenig Verständnis von Lehrkräften und bestrafende Reaktionen auf sein Verhalten: *„Ich wurde halt direkt angeschrien, dass ich das lassen soll und meine Aufgaben weitermachen soll, sonst flieg ich raus [...] und da wurde halt auch nicht viel geredet und gesagt: Hier, mach mal bitte mit oder so“*.

Boris' SAPs begannen in der siebten Klasse, als er den Unterricht als langweilig empfand und zunehmend das Interesse verlor. Sein allgemeines Desinteresse führte dazu, dass er regelmäßig die erste oder letzte Stunde *„schwänzte“*. In der achten Klasse verschärfte sich das Problem, besonders nach der Inhaftierung seiner Mutter, was bei ihm Traurigkeit und Einsamkeit auslöste sowie seine Konzentration erschwerte. Boris benennt mangelnde Motivation und schlechte Beziehungen zu Lehrkräften als die Ursachen seiner Fehlzeiten. Er fühlte sich oft ungerecht behandelt und fälschlicherweise beschuldigt, den Unterricht zu stören, z. B. aus dem Unterricht *„rausgeworfen“* zu werden. Diese Konflikte verstärkten seine Abneigung gegenüber der Schule. Miro berichtete von ähnlicher Schulunlust und Lernschwierigkeiten, da er das Unterrichtstempo als *„zu schnell“* empfand. Seine fehlende Motivation erklärte er mit mangelnder Motivierung durch Lehrkräfte, langweiligen Arbeitsblättern und passiven Lernmethoden ohne praktischen Bezug (*„Zuhören und Mitschreiben“*).

In den Fällen von Boris, Miro und Tobi zeigt sich, dass der Wechsel in ein praxisorientiertes Schulsetting die wirksamste Unterstützungsmaßnahme war. Die praxisnahe Lernweise und der flexible Stundenplan wurden ihren individuellen Voraussetzungen gerecht, um sich länger konzentrieren zu können. Boris betont hierbei die positive Wirkung von Reduzierung des Unterrichts. Tobi hebt den geduldigen, individualisierten Umgang der Lehrkräfte und das flexible Lernsystem mit angepasstem Schwierigkeitsgrad und praktischem Fokus hervor. Auch emotionale Gespräche mit seiner Mutter, die an seine Fähigkeiten glaubte, halfen ihm, die Bedeutung von Schule zu erkennen.

Die Jugendlichen der Gruppe (b) betonen den positiven Einfluss eines schülerzentrierten Lernumfelds, das Anpassungen des Lerntempos ermöglicht. Entscheidend war auch die wertschätzende und unterstützende Haltung der Lehrkräfte, wodurch sie sich verstanden und unterstützt fühlten. Dies trug dazu bei, dass die Schule als positiver Ort wahrgenommen wurde und die Motivation stieg, regelmäßig zu gehen. Ein zentrales Thema war der Wunsch nach Anerkennung durch Lehrkräfte, die zur Teilnahme ermutigen, anstatt Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen.

### 3.3 Einordnung der Präventionsmaßnahmen

Es lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen eine Vielzahl an Maßnahmen anführen, die vom Bedingungskontext ihrer SAPs abhängen und überwiegend im proximalen Kontext (Mikrosystem, d. h. im Bereich Schule, Familie und Peers) verortet sind. Die Komplexität der als wirksam empfundenen Präventionsmaßnahmen kann entsprechend der

Präventionsebenen im multidimensionalen Mehrebenenmodell systematisiert werden. In Abbildung 4 und 5 sind die kategorisierten – als hilfreich wahrgenommenen – Maßnahmen bzw. Elemente entlang der Begründungsmuster zusammengefasst. Einige der Maßnahmen erstrecken sich im Sinne eines Kontinuums über zwei Stufen, da sie sowohl als universell hilfreich beschrieben werden als auch unterstützend wirken, wenn Stresssymptome und Fehlzeiten auftreten.

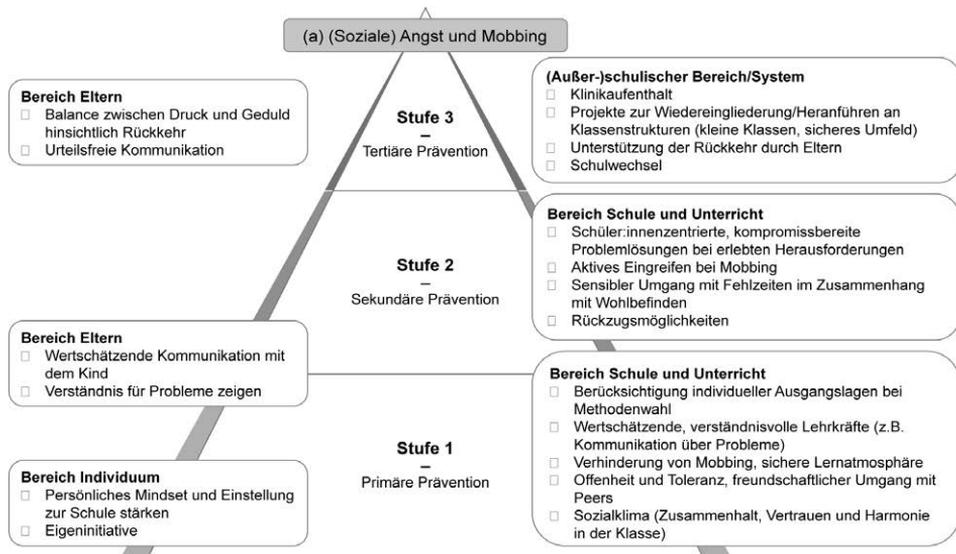


Abb. 4: Einordnung der Präventionsmaßnahmen unter Berücksichtigung des Musters (a) Soziale Angst und Mobbing

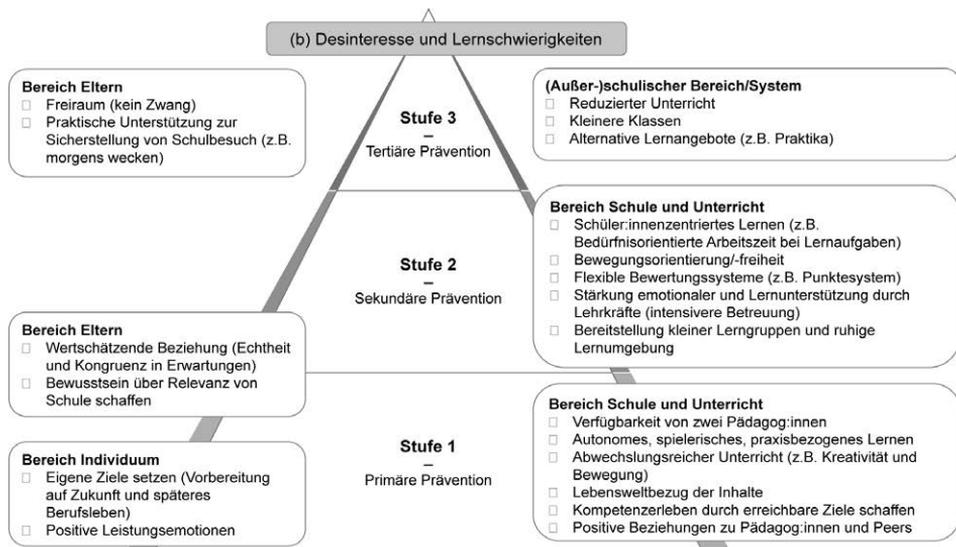


Abb. 5: Einordnung der Präventionsmaßnahmen unter Berücksichtigung des Musters (b) Desinteresse und Lernschwierigkeiten

## 4 Diskussion

Das Ziel der Studie war es, die Perspektiven von Jugendlichen auf unterstützend und wirkungsvoll wahrgenommene Maßnahmen für einen gelingenden Schulbesuch im Kontext ihrer emotional-sozialen Verhaltensschwierigkeiten zu explorieren. Innerhalb der Erzählungen von acht Fällen konnten zwei zentrale Begründungsmuster für SAPs herausgearbeitet werden: (a) (*Soziale*) *Angst und Mobbing* und (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten*. Die Jugendlichen aus der Gruppe mit Muster (a) zeigen primär internalisierende Verhaltensweisen (Angst, Depression, Rückzug), die teilweise mit diagnostizierten psychischen Störungen einhergehen. Im Muster (b) treten vorrangig externalisierende Symptome wie Konzentrationsprobleme, Impulsivität und regelverletzendes Verhalten auf, insbesondere in Zusammenhang mit sozialen Konflikten oder Unterrichtsstörungen. Im Hinblick auf Muster (a) ist festzuhalten, dass sich die beobachteten Merkmale weitgehend mit den in der Literatur angeführten Symptomen bei Schulverweigerung decken (Finning et al., 2019; Tekin & Aydin, 2022). Bei Muster (b) ist auffällig, dass ausschließlich Jungen dieser Gruppe zugeordnet sind, was der - häufig aus sonderpädagogischer Perspektive beschriebenen - geschlechtsspezifischen Tendenz entspricht, wonach Jungen verstärkt durch externalisierendes Verhalten auffallen (Myschker & Stein, 2018). Die Interpretation einer Überrepräsentation des männlichen Geschlechts innerhalb des Begründungsmusters (b) lässt sich aufgrund der Gelegenheitsstichprobe dieser Studie nur bedingt ableiten. Eine differenzierte empirische Betrachtung verschiedener Ausprägungen internalisierender und externalisierender Symptome im Zusammenhang mit Schulbesuch vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung könnte weiterführende Erkenntnisse bringen. Unabhängig von der Symptomatik deuten die Reaktionen der Jugendlichen auf Stresserleben hin, das sich körperlich durch Bauch-, Kopfschmerzen sowie verhaltensbezogen durch Konzentrationsschwierigkeiten äußert und letztendlich zu Schulunlust und geringem Wohlbefinden führt. Beide Gruppen berichten von Stress auslösenden Ereignissen wie herausfordernder Unterrichtsstruktur, Mobbing, Stigmatisierung, familiären Belastungen und Leistungsdruck.

Obwohl Angst in der Literatur oft als Hauptmerkmal von Schulverweigerung genannt wird (Ricking, 2023), bleibt die Frage, inwieweit Stress ein übergreifender Mechanismus bei allen Formen von SAPs ist, der z.B. Unlust oder geringere Beteiligung begünstigt (Raufelder et al., 2014). Die Jugendlichen beschreiben ein negatives Schulklima in Bezug auf Unterrichtsqualität, Sicherheit und Gemeinschaft, das unregelmäßigen Schulbesuch verstärkte. Dies könnte daran liegen, dass das schulische Umfeld nicht auf ihre spezifischen Bedürfnisse abgestimmt war und höhere Leistungserwartungen zu mehr Stress führten (Casale & Hennemann, 2019). Bei allen Jugendlichen der vorliegenden Studie trat eine deutliche Verbesserung des Schulbesuchsverhaltens nach dem Wechsel in ein anderes (alternatives) Schulsetting ein, das durch Individualisierung und angepasste Unterrichtsangebote geprägt war. Andere Studien verweisen auf ähnliche positive Veränderungsprozesse bei Jugendlichen in Förderschulsettings (Halligan & Cryer, 2022) oder bei alternativen Lernangeboten (Sundelin et al., 2023). Diese Erkenntnis verdeutlicht außerdem, dass effektive Unterstützung oft zu spät kam und negative Auswirkungen auf den Schulbesuch nur auf der tertiären Ebene vermindert werden konnten.

Auf Grundlage des multidimensionalen Mehrebenenmodells wird ersichtlich, dass die wirksamsten Maßnahmen im schulischen Umfeld der Jugendlichen verankert sind und als veränderbare Aspekte für Prävention zu begreifen sind, was sich in einem grund-

legenden pädagogischen Ansatz spiegelt (Ricking, 2023). Besonders Maßnahmen der primären Prävention spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Schulbesuch und Zugehörigkeitsgefühl im Kontext von Verhaltensschwierigkeiten. Dazu zählen ein sicheres Umfeld, wertschätzende Haltung, die Stärkung des sozialen Klimas sowie die Vermeidung von Viktimisierung, kombiniert mit Individualisierung und Differenzierung (Allen et al., 2016). Die von den Jugendlichen betonten Aktivitäten decken sich mit (un-)wirksamen Methoden der Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (Platte et al., 2023). Eine positive Beziehung mit Lehrkräften – gekennzeichnet durch Wärme, Nähe und Feinfühligkeit – ist im Rahmen eines proaktiven Vorgehens wirksam, während Bestrafung und Ausschluss als unwirksam und unerwünscht interpretiert werden (ebd.).

Die Relevanz einer schulischen Umgebung, die psychische Problemlagen berücksichtigt und auf individuelle Bedürfnisse eingeht, wurde bereits in anderen Interviewstudien hervorgehoben (u. a. Chian et al., 2024; Halligan & Cryer, 2022). Die Ergebnisse dieser Studie spiegeln die von Corcoran und Kelly (2023) unterstrichene Bedeutung eines Zugehörigkeitsgefühls, das – durch positive Erfahrungen der Verbundenheit, Gehört-Werden und individuelle Unterstützung – als förderlich für den regelmäßigen Schulbesuch erfassbar wird. Die Jugendlichen dieser Studie verdeutlichen exemplarisch die Relevanz eines unterstützenden Umfelds und einer Schulstruktur, die sich flexibel an ihre Bedürfnisse anpasst und Risikofaktoren im Kontext sekundärer Prävention adressiert. Im Bereich der Schule können dies gezielte Beratungsgespräche, ein aktives Vorgehen gegen Mobbing oder kleine Anpassungen in der Unterrichtsstruktur sein. Auf der elterlichen Ebene empfinden die Jugendlichen eine wertschätzende, geduldige Haltung und praktische Unterstützung als hilfreich, insbesondere wenn Probleme zunehmen. Auch wenn das schulische System im Übergang von Ab- zu Anwesenheit als wichtig erachtet wird, scheint es nicht alleinstehend wirksam zu sein. Eine Kombination aus sozialer Unterstützung durch Peers, Eltern und Lehrkräfte erweist sich als besonders hilfreich. Dies unterstreicht das multidimensionale Zusammenspiel verschiedener sozialer Kontexte bei der Entwicklung von SAPs, die in einem schulweiten Präventionsrahmen berücksichtigt werden sollten. Im Begründungsmuster (a) wird deutlich, welche tiefgreifenden Folgen soziale Interaktionen auf das emotionale Wohlbefinden haben. Eine effektive Förderung erfordert daher die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (z. B. Therapie/Klinik), umfassende Anpassungen der Schulstruktur sowie sensible Unterstützung seitens der Schule und der Erziehungsberechtigten, wie es in Konzepten zur Schulverweigerung oft betont wird (Heyne & Brouwer-Borghuis, 2022; Nuttall & Woods, 2013). Die Wahrnehmungen der Jugendlichen mit externalisierenden Symptomen deuten auf ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung hin, was sich in Aussagen zu respektvollen Begegnungen anstelle von Bestrafung widerspiegelt. Ebenso wird angelehnt an den Forschungsstand der Wunsch nach individueller Rücksichtnahme im Sinne von „being understood and valued personally, emotionally, and academically“ (Halligan & Cryer, 2022, S. 19) ersichtlich. Diese Wünsche können mit dem Konzept der Anerkennung von Honneth (2018) beschrieben werden. Dabei scheinen Anerkennungsformen von Liebe, Recht und Solidarität im schulischen Kontext eine bedeutsame Rolle für Schulbesuch einzunehmen, während Missachtung, z. B. durch Erleben von Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, oder Beleidigung, zu einer Distanzierung von Schule, Bildung und Lernen beiträgt. Anschließend an ein Bildungsverständnis bei Verhaltensauffälligkeiten scheint im pädagogischen Umgang daher wichtig, dass Schüler:innen nicht beschämt werden und

stattdessen einfühlsame Beziehungen erleben, die Orientierung und Sicherheit geben (Leidig et al., 2021; Müller, 2021).

In den Erzählungen der Gruppe (b) zeigt sich eine Form von schulbedingtem Schulabsentismus, die international als „*school exclusion*“ bezeichnet wird (Heyne et al., 2019). Im deutschsprachigen Raum findet diese Kategorie des Absentismus jedoch seltener Betrachtung und wird im Diskurs kaum kritisch reflektiert. Schulabsentismus wird traditionell anhand individueller oder elterlicher Auslöser klassifiziert (Ricking, 2014), während von der Schule herbeigeführte Schulversäumnisse mit keiner alleinstehenden Formgruppe gefasst werden. Innerhalb der Aussagen der Jugendlichen mit externalisierendem Verhalten steckt auch die Erkenntnis, dass die Bestrafung des Symptoms keine nachhaltige Prävention bietet, da jenes Verhalten und SAPs oft Ausdruck unbeachteter Probleme sind, die mit schulischen Bedingungen einhergehen (Hamilton, 2024; Walther-Hansen et al., 2024). Wie in zwei systematischen Übersichtsarbeiten zu Interventionsprogrammen bei SAPs resümiert (Melvin et al., 2025; Pérez-Marco et al., 2025), sind Maßnahmen wirksamer, wenn sie nicht nur das Schulbesuchsverhalten, sondern weitere damit eng verbundene Aspekte adressieren. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, SAPs als interaktionales Phänomen zu fördern, indem die Wechselwirkungen zwischen dem Kind als handelnde Person und den proximalen Prozessen einbezogen werden (Tong & An, 2024). Ein rein defizitorientierter Blick auf die Pathologie des Kindes greift zu kurz, da Kinder befähigende und Resilienz fördernde Umgebungen benötigen, in denen sie sich sowohl positiv entwickeln als auch handlungsfähig werden können (Ungar et al., 2019). Vielmehr gilt es, die Ressourcen bereitzustellen und Stressoren in der unmittelbaren Umgebung zu reduzieren, um die Bewältigung von Schulbesuch trotz Belastungen zu fördern.

## 5 Limitationen

Die Studie weist aufgrund der kleinen Stichprobe Einschränkungen in der Repräsentativität auf. Da die befragten Jugendlichen ihre SAPs größtenteils bewältigt haben (positives Sample), teilen sie möglicherweise andere Erfahrungen als Jugendliche, die zum Befragungszeitpunkt der Schule fernbleiben. Dies bietet jedoch auch den Vorteil, den gesamten Bewältigungsprozess und schützende Faktoren zu beleuchten. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgte ohne diagnostische Grundlage, basierend auf subjektiven Einschätzungen der Forschenden, was die Validität der Ergebnisse beeinflussen könnte. Zusätzlich könnte der Habitus und die Perspektive der Forschenden, die alle im Bereich der Sonderpädagogik tätig sind, unbewusst die Interviewerhebung beeinflusst haben, da möglicherweise eine höhere Sensibilität für bestimmte Aspekte wie Beziehungsgestaltung oder Verhaltensschwierigkeiten vorlag. Zudem stammen sechs der Jugendlichen aus einem alternativen Schulsetting, was die Übertragbarkeit auf allgemeine Schulkontexte einschränkt, auch wenn die identifizierten Maßnahmen wertvolle Implikationen für die Schulpraxis bieten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde eine qualitative Interviewstudie mit Jugendlichen präsentiert, um deren Perspektiven auf förderliche Faktoren und Präventionsmaßnahmen zur Bewältigung von Schulbesuchsproblemen (SAPs) im Kontext von Verhaltensschwierig-

keiten zu untersuchen. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein proaktiver Umgang bei SAPs aus Sicht der Jugendlichen entscheidend ist. Sie liefern wertvolle Hinweise für die Gestaltung von Prävention innerhalb der Schule, wobei Wohlbefinden, Lernfreude und psychische Gesundheit im Fokus stehen. Besonders Schüler:innen, die positive, anerkennende Beziehungen mit Peers, Eltern und Pädagog:innen erleben, fühlen sich wertgeschätzt, was einen Schutzfaktor für eine positive emotional-soziale Entwicklung bildet und Schulbesuch fördert. Ein ganzheitlicher, gestufter, multidimensionaler Rahmen ist geeignet, um den vielfältigen Bedürfnissen von Kindern und Familien gerecht zu werden und schulische Teilnahme, Erfolg sowie Partizipation zu fördern. Die Herausforderung besteht darin, psychische Gesundheit, Lernen und Verhalten durch differenzierte Maßnahmen über mehrere Ebenen und Bereiche integriert zu adressieren (Stoiber & Gettinger, 2016). Diese Unterstützung sollte multiprofessionell erfolgen, wobei sonderpädagogische Verständnisse und Konzeptionen im Bereich von Lernen und der emotional-sozialen Entwicklung wertvolle Handlungsansätze liefern (Börnert-Ringleb et al., 2023).

Vor dem Hintergrund inklusiver Schulstrukturen lassen sich Implikationen für die (sonder-)pädagogische Handlungspraxis der Schulbesuchsförderung ableiten. Insbesondere eine Kombination aus Schülerfokussierung, Vertrauen schaffender Beziehungsarbeit, Reizreduktion, kooperativen Strukturen und pädagogisch-therapeutischen Elementen kann gewinnbringend sein (siehe Müller, 2021; Stein, 2022). Sowohl die unterstützende dyadische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in als auch die auf Klassenebene wirkende Beziehung stellen übergreifende förderliche Mechanismen über alle Stufen hinweg dar. Hierbei sollten Lehrkräfte ihre Verhaltensmuster hinsichtlich Fürsorge, Lernunterstützung oder Klassenorganisation unter Berücksichtigung der schüler:innen-spezifischen Bedürfnisse und des jeweiligen Kontexts reflektieren und gestalten (Leidig et al., 2021). Im Rahmen von Stufe 2 und 3 können regelmäßige Gespräche, Peer-Mentoring, individuelle Förderpläne, projektorientiertes Lernen, zusätzliche haltgebende Strukturen sowie Rückzugsräume zu einem sicheren, motivierenden Lernumfeld beitragen und Risikolagen abpuffern. Neben der Kooperation innerhalb des Kollegiums im Mikrosystem Schule ist auch eine enge Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Familien zu integrieren (Ricking & Enderle, 2024). Beratung, psychotherapeutische Hilfen und Programme zur Stärkung des Schulklimas scheinen dabei gewinnbringend. Sonderpädagog:innen können außerdem mithilfe von Diagnostik oder Screenings Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe im Kontext des Schulbesuchs differenziert und frühzeitig aufdecken (Strömbeck et al., 2024). Da Stress nicht nur Ursache, sondern auch Folge von Verhaltensschwierigkeiten sein kann (Raufelder et al., 2014), ist es notwendig, internale und externale Stressquellen frühzeitig zu erkennen und zu reduzieren. Die Studie betont die Notwendigkeit, Schul- und Unterrichtsumgebungen inklusiv - entlang der individuellen Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler:innen - zu gestalten, um exkludierenden Prozessen entgegenzuwirken und Wohlbefinden zu stärken. Positive Verhaltensunterstützung, ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl und die Stärkung der Beziehung zu Bildung sind dabei zentrale Säulen der Schulbesuchsförderung. Zuletzt bietet diese Studie einen Einblick und kann als Beispiel dafür dienen, wie die pädagogische Handlungspraxis durch gezielte Einbindung der Stimmen von Betroffenen gestaltet und nachhaltig verankert werden kann.

## Literatur

- Alburg, L. (2024). *Schülerinnen und Schüler mit Erfahrungen von Schulabsentismus: Ihre Perspektive auf Präventionsmaßnahmen* [Staatsexamensarbeit]. Universität Leipzig.
- Allen, K.-A., Vella-Brodick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 33, 1–25. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Blumenthal, S., Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (Hrsg.). (2022). *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule: Diagnostik - Prävention - Förderung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., Balt, M., & Herzog, M. (Hrsg.). (2023). *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen - Entwicklungsmodelle - Implikationen für die Praxis* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Brandmeier, F., & Frischeisen, J. (2020). Angst—Wenn Schule zum Problem wird. Kinder mit psychischen Belastungen (Teil 2). *Grundschulmagazin*, 88(5), 49–52.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Casale, G., & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, ESE I*, 56–72. <https://doi.org/10.25656/01:25183>
- Chian, J., Holliman, A., Pinto, C., & Waldeck, D. (2024). Emotional based school avoidance: Exploring school staff and pupil perspectives on provision in mainstream schools. *Educational and Child Psychology*, 41(1). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2024.41.1.55>
- Corcoran, S., & Kelly, C. (2023). A meta-ethnographic understanding of children and young people's experiences of extended school non-attendance. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 24–37. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12577>
- Dannow, M. C., Esbjørn, B. H., & Risom, S. W. (2020). The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ehmann, C., & Rademacker, H. (2003). *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss: Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland*. Bertelsmann.
- Enderle, C., Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Isaksson, J., Fredriksson, U., & Ricking, H. (2024). Secondary school students' perspectives on supports for overcoming school attendance problems -A qualitative case study in Germany. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1405395>
- Enderle, C., Ricking, H., & Schulze, G. C. (2023). School absenteeism in Germany: A shift from punishment to support? *European Education*, 55(3–4), 148–171. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2257195>
- Erskine, H. E., Baxter, A. J., Patton, G., Moffitt, T. E., Patel, V., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2017). The global coverage of prevalence data for mental disorders in children and adolescents. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(4), 395–402. <https://doi.org/10.1017/S2045796015001158>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Fischer, A.-C., Dunkake, I., & Ricking, H. (2022). Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung an Schulen zu Risikofaktoren bei Schulangst. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 447–456. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000880>
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A change in the frame: from absenteeism to attendance. *Frontiers in Education*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00161>
- Graczyk, P., & Kearney, C. (2023). Roadmap for implementing a multi-tiered system of supports framework to improve school attendance. *Current Psychology*, 43, 15286–15307. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05478-0>

- Gren Landell, M. (2021). *School attendance problems. A research update and where to go*. Jerringfonden (Jeering Foundation).
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Halligan, C., & Cryer, S. (2022). Emotionally Based School Avoidance (EBSA): Students' views of what works in a specialist setting. *Continuity in Education*, 3(1), 13–24. <https://doi.org/10.5334/cie.38>
- Hamilton, L. G. (2024). Emotionally Based School Avoidance in the aftermath of the COVID-19 pandemic: Neurodiversity, agency and belonging in school. *Education Sciences*, 14(2), <https://doi.org/10.3390/educsci14020156>
- Heckner, T. (2013). *Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule* [Doktorarbeit, Universität zu Köln].
- Hejl, C., Ezzaaf Fryland, N., Hansen, R. B., Nielsen, K., & Thastum, M. (2024). A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434822>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., & Brouwer-Borghuis, M. (2022). Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders. *Continuity in Education*, 3(1), 25–40. <https://doi.org/10.5334/cie.42>
- Heyne, D., Brouwer-Borghuis, M. L., Vermue, J., van Helvoirt, C., & Aerts, G. (2021). *Knowing What Works. A roadmap for school refusal interventions based on the views of stakeholders* [Unpublished manuscript]. Faculty of Social and Behavioural Sciences. Leiden University.
- Heyne, D., Gentle-Genitty, C., Melvin, G. A., Keppens, G., O'Toole, C., & McKay-Brown, L. (2024). Embracing change: from recalibration to radical overhaul for the field of school attendance. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1251223>
- Heyne, D., Gren Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D., Kearney, C. A., & Finning, K. (2022). Mental health and attendance at school: setting the scene. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 1–21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.002>
- Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S.-J., Byford, S., Dagleish, T., Esposti, M. D., Greenberg, M. T., Jones, B. G., Slaghekke, Y., Ukoumunne, O. C., Viner, R. M., Williams, J. M. G., Ford, T. J., & Kuyken, W. (2023). Student- and school-level factors associated with mental health and well-being in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 63(2), 266–282. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>
- Honeth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte* (2. Auflage). Suhrkamp.
- Husky, M. M., Boyd, A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Pez, O., Shojaei, T., & Kovess-Masfety, V. (2018). Self-reported mental health in children ages 6–12 years across eight European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(6), 785–795. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1073-0>
- Kearney, C. (2021). What Are School Attendance Problems? In C. Kearney (Hrsg.), *Getting Your Child Back to School: A Parent's Guide to Solving School Attendance Problems* (2. Auflage, S. 1–24). Oxford Academic (online). <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780197547496.003.0001>
- Kearney, C. A., & González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.977672>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2022). Multi-tiered systems of support for school attendance and its problems: An unlearning perspective for areas of high chronic absenteeism. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1020150>
- Kearney, C., Benoit, L., González, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1044608>
- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>

- Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Fredriksson, U., Gren Landell, M., Isaksson, J., & Rasmusson, M. (2021). *International Comparative Perspectives on School Attendance Problems (SAPIC). Analysis of statistics, risk groups and prevention in four countries. Unpublished Working Document*. Stockholm University.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. Heft 3 *Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*, 30–51. <https://doi.org/10.35468/5903-03>
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2023). Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule—Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und Implikationen für die Praxis* (S. 206–217). Kohlhammer.
- Lereya, S. T., Cattani, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059631>
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2021). The short- and long-run impacts of secondary school absences. *Journal of Public Economics*, 199, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104441>
- Mazrekaj, D., & De Witte, K. (2023). The impact of school closures on learning and mental health of children: lessons from the COVID-19 pandemic. *Perspectives on Psychological Science*, 17456916231181108. <https://doi.org/10.1177/17456916231181108>
- McKay-Brown, L., & Birioukov-Brant, A. (2021). Exploring the voices of young people in school absenteeism: What schools need to know. In M. Gren Landell (Hrsg.), *School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go* (S. 91–98). Jerringfonden (Jeering Foundation).
- Melvin, G., Heyne, D., Gray, K., Hastings, R., Totsika, V., Tonge, B., & Freeman, M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An inclusive bioecological systems Approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00061>
- Melvin, G., McKay-Brown, Heyne, D., & Cameron, L. (2025). *Interventions to promote school attendance and address student absence: Rapid literature review*. Australian Education Research Organisation (AERO). <https://www.edresearch.edu.au/research/research-reports/interventions-promote-school-attendance-and-address-student-absence>
- Moore, D. A. (2022). School attendance: terminology and socio-political considerations. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 22–37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.003>
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Mit 23 Abbildungen und 1 Tabelle: mit Online-Zusatzmaterial*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Myschker, N., & Stein, R. A. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Navarro, J. L., Stephens, C., Rodrigues, B. C., Walker, I. A., Cook, O., O'Toole, L., Hayes, N., & Tudge, J. R. H. (2022). Bored of the rings: Methodological and analytic approaches to operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in research practice. *Journal of Family Theory & Review*, 14(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/jftr.12459>
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347–366. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- O Flynn, S., Cahill, K., & Connolly, T. (2024). Mental health and experiences of school attendance through the Irish education welfare service. *Routledge Open Research*, 35(2). <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17917.2>
- Pérez-Marco, M., González, C., Fuster, A., & Vicent, M. (2025). A systematic review of intervention programs for school attendance problems. *Children and Youth Services Review*, 169, 108091. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108091>
- Platte, A., Enderle, C., & Melzer, C. (2024). Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen schulischen Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Leipzig – ein Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(10), 469–479.
- Platte, A., Leidig, T., Peters, R., Hennemann, T., Leibnitz, T., & Melzer, C. (2023). *Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag*. S. 222–231. <https://doi.org/10.35468/6021-16>

- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 64(12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Richards, A., & Clark-Howard, K. (2023). What are the reasons for absenteeism in secondary education in New Zealand/Aotearoa? A systematic review of the qualitative literature using student voice research. *Kairaranga*, 24(2), 73–94. <https://doi.org/10.54322/3w9hk758>
- Ricking, H. (2014). *Schulabsentismus: Kopiervorlagen auch online* (1. Auflage). Cornelsen.
- Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B., & Wittrock, M. (Hrsg.). (2021). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H., & Enderle, C. (2024). Schulische Gelingensbedingungen für Anwesenheit und Partizipation. In M. Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *SCHULABSENTISMUS Hintergründe, Zusammenhänge und Interventionen* (S. 13–25). Landesbüro Sachsen der Friedrich Ebert Stiftung.
- Schlesier, J., & Raufelder, D. (2024). Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen – Theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01238-3>
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Stein, R. (2022). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (7., unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stein, R. (2023). Internalisierende Schwierigkeiten des Erlebens und Verhaltens—Und ihre Auswirkungen als Lernschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen—Entwicklungsmodelle—Implikationen für die Praxis* (S. 119–131). Kohlhammer Verlag.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Hrsg.), *Handbook of response to intervention: the science and practice of multi-tiered systems of support* (S. 121–141). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_9)
- Strömbeck, J., Heyne, D., Ferrer-Wreder, L., & Alanko, K. (2024). Reliability and validity of the Swedish version of the inventory of school attendance problems (ISAP). *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02618-0>
- Sundelin, Å., Lindgren, J., & Lundahl, L. (2023). Young People's Stories of School Failure and Remedial Trajectories – Clues to Prevention of School Absenteeism and Early School Leaving. *European Education*, 55(3–4), 202–215. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023>
- Tekin, I., & Aydin, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(185–186), 43–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Thompson, I., Tawell, A., & Daniels, H. (2022). School influences on attendance and special educational needs. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 130–144). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.008>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- VERBI Software. (2024). *MAXQDA 2024* [Software]. VERBI GmbH. [maxqda.com](https://www.maxqda.com)
- Walther-Hansen, W. G., Knage, F. S., & Gentle-Genitty, C. (2024). Being a square among circles - The role of hope in expanding the conceptualization of school attendance problems: A poetic inquiry approach using qualitative interviews with youth. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-024-00462-x>
- Wood, J. J., Lynne-Landsman, S. D., Langer, D. A., Wood, P. A., Clark, S. L., Mark Eddy, J., & Ialongo, N. (2012). School attendance problems and youth psychopathology: Structural cross-lagged regression models in three longitudinal data sets. *Child Development*, 83(1), 351–366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01677.x>



# Narratives Review zur schulischen Reintegration nach einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie<sup>1</sup>

Literature Review on School Reintegration  
after Psychiatric Hospitalization

*Stefanie Elbracht<sup>1\*</sup>, Saskia Denecke<sup>1</sup>,  
René Schroeder<sup>1</sup> und Robert Langnickel<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Universität zu Köln

<sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Luzern

**\* Korrespondenz:**

Elbracht, Stefanie  
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 01.11.2024  
Beitrag angenommen: 26.03.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

---

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen des von Movetia geförderten Projekts »Pädagogik bei Krankheit und Spital- schulpädagogik« (Pb-KuS) an der Universität zu Köln und and der Pädagogischen Hochschule Luzern ent- standen (Movetia- Projektnummer: 2023-1-CH01-IP-0055).

## Zusammenfassung

Die schulische Reintegration nach einem (teil-)stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stellt eine komplexe Herausforderung dar, die mit vielfältigen Bedarfen und Anforderungen unterschiedlicher Stakeholder (bspw. Schüler:in, Lehrkräfte, Eltern) einhergeht. Zunächst werden Ansätze aus Transitionstheorien (Griebel & Niesel, 2011; Mays, 2014) sowie Befunde zu Herausforderungen und Bedarfen im Übergang von Klinik(schule) zu Schule genutzt, um Übergänge zu verstehen und mögliche Gelingensbedingungen abzuleiten.

Im Rahmen dieser Arbeit verfolgen wir anschließend zwei Hauptziele: Erstens, das bisherige Vorgehen im deutschsprachigen Raum mittels eines narrativen Reviews explorativ zu erkunden, und zweitens, die recherchierten Ansätze kriteriengeleitet anhand von vier herausgearbeiteten Gelingensbedingungen zu diskutieren: 1. Individuelle Förderung der Schüler:innen, 2. Kontinuierliche Beratung und Unterstützung, 3. Multiprofessionelle Kooperation und transparente Kommunikation sowie 4. Frühzeitige Planung und strukturierte Vorbereitung. Es wurden fünf Konzepte in die Betrachtungen einbezogen. Alle Gelingensbedingungen werden in unterschiedlicher Ausprägung in den verschiedenen Konzepten beachtet, jedoch unterschiedlich detailliert in der Ausgestaltung dokumentiert. Lediglich zwei Konzepte sind wissenschaftlich evaluiert.

**Schlüsselwörter:** Pädagogik bei Krankheit, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinikschule, Übergänge

## Abstract

The reintegration into school following a (partially) inpatient stay in child and adolescent psychiatry presents a complex challenge, involving diverse needs and requirements from various stakeholders (e.g. students, teachers, parents). Initially, approaches from transition theories (Griebel & Niesel, 2011; Mays, 2014) and findings on challenges and needs in the transition from hospital (school) to mainstream school are utilised to understand transitions and systematically analyse potential success factors.

This study pursues two main objectives: firstly, to explore existing approaches in the German-speaking context through a narrative review, and secondly, to critically discuss the identified approaches based on four key success factors: (1) individualised support for students, (2) continuous counselling and assistance, (3) multi-professional cooperation and transparent communication, and (4) early planning and structured preparation. Five concepts were included in the analysis.

All success factors are considered to varying degrees within the different concepts, but they differ in the level of detail in their implementation. Only two of the concepts have been scientifically evaluated.

**Keywords:** Pedagogy in Illness, Child and Adolescent Psychiatry, Hospital School, Transitions

## 1 Hinführung: Transition und Klinikschule

Menschen durchschreiten verschiedene Übergangsphasen im Laufe des Lebens, deren produktive Bewältigung eng mit zentralen Entwicklungsaufgaben menschlicher Sozialisation verknüpft ist (Wenzel & Hurrelmann, 2022). Der Begriff „Transition“ bezeichnet dabei übergeordnet den erstmaligen Wechsel von einem „Zustand“ in einen anderen, der – wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – auch institutionell gerahmt sein kann (Griebel & Niesel, 2011).

Kinder und Jugendliche, die aufgrund von (psychischen) Erkrankungen für längere Zeit oder wiederholt im Krankenhaus (teil-)stationär behandelt werden und ihre ursprüngliche Bildungseinrichtung nicht besuchen können, können in Deutschland, der Schweiz und Österreich Unterricht an Klinikschulen (auch Spital- oder Heilstättenschulen genannt) erhalten (KMK, 1998; EDK, 2022; BMUK, 2010). Die Betroffenen stehen dabei vor verschiedenen institutionellen Übergängen: einerseits bei der Aufnahme in die Klinik(schule), andererseits bei der Entlassung.

Insbesondere der Übergang nach der Entlassung erscheint im Handlungsfeld der Klinikschulen besonders relevant und wird oftmals auch als Reintegration bezeichnet (Oelsner, 2013).

### 1.1 Theorien und Modelle von Bildungsübergängen

Ein theoretischer Zugang zu Bildungsübergängen ist die ökosystemische Theorie (Bronfenbrenner, 1986): Demnach ist jeder Mensch Teil eines komplexen Ökosystems, das aus dem Individuum selbst und seiner Umwelt besteht. Zu dieser Umwelt zählen Mikrosysteme (z. B. Familie, Schule, Peer-Group), die das Individuum direkt beeinflussen, sowie das Mesosystem, welches die Beziehungen zwischen verschiedenen Mikrosystemen beschreibt (z. B. Zusammenarbeit zwischen Klinik und Schule). Darüber hinaus existieren Exosysteme (z. B. Institutionen der Krankenkassen und Schulämter) und Makrosysteme (z. B. Normen und Gesetze), die indirekten Einfluss auf das Individuum ausüben, obwohl es diesen nicht aktiv angehört. Ein ökologischer Übergang ist dabei definiert als eine Anpassung des Individuums an ein System außerhalb des Mikrosystems, was sowohl mit Veränderungen der Position und Identität (Rolle und Beziehungen) als auch mit Veränderungen in den anderen Systemen einhergeht (Bronfenbrenner, 1986).

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive werden Transitionen als Impulse für Entwicklung oder Anpassungsleistungen des Individuums und seines sozialen Umfelds definiert (Beelmann, 2000; Griebel & Niesel, 2011). So werden hier mitunter Aspekte der Bewältigungstheorie (Lazarus & Folkman, 1984) und der Resilienztheorie (Masten, 2014) eingebunden. Ein erfolgreicher Übergang kann dabei als Schutzfaktor für das psychosoziale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen wirksam werden (Hughes et al., 2013) und Chancen für persönliches Wachstum sowie positive Entwicklungsverläufe bieten, während eine unzureichende Bewältigung das Risiko für eine negative Entwicklung erhöhen kann (Beelmann, 2000; Griebel & Niesel, 2011).

Griebel und Niesel (2011) fusionieren diese Perspektiven mit der Theorie der kritischen Lebensereignisse und definieren Transitionen übergreifend als

*„Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37-38).*

Sie identifizieren drei Ebenen der Veränderung:

1. *Individuelle Ebene*: Hier stehen die persönlichen Erfahrungen, Wissen, Qualifikation, Emotionen und Bewältigungsstrategien aller Beteiligten, jedoch insbesondere des im Übergang befindlichen Kindes oder Jugendlichen. Die individuelle Ebene umfasst auch die Entwicklung neuer Kompetenzen und das Anpassen an veränderte Anforderungen.
2. *Interaktionale Ebene*: Diese Ebene befasst sich mit Beziehungen zu, sowie Kooperation zwischen und Kommunikation mit Eltern, Geschwistern, Lehrkräften und Peers. Die Qualität dieser Beziehungen kann den Übergangsprozess maßgeblich beeinflussen.
3. *Kontextuelle Ebene*: Sie beinhaltet die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen wie die organisatorischen Strukturen sowie Ressourcen der Schule aber auch kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche (Griebel & Niesel, 2011).

Anschlüsse ergeben sich an die Forschung zu Transitionsprozessen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Die hierzu bisher nur vereinzelt vorliegenden Befunde fokussieren dabei auf Prozesse der Reintegration von der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in die Regelschule (u.a. Mays, 2014; Voigt, 1999): Speziell Mays (2014) entwickelt im Anschluss an die zuvor skizzierten allgemeinen Transitionstheorien das Modell einer sonderpädagogischen Transitionstheorie, in deren Kern die Bestimmung förderlicher oder hinderlicher Faktoren auf individueller Ebene der Schüler:innen (bspw. Sorgen und Ängste) und der Lehrkräfte (bspw. Einstellung und fachliche Kompetenz), in deren Interaktion sowie auch auf kontextueller Ebene (bspw. personelle Ressourcen und organisatorische Rahmenbedingungen) liegen. Auch wenn der referenzierte Transitionsbezug sowie die darin betrachtete Schülergruppe nicht identisch mit den Fragen der Reintegration nach einem Klinikaufenthalt sind, erscheinen diese Faktoren relevant – nicht zuletzt, da aktuelle Befunde zumindest andeuten, dass die Schülerschaft der Förderschule ESE ähnlich komplex psychosozial belastet erscheint wie vergleichbare klinische Referenzgruppen (Hennemann et al., 2020).

Tougas et al. (2022b) entwickelten auf Basis einer systematischen Synthese von Expertenempfehlungen ein neunstufiges Rahmenkonzept zur schulischen Wiedereingliederung nach einem psychiatrischen Klinikaufenthalt: 1. Frühzeitige Thematisierung der schulischen Reintegration bereits während des Klinikaufenthalts, 2. Individuelle Bedarfsanalyse während der Hospitalisierung, 3. Bereitstellung akademischer und psychosozialer Unterstützung während des Klinikaufenthalts zur Stabilisierung der Lern- und Sozialkompetenzen, 4. Etablierung einer festen Koordinationsstelle, die für die Umsetzung des Wiedereingliederungsplans verantwortlich ist, 5. Erneute Bedarfsbewertung vor der Rückkehr in die Schule, um notwendige Anpassungen vorzunehmen, 6. Ausarbeitung eines individuellen Wiedereingliederungsplans, der konkrete Maßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten enthält, 7. Vorbereitung der aufnehmenden Schule, um eine unterstützende Umgebung für die Rückkehr der Schüler:innen zu schaffen, 8. Aufbau eines nachhaltigen Unterstützungssystems, das Schüler:innen kontinuierlich begleitet und fördert, 9. Fortlaufende Anpassung des Wiedereingliederungsplans, um auf neue Herausforderungen flexibel reagieren zu können.

Aus diesem Rahmenmodell ergeben sich demnach auch für die eigene Analyse relevante Hinweise hinsichtlich bedeutsamer Merkmale gelingender Transitionsprozesse. Jedoch unterliegt die Rezeption des Frameworks spezifischen Limitationen, die sich einerseits aus dem Fokus auf den direkten Übergang zwischen Klinik und Schule ohne Berück-

sichtigung der Institution Klinikschule ergeben. Andererseits bleiben bisher Studien aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz unberücksichtigt. Im Sinne eines originären Erkenntnisgewinns kann hier nicht nur die Perspektiverweiterung auf den deutschsprachigen Raum gewinnbringend sein, sondern die Zusammenführung von Gelingensbedingungen in übergeordnete Kategorien, die sich kontextabhängig ausdifferenzieren lassen, und zugleich eine Anbindung an die theoretischen Modelle der Transitionstheorien von Griebel und Niesel (2011) sowie Mays (2014) ermöglichen und nicht nur auf Expert:innenempfehlungen basieren.

## 1.2 Herausforderungen und Bedarfe im Übergang Klinik(schule) – Schule

Nachfolgend werden die Herausforderungen und Bedarfe im Übergang nach einem Aufenthalt in der KJP näher betrachtet und vier Gelingensbedingungen abgeleitet, die in Reintegrationskonzepten adressiert werden sollten. In unseren Betrachtungen stützen wir uns unter anderem auf drei (systematische) Literaturreviews zu Aspekten der Transition nach einem KJP-Aufenthalt (Tougas et al., 2019; Tougas et al., 2022a; Midura et al., 2023). Auf Basis einer strukturierten Synthese der vorhandenen Reviews bzw. vorliegender Studien zur Reintegration nach einem KJP-Aufenthalt lassen sich so Gelingensbedingungen ableiten. Als Ausgangspunkt diente das systematische Literaturreview von Tougas et al. (2019), in dem Probleme und Bedarfe bereits auf unterschiedlichen Ebenen nach Bronfenbrenner dargestellt werden. In einem iterativen Prozess wurden sukzessive weitere systematische Literaturreviews – insbesondere Tougas et al. (2022a) sowie Midura et al. (2023) – herangezogen, um bestehende Erkenntnisse zu erweitern und zu verfeinern. Ergänzend wurden zwei Studien aus Deutschland einbezogen: eine qualitative Untersuchung zu den Sorgen und Ängsten von Schüler:innen der Klinikschule im Übergang (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012) sowie spezifische Erkenntnisse zu schulischen Übergängen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Mays, 2014).

Als theoretische Betrachtungsfolien der Übergänge auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene dienen dabei (auch) die Modelle von Griebel und Niesel (2011) sowie Mays (2014). Es lassen sich zentrale Herausforderungen sowie Bedarfe auf den unterschiedlichen Ebenen identifiziert.

Dabei wurden als weiterer Vergleichsperspektive alle in den Studien benannten Stakeholder einbezogen, darunter insbesondere die betroffenen Schüler:innen selbst, Lehrkräfte der aufnehmenden und abgebenden Schulen sowie Eltern. Ergänzend wurde auch Klinikpersonal in die Analyse einbezogen, sofern es eine relevante Rolle in den untersuchten Studien einnahm. Durch die fortschreitende Verdichtung der identifizierten Herausforderungen und Bedarfe wurden diese schließlich zu vier übergeordneten Gelingensbedingungen zusammengeführt.

Auf individueller Ebene der Schüler:innen konnten beim Übergang aus der Förderschule ESE in eine Regelschule von Mays (2014) beispielsweise Sorgen und Ängste der Schüler:innen, das Ausmaß der psychosozialen Belastung oder das Entwicklungsalter als relevante Faktoren im Übergang identifiziert werden.

Im aktuellen systematischen Review von Metzner et al. (2020) zu Bildungsübergängen von Kindern und Jugendlichen mit klinisch relevanten emotionalen oder Verhaltensstörungen konnte ebenfalls herausgearbeitet werden, dass diese Schüler:innen im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen ohne emotionale oder Verhaltensstörungen beim Übergang

auf eine neue Schule häufiger einen schwierigen Start haben und mehr Zeit benötigen, um sich an die neuen Gegebenheiten zu gewöhnen.

Prädiktoren für schlechte Übergangsergebnisse bei dieser Schülergruppe waren dabei auf individueller Ebene beispielsweise komorbide depressive Symptome, geringe soziale oder Selbstmanagementfähigkeiten und kognitive Beeinträchtigungen. Aufgrund einer verkürzten Verweildauer in Kliniken ist hier auch anzunehmen, dass die Kinder und Jugendlichen im Reintegrationsprozess aus der KJP möglicherweise weiterhin gesundheitlich hoch belastet sind (Oelsner, 2013).

Beim Übergang aus der Klinik(schule) wurde Ähnliches festgestellt: So besteht ein erheblicher Bedarf an emotionaler und sozialer Förderung und Unterstützung, beispielsweise hinsichtlich der Stressbewältigung und des Umgangs mit Ängsten (Tougas et al., 2019; Tougas et al., 2022b; Marracini & Pittleman, 2022; Midura et al., 2023).

Im Kontext der Rückkehr oder Wiedereingliederung in eine reguläre Schule äußern betroffene Schüler:innen Ängste, beispielsweise davor, dass (psychische) Krankheitssymptome in der Schule auftreten und dort bewältigt werden müssen. Zudem ist die Angst vor Stigmatisierung, Mobbing und sozialer Isolation eine wesentliche Belastung, was auch in einer Befragung vor der Reintegration von Schüler:innen an Klinikschulen in Deutschland (Teilstudie III) von Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2012) herausgestellt wurde. Auf akademischer Ebene ist es zudem hilfreich, wenn Lehrkräfte den Unterrichtsstoff an die gesundheitlichen Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen oder Nachteilsausgleiche gewähren, um den Leistungsdruck zu reduzieren (Tougas et al., 2019; Tougas et al., 2022a, b; Marracini & Pittleman, 2022; Midura et al., 2023).

Dahingehend wünschen Schüler:innen sich so viel Ausgleich wie nötig, jedoch so wenig Sonderbehandlung wie möglich (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012). Wichtig sei es übergreifend (emotional, sozial und akademisch), dass innerhalb eines standardisierten Rahmens individuelle Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden (Tougas et al., 2022b; Midura et al., 2023).

**1. Gelingensbedingung - Individuelle Förderung der Schüler:innen** *im emotionalen, sozialen und akademischen Bereich: Ein erfolgreiches Reintegrationskonzept muss die individuellen Herausforderungen, Wünsche und Bedürfnisse von erkrankten Schüler:innen gezielt adressieren und sie aktiv einbeziehen.*

Darüber hinaus ist für betroffene Schüler:innen auf *interaktionaler Ebene* ein verständnis- und vertrauensvolles Miteinander mit den Lehrkräften besonders förderlich: So wurde von Schüler:innen berichtet, dass sie besonders besorgt sind, dass ihnen Unverständnis entgegengebracht werden könnte (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012). Diesbezüglich stellt sich eine positive und unterstützende Haltung seitens des Schulpersonals als besonders hilfreich im Übergang dar (Tougas et al., 2019; Marracini & Pittleman, 2022; Midura et al. 2023). Es zeigte sich übergreifend, dass negative Einstellungen des Schulpersonals gegenüber den zu reintegrierenden Schüler:innen den Transitionsprozess erschweren können (Tougas et al., 2019; Midura et al., 2023). Auch Mays (2014) stellte fest, dass individuell relevante Faktoren der Lehrkräfte neben fachlichen Kompetenzen auch deren Belastungserleben und Einstellungen waren. Hier benötigen die Lehrkräfte der aufnehmenden Schulen mindestens eine intensive Aufklärung und Beratung seitens fachkundiger Personen, wenn nicht gar grundlegende Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote (Mays, 2014; Tougas et al. 2019), aber auch die Schüler:innen brauchen verlässliche Ansprechpersonen an den aufnehmenden oder abgebenden Institutionen (Tougas et al. 2019).

Aber auch die Familien stehen während des Reintegrationsprozesses häufig unter hohem Stress (Tougas et al., 2019; Midura et al., 2023). Zudem waren fehlende elterliche Unterstützung oder ein niedriges sozioökonomisches Umfeld Prädiktoren für Schwierigkeiten im Übergang der betrachteten Zielgruppe im Review von Metzner et al. (2020). Auf *interaktionaler und kontextueller* Ebene stellen daher Beratung und Unterstützung aller Stakeholder einen wichtigen Aspekt dar: Insbesondere bedürfen auch Erziehungsberechtigte einer intensiven Beratung durch bspw. Personal der Kliniken oder Klinikschulen (Tougas et al., 2019; Metzner et al. 2020; Midura et al., 2023).

**2. Gelingensbedingung - Kontinuierliche Beratung und Unterstützung von Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und anderen beteiligten Personen:** *Es sollte klare Ansprechpersonen geben, die sowohl formale als auch informelle Unterstützung (z.B. Coaching, Beratung) anbieten. Zudem ist eine fortlaufende Betreuung über den Klinikaufenthalt hinaus erforderlich, inklusive regelmäßiger Nachbetreuungstreffen und Beratungsangeboten für Schüler:innen, Lehrkräfte der aufnehmenden Schulen und Erziehungsberechtigte.*

Folgt man den Ausführungen von Griebel und Niesel (2011) zur *kontextuellen Ebene*, so wird schnell klar, dass insbesondere strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen wie die Organisationsstruktur und Ressourcen aller Beteiligten gut geplant und koordiniert werden müssen: So bedarf es einer gut abgestimmten und effektiven Zusammenarbeit im Netzwerk, die sich mitunter durch gute Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur:innen und Institutionen auszeichnet (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012; Tougas et al., 2019; Midura et al., 2023). Dies steht in Zusammenhang mit der interaktionalen Ebene, auf der auch teils von zentralen Problemlagen berichtet, wie etwa Missverständnisse zwischen den Systemen und unterschiedliche Sichtweisen auf den gemeinsamen Gegenstand der Reintegration (Tougas et al. 2019).

**3. Gelingensbedingung - Multiprofessionelle Zusammenarbeit und transparente Kommunikation:** *Eine enge und koordinierte Kooperation zwischen Institutionen und Akteur:innen ist essenziell. Dazu gehören eine klare Rollenverteilung, transparente Kommunikation sowie die aktive Einbindung von Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und relevanten Netzwerken in den Reintegrationsprozess.*

Diese multiprofessionelle Zusammenarbeit braucht jedoch auch eine frühzeitige und strukturierte Planung (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012; Tougas et al., 2019; Midura et al., 2023). Zentrale Herausforderungen für die funktionierende multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur:innen (bspw. Schulen, Kliniken, Jugendhilfe) fußen mitunter in unterschiedlichen Fachsprachen, Arbeitsweisen und institutionellen Hierarchien (Tougas et al. 2022a). Missverständnisse über Verantwortlichkeiten und verfügbare Ressourcen können zu Spannungen und sogar Konflikten führen. Empfohlen werden daher Protokolle, verschriftlichte Wiedereingliederungspläne und Vereinbarungen, Festlegung von Verantwortung und gemeinsame Ziele, um die Zusammenarbeit zu stärken und eine partnerschaftliche Arbeitskultur zu unterstützen und Verbindlichkeiten herzustellen (Tougas et al. 2022a,b; Midura et al. 2023).

**4. Gelingensbedingung - Frühzeitige Planung und strukturierte Vorbereitung:** *Eine systematische Planung sollte frühzeitig, idealerweise bereits bei der Klinikaufnahme, beginnen. Dies umfasst Gespräche mit allen Beteiligten sowie verbindliche Vereinbarungen und Wiedereingliederungspläne, um individuelle, interaktionale und kontextuelle Herausforderungen gezielt anzugehen.*

## 2 Fragestellung

Deutlich wird, dass hinsichtlich des Übergangs von der Klinikschule (Abteilung KJP) zur aufnehmenden Institution weder Überblicksarbeiten zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen noch zu möglichen Rahmenkonzepten und Maßnahmen im deutschsprachigen Raum (D – A – CH) vorliegen. Eine einfache Übertragbarkeit erscheint jedoch hinsichtlich der Maßnahmen und Konzepte nicht sinnvoll, da Unterschiede zu den betrachteten internationalen Bildungssystemen vorliegen. Diesem Desiderat ersuchen wir in diesem Beitrag durch folgende Fragestellungen und Methodik zu begegnen:

Welche Konzepte (Maßnahmen, Rahmenpläne oder Programme) zur schulischen Reintegration, nach (teil-)stationärer psychiatrischer/psychologischer Behandlung in einer Klinik werden für den deutschsprachigen (D-A-CH) Raum in der Forschungsliteratur berichtet?

1. (Wie) Sind die Konzepte theoretisch fundiert? Es wird geprüft, inwiefern die Konzepte auf bspw. theoretischen Modellen der Pädagogik, Psychologie oder Sozialwissenschaften basieren, etwa auf entwicklungspsychologischen Ansätzen oder Theorien der Transitionsforschung.
2. Sind die Konzepte evaluiert? Hierbei wird betrachtet, ob empirische Studien zur Wirksamkeit der Konzepte vorliegen. Eine Evaluation wird als gegeben angesehen, wenn systematische Untersuchungen – beispielsweise in Form von quantitativen Wirksamkeitsstudien oder qualitativen Fallanalysen – durchgeführt wurden, um die Effekte und Umsetzbarkeit der Konzepte zu bewerten.
3. Inwiefern finden sich die vier formulierten Gelingensbedingungen in den Konzepten wieder? Wie findet die Ausgestaltung statt? Finden sich übergreifende Strukturen?

## 3 Methodik: Narratives Review

Um die Fragen zu beantworten, wurde die Methode eines Literaturreviews in Anlehnung an Grant und Booth (2009) in narrativer Form mit systematischen Anteilen gewählt. Ein wesentliches Argument für das narrative Review liegt in seiner Fähigkeit, über die reine Zusammenfassung von Daten hinauszugehen. Während systematische Reviews sich auf eng gefasste Fragestellungen konzentrieren und primär (quantitative) Daten aggregieren, verfolgen wir mit dem narrativen Review das Ziel einer tieferen Betrachtung und kritischen Reflexion aktueller wissenschaftlicher Beiträge aller Art. Dadurch trägt es maßgeblich zur Vertiefung des Verständnisses eines Themas bei, indem es nicht nur Forschungsergebnisse zusammenfasst, sondern auch deren Bedeutung in einem breiteren, kontextuellen Rahmen analysiert und diskutiert (Greenhalgh et al. 2018).

Um die Ergebnisse zu systematisieren, wurde eine gezielte Literaturrecherche in ausgewählten Datenbanken durchgeführt und dokumentiert (Grant & Booth, 2009). Zunächst in der FIS Bildung mit einer umfassenden Suchmatrix (((*Titel: REINTEGRAT\* oder TRANSITION\**) und (*Titel: SCHUL\* oder KLINIK\**)) und *Jahr: >2009*) und (*Sprache: deutsch oder englisch*)) gesucht, mit dem Ergebnis von 174 Studien. Im EBSCOhost wurde unter Einschluss der Datenbanken *Academic Search Ultimate*, *APA PsycArticles*, *APA PsycInfo*, *E-Journals*, *ERIC*, *MEDLINE*, *PSYINDEX Literature with PSYINDEX Tests*, *SocINDEX*, *SocINDEX with Full Text* recherchiert. Da die umfassende Suchmatrix zu sehr hohen, nicht bearbeitbaren Ergebniszahlen führte, haben wir uns aus ökonomischen Gründen für

eine reduzierte Suchmatrix entschieden. Zudem erschien es, als würden keine relevanten Studien zusätzlich, sondern vermehrt nicht mehr auf den spezifischen Anlass zutreffende Studien gefunden: Die reduzierte Matrix (*reintegrat\* AND school\**), führte dennoch zu 145 Ergebnissen.

Die 319 Studien wurden von zwei unabhängigen Wissenschaftler:innen basierend auf vorher formulierten *Ein- und Ausschlusskriterien* und in Hinblick auf die Fragestellung bewertet, um die Objektivität zu erhöhen. Dafür wurden zunächst Titel und Abstracts und anschließend die Volltexte gesichtet. Ausgeschlossen wurden Artikel, die älter als 15 Jahre waren, aufgrund der durch das In-Kraft-Treten der UN-BRK seitdem angestoßenen umfassenden Veränderung im Bildungssystem. Ausgeschlossen wurden außerdem Artikel zu Themen wie „gesellschaftliche Reintegration“ oder „familiäre Reintegration“. Eingeschlossen wurden Artikel zu schulischer, sozialer und akademischer Reintegration, bei psychischen Krisen und Erkrankungen, die dazu führten, dass die Kinder und Jugendlichen die (ursprüngliche) Schule zeitweise nicht besuchten. Es wurden englisch- und deutschsprachige Artikel einbezogen, die sich auf die Schulsysteme in D, A und CH beziehen. Es wurden Artikel einbezogen, die konkrete Maßnahmen, Rahmenplanungen, schulische Konzepte oder manualisierte Programme beschreiben. Abschließend konnten *fünf* Artikel in die nähere Analyse einbezogen werden (siehe Tabelle 2), die nachfolgend detailliert betrachtet werden.

## 4 Ergebnisse

Gemäß der Ein- und Ausschlusskriterien wurden insgesamt fünf Konzepte gefunden, die hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung, Aspekten der Methodik und Evaluation sowie der Ziele und Zielgruppe zunächst beschrieben werden (siehe Tabelle 1) und anschließend entlang der vier Gelingensbedingungen genauer betrachtet und diskutiert werden (siehe Tabelle 2).

Gemeinsam ist den Maßnahmen, dass die Klinikschule als zentrale Institution bestimmt wird. Die Konzepte beziehen sich dabei allesamt auf das Schulsystem in Deutschland und haben das Ziel einer erfolgreichen Wiedereingliederung, wobei dieses Ziel lediglich bei Steins et al. (2014) spezifiziert wird. Kriterien zur tatsächlichen Erreichung des Ziels fehlen überwiegend, was die Überprüfbarkeit erschwert.

### Theoretische Bezüge, Zielgruppe und Zielsetzungen der Konzepte

Wertgen (2009) überprüft in einer Einzelfallstudie die pädagogisch begleitete Schulrückführung nach einem Psychiatrieaufenthalt mit Fokus auf das Rückführungsgespräch in der Stammklasse. Ziel ist die Unterstützung der Schüler:innen bei der Wiedereingliederung in die Schule und die Minimierung von Stigmatisierung und sozialen Ängsten. Die Maßnahmen basieren vorrangig auf bewältigungstheoretischen und stigmatheoretischen Überlegungen. Auch Bezüge zur Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1995) und der allgemein entwicklungspsychologischen Tradition in der Transitionsforschung (Griebel& Niesel, 2011) sind erkennbar, die Transitionen als Entwicklungsimpulse verstehen. So schreibt Wertgen (2009):

„Biografische Übergänge (...) bergen neue Chancen, sind jedoch auch mit Risiken verbunden. In Abhängigkeit von persönlichem Bewältigungsverhalten, der individuellen Belastbarkeit, dem Gesundheitszustand und Ressourcen im sozialen Umfeld können sie mit massiven vorübergehenden oder nachhaltigen, auch mit dauerhaft inadäquaten

Be- oder Entlastungen verbunden sein. Obgleich der krisenhafte Charakter biografischer Übergänge eine allgemein bekannte Erfahrungstatsache ist, ist die planvolle pädagogische Gestaltung und Begleitung dieser Phasen bei Kindern und Jugendlichen eher selten.“ (S. 308)

Das Konzept der Brückenklassen (Langnickel et al., 2023) zielt darauf ab, psychisch erkrankte Schüler:innen vor der Aufnahme in oder nach Entlassung aus eine/r Klinik einen unterstützenden Zwischenraum zu bieten. Den Lernenden in Schwierigkeiten und ihren Eltern soll durch eine strukturierte und interdisziplinäre Zusammenarbeit Halt gegeben werden. Die *Brückenklassen* sollen übergreifend als Übergangsort nutzbar gemacht werden, um langfristig ein achtsames und inklusives Schulklima im Regelschulsystem zu etablieren. Die theoretische Grundlage bilden schul- und inklusionstheoretische Überlegungen sowie Impulse der subjektorientierten Übergangsforschung, die insbesondere auch Bezug zu individuellen Bewältigungsmechanismen - in einem paradoxen Anforderungsgefüge zwischen Institutionen und Individuen - nimmt.

Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2012) entwickelten auf Grundlage eigener Forschungsergebnisse (u.a. 2010) ein idealtypisches Prozessmodell für die Reintegration psychisch kranker Schüler:innen. In den zugrundeliegenden Publikationen beziehen sie sich dabei besonders auf schulrechtliche Vorgaben (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2010, S. 351). Das Modell beinhaltet drei Phasen: Planung und Vorbereitung der Rückführung, Durchführung der Rückführung, Follow-up und Evaluation. Ziel ist die Ermöglichung von Reflexion und Optimierung des Reintegrationsprozesses der Klinikschulen (speziell in Baden-Württemberg und Hessen).

Piegsda et al. (2020) erläutern, basierend auf inklusions- und bewältigungstheoretischen Überlegungen, unter anderem mit Rückbezug auf Wertgen (2009), das Vorgehen der privaten Schule für Kranke Schweinfurt und deren Programm „Vorbesuche an den Stammschulen“. Dieses begegnet dem „krisenhafte Charakter“ (S. 64) der Reintegration von Schüler:innen nach einem Klinikaufenthalt durch Vorbesuche durch Klinikschul-lehrkräfte an den Stammschulen. Diese zielen darauf ab, individuelle Erfahrungen und Problemlagen der Schüler:innen frühzeitig zu erfassen sowie die Kooperation zwischen Klinikschule und Stammschule zu stärken.

Das von Steins et al. (2014) entwickelte Programm fokussiert auf schulabsente Jugendliche nach einem Aufenthalt an der Klinikschule und in der Psychiatrie durch individuell angepasste Maßnahmenpläne. Es basiert auf verhaltenspsychologischen Theorien und Prinzipien, insbesondere auf den Grundlagen der rational-emotiven Verhaltenstherapie. Weitere Elemente sind das Prinzip der Wiederholung und des kontinuierlichen Übens. Es zielt auf die Förderung sozialer Kompetenzen, die Stärkung der Selbstwirksamkeit und die Verbesserung des emotionalen Wohlbefindens. Langfristiges Ziel ist die Rückkehr zu einem regelmäßigen Schulbesuch. Von den letztlich fünf im Detail beschriebenen Schüler:innen besuchten zwei regelmäßig und drei unregelmäßig die Schule; jedoch zeigte nur eine Person beim Follow-Up nach fünf Monaten kontinuierliche Anwesenheit. Einflussfaktoren umfassen die Einstellung der Schüler:innen sowie der Lehrkräfte, unterstützende Beziehungen, frühzeitige Angstbewältigung und ein förderliches Schulklima.

**Tab. 1:** Theorien, Zielsetzung und methodisches Vorgehen der analysierten Konzepte

Autor, Jahr und Titel	Kategorie / Methodik	Theoretische Grundlage, Zielgruppe und formulierte Ziele
Wertgen (2009): <i>Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt</i>	Qualitative Einzelfallstudie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewältigungstheoretische und stigmatheoretische Ansätze</li> <li>▪ Entwicklungspsychologische Perspektiven auf Transition als Impuls für Entwicklung</li> <li>▪ Erfolgreiche, belastungsarme und nachhaltige Wiedereingliederung in Schule und soziales Umfeld</li> <li>▪ Abbau von Stigmatisierung und sozialen Ängsten</li> </ul>
Langnickel et al. (2023): <i>Brückenklassen</i>	Praxisbeispiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schul- und Inklusionstheorien</li> <li>▪ Subjektorientierte Übergangsforschung inkl. Bewältigungstheorien</li> <li>▪ Schrittwise Übergang für psychisch erkrankte Lernende, die auf der Warteliste einer KJP stehen oder aus KJP entlassen sind</li> <li>▪ Entlastung &amp; Schaffung eines Zwischenraums vor der Aufnahme in oder nach Entlassung aus KJP; Arbeit an individuellen Zielen</li> </ul>
Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2012) <i>Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher</i>  <i>weitere Veröffentlichungen dazu:</i> Schleider & Hirsch-Herzogenrath (2009) und Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2010)	Theoretische Konzeption/ Prozessmodell	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulpflichtige Vorgaben als zentrale Grundlage (siehe hierzu auch Hirsch-Herzogenrath &amp; Schleider, 2010, S. 351)</li> <li>▪ Basierend auf eigenen Erhebungen zu strukturellen Merkmalen, Reintegrationspraktiken und Schüler:innen-Erwartungen in Baden-Württemberg und Hessen (Teilstudien I, II, III) wird ein idealtypisches Prozessmodell zur Reintegration psychisch kranker Schüler:innen entworfen</li> <li>▪ Ermöglichung von Reflexion und Optimierung des Reintegrationsprozesses für Kliniksulen</li> <li>▪ Schaffung eines strukturierten Rahmens zur Unterstützung der Reintegration</li> </ul>
Piegsda et al. (2020) <i>Eine Schule für besondere Lebenslagen auf Zeit</i>	Praxisbeispiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inklusions- und bewältigungstheoretische Ansätze; u.a. Rückbezug auf Wertgen (2009)</li> <li>▪ Frühzeitige Erfassung individueller Erfahrungen und Problemlagen von Schüler:innen in der Klinikschule (KJP-Abteilung)</li> <li>▪ Stärkung der Kooperation zwischen Klinikschule und Stammschule</li> </ul>
Steins et al. (2014): <i>Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung</i>  <i>weitere Veröffentlichungen dazu:</i> Welling, Weber, Steins, (2011) und Weber, Welling, Steins, (2012)	Qualitative Einzelfallstudien	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verhaltenspsychologische Theorien insb. Rational-Emotive Verhaltenstherapie (REVT)</li> <li>▪ Prinzip der Wiederholung und kontinuierlichen Übung</li> <li>▪ Unterstützung schulabstinenter Schüler:innen nach Behandlung in der KJP</li> <li>▪ Erfolgreiche Wiedereingliederung: „Regelmäßiger Schulbesuch bedeutet, dass die Schule täglich besucht wird und, dass keine Unterrichtsstunde grundlos ausgelassen werden darf.“ (Weber, Welling, Steins, 2012, S. 107)</li> </ul>

## Analyse hinsichtlich der Gelingensbedingungen

Alle Konzepte lassen Aspekte der vier Gelingensbedingungen erkennen (siehe Tabelle 2), jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Die individuelle Förderung der Schüler:innen wird in vier Konzepten benannt, jedoch selten detailliert beschrieben. Lediglich im Modell von Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2012) ist die individuelle Förderung nicht explizit benannt. Kontinuierliche Beratung und Unterstützung findet in allen Konzepten Beachtung. Es wird in allen Konzepten Wert auf multiprofessionelle Gespräche und Zusammenarbeit gelegt, was bspw. als „Vorbesuche“ oder „Runde Tische“ expliziert wird. Hinsichtlich einer frühzeitigen und strukturierten Planung kann festgestellt werden, dass keine klaren Orte, Zeiten oder Dauer der Maßnahmen angegeben werden, wengleich Eckpfeiler oder Phasierungen angedeutet werden. Das Programm von Steins et al. (2014) weist einen besonders hohen Grad an Strukturierung auf.

Das Konzept der pädagogisch begleiteten Schulrückführung nach einem Psychatrieaufenthalt (Wertgen, 2009) basiert auf einer frühzeitigen und vielschichtigen Planung, die die individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Erwartungen aller Beteiligten berücksichtigt. Zunächst erfolgt eine umfassende Vorbereitung mit Gesprächen, in denen die Voraussetzungen der Schüler:innen und Bedenken der Eltern sowie Lehrkräfte zusammengetragen werden. Die Rückführung in die Stammklasse wird bei Bedarf durch eine Lehrkraft der Klinikschule begleitet, um den Übergang ins schulische Umfeld zu erleichtern. Ein zentrales Element ist das Schulrückführungsgespräch, das die Klasse sensibilisieren und Vorurteile gegenüber psychischen Erkrankungen abbauen soll. Im Anschluss daran findet ein Reflexionsgespräch zwischen Schüler:innen und Kliniklehrkraft statt, um die gemachten Erfahrungen zu verarbeiten und zukünftige Schritte zu planen. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit, um den komplexen Prozess der Schulrückführung erfolgreich zu gestalten, wird betont. So erfolgt auch die Vereinbarung zur Nachsorge in enger multiprofessioneller Kooperation zwischen Klinik und Klinikschule und bietet zusätzliche Unterstützung für eine nachhaltige Wiedereingliederung.

Das Konzept *Brückenklasse* (Langnickel et al., 2023) soll einen strukturierten und achtsamen Übergang psychisch erkrankter Schüler:innen von bspw. Klinik- zur Regelschule ermöglichen. Im Rahmen von „Brückenklassen“ in der Regelschule, die von einer Lehrkraft und einer sonderpädagogischen Fachkraft geleitet werden, sollen Schüler:innen entlastet und individuell gefördert werden. Durch multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schule, Klinik und Sozialamt wird eine umfassende Unterstützung gewährleistet, wobei die Übergangsplanung in Abstimmung am „Runden Tisch“ erfolgt. Individuelle Lernangebote, die an den Interessen der Schüler:innen anknüpfen, dienen der passgenauen Förderung und tragen zum Abbau sozial-emotionaler Belastungen bei. Ergänzende Notfall- und Schulsprechstunden bieten zusätzliche Unterstützung, um individuelle Herausforderungen frühzeitig aufzufangen. Ziele sind einerseits einen frühzeitigen Dropout zu vermeiden und andererseits ein dauerhaft achtsames und unterstützendes Schulklima in der Regelschule zu etablieren.

Zur strukturellen Rahmung der Brückenklasse wurden neben dem Runden Tisch zwei weitere Eckpfeiler etabliert: Erstens dient eine Notfall-Sprechstunde an Regelschulen als interdisziplinäres Gesprächsformat, in welchem Betroffene in schulischen Krisensituationen gemeinsam mit schulischen und therapeutischen Fachkräften sowie den Erziehungsberechtigten individuelle Lösungswege erarbeiten, die schriftlich fixiert und wöchentlich überprüft werden. Zweitens bietet die Schulsprechstunde für Betroffene in der Sozialpädiatrie eine interdisziplinäre Beratungsplattform, in der schulische Anpassungsmaßnahmen

diskutiert und individuelle Maßnahmen zur Vermeidung schulischen Scheiterns im Bildungssystem entwickelt werden.

Das theoretische Modell zur schulischen Reintegration psychisch erkrankter Kinder und Jugendlicher (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2012) ist in drei Phasen gegliedert, die verschiedene Kategorien der Reintegrationsarbeit erfüllen. Die erste Phase, Planung und Rückführung, umfasst die Vorbereitung und Beratung der Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten sowie die intensive Kooperation aller beteiligten Fachkräfte. In der zweiten Phase, Durchführung der Rückführung, setzt sich die Beratung und Kooperation fort, ergänzt durch Unterstützung und Beratung der Schüler:innen. Die dritte Phase, Follow-up und Evaluation, beinhaltet ein langfristiges Kontaktangebot der Klinikschule sowie regelmäßigen Austausch mit der Stammschule. Diese Phase fällt primär unter die Kategorie Unterstützung und Beratung, die empirische Evaluation des Prozesses jedoch ebenfalls, da sie Rückschlüsse für die kontinuierliche Verbesserung der Reintegration erlaubt und damit zukünftige Planungs- und Evaluationsprozesse informiert.

Auch das Konzept der Vorbesuche an den Stammschulen (Piegsda et al., 2020) betont die gemeinsame Planung des Prozesses der Reintegration von Stamm- und Klinikschule, wobei Abschlussberichte der Klinik sowie Vorbesuche als Grundlage dieser Planung dienen. Die Lehrkräfte der Privaten Schule für Kranke Schweinfurt besuchen die Stammschulen der betroffenen Schüler:innen. Die Besuche erfolgen je nach Bedarf. Sie dienen dazu, pädagogische Fortschritte zu sichern, den Übergang in die Klinik sowie die spätere Rückführung in die Stammschule zu erleichtern und eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Klinik sicherzustellen.

Das Konzept *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung* (Steins et al., 2014) zeichnet sich durch eine strukturierte Vorgehensweise aus und wird durch eine Vielzahl an unterstützenden Materialien begleitet, um die Planung und Durchführung der Reintegration optimal zu fördern. Das Unterstützungsangebot wird individuell an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst und umfasst dabei:

- Begleitung im schulischen Alltag,
- Unterstützung ängstlicher Schüler/innen durch kontinuierliche Präsenz (Schulbegleitung),
- Vermittlung und Kommunikation mit Klassenlehrkräften sowie der Schulleitung,
- Beratung zur Beschaffung von Schulmaterialien und strukturellen Hilfsmitteln,
- Impulse zur Bewältigung des Alltags. (Steins et al., 2014, S.98)

Neben einer engen Begleitung durch geschulte Studierende spielen umfassende Planungsmaterialien und flexible Gestaltungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Die Unterstützung umfasst soziale, emotionale und strukturelle Begleitung. Ein zentraler Bestandteil ist der kontinuierliche Austausch zwischen den beteiligten Studierenden als eine Art „Case Manager:innen“ und der Stammschule sowohl vor als auch während der Rückschulungsphase. Zusätzlich wird die Klinikschule regelmäßig über den Fortschritt der Reintegration informiert, was in die Kategorie Netzwerk und Kooperation fällt. Die Planung der Reintegration orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen. Hierbei werden ihre emotionalen Zustände und Ängste erfasst, um gezielt soziale Kompetenzen zu fördern sowie das Selbstwirksamkeitsempfinden und die emotionale Stabilität zu stärken. Im Rahmen der Unterstützung und Beratung übernehmen die Studierenden die Unterstützung bei der Organisation des Stundenplans und der Schulmaterialien, begleiten die Schüler:innen im schulischen Alltag und führen auch nach der aktiven Phase der Reintegration weitere Begleitungen und Evaluationen durch.

Tab. 2: Beachtung der vier Gelingensbedingungen in den analysierten Konzepten

	<b>Individuelle Förderung der Schüler:innen</b>	<b>Kontinuierliche Beratung und Unterstützung (...)</b>	<b>Multiprofessionelle Zusammenarbeit und transparente Kommunikation</b>	<b>Frühzeitige Planung und strukturierte Vorbereitung</b>
Wertgen (2009)	Ablklärung individueller Voraussetzungen, Bedenken und Einschätzungen der Schüler:innen	Rückführungsgespräche zwischen Schüler:innen und Klinikschullehrkraft sowie mit der Klasse (Entstigmatisierung)  Begleitete Schulbesuche  Umfassende Unterstützung und Beratung aller Beteiligten durch Klinik- und Klinikschulpersonal (auch Nachsorge)	Gespräche mit allen relevanten Beteiligten (Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte, Klinikpersonal)  Multiprofessionelle Kooperation zwischen Klinikpersonal und Klinikschullehrkräften bei der Nachsorge	Umschreibt u. a. folgende Maßnahmen: 1. Gezielte Vorbereitung (inkl. Identifikation potenzieller Stressoren für Schüler:innen) 2. Schulrückführungsgespräche (mit allen Beteiligten) 3. Vereinbarungen zur Nachsorge 4. Bei Bedarf: begleitete Schulrückführung
Langnickel et al. (2023)	Gestaltung individueller Lern- und Förderangebote, auch im Sinne von Freiräumen (mitunter sportlich und kreativ)	Angebot von Notfallsprechstunden für akute Unterstützung  Regelmäßige Schulsprechstunden zur Beratung der Schüler:innen	Multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schule, Klinik und Sozialamt (im Runden Tisch)  Entscheidungen gemeinsam am „Runden Tisch“	Eckpfeiler: Freiräume, Notfallsprechstunde, Schulsprechstunde und Runder Tisch
Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2012)	-	Beratung der Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten im gesamten Rückschulungsprozess durch Klinik- und Klinikschulpersonal  Langfristiges Kontaktangebot der Klinikschule (auch Follow-up)	Enge Kooperation aller beteiligten Fachkräfte während der Planungsphase und während der Durchführung der Rückführung  Langfristiger Austausch zwischen der Klinikschule und der Stammes- (auch Follow-up)	Strukturierte Phasierung des Prozesses: 1. Planung und Vorbereitung der Rückführung 2. Durchführung der Rückführung 3. Follow-up und Evaluation

	<b>Individuelle Förderung der Schüler:innen</b>	<b>Kontinuierliche Beratung und Unterstützung (...)</b>	<b>Multiprofessionelle Zusammenarbeit und transparente Kommunikation</b>	<b>Frühzeitige Planung und strukturierte Vorbereitung</b>
Piegsda et al. (2020)	Ermittlung individueller Voraussetzungen der Schüler:innen	Begleitende Unterstützung und Beratung durch Klinikschullehrkräfte an der Stammschule zur gezielten Hilfestellung	Enge Zusammenarbeit zwischen Klinik, Lehrkräften und Schule Austausch und Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen	Bedarfsabhängige Vorbesuche
Steins et al. (2014)	Abklärung individueller Voraussetzungen, Bewertung der Gefühle und Ängste der Schüler:innen Konkret: Förderung sozialer Kompetenzen sowie Stärkung von Selbstwirksamkeit und emotionalem Wohlbefinden	Begleitung der Schüler:innen durch feste Bezugsperson (Studierende) während des Schulalltags Unterstützung mitunter auch bei der Organisation des Stundenplans und der Schulmaterialien	Kontinuierlicher Austausch zwischen Studierenden und Stammschule vor und während der Reintegration Regelmäßiger und transparenter Austausch mit Beteiligten über den Verlauf der Reintegration	Strukturierter Aufbau des Programms umfasst u.a.: 1. Kontaktaufnahme und Exploration von Voraussetzungen 2. Schulbesuche mit Schulbegleitung 3. Abschlussgespräche und Halten des Kontaktes Bereitstellung unterstützender Materialien zur erleichterten Durchführung

## 5 Diskussion

Die Analyse zeigt, dass im deutschsprachigen Raum verschiedene Konzepte und Modelle zur schulischen Reintegration psychisch erkrankter Schüler:innen existieren. Allerdings sind diese nur in Teilen systematisch strukturiert oder gar evaluiert. Insbesondere variiert die Darstellung der theoretischen Fundierung der Konzepte, nicht zuletzt aufgrund sehr verschiedener Publikationsorgane. Festzustellen ist, dass sich alle analysierten Konzepte auf grundlegende Annahmen zur Übergangsbewältigung stützen, eine explizite Anbindung an etablierte (sonder-)pädagogische Transitionstheorien- und Modelle, etwa jene von Griebel & Niesel (2011) oder Mays (2014), konnte jedoch nicht herausgestellt werden. Die Konzepte von Langnickel et al. (2023), Wertgen (2009) und Piegsda et al. (2020) beschreiben theoretisch gerahmte Vorgehensweisen in der pädagogischen Praxis, die theoretische Begründung erfolgt dabei zunächst nur indirekt. Das Prozessmodell von Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2012) basiert auf eigenen Studien im Kontext des Übergangs und fungiert primär als reflexives Instrument für Praktiker:innen und stellt weniger ein konkretes Umsetzungskonzept dar.

Zwei der Konzepte wurden wissenschaftlich begleitet und qualitativ evaluiert (Wertgen, 2009; Steins et al., 2014), wobei in einem Fall eine Follow-up-Analyse zur Erfolgskontrolle durchgeführt wurde (Steins et al., 2014).

Diese eingeschränkte empirische Evidenz ist problematisch, da die Wirksamkeit bestehender Vorgehensweisen bislang nicht systematisch nachgewiesen werden konnte. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig eine fehlende Wirksamkeit, sondern verweist vielmehr darauf, dass bislang überwiegend interne Evidenz aus dem Praxisfeld vorliegt. Diese Form der Evidenz kann insbesondere in etablierten Vorgehensweisen eine Rolle spielen, wobei eine systematische Erfassung und Validierung dieser Ansätze zusätzlich erforderlich wäre (vgl. Trias der Evidenz nach Grosche, 2017).

Die im Review identifizierten Konzepte greifen zentrale Gelingensfaktoren – wie individuelle Förderung, multiprofessionelle Zusammenarbeit und frühzeitige Planung (Tougas et al., 2019; Midura et al., 2023) – auf. Allerdings zeigt sich, dass diese Maßnahmen stets an die heterogenen Bedarfe der Zielgruppe angepasst werden müssen. Während die individuelle Förderung in den Konzepten thematisiert wird, bleibt sie häufig abstrakt und wenig konkretisiert. Die Bedeutung der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Schüler:innen wird zwar betont, doch fehlen detaillierte Maßnahmenbeschreibungen in Breite und Tiefe. Lediglich in den Einzelfallstudien von Wertgen (2009) und Steins et al. (2014) finden sich Beispiele, die sich vorrangig auf interaktionale und kontextuelle Ebenen im Sinne von Beratungsangeboten und Netzwerkbildung beziehen. Steins et al. (2014) spezifizieren zusätzlich individualisierte Maßnahmen, die an verhaltenstherapeutische Konzepte angelehnt sind.

Dies hängt auch mit der Schwierigkeit zusammen, dass die Programme weiterhin flexibel und übergreifend nutzbar sein sollten. Ein dynamischer Maßnahmenpool mit Adaptionspotenzial, der sich an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen orientiert, könnte hier Abhilfe schaffen. Die Auswahl und Umsetzung solcher Strategien sollte idealerweise entlang der Trias der Evidenz (Grosche, 2017) erfolgen, indem empirische Erkenntnisse (externe Evidenz) mit praktischem Erfahrungswissen (interne Evidenz) und den individuellen Bedarfen der Schüler:innen (soziale Evidenz) kombiniert werden.

Die Notwendigkeit einer flexiblen, mehrstufigen Herangehensweise wird zudem durch die Heterogenität psychischer Erkrankungen unterstrichen (Kölch & Nolkemper, 2017;

Preyde et al., 2012). Entsprechend erscheint die Implementierung eines starren Programms nicht zielführend. Stattdessen wäre eine detaillierte Beschreibung potenzieller Maßnahmen auf mehreren Stufen (universell, selektiv und indiziert) sinnvoll, ähnlich wie es im englischsprachigen BRYT-Programm bereits konzipiert wurde (vgl. Tougas et al., 2022a). Eine systematische Strukturierung durch die Kombination eines mehrstufigen Modells mit den verschiedenen Ebenen der Veränderung (individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene) könnte eine gezieltere Anpassung an die Bedarfe der Schüler:innen ermöglichen.

Alle analysierten Konzepte betonen zudem die Notwendigkeit der frühzeitigen Einbindung und der multiprofessionellen Zusammenarbeit relevanter Stakeholder, darunter Klinikschulhrkräfte, Stammschulen, Klinikpersonal sowie Schüler:innen und deren Familien. Dies deckt sich mit Erkenntnissen zur Gelingensbedingung inklusiver Bildungsteilhabe an Klinikschulen (Elbracht et al., 2023) und sonderpädagogischen Transitionsprozessen (Mays, 2014). Während die Konzepte klare Kommunikationswege und Kooperation hervorheben, bleibt die konkrete Umsetzung oftmals vage. Allgemeine Formate wie „Runder Tisch“ oder informeller Austausch werden zwar erwähnt, doch fehlen verbindliche Gesprächsstrukturen, die Koordinierung fester Teamzeiten oder systematischer Ko-Konstruktion.

Einige Konzepte integrieren zur Verbesserung der Koordination feste Ansprechpersonen oder Case-Manager:innen, ähnlich wie es in anderen (sonder-)pädagogischen Kontexten empfohlen wird (Farmer et al., 2016). So übernahmen im Projekt von Steins et al. (2014) geschulte Studierende diese Rolle, analog zu Mays' (2014) Modell an Förderschulen ESE. Während feste Ansprechpersonen als essenziell gelten, übernehmen Klinikschulhrkräfte diese Aufgabe häufig zusätzlich zum Unterricht, ohne dafür entlastet zu werden. Eine verbindliche Regelung oder institutionelle Absicherung dieser Rolle ist in den Konzepten nicht durchgehend erkennbar (Wertgen, 2009; Oelsner, 2013).

Diese Rolle der Koordination mit Schwerpunkt auf Beratung wird häufig durch die Klinikschulhrkräfte erfüllt. Dies ist langfristig nicht tragbar, wenn keine entsprechende Entlastung erfolgt (Oelsner, 2013). Ein zentrales Problem ist das fehlende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schulpersonal an aufnehmenden Schulen. Die analysierten Konzepte adressieren zwar die Beratung und Unterstützung verschiedener Stakeholder, insbesondere durch Klinikschulhrkräfte, jedoch bleibt unklar, wie diese Unterstützung langfristig sichergestellt werden kann. Bereits Tougas et al. (2019) betonen die Notwendigkeit spezifischen Wissens über psychische Erkrankungen und deren schulische Auswirkungen für Lehrkräfte der aufnehmenden Schulen. Ähnliche Herausforderungen wurden auch im Kontext des Übergangs aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) identifiziert (Mays, 2014):

„(D)ie gezielte und gemeinsame Vorbereitung der Lehrkräfte (Förderschullehrer und Regelschullehrer) auf „Rückschulungen“ unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten in der ersten und zweiten Ausbildungsphase oder durch Nachqualifikation ist für eine nachhaltige Verbesserung der Durchlässigkeit unabdingbar.“ (Mays, 2014, S. 132)

Schließlich stellt die Implementierung der Konzepte in die schulische Praxis eine zentrale Herausforderung dar. Obwohl viele der vorgestellten Konzepte theoretisch fundiert sind, hängt ihre tatsächliche Wirksamkeit stark vom Kontext ab. Faktoren wie personelle Ressourcen, institutionelle Rahmenbedingungen und der spezifische schulische Kontext beeinflussen maßgeblich die Umsetzung. Dies steht im Einklang mit einem

ökosystemischen Verständnis von Transition, wonach schulische Reintegration stets im Spannungsfeld individueller, interaktionaler und kontextueller Bedingungen betrachtet werden muss. Ressourcenknappheit und unklare Verantwortlichkeiten erschweren in vielen Schulen eine nachhaltige Betreuung (Oelsner, 2013). Bereits Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2010) stellten in einer Teilstudie (II) fest, dass es zwar konsistente Vorstellungen zur Schüler:innenvorbereitung und kooperativen Zusammenarbeit gibt, diese jedoch aufgrund unterschiedlicher institutioneller Strukturen und Ressourcen länderspezifisch variierend umgesetzt werden.

Obwohl wir durch transparente Suchstrategien (Grant & Booth, 2009; Ferrari, 2015) und vorher festgelegte Ein- und Ausschlusskriterien (Baethge et al., 2019) versucht haben, möglichst viele relevante Quellen einzubeziehen, können nicht publizierte Konzepte (bspw. aus der Praxis selbst) oder anderssprachige Studien (bspw. aus der französischen Schweiz) fehlen (Morrison et al., 2012; Paez, 2017). Auch unsere zeitliche Eingrenzung ab 2009 (infolge der Veränderungen durch die UN-BRK) kann dazu führen, dass wertvolle ältere Arbeiten unberücksichtigt bleiben. Dennoch geben die gewonnenen Ergebnisse Hinweise auf ein Desiderat an umfassend systematisch evaluierten und standardisierten Konzepten zur schulischen Reintegration nach einem KJP-Aufenthalt im deutschsprachigen Raum.

## 6 Fazit und Ausblick

Insgesamt konnte herausgearbeitet werden, dass im Prozess der Wiedereingliederung psychisch erkrankter Schüler:innen die gezielte Kombination aus individualisierter Förderung und Beratung, interprofessioneller Kooperation sowie struktureller Verbindlichkeit erforderlich für das Gelingen sind. Die analysierten Konzepte berücksichtigen diese Aspekte in unterschiedlichem Umfang. Jedoch mangelt es an umfassenden transitionstheoretischen Fundierungen, empirisch gesicherten Wirksamkeitsnachweisen sowie einheitlichen Qualitätsstandards:

Ein zentrales Defizit stellt dabei häufig die unklare Definition der Zielkriterien für eine „erfolgreiche“ Reintegration dar. In vielen Konzepten fehlt eine präzise Operationalisierung, die festlegt, unter welchen Bedingungen der Wiedereingliederungsprozess als gelungen zu bewerten ist. Dies erschwert die Entwicklung und Überprüfung von Wirkmodellen erheblich. Darüber hinaus ist die Perspektive der betroffenen Schüler:innen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bislang unterrepräsentiert. Eine partizipative Entwicklung und Evaluation entsprechender Konzepte erscheint daher erforderlich, um Bedarfe und Erfahrungen der Jugendlichen systematisch zu erfassen und kontinuierlich in die Gestaltung der Maßnahmen einzubeziehen.

Daraus ergibt sich für die Praxis und die zukünftige Forschung ein doppelter Auftrag: Einerseits müssen bestehende Konzepte und Vorgehensweisen – auch aus dem somatischen Bereich – systematisch beschrieben, vergleichend analysiert und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert werden, um belastbare Erkenntnisse über ihre Übertragbarkeit zu gewinnen. Andererseits bedarf es flexibler, mehrstufiger Rahmenkonzepte, die sowohl die rechtlich-organisatorischen Besonderheiten Deutschlands, Österreichs und/oder der Schweiz berücksichtigen als auch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Transition integrieren. Gleichzeitig muss die Perspektive der betroffenen Schüler:innen konsequent einbezogen werden.

Ein intensiver interdisziplinärer Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft ist essenziell, um gemeinsam Standards zu entwickeln, die einerseits wissenschaftlich fundiert sind und andererseits flexibel an individuelle sowie strukturelle Rahmenbedingungen angepasst werden können. Nur so kann eine erfolgreiche und nachhaltige Wiedereingliederung in den Schulalltag gewährleistet werden, die sowohl dem Wohl der Schüler:innen als auch den Anforderungen der beteiligten Institutionen gerecht wird.

## Literatur

- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute* (pp. 71-77). München.
- Borrell-Carrió, F., Suchman, A. L., & Epstein, R. M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: Principles, practice, and scientific inquiry. *The Annals of Family Medicine*, 2(6), 576-582. <https://doi.org/10.1370/afm.245>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUK). (2010). *Unterricht für Kinder und Jugendliche im medizinisch-therapeutischen Umfeld: Heilstättschulen in Österreich*. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=389\\_heilstaettenschulen.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=389_heilstaettenschulen.pdf) (letzter Zugriff: Februar 2025)
- Elbracht, S., Langnickel, R., Born, C., Lehrer, M., & Link, P.-C. (2023). Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung schulischer Inklusion: Zusammenarbeit von Klinikschule, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendforensik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(4), 392-406.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Beltz Verlag
- Frey, H., & Wertgen, A. (Hrsg.). (2012). *Pädagogik bei Krankheit: Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele*. Pabst Science Publishers.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6). <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(2020), 44-57.
- Hirsch-Herzogenrath, S., & Schleider, K. (2010). Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler in die Allgemeine Schule aus Sicht der Schulen für Kranke – empirische Befunde. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(2010), 351-359.
- Hirsch-Herzogenrath, S., & Schleider, K. (2012). *Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher: Empirische Studien am Beispiel der ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Hessen*. Kovac.
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2022). *Interkantonale Vereinbarung für schulische Angebote in Spitälern (Interkantonale Spitalschulvereinbarung, ISV) vom 28. Oktober 2022*.
- Kölch, M., & Nolkemper, D. (2017). Schulbesuch psychisch kranker Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 66(10), 756-773. <https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.10.756>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Langnickel, R., Munker, H., & Link, P.-C. (2023). Brückenklassen als inklusive Innovation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(1), 01-20.

- Marraccini, M. E., & Pittleman, C. (2022). Returning to school following hospitalization for suicide-related behaviors: Recognizing student voices for improving practice. *School Psychology Review*, 51(3), 370-385.
- Master, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. Guilford Press.
- Mays, D. (2014). In *Steps! — wirksame Faktoren schulischer Transition: Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Metzner, F., Wichmann, M., & Mays, D. (2020). Educational transition outcomes of children and adolescents with clinically relevant emotional or behavioural disorders: Results of a systematic review. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12310>
- Midura, S., Fodstad, J. C., White, B., Turner, A. J., & Menner, S. (2023). Supportive transition planning for adolescents transitioning from psychiatric hospitalization to school: A systematic literature review and framework of practices. *Continuity in Education*, 4(1), 23–40.
- Morrison, A., Polisen, J., Husereau, D., Moulton, K., Clark, M., Fiander, M., Mierzwinski-Urban, M., Clifford, T., Hutton, B., & Rabb, D. (2012). The effect of English-language restriction on systematic review-based meta-analyses: A systematic review of empirical studies. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 28(2), 138–144. <https://doi.org/10.1017/S0266462312000086>
- Oelsner, W. (2013). Die Schule für Kranke: Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07(2013), 271–280.
- Paez, A. (2017). Grey literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), 233–240. <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Piegsda, F., Link, P. C., Rossmannith, S., & Kötzel, A. (2020). Eine Schule für besondere Lebenslagen auf Zeit. Schulische Zentren für Pädagogik bei Krankheit im Kontext von Transitions- und Inklusionsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(2020), 58–71.
- Preyde, M., Parekh, S., & Heintzman, J. (2018). Youths' experiences of school reintegration following psychiatric hospitalization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), 22–32.
- Schleider, K., & Hirsch-Herzogenrath, S. (2009). Strukturelle und funktionale Merkmale der Schulen für Kranke unter besonderer Berücksichtigung der Beschulung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4(2009), 148–155.
- Steins, G., Weber, P. A., & Welling, V. (2014). *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulabsentismus*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03426-9>
- Tougas, A.-M., Rassy, J., Frenette-Bergeron, É., & Marcil, K. (2019). Lost in transition: A systematic mixed studies review of problems and needs associated with school reintegration after psychiatric hospitalization. *School Mental Health*, 11(4), 629–649. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09323-3>
- Tougas, A.-M., Houle, A.-A., Leduc, K., Frenette-Bergeron, É., & Marcil, K. (2022). Framework for successful school reintegration after psychiatric hospitalization: A systematic synthesis of expert recommendations. *Psychology in The Schools*, 60(3), 793–813. <https://doi.org/10.1002/pits.22791>
- Voigt, U. (1999). Wie erfolgreich sind wir und warum? Eine Studie zum Rückschulungserfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 29(1), 4–13.
- Welling, V., Weber, P.A., & Steins, G. (2011). Ein Reintegrationskonzept für Kinder und Jugendliche mit schulischen Problemen oder Schulvermeidung aus der Psychiatrie in die Schule, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12(2011), 502–510.
- Weber, P.A., Welling, V., & Steins, G. (2012). Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler aus der Psychiatrie in die Regelschulen. In H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.). *Pädagogik bei Krankheit - Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele* (104–114). Pabst Science Publishers.
- Wenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz Juventa.
- Wertgen, A. (2009). Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(2009), 58–71.



**Internalisierende Verhaltensprobleme in der Schule –  
eine qualitative Interviewstudie zu subjektiven  
Wissensbeständen sowie Erfahrungen von  
Lehrkräften an Förder- und Regelschulen**

**Internalizing Behavior Problems in School – A Qualitative  
Interview Study on Teachers’ Subjective Knowledge  
and Experiences in Special and Mainstream Schools**

***Paula Hammer<sup>1\*</sup>, Tatjana Leidig<sup>2</sup>,  
Meike Vösgen-Nordloh<sup>3</sup> und Tijs Bolz<sup>1</sup>***

<sup>1</sup>Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

<sup>2</sup>Europa-Universität Flensburg

<sup>3</sup>Universität zu Köln

**\* Korrespondenz:**

Hammer, Paula  
paula.hammer1@uol.de

Beitrag eingegangen: 01.11.2024  
Beitrag angenommen: 21.03.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID:**

Hammer, Paula  
<https://orcid.org/0009-0009-8203-1356>  
Leidig, Tatjana  
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Vösgen-Nordloh, Meike  
<https://orcid.org/0000-0001-6135-6009>  
Bolz, Tijs  
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>

## Zusammenfassung

Die Prävalenz internalisierender Probleme (IP) ist im Jugendalter besonders hoch. Da IP eng mit dem sozial-emotionalen und schulischen Wohlbefinden zusammenhängen, ist eine frühzeitige Erkennung durch Lehrkräfte (LK) entscheidend. Es ist jedoch anzunehmen, dass LK über mögliche schulische Anzeichen und geeignete Handlungsstrategien unzureichend informiert sind. In dieser Studie wurden 20 LK an Regel- und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu ihrem subjektiven Wissen und ihren Erfahrungen im Umgang mit betroffenen Schüler:innen befragt. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede im Wissensstand, spezifische Herausforderungen und Bedarfe sowie überwiegend intuitives statt theoriegeleitetes Handeln in beiden Schulformen.

**Schlüsselwörter:** Internalisierende Verhaltensprobleme, Regelschule, Förderschule, Professionalisierung, Interviewstudie

## Abstract

The prevalence of internalizing problems (IP) is particularly high during adolescence. Given that IP is closely linked to social-emotional and academic well-being, early identification by teachers (T) is essential. However, it is assumed that T may lack sufficient knowledge regarding potential school-based manifestations and derived intervention strategies. This study surveyed 20 T from regular schools and special schools for students with social-emotional difficulties to assess their subjective knowledge and experiences in dealing with affected students. The findings reveal differences in knowledge levels, specific challenges and needs, and a tendency toward intuitive rather than theory-driven approaches in both types of schools.

**Keywords:** Internalizing behavioral problems, regular school, special school, professionalization, interview-based study

## 1 Einleitung

Epidemiologische Studien zeigen hohe und steigende Prävalenzen internalisierender Probleme (IP) (Klasen et al., 2017; Orban et al., 2024; Witte et al., 2023), wobei insbesondere das Jugendalter eine kritische Phase hinsichtlich der Entstehung und Chronifizierung darstellt (u.a. Costello et al., 2011).

Da IP als Risiko für das sozial-emotionale und schulische Wohlbefinden gelten und durch schulische Risikofaktoren verstärkt werden (u.a. Bilz, 2008; Georgiou et al., 2021; Janschewski, 2024), benötigen Lehrkräfte (LK) fundierte Kenntnisse über IP und schulische Handlungsmöglichkeiten. Forschungsbefunde weisen jedoch darauf hin, dass LK moderate IP-Symptome oft schwer erkennen und notwendige Unterstützung möglicherweise ausbleibt (Naumann et al., 2023; Splett et al., 2019). Im vorliegenden Beitrag werden auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu IP und deren Relevanz im schulischen Kontext die subjektiven Wissensbestände und Erfahrungen von LK verschiedener Schulformen in der Sekundarstufe untersucht. Das Wissen, die Bedarfe und Herausforderungen sowie Erfahrungen der LK im Umgang mit betroffenen Schüler:innen werden schulformspezifisch gegenübergestellt und diskutiert. Auf dieser Basis werden Implikationen abgeleitet.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Der Begriff IP wird häufig zur Beschreibung einer breit gefächerten Gruppe von Gefühls- und Verhaltensproblemen verwendet. Dabei werden IP übergeordnet als „Versuche einer nach innen gerichteten Problembewältigung“ (Lüdeke, 2018, S. 20) mit überwiegend selbstbeeinträchtigender Wirkung definiert (Castello, 2017).

Aus klinisch-kategorialer Perspektive umfassen IP Störungsformen im Bereich von Depression, Angst und Somatisierung (Falkai et al., 2018). Störungsformübergreifende Symptome können aus dimensionaler Sicht entlang eines Merkmalskontinuums zwischen normgerechtem und normabweichendem Erleben und Verhalten eingeordnet werden, was die Beschreibung moderater bzw. subklinischer Erscheinungsformen von IP ermöglicht (Holtmann & Schmidt, 2008). Die dimensionale Perspektive eignet sich als Anknüpfung für die pädagogische Auseinandersetzung mit IP, da im schulischen Bereich der Schwerpunkt vor allem auf der Beobachtung von funktionsbeeinträchtigenden Symptomen und darauf basierenden pädagogischen Maßnahmen liegt (u.a. Hennemann et al., 2020). Aus einer interaktionistischen Perspektive auf Gefühls- und Verhaltensstörungen (Stein 2019; Nach Seitz), können IP als „Signal“ für eine zugrunde liegende Problematik im Person-Umwelt-Bezug interpretiert werden. Im Hinblick auf den pädagogischen Kontext sind IP nicht nur als intra-individuelle Problematik einer einzelnen Person zu verstehen, sondern vielmehr als eine Störung des Gleichgewichts zwischen Individuum und Umwelt.

Die Prävalenzen variieren je nach Alter und Geschlecht, wobei Mädchen häufiger von Auffälligkeiten im Bereich von Depressionen und Angststörungen betroffen sind als Jungen (u.a. Klasen et al., 2017). Im Rahmen der fünften Welle der COPSY-Studie werden bei den 11-17-Jährigen Prävalenzen von 25 % für Angst, 9-14 % für Depression und ca. 33 % für psychosomatische Beschwerden berichtet (Ravens-Sieberer et al., 2023). Im Jugendalter, das eine besonders vulnerable Phase für die Entstehung und Chronifizierung von IP darstellt (Witte et al., 2023), tritt zudem eine hohe Komorbidität verschiedener

IP auf (u.a. Ekins & Heckler, 2011). Ergebnisse von Längsschnittstudien deuten darauf hin, dass IP wie soziale Angst oder depressive Symptome im Kindes- und Jugendalter einer diagnostizierten internalisierenden Störung vorausgehen (Gallagher et al., 2014; Schleider et al., 2014) und sich verschiedene Ausprägungen von IP im Jugendalter reziprok beeinflussen (Danneel et al., 2019). Epidemiologische Befunde zeigen, dass Schüler:innen an Förderschulen (FS) in diesem Bereich besonders belastet sind (Reiß et al., 2023). So weisen Schüler:innen an FS mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) – unabhängig vom Geschlecht – vor allem bei depressiven Symptomen – eine deutlich erhöhte Belastung auf, vielfach in Verbindung mit externalisierenden Verhaltensproblemen (EVP) (Hanisch et al., 2023).

Ein grundlegendes Problem in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit IP besteht in der uneinheitlichen Begriffsverwendung sowie Erfassung und Operationalisierung des Konstrukts (Bilz, 2008; Kulawiak et al., 2020). Die meisten Studien orientieren sich an Broadband-Dimensionen, die sich an klinischen Diagnosekriterien ausrichten. Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass eine differenzierte Betrachtung von IP durch Narrowband-Dimensionen zu einer präziseren Einschätzung individueller Entwicklungsverläufe beitragen kann (Kulawiak et al., 2020).

Castello et al. (2022) führen (1) schulisches Vermeidungsverhalten, (2) dysfunktionale Denk- und Bewertungsmuster, (3) Interessenverlust mit langfristigen motivationalen Auswirkungen und Antriebsproblemen sowie (4) körperliche Beschwerden als häufige Erlebens- und Verhaltensmerkmale an, die sich im schulischen Alltag im Kontext von IP zeigen können. Ausgehend von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen stellt Abbildung 1 einen Überblick über im pädagogischen Kontext beobachtbare Verhaltens- und Erlebensweisen von IP dar. Dabei ist kritisch anzumerken, dass sich die hier differenziert dargestellten Dimensionen (behavioral, emotional, kognitiv, physisch) sowie zentralen Phänomene (Angst, Depressivität) nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen und sich gegenseitig beeinflussen können. Zudem sind die Erscheinungsformen nicht mit klinischen Diagnosen gleichzusetzen. Im schulischen Setting können sich die klinischen Diagnosen jedoch auf Erlebens- und Verhaltensebene in den dargestellten Erscheinungsformen äußern.

In Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren können die Symptome sowohl adaptiv als auch maladaptiv eingeordnet werden. Auf Basis eines transaktionalen (bio-psycho-sozialen) Entwicklungsverständnisses sowie einer interaktionistischen Perspektive ist eine maladaptive Zuschreibung u.a. abhängig von individuellen, gruppenbezogenen und gesellschaftlichen Bezugsnormen der Beobachter:innen, den eigenen biografischen Erfahrungen, ihrem subjektiven Belastungsempfinden, den zugrunde gelegten (diagnostischen) Kriterien zur Einschätzung und dem jeweiligen Setting, in dem die Zuschreibung erfolgt. Aufgrund der (schul-)pädagogischen Ausrichtung der vorliegenden Studie wird nachfolgend insbesondere die Verhaltensebene fokussiert und somit die Begrifflichkeit internalisierende Verhaltensprobleme (IVP) verwendet.

Betroffene weisen oft ein negatives Selbstbild und Angst vor Kritik auf, was zu sozialem Rückzug und Isolation führen kann. Dieser Rückzug verhindert die Korrektur des Selbstwertgefühls durch andere, was in eine Negativspirale mündet und Erfolge sowie Selbstvertrauen hemmt. Mangelnde Zugehörigkeit kann zu Ausgrenzung führen und die Entwicklung von Problemlösekompetenzen beeinträchtigen. In Prüfungssituationen empfinden sie großen Druck, vermeiden mündliche Beiträge und haben Schwierigkeiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln (Ehrlich, 2011). Eine Abgrenzung dieser Probleme

von altersgemäßen Entwicklungsphänomenen ist im Kindes- und Jugendalter oft schwierig (Fegert et al., 2020): Kinder und Jugendliche zeigen häufig weniger „klassische“ Symptome von IP, weshalb diese auf Verhaltensebene in der Schule entweder als unauffällig oder als Symptome normaler Entwicklungsphasen interpretiert werden. Zudem können sich IP in EVP wie erhöhter Reizbarkeit bis hin zu aggressivem Verhalten äußern (z. B. Platt & Schuler, 2023).

	behavioral	emotional	kognitiv	physisch
<b>Angst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermeidung</li> <li>- Weinen o. Schreien</li> <li>- starre Haltung o. motorische Unruhe</li> <li>- zitternde Stimme</li> <li>- verkrampfte Kiefermuskulatur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Furcht</li> <li>- Nervosität</li> <li>- Antriebsminderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergesslichkeit</li> <li>- Rumination und Gedankenrasen</li> <li>- selbstkritische Gedanken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erhöhte Herzfrequenz</li> <li>- verstärkte Atmung</li> <li>- Schwitzen</li> <li>- Übelkeit/ Erbrechen</li> <li>- Hitze- &amp; Kälteschauer</li> <li>- muskuläre Anspannung</li> <li>- Kopfschmerzen</li> </ul>
<b>Depressivität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückzug</li> <li>- verlangsamte Psychomotorik</li> <li>- Agitiertheit</li> <li>- (motorische) Unruhe</li> <li>- Reizbarkeit</li> <li>- Wutausbrüche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gedrückte Stimmung</li> <li>- Traurigkeit</li> <li>- Freudlosigkeit</li> <li>- Interessenverlust</li> <li>- Angst</li> <li>- verm. Selbstwertgefühl</li> <li>- Reizbarkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rumination</li> <li>- Aufmerksamkeits- &amp; Konzentrationsprobleme</li> <li>- formale Denkstörungen</li> <li>- erschwerte Entscheidungsfindung (kogn. Dissonanz)</li> <li>- Schuldgefühle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schlafstörungen</li> <li>- morgendliche Müdigkeit</li> <li>- Appetitverlust (o. -steigerung)</li> <li>- Antriebsminderung</li> </ul>

**Klinische Diagnosen**

- F30 – F32 Affektive Störungen
- F40 – Phobische Störungen
- F45 – Somatoforme Störungen
- F90-F98 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend

**Abb. 1:** Ausgewählte Erscheinungsformen internalisierender Probleme (Hammer & Bolz, 2024; orientiert an Castello, 2017; DIMDI, 2023; Groen & Petermann, 2011; Schulte-Körne, 2023)

Um Betroffene unterstützen zu können, benötigen LK umfassende Kompetenzen. Rekurrierend auf das COAKTIV-Modell sind neben dem Professionswissen - dem Kern professioneller Handlungskompetenz - mit den Kompetenzbereichen pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen auch affektiv-motivationale Aspekte erforderlich, um berufliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009). Diese Dispositionen wirken sich auf situationsspezifische Fähigkeiten (Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung) in der konkreten pädagogischen Situation aus, die das Handeln der Lehrkraft

moderieren (Blömeke et al., 2015). Bei der Konkretisierung des Modells vor dem Hintergrund schulisch relevanter Aspekte von IP stellen bspw. Wissen über die Entstehung von IP, deren Erscheinungsformen im Schulalltag, die Auswirkungen auf schulisches sowie sozial-emotionales Lernen, Diagnostik und die darauf basierende Lernentwicklungsplanung sowie Kenntnisse zu Präventions- und Interventionsmöglichkeiten bedeutende Kompetenzfacetten des pädagogischen Wissens dar. In der konkreten Situation müssen LK in der Lage sein, beobachtbare Verhaltens- und Erlebensweisen von IP wahrzunehmen, vor dem Hintergrund ihres pädagogischen Wissens zu interpretieren und Entscheidungen bzgl. des eigenen Handelns zu treffen. Dies impliziert wiederum ein umfängliches Beratungs- und Organisationswissen, das sowohl eigene Kompetenzen in Gesprächsführung und Beratung als auch Wissen über geeignete Ansprech- und Kooperationspartner:innen inner- und außerhalb der Schule, Kenntnisse über Laufwege in Krisensituationen usw. umfasst, die in der konkreten Situation angewendet werden können. Zudem benötigen die LK hohe Kompetenzen im affektiv-motivationalen Bereich: Unter Einbezug weiterer Ansätze der Professionalisierungsforschung erfordert die Arbeit mit betroffenen Schüler:innen neben einer zugewandten Haltung, hoher Feinfühligkeit und professioneller Selbstregulation in emotional herausfordernden Situationen vor allem Reflexivität. Diese ist notwendig, um eigene Emotionen, Verhalten und mögliche (berufs-)biographische Erfahrungen im Kontext von IP und deren Auswirkungen auf die Bewältigung der Anforderungen in der Arbeit mit Schüler:innen zu reflektieren (Leidig & Hennemann, im Druck).

### 3 Forschungsstand und Desiderate

Die Notwendigkeit der Berücksichtigung von IVP im schulischen Setting lässt sich zunächst aus Forschungsergebnissen zu Einflussfaktoren ableiten. So weisen Studienergebnisse darauf hin, dass IVP wie Angst, Depression oder sozialer Rückzug in einem engen Zusammenhang mit schulischen Umweltfaktoren stehen und das soziale und schulische Wohlbefinden der betroffenen Schüler:innen erheblich beeinträchtigen (u.a. Georgiou et al., 2021). Insbesondere schulische Risikofaktoren wie Ausgrenzung, Bullying und Viktimisierung erhöhen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten und die Chronifizierung von IVP (Christina et al., 2021; Mullan et al., 2023). Gleichzeitig stellt die dyadische (d.h. interpersonale) Beziehungsqualität zwischen LK und Schüler:in einen bedeutsamen Einflussfaktor dar. Eine positive Beziehung kann als Schutzfaktor wirken und IVP reduzieren, während eine belastete Beziehung das Risiko für eine Verschärfung dieser Problematik erhöhen kann (Pakarinen et al., 2018; Vösgen et al., 2023).

Die Erforschung von Kompetenzen und Bedarfen von LK im Kontext IP stellt ein Desiderat dar, wie bspw. Naumann et al. (2023) bezogen auf die Sekundarstufe I aufzeigen. Einerseits scheinen LK über ein grundlegendes Professionswissen hinsichtlich schulisch relevanter Aspekte von IVP zu verfügen, andererseits liegen sowohl Wissensdefizite als auch Unsicherheiten in der Anwendung des Wissens im pädagogischen Alltag vor, was sich in einem hohen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Erkennung von IVP, ihrer Folgen sowie schulischer und außerschulischer Unterstützungsangebote äußert (Gunawardena et al., 2024; Naumann et al., 2023). Auch die frühzeitige Erkennung und Diagnostik von IVP stellt eine Herausforderung dar: Studienergebnisse zeigen, dass LK in der Sekundarstufe I stark ausgeprägte IVP relativ zuverlässig identifizieren können, während sie moderate Symptome häufiger übersehen (Naumann et al., 2023). Ergänzend zeigt

sich bei Naumann et al. (2023), dass Jungen mit IVP schlechter identifiziert werden, da Geschlechtsstereotype auch hier eine wichtige Rolle spielen.

Weiterhin liegen trotz der hohen Relevanz der Berücksichtigung von IVP im schulischen Alltag nur wenige empirische Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit und nachhaltigen Implementierung schulischer Maßnahmen vor. Empirische Studien zum Wissen von LK über schulische Fördermöglichkeiten bei IVP – vor allem in der Sekundarstufe – sind den Autor:innen nach aktuellem Stand nicht bekannt. Während im deutschsprachigen Raum einige Ratgeber zur Prävention und Intervention vorliegen (u.a. Brodersen & Castello, 2022), ist die Anzahl manualisierter Programme für die Sekundarstufe, die gezielt IVP adressieren, gering (Hövel et al., 2019; Casale et al., 2014). Internationale Metaanalysen zeigen, dass schulbasierte Programme zur Reduktion von IVP beitragen können, jedoch mit geringen bis moderaten Effektstärken und meist kurzfristigen Auswirkungen (u.a. Caldwell et al., 2021; Shelemy et al., 2020, Werner-Seidler et al., 2021). Zielgerichtete Programme, die sich an spezifische Risikogruppen richten, erwiesen sich dabei als wirksamer als universelle Maßnahmen (Werner-Seidler et al., 2021). Teils zeigten sich Maßnahmen, die von externem Fachpersonal durchgeführt werden, effektiver (Werner-Seidler et al., 2021; Zhang et al., 2023). Schulungen für LK scheinen die Wirksamkeit zu erhöhen (Shelemy et al., 2020). Insbesondere Programme, die auf kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansätze zurückgreifen, zeigen vielversprechende Ergebnisse mit moderaten Effekten auf die Reduktion von Angst- und Depressionssymptomen (u.a. Zhang et al., 2023; Feiss et al., 2019). Aktuelle Befunde deuten jedoch darauf hin, dass sich IVP durch Präventionsprogramme effektiver reduzieren lassen als EVP (Casale et al., 2014).

Neben Präventions- und Interventionsprogrammen gewinnen mehrstufige Rahmenmodelle zur schulischen Unterstützung von Schüler:innen mit IVP an Bedeutung. Besonders im angloamerikanischen Sprachraum wurden Programme wie School Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) sowie integrierte Modelle zur Förderung mentaler Gesundheit erprobt. Diese Ansätze zeigen positive Effekte auf die Reduktion von IVP, insbesondere wenn die Professionalisierung der LK, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams sowie eine enge Vernetzung mit externen Unterstützungssystemen berücksichtigt wird (McIntosh et al., 2014; Weist et al., 2018).

Da IVP sowohl in FS mit dem FSP EsE als auch in Regelschulen (RS) auftreten, ist das Wissen über IVP und schulische Handlungsmöglichkeiten in beiden Schulformen wichtig, es könnte aber aufgrund unterschiedlicher Belastungen der Schüler:innen im Kontext von IVP, ausbildungsspezifischer Aspekte auf Seiten der LK und schulformspezifischer Rahmenbedingungen Unterschiede aufweisen. Im Gegensatz zu RSL werden LK für den FSP EsE spezifischer für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten geschult, schreiben sozial-emotionalem Lernen einen mindestens ebenso hohen Stellenwert wie akademischem Lernen zu und arbeiten mit anderen räumlichen sowie personellen Ressourcen (z. B. kleine Klassen, häufiges Team-Teaching) (Zdoupas, 2022). Studien, in denen Kenntnisse und Kompetenzen der LK aus beiden Settings erfasst und analysiert werden, liegen bislang im deutschsprachigen Raum unserer Kenntnis nach nicht vor.

Zusammenfassend betrachtet bedarf es weiterer Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung von LK hinsichtlich der Kenntnisse über und des Umgangs mit IVP sowie zum Vergleich der Bedarfe und Strategien in unterschiedlichen schulischen Settings.

## 4 Vorliegende Studie

Zielsetzung der vorliegenden qualitativen Interviewstudie ist die Erfassung subjektiver Wissensbestände und Erfahrungen von LK der Sekundarstufe an RS und FS mit dem FSP EsE im Umgang mit Schüler:innen mit IVP. Folgende Fragestellungen werden untersucht:

1. Welche Symptome/Anzeichen benennen LK von Regel- und Förderschulen zur Beschreibung von IVP?
2. Welche Bedarfe und Herausforderungen berichten LK an Regel- und Förderschulen im Umgang mit Schüler:innen mit IVP?
3. Welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten berichten LK an Regel- und Förderschulen im Umgang mit Schüler:innen mit IVP?
4. Welche Unterschiede zeigen sich bei LK an Regel- und Förderschulen aufgrund der jeweiligen Settings?

## 5 Methodik

### 5.1 Stichprobe und Durchführung

Insgesamt wurden  $N = 20$  in der Sekundarstufe tätige LK (7 männlich, 13 weiblich), darunter  $n = 10$  Regelschullehrkräfte (RSL) und  $n = 10$  Förderschullehrkräfte (FSL) interviewt (Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe). Alle interviewten LK arbeiten in Niedersachsen. Die RSL sind an Oberschulen, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen tätig, die FSL an FS mit dem FSP EsE. Die Spanne der Berufserfahrung reicht von 2-10 Jahre ( $n=8$ ), über 11-15 Jahre ( $n=5$ ) bis zu 16-25 Jahre ( $n=7$ ).

**Tab. 1:** Stichprobe

Nr.	GESCHLECHT	SCHULFORM	JAHRE IM SCHULDIENTST
B1	M	OBS	2 Jahre
B2	W	OBS	10 Jahre
B3	M	OBS	22 Jahre
B4	M	OBS	2 Jahre
B5	W	Gymnasium	7 Jahre
B6	W	KGS (gymnasialer Zweig)	17 Jahre
B7	W	Gymnasium	10 Jahre
B8	M	IGS	13 Jahre
B9	W	IGS	25 Jahre
B10	W	IGS	3 Jahre
B11	W	Förderschule EsE	20 Jahre
B12	W	Förderschule EsE	12 Jahre
B13	W	Förderschule EsE	16 Jahre
B14	M	Förderschule EsE	12 Jahre
B15	W	Förderschule EsE	12 Jahre
B16	W	Förderschule EsE	15 Jahre
B17	M	Förderschule EsE	4 Jahre

<b>B18</b>	W	Förderschule EsE	4 Jahre
<b>B19</b>	W	Förderschule EsE	17 Jahre
<b>B20</b>	M	Förderschule EsE	19 Jahre
<b>OBS</b>		Oberschule	
<b>IGS</b>		Integrierte Gesamtschule	
<b>KGS</b>		Kooperative Gesamtschule	

Die Stichprobenziehung erfolgte nach dem Prinzip der theoretischen Stichprobenziehung (Glaser & Strauss, 1967) und unter Berücksichtigung des Prinzips der Minimierung und Maximierung von Unterschieden nach Merkmalen (LK aus der Sekundarstufe, verschiedene Schulformen, möglichst ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, breites Spektrum an schulischer Berufserfahrung). Im Sinne einer theoretischen Sättigung (Glaser & Strauss, 1967) wurden so lange weitere Interviews geführt, bis wenig oder keine neuen Erkenntnisse mehr dazu kamen. Dafür wurden die Daten kontinuierlich analysiert, während weitere Interviews stattfanden.

## 5.2 Erhebungsmethode

Zur Erfassung der subjektiven Einstellungen und Meinungen der LK wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews durchgeführt (Hug & Poscheschnik, 2020). Ausgehend von den dargestellten Forschungsdesideraten wurde ein Leitfaden für die geplanten Interviews entwickelt, der die zentralen Themen (u.a. *Begriffsverständnis, Wahrnehmung, Handlungsmöglichkeiten, Herausforderungen und Bedarfe*) beinhaltet. Dieser Leitfaden ermöglichte sowohl eine systematische Erhebung zentraler Themen als auch die Möglichkeit, auf neue, im Gespräch entstehende Aspekte mittels "Ad-hoc-Fragen" einzugehen. Der gesamte Interviewleitfaden kann unter folgendem Link eingesehen werden ([https://osf.io/4z92d/?view\\_only=0d2a0e704b0247e5bd542f5044c1c7b7](https://osf.io/4z92d/?view_only=0d2a0e704b0247e5bd542f5044c1c7b7)). In einer Vorstudie wurde der Interviewleitfaden pilotiert, um die Verständlichkeit, Eignung der Fragen für einen flüssigen Gesprächsverlauf und die Abdeckung aller relevanten Themen zu überprüfen (Gläser & Laudel, 2010).

## 5.3 Durchführung der Untersuchung

Die Teilnehmenden wurden per Mail kontaktiert und über den Hintergrund, die Ziele und den Ablauf der Studie informiert. Nach schriftlicher Einwilligung zur Teilnahme wurden individuelle Interviewtermine vereinbart. Zu Beginn füllten die Teilnehmenden einen Fragebogen zu soziodemografischen und beruflichen Daten aus. Danach wurden Einzelinterviews durch die Erstautorin sowie geschulte studentische Projektmitarbeitende durchgeführt und aufgezeichnet.

## 5.4 Auswertungsmethode

Nach der Transkription der Interviews in Anlehnung an Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2010) wurden die erhobenen Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) analysiert. Dabei wurde ein abduktives Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse (Graneheim et al., 2017) verfolgt, dem sowohl induktive als auch deduktive Ansätze der Kategorienentwicklung in verschiedenen Phasen des Analyseprozesses zugrunde liegen. In einem mehrstufigen Prozess wurde das Material systematisch strukturiert, um die wesentlichen Inhalte der Interviews herauszuarbeiten.

Hierfür wurde ein Kategorienleitfaden entwickelt, der sowohl Ober- als auch Unterkategorien umfasste. Die deduktiv entwickelten Kategorien basieren auf bestehenden theoretischen Annahmen und bisherigen empirischen Erkenntnissen. Das Vorgehen wird anhand der Oberkategorie (OK) 1 exemplarisch für die weiteren Kategorien erläutert. Die OK1 *Begriffsverständnis* wurde entwickelt, da sich empirisch und theoretisch eine deutliche Uneinheitlichkeit sowohl in der Begrifflichkeit selbst als auch in der Operationalisierung dessen zeigte (Bilz, 2008; Kulawiak et al., 2020). Daher sollten Aussagen der LK zum Verständnis des Begriffs der IVP erfasst werden. Die Kategorie wurde dann definiert und mit einem Ankerbeispiel versehen, sodass die Kodierung regelgeleitet und systematisch erfolgen konnte. Tabelle 2 zeigt beispielhaft eine Kategorie des Leitfadens.

**Tab. 2:** Kategorienleitfaden Beispiel OK 1

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<b>OK 1</b> <b>Begriffsverständnis</b>	Es werden Aussagen zum Verständnis der vorgegebenen Begrifflichkeit „internalisierende Verhaltensprobleme“ gemacht.	„Also für mich sind internalisierende Verhaltensprobleme sämtliche Verhaltensprobleme, die sich eher auf die Person richten, also nach innen gerichtet sind, weniger nach außen gerichtet sind. Also das.“ (B17, Pos. 3-4)

Im Analyseprozess wurden diese sukzessive durch induktive Kategorien ergänzt, die sich aus dem Datenmaterial heraus ergaben. Durch den abduktiven Ansatz konnte das Datenmaterial systematisch und zugleich offen für neue, unerwartete Erkenntnisse analysiert werden. Die Kodierung des Materials erfolgte durch zwei Kodierer:innen unabhängig voneinander mithilfe des Programms MAXQDA. Anschließend wurden nicht übereinstimmende Kodierungen intensiv diskutiert.

## 6 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in Kategorien gegliedert dargelegt. Tabelle 3 zeigt einen Überblick über die generierten Kategorien.

**Tab. 3:** Überblick über die Kategorien

<b>OK1 Begriffsverständnis</b>
UK 1.1 Begrifflichkeit unbekannt UK 1.2 Subjektive Definition
<b>OK2 Wahrnehmung - Anzeichen / Symptome</b>
UK 2.1 Behavioral UK 2.2 Emotional UK 2.3 Kognitiv UK 2.4 Klinische Diagnosen und Behandlungen UK 2.5 Psychosomatische Beschwerden

<b>OK3 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten</b>
UK 3.1 Beziehungsgestaltung UK 3.2 Anpassung des Unterrichts und Differenzierung
<b>OK4 Herausforderungen und Grenzen</b>
UK 4.1 Strukturelle Rahmung und Ressourcen UK 4.2 Unauffälligkeit UK 4.3 Fehlendes Fachwissen UK 4.4 Kooperation
<b>OK5 Bedarfe und Wünsche</b>
UK 5.1 Professionalisierung UK 5.2 Multiprofessionelle Kooperation und Prävention UK 5.3 Rahmenbedingungen im Setting Schule UK 5.4 Fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit

Im Folgenden werden zentrale Aspekte zu den Ober- und Unterkategorien zusammenfassend dargestellt und exemplarisch mit Ankerbeispielen eingeordnet.

### 6.1 OK 1 Begriffsverständnis

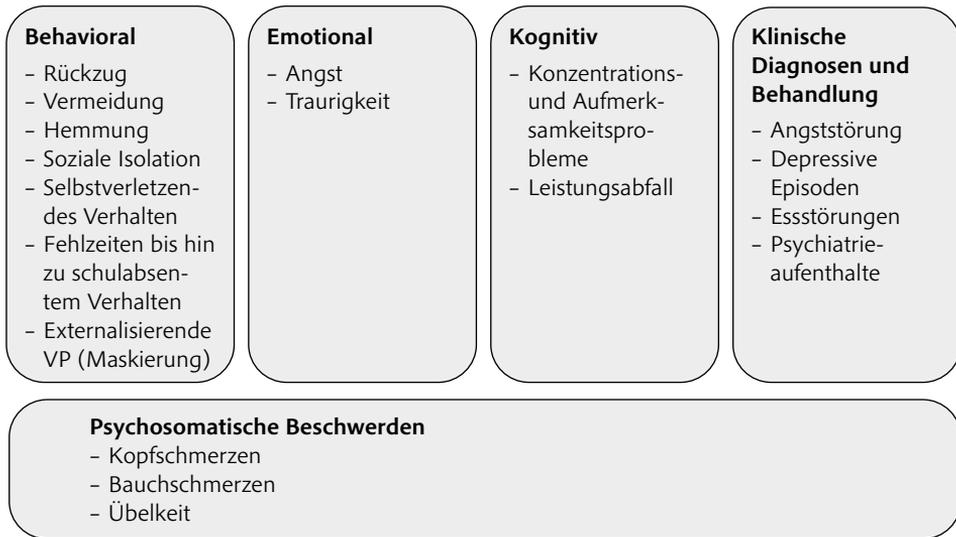
Den meisten RSL (9/10) war die *Begrifflichkeit unbekannt* (UK 1.1). Nach vertiefter Nachfrage kannten jedoch alle LK Schüler:innen mit IVP. Alle FSL (10/10) sowie eine RSL (1/10) nannten eine *subjektive Definition* (UK 1.2) und griffen dabei die Merkmale *nach innen gerichtet* oder *gegen die eigene Person* auf. B11 sagte beispielsweise: „Eine Definition wäre für mich am ehesten die Schüler, [...] die in ihrem Verhalten eher nach innen gekehrt sind.“ (Pos. 10).

### 6.2 OK 2 Wahrnehmung - Anzeichen/Symptome

Alle Befragten berichten von Erfahrungen im Umgang mit Schüler:innen mit IVP. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die genannten Anzeichen (UK 2.1 bis UK 2.5), welche in den Aussagen der LK häufig in Wechselbeziehung zueinander auftreten.

Die von den LK (9/20) am häufigsten wahrgenommenen *behavioralen Veränderungen* (UK 2.1) sind Rückzug und Vermeidung. B13 denkt dabei vor allem an „die Schüler, die sich dann verkriechen unter ihren Kapuzen“ (Pos. 14). Darüber hinaus werden auch Unsicherheit (2 LK) oder auch „innerliche Hemmung“ (B2) genannt. Zudem berichten die befragten LK von Veränderungen in der sozialen Interaktion, z. B., „dass Schüler [...] eben auch in Gruppenarbeiten [...], also immer schwer einen Partner finden und allein dastehen in der Pause“ (B6, Pos. 14). Selbstverletzendes Verhalten (SVV) wird von mehreren (10/20) und häufiges Auftreten von Fehlzeiten (5/20) sowie EP (2/20) von vereinzelt LK als Verhaltensweisen im Kontext von IP beschrieben.

## Benannte Anzeichen



**Abb. 2:** Benannte Anzeichen und Symptome IVP

Die behaviorale Ebene – insbesondere das Vermeidungsverhalten – wird unter anderem auch auf *emotionaler Ebene* (UK 2.2) auf Ängste vor Bloßstellung zurückgeführt. Ängste – und zwar Trennungs-, Schul-, Prüfungs- und schulfachspezifische Ängste – werden von den LK besonders häufig (15/20) bei Schüler:innen mit IVP wahrgenommen. Zudem berichten 2 LK von wahrgenommener Traurigkeit.

Die behaviorale und emotionale Ebene wird in den LK-Aussagen auch mit der *kognitiven* (UK 2.3) verknüpft. Diesbezüglich wird neben „Konzentrations- und Aufmerksamkeitsproblemen“ (z. B. B2, Pos. 14) (5/20) von drei FSL hervorgehoben, dass kognitive Anforderungen große Herausforderungen für Schüler:innen mit IVP darstellen. B11 (Pos.14) beschreibt Situationen „der absoluten Verweigerung oder völligen Verzweiflung“, während B12 von Schüler:innen berichtet, die „den Kopf auf den Tisch legen und nicht mehr weitermachen“ (Pos.12). Eine LK benennt als Anzeichen auch, dass die Schüler:innen „auf einmal deutlich leistungsschwächer“ sind (B15, Pos.40).

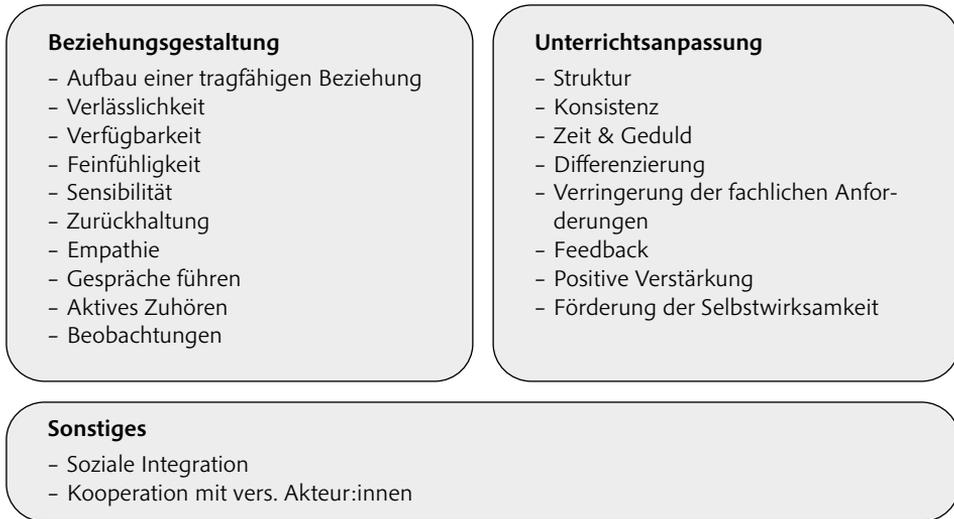
*Psychosomatische Beschwerden* (UK 2.5) in Form von Kopf- und Bauchschmerzen sowie Übelkeit werden von einigen der befragten LK (7/20) ebenfalls beobachtet.

Zudem berichten vereinzelte LK (4/20) von *klinischen Diagnosen* (UK. 2.4) der betroffenen Schüler:innen, etwa von Angst-, depressiven oder Essstörungen, zum Teil (1/20) in Verbindung mit *Psychiatrieaufenthalten*.

### 6.3 OK 3 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Alle LK berichteten von verschiedenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, die sie zur Unterstützung von Schüler:innen mit IVP in der Schule anwenden. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Nennungen.

#### Benannte pädagogische Handlungsmöglichkeiten



**Abb. 3:** Benannte pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Mehr als die Hälfte der RSL (6/10) und alle FSL (10/10) benennen die *Beziehungsgestaltung* (UK 3.1) als besonders relevante pädagogische Handlungsmöglichkeit und beschreiben in diesem Zusammenhang Verlässlichkeit, Empathie sowie Sensibilität als zentrale Dimensionen. Ein behutsamer Ansatz und Geduld fördern die Offenheit der Schüler:innen und eine respektvolle Kommunikation. Gespräche mit Schüler:innen und ihrem Umfeld sowie genaue Beobachtungen seien hilfreich, um deren Bedürfnisse zu erkennen. Einige LK (4/20) betonen, dass es relevant sei, „dran zu bleiben“ (B11, Pos.39) und Schüler:innen Zeit zu geben.

Einige der Beziehungsaspekte spiegeln sich auch in Aussagen zur *Unterrichts Anpassung und Differenzierung* (UK 3.2) wider. So geben mehrere LK (9/20) an, dass Zeit und Geduld entscheidend sind, um Schüler:innen nicht unter Druck zu setzen. Regelmäßiges positives Feedback stärkt laut zwei RSL die Selbstwirksamkeit und das Vertrauen der Schüler:innen. Vier LK beschreiben die aktive soziale Einbindung betroffener Schüler:innen. Zudem wird eine strukturierte und konsistente Unterrichtsgestaltung, inklusive Anpassung der fachlichen Anforderungen, vor allem von RSL (4/10) als wichtig für eine stabile Lernumgebung benannt. Auch positive Verstärkung wird von 4 LK benannt. Alle befragten LK berichten, vorwiegend intuitiv und erfahrungsbasiert zu handeln, was B9 als „situativ-intuitiv“ (Pos.24) beschreibt.

## 6.4 OK 4 Herausforderungen und Grenzen

Die zentralen Herausforderungen und Grenzen lassen sich anhand der Unterkategorien *Strukturelle Rahmung und Ressourcen*, *Unauffälligkeit*, *fehlendes Fachwissen* und *Kooperation* darstellen.

Gerade die befragten RSL sehen in der *strukturellen Rahmung* und fehlenden *Ressourcen* (UK 4.1) zentrale Herausforderungen. Fehlende personelle und zeitliche Ressourcen wie Lehrkräftemangel, große Klassen, unzureichende sonderpädagogische Unterstützung, Druck zur Lehrplannerfüllung und hohe administrative Aufwände würden den Schulalltag beeinträchtigen. B3 beschreibt die Situation an ihrer Schule in diesem Zusammenhang als „Mangelverwaltung“ (Pos.54). Die begrenzten Ressourcen erschweren es, den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden (z. B. B2, Pos.32), insbesondere bei zusätzlichen Verhaltensproblemen. Eine RSL weist auf eine Begünstigung von Ängsten durch den ständigen Leistungsdruck hin (B2, Pos.54).

Sowohl RSL als auch FSL (8 FSL, 3 RSL) nennen die *Unauffälligkeit* von IVP als Herausforderung (UK 4.2). Sie berichten, dass IVP schwer erkennbar sind, da stille, zurückhaltende Schüler:innen oft unauffällig und angepasst wirken. Es sei häufig schwierig, schüchternes Verhalten von tatsächlichen IVP zu unterscheiden. Zudem liege die Aufmerksamkeit schneller auf Schüler:innen mit ausagierend-störendem Verhalten.

Die meisten RSL (6 von 10) sehen eine große Herausforderung im fehlenden *Fachwissen* (UK 4.2), da dieses im Studium und Referendariat nicht vermittelt worden sei. Auch eine FSL kritisiert, dass der Fokus im Studium überwiegend auf EVP wie aggressivem Verhalten liegt, während IVP nachrangig thematisiert werden.

Als weitere Herausforderung wird von den LK (8/20) die *Kooperation* in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Akteur:innen benannt (UK 4.4).

## 6.5 OK 5 Bedarfe und Wünsche

Die geäußerten Bedarfe und Wünsche ergeben sich vorwiegend aus den berichteten Herausforderungen und werden in den Unterkategorien *Professionalisierung*, *Multiprofessionelle Kooperation und Prävention*, *Rahmenbedingungen im Setting Schule* und *fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit* dargestellt.

Die befragten LK (14/20) sehen einen dringenden Bedarf an *Professionalisierung* in Studium und Weiterbildung (UK 5.1), um den speziellen Anforderungen im Umgang mit Schüler:innen mit IVP gerecht zu werden. Insbesondere die RSL betonen die Notwendigkeit gezielter Fort- und Weiterbildungen oder auch Coachings (6 RSL), etwa zu „entwicklungspsychologischen Themen“ (B5), um das Verhalten der Schüler:innen besser zu verstehen. Die FSL (5/10) wünschen sich rückblickend eine vertiefte Thematisierung der IVP im Studium, da dort die EVP deutlich stärker behandelt wurden.

Bedarfe bestehen bei den LK (8/20) in einer Stärkung *multiprofessioneller Kooperation* (UK 5.2). Neben Supervisionen und Fallbesprechungen (2 FSL) und einer stärkeren Einbindung psychologischer Fachkräfte in der Schule (3 FSL) wird der Wunsch nach stärkerer Vernetzung mit therapeutischen und beratenden Fachpersonen genannt (2 FSL). Eine FSL berichtet von positiven Erfahrungen mit einem therapeutischen Angebot an der Schule und regt an, ähnliche Inhalte als reguläres Schulfach zu etablieren. Einzelne FSL (3/10) fordern, präventive Angebote bereits frühzeitig in RS zu verankern.

Alle befragten RSL (10/10) betonen Verbesserungsbedarf in den *schulischen Rahmenbedingungen* (UK 5.3). Sie wünschen sich Veränderungen in den Bereichen Zeit, personelle

Besetzung (z. B. DifferenzierungsLK, Sonder- & Sozialpädagog:innen und VertrauensLK) und curricularen Vorgaben. Einzelne RSL (2/10) befürworten in diesem Rahmen Team-Teaching-Modelle. Darüber hinaus wird von einzelnen RSL (3/10) der Wunsch nach einer Verringerung des Leistungsdrucks geäußert, um mehr Raum für persönliche Entwicklung zu ermöglichen.

Zwei FSL bemängeln, dass das Thema der IVP auch in der *Fachwissenschaft* bislang oft weniger Beachtung finde als EVP (UK 5.4). B16 beispielsweise beschreibt dieses Thema als ein „Stiefkind“ (Pos.16), das mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte.

## 7 Diskussion

Zielsetzung der vorliegenden Studie war die Erfassung subjektiver Wissensbestände und Erfahrungen von RSL und FSL der Sekundarstufe im Umgang mit Schüler:innen mit IVP. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt entlang der einzelnen Fragestellungen, wobei die Analyse der Unterschiede zwischen den Schulformgruppen (Fragestellung 4) integriert erfolgt. Tabelle 4 gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse.

**Tab. 4:** Zusammenfassende und kontrastierende Betrachtung der Schulformen

Themenbereich	Regelschullehrkräfte (RSL)	Förderschullehrkräfte (FSL)
<b>Begriffsverständnis</b>	– fehlendes Begriffsverständnis	– Begriff weitestgehend bekannt – fachliches Verständnis vorhanden
<b>Professionalisierung</b>	– IVP in der Lehramtsausbildung kaum thematisiert; – Unsicherheiten im Umgang mit betroffenen Schüler:innen	– Fachwissen vorhanden; – Thematisierung im Studium, jedoch sekundär behandelt; – Wunsch nach höherer empirischer und praktischer Relevanz
<b>Handlungsmöglichkeiten</b>	– Eigene Kompetenzen als begrenzt eingeschätzt; – Verweis auf externe Fachkräfte	– Vertrauen in eigene Handlungskompetenzen, jedoch häufig Fokus auf akute Störungen im Klassenalltag
<b>Herausforderungen</b>	– Strukturelle Rahmung des Schulsystems (unzureichender Personalschlüssel, große Klassen, geringe sonderpädagogische Unterstützung) → Frustrationserleben – fehlendes Fachwissen	– sonderpädagogisches Setting grundsätzlich als förderlich empfunden – Dringlichkeit der EVP oft so hoch, dass IVP hintenüberfallen – Manifestation und Ausprägung der Problematik
<b>Bedarfe</b>	– Veränderung der strukturellen Bedingungen – Wunsch nach verstärkter Einbindung von Sonderpädagog:innen und interdisziplinärer Kooperation – Fachwissen → Professionalisierung	– Früherkennung in der Regelschule als präventiver Ansatz zur Vermeidung problematischer Manifestation – Interdisziplinäre Kooperation – mehr fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit für IVP und stärkere Fokussierung im Rahmen des Studiums
<b>Fazit</b>	– Defizite in Ausbildung und Rahmenbedingungen erschweren Arbeit mit Schüler:innen mit IVP	– grundlegendes Fachwissen über IVP vorhanden, jedoch im Alltag zugunsten akuter Konflikte oft vernachlässigt
<p>➡ Schulformübergreifender Wunsch nach <b>multiprofessioneller Vernetzung und Kooperation</b> sowie mehr Fachwissen in Bezug auf IVP durch <b>Professionalisierung in der Lehrkräftebildung</b></p>		

Die Ergebnisse zur Kenntnis der Begrifflichkeit deuten auf Unterschiede zwischen den RSL und FSL aufgrund der absolvierten Studiengänge und auch der Arbeitsfelder hin. RSL beschreiben nach einer Begriffsklärung zentrale Symptome, was darauf hinweist, dass sie mit IVP konfrontiert sind, jedoch die Begrifflichkeit nicht kennen. Das Wissensdefizit zeigt die Notwendigkeit gezielter Professionalisierung in dieser Facette des pädagogischen Wissens: Eine Vertrautheit mit zentralen Begrifflichkeiten und Symptomen kann LK unterstützen, die Problematik nicht nur zu erkennen, sondern auch klar gegenüber anderen Akteur:innen zu kommunizieren und diagnostische Maßnahmen und Prozesse gezielt einzuleiten (Naumann et al., 2023).

Die von den LK beschriebenen Anzeichen entsprechen weitgehend den in der Fachliteratur genannten Symptomen (u.a. Fegert et al., 2020). Vergleichbar mit den Ergebnissen von Naumann et al. (2023) führen die befragten LK häufig stark auffällige Symptome an und erwähnen weniger stark ausgeprägte Erscheinungsformen nur sehr vereinzelt. IVP werden von den befragten LK daher meist erst wahrgenommen, wenn sie bereits stark ausgeprägt oder klinisch relevant sind, obwohl eine frühzeitige und präzise Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher Langzeitfolgen und Persistenzen (Dippel & Asbrand, 2023) erforderlich wäre, um darauf aufbauend gezielte Unterstützung zu bieten (u.a. Bilz, 2014). Dies deutet auf die Notwendigkeit der Professionalisierung im Kontext der situationsspezifischen Wahrnehmung hin, um frühzeitige Interventionen implementieren zu können, die langfristig die Wirksamkeit schulischer Unterstützung erhöhen (Werner-Seidler et al., 2021). Als ein starkes Anzeichen wird auffällig häufig SVV genannt (10/20 LK) genannt, welches teils massive Unsicherheiten bei gleichzeitigem Handlungsdruck auslöst. Spezifische Psychoedukation - auch hinsichtlich der Einteilung in nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV) und suizidales-selbstverletzendes Verhalten (SSV) sowie der affektregulatorischen Funktion - sowie strukturierte Vorgehensweisen und sogenannte Schulprotokolle dürfte hier ein hilfreicher und entlastender Baustein sein (vgl. Plener et al., 2011).

In der Wahrnehmung von IVP benennen beide Gruppen die Schwierigkeit der Erkennung aufgrund der Unauffälligkeit. Das spricht - auch ausgehend davon, dass Schüler:innen ihre IP häufig schwerwiegender einschätzen als ihre LK (u.a. Lüdeke & Linderkamp, 2018) - für eine konsistente Erfassung der Selbstperspektive in Schule. Dies könnte insbesondere vor dem Hintergrund von Relevanz sein, dass IVP überwiegend selbstbeeinträchtigend wirken und über einen langen Zeitraum unentdeckt zu bleiben scheinen (u.a. Bilz, 2014).

Das empirisch belegte gemeinsame Auftreten von IVP und EVP (u.a. Hanisch et al., 2023) wurde von den LK nur vereinzelt thematisiert (2/20). Insbesondere an FS mit dem FSP EsE, wo EVP dominieren, wird die Möglichkeit einer „Maskierung“ von IVP nicht thematisiert, was auf fehlendes Wissen und/oder auf Schwierigkeiten in der situationspezifischen Interpretation des Verhaltens zurückzuführen sein könnte. Symptome wie Reizbarkeit und Ärger sind gerade bei Jungen gut dokumentiert (u.a. Platt & Schuler, 2023) und könnten durch gezielte Sensibilisierung der LK besser berücksichtigt werden. Besonders an FS mit dem FSP EsE, die überwiegend Jungen unterrichten, besteht ein erhöhtes Risiko der Nichterkennung von IVP (Naumann et al., 2023), was die Gefahr kontraindizierter Förderung birgt.

Schulformspezifische Unterschiede zeigen sich vor allem bei den berichteten Herausforderungen und Bedarfen. RSL sehen sich vor allem durch strukturelle Rahmenbedingungen sehr belastet. Im Vergleich dazu scheint das Förderschulsetting besser auf

komplexere Verhaltensprobleme vorbereitet zu sein. FSL erleben Herausforderungen insbesondere in der Konfrontation und Bewältigung komplexer IVP bei gleichzeitiger Adressierung von EVP, die unmittelbare Handlungen erfordern. Es bleibt zu diskutieren, inwiefern sich nicht auch Herausforderungen aus dem Setting der FS mit dem FSP EsE (wie u. a. Bedrohungen durch EVP der Mitschüler:innen) ergeben können.

Ein schulformübergreifender Wunsch nach interdisziplinärer Zusammenarbeit und multiprofessioneller Vernetzung ist klar erkennbar. Studien zeigen, dass eine effektive Kooperation zwischen LK, Schulpsycholog:innen und Sozialarbeiter:innen entscheidend zur Früherkennung und Unterstützung von Schüler:innen mit psychischen Problemen beitragen kann (Weist et al., 2018).

Neben dem Wunsch nach interdisziplinärer Kooperation benennen die LK vor allem einen Bedarf an Professionalisierungsangeboten. Gerade RSL fühlen sich in ihrem Handeln oft unsicher und verweisen auf externe Fachkräfte. Dieses Ergebnis deckt sich mit Studien, die zeigen, dass viele LK psychische Probleme nicht als ihr primäres Handlungsfeld ansehen und daher keine gezielten Strategien zur Unterstützung betroffener Schüler:innen entwickeln (Reinke et al., 2011). FSL hingegen vertrauen stärker in ihre Handlungskompetenz, sehen sich jedoch mit der Herausforderung konfrontiert, dass EVP oft vorrangig fokussiert werden und IVP dadurch vernachlässigt werden. Dies bestätigt Befunde, die darauf hinweisen, dass LK in sonderpädagogischen Einrichtungen oft mit multiplen Problemstellungen konfrontiert sind, wodurch präventive Ansätze in den Hintergrund rücken (McIntosh et al., 2014). Professionalisierung könnte nicht nur Wissen, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit der LK fördern und Stress reduzieren (Lipowsky & Rzejak, 2017), sondern auch das emotionale Erleben der betroffenen Schüler:innen positiv beeinflussen (Bosch & Wilbert, 2023). Als wesentlicher Baustein gilt in diesem Zusammenhang der Aufbau einer positiven Beziehung (Bolz et al., 2019), welchem besonders in dieser Studie die FSL, aber auch einige RSL im Umgang mit betroffenen Schüler:innen einen hohen Stellenwert beimessen. Dies stimmt überein mit Studienergebnissen, die postulieren, dass konkretes Lehrkraft Handeln im Unterricht beispielsweise in Form von emotionaler Unterstützung zur Reduktion von IVP beitragen könnte (Bolz, 2022).

Im Einklang mit der Ratgeberliteratur (u. a. Castello, 2017) nennen die LK übergeordnet auch Unterrichts Anpassungen als Handlungsmöglichkeit. Spezifische Methoden wie kognitive Umstrukturierung, Verhaltensaktivierung oder Entspannungstechniken wurden von den befragten LK jedoch nicht genannt. Die Antworten der LK deuten auf ein „situativ intuitiv[es]“ Vorgehen hin, wie es LK B9 beschreibt. Auch wenn die Nennung der als geeignet einzuschätzenden Maßnahmen auf wissensbasierte Verarbeitung in komplexen Situationen (Blömeke et al., 2015) hindeutet, scheint das Professionswissen nicht umfänglich vorhanden und/oder gefestigt zu sein, was für den vielfach beklagten Wissenschafts-Praxis-Gap hinsichtlich evidenzbasierter Methoden im Kontext des FSP EsE spricht (State et al., 2019). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern und welche Überzeugungen als Filter für den Wissenserwerb sowie die Anwendung des Wissens wirken (Wilde & Kunter, 2016). Obwohl die befragten LK intuitiv Maßnahmen umsetzen, die anteilig mit wissenschaftlich fundierten Handlungsmöglichkeiten im Einklang stehen, könnte ein stärker theoretisiertes Wissen ihre Handlungssicherheit erhöhen, gezielte Förderstrategien ermöglichen und auch Verweise an Hilfsangebote erleichtern (Nauermann et al., 2023). Zudem zeigt dies die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien auf, da spezifische pädagogische Interventionsansätze - abgesehen von klinisch orientierten

Methoden, die auf den schulischen Kontext übertragen werden - bisher nur begrenzt empirisch untersucht wurden.

Zusammenfassend zeigen sich erwartungskonforme Unterschiede, wie die strukturelle Belastung und der Professionalisierungsbedarf der RSL. Die befragten FSL berichten erwartungsgemäß von mehr Fachwissen und weniger einschränkenden Rahmenbedingungen. Laut den befragten FSL finden IVP im Studium weniger Beachtung als EVP, was sich in geringerem Fachwissen, geringerer diagnostischer Differenzierung und weniger theoriegeleitetem pädagogischen Handeln zeigt. Eine verstärkte Integration von IVP in die sonderpädagogische Ausbildung wäre daher erforderlich, um fundiertes Wissen und spezifische Handlungskompetenzen zu vermitteln.

## 8 Limitationen

Die Auswahl der LK erfolgt nicht probabilistisch, was dazu führen kann, dass bestimmte Perspektiven überrepräsentiert und andere unberücksichtigt bleiben. Außerdem hängen subjektive Wahrnehmungen von persönlichen Erfahrungen, individuellen Überzeugungen und den jeweiligen schulischen Kontexten ab. Die Konsistenz der Daten kann durch diese Variabilität beeinflusst werden, da verschiedene LK unterschiedlich stark von den zugrunde liegenden Forschungsfragen betroffen sind.

Es wurde keine Intercoder-Übereinstimmung berechnet, da der Fokus auf einer inhaltlichen Diskussion abweichender Fälle im Forschungsteam lag. Dieser Ansatz ermöglichte eine tiefgehende Reflexion und Konsensbildung hinsichtlich der Kodierungen und entspricht qualitativen Auswertungsstrategien, die weniger auf statistische Maßzahlen als auf inhaltliche Validierung setzen.

Die Bearbeitung der Forschungsfragen mit qualitativen Analysemethoden wie beispielsweise hermeneutischen Zugängen auf Fallebene könnte zudem zu weiterführenden Erkenntnissen beitragen. Um allgemeingültige Aussagen abzuleiten, bedarf es zukünftig ebenfalls quantitativer Studien zu ausgewählten Fragestellungen. Zudem blieb die Gruppe von Sonderpädagog:innen, die in RS tätig sind, im Rahmen der Befragung unberücksichtigt. Diese Gruppe sollte aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen und Erfahrungen im Umgang mit Schüler:innen mit IVP im inklusiven Setting in zukünftige Studien mit einbezogen werden.

## 9 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu subjektiven Wissensbeständen und Erfahrungen zu IVP aus Sicht von RSL und FSL verdeutlichen, dass fundierte Kenntnisse über IVP unerlässlich sind, um langfristigen Beeinträchtigungen in Bildungsprozessen präventiv zu begegnen. Neben der Integration dieser Inhalte in die Lehramtsstudiengänge sind daher Fortbildungsangebote zur Psychoedukation, zur Wahrnehmung und zu gezielten Förderansätzen im Bereich IVP mit pädagogischem Fokus in der dritten Phase der Lehrkräftebildung notwendig, die auch für die Bedeutung der frühzeitigen schulischen Erkennung von IVP und der schulischen Prävention sensibilisieren. Neben einer Erweiterung des Professionswissen sollten diese Angebote die Stärkung emotionaler Kompetenzen und der Reflexivität der LK im Kontext der Arbeit mit Schüler:innen mit IVP ermöglichen. Um evidenzbasierte Handlungsansätze (weiter-) zu entwickeln, sollte die Analyse des Zusammenhangs zwischen IVP und schulischen Faktoren sowie

die Rolle gleichzeitig auftretender, aufeinanderfolgender und sich wechselseitig bedingender Problemlagen in zukünftigen Studien Berücksichtigung finden. Zudem sollten Wirksamkeit und nachhaltige Implementierung schulischer Präventionsmaßnahmen analysiert werden. Zur gezielten Unterstützung könnte die Implementierung mehrstufiger Rahmenmodelle hilfreich sein, die Aspekte der psychischen Gesundheit und sozial-emotionalen Lernens systematisch berücksichtigen (Weist et al., 2018). Die Verankerung solcher Konzepte stellt eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe dar und kann langfristig zur Verbesserung der schulischen Teilhabe von Schüler:innen mit IVP beitragen (Hanisch & Hennemann, 2021): Wenn Schule als sicherer Ort erlebt wird und die Schüler:innen ein Zu- und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, ist dies ein wesentlicher Beitrag zur schulischen Prävention psychosozialer Auffälligkeiten und zur Förderung der psychischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen.

## Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2
- Bilz, L. (Hrsg.) (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1-2), 57–62. doi:10.1024/1010-0652/a000118
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi:10.1027/2151-2604/a000194
- Bolz, T. Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(11), 560–571. doi:10.25656/01:25147
- Bolz, T. (2022). *Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dissertation, Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>
- Bosch J., & Wilbert J. (2023). The impact of social comparison processes on self-evaluation of performance, self-concept, and task interest. *Frontiers in Education*, 8. doi:10.3389/educ.2023.1033488
- Brodersen, G., & Castello, A. (2022). *Schulangst. Pädagogische Förderung im Alltag*. Kohlhammer.
- Caldwell, D., Davies, S, Thorn, J., Palmer, J., Caro, P., Hetrick, S., Gunnell, D., Anwer, S., López-López, J., French, C., Kidger, J., Dawson, S., Churchill, R., Thomas, J., Campbell, R., & Welton, N.(2021). *School-based interventions to prevent anxiety, depression and conduct disorder in children and young people: a systematic review and network meta-analysis*. NIHR Journals Library. doi:10.3310/phr09080
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58. doi:10.25656/01:9244
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.
- Castello, A., Brodersen, G., & Grabowski, F. (2022). Förderdiagnostische Zugänge bei internalisierenden Auffälligkeiten. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 383–392). Universitätsbibliothek. doi:10.5283/epub.53149
- Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, 101979. doi:10.1016/j.cpr.2021.101979
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: what changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(10), 1015–1025. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x
- Danneel, S., Nelemans, S., Spithoven, A., Bastin, M., Bijttebier, P., Copin, H., Van Den Noortgate, W., Van Leeuwen, K., Verschueren, K., & Goossens, L. (2019). Internalizing Problems in Adolescence: Linking Loneliness, Social Anxiety Symptoms, and Depressive Symptoms Over Time. *Journal of abnormal child psychology*, 47(10), 1691–1705. doi:10.1007/s10802-019-00539-0

- Dippel, N., & Asbrand, J. (2023). Internalisierende Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Ein Update deutschsprachiger Forschung zu Ängsten und Depressionen mit Blick auf eine globalisierte Welt. *Kindheit und Entwicklung*, 32(4), 199–204. doi:10.1026/0942-5403/a000431
- Ehrlich, B. (2011). *STEP-Elternteraining - Wege zu erfüllten familiären Beziehungen*. Kohlhammer. doi:10.17433/978-3-17-022816-0
- Epkins, C., & Heckler, D. (2011). Integrating Etiological Models of Social Anxiety and Depression in Youth: Evidence for a Cumulative Interpersonal Risk Model. *Clinical Child and Family Psychology Review* 14, 329–376. doi:10.1007/s10567-011-0101-8
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H., & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5<sup>®</sup>*. Hogrefe.
- Fegert, J., Resch, F., Plener, P., Kaess, M., Döpfner, M., Konrad, K., & Legenbauer, T. (Hrsg.) (2020). *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Springer.
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1668–1685. doi:10.1007/s10964-019-01085-0
- Gallagher, M., Prinstein, M. J., Simon, V., & Spirito, A. (2014). Social anxiety symptoms and suicidal ideation in a clinical sample of early adolescents: Examining loneliness and social support as longitudinal mediators. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 871–883. doi:10.1007/s10802-013-9844-7
- Georgiou, S., Charalambous, K., & Stavrinides, P. (2021). The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation, mindfulness and bullying/victimization at school. *School Psychology International*, 42(6), 657–676. doi:10.1177/01430343211035420
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Springer VS.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory*. Routledge. doi:10.4324/9780203793206
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34. doi:10.1016/j.nedt.2017.06.002
- Groen, G., & Petermann, F. (2011). *Depressive Kinder und Jugendliche. Klinische Kinderpsychologie: Band 6*. Hogrefe.
- Gunawardena, H., Leontini, R., Nair, S., Cross, S., & Hickie, I. (2024). Teachers as first responders: classroom experiences and mental health training needs of Australian schoolteachers. *BMC Public Health*, 24, 268. doi:10.1186/s12889-023-17599-z
- Hammer, P., & Bolz, T. (2024). *Internalisierende Verhaltensprobleme in der Schule – Subjektive Perspektiven von Förder- und Regelschullehrkräften*. 16. Konferenz der Dozierenden im FSP ESE, Mai 2024 in Berlin.
- Hanisch, C., & Hennemann, T. (2021). Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad & T. Legenbauer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Springer Reference Medizin. Springer. doi:10.1007/978-3-662-49289-5\_44-1
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 21-37.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44-57.
- Holtmann, M., & Schmidt, M. H. (2008). Dimensionale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 25–33). Hogrefe.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen*. UVK Verlag.
- Janschewski, J., Käßler, C., & Berens, P. (2024). Schulische Prädiktoren für psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Klinik- und Regelschulen. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 38(4), 227–243. doi:10.1024/1010-0652/a000339
- Klasen, F., Meyrose, A. K., Otto, C., Reiss, F., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165(5), 402–407. doi:10.1007/s00112-017-0270-8
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., akt. Aufl.). Lehrbuch. VS Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kulawiak, P. R., Urton, K., Krull, J., Hennemann, T., & Wilbert, J. (2020). Internalizing Behavior of Sociometrically Neglected Students in Inclusive Primary Classrooms – A Methodological Issue? *Frontiers in Education*, 5, Artikel 32. doi:10.3389/educ.2020.00032.

- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Beltz.
- Leidig, T., & Hennemann, T. (im Druck). Professionalisierung in der 3. Phase der Lehrer\*innenbildung. In R. Markowitz, T. Hennemann, D. Hövel, G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. Beltz.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Lüdeke, S., & Linderkamp, F. (2018). The impact of internalizing and externalizing behavior problems and other empirically relevant factors on stress perception in adolescent peer relations. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), 134–150. doi:10.25656/01:16002.
- McIntosh, K., Ty, S. V., & Miller, L. D. (2014). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Internalizing Problems: Current Evidence and Future Directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 209–218. doi:10.1177/1098300713491980
- Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S., & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLoS one*, 18(3). doi:10.1371/journal.pone.0282224
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen* (8., erw. und akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Naumann, W., Grosselli, L., Herzog, K., & Knappe, S. (2023). Wie gut erkennen Lehrkräfte psychische Störungen und Hilfebedarfe bei Jugendlichen? Eine vignettenbasierte Studie. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 182–183, 116–124. doi:10.1016/j.zefq.2023.03.008
- Orban, E., Yao Li, L., Gilbert, M., Napp, A., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Devine, J., Reiß, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V., Franze, M., Möhler, E., Breiting, E., Bender, B., & Ravens-Sieberer, U. (2024). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Frontiers in Public Health*, 11. doi:10.3389/fpubh.2023.1275917
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B., Metsäpelto, R., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. doi:10.1177/0272431617714328
- Platt, B., & Schuler, C. (2023). Depression. In J. Asbrand & J. Schmitz (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie* (S. 427–445). Kohlhammer.
- Plener, P., Kaess, M., Bonenberger, M., Blaumer, D., & Spröber, N. (2012). Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten (NSSV) im schulischen Kontext. *Kindheit und Entwicklung*, 21(1), 16–22. doi:10.1026/0942-5403/a000066
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L., & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in public health*, 11, 1129073.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. doi:10.1037/a0022714
- Reiß, F., Napp, A., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A., & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 66, 391–401. doi:10.1007/s00103-023-03674-8
- Schleider, J., Krause, E., & Gillham, J. (2014). Sequential comorbidity of anxiety and depression in youth: Present knowledge and future directions. *Current Psychiatry Reviews*, 10, 75–87. doi:10.2174/1573400509666131217010652.
- Schulte-Körne, G. (2023). Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(3), 208–221. doi:10.1007/s00112-022-01692-5
- Seitz, W. (1992). Problemlagen und Vorgehensweisen der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107–139). Centaurus.
- Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health and Prevention*, 19. doi:10.1016/j.mhp.2020.200182
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. (2019). Teacher Recognition, Concern, and Referral of Children's Internalizing and Externalizing Behavior Problems. *School Mental Health*, 11, 228–239.

- State, T., Simonsen, B., Hirn, R., & Wills, H. (2019). Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working With Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 107–116. doi:10.1177/0198742918816447
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider Hohengehren.
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T. & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5*, 104-123. doi.org/10.35468/6021-07
- Weist, M. D., Eber, L., Horner, R., Splett, J., Putnam, R., Barrett, S., Perales, K., Fairchild, A. J., & Hoover, S. (2018). Improving Multitiered Systems of Support for Students With “Internalizing” Emotional/Behavioral Problems. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(3), 172–184. doi:10.1177/1098300717753832
- Werner-Seidler, A., Spanos, S., Calear, A. L., Perry, Y., Torok, M., O’Dea, B., Christensen, H., & Newby, J.M. (2021). School-based Depression and Anxiety Prevention Programs: An Updated Systematic Review and Meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 89*, 102079.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 300–317). Waxmann.
- Witte, J., Zeitler, A., Hasemann, L., & Diekmannshemke, J. (2023). *DAK-Kinder- und Jugendreport 2023 Gesundheit und Gesundheitsversorgung während und nach der Pandemie Datenzeitraum: 2017-2022*. DAK Gesundheit.
- Zdoupas, P. (2022). *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten. Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Springer VS.
- Zhang, Q., Wang, J., & Neitzel, A. (2023). School-based Mental Health Interventions Targeting Depression or Anxiety: A Meta-analysis of Rigorous Randomized Controlled Trials for School-aged Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 52*, 195–21. doi:10.1016/j.jcpr.2021.102079

**Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen von  
Vorschulkindern mit externalisierenden  
Verhaltensproblemen – eine kontrollierte  
Einzelfallstudie zu „Lubo aus dem All!“**

**Development of aggressive behavior in preschool children  
with externalizing behavior problems – a single-case  
study of “Lubo aus dem All!”**

***Leonie Verbeck\*, Johanna Krull, Jannik Nitz, Hanna Rauterkus,  
Katrin Eiben, Charlotte Hanisch und Thomas Hennemann***

**Universität zu Köln**

**\*Korrespondenz:**

Verbeck, Leonie  
leonie.verbeck@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 30.10.2024  
Beitrag angenommen: 12.03.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID**

Verbeck, Leonie  
<https://orcid.org/0009-0002-1891-5180>  
Krull, Johanna  
<https://orcid.org/0000-0002-9067-6770>  
Nitz, Jannik  
<https://orcid.org/0000-0003-0358-8973>  
Rauterkus, Hanna  
<https://orcid.org/0000-0003-4421-6412>

Eiben, Katrin  
<https://orcid.org/0009-0009-2912-4860>  
Hanisch, Charlotte  
<https://orcid.org/0000-0003-4645-0966>  
Hennemann, Thomas  
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

## Zusammenfassung

Früh auftretende, intensive und kontextübergreifende Aggression gilt als bedeutender Prädiktor für spätere psychische Auffälligkeiten. Ohne eine angemessene präventive Förderung bleiben aggressive Verhaltensweisen oft stabil und verstärken sich über das Grundschul- und Jugendalter. „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ (Hillenbrand et al., 2022) hat sich als wirksames Programm zur präventiven Förderung emotional-sozialer Kompetenzen und zur Reduzierung von Verhaltensproblemen auf universeller Ebene erwiesen. Diese Studie untersucht erstmals die Wirksamkeit von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ im Hinblick auf die Entwicklung aggressiven Verhaltens von  $N = 13$  Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen in einer kontrollierten Einzelfallstudie mit AB-Design (Baseline und Interventionsphase). Das aggressive Verhalten wurde anhand der Direkten Verhaltensbeurteilung (DVB) täglich durch die pädagogischen Fachkräfte in sechs Kindertagesstätten erhoben. Zur Beurteilung des Interventionserfolgs wurden der Index Nonoverlap of All Pairs (NAP) und regressionsbasierte Analysen auf Fall- und Gruppenebene berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder unterschiedlich stark von der Förderung profitieren: Während sich bei  $n = 7$  Fällen das aggressive Verhalten über die Zeit reduziert, zeigt sich bei  $n = 5$  Fällen eine leichte Zunahme aggressiver Verhaltensweisen und bei  $n = 1$  Fall keine Veränderung. Der NAP ergibt für  $n = 6$  Fälle schwache oder mittlere Effekte, für  $n = 7$  Fälle sind keine Effekte festzustellen. Bei Kindern mit einer höheren Ausgangsintensität aggressiven Verhaltens reduziert sich das aggressive Verhalten am stärksten. Auf Gruppenebene spricht die Förderung für eine leichte Reduktion aggressiven Verhaltens. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und Ansatzpunkte für die weitere Forschung sowie die elementarpädagogische Praxis beleuchtet.

**Schlüsselwörter:** Einzelfallstudie, Kindertagesstätte, aggressives Verhalten, Präventionsprogramm, universelle Förderung

## Abstract

Early onset, intense and cross-contextual aggression is considered a significant predictor of later mental disorders. Without appropriate preventative support, aggressive behavior often remains stable and intensifies throughout primary school and adolescence. "Lubo aus dem All! - Vorschulalter" (Hillenbrand et al., 2022) has proven to be an effective program for the preventive promotion of emotional-social skills and the reduction of behavioral problems on a universal level. This study is the first to examine the effectiveness of this prevention program on the development of aggressive behavior in ( $N = 13$ ) preschool children with externalizing behavior problems in a controlled single-case study with AB design (Baseline and Intervention phase). The aggressive behavior was assessed daily by the pedagogical staff in six preschools using the Direct Behavior Rating (DBR, German: DVB). The Nonoverlap of All Pairs (NAP) index and regression-based analyses at case and group level were used to assess the success of the intervention. The results show that the children benefit from the support to varying degrees: While aggressive behavior is reduced over time in  $n = 7$  cases, there is a slight increase in aggressive behavior in  $n = 5$  cases and no change in  $n = 1$  case. The NAP shows weak or medium effects for  $n = 6$  cases and no effects for  $n = 7$  cases. Children with a higher baseline intensity of aggressive behavior show the greatest reduction in aggressive behavior. At the group level, the support indicates a slight reduction in aggressive behavior. Finally, the results are critically discussed and approaches for further research and elementary educational practice are highlighted.

**Keywords:** single case study, preschool, aggressive behavior, prevention program, universal intervention

## 1 Aggressive Verhaltensprobleme im Vorschulalter

In Kindertagesstätten (Kitas) sehen sich pädagogische Fachkräfte zunehmend von externalisierenden Verhaltensproblemen bei Vorschulkindern herausgefordert, die sich häufig als aggressives, oppositionelles oder hyperaktives Verhalten äußern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Sie schätzen bei etwa 20 % der Kinder das Verhalten als auffällig oder problematisch ein, eine tatsächliche Verhaltensproblematik besteht allerdings bei weniger als der Hälfte dieser Kinder. Aggressives Verhalten, das früh und kontextübergreifend in einer hohen Intensität, Frequenz sowie Variabilität auftritt, gilt als Prädiktor für eine hohe Stabilität aggressiver Verhaltensprobleme sowie für spätere psychische Störungen (Petermann et al., 2016). Beelmann und Raabe (2007) definieren Aggression als destruktives Verhalten mit Schädigungsabsicht, das sich, nach Schäfer (2020), körperlich (z. B. Schlagen), verbal (z. B. Beschimpfen) oder relational (z. B. Ausgrenzen) äußern kann. Bei jüngeren Kindern zeigt sich oft eine entwicklungstypische, explorative Aggression. Diese tritt ausschließlich in einem frühen Entwicklungsstadium auf, in dem der Umgang mit aggressivem Verhalten im Sozialkontakt mit Peers zunächst geübt werden muss (Schäfer, 2015). Die Ursachen, Ausdrucksformen, Motive und Entwicklungsverläufe ernsthaft aggressiven Verhaltens sind hingegen vielfältig und unterliegen biopsychosozialen Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, (sozial-)kognitiven und sprachlichen Kompetenzen sowie dem Erziehungsverhalten der Eltern, Gewalterfahrungen und Stressbelastungen innerhalb der Familie (Petermann et al., 2016).

Zur Verbreitung aggressiver Verhaltensprobleme in Deutschland lassen sich für das Vorschulalter nur vereinzelt Angaben finden. In den 2000er Jahren wurde bei 3- bis 6-jährigen eine Prävalenz von 5-10 % für aggressive Verhaltensprobleme berichtet (Denner & Schmeck, 2005; Kuschel et al., 2008). Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) gehen davon aus, dass 14-18,3 % der Kinder im Vorschulalter Verhaltensprobleme zeigen. Laut der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) liegt die Prävalenz psychischer Auffälligkeiten der 3- bis 17-jährigen insgesamt bei 16,9 % (Robert Koch-Institut [RKI], 2021). Hier zeigen, gemäß Elternurteil, 14,6 % der Jungen und 10,4 % der Mädchen im Alter zwischen 3 bis 6 Jahren externalisierende Verhaltensprobleme (RKI, 2021). Die Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA-Studie) von Kindern und Jugendlichen in Deutschland kommt zu vergleichbaren Befunden für diese Altersgruppe, wobei sie eine Prävalenz von 10,2 % für bedeutsame psychische Auffälligkeiten aufzeigt, die sich bis zum Schuleintritt auf 19,8 % nahezu verdoppelt (Klasen et al., 2017).

Aggression wird bei Vorschulkindern häufig durch Frust, Misserfolge, Angst, Panik oder Wut, in der Verteidigung von Privilegien oder Objekten sowie durch empfundenes Unrecht hervorgerufen (Haug-Schnabel & Bensel, 2015). Sie entsteht meist aus Impulsivität heraus, die auf erhebliche Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Dodge et al., 2003, Lemerise & Arsenio, 2000) oder mangelnde selbstregulative Kompetenzen der Kinder zurückzuführen ist (Petermann & Koglin, 2013). Diese Befunde gehen mit der Erkenntnis einher, dass ein geringes Emotionswissen und eine schwache Emotionsregulation mit einem vermehrten Auftreten von aggressivem und hyperaktivem Verhalten korrelieren (Trentacosta & Fine, 2010). Das Vorschulalter stellt eine wichtige Phase in der Entwicklung der Emotionsregulation dar, in der die Kinder zunehmend lernen, ihre Emotionen und emotionalen Reaktionen eigenständig zu regulieren, zu steuern und zu modifizieren, anstatt überwiegend auf die Unterstützung durch Bezugspersonen

angewiesen zu sein. Obwohl sie beginnen, ihre Impulse besser zu kontrollieren und ihre emotionalen Ausdrucksweisen zu regulieren, bleiben ihre exekutiven Funktionen, die für eine reflektierte Emotions- und willentliche Handlungsregulation notwendig sind, noch begrenzt (Holodynski et al., 2013). Der große Einfluss sozial-emotionaler sowie selbst-regulativer Fähigkeiten auf die Entwicklung aggressiver Verhaltensprobleme macht eine frühe Förderung dieser Bereiche unerlässlich.

## 2 Wirksamkeit präventiver Förderung von Verhaltensproblemen im Elementarbereich

Gesundheitssurveys, wie die KIGGS- oder BELLA Studie, zeigen in den Jahren vor der Covid-19 Pandemie einen Rückgang psychosozialer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen von 19.9 % auf 16.9 %, was mitunter auf verstärkte gesundheitspolitische Maßnahmen und Präventionsangebote in Kitas und Schulen zurückgeführt werden kann (Klipker et al., 2018). Die Implementierung evidenzbasierter und bedarfsorientierter Präventionsprogramme in Kitas stellt eine bedeutsame Möglichkeit zur Prävention von Verhaltensproblemen dar. So zeigte sich, dass universelle, curriculumbasierte Social and Emotional Learning (SEL)-Programme im Vorschulbereich vorwiegend Verbesserungen in den Bereichen soziale und emotionale Kompetenzen (Luo et al., 2020), Selbstregulation, Verhaltens- und emotionale Probleme sowie den frühen Lernfähigkeiten bewirken (Blewitt et al., 2018). Zudem konnten bei Vorschulkindern positive Langzeiteffekte auf die soziale Kompetenzentwicklung nachgewiesen werden (Beelmann & Lösel, 2007). Nach einer Übersichtsarbeit von Dong, Burke et al. (2023) haben soziale Kompetenztrainings positive Auswirkungen auf die sozial-kognitiven Fähigkeiten und die Reduzierung von Problemverhalten. Es erwiesen sich Programme zur Verringerung aggressiven Verhaltens als besonders wirksam, die zu festgelegten Zeiten und nicht ausschließlich alltagsintegriert durchgeführt wurden (Dong, Burke et al., 2023), die einen kognitiv-behavioralen Ansatz verfolgten (Beelmann & Lösel, 2007) und die durch Elterntrainings eine explizite familiäre Einbindung in die Förderung verfolgten (Luo et al., 2020). Darüber hinaus lassen einige Forschungsbefunde annehmen, dass, insbesondere für die Altersgruppe der Vorschul Kinder, die Reduktion aggressiven, externalisierenden Verhaltens durch Förderprogramme effektiv unterstützt werden kann (Beelmann et al., 2014; Luo et al., 2020; Wilson et al., 2003). Hinsichtlich der Präventionsebenen geht eine universelle SEL-Förderung zumeist mit kleineren Effekten einher, im Vergleich zu selektiver oder indizierter Förderung (Beelmann & Lösel, 2007; Beelmann et al., 2014, Murano et al., 2020; Wilson et al., 2003). Die geringeren Effekte bei Kindern mit niedriger Aggressionsausprägung werden dabei unter anderem auf das begrenzte Verbesserungspotenzial zurückgeführt (Beelmann & Lösel, 2007; Wilson et al., 2003).

Angesichts eines Forschungsdesiderats systematischer Meta-Analysen über die Effekte von Einzelfallstudien zu emotional-sozialen Kompetenztrainings bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen berichten Dong et al. (2024), dass soziale Kompetenztrainings bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen einen positiven Gesamteffekt auf die Verhaltensentwicklung haben ( $M = 0.66$ ). Dabei variierten die Effekte je nach Art der Verhaltensprobleme: Externalisierende Verhaltensprobleme wiesen geringere Effekte auf ( $M = 0.43$ ), während internalisierende Verhaltensprobleme stärkere Effekte zeigten ( $M = 0.74$ ). Gruppeninterventionen erwiesen sich am effektivsten ( $M = 0.78$ ), gefolgt von Interventionen in kleinen Gruppen ( $M = 0.62$ ) und Einzelinterventionen ( $M = 0.50$ ).

Dass die Gruppengröße ein bedeutsamer Faktor für die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen bei externalisierenden Verhaltensproblemen sein könnte, stellen auch Ştefan und Miclea (2015) in ihrer kontrollierten Einzelfallstudie ( $N = 3$ ) heraus. Hier zeigt sich, dass die Durchführung einer indizierten Präventionsmaßnahme für Vorschulkinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen im Gruppensetting für die Gesamtgruppe sowie auf individueller Ebene mit Verhaltensverbesserungen einherging. Signifikante Effekte zeigten sich insbesondere in der von der pädagogischen Fachkraft strukturierten Erhaltungsphase (Maintenance-Phase, diese dient der Festigung und Stabilisierung der in der Interventionsphase geförderten Kompetenzen und Verhaltensänderungen in gezielten Alltagssituationen), welche direkt im Anschluss an die Interventionsphase und noch vor der Follow-Up Phase erfolgte (Ştefan & Miclea, 2015). Ştefan und Miclea (2015) schlagen vor, dass Einzelfallstudiendesigns effektiv zur Bewertung von Interventionen bei Kindern mit Verhaltensproblemen genutzt werden können. Dong, Sanchez et al. (2023) unterstützen diese Aussage in ihrem Review über die Evidenz der Einzelfallforschung zu Interventionen sozialer Kompetenzförderung bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen. Hierbei berücksichtigten sie 33 Einzelfallstudien, von denen 19 (umfanglich oder weitestgehend) die What Works Clearinghouse (WWC; Kratochwill et al., 2013) Qualitätsstandards für Einzelfallforschung des Institute of Education Sciences (IES) erfüllten. Bei 10 Studien ( $n = 39$ ) ließ sich eine starke, bei einer Studie ( $n = 4$ ) eine mäßige Evidenz der erzielten Effekte ermitteln. Bei acht Studien konnte hingegen keine Evidenz nachgewiesen werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Programme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter als evidenzbasierte Praxis zur Prävention externalisierender Verhaltensprobleme gelten. Zur Wirksamkeitsüberprüfung eignen sich sowohl Gruppenstudien als auch Einzelfallstudien.

### 3 „Lubo aus dem All! - Vorschulalter“

Im Vergleich zum Schulalter existieren für das Vorschulalter lediglich wenige wissenschaftlich evaluierte Präventionsprogramme zur universellen Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Das Programm „Lubo aus dem All! - Vorschulalter“ (Hillenbrand et al., 2022) richtet sich an Kinder im letzten Kindergartenjahr und soll sie in der erfolgreichen Bewältigung anstehender emotional-sozialer Anforderungen unterstützen, die mit der Transition in die Schule einhergehen. Durch die Handpuppe Lubo, einen kleinen Außerirdischen, erlernen die Kinder spielerisch Emotionswissen, Strategien zur Emotionsregulation und Problemlösestrategien zur Bewältigung herausfordernder emotional-sozialer Situationen. In Anlehnung an das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) dient den Kindern eine Problemlöseformel als Verhaltensorientierung, die sich über fünf Programmbausteine sukzessive zusammensetzt. Das Programm fördert dabei vorrangig die Bereiche der SKI, in denen Kinder mit aggressiven Verhaltensproblemen Defizite aufweisen (Schell, 2011).

Die Wirksamkeit von „Lubo aus dem All! - Vorschulalter“ wurde bisher in einer Experimental-Kontrollgruppenstudie mit Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung bei  $N = 221$  Vorschulkindern von Schell (2011) sowie in einer ergänzenden Analyse von Schell et al. (2015) evaluiert. Insgesamt zeigten die Kinder mit Verhaltensproblemen ( $n = 64$ ) am häufigsten aggressives Verhalten, das sich im Prä-Post-Follow-up-Vergleich durchschnittlich verringerte (Schell, 2011). Schell (2011) ermittelte im Experimental-Kontrollgruppenvergleich, bezogen auf prosoziale Problemlösestrategien, unmittelbar nach der

Intervention große Effektstärken ( $.85 \leq d \leq 1.39$ ) und mittlere Effekte im Follow-up. Die Reduktion von Verhaltensproblemen zeigte kleine langfristige Effekte ( $.01 \leq d \leq .30$ ), vorwiegend für internalisierende Problemlagen. Insbesondere Kinder mit Verhaltensproblemen zeigten signifikante Verbesserungen, sowohl im prosozialem Verhalten als auch in der Verringerung klinischer Verhaltensprobleme von 14.3 % auf 4.4 % im Prä-Follow-up-Vergleich. Schell et al. (2015) bestätigten in einer weiteren Regressionsanalyse in der Experimental- gegenüber der Kontrollgruppe signifikante Effekte ( $p < .05$ ) auf den Zuwachs prosozialer Problemlösestrategien direkt nach der Intervention ( $\beta = .79$ ) und fünf Monate später ( $\beta = .63$ ). Im Prä-Follow-up-Vergleich zeigte sich ein signifikanter Zuwachs an prosozialem Verhalten ( $\beta = .37$ ) und ein Rückgang von Verhaltensproblemen ( $\beta = -.41$ ). Resümierend stellen die beiden bisherigen Wirksamkeitsstudien fest, dass das Programm für Kinder mit und ohne erhöhtes sozial-emotionales Entwicklungsrisiko effektiv ist und zu einer langfristigen Verhaltensverbesserung beitragen kann.

#### 4 Fragestellung und Hypothese

Die dargestellten Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass soziale Kompetenztrainings kleine bis moderate Effekte auf die Reduzierung externalisierenden oder aggressiven Verhaltens bei Vorschulkindern haben (Beelmann & Lösel, 2007; Beelmann et al., 2014; Blewitt et al., 2018; Dong, Burke et al., 2023; Luo et al., 2020; Murano et al., 2020; Wilson et al., 2003). Auch im Rahmen von Einzelfallstudien können moderate Effekte hinsichtlich der Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme festgestellt werden (Dong, Sanchez et al., 2023; Dong et al., 2024; Ştefan & Miclea, 2015). Zudem legen die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ (Hillenbrand et al., 2022) nahe, dass sich die Förderung positiv auf die Reduktion von Verhaltensproblemen auswirkt (Schell, 2011; Schell et al., 2015) und sich aggressives Verhalten im Prä-Post-Vergleich in der Gesamtgruppe reduzierte (Schell, 2011). Ein Forschungsdesiderat besteht allerdings hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung der Entwicklung aggressiven Verhaltens. Da Einzelfallstudien wertvolle Ergänzungen zur Wirksamkeitsforschung liefern können (Dong, Sanchez et al., 2023; Ştefan & Miclea, 2015), ist das Ziel der vorliegenden Studie, die Effektivität von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ auf aggressives Verhalten von Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen in einer kontrollierten Einzelfallstudie zu untersuchen. Die Forschungsfrage lautet: Führt die Durchführung von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens bei Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen? Unter Berücksichtigung der oben genannten Befunde, der kognitiv-behavioralen Ausrichtung des Förderprogramms (Beelmann & Lösel, 2007) sowie der konzeptionellen Fokussierung auf die Bereiche der SKI, bei denen vor allem Kinder mit aggressiven Verhaltensproblemen Defizite aufweisen (Schell, 2011), gehen wir von der Hypothese aus: Die Durchführung von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ führt zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens bei Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen.

## 5 Methode

### 5.1 Design und Stichprobe

Die kontrollierte Einzelfallstudie im AB-Design (Lipien et al., 2023) wurde von September 2019 bis März 2020 in sechs Kitas in zwei Mittelstädten und einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Zu Beginn der Studie füllte die jeweilige pädagogische Hauptbezugsperson einen standardisierten Fragebogen zu externalisierenden Verhaltensproblemen (Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK); Koglin & Petermann, 2016) für jedes Vorschulkind aus. Die Kinder mit den größten Verhaltensproblemen einer Einrichtung (Gesamt-T-Wert  $\geq 60$ , festgelegt durch das Projektteam) nahmen an der Studie teil. Darüber hinaus bestand für die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, weitere Vorschulkinder für die Teilnahme an der Studie zu benennen, die nach eigener Einschätzung besonders auffälliges externalisierendes Problemverhalten im Kindergartenalltag zeigten. Insgesamt bestand die Stichprobe aus  $N = 13$  Kindern (4 Mädchen, 8 Jungen, 1 NA.) im Alter zwischen 52 und 68 Monaten ( $M = 64.41$ ;  $SD = 4.66$ ). Die soziodemografischen Daten und die Ausgangslage zum externalisierenden Problemverhalten sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

### 5.2 Erhebungsinstrumente

#### *Externalisierende Verhaltensprobleme*

Die externalisierenden Verhaltensprobleme der Kinder wurden mithilfe der VSK (Koglin & Petermann, 2016) erfasst. Für die vorliegende Untersuchung kam eine verkürzte Version des Fragebogens zum Einsatz, die mit insgesamt 23 Items die drei Skalen Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit (5 Items; Beispielitem: „Hat einen starken Bewegungsdrang.“), Aggressives Verhalten (10 Items; Beispielitem: „Schlägt andere Kinder.“) sowie Emotionsdysregulation (8 Items; Beispielitem: „Ist schnell beleidigt.“) abbildet. Das Verhalten eines Kindes wurde durch die jeweilige pädagogische Hauptbezugsperson auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = „trifft nicht zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 = „trifft zu“) beurteilt. Die internen Konsistenzen der Skalen liegen mit Cronbachs  $\alpha = .71$  (Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit),  $\alpha = .86$  (Emotionsdysregulation) und  $\alpha = .90$  (Aggressives Verhalten) im akzeptablen bis sehr guten Bereich. Für alle drei Skalen wurden die geschlechtsunabhängigen T-Werte der Altersspanne 4;7 - 6;0 Jahre verwendet und anschließend zu einem Gesamtproblemwert verrechnet. Erreichte dieser Gesamt-T-Wert  $\geq 60$  oder wurde ein Kind mit besonders auffälligen externalisierenden Verhaltensproblemen von der pädagogischen Fachkraft zusätzlich benannt, wurde das aggressive Verhalten des Vorschulkindes studienbegleitend erfasst.

**Tab. 1:** Soziodemografische Informationen zu den Kindern und Ausprägung von externalisierenden Verhaltensproblemen (VSK) zu Beginn der Studie

Fall	Kita	Geschlecht	Alter in Monaten	Erstsprache	Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit	Aggressives Verhalten	Emotionsdysregulation	Gesamtwert externalisierendes Verhalten
K1	A	m	66	Deutsch	61	64	54	59.67
K2	A	m	52	Deutsch	72	67	68	69.00
K3	B	w	67	Marokkanisch	64	58	66	62.67
K4	B	m	64	Deutsch	64	63	60	62.33
K5	B	m	71	Deutsch	58	62	61	60.33
K6	C	w	62	Deutsch	61	59	60	60.00
K7	C	m	64	Deutsch	52	71	45	56.00
K8	C	w	68	Deutsch	31	66	70	55.67
K9	D	w	67	NA	67	66	56	63.00
K10	D	m	65	Türkisch	72	66	43	60.33
K11	D	m	65	Türkisch	64	59	56	59.67
K12	E	m	62	Polnisch	64	67	64	65.00
K13	F	NA	NA	NA	58	66	56	60.00

Anmerkung: Kita = Kindertagesstätte; m = männlich; w = weiblich; NA = keine Angabe; T-Werte der drei problemorientierten Skalen der VSK (Koglin & Petermann, 2016)

### **Aggressive Verhaltensprobleme**

Die engmaschige Erfassung des aggressiven Verhaltens der zuvor identifizierten Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen erfolgte anhand der Direkten Verhaltensbeurteilung (DVB; Casale et al., 2019; Huber & Rietz, 2015). Diese „Kombination aus einer direkten systematischen Verhaltensbeobachtung und einer Verhaltensbeurteilung mit Hilfe einer Ratingskala“ (Huber & Rietz, 2015, S. 78) ermöglicht es, Verhaltensverläufe von Personen zuverlässig und ökonomisch zu erfassen. Dazu wird ein konkret operationalisiertes Verhalten innerhalb eines bestimmten Settings beobachtet und unmittelbar im Anschluss an die Beobachtungssituation in Intensität oder Häufigkeit über das Ankreuzen auf einer Ratingskala beurteilt (Casale et al., 2019).

Die Aufgabe der pädagogischen Hauptbezugsperson bestand darin, täglich die Intensität des aggressiven Verhaltens eines Kindes auf einer Single-Item-Skala (SIS) einzuschätzen. Die SIS wurde anhand der Items der gleichnamigen Skala der VSK operationalisiert und umfasst folgende Verhaltensweisen *„Das Kind zerstört Gegenstände, reizt Grenzen aus, lügt häufig, schlägt andere Kinder, beschimpft andere, lässt andere Kinder nicht mitspielen, schreit andere an, kneift oder zwickt andere, nimmt anderen Kindern die Spielsachen weg, provoziert andere.“* Sie basiert auf einer elfstufigen Likert-Skala von 0 = „keine Ausprägung“ bis 10 = „starke Ausprägung“. Die hohe Reliabilität, Validität und Veränderungssensitivität von SIS in Bezug auf das erhobene Verhalten konnte durch eine Studie von Briesch et al. (2010) belegt werden. Darüber hinaus konnten Casale et al. (2017) sowie Gebhardt et al. (2019) Verallgemeinerbarkeit und Zuverlässigkeit von DVB über verschiedene Rater:innen und Anlässe nachweisen.

### **5.3 Durchführung**

Das Präventionsprogramm *„Lubo aus dem All! – Vorschulalter“* (Hillenbrand et al., 2022) wurde von November 2019 bis März 2020 in den Kitas mit allen Vorschulkindern umgesetzt. In Kleingruppen von maximal 12 Kindern fanden 34 Einheiten à 60 Minuten zweimal wöchentlich statt. Die Durchführung erfolgte durch Tandems, bestehend aus einer pädagogischen Fachkraft und einer bzw. einem Lehramtsstudierenden für sonderpädagogische Förderung, die prozessbegleitend qualifiziert wurden. Die Qualifizierungen umfassten die theoretischen Grundlagen des Förderprogramms, zentrale Programminhalte und Methoden. Die jeweiligen pädagogischen Hauptbezugspersonen der an der Studie teilnehmenden Vorschulkinder erhielten zusätzlich eine Schulung zum Einsatz der DVB, in der die Operationalisierung des aggressiven Verhaltens, der Zeitplan, die Beurteilung durch immer dieselbe Person und ein möglichst intuitives Vorgehen bei der Beurteilung erläutert wurden. Ihnen wurde eine Mappe mit den erforderlichen Beurteilungsbögen ausgehändigt.

Ende September 2019 identifizierten die pädagogischen Fachkräfte mithilfe der VSK die Vorschulkinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Bei diesen Kindern wurde die Entwicklung des aggressiven Verhaltens vor und während der Lubo-Förderung kontinuierlich mithilfe der DVB erfasst. Im Oktober 2019 begann die dreiwöchige Grundratenerhebung (A-Phase), in der die jeweilige pädagogische Hauptbezugsperson täglich zur gleichen Zeit (nach dem Mittagessen) die Intensität des gezeigten aggressiven Verhaltens während des Vormittags einschätzte und auf dem Beurteilungsbogen vermerkte. Nach dieser Phase startete parallel in allen Kitas die Lubo-Förderung (B-Phase). An Tagen, an denen entweder die verantwortliche pädagogische Fachkraft oder das zu

beobachtende Kind nicht anwesend waren, wurde dies als fehlender Datenpunkt notiert. Für die vorliegende Studie lag ein positives Votum der Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vor. Vor Beginn der Erhebung erteilten alle Kinder, ihre Sorgeberechtigten und die pädagogischen Fachkräfte ihr Einverständnis zur Teilnahme.

## 5.4 Auswertungsstrategie

Die Daten wurden mithilfe von R-Studio zunächst deskriptiv ausgewertet. Zur Analyse der DVB kam das Scan-Paket (Wilbert & Lüke, 2022) zum Einsatz. Jeder Fall wurde individuell untersucht. Für die Phasen A (Baseline) und B (Interventionszeitraum) wurden die Mittelwerte, Minimal- und Maximalwerte sowie der Nonoverlap of all Pairs (NAP; Parker & Vannest, 2009) berechnet. Der NAP ist ein gängiger Index zur Beurteilung der Überlappung zwischen Phasen (Baselinephase und Interventionsphase) in Einzelfallstudien. Zur Berechnung des NAP wird daher die Anzahl der überlappenden Datenpunkte zwischen den Phasen A und B ermittelt und durch die Gesamtzahl der Paare dividiert. Höhere Werte deuten auf eine größere Nicht-Überlappung hin, während niedrigere Werte auf eine stärkere Überlappung hindeuten. Der NAP berücksichtigt Ausreißer oder Extremwerte im Datensatz, die seine Genauigkeit beeinflussen können. Ein Prozentwert zwischen 50 und 65 weist auf einen kleinen Effekt hin, zwischen 66 und 92 auf einen moderaten Effekt und über 93 auf einen großen Effekt.

In einem zweiten Schritt wurde der Slope-Effekt auf Fallebene berechnet. Dieser bildet die kontinuierliche Entwicklung nach Beginn der Intervention ab (Wilbert & Lüke, 2022). Hierzu wurden die Einzelfälle mithilfe regressionsbasierter Methoden analysiert und die Phasen A und B inferenzstatistisch auf Fallebene verglichen, um signifikante Effekte zu identifizieren. Abschließend wurden Regressionsanalysen (Fälle genestet in Datenpunkten) für alle Fälle durchgeführt, um die Veränderungen in der gesamten Stichprobe zu untersuchen. Hierzu wurde ebenfalls ein Slope-Effekt berechnet, um die beobachteten Verhaltensänderungen im Zeitverlauf zu beschreiben. Der Slope-Effekt wurde als fixed und random behandelt. Die zufälligen Effekte modellieren hierbei die interindividuelle Heterogenität der Fälle, indem sie individuelle Abweichungen vom durchschnittlichen Slope-Effekt systematisch erfassen.

## 6 Ergebnisse

Die deskriptiven Daten zur Entwicklung des aggressiven Verhaltens in Baseline und Interventionsphase ergeben ein heterogenes Bild (Tabelle 2). Die Anzahl der erhobenen Datenpunkte reicht nach Abzug der fehlenden Werte in der Baseline von 5 bis 11 und in der Interventionsphase von 81 bis 97. Im Mittel liegt das aggressive Verhalten in der Phase A, eingeschätzt auf einer Skala zwischen 0 und 10, zwischen  $M = 0.50$  und  $M = 6.50$ . Innerhalb der Phase B ist das aggressive Verhalten mit  $M = 0.00$  und  $M = 5.67$  etwas geringer. Bei  $n = 6$  Fällen (K4, 6, 8, 10, 12, 13) zeigt der Mittelwertvergleich von A- und B-Phase eine Reduktion des aggressiven Verhaltens. Bei  $n = 6$  Fällen (K1, 2, 3, 7, 9, 11) zeigt er hingegen eine Steigerung des aggressiven Verhaltens und für K5 ergibt sich kein Unterschied von A- zu B-Phase. Der Minimalwert 0 trat bei  $n = 7$  Fällen in Phase A und bei  $n = 9$  Fällen in Phase B auf; der Maximalwert 10 in Phase A bei  $n = 1$  Fall (K4) und in Phase B bei  $n = 2$  Fällen (K1, 8). Eine Besonderheit ergibt sich für K12: Die Spannweite

der Werte betrug in der A-Phase noch Datenpunkte von 0 – 3. Mit Interventionsbeginn wurde die Intensität aggressiven Verhaltens ausschließlich mit 0 beurteilt.

**Tab. 2:** Deskriptive Daten über aggressives Verhalten in Baseline und Interventionsphase

Fall	N / NA		M (SD)		Min		Max	
	Phase							
	A	B	A	B	A	B	A	B
K1	13 / 7	97 / 25	1.50 (3.21)	2.86 (1.85)	0	0	8	10
K2	13 / 4	97 / 27	1.56 (1.33)	2.70 (1.52)	0	0	4	6
K3	10 / 3	83 / 17	4.00 (1.63)	4.55 (1.07)	2	2	7	7
K4	10 / 5	83 / 17	6.20 (2.17)	5.67 (1.01)	5	3	10	8
K5	10 / 3	81 / 33	1.29 (1.89)	1.29 (1.20)	0	0	5	4
K6	12 / 5	86 / 22	2.57 (1.27)	1.23 (1.22)	0	0	4	4
K7	12 / 1	93 / 20	3.45 (1.21)	4.42 (1.78)	2	1	6	9
K8	13 / 5	82 / 23	6.50 (0.53)	5.53 (3.01)	6	0	7	10
K9	16 / 8	88 / 18	0.75 (0.71)	1.91 (1.10)	0	0	2	4
K10	16 / 10	88 / 15	2.17 (0.75)	1.64 (0.89)	1	0	3	4
K11	16 / 6	88 / 14	0.50 (0.53)	0.59 (0.86)	0	0	1	4
K12	10 / 4	91 / 22	1.83 (0.98)	0.00 (0.00)	0	0	3	0
K13	18 / 12	85 / 16	5.50 (1.05)	4.04 (1.29)	4	2	7	7

Anmerkung: N / NA = Anzahl der Messzeitpunkte / Fehlende Werte innerhalb der Phase;  
A = Baseline, B = Interventionszeitraum

Tabelle 3 sind die Interventionseffekte auf Fallebene zu entnehmen. Der Intercept variiert zwischen  $B = 0.10$  und  $B = 8.15$ . Bei  $n = 8$  Fällen (K1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12) liegt der Ausgangswert aggressiven Verhaltens bei  $B < 3$ . Nur bei  $n = 3$  Fällen (K4, 8, 13) ist der Wert  $\geq 5$ . Für diese drei Fälle ergibt sich ein negativer Slope-Effekt, mit  $B = -0.01$ ,  $B = -0.03$  ( $p \leq .001$ ) und  $B = -0.07$  ( $p \leq .001$ ). Insgesamt ergibt sich für  $n = 7$  Fälle (K4, 6, 8, 9, 10, 12, 13) ein negativer Slope-Effekt zwischen  $B = -0.01$  und  $B = -0.07$ , davon sind fünf Ergebnisse signifikant (K6, 8, 10, 12, 13). Für  $n = 5$  Fälle (K1, 2, 5, 7, 11) zeigt sich eine leichte Zunahme aggressiver Verhaltensweisen zwischen  $B = 0.01$  und  $B = 0.02$  mit drei signifikanten Ergebnissen (K2, 7, 11). Bei K3 zeigt sich kein Slope-Effekt. Der NAP liegt in allen Fällen zwischen 20.36 % und 91.67 %. Für  $n = 2$  Fälle (K8, 11) ergibt der NAP schwache (NAP >50%) Veränderungen im Verhalten. Für K6 (NAP = 77.34 %,  $p \leq .01$ ), K10 (NAP = 66.78 %), K12 (NAP = 91.67 %) und K13 (NAP = 80.43 %,  $p \leq .01$ ) sind mittlere Effekte festzustellen. Für die übrigen  $n = 7$  Fälle zeigen sich keine Effekte. Die Befunde der Mehrebenenanalyse auf Gruppenebene (Tabelle 4) ergeben, dass der Intercept für das durchschnittliche aggressive Verhalten zu Interventionsbeginn bei  $B = 3$  lag. Im Durchschnitt reduzierte sich das aggressive Verhalten leicht um 0.01 Punkte pro Messzeitpunkt in der Interventionsphase und ist mit  $p < .01$  signifikant. Die Intervention führt demnach zu einer Reduktion aggressiven Verhaltens ( $-0.01 * 71$ ; Mittelwert der Range von 48 – 74 gültigen Messzeitpunkten der B-Phase).

**Tab. 3:** Effekte der Interventionsphase auf Einzelfallebene

Fall	95% CI		NAP %
	Intercept B	Slope Effect B	
K1	2.15	0.01	22.45
K2	1.8	0.02**	28.57
K3	4.65	0.00	35.39
K4	5.94	-0.01	47.58
K5	0.91	0.01	44.05
K6	2.15	-0.02***	77.34**
K7	3.77	0.01*	33.31
K8	8.15	-0.07***	54.66
K9	2.09	-0.01	20.36
K10	2.15	-0.01**	66.78
K11	0.10	0.01***	51.01
K12	0.43	-0.01**	91.67
K13	5.42	-0.03***	80.43**

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; NAP = Nonoverlap of all pairs

**Tab. 4:** Feste und zufällige Effekte für aggressives Verhalten in der Interventionsphase auf Gruppenebene

Parameter	B	SE	t	p
Fixed Effects				
Intercept	3	0.5	5.97	<.001
Slope Effect Phase B	-0.01	0	-3.07	<.01
Random Effects				
	SD			
Intercept	1.79			
Residual	1.45			
Model				
AIC	3536.5			
BIC	3556			
ICC	0.6	L = 820		<.001

Die zufälligen Effekte verdeutlichen die Variabilität des aggressiven Verhaltens zwischen und innerhalb der Kinder. Die *SD* des random Intercepts liegt bei 1.79, was darauf hindeutet, dass es Unterschiede im Ausgangsniveau des aggressiven Verhaltens zwischen den Kindern gibt. Die *SD* des Residuals beträgt 1.45 und weist auf Variabilität innerhalb der Kinder hin. Dies bedeutet, dass auch innerhalb der Verhaltensverläufe eines einzelnen Kindes Schwankungen auftreten, die nicht durch die festen Effekte oder die

Unterschiede zwischen den Kindern erklärbar sind. Diese Residual-Varianz verdeutlicht, dass die Verhaltensdaten eines Kindes über die Zeit hinweg nicht konstant sind und es Schwankungen gibt, die nicht ausschließlich auf die Intervention oder andere modellierete Faktoren zurückzuführen sind. Der ICC-Wert liegt bei 0.6 ( $L = 820$ ;  $p < .001$ ), woraufhin etwa 60 % der Varianz des aggressiven Verhaltens auf Unterschiede zwischen den Fällen zurückzuführen ist, während 40 % der Varianz innerhalb der einzelnen Fälle (Intra-Personen-Varianz) liegt.

## 7 Diskussion

Das Ziel dieser Studie bestand darin, die Wirksamkeit des Förderprogramms „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ für Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen im Hinblick auf die Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen erstmals in einer kontrollierten Einzelfallstudie zu untersuchen. Die Analyse der Daten ergibt ein heterogenes Bild, der NAP variiert je nach Fall zwischen 20 % und 91 %. In sieben Fällen ließen sich keine Effekte feststellen; für sechs Fälle ergaben sich schwache oder mittlere Effekte. Die Mehrheit der Fälle zeigte zu Beginn der Förderung bereits tendenziell geringes aggressives Verhalten, dennoch ließ sich in sieben Fällen eine Reduzierung aggressiver Verhaltensweisen mit fünf signifikanten Ergebnissen feststellen. Eine entgegengesetzte Entwicklung zeigte sich bei fünf Fällen mit einer leichten Zunahme aggressiven Verhaltens, und drei signifikanten Ergebnissen. Für einen Fall zeigten sich keine Veränderungen. Die größten Fördererfolge ergaben sich bei Kindern, die eine mittlere bis höhere Ausprägung aggressiven Verhaltens zu Interventionsbeginn zeigten, was sich mit den Erkenntnissen aus der allgemeinen Präventionsforschung (Beelmann et al., 2014; Murano et al., 2020; Wilson et al., 2003) sowie bisherigen Studien zum Schulprogramm „Lubo aus dem All!“ (Hennemann et al., 2012; Hövel et al., 2015) deckt. Eine Erklärung für diesen Befund besteht in der Annahme, dass das eher geringe Ausgangsniveau aggressiven Verhaltens weniger Möglichkeiten für signifikante Verhaltensverbesserungen bietet (Beelmann & Lösel, 2007; Wilson et al., 2003). Zudem zeigten Dong et al. (2024) auf, dass die mittleren Effekte über die Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme in Einzelfallstudien mit  $M = 0.43$  geringer ausfallen als beispielsweise bei internalisierenden Problemlagen. Die Analyse des Slope-Effekts auf Gruppenebene bestätigt einen signifikanten kontinuierlichen Rückgang aggressiven Verhaltens um 0.01 Punkte pro Messzeitpunkt in der Interventionsphase. Das entspricht bei unserer Stichprobe einer Gesamtreduktion aggressiven Verhaltens um 0.71 Punkte in der Interventionsphase und übertrifft damit die Studienbefunde von Dong et al. (2024). Weiterhin ist zu bedenken, dass sich ein signifikanter Rückgang externalisierender Verhaltensprobleme in der bisherigen Kontrollgruppenstudie zu „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ erst in den Follow-up-Erhebungen fünf Monate nach der Intervention zeigte (Schell et al., 2015). Im Vergleich zur vorliegenden Studie umfasste die Stichprobe jedoch nicht ausschließlich Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Eine ähnliche Entwicklung stellten Ştefan und Miclea (2015) in ihrer Einzelfallstudie fest, in der sich die größten Verhaltensänderungen erst in der Erhaltungphase zeigten, die unmittelbar im Anschluss an die Interventionsphase folgte. Inwiefern aggressive Verhaltensänderungen im Kita-Alltag der Kinder nach Beendigung der Intervention zu beobachten waren, konnte im Rahmen unserer Studie aufgrund der pandemiebedingten Entwicklungen ab März 2020 nicht überprüft werden, und sollte deshalb bei zukünftigen Forschungsvorhaben berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die universelle Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen durch das Programm „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ schwache bis mittlere positive Effekte auf die Reduktion aggressiver Verhaltensweisen haben kann. Es muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass nicht alle Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen gleichermaßen von der Förderung profitieren. So ergab sich bei einigen Fällen auch eine Zunahme aggressiven Verhaltens. Dieser Befund spricht dafür, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch das Programm „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“ zur Reduktion aggressiven Verhaltens nicht allein ausreicht. Im Sinne einer universellen Förderung können durch das Präventionsprogramm sozial-emotionale Kompetenzen aufgebaut werden (Schell, 2011; Schell et al., 2015), um aggressiven Verhaltensproblemen vorzubeugen. Eine intensivierte und bestenfalls multi-systemische Förderung auf selektiv-indizierter Ebene scheint darüber hinaus in Kita sowie weiterführend in der Schule sinnvoll (Nitz et al., 2023; Shepley & Grisham-Brown, 2019).

## 8 Limitationen

Die Ergebnisse dieser Studie können vor dem Hintergrund einiger Limitationen lediglich vorbehaltlich interpretiert werden. Das verwendete AB-Forschungsdesign bietet keine ausreichende Kontrolle über externe Einflüsse oder natürliche Reifungsprozesse, die eine Veränderung aggressiven Verhaltens bewirkt haben könnten. Zur Beurteilung der Stabilität von Verhaltensveränderungen wäre ein stärkeres Design erforderlich (Lipien et al., 2023). Die interne Validität ist aufgrund eines fehlenden Multiplen Baseline-Designs beeinträchtigt, weshalb keine verlässlichen Aussagen über kausale Zusammenhänge getroffen werden dürfen. Obwohl alle Kinder laut pädagogischer Fachkräfte externalisierende Verhaltensprobleme aufweisen, zeigt die Mehrheit der Kinder in der Baseline und Interventionsphase vergleichsweise geringe Aggressionsausprägungen. In diesem Zusammenhang ist die Operationalisierung aggressiven Verhaltens in einer SIS über die gleichnamige Skala der VSK kritisch zu diskutieren. Diese bildet Aggression zwar global und als gut beobachtbares Verhalten ab (Huber & Rietz, 2015), erlaubt jedoch keine differenzierte Analyse spezifischer Aggressionsformen. Zukünftige Studien sollten daher in Betracht ziehen, aggressives Verhalten über Multi-Item-Scales oder mehrere SIS zu erfassen.

Der Einsatz von DVB in offenen Kita-Situationen könnte zu Verzerrungen geführt und die Beurteilungsgüte beeinträchtigt haben. Eine mehrmalige Erhebung pro Tag sowie Beurteilungen im konkreten Interventionssetting könnten hier Verbesserungen erzielen. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass Aggression kontextabhängig und variabel in Häufigkeit und Intensität auftritt, die sich von Fall zu Fall sowie von Tag zu Tag unterscheiden kann und von vielen individuellen sowie externen Faktoren abhängig ist. Dies hat zur Folge, dass es innerhalb der Phasen zu großen Schwankungen kommen kann (Volpe & Briesch, 2012). Darüber hinaus konnte studienbedingt keine Interrater-Reliabilität oder Stabilität der Baseline gewährleistet werden, was die Aussagekraft der Ergebnisse zusätzlich einschränkt. Ebenso schmälert für die Auswertung auf Gruppenebene mittels hierarchical piecewise regression die geringe Anzahl der Messzeitpunkte in der Baseline, wie auch die Stichprobengröße die Aussagekraft der Ergebnisse.

## 9 Praktische Implikationen und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie geben mit Einschränkungen Hinweise auf die Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen bei Vorschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und ergänzen die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit von „Lubo aus dem All! – Vorschulalter“. Die Maßnahme erweist sich insgesamt sowohl auf Gruppen- als auch auf Einzelfallebene als effektiv, allerdings profitieren Kinder unterschiedlich stark, sodass einige von ihnen zusätzliche Förderung benötigen, die sie im Umgang mit ihren Emotionen im Alltag unterstützt. Das (forschungsmethodische) Wissen über und die Fähigkeit zur systematischen Beobachtung und Einschätzung von Verhalten, insbesondere im diagnostischen Prozess zur ressourcenorientierten Förderung, spielen eine zentrale Rolle für die professionelle Handlungskompetenz und Haltung von Fachkräften in Kitas (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Nentwig-Gesemann et al., 2011). Der Einsatz der DVB in der Kita als Instrument zur Verlaufsdagnostik bietet hierfür eine Möglichkeit (auch innerhalb der Entwicklungsdokumentation). Durch die Analyse individueller Entwicklungsverläufe aggressiven Verhaltens können pädagogische Fachkräfte sowie Forschungsgruppen effektiv über spezifische Anpassungen an bestehenden Förderungsinhalten oder ergänzende Unterstützungsangebote entscheiden. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass das Zielverhalten nach Abschluss eines Trainings weiter geübt werden sollte, um langfristig im Verhaltensrepertoire der Kinder verankert und für Außenstehende wahrnehmbar zu werden (Blewitt et al., 2018). Besonders effektiv sind dabei strukturierte Alltagsangebote, die nach der Interventionsphase durch pädagogische Fachkräfte gestaltet werden, um den Kindern gezielte Übungssituationen zu bieten (Ştefan & Miclea, 2015). Eine zentrale Herausforderung bei der Implementation von Präventionsprogrammen besteht demzufolge darin, die Förderinhalte nachhaltig in den Kita- und Familienalltag zu transferieren, sodass Kinder die neu erlernten Kompetenzen im Umgang mit spezifischen Alltagssituationen anwenden können (Gräsel, 2010; Hartmann et al., 2019). Besonders bei aggressiven Verhaltensweisen ist eine gezielte Übertragung der gelernten Strategien in den Alltag erforderlich, um langfristige Veränderungen zu bewirken (Beelmann & Lösel, 2007). Die erfolgreiche Implementation neuer Maßnahmen in Bildungsinstitutionen unterliegt hierbei einigen Merkmalen, die von Gräsel (2010) für den schulischen Kontext beschrieben und von Hartmann et al. (2019) für den elementarpädagogischen Kontext als 1) Merkmale der Innovation selbst, 2) Merkmale der pädagogischen Fachkräfte, 3) Merkmale der Einzelinstitution und 4) Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung adaptiert wurden. Gezielte Fortbildungen über die Durchführung des Förderprogramms erweisen sich dahingehend als bedeutsam (Hartmann et al., 2019). Allerdings sollten diese Angebote alle Fachkräfte einer Einrichtung einbeziehen, um die Programmziele umfassend in die Einrichtungshaltung zu integrieren und eine gemeinsame Unterstützung der Kinder zu ermöglichen.

## Literatur

- Beelmann, A., & Lösel, F. (2007). Entwicklungsbezogene Prävention dissozialer Verhaltensprobleme: Eine Meta-Analyse zur Effektivität sozialer Kompetenztrainings. In von Suchodoletz, W. (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 235–258). Hogrefe.
- Beelmann, A., Pfost, M., & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>

- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Hogrefe.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Netw Open*, 1(8), 1–19. Artikel e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., & Riley-Tillman, T. C. (2010). Generalizability and dependability of behavior assessment methods to estimate academic engagement: A comparison of systematic direct observation and direct behavior rating. *School Psychology Review*, 39(3), 408–421. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087761>
- Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J., & Hennemann, T. (2017). Zuverlässigkeit von Verhaltensverlaufsdiagnostik über Rater und Messzeitpunkte bei Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(2), 143–164. <https://doi.org/10.25656/01:15010>
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T., & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule*. Eine Einführung für die Praxis. Ernst Reinhardt.
- Crick, N., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Denner, S., & Schmeck, K. (2005). Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Ergebnisse einer Untersuchung von Dortmunder Kindergartenkindern mit dem Erzieherfragebogen C-TRF/1½ – 5. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(4), 307–317. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.33.4.307>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Dong, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z., & Bowman-Perrott, L. (2023). A meta-analysis of social skills interventions for preschoolers with or at risk of early emotional and behavioral problems. *Behavioral Sciences*, 13(11), 940. <https://doi.org/10.3390/bs13110940>
- Dong, X., Sanchez, L., Burke, M. D., & Bowman-Perrott, L. (2023). Evidence from single case research on social skills interventions for preschoolers at-risk for EBD: A scoping review and application of quality indicators. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2270–2295. <https://doi.org/10.1002/pits.22855>
- Dong, X., Burke, M. D., Sanchez, L., & Bowman-Perrott, L. (2024). Social skills interventions in preschool settings: A meta-analysis of SCR studies. *Psychology in the Schools*, 61(9), 3661–3678. <https://doi.org/10.1002/pits.23248>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C., & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2(2), 59–71. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000086>
- Gebhardt, M., DeVries, J., Jungjohann, J., Casale, G., Gegenfurtner, A., & Kuhn, J.-T. (2019). Measurement invariance of a direct behavior rating multi item scale across occasions. *Social Sciences*, 8(2), 46. <https://doi.org/10.3390/socsci8020046>
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2015). Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Kitas. In Melzer, W., Hermann, D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W., & Daschner, P. (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 250–255). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838585802>
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M., & Pütz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion. Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:9295>
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Schell, A. (2022). „Lubo aus dem All!“ – Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (3. akt. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 196–207. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000174>
- Hövel, D. C., Hennemann, T., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(2), 117–134. <https://doi.org/10.25656/01:10824>
- Huber, C., & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(2), 75–98. <https://doi.org/10.25656/01:10819>

- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F., & Ravens-Sieberer (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, *165*, 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, *3*(3), 37–45. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077>
- Koglin, U., & Petermann, F. (2016). *VSK. Verhaltensskalen für das Kindergartenalter*. Hogrefe.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., & Hahlweg, K. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. *Kindheit und Entwicklung*, *17*(3), 161–172. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.3.16>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, *34*, 26–38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lipien, L., Kirby, M., & Ferron, J. M. (2023). Single-Case Designs. In J. L. Matson (Hrsg.), *Handbook of applied behavior analysis*. Integrating research into practice (S. 347–362). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_20)
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, *90*(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Nitz, J., Brach, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, *9*(6), Artikel e17506. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, *40*(4), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Petermann, F., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2016). *Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter* (3. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F., & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen*. Hintergründe und Praxis. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-22466-9>
- Robert Koch-Institut (RKI) (Hrsg.) (2021). *Psychische Gesundheit in Deutschland*. Erkennen – Bewerten – Handeln. Schwerpunktbericht Teil 2 – Kindes- und Jugendalter. Fokus: Psychische Auffälligkeiten gemäß psychopathologischem Screening und Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS). RKI. <https://doi.org/10.25646/9579>
- Schäfer, M. (2015). Aggression. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 16–22). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838585802>
- Schell, A. (2011). *Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter*. „Lubo aus dem All!“. Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Julius Klinkhardt.
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Dtsch Arztebl Int*, *112*(39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early childhood research quarterly*, *47*(2), 296–308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2015). Effects of an indicated prevention program for preschoolers: A single-subject design approach. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(4), 473–499. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0253-x>
- Trentacosta, C., & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescents: A meta-analytic review. *Social Development*, *19*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2012). Generalizability and dependability of single-item and multiple-item direct behavior rating scales for engagement and disruptive behavior. *School Psychology Review*, *41*(3), 246–261. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087506>
- Wilbert, J., & Lüke, T. (2022). *Scan: Single-case data analyses for single and multiple baseline designs* (Version 1.0) [Computer Software]. <https://cran.r-project.org/package=scan>
- Wilson, S. J., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(1), 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

# Methodenwissen zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen: Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Kenntnissen, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit

*Knowledge of strategies for the prevention and intervention of  
behavioral problems: Self-assessments by students on knowledge,  
effectiveness and frequency of use*

**Anett Platte<sup>1\*</sup>, Cécile Tschopp<sup>2</sup>, Robert Langnickel<sup>2</sup>,  
Johanna Krull<sup>3</sup>, Conny Melzer<sup>4</sup>, Sandra Greiffendorf<sup>3</sup>,  
Karin Dürr<sup>2</sup>, Thomas Hennemann<sup>3</sup> und Tatjana Leidig<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Ludwig-Maximilians-Universität München

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Luzern, <sup>3</sup> Universität zu Köln,

<sup>4</sup> Universität Leipzig, <sup>5</sup> Europa-Universität Flensburg

## \*Korrespondenz:

Platte, Anett  
anett.platte@edu.lmu.de

Beitrag eingegangen: 30.10.2024

Beitrag angenommen: 24.02.2025

Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID

Platte, Anett  
<https://orcid.org/0000-0001-7958-1618>

Tschopp, Cécile  
<https://orcid.org/0009-0005-9620-0289>

Langnickel, Robert  
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Krull, Johanna  
<https://orcid.org/0000-0002-9067-6770>

Melzer, Conny  
<https://orcid.org/0000-0003-3768-0356>

Hennemann, Thomas  
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Leidig, Tatjana  
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

## Zusammenfassung

Der Einsatz wissenschaftlich fundierter Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ist eine wichtige Basis für eine gelingende Förderung. Mithilfe des Fragebogens PIV-M-SE wurden die Kenntnisse, die eingeschätzte Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit potentiell wirksamer Methoden bei 332 Studierenden aus den schulischen Heil- und Sonderpädagogikstudiengängen aus Deutschland und der Schweiz untersucht. Insgesamt weisen die Studierenden die meisten Kenntnisse in den Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur* und *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* auf. Am wenigsten ist *Videomodellierung* bekannt. Auffallend ist, dass auch weniger bekannte Methoden als wirksam eingeschätzt werden. Aus den Selbsteinschätzungen der Studierenden lassen sich konkrete Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Lerngelegenheiten im Studium ableiten.

**Schlüsselwörter:** Professionalisierung, Selbsteinschätzung, Lehrer:innenbildung, evidenzbasierte Methoden, Prävention und Intervention

## Abstract

The use of scientifically sound strategies to prevent and intervene in behavioral problems is crucial, but knowledge of these strategies among students and teachers is low. The PIV-M-SE questionnaire was used to analyze the knowledge, perceived effectiveness and frequency of use of potentially effective strategies among 332 students from special education programs in Germany and Switzerland. Overall, students have the most knowledge of the strategies *feedback and behavior correction* and *positive teacher-student relationships*. *Video modelling* is the least well known strategy. It is striking that less well-known strategies are also rated as effective. Specific measures for developing learning opportunities during the degree program can be derived from the students' self-assessments.

**Keywords:** Professionalization, self-assessment, teacher training, evidence-based strategies, prevention and intervention

## 1 Einleitung

Verhaltensprobleme (VP) werden von Lehrkräften als sehr belastend wahrgenommen und beeinträchtigen den Schulalltag erheblich (Blumenthal & Blumenthal, 2021). Obwohl die Anwendung evidenzbasierter Methoden die sozial-emotionale Kompetenzförderung verbessern (Cipriano et al., 2023; State et al., 2019), VP reduzieren und zu einem besseren Problemverständnis, höherem Wirksamkeitserleben sowie weniger Stress bei Lehrpersonen führen kann (State et al., 2019), weisen Studienergebnisse darauf hin, dass viele (angehende) Lehrkräfte keine ausreichenden Kenntnisse über Methoden zur Prävention und Intervention bei VP haben, die auf Basis der Forschungsergebnisse als gesichert oder wahrscheinlich wirksam klassifiziert werden können (McGuire & Meadan, 2024; Stormont et al., 2011).

Die Bereitschaft zur Nutzung dieser Methoden wird u.a. von den vorhandenen Kenntnissen und der Einstellung gegenüber Forschungswissen beeinflusst (Rüger & Scheer, 2024). Im Kontext des Aufbaus von Professionswissen und einer positiven Haltung zu Forschungsergebnissen spielen Lerngelegenheiten im Studium eine wichtige Rolle (Tachtsoglou & König, 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, über welche Methodenkenntnisse Studierende aus den schulischen Heil- und Sonderpädagogikstudiengängen verschiedener Hochschulen in Deutschland und der Schweiz verfügen, wie sie die Wirksamkeit der Methoden einschätzen und wie häufig sie diese einsetzen. Die Untersuchung des Methodenwissens zur Prävention und Intervention bei VP stellt eine wichtige Grundlage dar, um die Lerngelegenheiten zur Professionalisierung im Studium weiterzuentwickeln, die Qualität der sonderpädagogischen Praxis zu verbessern und zukünftigen Lehrkräften Methoden zu vermitteln, die ein langes Berufsleben unterstützen (Brunsting et al., 2022).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Evidenzbasierte Methoden bei Verhaltensproblemen im schulischen Kontext

Internalisierende (z. B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit) und/oder externalisierende (z. B. Aggressivität, Impulsivität, Hyperaktivität) VP gefährden nicht nur kurzfristig den Aufbau sozialer Beziehungen, schulischen Lernerfolg und Wohlbefinden der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern langfristig ihre gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sowie ihre psychische Gesundheit (Mitchell et al., 2019). Angesichts der Prävalenzraten psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter (Orban et al., 2023) ist davon auszugehen, dass im schulischen Kontext nicht nur die Gruppe der Schüler:innen mit einem formal festgestellten Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung VP zeigt, sondern eine deutlich erweiterte Gruppe (State et al., 2019). Dementsprechend sind Prävention und Intervention bei VP ein zentrales Thema für *alle* Lehr- und Fachkräfte an *allen* Schulformen (Lane et al., 2011). Der Einsatz evidenzbasierter Methoden gilt als wesentlicher Qualitätsfaktor, um die betroffenen Schüler:innen möglichst gut zu unterstützen und der Chronifizierung von VP entgegenzusteuern (Landrum & Collins, 2018; State et al., 2019). Sie tragen jedoch nicht nur zu einer Reduktion von VP, sondern auch zu einem effektiveren Unterricht und zu einer Schonung der zeitlichen und emotionalen Ressourcen der Lehrkräfte bei (Cook &

Odom, 2013). So zeigen Studien einen Zusammenhang zwischen Erschöpfung von Lehrkräften und der Wahrnehmung aggressiven bzw. störenden Schüler:innenverhaltens (z. B. Collie et al., 2020) sowie ein erhöhtes Risiko für Stress und Burnout, wenn Lehrkräfte sich nicht in der Lage fühlen, den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden und effektiv mit VP umzugehen (z. B. Park & Shin, 2020). Stress von Lehrkräften wiederum wirkt sich negativ auf die Unterrichtsqualität, die Motivation sowie den akademischen und sozial-emotionalen Lernerfolg der Schüler:innen aus (z. B. Madigan & Kim, 2021). Im Kontext einer evidenzbasierten Praxis, verstanden als optimale Verknüpfung der bestmöglichen externen empirischen Evidenz, der pädagogisch-fachlichen Expertise und Professionalität der Lehrkraft und der Bedürfnisse, Werte und Wünsche des Kindes bzw. Jugendlichen (Grosche, 2017), gelten die Methoden als evidenzbasiert, die durch qualitativ hochwertige Forschung belegt sind und über eine Reihe von Studien hinweg die Interventionsziele erreichen (Cook et al., 2016). In Abhängigkeit von der Qualität und Quantität der Studien sowie der Konsistenz der Ergebnisse können die Methoden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit klassifiziert werden, z. B. auf der Basis der Standards des Council for Exceptional Children (2014). Die Einstufung als *evidenzbasierte* oder *potentiell evidenzbasierte Methode* setzt hier neben einer genau definierten Anzahl methodisch einwandfreier Gruppen- oder Einzelfallstudien auch eine Mindestzahl von Studien mit positiven Effekten voraus.

Die Anforderung methodisch einwandfreier Studien mit entsprechend großen Stichproben, wie sie bspw. in diesen Standards formuliert wird, stellt u. a. aufgrund der hohen Heterogenität der Zielgruppe und der Besonderheiten im Feld eine große Herausforderung für die Forschung zur Prävention und Intervention bei VP dar (Landrum & Collins, 2018; Riden et al., 2022). Für einige Methoden, die in Studien bereits positiv evaluiert wurden, liegt daher (noch) keine Klassifizierung auf einer hohen Evidenzstufe vor. Dies betrifft auch Methoden wie Verhaltensverträge und verhaltensspezifisches Lob, die in Überblicksarbeiten dennoch übereinstimmend als vielversprechend eingestuft werden, wie Riden et al. (2022) in ihrem Mega-Review ausführen. Analog dazu erfolgt in der „Grünen Liste Prävention“ (Landespräventionsrat Niedersachsen, o. J.), die Präventionsprogramme fokussiert, eine Klassifikation mit *Effektivität wahrscheinlich*. Übereinstimmend empfehlen Landrum und Collins (2018) sowie Riden et al. (2022), auch noch nicht als klar evidenzbasiert klassifizierte Methoden in der Praxis einzusetzen, wenn sie auf Basis der professionellen Einschätzung der Lehrkraft für die spezifischen Bedarfe des Kindes bzw. Jugendlichen geeignet zu sein scheinen und aufgrund der Forschungsergebnisse als vielversprechend eingeschätzt werden können. Methoden, die aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse als evidenzbasiert oder vielversprechend einzustufen sind, werden im Folgenden zusammengefasst als (*potentiell*) *wirksame Methoden* bezeichnet.

Während bspw. exkludierende Praktiken (z. B. Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde) aus wissenschaftlicher Perspektive als ineffektiv einzuschätzen sind bzw. mittel- bis langfristig zu negativen Folgen führen können (Soares et al., 2022), leisten (potentiell) wirksame Methoden – unter der Voraussetzung einer hohen Implementationsqualität (Landrum & Collins, 2018; Lane et al., 2011) – einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion von VP, zum Aufbau sozial-emotionaler sowie akademischer Kompetenzen und zur Verbesserung des sozialen Miteinanders (Freeman et al., 2016). Aktuelle Überblicksarbeiten zeigen Methoden auf individueller (z. B. funktionale Verhaltensanalyse), gruppenbezogener (z. B. Gruppenkontingenzverfahren) und schulweiter Ebene (z. B. schulweite mehrstufige Rahmenmodelle) auf, die als (potentiell) wirksam im Kontext der Prävention

und Intervention bei VP eingeschätzt werden können (z. B. Cipriano et al., 2023; Riden et al., 2022; Soares et al., 2022; Zaheer et al., 2019).

## 2.2 Wissenschafts-Praxis-Gap

Obwohl das Wissen über (potentiell) wirksame Methoden für die Prävention und Intervention bei VP essenziell ist, bestehen bei Lehrkräften und Studierenden erhebliche Wissenslücken (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019). Ihre Einschätzungen weichen zudem oft von den Forschungsergebnissen ab (Hillenbrand, 2015; Hintz & Grünke, 2009); so wird bspw. die Wirksamkeit von Methoden ohne fundierte theoretische Kenntnisse oft unter- oder falsch eingeschätzt (MacSuga & Simonsen, 2011).

Eine Schweizer Befragung von Lehrkräften zeigt, dass Evidenzbasierung vielfach nicht das zentrale Kriterium bei der Auswahl von Methoden zur Prävention und Intervention bei VP ist (Luder et al., 2020). Neben Wissensdefiziten bestehen eine Kluft zwischen Wissen und Anwendung sowie Implementationsbarrieren hinsichtlich evidenzbasierter Methoden. Die Überzeugungen der (angehenden) Lehrkräfte, individuelle Skills, fehlende Qualifizierungen, unzureichende Ressourcen bzw. Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Materialien sowie mangelnde Unterstützung im Schulalltag beeinflussen bzw. verstärken sich diesbezüglich gegenseitig (Landrum & Collins, 2018; Rüger & Scheer, 2024; Scheeler et al., 2016). Conroy (2016) verweist zudem auf die Dominanz top-down-orientierter Forschung, die die realen Bedingungen schulischer Praxis in der Arbeit mit Schüler:innen mit VP oft unzureichend berücksichtigt.

Die Wahrscheinlichkeit der Anwendung von Methoden ist höher, wenn Informationen zur Methode und deren Implementation leicht zugänglich sind (*accessibility*), in einem für die Lehrkräfte niedrigschwellig nutzbaren Format (*usability*) und von einer aus ihrer Sicht vertrauenswürdigen Quelle (*trustworthiness*) angeboten werden (Landrum & Collins, 2018).

Die Implementierung evidenzbasierter Methoden bei VP bleibt in der Praxis jedoch oft herausfordernd und setzt ein fortlaufendes *Professional Development*<sup>1</sup> voraus, das neben einem expliziten Training der Methoden (z. B. im Rahmen von Fortbildungen und/oder Onlineangeboten) auch Erprobungsphasen sowie Feedback und Coachingangebote umfasst (State et al., 2019). Vor dem Hintergrund der komplexen Aufgaben in verschiedenen schulischen Settings, die auf angehende Lehrkräfte aus der Heil- und Sonderpädagogik zukommen, sind diese in besonderer Weise auf eine fundierte Ausbildung angewiesen, in der theoretisches Wissen über evidenzbasierte Methoden bei VP vermittelt, die praktische Umsetzung trainiert und vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Implementation reflektiert werden (MacSuga & Simonsen, 2011; Scheeler et al., 2016).

## 2.3 Lerngelegenheiten in der universitären Lehrer:innenbildung

Lerngelegenheiten im Studium bilden eine wesentliche Basis für die Kompetenzentwicklung und umfassen eine Vielzahl von formellen und informellen Gelegenheiten, bei denen Studierende kognitive und motivational-affektive Dispositionen professioneller

<sup>1</sup> Unter *Professional Development* werden die konkreten Angebote und Erfahrungen von Lehrkräften subsummiert, die zur Professionalisierung beitragen (Darling-Hammond et al., 2017). Dies umfasst u. a. formale Lerngelegenheiten wie Fortbildungsveranstaltungen, aber auch nonformale Möglichkeiten wie Onlinekurse und professionelle Lerngemeinschaften.

Handlungskompetenz erwerben bzw. erweitern und diese – moderiert durch situationspezifische Skills (Blömeke et al., 2015) – in konkreten Situationen anwenden können (Kunter et al., 2011). Im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2022) werden unter Lerngelegenheiten Situationen verstanden, in denen Lernende mit Lerninhalten konfrontiert werden und sich mit diesen auseinandersetzen können. Grundsätzlich ist von einem Zusammenhang zwischen vorhandenen Lerngelegenheiten und der Entwicklung von Professionswissen auszugehen (Kunina-Habenicht et al., 2013; Osterberg et al., 2019).

In der Kombination von pädagogischen Ausbildungsinhalten im Studium und schulpraktischen Tätigkeiten kann professionelle Handlungskompetenz erworben werden (Tachtsoglou & König, 2018). Erfahrungen im Praxisfeld können es angehenden Lehrkräften ermöglichen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten im Umgang mit VP aufzubauen (Bartels et al., 2020), und die Fähigkeit stärken, kontextbezogene Herausforderungen zu meistern und interdisziplinär zu arbeiten (Macy et al., 2009). Weitere Forschungsbefunde zeigen, dass Praxiserfahrungen bzw. Praktika einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben (Bastian et al., 2024; König et al., 2018), welche durch Begleitung und Reflexion unterstützt werden sollten (Ooyik et al., 2021; Theurl et al., 2024). Diese Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil für eine gelingende praktische Ausbildung in der Sonder- und Heilpädagogik, in der flexible und situationsangepasste Lösungen erforderlich sind (Landrum & Collins, 2018).

Ein zentrales Thema in der Diskussion über die Wirksamkeit von Praktika ist die Verbindung zwischen Professionswissen und Anwendung in der Praxis: Um tiefere Einsichten in die pädagogische Praxis gewinnen zu können und so die Fähigkeiten in der Planung und Durchführung von Unterricht zu verbessern (Grossman et al., 2009), ist nicht die Quantität, sondern die Qualität der Praxisphasen ausschlaggebend (Ulrich et al., 2020). So spielt beispielsweise die wahrgenommene Qualität der universitären Betreuung eine zentrale Rolle für die subjektiven Kompetenzeinschätzungen (Gröschner et al., 2013). Grosser (2023) konnte zudem einen Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln und den Praxiserfahrungen nachweisen, was die Relevanz qualitativ hochwertiger Praxisphasen zusätzlich hervorhebt. Zugleich wird die Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen kontrovers diskutiert (Gröschner & Hascher, 2018; Lawson et al., 2015), da Praxisphasen auch nicht-intendierte bzw. unerwünschte Effekte hervorrufen (Hascher, 2012). Noyes et al. (2022) vermuten bspw., dass evidenzbasierte Methoden als weniger relevant oder umsetzbar in der "Schulrealität" angesehen werden oder die Studierenden das im Studium erworbene Wissen aufgrund mangelnder Umsetzungsmöglichkeiten während der Praxisphase weniger positiv beurteilen.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass der Aufbau professioneller Handlungskompetenz maßgeblich von den konkreten Lerngelegenheiten am Studienstandort und deren Nutzung durch die Studierenden abhängt (Tachtsoglou & König, 2018). Demzufolge entwickeln sich auch pädagogisches Wissen über (potentiell) wirksame Methoden zur Prävention und Intervention bei VP und die Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse in Wechselwirkung mit den verschiedenen Lerngelegenheiten und deren Nutzung. Dies schließt sowohl die Möglichkeiten der Erprobung als auch die damit verbundene Entwicklung situationsspezifischer Skills ein. Eine Untersuchung, die das Wissen und die Anwendungserfahrungen von Studierenden in diesem Bereich erfasst, liegt unseres Wissens für den deutschsprachigen Raum bislang nicht vor.

### 3 Kontext der Studie

Die vorliegende Studie wurde an drei Studienstandorten (Leipzig, Köln, Luzern) durchgeführt, die sich hinsichtlich der curricularen Verknüpfung pädagogischer Ausbildungsinhalte und schulpraktischer Tätigkeiten unterscheiden.

An der *Universität Leipzig* und an der *Universität zu Köln* wird das Lehramt für sonderpädagogische Förderung als grundständiges Studium angeboten. In *Leipzig* absolvieren die Studierenden ein vierwöchiges Blockpraktikum im 4. bzw. 6. Fachsemester (je nach gewähltem ersten bzw. zweiten Förderschwerpunkt) und zuvor ein studienbegleitendes Praktikum in jedem ihrer beiden Förderschwerpunkte. Innerhalb des zehensemestriigen Studiums erwerben die Studierenden bis zum Blockpraktikum Wissen über die zentralen wissenschaftlichen Grundlagen des Faches und zur Pädagogik, Didaktik, Beratung und Förderplanung im FSP EsE.

Im Rahmen des konsekutiv aufgebauten Studiums in *Köln* (Bachelor mit sechs und Master mit vier Semestern) absolvieren die Studierenden im ersten BA-Studienjahr ein fünfwöchiges schulisches Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie im zweiten Studienjahr ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum an einer außerschulischen pädagogischen Einrichtung. Bis zum Ende des BA erwerben sie im FSP EsE Wissen über die zentralen wissenschaftlichen Grundlagen des Faches sowie zur Prävention und Intervention im FSP EsE, u. a. im Rahmen eines Förderprojekts im Praxisfeld. Im zweiten Mastersemester ist ein fünfmonatiges Praxissemester vorgesehen, das im vorherigen Semester u. a. in einem förderschwerpunktspezifischen Seminar vorbereitet wird.

Voraussetzung für den dreijährigen, berufsbegleitenden Masterstudiengang in schulischer Heilpädagogik an der *Pädagogischen Hochschule Luzern* ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium mit Lehrdiplom. Zu Beginn des Studiums verfügen die Studierenden über bildungswissenschaftliches Wissen; sonderpädagogisches Wissen kann auf dieser Basis im Masterstudiengang erworben werden. Im Gegensatz zu den beiden Studienstandorten in Deutschland absolvieren die Studierenden das Studium berufsbegleitend. Sie sind häufig bereits zu Beginn oder sogar schon vor dem Studium als schulische Heilpädagog:innen tätig und können daher die im Studium vermittelten theoretischen Inhalte unmittelbar in die Praxis transferieren sowie die Erfahrungen im Austausch mit Dozierenden reflektieren. Anstelle eines zeitlich beschränkten und universitär begleiteten Praktikums werden die Studierenden drei Mal während des Studiums von Hochschuldozierenden in ihrer regulären berufspraktischen Arbeit besucht und bekommen unterrichtsspezifische, professionsbezogene und persönliche Rückmeldungen.

### 4 Fragestellungen

Die Studie fokussiert folgende Fragestellungen, welche vor dem Hintergrund der Bedeutung der Lerngelegenheiten im Studium für die Entwicklung professioneller Kompetenz im Umgang mit VP betrachtet werden:

1. Wie schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse, die Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit in Bezug auf Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ein?
2. Welche Methoden werden von den Studierenden an den drei Standorten jeweils als am bekanntesten bzw. am wenigsten bekannt eingeschätzt und wie werden bezogen

auf diese Methoden von den Studierenden jeweils Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit eingeschätzt?

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden werden unter Berücksichtigung der standortspezifischen Profile diskutiert und Implikationen für die weitere Forschung und die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Studium abgeleitet.

## 5 Methode

### 5.1 Durchführung und Stichproben

#### *Durchführung*

Die querschnittlichen Daten zur Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit verschiedener Methoden zur Prävention und Intervention bei VP wurden mittels Onlinefragebogen über LimeSurvey (ca. 20-30 Minuten) an den drei Studienstandorten im Zeitraum zwischen Oktober 2023 und August 2024 erhoben: Leipzig im Oktober 2023, in Köln im Oktober 2023 und April 2024 und Luzern im September 2024. Bei den angegebenen Zeitpunkten handelte es sich jeweils um den Beginn des Semesters, in dem eine lange Praxisphase (Praktikum, Praxissemester) absolviert wurde. Die Teilnahme am Fragebogen war freiwillig und konnte widerrufen werden. Die Befragung erfolgte in *Leipzig* und *Köln* im Seminar und durch Bitte per Mail, um auch Studierende zu erreichen, die nicht am Seminar teilnehmen konnten. In Luzern wurden die Studierenden per Mail als Vorbereitung für den ersten Seminartermin zur Teilnahme eingeladen.

#### *Stichproben*

Die Stichprobenbeschreibung ist den Tabellen 1 bis 3 zu entnehmen. Die Gesamtstichprobe umfasst  $N_{\text{gesamt}} = 332$ . An den einzelnen Studienstandorten nahmen  $N_{\text{Leipzig}} = 64$ ,  $N_{\text{Köln}} = 136$ ,  $N_{\text{Luzern}} = 132$  Studierende an der Befragung teil (siehe Tab. 1). In Leipzig erfolgte die Befragung zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung für das Blockpraktikum jeweils im vierten bzw. sechsten Fachsemester, je nachdem, ob es sich um den ersten oder zweiten Förderschwerpunkt handelt. Der Studienzeitpunkt ist in etwa vergleichbar mit dem Ende des Bachelors in Köln. Die Kölner Studierenden wurden zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung auf das Praxissemester befragt, die lt. Modulhandbuch im 1. Mastersemester vorgesehen ist. Da in Köln in jedem Fachsemester immatrikuliert wird, gibt es zwei Erhebungszeitpunkte zu Beginn der förderschwerpunktspezifischen Vorbereitung innerhalb eines Studienjahres. Die Studierenden in Luzern wurden direkt vor Beginn des Heilpädagogikstudiums befragt. Diese haben in der Regel ein sechssemestriges Bachelorstudium absolviert.

An allen Standorten haben die Studierenden bereits verschiedene praktische Erfahrungen gesammelt, wobei die Studierenden in Leipzig während des Studiums insbesondere mindestens ein semesterbegleitendes Praktikum und in Köln i.d.R. Blockpraktika absolviert haben (siehe Tab. 2). Außerhalb des Studiums sind die Studierenden aus Leipzig teilweise als Schulbegleitung bzw. in der schulischen Nachhilfe tätig, die Studierenden in Köln als Schulbegleitung, Pädagogische Fachkraft und schulische Nachhilfe.

**Tab. 1:** Soziodemografische Variablen der Studierenden, getrennt nach Studienstandort

Erhebungszeitpunkt	StP-Größe N	Alter in Jahren		Max	Männlich	Geschlecht		Fachsemester	
		M	SD			Min	Weiblich	divers	M
Leipzig Oktober 2023	64	22.7	2.42	20	9 (14%)	52 (83%)	2 (3%)	5.74	1.39
Köln Oktober 2023 und April 2024	136	24.67	3.40	20	17 (13 %)	116 (87%)	0 (0%)	1.93 <sup>a</sup>	2.25
Luzern August 2024	132	34.89	8.36	23	16 (12%)	116 (88%)	0 (0%)	1.00 <sup>a</sup>	0.00

Anmerkungen: StP = Stichprobe. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum. <sup>a</sup> Masterstudiengang; zuvor absolvierte Bachelorsemester sind in der Anzahl der Fachsemester nicht enthalten.

**Tab. 2:** Praktische Erfahrungen der Studierenden aus den Studienstandorten Leipzig und Köln (absolut und prozentual)

	Blockpraktikum (4-6 Wochen)	Semesterbegleiten- des Praktikum (z. B. 1 Tag/Woche)	Praxissemester (4-6 Monate)	Vertretungs- lehrkraft	Schul- begleitung	Pädagogische Fachkraft im Ganztage	Schulische Nachhilfe	Lehrkraft, Studium berufsbegleitend	
								Lehrkraft	Studium
<b>Leipzig</b>									
ja	33 (51.6%)	61 (95.3%)	1 (1.6%)	7 (10.9%)	10 (15.6%)	6 (9.4%)	12 (18.8%)	2 (3.1%)	2 (3.1%)
nein	31 (48.4%)	3 (4.7%)	63 (98.4%)	57 (89.1%)	54 (84.4%)	58 (90.6%)	52 (81.3%)	62 (96.9%)	62 (96.9%)
<b>Köln</b>									
ja	99 (72.8%)	12 (8.8%)	2 (1.5%)	17 (12.5%)	50 (36.8%)	25 (25.7%)	28 (20.6%)	4 (2.9%)	4 (2.9%)
nein	37 (27.2%)	124 (91.2%)	134 (98.5%)	119 (87.5%)	86 (63.2%)	101 (74.3%)	108 (79.4%)	132 (97.1%)	132 (97.1%)

Anmerkungen: N<sub>Leipzig</sub> = 64. N<sub>Köln</sub> = 136

**Tab. 3:** Praktische Erfahrung der Studierenden aus dem Studienstandort Luzern (in Jahren)

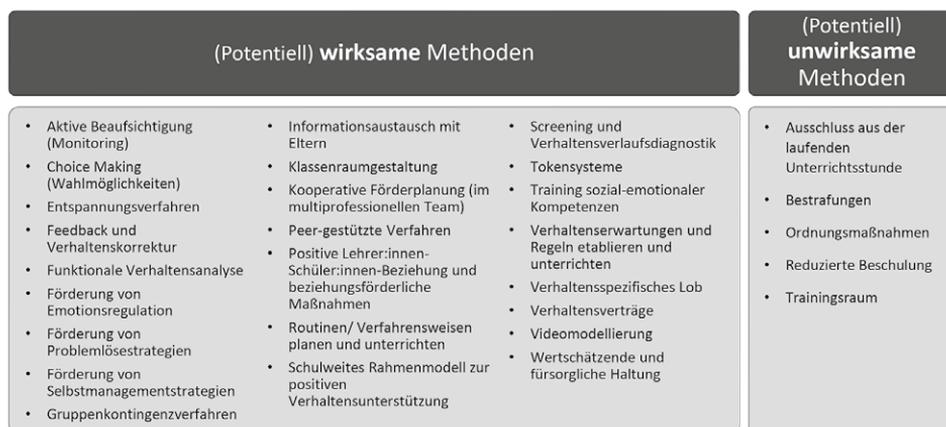
	M	SD	Min	Max
Erfahrung als Klassen-/Fachlehrperson	7.71	7.57	0	30
Erfahrung als Schulische Heilpädagog:in	1.68	2.93	0	20
Gesamterfahrung Unterricht	9.39	8.41	0	40

Anmerkungen: N = 132. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum.

Die Studierenden aus Luzern sind bereits regulär im schulischen Kontext tätig (siehe Tab. 3).

## 5.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit verschiedener Methoden wurde das Instrument „Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen“ (PIV-M-SE; Platte et al., 2023) eingesetzt, das aus 29 Methoden zur Prävention und Intervention bei VP besteht. Davon sind 24 Methoden auf der Basis des Forschungsstandes und Expert:innenhearings als (potentiell) wirksam und fünf Methoden als (potentiell) unwirksam eingestuft (siehe Abb. 1, Platte et al., 2023). Im Anschluss an eine kurze Beschreibung der jeweiligen Methode schätzten die Teilnehmenden jeweils die eigenen Kenntnisse zur Methode (0 = kaum/keine fundierten Kenntnisse; 1 = relativ wenig fundierte Kenntnisse; 2 = relativ fundierte Kenntnisse; 3 = ausgesprochen fundierte Kenntnisse; Cronbach's  $\alpha = .90$ ), die Wirksamkeit der Methode in der Prävention und Intervention bei VP (0 = niedrig; 1 = mäßig; 2 = hoch; 3 = sehr hoch;  $\alpha = .83$ ) sowie die Häufigkeit des Einsatzes im eigenen Arbeitsfeld (0 = nie; 1 = manchmal; 2 = oft; 3 = sehr häufig, 4 = ich habe keine Erfahrung damit gemacht;  $\alpha = .90$ ) ein. Die beiden Antworten *ich habe keine Erfahrung damit gemacht* und *nie* der Einschätzung *Häufigkeit des Einsatzes im eigenen Arbeitsfeld* wurden für die Auswertung zusammengelegt, da sie sich zwar inhaltlich, nicht aber in der Konsequenz unterscheiden und die Reliabilität vergleichbar war.



**Abb. 1:** Überblick über die im Fragebogen PIV-M-SE enthaltenen 24 (potentiell) wirksamen und fünf (potentiell) unwirksamen Methoden (Platte et al., 2023)

### 5.3 Auswertungsstrategie

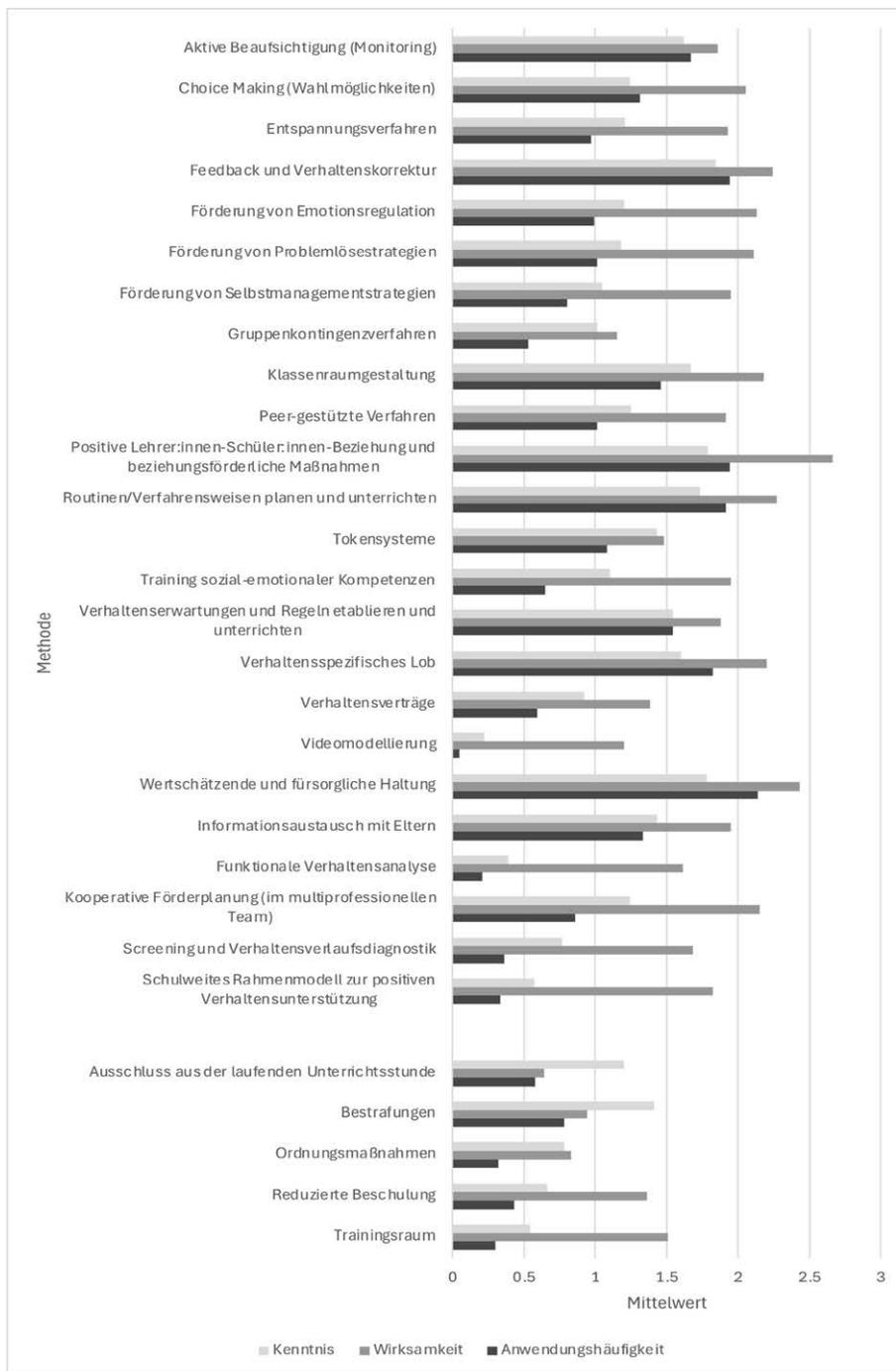
Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte die Datenauswertung deskriptiv. Für die Einschätzungen zu Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit wurden die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der jeweiligen Methoden aller Studienstandorte (Gesamtstichprobe) ermittelt. Ergänzend wurde pro Studienstandort die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich Kenntnis in Relation zur Einschätzung der Wirksamkeit respektive Anwendungshäufigkeit für die drei bekanntesten und die drei unbekanntesten (potentiell) wirksamen Methoden dargestellt. Dazu wurden die Einschätzungen dichotomisiert (geringe Kenntnis (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Kenntnis (Antwortcode 2 & 3) und geringe Wirksamkeit (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Wirksamkeit (Antwortcode 2 & 3) und geringe Anwendungshäufigkeit (Antwortcode 0 & 1) vs. hohe Anwendungshäufigkeit (Antwortcode 2 & 3, um daraus die vier möglichen Kombinationen und entsprechenden Prozente anteilmäßig darzulegen. Fragebögen, die nicht vollständig von den Studierenden beantwortet wurden (Leipzig:  $n=12$ ; Köln:  $n=19$ ; Luzern:  $n=0$ ), wurden von den Analysen ausgeschlossen. Zum Teil werden vier Methoden dargestellt, wenn an dritter Stelle zwei Methoden mit dem gleichen Mittelwert für Kenntnis stehen.

## 6 Ergebnisse

Die Einschätzung der Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit der 29 Methoden für (potentiell) wirksame und (potentiell) unwirksame Methoden sind als Mittelwert über alle Studierenden der Abbildung 2 zu entnehmen. Die Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sind die bekanntesten Methoden. Am geringsten schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse bei den Methoden *Videomodellierung*, *Funktionale Verhaltensanalyse* sowie *Trainingsraum* ein.

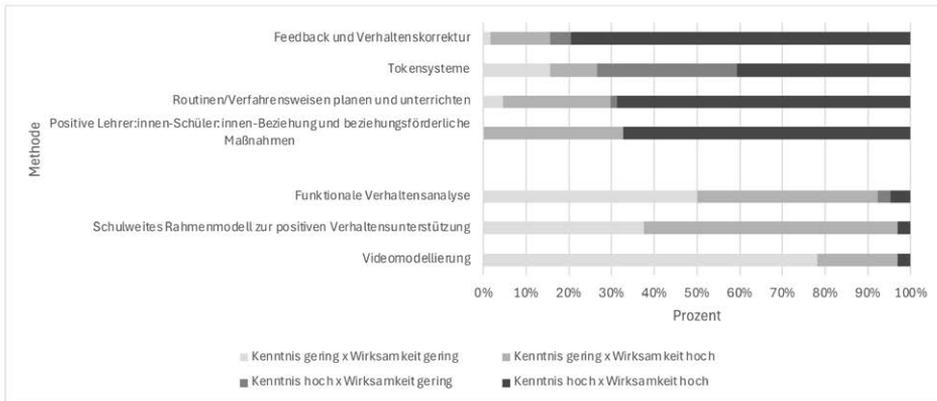
Die *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* erhalten ebenfalls in der Wirksamkeit die höchste Wertung. Zu den TOP drei gehört weiterhin die Methode *Routinen/Verfahrensweisen planen und unterrichten*. Als besonders unwirksam bewerten die Studierenden *Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde*, *Ordnungsmaßnahmen* und *Bestrafungen*, welche als (potentiell) unwirksame Methoden gelten. Hohe Einschätzungen sowohl in Kenntnis als auch in Wirksamkeit spiegeln sich in der dazugehörigen Anwendungshäufigkeit wider. Die drei bekanntesten und zwei davon auch als am wirksamsten eingeschätzten Methoden werden ebenfalls am häufigsten angewendet: *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sowie *Feedback und Verhaltenskorrektur*. Die als am wenigsten bekannt eingeschätzten Methoden werden auch am seltensten eingesetzt: *Videomodellierung*, *Funktionale Verhaltensanalyse* sowie *Trainingsraum*.

Insgesamt wird ersichtlich, dass (potentiell) wirksame Methoden im Schnitt besser bekannt, als wirksamer eingeschätzt und häufiger angewendet werden als (potentiell) unwirksame Methoden. Zudem wird deutlich, dass die Wirksamkeit (potentiell) wirksamer Methoden stets höher eingeschätzt wird als die jeweilige Kenntnis und Anwendungshäufigkeit.



**Abb. 2:** Mittelwerte von Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit aller 29 Methoden  
 Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in potentiell wirksame (oben) und potentiell unwirksame (unten) Methoden.  $N = 332$  Studierende.

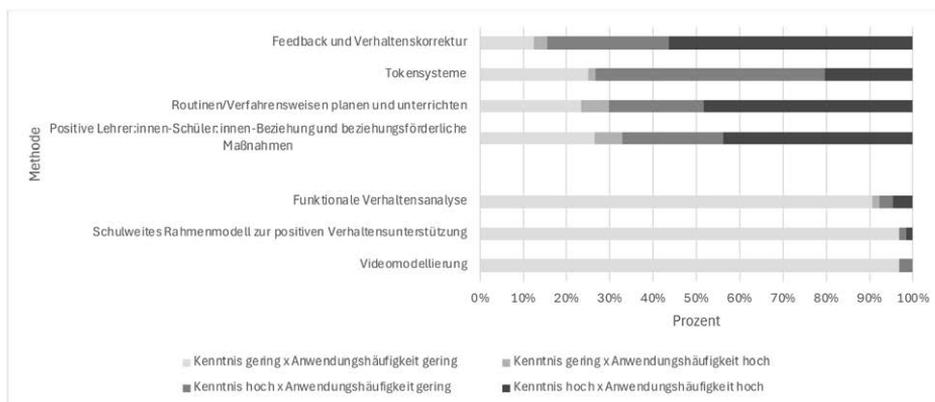
Die Selbsteinschätzung in den Bereichen Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit der 29 Methoden zeigt standortübergreifend ähnliche Muster (Abb. 2). Lediglich in der Anwendungshäufigkeit zeigte sich für den Studienstandort Luzern mehrheitlich die höchste Ausprägung. Um die Profile der einzelnen Studienstandorte bezüglich Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit herauszuarbeiten, wurden pro Studienstandort die drei bekanntesten und drei unbekanntesten (potentiell) wirksamen Methoden in Zusammenhang mit ihrer Einschätzung zur Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit analysiert. In den Abbildungen werden jeweils die Verteilung der vier möglichen Kombinationen anteilmäßig in Prozent dargestellt.



**Abb. 3:** Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Leipzig.

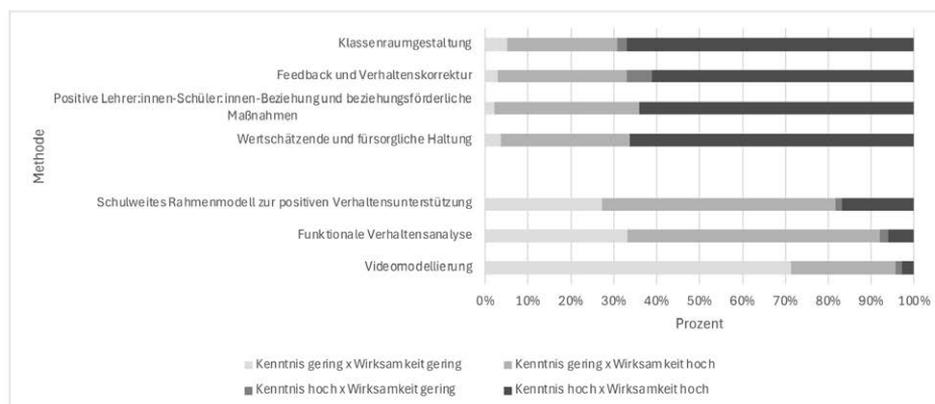
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten).  $N = 64$ .

Die Methoden *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Routinen/Verfahrensweisen planen und unterrichten* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* werden am Studienstandort Leipzig sowohl in Bezug auf die Kenntnis als auch auf die Wirksamkeit hoch eingeschätzt. Dagegen weisen *Videomodellierung* sowie *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* geringe Kenntniswerte auf, wobei die letzten beiden dennoch als wirksam eingeschätzt werden (Abb. 3).



**Abb. 4:** Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Leipzig.  
Anmerkungen: Die Methodenauflistung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten).  $N = 64$ .

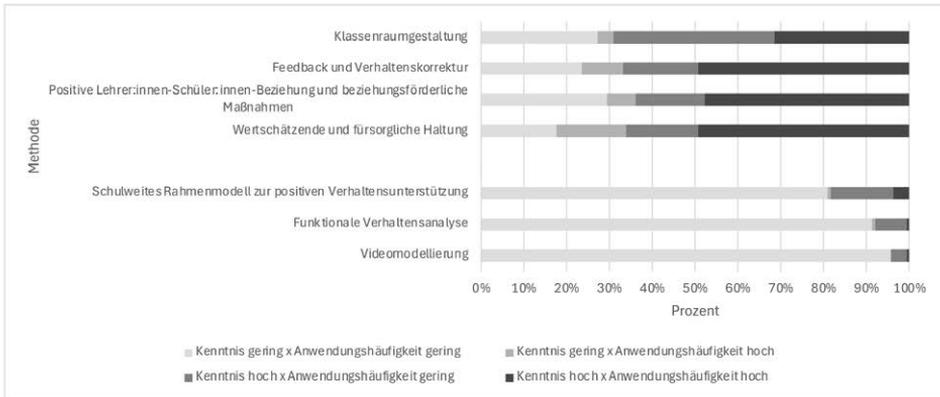
Ein ähnliches Muster zeigt sich am Studienstandort Leipzig bei der Anwendungshäufigkeit: während die bereits benannten Methoden mit hoher Kenntnis regelmäßig angewendet werden, sind die Kenntnis und die Anwendung von *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung*, *Videomodellierung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* gering (Abb. 4).



**Abb. 5:** Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Köln.  
Anmerkungen: Die Methodenauflistung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten).  $N = 136$ .

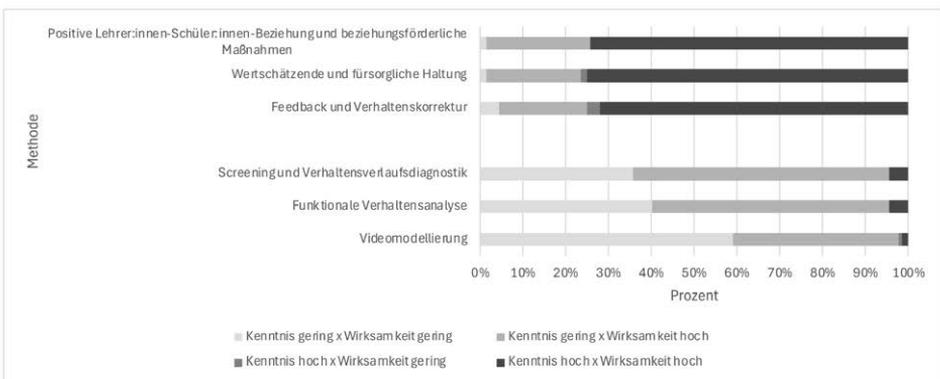
Am Studienstandort Köln sind für die *Klassenraumgestaltung*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Feedback und Verhaltenskorrektur* sowohl hohe Kenntnisse als auch eine hohe Wirksamkeitseinschätzung festzustellen. Bei der Methode *Videomodellierung* sind die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit gering. Bei den Methoden *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung*

werden die Kenntnisse gering eingeschätzt, allerdings die Wirksamkeit als hoch angegeben (Abb. 5).



**Abb. 6:** Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Köln.  
Anmerkungen: Die Methodenauflistung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). N = 136.

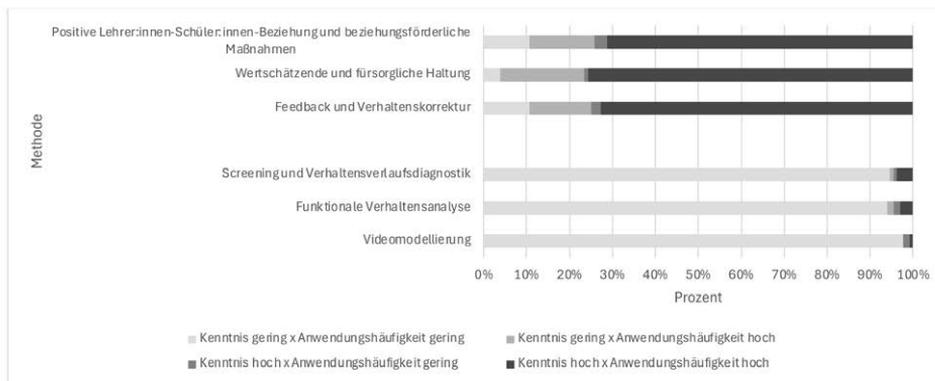
Während Methoden wie *Feedback und Verhaltenskorrektur*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* nicht nur bekannt sind, sondern auch häufig angewandt werden, sind die Einschätzungen von *Videomodellierung*, *Funktionaler Verhaltensanalyse* und *Schulweiten Rahmenmodellen zur positiven Verhaltensunterstützung* sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Anwendungshäufigkeit am Studienstandort Köln gering (Abb. 6).



**Abb. 7:** Darstellung der Kenntnis x Wirksamkeit für den Studienstandort Luzern.  
Anmerkungen: Die Methodenauflistung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten). N = 132.

Am Studienstandort Luzern sind bei den Methoden *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Feedback und Verhaltenskorrektur* die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit hoch. Bei

der Methode *Videomodellierung* sind die Einschätzungen sowohl im Bereich der Kenntnis als auch der Wirksamkeit gering. Bei den Methoden *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Screening und Verlaufsdiagnostik* werden die Kenntnisse gering eingeschätzt, allerdings die Wirksamkeit als hoch angegeben (Abb. 7).



**Abb. 8:** Darstellung der Kenntnis x Anwendungshäufigkeit für den Studienstandort Luzern.  
Anmerkungen: Die Methodenaufzählung ist unterteilt in Methoden mit größter Kenntnis (oben) und Methoden mit geringster Kenntnis (unten).  $N = 132$ .

Die Methoden *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Feedback und Verhaltenskorrektur* sowie *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* sind am Studienstandort Luzern nicht nur bekannt, sondern werden auch häufig angewendet. Dagegen sind die Einschätzungen von *Videomodellierung*, *Screening und Verlaufsdiagnostik* sowie *Funktionale Verhaltensanalyse* sowohl in der Kenntnis als auch in der Anwendungshäufigkeit gering (Abb. 8).

## 7 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Selbsteinschätzung von Studierenden an drei Hochschulstandorten (Leipzig, Köln und Luzern) zur Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit von Methoden zur Prävention und Intervention bei VP. Dabei standen zwei Fragestellungen im Fokus:

1. Wie schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse, die Wirksamkeit und die Anwendungshäufigkeit in Bezug auf Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen ein?
2. Welche Methoden werden von den Studierenden an den drei Standorten jeweils als am bekanntesten bzw. am wenigsten bekannt eingeschätzt und wie werden bezogen auf diese Methoden von den Studierenden jeweils Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit eingeschätzt?

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende methodenübergreifend die Wirksamkeit höher einschätzen als ihre eigene Kenntnis und Anwendungshäufigkeit (Abbildung 2). Auch wenig bekannte Methoden werden als wirksam bewertet, was auf theoretische Annahmen oder allgemeine Überzeugungen zurückzuführen sein könnte – ein Befund, der bereits in früheren Studien beobachtet wurde (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019).

Insbesondere die Methoden *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung* sowie *Feedback und Verhaltenskorrektur* sind am bekanntesten und werden gleichzeitig als wirksam eingestuft. Die Anwendungshäufigkeit dieser Methoden ist standortübergreifend hoch, variiert jedoch: In Luzern nutzen Studierende evidenzbasierte Methoden häufiger als in Leipzig und Köln, wahrscheinlich weil sie bereits berufsbegleitend als schulische Heilpädagog:innen tätig sind und diese regelmäßig erproben können (Abbildung 8).

Die Methoden *Videomodellierung* sowie *Funktionale Verhaltensanalyse* sind standortübergreifend am wenigsten bekannt, werden jedoch als wirksam eingeschätzt (Abbildungen 3, 5 und 7), was auf eine allgemeine Vorstellung der Studierenden über diese Methoden hindeutet. Methoden mit einem alltagspraktischen Bezug (z. B. *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung* und *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*,) schneiden in Kenntnis, Wirksamkeit und Anwendungshäufigkeit besser ab als Methoden, die eine strukturierte Implementation oder spezifische Schulungsmaßnahmen erfordern (z. B. *Funktionale Verhaltensanalyse*, *Videomodellierung*, *Schulweite Rahmenmodelle*). Studierende bevorzugen offenbar gut verständliche Methoden, die sich in ihre bisherigen (alltags-)pädagogischen Vorstellungen integrieren lassen. Ähnlich zeigten Landrum und Collins (2018), dass Lehrkräfte eher auf leicht verständliche oder tradiert vermittelte Methoden zurückgreifen, während strukturierte Verhaltensinterventionen weniger bekannt sind. Die geringe Bekanntheit der *Videomodellierung* ist besonders bemerkenswert, da ihre hohe Effektivität in der sonderpädagogischen Praxis vielfach belegt ist (MacSuga & Simonsen, 2011; Riden et al., 2022). Dies deutet auf fehlende inhaltliche Anknüpfungspunkte im Studium an den verschiedenen Studienstandorten hin.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage zeigen sich klare Muster: In Leipzig gehören die bekanntesten Methoden zugleich zu den als besonders wirksam eingeschätzten (Abbildung 3). *Videomodellierung* und *Funktionale Verhaltensanalyse* sind kaum bekannt, werden jedoch als wirksam eingeschätzt, was auf eine geringe Berücksichtigung im Studium hindeutet.

Kölner Studierenden bewerten *Klassenraumgestaltung* als besonders bekannt und wirksam, wenden sie jedoch weniger häufig an (Abbildung 6). Dies legt nahe, dass sie im Studium zwar betont, in der Praxis jedoch weniger umgesetzt wird.

In Luzern werden bekannte Methoden häufiger angewendet als wenig bekannte, was darauf hindeutet, dass sich die Studierenden stärker auf etablierte Methoden konzentrieren (Abbildung 7).

An allen drei Standorten werden Methoden als wirksam eingeschätzt, auch wenn Studierende über diese wenig wissen oder sie kaum anwenden. Dies könnte auf allgemeine Vorstellungen über eine sog. gute Sonderpädagogik zurückzuführen sein oder darauf, dass die Studierenden aufgrund der Beschreibung der Methoden im Fragebogen diese als wirksam einschätzen.

Insbesondere Methoden, die mit *positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen* assoziiert sind, könnten unabhängig von fundierten Kenntnissen ihrer Wirkmechanismen als wirksam eingeschätzt werden. Ähnliche Effekte wurden in anderen Studien festgestellt, in denen Lehrkräfte Methoden als wirksam einschätzten, obwohl sie diese nicht umfassend kennen oder praktisch einsetzten (Hintz & Grünke, 2009; Cook & Odom, 2013).

Der Wissenschafts-Praxis-Gap (Landrum & Collins, 2018) zeigt sich insbesondere in der geringen Anwendung evidenzbasierter Methoden, trotz hoher Wirksamkeitseinschätzung. Ein möglicher Grund könnte in der fehlenden Integration von Methodenwissen

in universitäre und praktische Lerngelegenheiten sein. Nachhaltige Implementierung erfordert wiederholte Anwendung und Reflexion in realistischen Settings (Scheeler et al., 2016; State et al., 2019).

Studierende haben häufig Schwierigkeiten, im Studium erlernte Methoden im schulischen Alltag zu identifizieren und gezielt anzuwenden (Noyes et al., 2022). Dies könnte erklären, warum an allen drei Standorten Methoden wie *Schulweite Rahmenmodelle zur positiven Verhaltensunterstützung* oder *Funktionale Verhaltensanalyse* als wirksam eingeschätzt werden, jedoch wenig bekannt sind. In Luzern, wo Studierende bereits berufsbegleitend tätig sind, fällt die Anwendungshäufigkeit vieler Methoden höher aus als in Leipzig und Köln (Abbildung 8), was mit den strukturellen Studienbedingungen und der Möglichkeit zu praktischen Erfahrungen zusammenhängen könnte. Praktische Erfahrung im Schuldienst begünstigt die Nutzung evidenzbasierter Methoden, insbesondere wenn sie durch Mentoring oder Fortbildungen begleitet werden (Bastian et al., 2024). Praktische Erfahrung kann auch hinderlich wirken, wenn Studierende während der Praxisphasen oft die Lehrstrategien ihrer Mentor:innen übernehmen, selbst wenn diese nicht evidenzbasiert sind (Hascher, 2012). Ohne fundierte Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen besteht das Risiko fehlerhafter Anwendung und damit eingeschränkter Wirksamkeit. Die Implementationsqualität evidenzbasierter Methoden hängt von der Konzepttreue ab, also ihrer Umsetzung gemäß wissenschaftlicher Evaluation (Cook & Farley, 2019).

## 8 Limitation

Die ausschließliche Erhebung mittels Selbsteinschätzungen birgt Verzerrungsrisiken: Studierende können ihr Wissen über- oder unterschätzen, insbesondere wenn sie wenig tatsächliche Erfahrung mit den Methoden haben oder Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit erfolgen (Dunning et al., 2004; Krumpal, 2013). Um deklaratives und prozedurales Wissen zu erfassen, bedarf es weiterer Studien mit Wissensüberprüfungen und Vignetten-Tests (Tachtsoglou & König, 2018).

Aus der deskriptiven Analyse lassen sich keine Kausalzusammenhänge zwischen curricularen Lerngelegenheiten, Praxiserfahrungen und Methodenwissen ableiten (Mitchell et al., 2019).

Zudem berücksichtigt die Studie nicht, welche Faktoren die Anwendung evidenzbasierter Methoden erschweren. Da mangelnde Unterstützung durch Schulleitungen, fehlende Fortbildungen und hohe Arbeitsbelastung zentrale Barrieren darstellen können (Lane et al., 2011; Landrum & Collins, 2018), sollten diese Aspekte in zukünftigen Studien einbezogen werden.

In Erweiterung der vorliegenden Querschnittsstudie wäre eine Längsschnittstudie wünschenswert, die die Entwicklung des (selbsteingeschätzten) Methodenwissens über verschiedene curricular verankerte Lerngelegenheiten hinweg untersucht.

## 9 Implikationen für die sonder- und heilpädagogische Lehrer:innenbildung

Angesichts der Diskrepanz zwischen Wirksamkeits- und Kenntniseinschätzung ist eine stärkere Integration methodenbezogener Reflexionsprozesse in das Studium, beispielsweise durch Fallstudien und Videobeispiele, essenziell (Scheeler et al., 2016; State et al., 2019). Spezifische (potentiell) wirksame Methoden, insbesondere *Funktionale Verhaltensanalyse* und *Schulweite Rahmenmodelle*, sind im Rahmen der Lerngelegenheiten im Studium schwieriger anzuwenden bzw. es ist abhängig von den konkreten schulischen Bedingungen in den schulpraktischen Lerngelegenheiten, inwiefern diese angewendet werden können. Durch enge Kooperationen zwischen Hochschule und Schule bzw. Mentor:innen im Rahmen der Praxisphasen bestehen hier ggf. Möglichkeiten, die Wahrscheinlichkeit der Anwendung zu erhöhen, wenn auch die Praxisbegleiter:innen entsprechend unterstützt werden (Scheeler et al., 2016).

Da die Implementationsqualität maßgeblich die Wirksamkeit pädagogischer Methoden beeinflusst (Cook & Farley, 2019; Riden et al., 2022), erfordert die Lehrer:innenbildung eine engere Verzahnung von theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Umsetzung (Mitchell et al., 2019; State et al., 2019). Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Implementationsqualität könnten sein:

- Simulationen und Rollenspiele, um evidenzbasierte Methoden aktiv zu erproben und Feedback zu erhalten (McLeskey et al., 2018; State et al., 2019).
- Supervidierte Praxisphasen, die gezielte Anwendung und Reflexion evidenzbasierter Strategien im Klassenzimmer fördern (Gröschner et al., 2013; Scheeler et al., 2016).
- Videofeedback, um eigene Methodenanwendung zu analysieren und zu verbessern (König, 2019).

Die im Vergleich zu individualisierten Methoden seltene Kenntnis schulweiter Rahmenmodelle geht ggf. mit der Problematik einher, dass viele Studierende evidenzbasierte Methoden vor allem als isolierte Maßnahmen betrachten, statt sie als Teil eines umfassenden schulischen Unterstützungssystems zu sehen (Zaheer et al., 2019). Da mehrstufige Präventionssysteme jedoch als besonders wirksam zur nachhaltigen Reduzierung von VP gelten (Freeman et al., 2016; Lane et al., 2011), sollte die Lehrer:innenbildung systembezogene Perspektiven stärker integrieren:

- Implementierung und Evaluation schulweiter Verhaltensinterventionen
- Rolle multiprofessioneller Teams bei der Umsetzung
- Einbettung evidenzbasierter Methoden auf Klassen-, Schul- und Systemebene.

Um den sogenannten «Wissenschafts-Praxis-Gap» zu verringern, ist es entscheidend, wissenschaftliche Evidenz gezielt in die pädagogische Praxis einzubinden (Landrum & Collins, 2018; Rüter & Scheer, 2024). Dafür sollten folgende Maßnahmen in die Lehrer:innenbildung integriert werden:

- Kritische Analyse wissenschaftlicher Studien zur Beurteilung von Qualität und Relevanz (Scheeler et al., 2016)
- Nutzung digitaler evidenzbasierter Plattformen, wie "Wissen, was wirkt!" (Hagmann-von Arx et al., 2024) oder die "Grüne Liste Prävention" (Landespräventionsrat Niedersachsen, o. J.) zur systematischen Recherche zu evidenzbasierten Methoden
- Verknüpfung von Forschung und Praxis durch praxisnahe Forschungsprojekte zur Implementationsqualität evidenzbasierter Methoden (Grosser, 2023).

In diesem Kontext bietet der PIV-M-SE das Potential, gezielt die Methoden zu identifizieren, zu denen Studierende vertiefte Lernangebote benötigen. Damit leistet das Instrument einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten und kann auch eingesetzt werden, um Studierende bei der Dokumentation und Reflexion ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

## Literatur

- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 155–178). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5)
- Bastian, A., König, J., Weyers, J., Siller, H.-S., & Kaiser, G. (2024). Effects of teaching internships on preservice teachers' noticing in secondary mathematics education. *Frontiers in Education, 9*, 1360315. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1360315>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie, 223*(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blumenthal, S., & Blumenthal, Y. (2021). Coping Strategies of Teachers: An Inventory of Approaches and Programs and their Knowledge and Usage in German Schools. *International Journal of Educational Methodology, 7*(4), 697–713. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.697>
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M. L., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2022). Burnout of Special Educators Serving Students With Emotional-Behavioral Disorders: A Longitudinal Study. *Remedial and Special Education, 43*(3), 160–171. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collie, R., Guay, F., Martin, A. J., Caldecott-Davis, K., & Granziera, H. (2020). Examining the unique roles of adaptability and buoyancy in teachers' work-related outcomes. *Teachers and Teaching, 26*(3–4), 350–364. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832063>
- Conroy, M. A. (2016). Moving the Dial for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Ensuring Early Access to Intensive Supports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(3), 191–193. <https://doi.org/10.1177/1063426616651602>
- Cook, B. G., Cook, S. C., & Collins, L. W. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring Some Devilish Details. *Beyond Behavior, 25*(2), 4–13. <https://doi.org/10.1177/107429561602500202>
- Cook, B. G., & Farley, C. (2019). The Research-to-Practice Gap in Special Education. In D. Bateman & M. Yell, *Current Trends and Legal Issues in Special Education* (S. 110–125). Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781071800539.n8>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children, 79*(3), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Council for Exceptional Children (2014). Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. *TEACHING Exceptional Children, 46*(6), 206–212. <https://doi.org/10.1177/0040059914531389>
- Darling-Hammond, L., Hyle, M. E., Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest, 5*(3), 69–106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(4), 360–371.

- Gröschner, A., & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (1. Aufl., S. 652–664). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Grosser, C. (2023). Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium. Praxiserfahrungen Lehramtsstudierender und deren Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln. *die hochschullehre*, 9(21), 277–291. <https://doi.org/10.3278/HSL2321W>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hagmann-von Arx, P., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024). *Wissen, was wirkt!* HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/wissenwaswirkt/>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis. Widerspruch oder Gelingensbedingung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 312–324.
- Hintz, A.-M., & Grünke, M. (2009). Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 45–61. <https://doi.org/10.25656/01:9463>
- König, C. M. (2019). Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung. In S. Robra-Bissantz, S., Bott, O. J., Kleinfeld, N., Neu, K., & Zickwolf, K. (Hrsg.), *Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation* (S. 113–120). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17929>
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Landespräventionsrat Niedersachsen. (o. J.). *Grüne Liste Prävention – die Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme*. Abgerufen 24. Oktober 2024, von <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>
- Landrum, T. J., & Collins, L. W. (2018). Sources of Evidence-based Practice in EBD: Issues and Challenges. In T. J. Landrum, B. G. Cook, & M. Tankersley (Hrsg.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (Bd. 30, S. 131–144). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20180000030009>
- Lane, K. L., Jolivette, K., Conroy, M., Nelson, C. M., & Benner, G. J. (2011). Future Research Directions for the Field of E/BD: Standing on the Shoulders of Giants. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 423–443. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0029>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Fachbeitrag: Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 165–181. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art23d>
- MacSuga, A. S., & Simonsen, B. (2011). Increasing Teachers' Use of Evidence-based Classroom Management Strategies Through Consultation: Overview and Case Studies. *Beyond Behavior*, 20(2), 4–13.
- Macy, M., Squires, J. K., & Barton, E. E. (2009). Providing Optimal Opportunities: Structuring Practicum Experiences in Early Intervention and Early Childhood Special Education Preservice Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/0271121408327227>

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2024). Preservice teachers' perspectives and use of behavior management strategies. *Psychology in the Schools*, 61(2), 475–495. <https://doi.org/10.1002/pits.23062>
- McLeskey, J., Billingsley, B., & Ziegler, D. (2018). Using High-Leverage Practices in Teacher Preparation to Reduce the Research-to-Practice Gap in Inclusive Settings. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.3>
- Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019). Supporting Students With Emotional or Behavioral Disorders: State of the Field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>
- Noyes, A., Ritchie, K. C., & King, S. (2022). An Exploratory Study of Pre-Service Teachers' Evidence-Based Practice Related Knowledge, Attitudes, and Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 385–393. <https://doi.org/10.1177/08295735221114193>
- Ooyik, J. V., Lerner, J., & Pitts, R. T. (2021). The Development of Preservice Teaching Competencies. *Educational Research*, 32(1), 8–12.
- Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A.-K., Kaman, A., Topf, S., Böcker, M., Devine, J., Reiss, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breiting, E., Bender, S., & Ravens-Sieberer, U. (2023). "Are the Kids Alright?" A Systematic Review of Longitudinal Studies on Mental Health and Quality of Life in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4544367>
- Osterberg, J., Motyka, M., Gerken, J., & Lipowsky, F. (2019). Der Zusammenhang von Lerngelegenheiten und Fachwissen im Lehramtsstudium - Eine Frage der Intensität? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 641–662. <https://doi.org/10.25656/01:18103>
- Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open*, 10(2), 215824402091829. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Platte, A., Leidig, T., Peters, R., Hennemann, T., Leibnitz, T., & Melzer, C. (2023). Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag. In S. Gingelmaier, B. Herz, D. Hövel, L. Dietrich, J. Langer, P.-C. Link, & X. Müller (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. Heft 5—Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung (S. 222–231). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6021-16>
- Riden, B. S., Kumm, S., & Maggin, D. M. (2022). Evidence-Based Behavior Management Strategies for Students With or at Risk of EBD: A Mega Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 43(4), 255–269. <https://doi.org/10.1177/07419325211047947>
- Rüger, L., & Scheer, D. (2024). General and special education teachers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1471-3802.12727. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12727>
- Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The Role of Teacher Preparation in Promoting Evidence-Based Practice in Schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 171–187.
- Soares, D. A., Harrison, J. R., Melloy, K., Baran, A., & Mohlmann, M. (2022). Practice-to-Research: Responding to the Complexities of Inclusion for Students with Emotional and Behavioral Disorders with Recommendations for Schools. *NASSP Bulletin*, 106(2), 77–108. <https://doi.org/10.1177/01926365221097434>
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working With Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 3–33.
- Theurl, P., Frick, E., & Barrios, E. (2024). Professional Learning Communities of Student Teachers in Internship. *Education Sciences*, 14(7), 706. <https://doi.org/10.3390/educsci14070706>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 1–66). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J., & Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 117–128. <https://doi.org/10.1177/0198742918821331>



## II Fach- und Tagungsbeiträge

# Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen

Well-being in inclusive schools at the interface between  
special educational needs and psychosocial problems

*Philippos Zdoupas<sup>1\*</sup>, Meike Vösgen-Nordloh<sup>2</sup>  
und Pawel R. Kulawiak<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen

<sup>2</sup> Universität zu Köln

<sup>3</sup> Universität Potsdam

## \* Korrespondenz:

Zdoupas, Philippos  
philippos.zdoupas@uni-due.de

Beitrag eingegangen: 28.10.2024  
Beitrag angenommen: 21.02.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID

Zdoupas, Philippos  
<https://orcid.org/0000-0001-8313-4490>  
Vösgen-Nordloh, Meike  
<https://orcid.org/0000-0001-6135-6009>  
Kulawiak, Pawel R.  
<https://orcid.org/0000-0001-5939-4380>

## Zusammenfassung

Auf Grundlage einer Stichprobe von N=976 Schüler:innen aus sieben inklusiven Schulen der Sekundarstufe I erfolgte eine querschnittliche Analyse der Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen, sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und der Ausprägung des schulischen Wohlbefindens. Die Befunde implizieren, dass das Etikett des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs keinen eigenständigen Beitrag zur Ausprägung des schulischen Wohlbefindens leistet. Vielmehr wird die Bedeutung psychosozialer Individualmerkmale aufgezeigt, indem Schüler:innen mit komorbiden (externalisierenden und internalisierenden) Problemen als besonders vulnerable Gruppe herausgearbeitet werden. Die Befunde werden mit Blick auf sonderpädagogische Etikettierungsprozesse und inklusive Präventionsstrukturen diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Schulisches Wohlbefinden, Psychosoziale Probleme, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

## Abstract

The present study was based on a sample of N=976 students from seven inclusive secondary schools and involved a cross-sectional analysis of the correlation between psychosocial problems, special educational needs and well-being in school. The findings imply that the label of special educational needs does not make an independent contribution to the level of well-being in school. Rather, the importance of psychosocial individual characteristics is demonstrated by identifying students with comorbid (externalizing and internalizing) problems as particularly vulnerable. The findings are discussed with regard to labeling processes and inclusive prevention structures.

**Keywords:** *Well-being in School, Psychosocial Problems, Special Educational Needs*

## 1 Einleitung

Das von Schüler:innen wahrgenommene schulische Wohlbefinden (SWB), verstanden als die aggregierte kognitive und emotionale Bewertung aller schulbezogenen Erfahrungen und Erlebnisse (Kullmann et al., 2015), wurde in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wiederholt als bedeutsamer Qualitätsindikator für schulische Inklusion herausgearbeitet (Hascher, 2017; Külker et al., 2023). Unter Rekurs auf die Indikationsfunktion erscheint die Frage nach der Ausprägung des SWB von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU), welche sich in inklusiven Beschulungsformen potenziell herausfordernden Lern- und Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sehen (Lütje-Klose et al., 2018), von besonderem Interesse. Die wenigen gegenwärtig verfügbaren empirischen Befunde, welchen ein Vergleich von Schüler:innen mit und ohne SPU zugrunde liegt, zeichnen dabei ein uneinheitliches Bild. Es werden sowohl keine oder lediglich marginale Gruppenunterschiede (z. B. Kullmann et al., 2023; Weber et al., 2023) als auch teils deutliche Gruppenunterschiede in den Wohlbefindensausprägungen zugunsten von Schüler:innen ohne SPU berichtet (z. B. Alnahdi & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016). Etwaige Zusammenhangsstrukturen zwischen dem Etikett eines SPU und der Ausprägung des SWB lassen sich bislang also nicht eindeutig nachweisen. Internationale empirische Befunde zu den Bedingungsfaktoren des SWB implizieren vielmehr, dass insbesondere psychosoziale Individualmerkmale als bedeutsame Prädiktoren für das SWB herangezogen werden sollten. Konkret konnten wiederholt starke Zusammenhänge zwischen internalisierenden und externalisierenden Problemen einerseits und niedrigen Merkmalsausprägung im SWB andererseits ausgewiesen werden (z. B. Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018). Die Frage nach dem SWB von Schüler:innen mit psychosozialen Problemen, welche den diagnostischen Kriterien sonderpädagogischer Unterstützungsbedürftigkeit nicht entsprechen, ist unter zusätzlicher Berücksichtigung epidemiologischer Befunde zur überdauernd hohen Prävalenz von Verhaltensstörungen und -problemen im Kindes- und Jugendalter (z. B. Klipker et al., 2018) empirisch wie pädagogisch als hochrelevant einzuschätzen. Bislang liegen zur Ausprägung des SWB von Schüler:innen mit SPU in inklusiven Schulen unter besonderer Berücksichtigung psychosozialer Probleme keine empirischen Befunde vor. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher (1) der Frage nach den Zusammenhängen zwischen internalisierenden, externalisierenden und komorbiden Problemen und der Ausprägung des SWB in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I sowie (2) dem Zusammenhang zwischen SWB und internalisierenden und externalisierenden Problemen in Abhängigkeit zum Vorliegen eines SPU.

## 2 Schulisches Wohlbefinden

Aufgrund seiner umfassenden Bedeutung für die akademische Leistungserbringung und -motivation sowie für die psychische Gesundheit von Schüler:innen (Hascher & Hagenauer, 2011), wurde das SWB als „eigenständiges Bildungsziel“ (Hascher et al., 2018, S. 71) in den vergangenen Jahren zunehmend in den Fokus pädagogisch-psychologischer Forschung gerückt. Wenngleich der wissenschaftliche Diskurs um das Konstrukt des SWB von divergierenden Definitions- und Operationalisierungsansätzen geprägt ist, lässt sich in der gegenwärtigen Forschung die Annahme einer Mehrkomponentenstruktur als etabliert betrachten (z. B. Tobia et al., 2019). Unter Rekurs auf das Mehrkomponentenmodell von Hascher (2004) sowie seiner Erweiterung durch Kullmann und Kolleg:innen (2015) wurden im Rahmen der vorliegenden Studie sechs eigenständige

Komponenten berücksichtigt, welche sich zu zwei übergeordneten Komponenten synthetisieren lassen. Als positive Komponenten werden hierbei *Schuleinstellungen (SE)*, die *Affinität zur Klasse (AK)* sowie der *Schulische Selbstwert (SSW)* begründet. *Sorgen in der Schule (SIS)*, *Soziale Probleme in der Schule (SP)* und *Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KB)* bilden die negativen Teilkomponenten des SWB ab. Die Genese des SWB verweist auf ein reziprokes Bedingungsgefüge unterschiedlicher inner- und außerindividueller Faktoren, welche sich drei Gruppen zuordnen lassen: individuelle Faktoren (z. B. Persönlichkeitsmerkmale sowie Lerngeschichte), schulische Faktoren (z. B. Schulform sowie Beziehungen mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen) und außerschulische Faktoren (z. B. Familiensituation und soziokultureller Hintergrund) (Hascher et al., 2018). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf zwei ausgewählte Individualfaktoren, sodass nachfolgend empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen dem SWB und (1) psychosozialen Problemen im Kindes- und Jugendalter einerseits sowie (2) dem Vorliegen eines diagnostizierten SPU in inklusiven Schulen andererseits angeführt werden.

## 2.1 Schulisches Wohlbefinden und psychosoziale Probleme

Internationale Studien weisen signifikant negative Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und der Ausprägung des SWB aus (Arslan, 2018; Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018; Kaplan, 2017; Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018). Dabei konnten sowohl Kaplan (2017) als auch Kim und Choe (2022) übereinstimmend berichten, dass internalisierende Probleme unter Berücksichtigung selbstwahrgenommener depressiver Symptome und ängstlicher Verhaltens- und Erlebenstendenzen als stärkster Prädiktor für ein niedriges SWB fungiert. Ferner erwiesen sich ebenso aggressive und regelverletzende Verhaltensweisen als zentrale Ausprägungsformen externalisierender Probleme als bedeutsame Prädiktoren für niedrige Wohlbefindensausprägungen (Arslan & Renshaw, 2018). Befunde zu komorbiden (internalisierenden und externalisierenden) Problemen liegen nicht vor. Wiederholt konnte zudem herausgearbeitet werden, dass prosoziales Verhalten mit hohen Ausprägungen in sämtlichen Wohlbefindenskomponenten einhergeht (Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018).

## 2.2 Schulisches Wohlbefinden und SPU in inklusiven Schulen

Die Befundlage zum SWB in inklusiven Schulen unter Berücksichtigung einer kategorialen Unterscheidung zwischen Schüler:innen mit und ohne SPU erweist sich als uneinheitlich. Dabei stehen Studien, welche ein höheres affektives SWB sowie eine positivere Einstellung gegenüber der Schule bei Schüler:innen ohne SPU implizieren (Alnahdi & Schwab, 2021; Barnes & Harrison, 2017; Goldan et al., 2022; McCoy & Banks, 2012; Skrzypiec et al. 2016) Untersuchungen gegenüber, im Rahmen derer keine (signifikanten) Gruppenunterschiede identifiziert werden können (Kröske, 2020; Pozas et al., 2021; Schwab, 2014; Venetz et al., 2019; Weber et al., 2023). Eine mehrdimensionale Perspektive auf das SWB unter Berücksichtigung der Selbstauskünfte von Schüler:innen mit und ohne SPU wurde erstmals im Rahmen des Forschungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule<sup>1</sup> – eine Selbstreflexion“ (WILS) eingenommen. Die Befunde

---

1 Die Laborschule Bielefeld ist eine inklusiv arbeitende Versuchsschule des Landes NRW, welche nicht mit der gängigen sonderpädagogischen Feststellungs- und Etikettierungspraxis arbeitet, sondern für Schüler:innen mit erhöhtem SPU anonymisierte „Portraits“ anlegt (Külker et al., 2023).

implizieren ein insgesamt hohes SWB bezüglich aller sechs Komponenten für Schüler:innen mit und ohne SPU, wobei sich bei Schüler:innen mit SPU marginal geringere Werte für die Komponenten SSW und Abwesenheit von KB abzeichnen (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023).

### 3 Fragestellungen

In der Synthese der Forschungsbefunde zeichnet sich ein deutlicher Bedarf an Untersuchungen ab, welche das Bedingungsgefüge zwischen internalisierenden, externalisierenden und komorbiden psychosozialen Problemen und dem SWB im Kontext eines Mehrkomponentenansatzes ergründen. Wenngleich die zuvor angeführten Befunde einen ersten Einblick in potenzielle Zusammenhänge gewähren, so erscheint ein Transfer auf den hiesigen Forschungskontext nur bedingt zulässig. Einerseits basieren mehrere Befunde auf Stichproben der Primar- und unteren Sekundarstufe (Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018) und umfassen vornehmlich den west- (Arslan, 2018; Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018) und ostasiatischen Kulturraum (Kim & Choe, 2022). Die Übertragbarkeit jener Befunde ist aufgrund divergierender Schulsysteme und kultureller Setzungen in Frage zu stellen. Oftmals erfolgt zudem die isolierte Betrachtung entweder internalisierender (Kaplan, 2017) oder externalisierender Probleme (Arslan & Renshaw, 2018). Bezüglich der Mehrkomponentenstruktur ist anzumerken, dass sowohl mit KB als auch mit AK als Ausdruck der selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation in der Schulklasse zwei bedeutsame Teilaspekte des SWB in den angeführten Untersuchungen gänzlich unberücksichtigt blieben. Hinsichtlich der Befundlage zum SWB von Schüler:innen mit SPU lässt sich beobachten, dass oftmals nur ausgewählte Teilkomponenten des SWB erhoben wurden (Alnahdi & Schwab, 2021; Weber et al., 2023), oder sich die Ergebnisse ausschließlich auf ein spezifisches schulisches System beziehen lassen (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023). Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

#### Fragestellung 1:

*Welche Zusammenhangsstrukturen zeigen sich zwischen den sechs Komponenten des SWB und (internalisierenden, externalisierenden und komorbiden) psychosozialen Problemen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I?*

#### Fragestellung 2:

*Inwiefern hängt der Zusammenhang zwischen den sechs Komponenten des SWB und (externalisierenden und internalisierenden) psychosozialen Problemen von dem Vorliegen eines SPU ab?*

## 4 Methode

### 4.1 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung des **SWB** wurde der Fragebogen zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen (Kullmann et al., 2015) herangezogen. Der Fragebogen wurde spezifisch mit Blick auf die schriftsprachlichen Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen mit SPU entwickelt und erfasst das SWB mit 24 Items anhand der sechs Teilskalen SE („Ich gehe gerne in die Schule.“), AK („Ich bin gerne mit meinen Mitschüler:innen zusammen.“), SSW („Ich bin zufrieden mit meinen schulischen Erfolgen.“), SIS („In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht wegen der Schule.“), SP („In den letzten Wochen kam es vor, dass ich Probleme mit einzelnen Mitschüler:innen hatte.“) und KB („In den letzten Wochen kam es vor, dass ich Bauchschmerzen wegen der Schule hatte.“). Das Format der sechstufigen Skala umfasst Antwortmöglichkeiten von 0 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu. Es wurde eine Invertierung der Skalen SIS, SP und KB vorgenommen, sodass in Einklang mit den drei übrigen Skalen hohe Werte positive Merkmalsausprägungen anzeigen. Im Zuge mehrerer konfirmatorischer Faktorenanalysen zeigte ein Modell mit sechs korrelierten Faktoren erster Ordnung die beste Modellanpassung ( $\chi^2(215) = 720.400, p < .001; CFI = .962; SRMR = .051; RMSEA = .056$ ). Zudem ist von einer überwiegend zufriedenstellenden Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ ) der Subskalen für Schüler:innen mit SPU ( $C_{SE} = .78; C_{AK} = .73; C_{SSW} = .61; C_{SIS} = .66; C_{SP} = .72; C_{KB} = .81$ ) wie auch für Schüler:innen ohne SPU ( $C_{SE} = .85; C_{AK} = .80; C_{SSW} = .63; C_{SIS} = .71; C_{SP} = .76; C_{KB} = .82$ ) auszugehen. Sowohl Faktoren- als auch Reliabilitätsanalysen zeigten potenzielle Revisionsbedarfe für die Skalen SSW und SIS an.

Zur Erfassung der **psychosozialen Probleme** wurde die Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S, Goodman, 2005) genutzt. Vier Problemskalen lassen sich zu zwei Breitbandskalen subsumieren: internalisierende Probleme (Emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen) und externalisierende Probleme (Verhaltensprobleme, Hyperaktivitätsprobleme). Bezugnehmend auf die deutsche Normierung von Lohbeck et al. (2015) wurden anhand von Grenzwerten Risikogruppen für internalisierende (Problemwert  $\geq 9$ ), externalisierende (Problemwert  $\geq 10$ ) und komorbide (internalisierende und externalisierende) Probleme (Problemwert  $\geq 16$ ) gebildet. Schüler:innen, welche die Risikogrenzwerte nicht erreichten, wurden in Anlehnung an die Auswertungsmatrix des SDQ-Deu-S als „unauffällig“ kategorisiert.

### 4.2 Datenerhebung und Stichprobe

Im Rahmen des WINS-Projekts („Wohlbefinden in inklusiven Schulen“) (Zdoupas & Laubenstein, 2024) wurden im Schuljahr 2022/2023 insgesamt N=976 Schüler:innen aus sieben inklusiven Schulen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 im Regierungsbezirk Detmold (Nordrhein-Westfalen) befragt. Die pseudonymisierten Paper-Pencil-Befragungen wurden durch das Projektteam im Klassenverband angeleitet. Im Rahmen einer einleitenden Erläuterung über den Zweck, die Zielsetzungen sowie die Durchführungs- und Auswertungsmodalitäten konnten die Schüler:innen zur Teilnahme einwilligen. Ferner wurden im Vorfeld der Befragungen die Erziehungsberechtigten durch die Klassenlehrkräfte mit einer schriftlichen Erläuterung in Kenntnis gesetzt. Die Gesamtstichprobe verteilt sich annähernd gleichmäßig auf die befragten Jahrgangsstufen 8 (39 %), 9 (31 %) und

10 (30 %). 10 % der Schüler:innen haben einen diagnostizierten SPU, ein Großteil davon fällt auf die Schwerpunkte Lernen (49 %), ESE (21 %) und Sprache (17 %). Tabelle 1 gibt Aufschluss über die Stichprobenverteilung in Abhängigkeit zum Geschlecht, zum SPU und zu den gebildeten (Extrem-)Gruppen.

**Tab. 1:** Soziodemographische Daten

	Gesamt	Geschlecht				SPU
		männlich	weiblich	divers	ohne Angabe	
Unauffällig	578 (59.0 %)	321 (55.9 %)	243 (42.2 %)	1 (0.2 %)	10 (5.8 %)	51 (8.9 %)
Externalisierend	94 (9.6 %)	64 (68.1 %)	27 (28.7 %)	0 (0.0 %)	3 (3.2 %)	11 (11.7 %)
Internalisierend	214 (21.9 %)	69 (32.2 %)	138 (64.5 %)	2 (1.0 %)	5 (2.3 %)	21 (9.8 %)
Komorbid	93 (9.5 %)	25 (26.9 %)	62 (66.7 %)	1 (1.0 %)	5 (5.4 %)	15 (16.1 %)
Total	976 (100 %)	479 (49.1 %)	470 (48.1 %)	4 (0.4 %)	23 (2.4 %)	98 (10.0 %)

### 4.3 Analyse

Unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (Schüler:innen in Klassen) erfolgten die Analysen entlang querschnittlicher Mehrebenenregressionsmodelle mit random intercept (Klassenzugehörigkeit als random effect; Signifikanzbestimmung per Kenward-Rogers-Methode). Um die (1) Zusammenhangsstrukturen zwischen psychosozialen Problemen und dem SWB zu untersuchen, wurden die Gruppen (unauffällig, internalisierend, externalisierend und komorbid) als kategoriale Prädiktoren (fixed effects) für die sechs Komponenten des SWB modelliert. Um (2) den Zusammenhang zwischen psychosozialen Problemen (als metrische Variable) und dem SWB in Abhängigkeit zum Vorliegen eines SPU zu analysieren, wurden entsprechende Interaktionseffekte zwischen SPU und internalisierenden und externalisierenden Problemen modelliert. Sämtliche Analysen wurden mit den Statistikpaketen lavaan und lme4 in R gerechnet.

**Tab. 2:** Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB

	Schulein- stellungen (SE)		Affinität zur Klasse (AK)		Schulischer Selbstwert (SSW)		Sorgen in der Schule (SIS) <sup>a</sup>		Soziale Probleme in der Schule (SP) <sup>a</sup>		Körperliche Beschwerden in der Schule (KB) <sup>a</sup>	
	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β
Intercept (unauffällig)	2.61***	0.20***	3.66***	0.30***	3.12***	0.23***	3.04***	0.24***	4.38***	0.25***	4.48***	0.34***
Externalisierend <sup>b</sup>	-0.55***	-0.47***	-0.20	-0.18	-0.70***	-0.59***	-0.29*	-0.21*	-0.34**	-0.28**	-0.18	-0.16
Internalisierend <sup>b</sup>	-0.42***	-0.35***	-0.99***	-0.86***	-0.41***	-0.34***	-0.88***	-0.63***	-0.63***	-0.53***	-1.00***	-0.88***
Komorbid <sup>b</sup>	-1.00***	-0.84***	-1.09***	-0.94***	-1.31***	-1.09***	-1.31***	-0.95***	-1.23***	-1.04***	-1.63***	-1.44***
ICC	.05		.10		.01		.05		.04		.00	
R <sup>2</sup> -Marginal	.07		.16		.12		.12		.11		.25	
R <sup>2</sup> -Conditional	.12		.25		.13		.16		.14		.25	
n <sub>Schüler:innen</sub>	975		976		975		975		976		976	

<sup>a</sup>Je höher der Wert, desto höher das SWB; <sup>b</sup>Dummy-codierte Variable, 0 = unauffällig (Referenzgruppe); n<sub>Klassen</sub> = 60; \* p<0.05; \*\* p<0.01; \*\*\* p<0.001

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Forschungsfrage 1

Tabelle 2 stellt dar, inwiefern selbstbeurteilte psychosoziale Probleme, modelliert als dummy-codierte Prädiktorvariable, die sechs Dimensionen des SWB querschnittlich vorhersagen. Abbildung 1 zeigt drei deskriptive Befundmuster.

Im Befundmuster 1 weisen unauffällige Schüler:innen die positivsten Ausprägungen bezüglich SIS und SP auf. Diese Werte nehmen bei Schüler:innen mit externalisierenden Problemen ab, sinken weiter bei jenen mit internalisierenden und sind bei Schüler:innen mit komorbiden Problemlagen am geringsten ausgeprägt (vgl. Abb. 1A). Die zuerst und zuletzt genannten Gruppen (unauffällig und komorbid) unterscheiden sich dabei mit signifikant starken Effekten ( $\beta = -0.95$  bzw.  $\beta = -1.04, p < .001$ ).

Befundmuster 2 offenbart Ähnliches (vgl. Abb. 1B). Hier zeigen Unterschiede in AK und KB zwischen den Gruppen mit und ohne externalisierende Probleme aber weder Effekt noch Signifikanz ( $\beta = -0.18$  bzw.  $\beta = -0.16$ ). Schüler:innen mit komorbiden Problemen weisen die geringste Ausprägung auf und unterscheiden sich mit signifikant starken Effekten von der unauffälligen Gruppe ( $\beta = -0.94$  bzw.  $\beta = -1.44, p < .001$ ). In Bezug auf AK ist anzumerken, dass diese – im Gegensatz zu KB – zwischen Schüler:innen mit komorbiden und internalisierenden Problemen nicht differiert ( $\beta = (-0.94) - (-0.86) = -0.08$ ).

In Befundmuster 3 werden SE und SSW ebenfalls von unauffälligen Schüler:innen am höchsten und von jenen mit komorbiden Problemlagen am geringsten beurteilt, wobei sich signifikant starke Effekte zeigen ( $\beta = -0.84$  bzw.  $\beta = -1.09, p < .001$ ). Im Gegensatz zu den zuvor genannten vier Dimensionen sind die Werte für Schüler:innen mit internalisierenden Problemen hierbei jedoch höher als für solche mit externalisierenden (vgl. Abb. 1C). Die Werte der internalisierenden Gruppe unterscheiden sich mit signifikant kleinen ( $\beta = -0.35$  bzw.  $\beta = -0.34, p < .001$ ) und jene der externalisierenden Gruppe mit signifikant kleinen ( $\beta = -0.47, p < .001$ ) sowie signifikant mittleren Effekten ( $\beta = -0.59, p < .001$ ) von jenen der unauffälligen Gruppe.

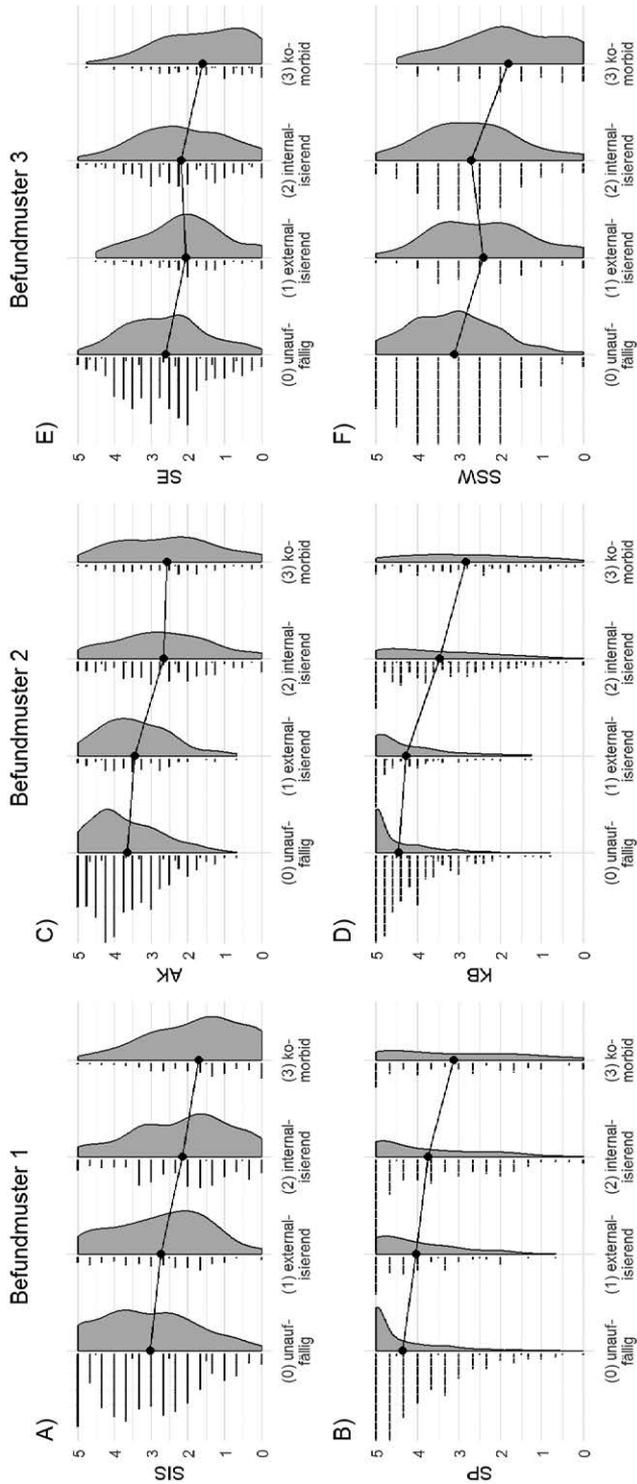


Abb. 1: Zusammenhänge zwischen SWB und psychosozialen Problemen

**Tab. 3:** Vorhersage des SWB anhand externalisierender und internalisierender Probleme in Abhängigkeit zum SPU

	Schuleinstellungen (SE)		Affinität zur Klasse (AK)		Schulischer Selbstwert (SSW)		Sorgen in der Schule (SIS) <sup>a</sup>		Soziale Probleme in der Schule (SP) <sup>a</sup>		Körperliche Beschwerden in der Schule (KB) <sup>a</sup>	
	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$
Intercept	3.31***	-.01	4.39***	.02	3.99***	.00	4.00***	-.02	5.12***	-.01	5.44***	.00
SPU <sup>b</sup>	0.23	.16	0.21	-.09	-0.06	.00	-0.25	.13	0.09	.14	0.15	.03
Externalisierend	-0.66***	-.19***	0.01	.00	-1.06***	-.31***	-0.53***	-.13***	-0.60***	-.18***	-0.46***	-.14***
Internalisierend	-0.92***	-.28***	-1.69***	-.52***	-0.86***	-.25***	-1.65***	-.42***	-1.14***	-.34***	-1.75***	-.55***
Externalisierend x SPU <sup>b</sup>	-1.00**	-.29**	-0.79*	-.24*	-0.61	-.18	0.47	.12	-0.20	-.06	-0.26	-.08
Internalisierend x SPU <sup>b</sup>	0.86*	.26*	0.22	.07	0.65	.19	0.26	.07	0.30	.09	0.05	.02
ICC	.05		.10		.01		.06		.03		.00	
R <sup>2</sup> -Marginal	.15		.28		.20		.21		.17		.36	
R <sup>2</sup> -Conditional	.19		.35		.21		.26		.20		.36	
<i>n</i> <sub>Schüler:innen</sub>	975		976		975		975		976		976	

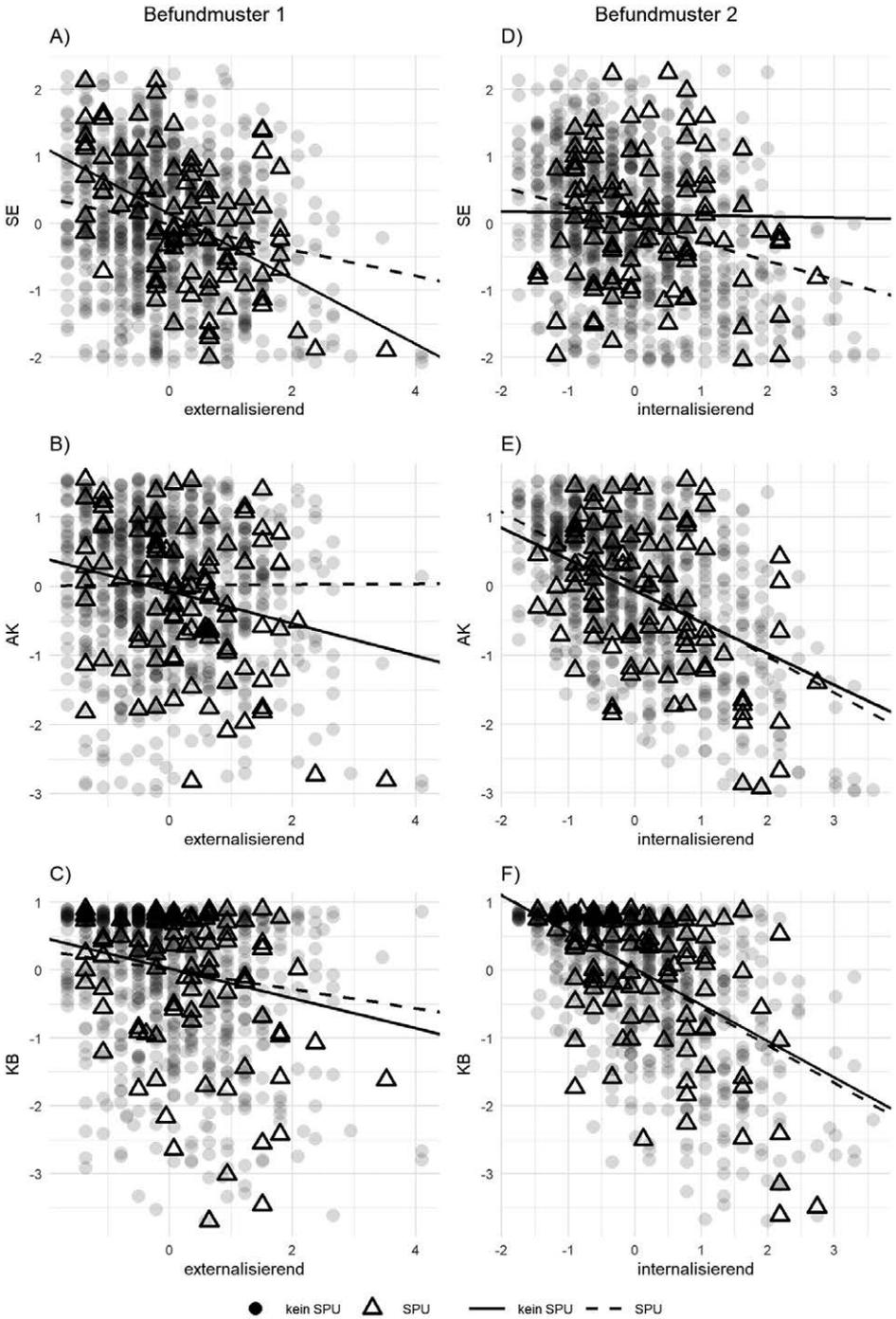
<sup>a</sup>Je höher der Wert, desto höher das SWB; <sup>b</sup>Dummy-codierte Variable, SPU: 0 = kein SPU (Referenzgruppe), 1 = SPU;  $\eta^2_{Klassen} = .60$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

## 5.2 Forschungsfrage 2

Insgesamt zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB (z. B. Vorhersage von KB:  $\beta_{\text{externalisierend}} = -.14^{***}$ ), wobei diese negativen Effekte gleichermaßen für Schüler:innen mit und ohne SPU gelten (nicht signifikante Interaktionseffekte nahe Null, z. B. Vorhersage von KB:  $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.08$ ). Dies äußert sich in vergleichbaren Verläufen der Regressionsgeraden für beide Gruppen (beispielhaft in Abb. 2C und 2F). Bei einigen Skalen des SWB zeigen sich jedoch Tendenzen zu Schereneffekten. Die Regressionsgeraden divergieren und bilden eine Schere, wobei der Schnittpunkt der Regressionsgeraden im Bereich des durchschnittlichen Problemverhaltens liegt (internalisierend und externalisierend im Wertebereich 0), d. h. dass Schüler:innen mit und ohne SPU im Bereich des durchschnittlichen Problemverhaltens ein vergleichbares Niveau an SWB aufweisen ( $\beta_{\text{SPU}}$  im Bereich zwischen  $-.09$  und  $.16$ ).

Befindet sich die Regressionsgerade für Schüler:innen mit SPU oberhalb der Regressionsgeraden für Schüler:innen ohne SPU (Befundmuster 1), so ist der negative Effekt zwischen psychosozialen Problemen und SWB zugunsten der Schüler:innen mit SPU abgeschwächt bzw. neutralisiert (SPU als protektiver Faktor). Diese signifikanten negativen Interaktionseffekte lassen sich für externalisierendes Verhalten in Zusammenhang mit SE und AK ( $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.29^{**}$ ,  $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.24^*$ ; Abb. 2A und 2B) und deskriptiv auch für die anderen Skalen des SWB identifizieren.

Ein gegenläufiger Schereneffekt lässt sich hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens erkennen. Die Regressionsgerade für Schüler:innen ohne SPU befindet sich dann oberhalb der Regressionsgeraden für Schüler:innen mit SPU (Befundmuster 2). Der negative Effekt zwischen internalisierendem Verhalten und SWB ist also zugunsten der Schüler:innen ohne SPU abgeschwächt bzw. neutralisiert (kein SPU als protektiver Faktor). Jener signifikante positive Interaktionseffekt lässt sich für internalisierende Probleme in Bezug auf SE ( $\beta_{\text{internalisierend} \times \text{SPU}} = .26^*$ ; Abb. 2D) sowie deskriptiv ebenso für die übrigen Skalen des SWB identifizieren.



**Abb. 2:** Vorhersage des SWB anhand externalisierender und internalisierender Probleme in Abhängigkeit zum SPU mit Koeffizienten der Mehrebenenregressionsanalyse

## 6 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war die Analyse des mehrdimensional strukturierten SWB in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I.

In Bezug auf die *erste Forschungsfrage* konnten zwei kontrastierende Extremgruppen identifiziert werden – während Schüler:innen ohne psychosoziale Probleme über sämtliche Komponenten hinweg die höchsten Merkmalsausprägungen aufwiesen, berichteten Schüler:innen mit komorbiden Problemen die niedrigsten Ausprägungen. Je komplexer und schwerwiegender also das perzipierte psychosoziale Problempotenzial der Schüler:innen, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung eines niedrigen SWB. Der überproportional hohe Anteil an Schülerinnen (67 %) markiert die Bedeutung des Geschlechts in jener besonders vulnerablen Gruppe. Die Befunde bestätigen und erweitern den aktuellen Forschungsstand, welcher internalisierende wie auch externalisierende Probleme als starke Prädiktoren für niedrige Wohlbefindensausprägungen ausweist (vgl. Kapitel 2.1). Wenngleich der Anteil an Schüler:innen mit SPU in der Extremgruppe mit komorbiden Problemen am höchsten ist, konnten die Analysen im Kontext der *zweiten Forschungsfrage* keinen eigenständigen Effekt des SPU auf das SWB nachweisen. Vielmehr zeigte sich, dass das Vorhandensein eines SPU die identifizierten negativen Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB verstärken, bzw. abmildern kann. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass SPU bezüglich internalisierender Probleme einen potenziellen Risikofaktor und bezüglich externalisierender Probleme einen potenziellen Schutzfaktor für die Ausprägung des SWB darstellen könnte. Jener Befund bestätigt aktuelle Forschungsbefunde, welche das Etikett des SPU nicht als Determinante schulischer Wohlbefindensausprägungen ausweisen (vgl. Kapitel 2.2). Zudem verdeutlicht er die Bedeutsamkeit sozioemotionaler Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster, welche sich zwischen internalisierenden Problemen im Sinne negativer Verzerrungen und externalisierenden Problemen im Sinne positiver Verzerrungen als kontrastierend ausgeprägt erweisen (DuBois & Silverthorn, 2004).

Die Grundannahme, dass das SWB als bedeutsames Evaluationskriterium für schulische Inklusion fungiert (Kullmann et al., 2023) geht mit dem pädagogischen Erfordernis einher, potenzielle Risikofaktoren zu identifizieren und entsprechende systemische Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen. Die zentralen Befunde der vorliegenden Untersuchung unterstreichen dabei die Bedeutsamkeit standardisierter Verhaltens- und Erlebensscreenings sowie schulischer Präventionsstrukturen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Zdoupas, 2024). Derartige Strukturen können dazu beitragen, besonders schwerwiegende und komplexe psychosoziale Belastungen zu identifizieren und entsprechende gestufte Unterstützungsangebote für die betreffenden Schüler:innen bereitzustellen, welche die Ausprägung positiver Emotionen und Kognitionen gegenüber schulischen Situationen, Akteuren und Herausforderungen fördern. Unter Rekurs auf die vorliegende Untersuchung gilt es dabei, insbesondere Schüler:innen mit komorbiden und internalisierenden psychosozialen Problemen mit und ohne SPU (ESE) verstärkt in den Blick zu nehmen.

Es verbleiben methodische Limitationen. Kritisch anzumerken ist, dass die Kategorisierung der Schüler:innen in psychosoziale Risikogruppen ausschließlich auf Grundlage von Selbstbeurteilungen erfolgte. Während sich internalisierende Probleme weitestgehend valide über Selbstbeurteilungen erfassen lassen, ist bei externalisierenden Problemen das Potenzial zu positiv-verzerrten Selbstbeurteilungen gegeben (Hölling et al.,

2014). Nachfolgende Untersuchungen sollten daher die Belastbarkeit des psychosozialen Problempotenzials über zusätzliche Fremdbeurteilungen absichern. Um differenziertere Ergebnisse zu den Zusammenhangsstrukturen zwischen SWB und psychosozialen Problemen zu erhalten, besteht ferner die Möglichkeit, die vier Problemskalen des SDQ in metrischer Ausprägung heranzuziehen. Jene methodische Herangehensweise könnte maßgeblich zur störungsspezifischen Differenzierung der Befunde beitragen. Um Ergebnisse zu möglichen förderschwerpunktspezifischen Mustern zu gewinnen, wäre zudem eine größere Stichprobe mit Schüler:innen mit SPU zugrunde zu legen. Unter Rekurs auf die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Faktorenanalysen gilt es ferner, die Skalen SSW und SIS nochmals auf Itemebene in den Blick zu nehmen und diese gegebenenfalls zu modifizieren. Eine weitere methodische Einschränkung ergibt sich aus dem querschnittlichen Untersuchungsdesign, welches keine unmittelbaren Kausalaussagen zulässt. Es empfiehlt sich daher, die betreffenden psychometrischen Merkmale im Rahmen eines längsschnittlichen Ansatzes zu untersuchen, sodass die konkreten Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen SWB und psychosozialen Problemen eruiert werden können.

## Literatur

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education* 36(5), 773–786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology* 7(1), 21–41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, G., & Coskun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology* 4(2), 153–164.
- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: a comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research* 11(2), 507–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9444-0>
- Barnes, M., & Harrison, E. K. (2017). The wellbeing of secondary school pupils with special educational needs. UK: Department for Education.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2004). Bias in self-perceptions and internalizing and externalizing problems in adjustment during early adolescence: a prospective investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 33(2), 373–381. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_19](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_19)
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research* 15, 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1)
- Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer U., & Mauz E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012), Ergebnisse der KiGGS-Studie- Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt* 2014, 57, 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>

- Kaplan, Y. (2017). School-specific subjective wellbeing and emotional problems among high school adolescents. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 1-9.
- Kim, E. K., & Choe, D. (2022). Universal social, emotional and behavioral strength and risk screening: relative predictive validity for students' subjective well-being in schools. *School Psychology Review* 51(1) 40-54. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855062>
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, Lampart, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37-34.
- Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft* 48, 243-272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepman, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüter, J., Uffmann, G., & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS): Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler\*innen der Jahrgänge 8 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, (S. 58-76). [https://doi.org/10.11576/sfe\\_ls-7190](https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7190)
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Stanat & P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-333). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11)
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepman, C., Goldan, J., Külker, A., & Dorniak, M. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS): Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018 in den Jahrgangstufen 6 – 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, (S. 77-110). [https://doi.org/10.11576/sfe\\_ls-7191](https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191)
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-5) – Psychometrische Eigenschaften, Faktorenstruktur und Grenzwerte. *Diagnostica* 61(4), 222-235. <http://dx.doi.org/10.1026/a000002>
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule – Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. LIT.
- Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2016). Students with self-identified special educational needs and disabilities (si-SEND): flourishing or languishing! *International Journal of Disability, Development and Education* 63(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi G. M. (2019). Children's wellbeing at school: a multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies* 20, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Venet, M., Zurbriggen, C.L.A., & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Weber, C., Bebermeier, S., & Vereenoghe, L. (2023). Relationships and psychosocial aspects in inclusive secondary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 894-908. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185857>
- Zdoupas, P. (2024). Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I. *ESE* 6, 210-217. <https://doi.org/10.35468/6103-14>
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2024). Social impacts of inclusive education: On the requirement for an emphasis on girls with emotional and behavioral disorders (EBD) in research on inclusion. *Societal Impacts* 4, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2024.100071>

# Sprachlichen Auffälligkeiten begegnen: Sprachliche Anpassungsvorschläge zu Lubo aus dem All! – Vorschulalter

*Addressing language deficits: Language adaptation suggestions for Lubo from Outer Space! – Preschool Version*

**Clara Schramm<sup>1\*</sup>, Leonie Krist<sup>1</sup>, Leonie Verbeck<sup>1</sup>,  
Thomas Hennemann<sup>1A</sup> und Tanja Ulrich<sup>2A</sup>**

<sup>1</sup> Universität zu Köln

<sup>2</sup> Universität Duisburg-Essen

<sup>A</sup> geteilte Letztautor:innenschaft

## \*Korrespondenz:

Schramm, Clara  
clara.schramm@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 08.10.24  
Beitrag angenommen: 24.02.25  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID

Schramm, Clara  
<https://orcid.org/0000-0003-2370-3860>

Verbeck, Leonie  
<https://orcid.org/0009-0002-1891-5180>

Hennemann, Thomas  
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Ulrich, Tanja  
<https://orcid.org/0000-0003-3904-8493>

Die Autor:innen erklären, dass keine Interessenkonflikte bestehen.

## Zusammenfassung

Forschungsergebnisse deuten auf eine hohe Komorbidität von psychischen Auffälligkeiten und sprachlichen Problemen hin. Letztere bleiben häufig unerkannt und werden in der Förderung entsprechend nicht spezifisch adressiert. Um die Zugänglichkeit und Wirksamkeit von Fördermaßnahmen für Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten zu erhöhen, besteht die Notwendigkeit der Reduktion sprachlicher Barrieren. Das Ziel des Beitrags ist die systematische Identifizierung potenzieller sprachlicher Herausforderungen am Beispiel des Förderprogramms Lubo aus dem All! - Vorschulalter, basierend auf einer begründeten Auswahl sprachheilpädagogischer Prinzipien. Es sollen Anpassungsvorschläge zur Verbesserung der sprachlichen Verständlichkeit und zur Implementation von Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten exemplarisch vorgestellt werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial einer verstärkten interdisziplinären Sensibilisierung und Kooperation. Sie bieten Anhaltspunkte für die Analyse sprachlicher Herausforderungen und Anpassungen weiterer Präventions- und Interventionsprogramme.

**Schlüsselwörter:** evidenzbasierte Förderung, sozial-emotionale Entwicklung, sprachliche Fähigkeiten, sprachliche Anpassungen, Interdisziplinarität

## Abstract

Research findings indicate a high comorbidity of emotional and behavioral problems and language deficits. The latter often remain unrecognized and are therefore not specifically addressed in educational support. In order to increase the accessibility of evidence-based programs targeting social-emotional development for children with language deficits, there is a need to reduce language barriers.

The aim of this article is to systematically identify potential language barriers based on a well-founded selection of principles of teaching with a focus on language support using the example of the Lubo from Outer Space – Preschool Version program. The suggestions for adaptation relate both to the improvement of language comprehensibility of the program and to the implementation of measures to improve language skills.

The results illustrate the potential of increased interdisciplinary sensitivity and cooperation. They can provide useful suggestions for the analysis of language barriers and adaptations of further prevention and intervention programs.

**Keywords:** evidence-based support, social-emotional development, language skills, language adaptations, interdisciplinarity

## 1 Sprachliche Fähigkeiten und emotional-soziale Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter

Internationale Überblicksarbeiten (Benner et al., 2002; Hollo et al., 2014) sowie erste Ergebnisse aus dem deutschen Sprachraum (Mayer et al., 2024) belegen die hohe Komorbidität externalisierender und internalisierender Probleme mit sprachlichen Auffälligkeiten. Je nach Strenge des angelegten Kriteriums und der betrachteten Subkomponenten sind 49% bis 91% der Kinder mit externalisierenden und/oder internalisierenden Problemlagen auch von sprachlichen Auffälligkeiten betroffen. Diese Kinder weichen vom unauffälligen Spracherwerb ab, der bspw. von Kauschke (2023) skizziert wird.

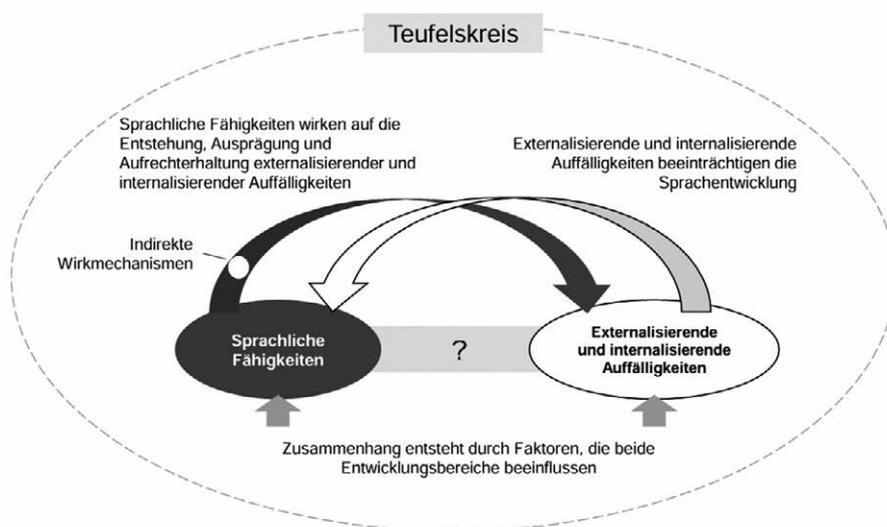
In diesem werden im Vor- und Schulalter auf semantisch-lexikalischer Ebene Wortbedeutungen zunehmend ausdifferenzierter und präziser und der Wortschatzumfang nimmt enorm zu, wobei sich vom Vorschul- bis ins Schulalter neben Konkreta aus der Umwelt (z. B. „Ball“) zunehmend auch Versprachlichungen innerer Zustände (z. B. „traurig“) finden (Kauschke, 2023). Während im Vorschulalter einfache Kompositionen enthalten sind (z. B. „Flugzeug“, S. 146), steigt die morphologische Komplexität des Wortschatzes im Schulalter enorm an. Der Erwerb zentraler grammatischer Strukturen ist oftmals auch mit dem Übergang in die Grundschule noch nicht abgeschlossen (Ulrich, 2018). Nicht nur die Verwendung, sondern auch das Verständnis komplexerer grammatischer Strukturen, wie z. B. Reflexivkonstruktionen, ist im Vorschulalter noch eingeschränkt (Kauschke, 2023). Es kommen unbewusst Sprachverständnisstrategien zum Einsatz, um fehlende linguistische Dekodierungsfähigkeiten zu kompensieren. Zu diesen Strategien gehört bspw. die Äußerungsreihenfolge-Strategie (Interpretation der Ereignisse in der Reihenfolge ihrer Nennung) (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Pragmatisch findet ein enormer Fortschritt im Beurteilen der Situations- und Personenangemessenheit von Sprachhandlungen statt, die Kohärenz sowie die sprachliche Verbindung zwischen Elementen (Kohäsion) werden mit Beginn des Grundschulalters zunehmend sicherer, ebenso das Verstehen und Einsetzen figurativer Sprache (z. B. Metaphern) (Kauschke, 2023).

Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten sind auf sprachliche Unterstützungsangebote angewiesen, um Inhalte hinreichend verarbeiten zu können (Mayer, 2015b). Liegen zusätzlich Verhaltensprobleme vor, bleiben die Sprachprobleme häufig unentdeckt (Hollo et al., 2014). Dies könnte durch die scheinbare Unabhängigkeit der Förderschwerpunkte und den damit verbundenen eigenen Fokus von Fachkräften mitbedingt sein. Außerdem wird angenommen, dass die Verhaltensprobleme die Aufmerksamkeit der Pädagog:innen so bündeln, dass die Erkennung sprachlicher Auffälligkeiten in den Hintergrund tritt. Andererseits können Kinder aus Scham oder Frust ihre sprachlichen Probleme verstecken oder durch ausagierendes Verhalten oder Rückzug kompensieren (Zwirnmann et al., 2022). In der Folge werden sprachliche Auffälligkeiten in der Förderung nicht hinreichend adressiert (Mayer, 2021).

Zudem ist die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten für die Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen relevant. Sprachliche Fähigkeiten werden als grundlegend dafür diskutiert, Emotionen präzise wahrnehmen und ausdrücken zu können und in sozialen Interaktionen zurecht zu kommen (Martin et al., 2015; Streubel et al., 2020). Im Kindesalter nimmt die Relevanz selbstbezogener Sprache sowie sprachlicher Interaktion für eine erfolgreiche Emotionsregulation zu (Cole et al., 2010).

Sozial-kognitive Schwierigkeiten können Probleme in sprachlichen Fähigkeiten widerspiegeln (Farmer et al., 2020). So fassen Rose, Ebert und Weinert (2016) zusammen, dass

Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten soziale Hinweisreize verstärkt feindselig (fehl-)interpretieren. Auch für die Ausprägung von Fähigkeiten im kooperativen Umgang und prosozialen Fähigkeiten konnte die Relevanz sprachlicher Fähigkeiten längsschnittlich gezeigt werden (Girard et al., 2017; Rose et al., 2016). Neben den skizzierten möglichen direkten und indirekten Einflüssen sprachlicher Fähigkeiten auf die emotional-soziale Entwicklung und die Entstehung internalisierender und externalisierender Auffälligkeiten werden Komorbiditäten in beiden Entwicklungsbereichen auch durch andere Wirkmechanismen erklärt, die in Abbildung 1 skizziert werden (Schramm & Ulrich, im Druck). Dabei ist die Wirkrichtung und die Relevanz einer gemeinsamen Entwicklungsgrundlage sowie von Einflüssen durch z. B. kognitive Fähigkeiten noch nicht hinreichend geklärt. Die kombinierten Problematiken können sich für Betroffene im Sinne eines Teufelskreises durch den gegenseitigen Einfluss zuspitzen (Mayer, 2021).



**Abb. 1:** Hypothesen zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Fähigkeiten und externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten (übernommen aus Schramm & Ulrich, im Druck)

## 2 Sprachheilpädagogische Prinzipien

Expertise im Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten besteht in der Sprachheilpädagogik, die sich der Bewältigung von zwei Aufgaben gezielt annimmt (Mayer, 2015b). Einerseits ist die systematische Analyse und Reduktion sprachlicher Barrieren, wie bspw. durch die Anwendung der Textoptimierung (Mayer, 2015a) und sprachheilpädagogisch akzentuierter Lehrkraftsprache zur Verbesserung des Sprachverständnisses (Ulrich, 2024), zentral. Andererseits ist die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten, bspw. durch den gezielten Einsatz von Techniken der Lehrkraftsprache (Ulrich, 2024) und die Umsetzung evidenzbasierter Programme zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Kontextoptimierung nach Motsch, 2017), ein wesentlicher Bestandteil des sprachheilpädagogischen Unterrichts (Mayer, 2015b). In Tabelle 1 wird eine begründete Auswahl sprachheilpädagogischer Maßnahmen entlang der drei sprachlichen Bereiche Wortschatz, Grammatik und Pragmatik dargestellt.

**Tab. 1:** Erläuterung ausgewählter sprachheilpädagogischer Maßnahmen

Maßnahme	Erläuterung	Begründung
<b>Wortschatz</b>		
<b>W1)</b> Vereinfachung des Wortmaterials (Mayer, 2015a; Ulrich, 2024)	Vermeiden, Verändern / Ersetzen unbekannter, für das Verstehen des Inhalts irrelevanter, schwieriger Wörter	Erleichterung der inhaltlichen Verarbeitung
<b>W2)</b> Umfassende Elaboration und häufiges Wiederholen wichtiger Wörter (Motsch et al., 2022; Ulrich, 2024)	Elaboration: Merkmale der Wortform, inhaltliche Verknüpfungen, z. B. – Phonologisch: in Silben oder in gedehnter Weise – Semantisch: z. B. Aussehen, Teil-Ganzes-Beziehung, Funktionsweise, Kontext, emotionaler Bezug	Verbessern des ersten lexikalischen Eintrags, Vernetzung und Abrufgeschwindigkeit im mentalen Lexikon
<b>W3)</b> Strategieorientiertes eigenaktives Erweitern des Wortschatzes (Motsch et al., 2022)	Anregen, Verstärken neuer Blick (Selbstevaluation), neuer Mut (Fragestrategien), neues Know-How (Speicher- und Abrufstrategien)	Generalisierungseffekte (Motsch et al., 2022), Transfereffekte (Motsch & Marks, 2016)
<b>Grammatik</b>		
<b>G1)</b> Reduktion grammatischer Komplexität (Mayer, 2015a; Ulrich, 2024)	Sätze kürzen, Annähern an sprachlichen Entwicklungsstand (Vermeiden oder Auflösen komplexer, seltener Strukturen), z. B. – Umwandeln hypotaktischer in paraktaktische Satzgefüge – Anpassung Tempus (ins Präsens) oder Modus (in den Indikativ), Umwandlung indirekter in direkte Rede	Erleichterung der Entschlüsselung grammatischer Strukturen
<b>G2)</b> Berücksichtigung von Sprachverständnisstrategien (Ulrich, 2024)	Bspw. – Äußerungsreihenfolgestrategie durch Übereinstimmung der Handlungs- und Äußerungsreihenfolge – Rollenkonservierungsstrategie durch Nennung des Subjekts als erstes Nomen im Satz	Vermeiden von Missverständnissen
<b>G3)</b> Modellierungstechniken (Ulrich, 2024)	Bspw. korrekatives Feedback zur formalen Korrektur der kindlichen Äußerung (Dannenbauer, 2002)	Unterstützen rezeptiver Wahrnehmung grammatischer Strukturen, Aufrechterhalten der Sprechfreude
<b>G4)</b> Optimierung des Kontexts zum Entdecken und Erwerben grammatischer Strukturen (Motsch, 2017)	Kontextoptimierung (Prinzipien Ursachen-, Ressourcenorientierung, Modalitätenwechsel, Planung nach Aufbaukriterien)	Verbesserung grammatischer Fähigkeiten im Kleingruppensetting (Motsch, 2017)

Maßnahme	Erläuterung	Begründung
<b>Pragmatik</b>		
<b>P1)</b> Vermeidung uneindeutiger Formulierungen, z. B. Kohäsionsmittel (Mayer, 2015a)	Reduktion figurativer Sprache, uneindeutiger Substitution, Pro-Formen, Konnektoren, Pronominaladverbien	Erleichterung des Sprachverständnisses
<b>P2)</b> Explizites Besprechen, Situations- und Personenangemessenheit (Achhammer & Spreer, 2015)	Elaboration der Einordnung und Bewertung von Äußerungen in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten	Einordnen von Situations-, Personenangemessenheit entwickelt sich wesentlich im Vorschulalter (Bergau & Liebers, 2015)

Anmerkungen: W = Wortschatz; G = Grammatik; P = Pragmatik.

### 3 Zielsetzung

Die Studienlage verdeutlicht die Notwendigkeit, bei der Implementation von Maßnahmen zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen die Passung zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Anforderungen zu berücksichtigen. Der Beitrag verfolgt drei Zielsetzungen. Am Beispiel eines evidenzbasierten Präventionsprogramms sollen potenzielle sprachliche Barrieren für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten herausgestellt werden (1). Anschließend sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese Barrieren zu reduzieren (2). Schließlich soll gezeigt werden, inwiefern Maßnahmen zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten in die Umsetzung eines evidenzbasierten Programms implementiert werden können (3). Übergeordnet zielt der Beitrag darauf ab, für potenzielle sprachliche Herausforderungen in präventiven Settings zu sensibilisieren und Anhaltspunkte für die Anpassung präventiver Maßnahmen an die Bedarfe von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten zu geben.

### 4 Methode

Bei *Lubo* aus dem *All!* – Vorschulalter (im Folgenden abgekürzt mit *Lubo*; Hillenbrand et al., 2022) handelt es sich um ein manualisiertes universelles Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen (34 Einheiten aufgeteilt auf fünf Bausteine, Gruppensetting für zehn bis zwölf Vorschulkinder). Ziel ist die Förderung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und Emotionsregulation, die Freundschaften und soziale Integration der Kinder sollen gestärkt und eine vertrauensvolle Beziehung zur pädagogischen Fachkraft soll aufgebaut werden. Der Außerirdische *Lubo* (Handpuppe) wird von den Kindern dabei unterstützt, sich auf der Erde zurechtzufinden und Freundschaften zu schließen. Eine Evaluationsstudie mit 221 Vorschulkindern zeigte signifikante Verbesserungen in sozial-kognitiven Problemlösestrategien und prosozialem Verhalten (Schell et al., 2015). Um potenzielle sprachliche Barrieren herauszustellen (1), wird das Sprachmaterial aus *Lubo* basierend auf Erkenntnissen zum Spracherwerb auf den Ebenen Wortschatz, Grammatik und Pragmatik umfassend analysiert. Entsprechend der Zielsetzung (2) sollen Vorschläge zur Reduktion der herausgestellten sprachlichen Barrieren gemacht werden. Diese erfolgen auf der Grundlage begründeter sprachheilpädagogischer Prinzipien

(Tabelle 1) unter Berücksichtigung der ausgewählten sprachlichen Bereiche Wortschatz (W1), Grammatik (G1) und Pragmatik (P1). Schließlich wird die Implementation von Maßnahmen zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten auf den fokussierten sprachlichen Ebenen (W2, W3, G2, G3, G4, P2) erörtert.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Exemplarische Analyse und Reduktion sprachlicher Barrieren

Bei der sprachlichen Analyse werden vielfältige sprachliche Herausforderungen in Lubo deutlich. Welche Herausforderungen sich auf Wortebene ergeben und wie diesen begegnet werden kann, ist in Tabelle 2 beispielhaft dargestellt.

**Tab. 2:** Vereinfachung auf Wortebene

Originalfassung	Herausforderung	Alternativvorschlag
huschen (Stunde 3), finster (Stunde 3), ergehen (Stunde 18), knifflig (Stunde 28)	Niedrigfrequentes, potenziell unbekanntes Wort ( <b>W1</b> )	laufen, böse, fühlen, schwierig
Heimatsdorf (Stunde 6), Daunenfedern (Stunde 10), losschimpfen (Stunde 23), hinübergehen (Stunde 25)	Morphologische Komplexität ( <b>W1</b> )	Dorf, Federn, schimpfen, kommen

Anmerkung. W = Wortschatz.

Darüber hinaus ist das Auslassen unwesentlichen Wortmaterials ein wichtiges Vorgehen zur Reduktion sprachlicher Komplexität auf Wortebene (Tabelle 3 am Beispiel „Situatio-nen“). Vielfältige sprachliche Barrieren werden am Beispiel der „Holzfällerübung“ (Stun-de 10) deutlich (Tabelle 3). Über semantisch-lexikalische Herausforderungen in Form von Abstrakta hinaus zeigen sich bei der sprachlichen Analyse in diesem Ausschnitt insbesondere Herausforderungen auf grammatischer Ebene. Syntaktisch erscheint die Verwendung von komplexen Nebensatzkonstruktionen als eine zentrale Hürde. Auch die Verwendung von Reflexivkonstruktionen kann bei sprachlichen Auffälligkeiten zur Überforderung im syntaktischen Dekodieren und Verunsicherung führen. Über das in Tabelle 3 ausgeführte Beispiel hinaus sollte auf grammatischer Ebene die Äußerungsrei-henfolge reflektiert werden und zur Reihenfolge der Geschehnisse passen, um Missver-ständnisse unter Anwendung von Sprachverständnisstrategien zu vermeiden. Schließ-lich ist zu beachten, dass kohärenzherstellende Pronomen von Kindern im Vorschulalter möglicherweise noch nicht sicher zugeordnet werden können und vermieden werden sollten. Möglichkeiten zur Reduktion dieser sprachlichen Barrieren sind in Tabelle 3 skizziert und setzen Vorschläge der Textoptimierung (Mayer, 2015a) um. Dies resultiert bspw. im Streichen oder Ersetzen semantisch-lexikalisch schwierigen Wortmaterials so-wie im Auflösen syntaktisch komplexer Strukturen in kurze (Haupt-)Satzgefüge und im Vermeiden kohärenzherstellender Pronomen.

**Tab. 3:** Analyse und Reduktion sprachlicher Herausforderungen auf Wort- und Satzebene

Originalfassung	Herausforderung	Alternativvorschlag
<p>L: „Vielleicht erinnert ihr euch ja auch an Situationen, in denen ihr sehr aufgeregt und angespannt wart oder ihr nicht einschlafen konntet. Manchmal fällt es einem dann auch schwer, ruhig nachzudenken, was man als Nächstes am besten machen könnte. Ich zeige euch jetzt einen Trick, wie man sich dann wieder entspannen und beruhigen kann.“ (S. 58)</p>	<p>Wortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Situationen“ (<b>W1</b>)</li> <li>- Temporaladverbien „manchmal“, „vielleicht“ (<b>W1</b>)</li> </ul> <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nebensatzkonstruktionen mit Präposition und Relativpronomen „in denen“, Verbenstellung (<b>G1</b>)</li> <li>- Relativpronomen bezieht sich nicht auf das Subjekt des ersten Satzes (<b>G2</b>)</li> <li>- Lange Nebensatzkonstruktion mit subordinierender Konjunktion „was“, Verbenstellung (<b>G1</b>)</li> <li>- Reflexivkonstruktionen mit „euch“, „sich“ (<b>G1</b>)</li> </ul> <p>Pragmatik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indefinitpronomen „einer“ und „man“ (<b>P1</b>)</li> </ul>	<p>L: „Wart ihr mal richtig aufgeregt oder angespannt? War das Einschlafen schwierig? Erinnert ihr euch daran?</p> <p>Mir fällt es dann schwer, ruhig nachzudenken. Ich bin aufgeregt. Kennt ihr das?</p> <p>Ich zeige euch jetzt einen Trick. Der Trick hilft euch beim Entspannen!“</p>

Anmerkung. L = Lubo, W = Wortschatz; G = Grammatik; P = Pragmatik.

## 5.2 Implementation von Maßnahmen zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten

### *Elaborations- und Modellierungstechniken*

Um das genaue Einspeichern und gute Vernetzen lexikalischer Einträge zu unterstützen, eignen sich Elaborationstechniken (Motsch et al., 2022). Diese können sich auf die Wortform oder den -inhalt beziehen (Tabelle 4).

**Tab. 4:** Implementation von Elaborations- und Modellierungstechniken

Technik	Beispiel
Phonologische Elaboration (W2)	Verlangsamtes Artikulieren: Schneckensprache (besonders bei Konsonantenclustern wie „tr“ oder „spr“) L: „Wir haben heute viele Gefühlswörter gelernt. Wir wollen sie Momo zeigen. Ich fange an: trrraaauurriiig.“ (Stunde 17)
	Silbensegmentiertes Sprechen: Rabensprache (besonders bei langen Wörtern) L: „Das ist ein langes Wort. Ich hüpfte dazu mit dem Raben Bert: Au-ßer-ir-di-scher.“ (Stunde 1)
	Raben- und Schneckensprache (Motsch et al., 2022) können motivierend z. B. mit Raben- und Schnecken-Kuscheltier eingeführt werden.
Semantische Elaboration (W2)	Elaboration von Konkreta am Beispiel Raumschiff L bringt Bilder, Videos und / oder Modelle von Raumschiffen mit und beschreibt mit den Kindern gemeinsame Merkmale (z. B. Flugfähigkeit, Kontext Weltall etc.). Wichtige Aspekte werden visualisiert und in einer Mindmap gesammelt. Die Kinder malen Ls Raumschiff anschließend nach ihren Vorstellungen (Stunde 2).
	Elaboration von Abstrakta am Beispiel Empathie Gemeinsam wird besprochen, was Empathie ist und wie sie entsteht. Es werden Situationen gesammelt, in denen man empathisch war oder einem empathisch begegnet wurde, welche Gefühle damit verbunden sind, warum Empathie wichtig ist etc. (Stunde 12).
Pragmatische Elaboration (P2)	Das Verständnis von Sprache im Kontext und figurativer Sprache wird explizit thematisiert, indem die wörtliche Bedeutung und die übertragene Bedeutung von z. B. „einen kühlen Kopf bewahren“ (Stunde 21) voneinander abgegrenzt und eingeordnet werden.
Modellierung (G3)	Korrektives Feedback Kind: „Vielleicht L ist traurig wegen er hatte Streit.“ Erzieher:in: „Stimmt. Vielleicht ist L traurig, weil er Streit hatte.“ (Stunde 12)

Anmerkung. L = Lubo; W = Wortschatz; G = Grammatik; P = Pragmatik

### *Sprachtherapeutische Konzepte*

Zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten stehen evidenzbasierte Konzepte zur Verfügung. Bspw. eignen sich zur Unterstützung des grammatischen Lernens (G3) mithilfe der Kontextoptimierung (Motsch, 2017) ritualisierte Phasen wie der Gefühlswetterbericht sehr gut. Exemplarisch soll aufgrund des begrenzten Umfangs nur auf leicht zu implementierende Grundsätze strategieorientierter Wortschatzförderung eingegangen werden. Der Wortschatzsammler ist eine evidenzbasierte Therapiemethode für lexikalische Defizite (Motsch et al., 2022). Im Fokus steht die Strategievermittlung. Die Kinder werden im Gegensatz zu rein elaborationsorientierten Ansätzen darin gefördert, lexikalische Lücken zu erkennen und eigenaktiv zu schließen. Lubo könnte hier als Modell fungieren (exemplarisch in Tabelle 5).

**Tab. 5:** Implementation strategieorientierter Wortschatzförderung

Strategie	Beispiel
Der neue Blick	L: „Du hast meine Geschichte erzählt. Ich kenne ein Wort nicht. Au-Berir-di-scher?“ E: „Oh, toll. Du hast ein neues Wort entdeckt!“ L: „Das ist aufregend.“ E: „Ja! Du hast einen Schatz gefunden. Super!“
Der neue Mut	L. zeigt den Kindern, wie man mit Wortschatzlücken umgehen kann. Mutig stellt er Fragen zur Elaboration seiner lexikalischen Einträge und unterstützt die Kinder darin, es ihm nachzumachen („Was kannst du machen, wenn du es nicht weißt? – Fragen!“).
Das neue Know-How	L: „Ich benutze unseren Zaubertrick, damit ich mir das neue Wort gut merken kann. Ich spreche mir das Wort dreimal vor. So zaubere ich es in meinen Kopf! Passt auf, ich zeige es euch!“

Anmerkung. L = Lubo; E = Erzieher:in.

Der neue Blick unterstützt das Monitoring des Sprachverstehens. Die Kinder werden sensibilisiert, auf Wortschatzlücken zu achten und ihr Entdecken positiv zu bewerten. Zur positiven Verstärkung wäre es möglich, den Kindern für jeden neuen „Wortschatz“ als Symbol einen Goldtaler zu schenken. Ein wesentliches Ziel strategieorientierter Wortschatzförderung ist es, die Kinder dazu zu befähigen, bedarfsorientiert die passende Frage-, Speicher- und Abrufstrategien auszuwählen. Die genauere Fundierung sowie die Indikationen für die Anwendung der verschiedenen Strategien sind Motsch et al. (2022) zu entnehmen.

## 6 Diskussion

Bei der Analyse potenzieller sprachlicher Barrieren in Lubo werden Herausforderungen auf allen drei sprachlichen Ebenen deutlich. Unter Berücksichtigung sprachheilpädagogischer Prinzipien können konkrete Vorschläge zur Reduktion sprachlicher Komplexität und zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten gemacht werden. Eine wesentliche Limitation besteht darin, dass Grundlagen zum Spracherwerb, zur Fundierung und Anwendung der jeweiligen sprachheilpädagogischen Maßnahmen nur punktuell dargestellt werden können, weshalb der Beitrag keine vollständige Anleitung zur sprachheilpädagogischen Umsetzung bietet. Auch, wenn dies nicht anhand des Sprachmaterials aus Lubo herausgestellt werden kann, wäre im Sinne sprachheilpädagogisch akzentuierter Sprache bei der Umsetzung übergreifend auf eine deutliche Artikulation zu achten, um die Verarbeitung der Wortformen zu unterstützen (Ulrich, 2024). Zur Unterstützung der Wahrnehmung von Wortgrenzen sowie der Verarbeitung grammatischer Strukturen sollten paraverbal das Sprechtempo reduziert, die Prosodie angepasst und gezielt Pausen vor wichtigen Wörtern oder Strukturen gemacht werden (Motsch, 2017; Ulrich, 2024). Nonverbal sind das bewusste Herstellen von Blickkontakt sowie eine zugewandte Körperhaltung, der Einsatz konsistenter Mimik und Gestik und handlungsbegleitendes Sprechen wichtig (Ulrich, 2024). Es konnte insgesamt nur eine begrenzte Auswahl an sprachheilpädagogischen Prinzipien berücksichtigt werden. Die Auswahl der Prinzipien wurde zwar begründet und als exemplarisch eingeordnet, dennoch wäre die Anwendung weiterer Maßnahmen wertvoll.

Methodenkritisch ist zu beachten, dass zunächst eine Feststellung sprachlicher Fähigkeiten erfolgen müsste, um dem individuellen Entwicklungsstand entsprechende Anpassungen präzise vornehmen zu können. Potenzielle sprachliche Barrieren wurden konsequent reduziert. Dies ist insofern kritisch, als dass Kinder für das Entdecken auf die Konfrontation mit sprachlichen Strukturen angewiesen sind, die ihre derzeitigen sprachlichen Fähigkeiten übersteigen (Ulrich, 2018). Aufgrund der großen Heterogenität sprachlicher Fähigkeiten ist es nicht möglich, mit an alle Kinder gerichteten Formulierungen dem Sprachentwicklungsstand aller Kinder optimal zu entsprechen. Die Komorbiditäten und Zusammenhänge (Benner et al., 2002; Hentges et al., 2021; Hollo et al., 2014; Mayer et al., 2024) legen nahe, dass ein etwas zu geringes sprachliches Niveau für Kinder mit weit entwickelten sprachlichen Fähigkeiten jedoch einem zu hohen sprachlichen Niveau für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten in präventiven Settings vorzuziehen ist.

Für die optimale Förderung ist anzustreben, die individuellen Wirkzusammenhänge zwischen der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung im Einzelfall genauer zu verstehen. Es ist vor dem Hintergrund der skizzierten Erklärungshypothesen für die Entstehung von Komorbiditäten anzunehmen, dass Wechselwirkungen die Problematiken verschärfen könnten oder im individuellen Fall eine bestimmte Wirkrichtung dominieren kann. Dies sollte in der Förderung berücksichtigt werden. Aufgrund der hohen Relevanz sprachlicher Fähigkeiten für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Cole et al., 2010) ist die Sprachförderung eine wichtige Zielstellung im Rahmen der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen, um den theoretisch skizzierten Teufelskreis zu unterbrechen. Vereinzelt sind semantische Elaborationen von Abstrakta bereits im Programm verankert (Stunde 7). Die Förderung pragmatischer Fähigkeiten überschneidet sich zudem in wesentlichen Aspekten mit der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, wie die Relevanz von Emotionsdeutung und Perspektivübernahme

zeigt (Achhammer & Spreer, 2015). Bei der Analyse von Lubo wurde deutlich, dass diese Bereiche pragmatischer Fähigkeiten explizit adressiert werden und dem Programm ein enormes Potenzial in der Förderung pragmatischer Fähigkeiten zuzuschreiben ist. Daher und aufgrund der beschriebenen Komorbiditäten ist der Sprachheilpädagogik eine stärkere Implementation von Programmen wie Lubo zu empfehlen. Sprachliche Adaptionen ermöglichen dies. Da es sich bei diesem Beitrag um konzeptionelle Vorschläge handelt, steht die empirische Evaluation jedoch noch aus. Für den schulischen Alltag wird insgesamt deutlich, dass eine enge interdisziplinäre Vernetzung und Kooperation zwischen den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und Sprache in Forschung und Praxis großes Potenzial zur Optimierung der Förderung aufweist. Während die fachlich vertiefte Expertise in den einzelnen Förderschwerpunkten dazu unerlässlich ist, dürfen andere Entwicklungsbereiche auch zur Erreichung förderschwerpunktspezifischer Förderziele nicht außer Acht gelassen werden. Um eine Überlastung von Programmen wie Lubo durch die zusätzliche Berücksichtigung sprachlicher Problematiken für Durchführende zu vermeiden, ist darüber hinaus bei konzeptuellen Überarbeitungen sowie bei Neukonzeptionen auf eine entsprechende Fundierung und Aufbereitung sowie eine gut begleitete Einführung der Fachkräfte zu achten und eine Durchführung in interdisziplinären Teams ist anzustreben.

## 7 Fazit

Die sprachliche Analyse von Lubo zeigt vielfältige potenzielle sprachliche Barrieren. Es werden Wege aufgezeigt, wie sie reduziert und mit sprachförderlichen Maßnahmen kombiniert werden können. Auch wenn dieser Beitrag keine umfassende Anleitung bieten kann, gibt er systematische Anhaltspunkte für die Anpassung von Präventions- und Interventionsprogrammen an die Bedarfe von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten. Die Notwendigkeit einer empirischen Evaluation einer sprachlich angepassten Version von Lubo bleibt bestehen. Eine Verbesserung der Effekte in der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten ist dabei anzunehmen. Insgesamt werden die Notwendigkeit und das Potenzial engerer interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Expert:innen für die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und Sprachheilpädagogik deutlich.

## Literatur

- Achhammer, B., & Spreer, M. (2015). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten - Entwicklung, Störungen und therapeutische Interventionen. *Praxis Sprache*, 60(1), 23-30.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-59. <https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Bergau, M., & Liebers, K. (2015). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie. *Forschung Sprache*, 3(1), 32-51.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Hrsg.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (S. 59-77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Farmer, T. W., Gatzke-Kopp, L., & Latendresse, S. J. (2020). The development, prevention, and treatment of emotional and behavioral disorders: An Interdisciplinary Developmental Systems Perspective. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer & K. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders: Interdisciplinary Developmental Perspectives on Children and Youth* (1. Aufl., S. 3-22), Routledge.

- Girard, L.-C., Pingault, J.-B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300>
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (Hrsg.). (2019). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Auflage). Elsevier.
- Hentges, R. F., Devereux, C., Graham, S. A., & Madigan, S. (2021). Child language difficulties and internalizing and externalizing symptoms: A meta-analysis. *Child development, 92*(4), e691-e715. <https://doi.org/10.1111/cdev.13540>
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Schell, A. (2022). „Lubo aus dem All!“ - Vorschulalter: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (3. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children, 80*(2), 169–186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Kauschke, C. (2023). Der typische Spracherwerb im Deutschen - Verläufe und Erklärungsansätze. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 135–166). Kohlhammer GmbH.
- Martin, S. E., Williamson, L. R., Kurtz-Nelson, E. C., & Boekamp, J. R. (2015). Emotion Understanding (and Misunderstanding) in Clinically Referred Preschoolers: The Role of Child Language and Maternal Depressive Symptoms. *Journal of Child and Family Studies, 24*(1), 24–37. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9810-6>
- Mayer, A. (2015a). Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnis-schwierigkeiten. *Praxis Sprache, 60*(4), 221–228.
- Mayer, A. (2015b). Sprachheilpädagogischer Unterricht - Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie, 4*(3), 130–136.
- Mayer, A. (2021). Ein Plädoyer für die Bedeutung der Sprachheilpädagogik in schulischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90*(1), 41–54. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art04d>
- Mayer, A., Schramm, C., & Ulrich, T. (2024). Sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 75*(4), 148–162.
- Motsch, H.-J., & Marks, D.-K. (2016). Cross-linguistische Transfereffekte lexikalischer Strategitherapie im Deutschen (L2) auf das Türkische (L1). *Sprache · Stimme · Gehör, 40*(4), 196–201. <https://doi.org/10.1055/s-0041-111439>
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D.-K., & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung, 5*(2), 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Schell, A., Albers, L., Kries, R. von, Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing Behavioral Disorders via Supporting Social and Emotional Competence at Preschool Age. *Deutsches Ärzteblatt international, 112*(39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
- Schramm, C., & Ulrich, T. (im Druck). Sprachliche Fähigkeiten. In T. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Grundlagen - Spezifika - Handlungswissen - Arbeitsbereiche - Lernfelder - Fachdidaktik - Professionalisierung - Forschung*. Beltz.
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of experimental child psychology, 193*, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Ulrich, T. (2018). „Ist das noch normal?“ Robuste empirische Daten zum Grammatikerwerb vier- bis neunjähriger Kinder. *Sprachförderung und Sprachtherapie, 7*(1), 7–14.
- Ulrich, T. (2024). Sicherung des Sprachverstehens im Unterricht: Herausforderungen und Chancen aus sprachheilpädagogischer Perspektive. In J. Bertram, K. F. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 111–124). Waxmann Verlag GmbH.
- Zwirnmann, S., Lücke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen - Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (e-only), 1*–21. doi: 10.2378/vhn2022.art44d



# Inklusive versus separative Schulformen: Ein kritischer Blick auf die empirische Befundlage in der Trias Verhalten, Lernen und Sprache in einem narrativen Review

Inclusive versus Separate Schooling: A Critical Perspective  
on the Empirical Evidence for Special Needs in Behavior, Learning,  
and Language in a Narrative Review

*Priska Hagmann-von Arx\*, Peter Klaver,  
Fabio Sticca und Pierre-Carl Link*

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

## \*Korrespondenz:

Hagmann-von Arx, Priska  
priska.hagmann@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 29.10.2024  
Beitrag angenommen: 06.02.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID:

Hagmann-von Arx, Priska  
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>

Klaver, Peter  
<https://orcid.org/0000-0002-6541-9975>

Sticca, Fabio  
<https://orcid.org/0000-0003-3246-5833>

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

### **Zusammenfassung**

Inklusive und separative Schulformen können Vor- und Nachteile auf kognitive und psychosoziale Entwicklungsbereiche von Kindern mit Förderbedarf in Verhalten, Lernen und Sprache haben. Die Effektivität der Schulform variiert je nach Entwicklungsbereich und Förderbedarf. Dieser Beitrag beleuchtet die empirische Befundlage zu Inklusion und Separation im deutschsprachigen Raum kritisch und stellt die Frage, ob die pädagogische Qualität im Vordergrund stehen sollte.

**Schlüsselwörter:** Verhalten, Sprache, Lernen, Sonderschulung, Inklusion

### **Abstract**

Inclusive and separate school forms can have both advantages and disadvantages for the cognitive and psychosocial development of children with special needs in behavior, learning, and language. The effectiveness of each school type varies depending on the developmental area and specific support needs. This article critically examines empirical evidence on inclusion and separation in German-speaking countries and raises the question of whether the primary focus should be on the quality of pedagogy.

**Keywords:** behavior, language, learning, special education, inclusion

## 1 Inklusive Bildung – eine Hinführung

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich weltweit ein Wandel von separativen hin zu inklusiven Bildungssystemen vollzogen. Einen bedeutenden Schritt hin zu „Bildung für alle“ markierte die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994). Sie betont die Inklusion möglichst vieler Kinder in das reguläre Bildungssystem, erkennt jedoch in Absatz 9 an, dass separate Sonderschulen oder spezielle Klassen weiterhin den besten Unterricht für die vergleichsweise kleine Anzahl von Kindern mit Behinderung sein können, denen in Regelschulklassen nicht entsprochen werden kann.

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) wurde 2006 verabschiedet und verpflichtet die Vertragsstaaten zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Artikel 24 der UN-BRK soll garantieren, dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigten Zugang zum inklusiven Unterricht und dort die entsprechende Unterstützung erhalten. Es wird aber auch davon ausgegangen, dass „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-BRK, 2006, Artikel 24, Absatz 2e). Ob hierzu temporär separate Bildungsangebote gehören, bleibt offen. Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Österreich (2008), Deutschland (2009) und der Schweiz (2014) haben sich auch deutschsprachige Länder zur Einführung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Dennoch besteht – abhängig von Bundesland bzw. Kanton – weiterhin ein gut etabliertes System an separativen Sonderschulen.

Inklusive Bildung verfolgt die Vision, dass alle Schüler:innen gemeinsam im Unterricht an Regelschulen lernen (Erten & Savage, 2012). Allerdings bleiben die genauen Inhalte häufig unklar. Wolfsoon (2024, S. 2) beschreibt den Weg zur inklusiven Bildung daher als „Reise ohne klare definitive Destination“, was die Operationalisierung in Praxis und Forschung erschwert. Als fortlaufender Prozess wird inklusive Bildung je nach Land und Region unterschiedlich umgesetzt (Erten & Savage, 2012). Im Vordergrund steht die Teilhabe aller Lernenden durch Systeme, die Gleichwertigkeit, Gerechtigkeit, Mitgefühl, Menschenrechte und Respekt fördern (Booth, 2009). Weitere zentrale Aspekte sind die Platzierung von Kindern mit Behinderungen in Regelklassen, die Berücksichtigung der sozialen und schulischen Bedarfe dieser Kinder und aller Schüler:innen sowie der Aufbau inklusiver Lerngemeinschaften (Göransson & Nilholm, 2014). Für eine gelingende inklusive Bildung braucht es nicht nur den Zugang von Schüler:innen zu Regelschulen, sondern auch pädagogische Qualitätsfaktoren wie eine positive Einstellung zur Inklusion (Lindner et al., 2023) und Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte (Yada et al., 2022), das wiederum mit Aspekten wie Klassenraummanagement und Beziehungsgestaltung zusammenhängt (Duan et al., 2024).

Damit wird deutlich, dass inklusive Bildung mehr beinhaltet als die Platzierung von Kindern mit Behinderungen an Regelschulen. Dieses strukturelle Merkmal wird jedoch intensiv und emotional gefärbt diskutiert (Ahrbeck, 2014). Besonders umstritten scheint die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, die Lehrkräfte als eines der größten Hindernisse für inklusiven Unterricht sehen (Ahrbeck, 2022; Casale, 2024; Stein & Müller, 2018). In dieser Debatte haben auf der einen Seite Theorien der Inklusion international eine solide ethisch-normative Grundlage gewonnen (Felder, 2022), sodass sich die Argumente für den Wert der Inklusion auf moralische und normative Prinzipien

stützen. Auf der anderen Seite gibt es die evidenzbasierte Perspektive, die auf der Überzeugung fußt, dass eine klare empirische Beweislage die Praxis verändern kann (Lindsay, 2007).

Dieser Beitrag fokussiert auf die empirische Beweislage. Oft wird die Überlegenheit der Effektivität inklusiver gegenüber separativer Schulsysteme betont, obwohl sich die Datenlage uneinheitlich zeigt (Ahrbeck, 2022; Kefallinou et al., 2020) – ein Punkt, der von Kritiker:innen aufgegriffen wird. Hornby und Kauffman (2023) sprechen provokativ von „Zombies“ – persistierende Mythen, die eigentlich hätten sterben müssen, sich aber weigern, dies zu tun. Ein „Zombie der Inklusion“ ist für sie die Annahme, dass es überzeugende Belege für die Überlegenheit inklusiver Bildung gegenüber der Separation gibt. Dieser Mythos sei weit verbreitet, aber falsch. Um zur Klärung der Datenlage beizutragen, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen: Wie beeinflussen inklusive und separative Schulformen die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Behinderung? Dabei werden spezifische Forschungsergebnisse zur genannten Fragestellung im Rahmen eines narrativen Reviews beleuchtet (Ferrari, 2015).

Ausgangspunkt des narrativen Reviews waren aktuelle Meta-Analysen und systematische Reviews, die als höchste Evidenzstufe gelten (Casale et al., 2014). Die Literaturrecherche wurde in den Datenbanken ERIC, FIS, PubMed und Science Direct durchgeführt und mit Google Scholar validiert. Dabei wurden Suchbegriffe kombiniert, die sich auf Übersichtsarbeiten (Meta-Analyse, systematisches Review beziehungsweise „meta-analysis“, „systematic review“) mit Bezug auf Schulsysteme (inklusive Bildung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Beschulungsort, Förderschule, Sonderschule beziehungsweise „inclusive education“, „special educational needs“, „school type“, „special schools“) sowie auf die kindliche Entwicklung (schulische Kompetenzen, kognitive/psychosoziale/sozial-emotionale Entwicklung beziehungsweise „educational achievement“, „cognitive/psychosocial/socio-emotional development“) bezogen. Einschlusskriterien für die Übersichtsarbeiten waren eine Publikation in englischer oder deutscher Sprache in einer Fachzeitschrift mit Peer-Review-Verfahren. Ein weiteres Einschlusskriterium war eine Publikation ab dem Jahr 2020, um die verstärkten Bemühungen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems nach der Ratifizierung der UN-BRK zu berücksichtigen. Bis September 2024 konnten vier Übersichtsartikel identifiziert werden (Dalgaard et al., 2022; Dell’Anna et al., 2022; Douma et al., 2022; Krämer et al., 2021). Zudem werden die in den Übersichtsartikeln verarbeitete Literatur und nachfolgend publizierte Längsschnittstudien aus dem deutschen Sprachraum einbezogen, da inklusive Bildungssysteme in verschiedenen Ländern unterschiedlich interpretiert werden können. Falls in den zitierten Studien verfügbar, werden die Effektstärken gemäß Cohen (1988) angegeben, wobei  $d = 0.2$  einen kleinen,  $d = 0.5$  einen mittleren und  $d = 0.8$  einen großen Effekt beschreibt. Zusätzlich wird das Signifikanzniveau durch den  $p$ -Wert berichtet. Der Fokus liegt auf Kindern mit dem Förderschwerpunkt Verhalten (Emotionale und Soziale Entwicklung/ESE), der gemeinsam mit den Schwerpunkten Lernen und Sprache zur „Trias“ der „milderen“ sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zusammengefasst wird (Stein & Ellinger, 2018, S. 84).

## 2 Ausgewählte empirische Ergebnisse

Eine aktuelle Meta-Analyse zur Frage nach Auswirkungen inklusiver und separativer Bildungssysteme auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung liefern Dalgaard et al. (2022). Sie untersuchten Studien zu Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen, darunter Lernschwierigkeiten und/oder Intelligenzminderung, Autismus, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), körperliche Beeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung und Trisomie-21. Von 20.183 Treffern wurden 94 Studien aus 19 Ländern ausgewählt, von denen aufgrund methodischer Einschränkungen 15 Studien aus neun Ländern in die Analyse einbezogen wurden. Darunter war jeweils eine Studie aus Deutschland und der Schweiz. Die Ergebnisse zeigten keine signifikanten Effekte der Inklusion auf den schulischen Erfolg (Mathematik,  $d = 0.05$ ; Sprache,  $d = 0.04$ ) oder die psychosoziale Anpassung ( $d = 0.20$ ). In mehreren Studien wurden Kinder mit schweren Behinderungen ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit zwischen den Schulformen zu gewährleisten (Dalgaard et al., 2022, S. 20f). Die Schweizer Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) untersuchte 68 Kinder mit diagnostizierter Intelligenzminderung und einem IQ von 40 bis 75. Im Vorfeld wurden sowohl die stärksten Kinder aus inklusiven als auch die schwächsten Kinder aus separativen Schulsystemen im Hinblick auf Intelligenz, schulische Kompetenzen und adaptive Fähigkeiten von der Studie ausgeschlossen.

In einem Review qualitativer und quantitativer Studien untersuchten Dell'Anna et al. (2022) spezifisch Studien zu Kindern mit einer mittelgradigen bis schweren Intelligenzminderung, oft verbunden mit Autismus sowie körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen. Von 1.338 Treffern wurden 18 Studien aus zehn Ländern in das Review einbezogen, darunter als einzige Studie aus dem deutschsprachigen Raum jene von Sermier Dessemontet et al. (2012). Dell'Anna et al. (2022) gehen nicht auf Effektstärken oder andere präzisierende Maße ein, folgern jedoch, dass inklusive Bildung tendenziell bessere schulische Leistungen, höhere adaptive Fähigkeiten und weniger herausforderndes Verhalten förderte. Im Hinblick auf die soziale Teilhabe wurden Schüler:innen jedoch teilweise marginalisiert und vom Unterricht ausgeschlossen.

In den Studien zeigte sich eine große Heterogenität der Effekte, die von positiven bis negativen Ergebnissen reichten, weshalb empfohlen wird, die verschiedenen Behinderungsarten separat zu untersuchen (Dalgaard et al., 2022). Daher werden im Folgenden die Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache sowie deren Ergebnisse zur kognitiven und psychosozialen Entwicklung näher betrachtet.

### 2.1 Kognitive Entwicklung

Übersichtsarbeiten zur kognitiven Entwicklung konzentrieren sich überwiegend auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und Intelligenzminderung. Meta-Analysen und Reviews, die sich spezifisch auf Kinder mit den Förderbereichen ESE und Sprache beziehen, liegen unseres Wissens nicht vor.

In einer Meta-Analyse untersuchten Krämer et al. (2021) Kinder mit „generellen Lernschwierigkeiten“ – leichte Lernbeeinträchtigungen in mehreren Schulfächern, häufig bei einem IQ zwischen 50 bis 90. Von 74.089 Treffern boten lediglich 40 einen methodisch einwandfreien Vergleich der Schulformen, darunter zehn Studien aus Deutschland, fünf aus Österreich und drei aus der Schweiz. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder in der Inklusion leicht bessere Leistungen in Mathematik und Sprache erzielten ( $d = 0.35$ ,  $p < .001$ ). Auch hier wurde die Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) berücksichtigt. Eine Studie aus Deutschland, die in die Analyse aufgenommen wurde, war Kocaj et

al. (2014). Sie nutzten die Daten des IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011 und stellten fest, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen ( $n = 536$ ) und Sprache ( $n = 301$ ) an Regelschulen signifikant höhere Kompetenzwerte erreichten als an Förderschulen (Sonderschulen). Der Effekt war bei Kindern mit dem Schwerpunkt Lernen stärker (Lesen:  $d = 0.49$ , Zuhören:  $d = 0.75$ , Mathematik:  $d = 0.80$ ; jeweils  $p < .001$ ), während er bei Kindern mit dem Schwerpunkt Sprache gering ausfiel (Lesen:  $d = 0.27$ ,  $p < .01$ ; Zuhören:  $d = 0.49$ ,  $p < .001$ ; Mathematik:  $d = 0.07$ ,  $p = .42$ ), was auf deren höhere kognitive Grundfähigkeiten und die stärkere Ausrichtung der Förderschulen mit Schwerpunkt Sprache an Regelschullehrplänen zurückzuführen sein könnte.

Krämer et al. (2021) führten Moderationsanalysen durch, die zeigten, dass Kinder in inklusiven Schulformen in Querschnittstudien bessere Leistungen in Mathematik und Sprache erzielten, während Längsschnittstudien vergleichbare Leistungszuwächse in beiden Schulformen aufzeigten. Dies deutet darauf hin, dass die Lernfortschritte nach der Schulzuweisung ähnlich sind, auch wenn die Kinder in inklusiven Schulformen insgesamt höhere Leistungen erzielen (Selektionseffekt). Stranghöner et al. (2017) zeigten in der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLief) mit 410 Schüler:innen und drei Messzeitpunkten, dass inklusiv beschulte Kinder höhere Ausgangswerte im Lesen ( $d = 1.25$ ,  $p < .05$ ) und Schreiben ( $d = 1.47$ ,  $p < .05$ ) aufwiesen als exklusiv beschulte Kinder. Beide Gruppen konnten ihre Leistungen über die Zeit steigern. Der Leistungszuwachs im Lesen war bei inklusiv beschulten Kindern leicht höher ( $d = 0.27$ ,  $p < .05$ ), während er im Rechtschreiben bei separativ beschulten Kindern deutlich größer war ( $d = 1.15$ ,  $p < .05$ ). Dennoch erreichten die exklusiv beschulten Kinder im Durchschnitt nicht das Rechtschreibniveau, das die inklusiv beschulten Kinder bereits zum ersten Messzeitpunkt aufwiesen.

Krämer et al. (2021) erklären dies mit einem Selektionseffekt: Kinder mit höheren Fähigkeiten werden häufiger in inklusive Schulformen aufgenommen. Selektionseffekte führen dazu, dass sich Kinder mit Behinderung bereits bei der Zuweisung zu einer Schulform unterscheiden. Um statistisch vergleichbare Gruppen zu bilden, kann das *Propensity Score Matching* verwendet werden (Fan & Nowell, 2011). Da in der Meta-Analyse von Krämer et al. (2021) nur wenige Studien vergleichbare Stichproben im Sinne des *Propensity Score Matching* untersuchten, konnten keine weiteren Aussagen zu Selektionseffekten gemacht werden. Eine weitere Moderationsanalyse betraf Länderunterschiede. Aufgrund der geringen Anzahl an Studien pro Land verglichen die Autor:innen stattdessen Studien aus Europa und Nordamerika. Dabei zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen beider Kontinente.

Die Studie von Kocaj et al. (2014) zeigte, wie bereits beschrieben, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache an Regelschulen höhere Kompetenzwerte erreichten als an Förderschulen. Der Effekt war bei Kindern mit dem Schwerpunkt Lernen stärker ausgeprägt als bei Kindern mit dem Schwerpunkt Sprache. Entsprechend sind die Ergebnisse für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen nur bedingt auf Kinder mit dem Schwerpunkt Sprache übertragbar. Das Projekt Ki.SSES-Prolubia untersuchte daher spezifisch Kinder mit Sprachentwicklungsstörung in Sprachheilschulen ( $n = 76$ ) und Regelschulen ( $n = 25$ ). Laut Theisel (2022) lassen sich die Unterschiede zwischen den Schulformen nicht quantitativ-repräsentativ erfassen. Etwa 80% der Kinder aus Sprachheilschulen wechselten trotz weiterbestehendem Förderbedarf bis zum Ende der Grundschulzeit an Regelschulen, was den Durchgangscharakter dieser Schulen verdeutlicht. Dies steht im Gegensatz zum Förderschwerpunkt ESE, wo in Deutschland eher gilt „einmal Förderschule – immer Förderschule“ (Hennemann et al., 2018, S. 119).

## 2.2 Psychosoziale Entwicklung

Krämer et al. (2021) zeigten keinen signifikanten Effekt der Schulform auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern mit generellen Lernschwierigkeiten. Sie vermuten, dass sich die Effekte unterschiedlicher psychosozialer Faktoren gegenseitig aufheben könnten. Daher werden im Folgenden das Selbstkonzept und die soziale Integration als zwei relevante Aspekte der psychosozialen Entwicklung untersucht.

In Bezug auf das Selbstkonzept führten Douma et al. (2022) ein Review durch, in das 15 Studien einbezogen wurden, von denen keine aus dem deutschsprachigen Raum stammt. Sie folgern, dass Kinder mit Intelligenzminderung oder emotionalen, sozialen und Verhaltensauffälligkeiten in separativen Schulformen ein leicht positiveres Selbstkonzept aufwiesen als in inklusiven Schulformen. Die Effektstärken zu dieser Aussage müssen aus der Originalliteratur extrahiert werden. So zeigte beispielsweise die polnische Studie von Szumski und Karwowski (2015) einen geringen Effekt für die emotionale Integration ( $d = 0.34, p < .001$ ) und einen mittleren Effekt für das akademische Selbstkonzept ( $d = 0.78, p < .001$ ). Eine Erklärung bietet der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt*, wonach Schüler:innen in leistungsschwächeren Gruppen ein höheres Selbstkonzept entwickeln als Gleichleistende in leistungsstärkeren Gruppen (Marsh, 1987).

In Bezug auf die soziale Integration analysierten Kohrt et al. (2021) in Deutschland die IQB-Bildungstrends 2016 mit 1.924 Schüler:innen der Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache als gemeinsame Gruppe. Sie zeigten, dass Schüler:innen in separativen Schulformen eine höhere soziale Integration erlebten als in Regelklassen ( $d = 0.41, p < .05$ ). Mit Fokus auf den Förderschwerpunkt ESE untersuchten Zdoupas und Laubenstein (2023) 119 Schüler:innen und fanden, dass das akademische Selbstkonzept in separativen Schulformen positiver war als in inklusiven Schulformen (partielles  $\eta^2 = .17$ , entspricht  $d \approx 0.89, p < .001$ ), ähnlich den Ergebnissen von Douma et al. (2022). Bezüglich der sozialen Integration zeigten sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede. Für den Schwerpunkt Lernen fand die BiLieF-Studie ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik ( $d = 0.54, p < .05$ ), eine höhere Selbstwirksamkeit ( $d = 0.22, p < .05$ ) und eine positivere Selbstwertentwicklung ( $d = 0.21, p < .05$ ) bei exklusiv beschulten Kindern. Hingegen zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf Fähigkeitsselbstkonzepte in Lesen und Schreiben, soziale Integration und schulisches Wohlbefinden (Schwinger et al., 2020). Für den Schwerpunkt Sprache beschreibt Theisel (2022) für das Projekt Ki.SSES-Prolubia, dass die Sprachheilschulen trotz schlechterer Schulleistungen bei den Kindern ein positives Zugehörigkeitsgefühl vermitteln konnten.

## 3 Diskussion

Dieser Beitrag greift in einem narrativen Review die emotional gefärbte Diskussion um Vor- und Nachteile inklusiver und separativer Schulformen auf. Mit der Forschungsfrage „Wie beeinflussen inklusive und separative Schulformen die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Behinderung?“ möchte der Beitrag Hornby und Kauffmans (2023) „Zombie der Inklusion“ auf die Spur kommen. Hierzu wurden aktuelle Meta-Analysen und Reviews sowie ausgewählte empirische Befunde beigezogen.

Die Datenlage zeigt, dass die Effektivität inklusiver und separativer Schulformen nicht einheitlich für alle Behinderungsarten beantwortet werden kann. „One size does not fit

all“ (Dalgaard et al., 2022, S. 349). Entsprechend wurde ein Fokus auf die Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache gelegt. Studien zur kognitiven Entwicklung betreffen meist Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und Intelligenzminderung, zur psychosozialen Entwicklung auch den Schwerpunkt ESE, während zum Schwerpunkt Sprache nur wenige Untersuchungen vorliegen. Die Datenlage deutet darauf hin, dass Kinder in inklusiven Schulformen bessere kognitive Leistungen zeigen, bei vergleichbaren Lernfortschritten in beiden Schulformen, was vermutlich durch Selektionseffekte bedingt ist. In separativen Schulformen haben Kinder, besonders mit Schwerpunkt ESE, ein höheres Selbstkonzept und eine stärkere soziale Integration, während es bei Kindern mit Schwerpunkt Lernen kaum Unterschiede zwischen den Schulformen gibt.

Es wurden verschiedene methodische Herausforderungen ersichtlich, wie eine begrenzte Datenlage, unterschiedliche Terminologien und Selektionseffekte. In den Übersichtsartikeln von Dalgaard et al. (2022), Krämer et al. (2021) und Dell’Anna et al. (2022) wurden nur 0.05 bis 1.3% der identifizierten Studien in die Analysen einbezogen, was auf methodische Schwierigkeiten in den zugrunde liegenden Studien hinweist. Die Terminologie zur Beschreibung von Kindern mit Behinderung variiert und ist oft unscharf definiert. So wurde die Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) in den Übersichtsartikeln unterschiedlich kategorisiert: als „Intelligenzminderung“ (Dalgaard et al., 2022), „generelle Lernschwierigkeiten“ (Krämer et al., 2021) und „mittelgradige bis schwere Intelligenzminderung“ (Dell’Anna et al., 2021). Zudem variiert die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs international und national aufgrund unterschiedlicher Kriterien und Diagnoseverfahren (Gresch et al., 2017), so dass vergleichende Studienergebnisse zwischen verschiedenen Ländern oder innerhalb eines Landes schwer zu interpretieren sind. Darüber hinaus können diese aufgrund der begrenzten Datenlage nicht inferenzstatistisch geprüft werden (Krämer et al., 2021).

Alle einbezogenen Studien basieren auf nicht-randomisierten Kontrollgruppen, da Kinder nicht zufällig einer Schulform zugewiesen werden. Die Wahl der Schulform erfolgt meist aufgrund einer Einschätzung der kindlichen Bedürfnisse und verfügbaren lokalen Gegebenheiten. Zudem können Eltern Einfluss auf diese Entscheidung nehmen (Burgess et al., 2015). Beispielsweise werden Kinder mit höheren Fähigkeiten wie besseren Intelligenztestwerten, schulischen Kompetenzen und adaptiven Fähigkeiten häufiger inklusiv, Kinder mit geringeren Fähigkeiten häufiger separativ beschult (Sermier Dessemontet et al., 2012). Diese Selektionseffekte führen dazu, dass sich Kinder mit Behinderung bereits bei der Zuweisung zu einer Schulform unterscheiden.

Darüber hinaus wurden in mehreren Studien Kinder mit schweren und komplexen Behinderungen ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit zwischen Kindern in integrativen und separativen Schulformen zu gewährleisten. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine inklusive Beschulung für diese Kinder unter den lokalen Bedingungen derzeit nur schwer realisierbar ist – ein Aspekt, der in zukünftigen Studien genauer untersucht werden sollte. Dell’Anna et al. (2021) betonen, dass Kinder mit schweren und komplexen Behinderungen einen hohen Unterstützungsbedarf haben, stark individualisierte Maßnahmen sowie qualifiziertes Lehr- und Betreuungspersonal benötigen. Wenn diese Kinder nicht in die Analysen einbezogen werden, bleibt die Frage zur Wirksamkeit verschiedener Schulformen für diese Kinder ungeklärt. Schäper (2015) kritisiert die „unsichtbaren Hinterhöfe“ des Inklusionsdiskurses und warnt vor dem Verschwinden von Menschen mit komplexen Behinderungen.

Empirisch zeigt sich aktuell kein grundsätzlicher Vorteil inklusiver gegenüber separativer Schulformen. Folglich wird häufig eine Abwägung der Zielprioritäten nötig sein (Stein & Müller, 2018). Carlberg und Kavale (1980) kamen in einer der ersten Meta-Analysen zu einem ähnlichen Schluss. Sie zitierten MacMillan (1971, S. 8), der bereits vor über 50 Jahren davor warnte, dass „special educators must not allow the present issue to become one of special class versus regular class placement lest they find themselves in a quagmire analogous to that which resulted from the nature-nurture debate over intelligence“. Der „Zombie der Inklusion“, also die ideologische Annahme, dass es überzeugende empirische Belege für die Überlegenheit inklusiver Bildung gegenüber der Separation gibt, ist wirklich zu Grabe zu tragen.

### 4 Limitationen

Dieser Beitrag beleuchtet Meta-Analysen und Reviews, die als höchste Evidenzstufe gelten. Renkl (2023) kritisiert jedoch die Relevanz von Meta-Analysen in der Lehrkräftebildung. Die Vielzahl an Studien, kontextabhängige Ergebnisse und widersprüchliche Befunde erschweren klare Handlungsempfehlungen. Weiter wurden in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die in einer anderen Zusammensetzung möglicherweise anders gewichtet worden wären. Eine umfassendere Darstellung der Datenlage für die Förderschwerpunkte wäre daher wünschenswert, wie es Stein und Ellinger (2018) für den Schwerpunkt ESE getan haben (Casale, 2024). Zudem ist es entscheidend, über die Diskussion um schulische Inklusion und Separation hinaus auch schulformspezifische Unterrichtspraktiken zu beleuchten (z.B. Klang et al., 2020) und die individuellen Lernverläufe der Kinder zu verstehen, wo ein Forschungsdesiderat besteht.

### 5 Fazit

Entscheidend scheint weniger die Frage nach schulischer Inklusion oder Separation zu sein, sondern was im Klassenzimmer geschieht (Woolfsword, 2024). Die Priorität sollte auf der Verbesserung der pädagogischen Qualität liegen, anstatt über die Schulform ideologisch zu streiten. Dabei gilt es, den Fokus auf Faktoren wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte, Klassenraummanagement und Beziehungsgestaltung zu verschieben (Duan et al., 2024; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022). Die Suche nach dem besten Entwicklungsweg für Kinder mit Behinderung sollte nicht von ideologischen Grabenkämpfen zwischen Befürworter:innen und Kritiker:innen der Inklusion geprägt sein.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. Soziale Passagen. *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 6 (1), 5–19
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121–134). Sage.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125 (587), 1262–1289. <https://doi.org/10.1111/ecco.12153>
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14, 295–309.
- Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.; S. 78–118). Kohlhammer.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 33–58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025–2041. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Fan, X., & Nowell, D. L. (2011). Using Propensity Score Matching in Educational Research. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 74–79. <https://doi.org/10.1177/0016986210390635>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gresch, C., Kölm, J., & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Waxmann
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 115–149). Kohlhammer.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2023). Special education's zombies and their consequences. *Support for Learning*, 38(3), 135–145. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12451>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- Kohrt, P., Gresch, C., & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- MacMillan, D.L. (1971). Special education for the mildly retarded: Servant or savant? *Focus on Exceptional Children*, 2, 1–11.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Renkl, A. (2023). *Welche Art von Evidenz hilft Lehrkräften, ihren Unterricht zu verbessern?* Abgerufen 14.10.2024, verfügbar unter: <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/welche-art-von-evidenz-hilft-lehrkraeften-ihren-unterricht-zu-verbessern>
- Schäper, S. (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In S. Kluge, A. Liesner, A. & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 77–89). Peter Lang.
- Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 64–78.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Stein, R., & Müller, T. (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Stein, R., & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 80–114). Kohlhammer.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 125–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>
- Theisel, D. A. (2022). *Bildungswege sprachbeeinträchtigter Kinder*. Rahmenschrift zur Habilitation, Universität Heidelberg. Abgerufen am 9.10.2024, verfügbar unter: [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/1384/file/Theisel\\_Bildungswege\\_Rahmenschrift.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/1384/file/Theisel_Bildungswege_Rahmenschrift.pdf)
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK, 2006). Abgerufen am 21.9.2024, verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- UNESCO (1994). Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. Abgerufen am 21.9.2024, verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Woolfson, L. M. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2023). Perceptions of Inclusion in Students with Diagnosed Behavioural, Emotional and Social Difficulties (BESD) Displaying Internalising and Externalising Behaviour in Inclusive and Special Education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 717–730. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2159281>

## III Zur Diskussion

## Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität

A contribution to the discussion on Noëlle Behringer's  
critical remark on the concept of New Authority

*Christoph Laun*

Transaktionsanalytischer Supervisor,  
Fachdirektor für Bildungswissenschaften  
am Landesinstitut für Schule in Bremen

### Korrespondenz:

Laun, Christoph  
christoph.laun@lis.bremen.de

Beitrag eingegangen: 24.07.2024  
Beitrag angenommen: 07.02.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

### Zusammenfassung

Der Kritik Noëlle Behrings (ESE 5/2023) am Konzept der „Neuen Autorität“ (NA) wird in diesem Diskussionsbeitrag auf zweierlei Weise begegnet: Erstens wird argumentiert, dass sich die an das Konzept herangetragene Kritik auf Aspekte beziehen könnte, die in generellen Risiken des pädagogischen Handlungsfeldes begründet liegen. Und zweitens wird dargelegt, dass Kritik von Beispielen einer konkreten Praxis noch nicht hinreichend ist, um das Konzept selbst zu treffen.

**Schlüsselwörter:** Neue Autorität, Pädagogisches Handlungsfeld, Selbstreflexion, Supervision, wertorientierte Pädagogik

### Abstract

The criticism of Noëlle Behringer (ESE 5/2023) regarding the concept of “New Authority” (NA) is addressed in this discussion in two ways: First, it is argued that the criticism directed at the concept might relate to aspects that are rooted in general risks within the field of educational practice. Secondly, it is explained that criticism based on examples of specific practices is not sufficient to challenge the concept itself.

**Keywords:** New Authority, Educational Field, Supervision, Self-Reflection, Value-Oriented Pedagogy

## 1 Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität

Dem Konzept der Neuen Autorität (NA) wird gelegentlich die Befürchtung entgegengebracht, pädagogische Fachkräfte könnten es als Deckmantel nutzen, um eigene, möglicherweise unbewusste Machtfantasien zu reinszenieren. Auf die Gefahr hinzuweisen ist wichtig und sollte Teil jeder Fortbildung oder jedes Trainings zur NA sein. Noëlle Behringer (2023) schlägt dazu aus psychoanalytischer Sicht vor, Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene zu reflektieren. Es gibt auch weitere Konzepte, die dazu geeignet sind, um diese Problematik zu adressieren. Ich beziehe mich z. B. auf Konzepte der Transaktionsanalyse wie das Drama-Dreieck (Kessel, Raeck & Verres, 2021, S. 186) oder Modelle der Kommunikationspsychologie von Friedemann Schulz von Thun (Schulz von Thun, 1981-1998).

Sollte Behringers Kritik allerdings in dem Sinne greifen, dass das Konzept selbst zum Übergriff einlädt, wäre eine umfassende Überarbeitung erforderlich. Laut Behringer (2023, S. 205) beruhe die vermeintliche Gefahr, die von der NA ausgehe, insbesondere auf einer als totalitär anmutenden Überwachung (Prinzip der Präsenz), die „adultistische Interventionen“ befördere. Das Konzept der NA erscheine ihr widersprüchlich, weil es einerseits Unterwerfung fordere und andererseits Selbstführung der Kinder und Jugendlichen. Daraus erwachse eine erhöhte Gefahr der Beschämung (Behringer, 2023, S. 205). Behringer konstatiert, dass der NA eine Tendenz innewohne, junge Menschen zu „Erziehungsobjekten“ zu machen, insbesondere indem dazu eingeladen werde, nach einem vorgegebenen Schema Maßnahmen abzuspielen, ohne die Perspektive der Kinder und Jugendlichen und der hinter deren Verhalten stehenden Bedürfnisse zu berücksichtigen (Behringer, 2023, S. 205).

Die hier entwickelte Position lautet jedoch, dass Behringers Kritik das Konzept der NA wenig trifft, weil zum einen die kritisierten Punkte im antinomisch strukturierten pädagogischen Handlungsfeld angelegt sind und von einem Konzept nicht aufgelöst werden können, und zum anderen Beispiele konkreter Praxis nicht unmittelbar Rückschlüsse auf den theoretischen Bezugsrahmen ermöglichen.

Darüber hinaus könnte Behringers Kritik einen Kernpunkt der NA übersehen: das Anstreben einer kollektiven Haltung in Bündnissen von Erwachsenen. Dies ist eine Besonderheit des Konzeptes, die darauf abzielt, die im Handlungsfeld bestehende Gefahr der Reinszenierung alter Macht- und Ohnmachtmuster zu minimieren, indem sich die Erziehenden nicht mehr primär als Individuen begreifen, sondern als Teil eines Teams.

## 2 (1) Die Kritik Behringers verweist auf die Struktur des Handlungsfeldes

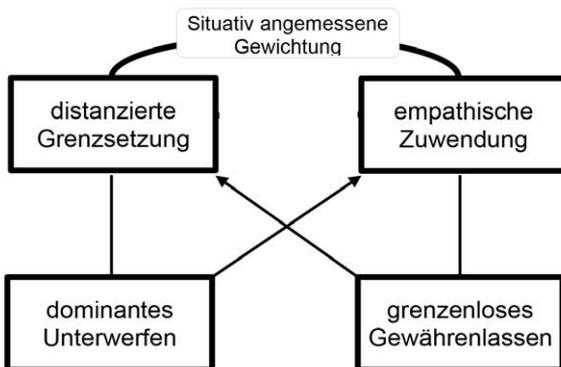
Das pädagogische Handlungsfeld ist durch Antinomien gekennzeichnet (Helsper, 2016); und das Konzept der NA kann als Anleitung dazu gelesen werden, wie innerhalb der Antinomien situativ angemessenes Erziehungshandeln möglich ist. Unter der antinomischen Struktur des Handlungsfeldes versteht man gegebene Spannungsverhältnisse, in denen pädagogische Fachkräfte permanent agieren müssen: Sie sollen zum Beispiel gleichzeitig „Freiheit“ gewähren und „Grenzen“ setzen, „Unterstützung“ geben und „Eigenständigkeit“ fördern, „Nähe“ zulassen und „professionelle Distanz“ wahren. Als Ausbilder von Lehramtsanwärter:innen kann ich diese Struktur in meinen Unterrichts-

beobachtungen als Suche nach Balance in einem mehr oder weniger ausgeprägten Hin- und Herschwanken zwischen widersprüchlichen Handlungsstrategien beobachten. Ich kenne dieses Schwanken auch von mir selbst: Manchmal lasse ich Schüler:innen lange gewähren und reagiere dann aggressiv über.

Unter Handlungsdruck verstärkt sich die Ausprägung der widersprüchlichen Verhaltensweisen noch weiter: Pädagogische Fachkräfte reagieren dann eher reaktiv und verfallen in alte Muster (Wahl, 1991). Das kann das Eskalieren von Konflikten begünstigen. Wichtig ist m.E., diese Verhaltensweisen zunächst einmal vor dem Hintergrund der Struktur des Handlungsfeldes zu verstehen. Ein pädagogisches Konzept kann nicht davon befreien, unter Druck immer wieder situativ entscheiden zu müssen. Es kann jedoch mit diesen Antinomien arbeiten. Es kann überzeugende Angebote machen, wie sich Erziehende so aufstellen können, dass sie situativ erlebte Uneindeutigkeit aushalten und eine balancierte Handlungsantwort auf die gegebene Herausforderung finden. Sie müssen dabei „unter Druck handeln“ (Wahl, 1991), weil sie oft zu einer spontanen Entscheidung gezwungen sind, die sie erst im Nachhinein reflektieren können. Gerade dabei besteht die Gefahr, unbewusste Muster zu reinszenieren. Behringers Mahnung zur regelmäßigen kollegialen Beratung und Supervision ist wichtig, weil es im Handlungsfeld grundsätzlich nicht möglich ist, nach festgelegten Verhaltensschemata zu agieren. Ganz unabhängig vom Erziehungskonzept muss eine erziehungsverantwortliche Person in einer akuten Situation immer eigenverantwortlich entscheiden. In meinen Trainings nutze ich zur Veranschaulichung dieser grundlegenden Herausforderung das Werte- und Entwicklungsquadrat von Friedemann Schulz von Thun:

### 3 Das Werte- und Entwicklungsquadrat

Friedemann Schulz von Thun (1989) hat mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat ein Modell entwickelt, das zeigt, wie ein Wert (z. B. „klare Grenzsetzung“) ohne situativen Ausgleich durch einen Gegenwert (z. B. „empathische Zugewandtheit“) in die „entwertende Übertreibung“ kippen kann. Gleiches gilt umgekehrt: Wird „Gewährenlassen“ überbetont, kann das in ein vernachlässigendes Laissez-faire münden. Professionelles Handeln besteht darin, beide Seiten – Werte und ihre „Schwesterntugenden“ (von Thun, 1989, S. 39) – im Blick zu behalten und situativ austarieren zu können.



**Abb. 1:** Werte- und Entwicklungsquadrat nach Friedemann-Schulz von Thun angewendet auf das pädagogische Handlungsfeld

Auf das Konzept der NA übertragen, bedeutet dies: Die „Alte Autorität“ (Omer & Schlippe, 2010) kann mit ihrem Fokus auf Macht, Kontrolle und Dominanz als Übertreibung durch Entwertung von Schwesterntugenden wie Empathie, Freiheit und Partizipation verstanden werden. „Antiautorität“ mit ihrer Betonung von Freiheit und Partizipation und dem Verzicht auf Macht und Kontrolle, kann hingegen verstanden werden als „entwertende Übertreibung“, mit der Wirkung, dass Kinder mitunter führungslos bleiben. Sowohl die Alte als auch die Anti-Autorität sind mit diesem Modell als entwertende Übertreibungen von Werten zu verstehen, die für erzieherisches Handeln grundsätzlich von Bedeutung sind. Diese Erkenntnis ermöglicht es Teilnehmenden von Trainings, ressourcenorientiert auf ihr eigenes Verhalten zu schauen, indem sie den positiven Wert als Maxime ihres Handelns identifizieren und durch die Suche der ausgleichenden Schwesterntugend eine Vorstellung bilden, wie sie ihr Handeln weiterentwickeln können: Grenzsetzung und Freiraum, Distanz und Nähe, Konsequenz und Beziehung werden in einer situativ angemessenen Balance als wachsame Sorge ins Feld geführt. Das Konzept der NA unterstützt bei der Suche nach der Balance: „Wir wissen, dass antiautoritäre Erziehung ein utopischer Versuch war, Kinder ohne Grenzen und Anforderungen zu erziehen. Die Mittel der traditionellen Autorität sind nicht mehr legitim [...] Das Modell der Neuen Autorität beschreibt einen Ausweg aus diesem Dilemma“ (Omer, H., & Haller, R., 2020, S. 24). Denn es geht bei der NA darum, „ein Gleichgewicht zu finden wie Werte von Freiheit, Privatsphäre und Vertrauen verwirklicht sein können, ohne dass zugleich das Kind gefährdet wird“ (Omer & Schlippe, 2010, S.76). Omer und von Schlippe schlagen folgende Formel für dieses Gleichgewicht vor: „Das Ausmaß an Freiheit, Privatsphäre und Vertrauen, das dem Kind gewährt wird, ist von der Gefahr abhängig, der es ausgesetzt ist“ ((Omer, H., & Haller, R., 2020, S. 24)). Das bedeutet, dass jegliche Einschränkung der Freiheit eines jungen Menschen durch den Schutz seiner Unversehrtheit oder die Unversehrtheit anderer begründet sein muss. Der Leitfaden von Lemme und Körner zum Konzept der NA in der Schule beginnt deshalb mit der Frage: „Wer oder was braucht Schutz?“ (Körner & Lemme, 2016, S. 109). Der fürsorgliche Schutz, das ist die wachsame Sorge, die in drei Graden der jeweiligen Situation angepasst wird (Omer & Schlippe, 2010, S.79). „Die grundsätzliche Idee ist, dass Erziehungsverantwortliche bereits vor der Entwicklung von Schwierigkeiten in Wachsamkeit vorgehen, um die Wahrscheinlichkeit einer späteren Eskalation zu verringern oder bereits gut auf diese vorbereitet zu sein“ (Körner et al., 2019, S. 27). Gemeint ist ein „dynamisches Oszillieren zwischen drei Graden der Aufmerksamkeit“: Offene Aufmerksamkeit, fokussierte Aufmerksamkeit und Eingreifen mit dem Ziel von Schutz (Körner et al., 2019, S. 27). Ich erläutere das gerne anhand des Werte- und Entwicklungsquadrates von Schulz v. Thun so: Die NA soll Erziehende ermutigen, im Umgang mit Veränderungen im Verhalten der jungen Menschen, im inneren eigenen Balancieren zu bleiben, um nicht unter Druck in eine Übertreibung innerhalb eines virulenten Spannungsfeldes zu geraten und damit Schaden anzurichten. Erziehende werden dazu ermutigt, sowohl empathisch die jungen Menschen dabei zu begleiten, sich ihrer Bedürfnisse bewusst zu werden und diese angemessen ins Feld zu bringen und andererseits, wenn Schutz nötig ist, einseitige Maßnahmen zu ergreifen. Man kann sich die Grade wachsender Sorge wie ein Schieberegler auf der Skala zwischen den beiden Wertewelten vorstellen, der je nach Bedarf eingestellt wird. Auf diese Weise gibt das Konzept der NA Orientierung im antinomisch strukturierten Handlungsfeld, gerade um einseitige Übertreibungen, wie Behringer sie in Form autoritärer Überwachung oder anderer adultistischer Maßnahmen befürchtet, zu vermeiden. Das Konzept

der wachsamem Sorge wird dabei durch die Beschreibung einer Haltung ergänzt, die Erziehende dabei unterstützt, sich in den genannten positiven Werten zu verankern. Gleichwohl gilt unabhängig vom Erziehungskonzept für das Handeln im antinomisch strukturierten Feld das Gebot verstärkter Selbstreflexion in Settings der kollegialen Beratung und Supervision.

#### **4 Das Konzept der Neuen Autorität (NA) als Handlungsbeschreibung, die einen Kulturwandel erfordert**

Die NA ist kein Maßnahmenkatalog. Sie formuliert anhand von Leitsätzen eine Haltung (Omer & Schlippe, 2010), weil der Ausstieg aus Eskalationsprozessen eine klare Haltung erfordert (Körner et al., 2019, S. 30). Die Leitsätze sollen pädagogischen Fachkräften m. E. Orientierung bieten, im antinomischen Feld selbstreguliert und möglichst reflektiert zu handeln (Schiermeyer-Reichl, 2022). Dazu gehören u.a.:

- Selbstführung: Aufschieben impulsiver Handlungen („Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“).
- Präsenz: Ein „Hier-Bleiben“, das Nähe signalisiert und die Beziehung auch in Konflikten aufrechterhält. „Ich bin da, ich bleibe da (auch wenn es schwierig wird) und ich bin nicht allein.“
- Gewaltloser Widerstand: Klar und eindeutig reagieren, dabei eine beharrliche Haltung bewahren.
- Handeln aus dem „WIR“: Multiperspektivische Einschätzungen nutzen, um eigene Verzerrungen zu relativieren, sowie ein stärkendes, schützendes, transparentes Beieinanderstehen fördern.

Ein von Behringer m. E. unterbetonter Aspekt ist, dass sich die NA nicht auf ein individualistisches Konzept reduziert. Die Betonung liegt stark auf Kooperation und Vernetzung: Einzelne Erwachsene im Schulsystem sind im stressanfälligen, antinomischen Feld unter Umständen überfordert, wenn sie alleine alle Rollen ausfüllen müssen. Die NA verweist hier auf die Bedeutung von Netzwerken und Bündnissen (Omer & Schlippe, 2010; Körner et al., 2019, S. 37). Gerade weil die Gefahr besteht, in Stressphasen regressiv zu handeln oder unbewusste Muster zu reinszenieren, setzt die NA bewusst auf ein Handeln aus einem „Wir-Gefühl“ (Omer & Schlippe, 2010; Körner et al., 2019, S. 37), sodass der Rechtfertigungsdruck für den Einzelnen reduziert wird, die Einzelperspektive multiperspektivisch ergänzt wird und das Handeln des Einzelnen sichtbar bleibt. Denn Gewalt findet vor allem dort statt, wo Öffentlichkeit fehlt. Auf diese Weise soll das Risiko unreflektierter Machtinszenierungen gemindert werden. Ein wesentliches Element der NA liegt also darin, nicht im Alleingang zu agieren, sondern zusätzlich zur kollegialen Beratung und Supervision das eigene Selbstverständnis vom professionellen Individuum zum professionellen Kollektiv zu erweitern (Eberding 2020, S. 13). Das bedeutet, einen Kulturwandel voranzutreiben, um einer rein individualistischen – und damit stressanfälligeren – Vorgehensweise entgegenzuwirken. Unter anderem kann das bedeuten, die Befürchtung, durch das Erbitten von Hilfe, ein persönliches Versagen zu offenbaren, zu überwinden. Stattdessen gilt es den stärkenden Glaubenssatz zu implementieren: „Ich bleibe nicht allein!“ (Körner et al., 2019, S. 37).

Dieses verbindende Moment kommt in der Vorstellung zur Bildung von Bündnissen unter den Erziehenden und den Unterstützenden im System zum Ausdruck (Körner et al., 2019, S. 37). Behringers Kritik könnte jedoch dort greifen, wo vom Bündnis mit den jungen Menschen gesprochen wird. Körner und Lemme thematisieren das Problem offen: „Dies erscheint in einem Zwangskontext zunächst problematisch, wenn es um Kontrolle geht. Dementsprechend ist es Aufgabe der Verantwortlichen, offensiv Kooperationsbeziehungen anzubieten und anzustreben...“ (Körner et al., 2019, S. 37). Dieser Gedanke wird erneut anschaulich vor dem Hintergrund der antinomischen Struktur. Die soziale Beziehung zwischen Erziehenden und jungen Menschen ist asymmetrisch. Um die daraus erwachsende Macht nicht zu missbrauchen, ist es wichtig, kooperative Beziehungsangebote zu machen und Grenzen stets aus Fürsorge zu setzen. Es gilt wieder das Gebot, jeden Wert durch seine Schwesterntugend auszugleichen. Darüber hinaus ist das Konzept der NA ein systemisches Konzept (Körner et al., 2019, S. 82). Das zeigt sich darin, dass Erziehungsverantwortliche, die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung übernehmen, dies aus der Überzeugung heraus tun: „Ich kann dein Verhalten nicht ändern, ich kann jedoch mein Verhalten und meine Haltung ändern“ (Körner et al., 2019, S. 83). Die unabhängig vom jungen Menschen bestimmten Handlungen der pädagogischen Fachkräfte haben im systemischen Sinne Auswirkungen auf den Kontext und die Rahmenbedingungen und ermöglichen so eine neue Gestaltung der Beziehung – gewaltfrei, beziehungsorientiert, unterstützend. „Mithin wird mit Haim Omers Konzept ein Rahmen geschaffen, der der Selbstorganisationsdynamik mehr Handlungsoptionen zur Verfügung stellt. Es wird ein Unterschied geschaffen, der einen Unterschied macht“ (Körner et al., 2019, S. 83). Als systemisches Konzept schafft die NA also einen klar definierten Handlungsrahmen, in dem pädagogische Fachkräfte durch Selbstreflexion und kollektives Handeln nachhaltig Einfluss auf die Beziehungen und die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nehmen können, ohne diese nachhaltig zu beschämen.

## 5 (2) Warum praxisbezogene Beispiele allein die Theorie nicht entkräften

Behringer (2023) kritisiert die NA anhand eines fiktiven Beispiels, in dem Maßnahmen gewaltlosen Widerstands aneinandergereiht werden, die in dem unterstellten Schematismus ihrer Anwendung für Kinder und Jugendliche grenzverletzend sein können. Dazu möchte ich zunächst auf der Metaebene über das Verhältnis zwischen Konzept und Praxis reflektieren.

Jedes pädagogische Konzept ist ein Modell, das notwendige Vereinfachungen vornimmt. Wie eine Landkarte nur ausgewählte Strukturen einer Landschaft abbildet, um Orientierung zu erleichtern, reduzieren auch die Prinzipien der NA gezielt Komplexität. Dabei dienen sie als handlungsleitende Grundsätze, die immer an den konkreten Fall angepasst werden müssen. Professionelles pädagogisches Handeln entsteht nach Werner Helsper, wenn es sich einerseits an Regelwissen orientiert und zugleich den jeweils vorliegenden Fall zu verstehen sucht (Helsper, 2016). In diesem Sinne sind Handlungsbeispiele, wie sie Omer und Haller (2020) u.a. darstellen, weniger als Kritikobjekt am Konzept selbst geeignet, sondern vielmehr als Ausdruck einer suchenden Annäherung an komplexe Situationen zu verstehen.

Wenn in der NA-Literatur Handlungsbeispiele angeführt werden, sind diese daher nicht als starre Handlungsvorgaben, sondern als Veranschaulichungen der grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Ein Beispiel hierfür – das Behringer diskutiert – ist die „präsen- te Suspendierung“ im schulischen Kontext.

## 6 Das Beispiel der „präsen- ten Suspendierung“

Ein häufig genanntes Beispiel in der NA-Literatur ist der Umgang mit Suspendierungen. Unter Zeitdruck und Stress wird diese Maßnahme oft in Situationen eingesetzt, in denen sich eine pädagogische Fachkraft nicht mehr anders zu helfen weiß, als den jungen Menschen aus der Situation zu verbannen. Legitim ist diese Maßnahme in der Schule als Ordnungsmaßnahme. Diese Maßnahme erfolgt in der Regel erst auf einer bereits fortgeschrittenen Eskalationsstufe. In Bezug auf die Grade wachsender Sorge gehört die präsen- te Suspendierung zum dritten Grad „einseitiger Maßnahmen“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 86). Meiner Erfahrung nach wird die Suspendierung in der Praxis meist als Bestrafung eingesetzt und/oder von den Betroffenen so wahrgenommen, insbesondere dann, wenn sie mit einem Kontaktabbruch einhergeht. In der NA spricht man jedoch von „präsen- ter Suspendierung“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 226), um deutlich zu machen, dass der Kontakt zum Kind bestehen bleiben soll. Vielmehr wird die Suspendierung begleitet von:

- Beziehungsangebote an das Kind („Ich bleibe da, selbst wenn es schwierig wird.“);
- Einbezug des Kindes in Form von Mitgestaltungsmöglichkeiten, sobald die akute Gefahr abgewendet ist („dynamisches Oszillieren“);
- Fokus auf Wiedergutmachung: Auch nach massivem Konflikt bleibt das Kind Teil der Schulgemeinschaft (Omer & von Schlippe, 2010, S. 227ff.).

Die präsen- te Suspendierung ist ein Versuch, eine in der Praxis als Handlungsoption für die pädagogischen Fachkräfte notwendige Ordnungsmaßnahme so zu gestalten, dass diese über die rein akute Entlastung des oder der Erwachsenen einen pädagogischen Wert erhält. Dies wird vor allem dadurch erreicht, dass das Kind auch im Verlauf der Suspendierung durch die pädagogischen Fachkräfte weiter begleitet und mit seiner Gruppe in Kontakt bleibt, sodass Schutz als legitimes Ziel der Maßnahme nicht durch einen Kontaktabbruch überlagert wird. Die Maßnahme wird eng von Gesprächen mit den Betroffenen und ihren Erziehungsberechtigten begleitet. Zum Abschluss der Maßnahme wird gemeinsam ein Plan aufgestellt, wie die Rückkehr in die Gruppe gelingen kann. Dabei geht es auch darum, wie es für die betroffene Person „einfacher gemacht werden kann, falls [sie] Probleme mit [ihren] Mitschülern, dem Lernmaterial oder anderen Aspekten des Schulalltags hat“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 229). Die von Behringer aufgezeigte Gefahr, dass Betroffene hier als Objekte behandelt werden, besteht dann, wenn pädagogische Fachkräfte die Maßnahme nur noch zu ihrer eigenen Entlastung anwenden. Das wäre dann ein Schulausschluss und keine „präsen- te Suspendierung“. Auch Präsenz kann natürlich missbräuchlich als reines Kontrollinstrument eingesetzt werden. Doch das ist kein Makel des Konzeptes, sondern ein Problem seines Gebrauchs durch „entwertende Übertreibung“ des Kontrollaspektes. Damit eine präsen- te Suspendierung nicht in Bloßstellung und Machtausübung umschlägt, bedarf es der fortwährenden Justierung der eigenen Haltung entsprechend den Leitsätzen der NA. Um im dritten Grad der wachsenden

Sorge nicht in die Reinszenierung eigener unbewusster Anteile zu geraten, soll das eigene einseitige Handeln transparent angekündigt werden. Es gilt „mit Achtsamkeit und Aufmerksamkeit sowie Vertrauen auf der einen Seite, der klaren Positionierung gegenüber kritischen Umständen sowie Offenheit, Transparenz und Verbindlichkeit auf der anderen Seite“ (Körner et al., 2019, S. 30) zu balancieren. Beschämung wird vermieden, indem das eigene Handeln, auch gegenüber Dritten, nachvollziehbar gemacht wird. Durch Öffentlichkeit werden die Erwachsenen „ihrerseits stärker in die Pflicht genommen, von unangebrachtem Eindringen in die Privatsphäre des Kindes abzusehen“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 88). Bei allen Maßnahmen, die im Sinne der NA ergriffen werden, ist das grundsätzliche Bestreben im Blick zu behalten, so deeskalierend wie möglich zu agieren. „Es geht nicht darum, das Kind zu ‚erschüttern‘ oder durch Bedrängen eine Veränderung zu bewirken. Die wachsame Sorge ist kein undurchdringlicher Schutzwall, sondern ein umhüllendes Schutznetz, das mögliche Ausrutscher abdämpfen kann“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 89). Maßnahmen im Sinne der NA verlangen daher Geduld und Beharrlichkeit.

## 7 Schlussfolgerung

Die Bedenken gegenüber der NA, verdeckten Machtmissbrauch zu begünstigen, greifen zwar eine reale Herausforderung des antinomischen pädagogischen Handlungsfeldes auf, stellen jedoch keine spezifische Schwäche des Konzepts selbst dar. Das Konzept der NA bietet professionellen Akteuren Orientierung, indem es die Spannungsfelder zwischen „Grenze“ und „Freiheit“, „Kontrolle“ und „Vertrauen“, „Hierarchie“ und „Partizipation“ explizit thematisiert und auszubalancieren hilft. Hierbei fördert der Fokus auf ein gemeinsames Handeln der Erziehenden die Entlastung des Einzelnen und verringert die Wahrscheinlichkeit, reflexhaft in autoritäre oder Laissez-faire-Extreme abzurutschen – besonders unter Stress.

In der Praxis kommen andere Anwendungen des Konzeptes, z. B. das reine Aneinanderreihen von Maßnahmen ohne Beziehungsarbeit, durchaus vor. Dies widerspricht jedoch klar der Haltung der NA. Das Beispiel der präsenten Suspendierung verdeutlicht, dass es nicht um eine strafende Ausgrenzung, sondern um die Aufrechterhaltung von Beziehung und die Ermöglichung von Wiedergutmachung geht. Die Haltung der Erwachsenen entscheidet darüber, ob Maßnahmen Ausdruck von machtvoller Dominanz oder fürsorglicher Stärke sind.

Es bleibt festzuhalten, dass die NA als „Ausweg aus dem Dilemma“ (Omer & Haller, 2020, S. 24) im antinomisch strukturierten Handlungsfeld genau jene kollektive und zugleich wertorientierte Perspektive eröffnet, die pädagogische Fachkräfte zu einer selbstreflexiven und beziehungsorientierten Praxis einlädt. So gewinnen junge Menschen ihre Entwicklungschancen, indem Erziehende durch ihre wachsame Sorge einen Raum gestalten, der wie ein „umhüllendes Schutznetz“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 89) wirkt. Wer Behringers Kritik an möglichen „adultistischen Interventionen“ ernst nimmt, wird die NA nicht verwerfen, sondern innerhalb von Schulungen und Trainings gezielt die Gefahr regressiver Machtfantasien thematisieren und Reflexions- sowie Unterstützungsstrukturen stärken. Damit kann Behringers berechtigte Mahnung – dass jede Autoritätsidee auch Schattenseiten haben kann – als Impuls dienen, die NA im professionellen Handeln noch konsequenter abzusichern.

## Literatur

- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE*, 5, 198-211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>
- Eberding, A. (2020). *Neue Autorität in multikulturellen Kontexten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Waxmann.
- Kessel, B., Raeck, H., & Verres, D. (2021). *Ressourcenorientierte Transaktionsanalyse. Impulse für eine inspirierte Coaching- und Beratungspraxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Körner, B., & Lemme, M. (2016). „Neue Autorität“ in der Schule. *Präsenz und Beziehung im Alltag*. Reihe „Spickzettel für Lehrer“, Bd. 16. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder „Stärke statt (Ohn-)Macht“. In Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., & Thelen, H. (Hrsg.): *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16–44). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiermeyer-Reichl, I. (2022): *Einladung zum Paradigmenwechsel ohne Rezeptgarantie! Neue Autorität in der Schule – Starker Halt durch starke Haltung*.  
In: Badstieber, B., Amrhein, B.: *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule*. (S. 329-344) Beltz Juventa.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.
- Schulz-von-Thun-Institut. *Die Modelle*. Abgerufen am 04. Juli 2024, von <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-werte-und-entwicklungsquadrat>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studienverlag.

**Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter  
immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des  
Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht.  
Kritische Anmerkungen zum Konzept der  
„Wachsamen Sorge“ in der „Neuen Autorität“**

Even if all the streets are paved with gold,  
there's still no beach underneath. The professional's  
independence from the child as a denial of power.  
Critical comments on the concept of „Vigilant Care“ in „New Authority“.

***Pierre-Carl Link<sup>1,3\*</sup>, Hannes Ummel<sup>2</sup>, Chiara Jeurgens<sup>2</sup>,  
Jeannine Wattenhofer<sup>2</sup> und Kai Felkendorff<sup>2</sup>***

<sup>1</sup> Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Zürich

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Universität Budapest

**\* Korrespondenz:**

Link, Pierre-Carl  
pierre-carl.link@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 01.11.2024  
Beitrag angenommen: 24.02.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID:**

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

## Zusammenfassung

Anknüpfend an die Diskussion zur Rezeption des Konzepts der „Neuen Autorität“ in Schulen und Pädagogik werden im vorliegenden Beitrag Passagen von Omer und Haller (2020) zur „wachsamen Sorge“ untersucht. Statt Strafen und Macht soll „Präsenz“ für ein konfliktfreies Umfeld sorgen. Die Analyse zeigt auf, dass das Prinzip der „wachsamen Sorge“ als verstärkte Überwachung wirken kann und das Fokussieren der Erziehenden auf das Ziel einer „Unabhängigkeit vom Verhalten des Kindes“ reale Machtverhältnisse, die in die Rolle der Lehrperson eingelassen sind, verschleiert und so der professionellen Verantwortung und Reflexion entzieht.

**Schlüsselwörter:** Neue Autorität, Machtverhältnisse, Überwachung, Wachsame Sorge, Harmoniesehsucht

## Abstract

Following up on the discussion on the reception of the concept of ‚new authority‘ in schools and education, this article examines passages from Omer and Haller (2020) on ‚vigilant care‘. Instead of punishment and power, ‚presence‘ is supposed to ensure a conflict-free learning environment. The analysis shows that the principle of ‚vigilant care‘ can function as a form of increased surveillance and that the focus of educators on the goal of ‚independence from the child’s behaviour‘ obscures existing power relations that are embedded in the role of the teacher, thus removing them from professional responsibility and reflection.

**Keywords:** New Authority, Power relations, Surveillance, Vigilant care, Desire for harmony

## 1 Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind – Eine machttheoretisch konturierte Lesart zur „Neuen Autorität“

Pädagogische Beziehungen am Ort Schule sind in besonderer Weise von der Chance von Lehrpersonen geprägt, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber, 1922/2002, S. 28). Damit verfügen Lehrpersonen paradigmatisch über das, was Max Weber in seinem berühmten Diktum als Herrschaft bezeichnet. Weber betrachtet Herrschaft als eine spezifische Form von Macht, die sich aus einem stabilen Gefüge von Gehorsam und Legitimität entwickelt. Während Macht im Allgemeinen verschiedene Faktoren umfassen kann, die es einer Lehrperson ermöglichen, ihren Willen durchzusetzen, erfordert Herrschaft eine geregelte Beziehung zwischen Herrschenden und Beherrschten respektive Lehrpersonen und Schüler:innen. Diese Beziehung beruht auf der Anerkennung bestimmter Ordnungen und eines damit verbundenen Anspruchs auf Legitimität. Die Beherrschten fügen sich in diese Strukturen ein, weil sie an deren Gültigkeit glauben. Damit stellt Herrschaft eine institutionalisierte und legitimierte Form der Machtausübung dar. Die Mittel zur Durchsetzung von Herrschaft können dabei stark variieren – sie reichen von direkter Gewaltanwendung bis hin zu subtilen Formen der Beeinflussung, etwa durch Propaganda oder charismatische Führung. In diesem Sinne könnte man die Schule mit Weber als ein Herrschaftsfeld begreifen: Sie beruht auf festgelegten Regeln, einem klaren Autoritätsgefüge und einer akzeptierten Legitimität, die Lehrpersonen zur Durchsetzung von Anweisungen befähigt.

Lehrpersonen sind für ihre pädagogische Arbeit mit gesetzlich definierten Pflichten und Rechten ausgestattet. Unter anderem müssen sie neben akademischen Leistungen auch emotional-soziale Kompetenzen von Schüler:innen regelmäßig bewerten, dürfen im Fall von grenzüberschreitendem Verhalten Disziplinarmaßnahmen initiieren, Zwangsmittel anordnen und mit Exklusion drohen. Wie Albert Scherr (2016, S. 191) in seinem Einführungswerk *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* festhält, ist die Androhung von Zwangsmitteln oder Exklusion „ein zentrales Mittel der Machtausübung“ in diesem Feld. Die Dramaturgie schulischer Autoritätsbeziehungen ist stets eingebettet in bestehende Machtverhältnisse und -dynamiken (Roth, 2016, S. 25).

Die vorgestellte Analyse einiger zentraler Elemente der „Neuen Autorität“ zeigt, dass der Versuch einer Negierung von pädagogischen Machtverhältnissen und deren Ersatz durch „psycho-technische“ Konzepte wie beispielsweise die „wachsamen Sorge“, „Stärke“ oder „Präsenz“ (Omer & Haller, 2020) neue Probleme hervorbringt, ohne an den grundsätzlichen Machtbeziehungen am Ort Schule etwas verändern zu können. Die Aporien der Macht sind stärker und überdauern Psycho-Techniken, die eine Auflösung von Widersprüchen etwa durch den Ersatz von „Macht durch Stärke“ versprechen. Unsere Analyse versucht, die sozialen Bedingungen, in denen „Neue Autorität“ sich vollziehen muss, angemessen zu berücksichtigen, oder anders gesagt, zu vermeiden, was Thomas Häcker et al. (2022, S. 28) mit Bezug auf Michael Winkler (2022) als einen allzu „beziehungspädagogisch geformten Blick“ bezeichnen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er Beziehung zum Leitmotiv und zur grundlegenden Technik pädagogischen Handelns stilisiert (Winkler, 2022). Pädagogisches Handeln primär unter dem Leitmotiv der Beziehung zu denken und zu planen, entzieht die Beziehung nach Winkler einer pädagogischen Reflexivität, die gegebene Machtverhältnisse einschließlich Raumordnungen einbezieht. Damit andererseits die „Neue Autorität“ nicht pauschal in eine Machttheorie ‚einsortiert‘

wird, geht diese Analyse, getreu den Prinzipien rekonstruktiver Forschung, von der Basis des Lehrer:innenhandelns aus: Gefragt wird zunächst nach den Bedingungen institutionell verankerter Bildungsprozesse, nach der Bedeutung von emotionaler Bindung in ihnen, sowie dem Zusammenhang des Verstehens eines Schüler:innenhandelns mit dem Unterstützen oder Bewältigen von Krisen.

Die letzten beiden Ausgaben der Zeitschrift *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)* haben in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen einen Diskurs zum Konzept der „Neuen Autorität“ eröffnet. Auf die Beiträge von Behringer (2023), von Schlippe, Omer und Behringer (2024) sowie Jany, Urban und Link (2024) reagierend, werden hier ausgewählte Passagen aus *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (Omer & Haller, 2020) untersucht. Die Analysen fördern innere Widersprüche zu Tage und zeigen insgesamt eine charakteristische Brüchigkeit des Entwurfs. So entpuppt sich das Konzept der „wachsamen Sorge“ (Omer & Haller, 2020, S. 206) als Form einer „intensivierten Überwachung“ der Schüler:innen (im Anschluss an Foucault, 1977). Das Postulat der „Neuen Autorität“, pädagogische Fachpersonen sollten sich auf das eigene Handeln fokussieren, um so „unabhängig vom Verhalten des Kindes“ (Omer & Haller, 2020, S. 201) zu werden, zeigt im Kern die Tendenz, die realen Machtverhältnisse in modernen Institutionen ungeschehen zu machen. Der Begriff der „Stärke“ führt so nolens volens in eine Art der Verleugnung von Macht. Doch übt nach Heinrich Popitz jede Pädagogik, ob sie möchte oder nicht, ob sie sich dessen gewahr ist oder nicht, „intentional und mit hoher Überlegenheit Macht aus“ (Popitz, 2004, S. 35).

Dies zeigt sich im Folgenden deutlich in einer Entgrenzung und Diffusion zum einen von Begriffen rund um die sogenannten ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ von Schüler:innen, zum anderen in der kooperativen Verantwortung der involvierten Erwachsenen (Omer & Haller, 2020). Das entstehende Diskussions- und Konfliktpotential wird seitens der Proponent:innen der „Neuen Autorität“ ausgespart.

Die Basis der folgenden, sequenzanalytisch generierten Lesart zentraler Stellen aus dem Konzept der „Neuen Autorität“ (Omer & Haller, 2020) basiert auf Workshops, die 2024 im Rahmen einer Masterarbeit des Lehramts Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich stattfanden. Die Workshops orientierten sich methodisch an der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse (Oevermann, 2000). Für diesen Beitrag nehmen wir Befunde aus den Workshops auf, bleiben aber aus Platzgründen bei der Skizze des Strukturkerns sowie kurzen Ausgriffen in zwei Umsetzungen. Weitere Prüfungen würden mehr Platz erfordern. Technische Auswertungsschritte und differenziertere Zwischenergebnisse werden an dieser Stelle aus Gründen der Lesbarkeit und der begrenzten Zeichenzahl nicht wiedergegeben. Rekonstruktive Methoden beanspruchen, den subjektiv gemeinten von im textlichen Ablauf sich objektiv manifestierendem Sinn zu unterscheiden und dadurch so etwas wie die ‚Grammatik‘ einer gedanklichen Form aufzuspüren. Die Leitfragen der Workshops haben wir übernommen: Welche Spannungsfelder ergeben sich aus Omers und Hallers Konzepten von Macht, Autorität und Disziplin? Wie werden diese Spannungen navigiert?

## 2 „Die wachsame Sorge“<sup>1</sup>

Unter diesem Titel behandeln Omer und Haller (2020, S. 206) eine für die „Neue Autorität“ zentrale Konstituente. Mit dem Begriff der Sorge ist Verantwortung und Anteilnahme eines oder einer Erwachsenen gegenüber Jugendlichen und Kindern angesprochen. Falls die Bedeutung in Richtung „Sorge für“ tendiert, sind etwa Besorgungen rund um die Befriedigung basaler persönlicher Bedürfnisse gemeint. Das Adjektiv „wachsam“ rückt aber eher die Bedeutungsvariante „Sorge um“ ins Zentrum. Damit sind weniger Praktiken, mehr eine Haltung verantwortlicher Erwachsener angesprochen, mögliche maligne Entwicklungen zu antizipieren und ihnen vorbeugen zu wollen. Diese Haltung ist wichtig in primären Beziehungen, aber auch in der Schule. Sich um eine:n Schüler:in zu sorgen, heißt dann, dass die Lehrperson sich im Rahmen von Wissensvermittlung in eine Beziehung begibt, in der die Schüler:in Vertrauen fasst, sich so weit zu öffnen, dass es der Lehrperson möglich wird, Einblick zu nehmen in die Spezifik von Lernhemmungen, oder genereller: in die Bedingungen von Bildungsprozessen (Scheid, 2019, S. 8). Eine Mathematik-Lehrperson „in Sorge“ antizipiert gewissermaßen immer, und also haltungsmäßig, dass und wie aus Schüler:in X schlimmstenfalls eine „Math-Leiche“ werden könnte. Diese Haltung ist gerade auch für die Sonderpädagogik wertvoll, weil damit bestimmbar wird, wo Zuwendung und Anteilnahme unter Wahrung professioneller Grenzen über die Aufsichtspflicht hinausgehen müssen. Etwa die Entdramatisierung von Konfliktlagen oder die Entlastung von Scham- und Schuldgefühlen erfordern eine „sorgende“ Zuwendung zu Kindern und Jugendlichen. Damit sind selbstläufig einige konstitutive Bedingungen gesetzt, die unter diesem Titel thematisiert werden könnten: der/die Jugendliche muss als Subjekt in den Blick kommen; Professionelle benötigen einen wie auch immer gearteten verstehenden Zugang zum Handeln dieser Subjekte. Das im Titel angezeigte Wachsame ist so gesehen immer schon Bestandteil von Sorge. Die spezielle Qualifizierung irritiert deshalb etwas und weckt die Ahnung, dass Sorge für sich genommen offenbar nicht ausreicht (siehe kritisch Falkenstörfer, 2020).

## 3 „Verstärkte Präsenz der Erwachsenen ist die effektivste Prävention gegen gefährliche Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Zunächst kommen nun aber nicht die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Blick, sondern die Erwachsenen, die, so muss man folgern, „Sorge“ durch „verstärkte Präsenz“ realisieren. Das Begriffspaar ist aus kontrollierenden Kontexten bekannt. Beispielsweise wäre die Wortverbindung im Satz „Die Zürcher Polizei zeigte am 1. Mai verstärkte Präsenz“ allgemein verständlich. Verstärkte Präsenz meint die Erhöhung der Quantität physischer Präsenz vor Ort, sonst würde man vielleicht von verbesserter Präsenz sprechen. In welchem Kontext verbindet man damit eine sozialisierende Wirkung? In Familie oder Schule kann die Anzahl von Erwachsenen kaum garantieren, dass die geforderte Sorge als Haltung eingenommen wird. In Zwangskontexten wie zum Beispiel einem Gefängnis hingegen ist die mit verstärkter Präsenz einhergehende Kontrolle von

1 Alle Sequenzstellen finden sich in Omer & Haller (2020, S. 206 ff.). Die Reihenfolge der hier untersuchten Sequenzen stimmt mit jener im Original überein.

Subjekten denkbar. In der Begriffskombination „verstärkte Präsenz“ ist also die verstehende Zuwendung als wichtiges Element von Sorge zugunsten einer überwachenden Kontrolle getilgt.

Diese wird als effektivste Prävention gegen „gefährliche Verhaltensmuster“ ins pädagogische Feld geführt. Die Kontrastoption „gefährdendes Handeln“ zieht eine feine Linie zwischen Handeln und Gefährden und öffnet so den Blick auf Bedingungen und Kontexte, in denen Gefährdungen entstehen können. Das wäre durchaus im Sinn von „Sorge“: das Handeln eines Subjekts muss zunächst wahrgenommen, beobachtet, beschrieben und gedeutet werden, bevor ein Gefährdungspotential für X oder für Y eruiert werden kann. „Gefährliches Verhalten“ hingegen schiebt alle Momente des professionellen Zögerns, der Einschätzung und Beurteilung, damit der Skepsis und der Prüfung, beiseite, indem die Gefährdung als Attribut direkt dem „Verhalten“ eingeschrieben wird. Hier wird es kaum noch etwas zu verstehen geben, es kann nur darum gehen, diese Muster schnell zu identifizieren. Tatsächlich zeigt die weitere Lektüre des ganzen Buches, dass unklar bleibt, wer wessen Verhalten als gefährlich beurteilt, ob und wie Lehrpersonen einen fachwissenschaftlich informierten Blick benötigen oder solches sich aus dem Erfahrungswert einer internen Evidenz entscheiden lässt.

Zusammenfassend lässt sich eine doppelte Bewegung erkennen: aus „Sorge“ wird einerseits überwachende Kontrolle; aus dem ihr inhärenten Verstehen ein Identifizieren, ein Dingfest-Machen von Mustern.

#### **4 „Lehrkräfte, die den *Finger am Puls* haben, reduzieren problematische Verhaltensmuster und festigen dabei gleichzeitig ihre Autorität“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)**

Die Metapher vom „Finger am Puls“ lässt sich nun quasi als Umsetzung oder Performanz von „verstärkter Präsenz“ verstehen. Sie spricht entgegen der analytisch geleiteten Erwartung nun doch etwas Diagnostisches an. Die oder der Pflegende ermittelt die Anzahl, die Regelmäßigkeit oder die Stärke von Pulsschlägen und leitet aus ihnen Folgerungen bezüglich des gesundheitlichen Zustands einer Person ab. Auf Basis dieser und weiterer Beobachtungen lassen sich Interventionen bedenken. Diese klassische Folie wird hier dahingehend verändert, dass die Deutung der Messungen, das Erschließen der Problematik sowie die Erwägung von Folgerungen übersprungen werden. Streng wörtlich interpretiert: Die „gefährlichen Verhaltensmuster“ reduzieren sich allein durch das Spüren des Pulses. Die Diagnose wird Magie.

Der Strukturkern lässt sich nun etwa so bestimmen: Was in „Sorge“ konstitutiv aufeinander bezogen ist – Bildung und Bindung, Verstehen und Helfen/Unterstützen – zerfällt in überwachende Kontrolle (sozialer Aspekt), ergänzt um Magie (professioneller Aspekt). Wie steht es nun um die Autorität der Lehrperson, um die es ja letztlich gehen soll? Sie wird, so kann man vermuten, zwischen polizeilicher Aufsicht und magischer Beeinflussung stattfinden. In aller Kürze gesagt: Die regelmäßige, sichtbare Anwesenheit der Kontrollinstanz soll wirken wie ein Placebo. Es liegt nahe anzunehmen, dass diese Form der Autorität sich ausschließlich durch subtile Mechanismen zu sichern vermag, die auffälliges oder unerwünschtes Verhalten reduzieren (Bröckling, 2019; Foucault, 1976/2012). Reale, in konkreter Praxis sich manifestierende, durch die Rolle aber auch

begrenzte, Macht wird ersetzt durch eine rein symbolische Macht, gegen die Schüler:innen vermutlich nur schwer angehen können. Die Assoziation zu Foucaults Panoptismus (Foucault, 1992, S. 260) ist naheliegend. Die Einsicht, dass Macht in Institutionen unausweichlich ist, und es also zur Aufgabe einer Lehrperson gehört, die Schüler:innen vor deren negativen Auswirkungen zu schützen, liegt da nicht nahe. Zwischen anonymer Überwachung und magischen Wirkungshoffnungen verliert sich die Verantwortung des Professionellen gegenüber den Schüler:innen. Darin liegt vermutlich auch ein Kern der Leugnung von Machtverhältnissen.

### **5 „Wachsamer Sorge, fokussierte Aufmerksamkeit oder intensivierte Überwachung eines auffälligen Kindes demonstrieren große Stärke“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)**

Der weitere Verlauf der Darlegungen zeigt eine begriffliche Verschiebung, die diese Vermutung bestätigt: Die Lehrperson, die das Kind intensiviert überwachen soll, wird nicht als Träger:in institutionell kontrollierter und prinzipiell kontrollierbarer Macht adressiert, sondern als Demonstrant:in „großer Stärke“ – ganz nach dem Motto „Stärke statt Macht“ (Omer & von Schlippe, 2016). Die Wortwahl von der „intensivierten Überwachung“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206) lässt zwar erkennen, dass sich die Proponent:innen der „Neuen Autorität“ durchaus bewusst sind, dass es auch um eine Disziplinierung der Subjekte geht. Freilich werden die Techniken aber nicht als solche der Durchsetzung von Machtansprüchen, sondern als Demonstration großer persönlicher Stärke der Lehrperson verstanden, ganz so, als ob diese nichts mit der Machtausstattung der Lehrperson zu tun hätte.

Auch in anderen Hinsichten entfaltet sich über Verschiebungen der oben beschriebene Strukturkern. Es geht nun nicht mehr um Verhaltensmuster, sondern um ein einzelnes, zu überwachendes „Kind“. Der sozial-disziplinatorische Charakter tritt dadurch deutlich hervor, der vorher in der Rede von „Verhaltensmustern“ noch bewahrte therapeutische Anspruch wird aufgegeben. Der durch den Titel zentral gesetzte Begriff der „wachsamen Sorge“ erhält zwei offenbar gleichwertige Alternativen (sprachlogisch: jede:r kann eine:n andere:n ersetzen), was ihn zusätzlich unscharf macht. Der Kontrollaspekt wird durch „Überwachung“ bestätigt und verschärft. Ein dreimaliger Pleonasmus soll rhetorisch überzeugen, beeinträchtigt aber die Argumentationslogik: Sorge erfordert an sich schon Wachsamkeit; Aufmerksamkeit ist nur als fokussierte denkbar; Überwachung ist sowieso schon intensiv. Ein weiterer Shift ist bei der Charakterisierung des zu kontrollierenden Verhaltens zu beobachten: Anfangs ist es „gefährlich“, wird dann nur noch „problematisch“ und ist schließlich „auffällig“. Auch hier tritt die sozial-disziplinierende Implikation deutlich hervor: auffällig ist immer, wer nicht normal ist. Das wirft ein erhellendes Licht auf den oben herausgearbeiteten Befund, dass es unklar bleibt, wer wessen Verhalten als gefährlich beurteilt: Es scheint die Alltags-Evidenz einer Lehrperson zu sein, die sie dazu befähigt, das Kind X als „auffällig“ zu identifizieren.

## **6 „Vermehrte Präsenz kann auch so umgesetzt werden, dass das Kind aktiv werden muss, zum Beispiel mit einer täglichen Meldung im Schulleiterbüro [...]“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)**

Dieser Schritt in die Umsetzung verdeutlicht, dass, was in der „Sorge“ angelegt ist, aufgehoben und ins Punitiv gewendet wird. Dem Anspruch nach ist diese Aktivierung wiederum das Gegenteil von Machtausübung. Im Kontext von Schule kann sie aber nur strafende Wirkung haben, da den Schüler:innen die Pausenzeiten entzogen werden und sie bei der Abbüßung dieser erzwungenen Strafe der schulinternen Öffentlichkeit preisgegeben werden. Mit der Rahmung als „Aktivierung“ wird ein pädagogischer Sinn angeboten, der aber umso unklarer bleibt, als dieses Verfahren ja unterschiedslos alle auffälligen Kinder trifft. Immerhin ist vorstellbar, dass die Rigidität und Überwachungsenge im praktischen Vollzug wohl den Schüler:innen viel Raum für Widerstand bietet, etwa indem der Rundgang absichtlich verzögert wird, Peers auf dem Weg angesprochen werden, der Schulleiter nicht gefunden wird, etc.

## **7 „Auch wöchentliche kurze Elterngespräche oder Elternpräsenz im Klassenzimmer basieren auf demselben Prinzip“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)**

Die angeordnete „Aktivierung“ wird hier auf die Eltern ausgeweitet. Wie auch immer eine solche Kooperation begründet, wie freundlich sie auch immer praktisch umgesetzt werden mag: sie zwingt die Eltern in eine Position, in der sie im Klassenzimmer als disziplinierende Autorität ihrem Kind gegenüber auftreten sollen. Es ist schwer vorstellbar, dass dadurch nicht betroffene Schüler:innen vor ihren Peers bloßgestellt werden: so schlimm steht es um dich, dass sogar schon deine Eltern hier zur Aufsicht beigezogen werden! Auch für die Eltern wird der Schritt das Eingeständnis bedeuten, dass der eigene Nachwuchs wohl anders nicht mehr zu kontrollieren ist. Latent werden hier auch die Eltern für die „Auffälligkeit“ ihres Kindes bestraft.

Die beiden Umsetzungsideen zeigen, was schon im Konzept angelegt ist: Der Strafcharakter und mit ihm die Machtverhältnisse werden zum Verschwinden gebracht.

## **8 Die Verleugnung institutioneller Macht als Verweigerung pädagogischer Reflexivität: Versuch eines Fazits**

Dem Konzept der „Neuen Autorität“ geht es darum, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen so zu gestalten, dass diese nicht als Machtverhältnis wahrgenommen wird, sondern als Fürsorge. Omer und Haller (2020, S. 206) fassen dies mit der Botschaft zusammen: „Es ist meine Pflicht, dich aus nächster Nähe zu überwachen, damit du keinen Schaden erleidest und anderen keinen zufügst!“ Es ist diese starke „Präsenz“ (ebd.), die das allseitige Bedürfnis nach Schutz vor Aggression und Gewalt garantieren soll. „Präsenz“ unterscheidet denn auch die herkömmliche Autorität mit ihren Strafen von der „Neuen Autorität“.

Die Sequenzanalyse zeigt, dass dieser hohe Anspruch schon im Rahmen des Entwurfs nicht eingelöst werden kann. Das Scheitern weist eine Spezifik auf, die dem Intendierten geradezu widerspricht. Die „Sorge“ zerfällt in kontrollierende Überwachung und

magische Wirkungshoffnung. Beiden ‚Zerfallsprodukten‘ ist eigen, dass sie den Subjektstatus von Schüler:innen negieren. Die Forderung nach einer Autorität, die „unabhängig vom Verhalten des Kindes“ sei (Omer, & Haller, 2020, S. 201), wird in einer Form realisiert, dass nicht nur das „Verhalten“, sondern das Kind selber ausgespart wird.

Das Androhen und Durchführen von Strafen wird mit Begriffen wie „vermehrte Präsenz“, „wachsamer Sorge“ oder „Aktivierung“ bemäntelt, die als generell einsetzbare Beziehungstechniken angeboten werden. Nicht nur ist in ihnen die „Machtdimension nicht offenkundig“ (Scherr, 2016, S. 193), sondern sie leugnen die Machtverhältnisse. So führt das Denken in diesen Kategorien zum Verlust an pädagogischer Reflexivität, an kritischem Potenzial in Disziplin, Profession und Praxis der Pädagogik.

Das wirft die Frage auf, weshalb die „Neue Autorität“ in manchen Kreisen hohen Zuspruch findet. Zur Beantwortung dieser Frage wären weitere Analysen notwendig. Vermuten kann man aber, dass die Zurückweisung von „Macht“ ein im pädagogischen Feld altes Tabu berührt. Vielleicht zeigt sich in der Konzeption der „Neuen Autorität“ in exemplarischer Weise, was Scherr für die moderne Pädagogik insgesamt konstatiert: Sie fremdelt gleichsam mit der Vorstellung, dass ihre Praktiken Machtausübung darstellen (Scherr, 2016, S. 193). Das Versprechen einer machtfreien Pädagogik findet da Resonanz. Wenn nun die „Neue Autorität“ Pädagogik als machtferne Praxis konzipiert, schafft sie durch diese Verleugnung von Macht zahlreiche Folgeprobleme, die aktuell noch gar nicht absehbar sind. Konzeptionell bewegt sich die „Neue Autorität“ zwischen „pädagogischem Kitsch“ (Reichenbach, 2003), utopischem Harmoniebegehren und dem Verlust von Machtkontrollmechanismen, die selbst in ausdrücklich punitiven Sektoren des Bildungswesens wie dem Jugendstrafvollzug und geschlossenen Heimen als zumindest formell besser gesichert gelten dürften. Ein utopisches Harmoniebegehren scheint durch das Konzept hindurch: der Wunsch nach einer Konstellation, in der Schüler:in und Lehrer:in nicht mehr Kontrahent:innen sind, sondern auf derselben Seite stehen. Zwar ist auch unter Bedingungen „Neuer Autorität“, wie wir oben angedeutet haben, Widerstand von Schüler:innen möglich. Er erscheint aber als geradezu sinnlos, weil die „Neue Autorität“ für jeden das Beste ohne Konflikte verspricht. Harmoniesehnsucht könnte auch die Triebfeder für die strukturelle Behauptung einer magischen Wirkung von Diagnose sein: Es braucht keine schmerzhaften Interventionen mehr.

In seinem hellsichtigen Essay „Tabus über dem Lehrberuf“ (Adorno, 1970) spürt Theodor W. Adorno den Gewaltaspekten in der öffentlichen Imago der Lehrpersonen nach. In Stereotypen wie dem/der Schulmeister:in, dem/der Pauker:in, dem/der Steißstrommler:in, der „schoolmarm“ (wohl am besten als „Lehrgotte“ übersetzt), aber auch des in die Beamtenhierarchie eingemauerten Bürohengstes (ebd., S. 74 ff.) sieht er Ausdrucksformen einer Delegation von Gewalt. Die Gesellschaft leugnet die Gewalt, die eine Basis ihrer Existenz immer noch darstellt, indem sie sie im Versteckten an Lehrpersonen delegiert, sie dann aber an ihnen durch Stereotypen sichtbar macht für die allgemeine moralische Entrüstung (ebd., S. 80). Die Abwendung von alter Autorität mag eine Zurückweisung dieser gesellschaftlichen Zumutung darstellen. Da aber die „Neue Autorität“ die realen Bedingungen von Autorität, von Zwang und Gewalt in der Schule, nicht in den Blick nimmt, schlägt der reflexartige Versuch um in eine an der Oberfläche neue, im Kern aber noch etwas irrationalere Machtausübung über Schüler:innen.

Oder um es mit einem Bild zu sagen: Der Versuch, eine scheinbar alte, gewaltförmige Pädagogik abzulösen, mündet in die religiöse Utopie, dass alle Straßen mit Gold gepflastert

tert sind. Dem wäre mit der abgewandelten Sponti-Spruch-Weisheit der 1970er Jahre zu begegnen: Unter diesem Pflaster ist kein Strand.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1970). Tabus über dem Lehrberuf. In ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vor-träge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (S. 73–91). Suhrkamp
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5(5), 198–211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>
- Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Springer VS für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1976/2012). Die Mittel der guten Abrichtung. In Bauer, U., Bittlingmayer, U., & Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 199–212). Springer.
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (2022). Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung. In Berndt, C., Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 9–29). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5960-01>
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Jany, M., Vrban, R., & Link, P.-C. (2024). Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘: Ein Interview. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6 (6), 182–194. <https://doi.org/10.35468/6103-12>
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Stw.
- Popitz, H. (2004). *Phänomene der Macht* (2. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(6), 775–789.
- Roth, R. (2016). Autorität und Unterwerfung. In Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 199–212). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_20)
- Scherr, A. (2016). Macht, Herrschaft und Gewalt. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 25–31). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_2)
- Von Schlippe, A., Omer, H., & Behringer, N. (2024). Neue Autorität – Antwort auf eine Einladung zur Reflexion. Eine Resonanz auf den Beitrag von Noëlle Behringer, ESE 5/2023. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6 (6), 164–181. <https://doi.org/10.35468/6103-11>
- Weber, M. (1922/2002). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Winkler, M. (2022). Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen. In Berndt, C., Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 213–235). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5960-16>

**„Da weiß man nicht, wo hört DaZ auf und wo fängt  
Sonderpädagogik an?!“ Migrationsbedingte  
Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld (post-)sonder-  
pädagogischer Diskurse. Ein Plädoyer für eine Stärkung  
disziplinübergreifender Forschung im Förderschwerpunkt ESE**

**“One does not really know where German as a Second Language  
ends and special needs education begins” – Migration-Induced  
Multilingualism in Special Needs Education Discourses.  
Advocating for Enhanced Interdisciplinary Research in the  
Field of Emotional and Social Development**

***Kevin Niehaus***

Universität Duisburg-Essen

**Korrespondenz:**

Niehaus, Kevin  
kevin.niehaus@uni-due.de

Eingereicht am: 14.08.2024  
Angenommen am: 28.01.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID**

Niehaus, Kevin  
<https://orcid.org/0009-0008-7923-4841>

## Zusammenfassung

Aktuelle Diskurse um das Zusammenspiel von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion erfolgen trotz disziplinübergreifender Bedeutung zum größten Teil im Rahmen singularer Fachperspektiven. Dies scheint umso verwunderlicher, lassen sich für die damit unmittelbar in Verbindungen stehenden Fachperspektiven ähnlich gelagerte Herausforderungen ausmachen. Der Beitrag plädiert für eine Stärkung disziplinübergreifender Forschung zwischen den Fachperspektiven DaZ und der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESE.

**Schlüsselwörter:** Sprachbildung, Inklusion, Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, Disziplinübergreifende Forschung

## Abstract

Current discourses on the interplay of language education, multilingualism and inclusion are despite their interdisciplinary significance predominantly conducted within singular disciplinary perspectives. This is particularly surprising given the similar challenges identified across these interrelated disciplinary perspectives. The article advocates for interdisciplinary research between the perspectives of German as a Second Language in the field of Multilingualism and Special Needs Education focusing on emotional and social development.

**Keywords:** Language Education, Educational Inclusion, Multilingualism, Teacher Professionalization, Interdisciplinary Research

## 1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld (post-)sonderpädagogischer Diskurse

Der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> ist spätestens seit dem neuen Jahrtausend von Interesse und somit auch in der Lehrkräfte(aus)bildung und -professionalisierung von disziplinübergreifender Relevanz. Ausgangspunkt der intensivierten Auseinandersetzung mit der Dimension Mehrsprachigkeit stell(t)en zu einem großen Teil die Ergebnisse von (internationalen) Schulleistungsstudien dar. Wurde der Zusammenhang von Sprachkompetenzen, Bildungsbenachteiligung und Chancen(un-)gerechtigkeit anfangs noch überwiegend für Kinder mit Migrationshintergrund nachgezeichnet, stellen aktuelle Studienergebnisse die intersektionale Verwobenheit einzelner Heterogenitätsdimensionen in ihrer Kumulation von Nachteilen trennschärfer dar (Lewalter et al., 2023, S. 13-16). Durch die ungenaue Rezeption des Aspekts ‚Migrationshintergrund‘ und der damit verbundenen Übertragung auf und Gleichstellung mit der Dimension Mehrsprachigkeit wurde ein medialer, bildungspolitischer und schulischer Diskurs initiiert, der insbesondere sogenannte mehrsprachige Bildungsinländer:innen (d.h. Lernende, die lebensweltlich mehrsprachig in Deutschland aufwachsen) wenig differenziert betrachtet. Die damit einhergehenden Konsequenzen zeigen bis heute ihre disziplinübergreifende Wirkung; u.a. in Differenzkonstruktionen und unscharfen Bezeichnungspraktiken (Winter et al., 2023). Begleitet durch groß angelegte bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte, die die Benachteiligung von ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘ zu Beginn adressierten und migrationsbedingte Heterogenität somit in den Mittelpunkt sprachbildungsbezogener Forschungsanstrengungen rückten (Gogolin et al., 2011), trugen diese auch durch ihre Namensgebung gerade am Anfang (ungewollt) zu der undifferenzierten Sicht auf mehrsprachige Lernende bei. Die im Verlauf vollzogene Differenzierung und versuchte Auflösung des Duals ‚Migrationshintergrund – Mehrsprachigkeit‘ im Rahmen einer *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2020) wurde durch die intensivierte rassismus- und diskriminierungskritische Forschung zum Umgang mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit vorangetrieben. Insbesondere linguistik-kritische Arbeiten der „Wiener Schule“ um İnci Dirim und Kolleg:innen führten zu einer stärkeren disziplinübergreifenden Forschung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die bis heute sprach-, erziehungs- und bildungswissenschaftliche sowie migrationspädagogische und soziologische Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand verbindend betrachtet (Dirim & Khakpour, 2018) und damit die linguistische Perspektive innerhalb der Fachdisziplin DaZ ergänzt (vgl. Niehaus et al., 2025).

Neben der intensiven Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext bildungsbezogener Ungleichheit, zeigt sich der forschungs- und schulbezogene Umgang mit Mehrsprachigkeit seit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland im neuen Gewand. Auch wenn die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität bereits seit längerer Zeit Gegenstand verpflichtender Module der universitären Lehrkräf-

1 Der Begriff migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bezieht sich auf das Sprachenrepertoire von Lernenden, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]“ (Binander & Jessen, 2020, S. 223). Oftmals zählen hierzu Migrationsprachen, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen und im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten sind“ (ebd., S. 222).

tebildung ist (Becker-Mrotzek et al., 2017), wird durch den bildungspolitischen Reformauftrag der schulischen Inklusion der Umgang mit Mehrsprachigkeit um eine weitere zu berücksichtigende Dimension ergänzt. Wurde die Auseinandersetzung mit Verzögerungen oder Beeinträchtigungen im Spracherwerb bei Lernenden bisweilen eher im sonderpädagogischen Forschungsfeld verortet (Tervooren, 2017) und die Thematisierung innerhalb der Fachperspektive DaZ aus Angst vor fälschlichen Rückschlüssen und Verbindungslinien ausgespart, stehen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses, in dem Mehrsprachigkeit als eine Facette der Heterogenitätsdimension Sprache verstanden werden kann, nunmehr individuelle Sprachbildungsbedürfnisse und -bedarfe aller Lernenden im Mittelpunkt (Niehaus, 2023). Die damit einhergehende inhaltliche Ausweitung erweitert das Themenfeld um sprachliche Vielfalt und setzt zugleich einen Kontrapunkt entgegen der Stigmatisierung bestimmter Lernendengruppen durch gruppenbezogene Merkmale. Das damit verbundene und noch recht junge Forschungsfeld einer „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel & Simon, 2019) verfolgt unter anderem den disziplinübergreifenden Ansatz, „dem in vielen Studien diskutierten Risiko unzureichend ausgebildeter Sprachkompetenzen [...] bei marginalisierten und vulnerablen Schüler:innen reflexiv zu begegnen [...]“ (Niehaus et al., 2025, S. 134). Auch wenn jüngst in der Weiterentwicklung des Forschungsfelds der Versuch unternommen worden ist, die Zusammenhänge zwischen DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit), Sprachbildung und Inklusion *post-sonderpädagogisch* zu beleuchten (Döll & Michalak, 2023), wird hinsichtlich strukturell-systemischer und inhaltlich-personaler Mechanismen sozialer (Bildungs-) Ungleichheit, zu der auch der Prozess der sonderpädagogischen Statusdiagnostik gezählt werden kann (Vossen et al., 2022), deutlich, dass die forschungsbezogene Auseinandersetzung sowie der schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit multiperspektivisch und intersektional verwoben sind (Niehaus, 2024a). Dass die Ausklammerung einzelner Fachperspektiven gerade vor dem Hintergrund steigender Zahlen an Lernenden mit attestiertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Rackles, 2021) nicht zielführend erscheint, wird deutlich, wenn man sich die mit der *Sonderpädagogisierung* einhergehenden und inzwischen ausführlich dargelegten Ressourcen-Etikettierungs- bzw. Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmata (Boger & Textor, 2016; Neumann & Lütje-Klose, 2020) vergegenwärtigt. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist hinsichtlich der überproportionalen Attestierung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe bei mehrsprachigen Lernenden unmittelbar mit der sonderpädagogischen Disziplin verwoben (Niehaus, 2024b). Dies gilt insbesondere hinsichtlich der sonderpädagogischen Gutachten, die, wie aktuelle Studien regionsübergreifend aufzeigen, gravierende Qualitätsmängel aufweisen (Casale, 2024; Hennes et al., 2024; Nideröst et al., 2024).

Aufbauend auf der skizzierten disziplinübergreifenden Verschränkung der Fachperspektive DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit) und der erziehungs- sowie bildungswissenschaftlichen Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung stellt sich die Frage nach dem aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung zum (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit innerhalb des Förderschwerpunkts ESE.

## 2 Zum (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ESE

Betrachtet man die Thematisierung von und den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Feld der sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen, fällt auf, dass der Diskurs in den Förderschwerpunkten unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden und/oder der familiäre Sprachgebrauch in der Praxis des Förderschwerpunkts Lernen oftmals als „Problemfaktor“ (Wilmes, 2017, S. 487) verstanden und ursächlich für Lern- und Leistungsausfällen gemacht, zeigt sich die Auseinandersetzung im Förderschwerpunkt Sprache zumindest auf theoretischer und diagnostischer Ebene durch die unmittelbare Nähe zur Dimension Mehrsprachigkeit differenzierter (Scherger, 2023). Beiden Förderschwerpunkten ist jedoch gemein, dass sich primär am unauffälligen, monolingualen Deutscherwerb orientiert wird und fehlende sprachliche Kenntnisse im sogenannten Register der *Bildungssprache* (kritisch; Di Venanzio & Niehaus, 2023) oftmals Anlass zur Überprüfung eines Unterstützungsbedarfs darstellen. Hierbei sind Fehldiagnosen in beide Richtungen möglich und nachgewiesen (Jeuk, 2015). Für den Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE) wird hingegen deutlich, dass sowohl die theoretische Auseinandersetzung als auch die empirische Forschung noch in den Anfängen steckt (Schreier & Jessen, 2023a, S. 148). Dies ist besonders bemerkenswert, da Mand (2003) bereits vor über 20 Jahren unter Bezugnahme auf Untersuchungen zur Sozialstruktur an Förderschulen darauf hingewiesen hat, dass „[...] der Anteil von Migrantenkindern [an diesen Schulen] seit Jahren zu hoch [ist]“ (ebd., S. 91-92). Aktuell sind dem Autor dieses Beitrags keine Studien bekannt, die den (diagnostischen) Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE explizit untersuchen. Zwar stehen die Ergebnisse eines geplanten systematischen Literaturreviews zur Berücksichtigung der Dimension Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE seitens des Autors aktuell noch aus, doch überblickt man exemplarische Ausarbeitungen der Scientific Community im oder angrenzend an den Förderschwerpunkt ESE, zeigt sich insbesondere in den letzten Jahren ein wachsendes Interesse an der Dimension Sprache. Dieses Interesse spiegelt sich sowohl in theoretisch-konzeptuellen Überlegungen als auch in empirischen Arbeiten wider. So diskutieren Schreier und Jessen (2023b) vor dem Hintergrund der vermuteten Verbindung von Sprache und emotional-sozialer Entwicklung die Bedeutung eines sprachsensiblen Unterrichts. Sie plädieren aus einer kultur- und migrationssensiblen Perspektive für eine stärkere Thematisierung des Aspekts der ‚Sprachsensibilität‘ im Förderschwerpunkt ESE; insbesondere auch in der Lehrkräfteausbildung für eine inklusive Schule (Schreier & Jessen, 2023c). Auch Langer et al. (2022) befassen sich mit dem Bereich der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und untersuchen den Zusammenhang von sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenz auf Seite der Lernenden. Neben Fragen der Diagnostik und des pädagogischen Handelns von Fachkräften (Piegsda et al., 2022) gibt es auch Professionalisierungskonzepte (Roos & Kaplan, 2022) sowie individuumszentrierte Qualifizierungs- und Begleitkonzepte für Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE (Leidig et al., 2021), die ebenfalls um die Dimension Sprache erweitert werden könnten. Auf empirischer Ebene existieren neben systematischen Reviews und Metaanalysen (Hentges et al., 2021) auch internationale und deutschsprachige Forschungsprojekte, die Zusammenhänge zwischen Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten auf Lernendenseite fokussieren

(Perschl, 2022). Förderschwerpunktübergreifende Projekte wie *SprESE* (Zwirmann et al., 2022) und *Spau-KI* (Ulrich et al., 2023) verbinden die Dimension Sprache aus sprachheilpädagogischer Sicht mit der Forschung zu Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten. Beide Projekte untersuchen die Wechselwirkungen zwischen sprachlichen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen und beabsichtigen die Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien. Neben der sonderpädagogischen Grundlagenforschung in der fachrichtungsübergreifenden Schnittstelle besteht auch ein wachsendes Interesse an Veränderungen in der pädagogischen Praxis. Sowohl die skizzierten Forschungsprojekte als auch die Langzeitstudien im Bereich Verhaltensstörungen und Sprachförderbedarfe fokussieren vor allem den monolingualen Deutscherwerb und das schulbezogene Sprachregister. Kenntnisse in anderen Sprachen werden oft nicht thematisiert bzw. diese empirisch ausgeklammert, übergangen oder bleiben in der Betrachtung vernachlässigt. Obwohl innerhalb der Sonderpädagogik zunehmend komplexe Wechselwirkungen in der Schnittstelle betrachtet werden, erfolgt dies bislang wenig disziplinübergreifend. Für weitere Forschungsbemühungen ist dies von großer Bedeutung, wird durch die bisherige Betrachtung von Sprache (im Singular und bezogen auf die Mehrheits- sowie Unterrichtssprache Deutsch) und emotional-sozialem Verhalten die mehrsprachige Lebenswelt vieler Lernender verkannt. Ausgewählte Arbeiten, die Mehrsprachigkeit mit dem Bereich der emotional-sozialen Entwicklung verbinden, umfassen die Ausführungen von Dewaele (2014) zu Emotionen und Mehrsprachigkeit, von Battachia et al. (1997) zur Beziehung von Emotionen und Sprache, von Harris et al. (2003) zum Vergleich von Tabu-Wörtern in Erst- und Zweitsprache sowie die Studie zur sprachlichen Präferenz bei Wut und Freude mehrsprachiger Personen von Illner (o. J.). Im Hinblick auf das Verhältnis von sprachlicher Vielfalt und Bildungsbenachteiligung kann mit Bezug auf Baquero Torres und Leitner (2024, S. 205-206) auch für den Förderschwerpunkt ESE konstatiert werden, dass die Dimension Mehrsprachigkeit einen prominenten Platz unter den Risikofaktoren einnimmt, die institutionelle Diskriminierung bedingen. So resümiert auch Casale im Rahmen des wissenschaftlichen Prüfauftrags sonderpädagogischer Gutachten in NRW, dass in den analysierten Dokumenten im Förderschwerpunkt ESE „[...] bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte [häufig] von Problemen mit der deutschen Sprache berichtet [wird]“ (Casale, 2024, S. 136). Auch wenn Nideröst et al. (2024, S. 50-53) entlang ihrer Auswertungsergebnisse sonderpädagogischer Gutachten im Förderschwerpunkt ESE ähnlich wie Casale dafür plädieren, die Fokussierung individuumsbezogener (psychopathologischer) Merkmale in der Diagnostik zugunsten von schulspezifischen Operationalisierungen sonderpädagogischer Maßnahmen zurückzustellen, lässt sich aus der Fachperspektive DaZ entgegenhalten, dass gerade die genaue Erfassung und Einordnung der individuellen Mehrsprachigkeit für den institutionellen Umgang und damit auch für die sonderpädagogischen Statusdiagnostik äußerst relevant sind (Niehaus, 2024b, S. 92-98). Zusammenhänge und mögliche Interdependenzen zwischen (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und emotional-sozialem Verhalten können durch eine genaue Betrachtung mehrsprachiger Sozialisationskontexte und eine Erfassung der Inputbedingungen und Sprachpraktiken dezidiert hergestellt werden (Ritterfeld & Lüke, 2013). Mit Blick auf die Forderung der diagnostischen Operationalisierung des Förderschwerpunktes ESE entlang einheitlicher Kriterien sollten (mehr)sprach(igkeits)bezogene Aspekte somit stärker berücksichtigt werden. Grundlage für eine mehrsprachigkeitssensible (Weiterentwicklung der) Diagnostik im Förderschwerpunkt ESE sollte mit Blick auf die studienübergreifende ernüchternde Qualität sonder-

pädagogischer Feststellungsdiagnostik jedoch wissenschaftlich fundiert sein und auf schulischen Handlungspraktiken im Förderschwerpunkt ESE aufbauen.

### 3 Zur Stärkung disziplinübergreifender Schul- und Unterrichtsforschung im Bereich Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE: Abschließende Gedanken und Ausblick

Wie der vorliegende Beitrag nachzeichnen konnte, ist der Diskurs zum Umgang mit Mehrsprachigkeit disziplinär unterschiedlich implementiert. Mit Blick auf die Auseinandersetzung im (diagnostischen) Umgang mit Mehrsprachigkeit konnte für den Förderschwerpunkt ESE aufgezeigt werden, dass die Forschung hier noch in den Anfängen steckt. Auch wenn Bleher und Gingelmaier (2019) im Positionspapier der Forschenden und Lehrenden im Förderschwerpunkt ESE vor einigen Jahren noch festhielten, dass sich „das Problempotential und die Komplexität bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung [...] deutlich von primären Lern- oder Sprachschwierigkeiten sowie entsprechenden Förderbedarfen [unterscheide]“ (ebd., S. 96), zeigen sich aktuelle Forschungsbemühungen innerhalb der Sonderpädagogik um die *intradisziplinäre* Betrachtung komplexer Wechselwirkungen bemüht. Aufbauend auf dem Selbstverständnis als „Menschenrechtsprofession“ (ebd., S. 95) bedarf es, wie es Baquero Torres und Leitner (2024) letztlich für die Forschungspraxis und Wissensgenerierung im Förderschwerpunkt ESE darlegen, sich blinder Flecken oder bisheriger Ausklammerungen bewusst zu werden. Geht man wie die Autor:innen davon aus, dass der Förderschwerpunkt ESE ähnlich wie andere sonderpädagogische Teildisziplinen „auf Wissensbeständen mit (post-)kolonialem Erbe fußt, von Rassismen durchzogen ist und mit intersektionalen Diskriminierungsformen interagiert“ (ebd., S. 206), so sollte die Dimension Mehrsprachigkeit bei zukünftigen Forschungsbemühungen stärker berücksichtigt oder selbst zum Forschungsgegenstand gemacht werden. Dies gilt insbesondere hinsichtlich einer diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des förderschwerpunktbezogenen Selbstverständnisses, welches die *Be*-Deutungspraxis im Förderschwerpunkt ESE nicht nur für die fallbezogene pädagogische Praxis, sondern auch im Forschungs- und Wissenschaftsdiskurs ernst nimmt. Das aktuell durch den Autor verfolgte überregionale und praxeologisch ausgerichtete disziplinübergreifende Forschungsprojekt *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung in der Metropolregion Rhein-Ruhr (MiMESE Rhein-Ruhr)* wird hierbei zeigen, in a) welchen schulisch-unterrichtlichen Bereichen die Dimension Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE zum Tragen kommt, b) wie sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Handlungspraxis an Förderschulen beschreiben lässt und c) wie sich mehrsprachigkeitsbezogene Aushandlungsprozesse zwischen den am Schulleben beteiligten Akteur:innen gestalten (Niehaus, 2024c).

## Literatur

- Battachia, M., Suslow, T. & Renna, M. (1997). Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotionen und ihre Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Peter Lang Verlag.
- Baquero Torres, P. & Leitner, S. (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge. *ESE*, 6, 196–209. <https://doi.org/10.25656/01:30047>
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Waxmann.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE*, 1, 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Casale, G. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.), *Langfassung. Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (S. 128–163). MSB NRW.
- Dewaele, J. M. (2014). It Takes Two to Tango: The Dynamic Interaction of Emotional and Psychological Aspects in Foreign Language Learning. *The Magazine for English Professionals*, 31, 51–53.
- Dirim İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (et al.) (2018), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). Klinkhardt.
- Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), Artikel 9, <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Döll, M. & Michalak, M. (2023). Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung. Deutsch als Zweitsprache: Positionen, Perspektiven, Potenziale (Band 3). Waxmann.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer VS.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A., & Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 561–579. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- Hennes, A.-K., Philippek, J., Dortants, L. (et al.) (2024). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75, 288–302.
- Hentges, R. F., Devereux, Ch., Graham, S. A. & Madigan, S. (2021). Child Language Difficulties and Internalizing and Externalizing Symptoms: A Meta-Analysis. *Child Development*, 92(4), 691–715. <https://doi.org/10.1111/cdev.13540>
- Illner, J. (o. J.). Emotionen und Mehrsprachigkeit. Ein Problemaufriss als Beitrag zur gelingenden Integration. Vortrag und Vorstellung von Forschungsergebnissen an der Universität Duisburg-Essen. Institut DaZ-DaF.
- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 231–248). Klett/Fillibach.
- Langer, J., Meindl, M. & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargelände*, 91(3), 185–199. <https://www.doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Leidig, T., Hanisch, Ch., Vögele, U., Niemeier, E., Gerlach, S. & Hennemann, T. (2021). Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE*, 3, 89–98. <https://doi.org/10.35468/5903-07>

- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Waxmann
- Mand, J. (2003). Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Kohlhammer.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–8). Springer VS.
- Niederöst, M., Röösl, P., Hövel, D. C., Behringer, N., Hennes, A.-K., Philippek, J., Schabmann, Al. & Schmidt, B. M. (2024). Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE*, 6, 34–55. <http://www.doi.org/10.25656/01:30037>
- Niehaus, K. (2024a). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. *Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. die hochschullehre*, 27, 319–333. <https://www.doi.org/10.3278/HSL2427W>
- Niehaus, K. (2024b). Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. *Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Springer VS.
- Niehaus (2024c). *Projektbeschreibung MiMESE Rhein-Ruhr*. <https://www.uni-due.de/daz-daf/forschungniehaus.php>
- Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, SA(2), 16–44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s2>
- Niehaus, K., Cantone, K. F. & Pfaff, N., 2025. „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. In: E. Goltsev, I. Kaplan, I.-M. Maahs, H. Olfert, M. Triulzi & Ch. Winter(Hrsg.), *Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! – Lehrkräftebildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung* (S. 127-149). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07>
- Perschl, M. (2022). Zusammenhänge in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von Förderschülern. *Praxis Sprache*, 4(67), 222–228. <https://www.doi.org/10.2443/skv-s-2022-56020220401>
- Piegsda, F., Bianchy, K., Link, P.-C., Steinert, C. & Jukowski, S. (2022). *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation*. WBV Media.
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse* (Policy Papers). BoD – Books on Demand.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0 – Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. [https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0\\_2013.pdf](https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0_2013.pdf)
- Roos, S. & Kaplan, A: (2022). „DigSon“ - Digitales Lehren und Lernen in der Hochschullehre mit angehenden Lehrkräften der Sonderpädagogik in den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(14), 6–25.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Klinkhardt.
- Scherger, A.-L. (2023). Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung im Förderschwerpunkt Sprache. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (2023), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund* (S. 75–89). Eldorado.
- Schreier, P. & Jessen, M. (2023a). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *ESE*, 5, 138–149. <https://www.doi.org/10.35468/6021-09>
- Schreier, P. & Jessen, M. (2023b). Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Ein Lehrkonzept. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 147–153). Universitätsverlag Paderborn. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Schreier, P. & Jessen, M. (2023c). Sprach- und Milieusensibilität im Kontext von Teilhabe als Gegenstand der (ersten Phase der) Lehrer\*innenbildung: Relevanz und Ideen zur Umsetzung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 7, 118–143. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.6>

- Tervooren A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 11–27). Springer VS.
- Ulrich, T., Schramm, C., & Mayer, A. (2023). Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. Erste Ergebnisse eines interdisziplinären Kooperationsprojekts. In A. Paier (Hrsg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen- Fundamente der Inklusion* (S. 299–322). Verlag mit Pfiß.
- Vossen, A., Hartung, N., Hecht, T. & Sinner, D. (2022). Das sonderpädagogische Gutachten (Status- und Feststellungsdiagnostik). In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 345–354). Universitätsbibliothek Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Wilmes, S. (2017). Mehrsprachigkeit und Inklusionsunterricht. In L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Sahiner & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung* (S. 482–491). Erich Schmidt Verlag.
- Winter, C., Triulzi, M., Maahs, I.-M. & Maier, V. (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung: Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 189–196). Waxmann.
- Zwirnmann, S., Lücke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 1–21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>



## **IV Praxis und Theorie**

**Emotions- und Beziehungsfokus im Schulalltag:  
Das Bindungsbrett als Instrument für Gesprächsführung,  
Reflexion und Psychoedukation**

*Focus on Emotion and Relationships in the School Context:  
The Bondingboard as a Tool for Dialogue, Reflection and Psychoeducation*

**Lothar Steinke\*, Cécile Tschopp und Robert Langnickel**

Pädagogische Hochschule Luzern

**\* Korrespondenz:**

Steinke, Lothar  
lothar.steinke@phlu.ch

Beitrag eingegangen: 01.11.2024  
Beitrag angenommen: 19.02.25  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID**

Steinke, Lothar  
<https://orcid.org/0009-0008-1823-3669>  
Cécile Tschopp  
<https://orcid.org/0009-0005-9620-0289>  
Robert Langnickel  
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

### Zusammenfassung

Der Beitrag führt das Bindungsbrett als innovative Figurentechnik ein, die dazu dient, Emotions- und Beziehungsdynamiken mithilfe eines symmetrischen Spielbretts mit den Achsen *Erregungsniveau* und *emotionale Nähe* darzustellen. Nach der theoretischen Fundierung in der Bindungstheorie werden die praktischen Einsatzmöglichkeiten im pädagogischen Kontext erläutert: Gespräche mit Schüler:innen und Eltern, Selbstreflexion von Lehrkräften sowie Anwendungen in Psychoedukation.

**Schlüsselwörter:** Emotionale Kompetenz, Beziehungsfähigkeit, Bindung, Schulkontext, pädagogisches Instrument

### Abstract

The article presents the Bondingboard, a technique for visualizing emotional and relationship dynamics on a symmetrical game board defined by two axes: *arousal level* and *emotional closeness*. After providing a theoretical foundation rooted in attachment theory, the article explores practical applications of this technique within the educational context, including discussions with students and parents, self-reflection for teachers, and uses in psychoeducation.

**Keywords:** Emotional competence, relational competence, attachment, educational context, pedagogical tools

## 1 Einleitung

Der Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen und die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen gelten als Schlüsselfaktoren zur Bewältigung pädagogischer Herausforderungen. Dies gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE; Aldrup et al., 2018; Koglin et al., 2013). Die Vielzahl bestehender Instrumente und Programme zur Förderung und Erfassung dieser Kompetenzen unterstreicht ihre Relevanz (z. B. Leidig et al. 2021). Ein innovativer Ansatz besteht darin, Beteiligten und Dritten mittels symbolischer Darstellungen Einblicke in emotionale und soziale Dynamiken zu ermöglichen. Das Bindungsbrett, eine von Steinke (2022a) entwickelte Figurentechnik, visualisiert ebensolche Emotions- und Beziehungsdynamiken. Die einfache Handhabung befähigt Kinder wie Erwachsene, Problemsituationen dynamisch durchzuspielen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu explorieren.

## 2 Das Bindungsbrett: Aufbau und Funktion

Das Bindungsbrett besteht aus einem symmetrischen Spielbrett mit zwei Hälften, die jeweils eine Spielfigur enthalten, was zusammen eine Beziehungsdynade darstellt (siehe Abb. 1). Die Figuren bewegen sich innerhalb eines 4x4-Rasters in ihrer Hälfte.

**Abb. 1:** Das Bindungsbrett und sein Aufbau

Die horizontale Achse repräsentiert den Grad emotionaler Nähe-Distanz. Mit zunehmendem Abstand von der Symmetrieachse wächst die emotionale Distanz. Es werden drei Zustände unterschieden: nah (sucht Nähe), erreichbar (offen für die andere Person), unerreichbar (verschlossen, reagiert nicht). Die äußerste, ausgegraute Spalte zeigt nicht mehr emotionale, sondern physische Distanz (z. B. Abwesenheit, Kind geht in sein Zimmer). Die zwei symmetrischen Hälften erlauben es den beiden Figuren, emotional unterschiedliche Nähe zueinander anzuzeigen.

Die vertikale Achse stellt das Erregungsniveau des emotionalen Zustands dar. Sie ist in vier farblich codierte Stufen unterteilt: ruhig (niedrig, blau), aktiv (moderat, grün), gestresst (hoch/Bindungssystem aktiviert, gelb) und verängstigt/wütend (sehr hoch/Bindungssystem aktiviert, Selbstkontrolle erschwert, rot). Im Schulkontext gilt ein Zustand im leicht aktivierten grünen Bereich als optimal für Lernen bzw. Explorieren, während die gelbe und rote Stufe dies zunehmend erschweren. Dies aus dem Grund, da das unter Stress aktivierte Bindungssystem Aufmerksamkeit bindet und Explorationsverhalten hemmt (Grossmann & Grossmann, 2012).

Emotional herausfordernde Situationen lassen sich auf dem Bindungsbrett kleinschrittig darstellen, wodurch die Beteiligten angeregt werden, über ihr Verhalten und die zugrundeliegenden Emotionen nachzudenken. Fragen wie «Und wie ging es deiner Lehrerin (oder Mama)? Hätte sie dir zugehört?» erleichtern es, sich in die Figuren einzufühlen und Lösungen zu suchen. Solche Fragen werden von der beratenden Person situativ entwickelt. Ergänzend bietet ein halbstrukturiertes Interviewformat (Steinke, 2022b) standardisierte Fragen für den Einsatz in Beratungen (siehe 4.1.).

Das Bindungsbrett wird meist mit wenigen Figuren genutzt. Für komplexe Szenarien stehen jedoch Zusatzmaterialien bereit: Diverse Figuren (vgl. Abb. 2) zur simultanen

Darstellung von mehreren Beziehungen, Gruppen oder inneren Anteilen sowie Emotions- und Symbolsteine, die im Bauch einer Figur oder auf dem Brett emotionale Zustände, Ziele oder Gefahren markieren.

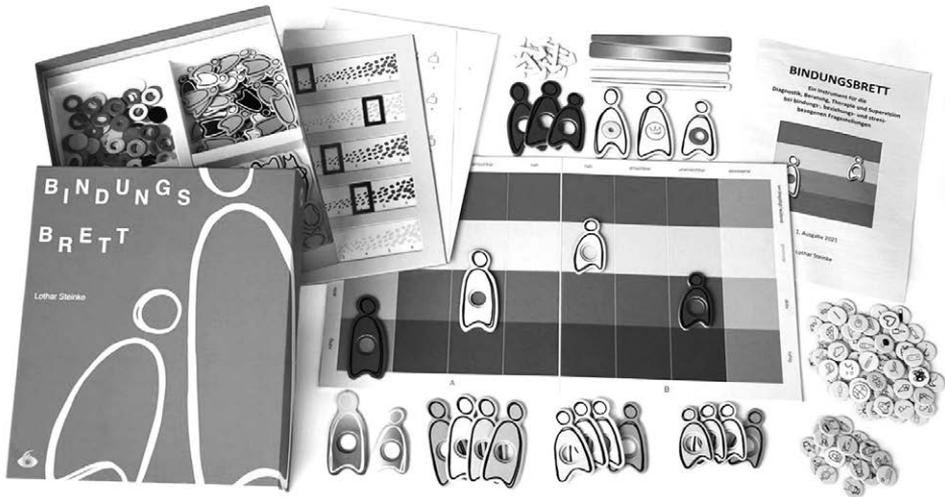


Abb. 2: Bindungsbrett mit Zusatzmaterialien

### 3 Theoretische Grundlage und Übertragung auf das Bindungsbrett

Das Bindungsbrett basiert auf der Bindungstheorie, die beschreibt, wie und weshalb Menschen von Geburt an enge emotionale Bindungen suchen. In belastenden Situationen wie Unsicherheit oder Gefahr suchen sie durch Verhaltensweisen wie Weinen, Rufen, Festhalten oder Nachfolgen die Nähe ihrer Bezugspersonen, um Unterstützung und Schutz zu erhalten (Bowlby, 1982). Wiederholte feinfühligkeitsvolle Reaktionen der Bezugsperson ermöglichen es dem Kind, aus seinem angeborenem Nähe-suchendem Verhalten eine erfahrungsbasierte, sichere Bindung zu entwickeln (Ainsworth et al., 1978).

Nicht alle primären Bindungspersonen reagieren in für das Kind belastenden Situationen sensitiv und responsiv auf kindliche Bedürfnisse. Abhängig vom Verhalten der Bindungsperson entwickeln Kinder unterschiedliche mentale Repräsentationen, auch innere Arbeitsmodelle genannt, über sich selbst, die Bezugsperson und ihre Beziehung (Julius, 2020). Diese lassen sich vier Bindungsmustern zuordnen: sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert (Ainsworth et al., 1978; Main & Solomon, 1986). Die vier Bindungsmuster sind in der linken Spalte der Abbildung 3 erläutert.

Die zentralen Dimensionen der Bindungstheorie „emotionale Reaktion auf Stress“ und „das sicherheitssuchende Bindungsverhalten“ werden auf den beiden Achsen des Bindungsbretts, als Erregungsniveau und emotionale Nähe, abgebildet. Diese beiden Dimensionen bilden die Grundlage für die Visualisierung von Beziehungsdynamiken auf dem Bindungsbrett. Die Bewegungen der Figuren entlang der Achsen dienen dazu, diese Regulationsprozesse von Erregung und Nähe nachvollziehbar darzustellen. In der

rechten Spalte der Abbildung 3 werden diese Figurenbewegungen entsprechend der vier Bindungsmuster visualisiert (in Anlehnung an Steinke, 2022c).

Das Bindungssystem lässt sich als 'Emotions-Regulations-System' beschreiben (Mikulincer & Shaver, 2007, S. 190). Bindungsmuster stellen Stressregulationsstrategien dar, die sich durch die erfahrene oder ausgebliebene, sicherheitsstiftende Co-Regulation mit Bindungspersonen entwickeln (Fonagy & Target, 2002). Diese Verhaltensmuster und Stressregulationsprofile wirken sich auch auf die Beziehung zur Lehrkraft aus, da das Kind Erwartungen und Verhalten gegenüber neuen Bezugspersonen weitgehend aus seinen im familiären Umfeld erworbenen inneren Arbeitsmodellen ableitet (Langer, 2019).

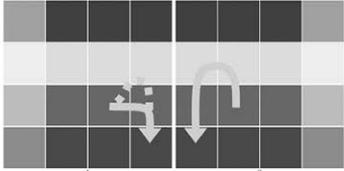
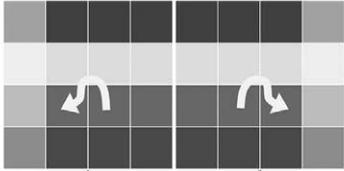
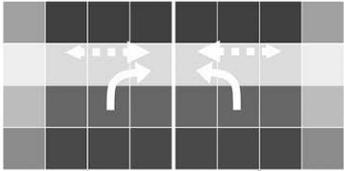
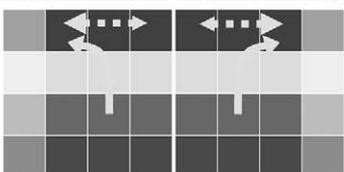
	Die Bindungsmuster gemäss Bindungstheorie	Visualisierung und Beschreibung als Bewegungsmuster auf dem Bindungsbrett	
Sichere Bindung	Die Bezugsperson reagiert in stressauslösenden Situationen verlässlich und zeitnah und kann so das Kind beruhigen und unterstützen. Das Kind sucht in solchen Situationen aktiv die Unterstützung der Bezugsperson.	 <p data-bbox="463 402 766 525">Die Bezugsperson erkennt den Stress des Kindes und reagiert allenfalls situativ und temporär mit erhöhter Erregung. Sie bietet Nähe an und führt zur Beruhigung.</p>	<p data-bbox="782 402 1093 499">Das Kind zeigt einen Anstieg auf der Erregungsachse und sucht Nähe. Es folgt der vorgelebten Beruhigung der Bezugsperson.</p>
Unsicher-vermeidende Bindung	Die Bezugsperson reagiert in stressauslösenden Situationen mit Zurückweisung, worauf das Kind die Bezugsperson aus Angst vor erneuter Zurückweisung zukünftig meidet.	 <p data-bbox="463 714 766 837">Die Bindungsperson vermeidet es, erhöhte Erregung zu zeigen und wendet sich ab, insbesondere wenn das Kind negative Emotionen zeigt.</p>	<p data-bbox="782 714 1093 837">Das Kind vermeidet negative Emotionen, zeigt auch unter Stressbedingungen wenig bis keinen Erregungsanstieg und sucht keine Nähe, sondern distanziiert sich.</p>
Unsicher-ambivalente Bindung	Die Bezugsperson verhält sich in stressauslösenden Situationen inkonsistent, d.h. mal fürsorglich, mal abweisend. Das Kind reagiert mit klammerndem Verhalten, um die Verfügbarkeit der Bezugsperson zu sichern.	 <p data-bbox="463 1026 766 1150">Die Bezugsperson erkennt die Bindungssignale des Kindes, bietet Nähe an, jedoch inkonsistent und vermag die Erregung beider nicht zuverlässig zu reduzieren.</p>	<p data-bbox="782 1026 1093 1150">Das Kind sucht bei Erregungsanstieg Nähe. Es bleibt ebenso gestresst wie die Bezugsperson und klammert oder reagiert abgewandt-verärgert.</p>
Desorganisierte Bindung	Die Bezugsperson selbst ist Quelle der Angst und Gefahr. Dies führt bei Kindern zu einem inneren Konflikt, weshalb ihr Verhalten in stressauslösenden Situationen widersprüchlich ausfällt.	 <p data-bbox="463 1338 766 1462">Die Bezugsperson steht unter extremem Stress. Sie reguliert den Stress des Kindes nicht, verstärkt ihn allenfalls gar.</p>	<p data-bbox="782 1338 1093 1462">Das Kind wird durch den Stress der Bezugsperson erregt und ist im Dilemma: Es möchte Nähe suchen (Bindungsreaktion) müsste sich aber zugleich schützen und fliehen.</p>

Abb. 3: Bindungsmuster (nach Main & Solomon, 1986) und Visualisierung auf dem Bindungsbrett

## 4 Anwendungsgebiete

Das Bindungsbrett ist eine innovative Methode, um Beziehungsdynamiken und emotionale Regulation sichtbar und verständlich zu machen. Dank seiner klaren Struktur und des spielerischen Designs ist es für Kinder und Jugendliche zugänglich, ermöglicht aber auch Erwachsenen eine differenzierte Reflexion komplexer sozialer und emotionaler Zusammenhänge. Die folgenden Abschnitte beschreiben die Hauptanwendungsbereiche als Kommunikationsinstrument, Reflexionshilfe und Werkzeug für die Psychoedukation.

### 4.1 Gespräche

Das Bindungsbrett wurde primär für Gespräche entwickelt und eignet sich erfahrungsgemäß ab etwa sechs Jahren. Dann sind Kinder meist in der Lage, die Grundstruktur des Bindungsbretts zu erfassen, beispielsweise, dass ihre eigene Figur nicht in die Hälfte der Bezugsperson wechseln kann, auch wenn sie ihr nah sein möchten. Indem die Perspektiven aller Beteiligten visualisiert werden, ermöglicht es in Problemsituationen eine schrittweise Analyse emotionaler Reaktionen und Kommunikationsmuster. Die Gesprächsteilnehmenden wechseln zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung, was Empathie und Selbstreflexion anregen kann (Singer & Lamm, 2009).

Herausfordernde Situationen lassen sich im freien Gespräch oder anhand eines klar strukturierten Ablaufs analysieren. Ein in der Praxis bewährtes, repetitives Gesprächsmuster orientiert sich am bindungsorientierten Frageformat des Separation Anxiety Tests (Kaplan, 1987; nach Steinke, 2022b):

1. Wer hat was gemacht?
2. Wie fühlte sich die Person (wohin bewegt sich die Figur bezüglich Erregung und Nähe)?
3. Was dachte sie (Wünsche, Befürchtungen, Interpretationen)?
4. zurück zu 1.

Im theoretischen Teil haben wir primär auf Beziehungen zwischen Kind und Bezugspersonen fokussiert. Das Bindungsbrett lässt sich jedoch für die Analyse jeder Art von menschlichen Interaktionen einsetzen, auch wenn keine hierarchische Beziehung im Vordergrund steht, sei dies zwischen Kindern oder auch zwischen Erwachsenen, etwa im Kontext Lehrkraft-Eltern, aber auch bei Paaren, Freund- und Feindschaften, in Arbeitsteams usw.

Das folgende Beispiel zeigt eine solche Anwendung in Textform und visualisiert (siehe Abb. 4): Eine Lehrkraft (L) analysiert mit zwei Schüler:innen (A & B) die Ereignisse nach einem Streit. Dabei wird zwischen Eigen- und Fremdperspektive gewechselt, um mögliche Alternativhandlungen und deren Auswirkung zu identifizieren:



**Mit dem Ziel Selbstzugang:** „Wie fühlt sich das an, die Bewegung, die Sie eben ausführten?“, „Auf welchem Feld würden Sie sich wohlfühlen?“, „Kennst du dieses Bewegungsmuster von früher?“

**Für Perspektivenwechsel:** „Wie ging es ihm dabei, auf welches Feld bewegte er sich?“, „Du setzt dich auf grün. Jetzt fragen wir Mama. Was denkst du, wo wird sie dich hinsetzen?“, „Welche Bewegung befürchtet er?“

**Für hypothetische Szenarien:** „Hätte die Lehrerin das gewusst, wo hätte sie sich hinbewegt?“, „Wenn du Papa rumschieben könntest, auf welches Feld würdest du ihn gerne setzen? Was würde er dann sagen?“, „Wenn du was anderes denken würdest, würde das auch die Farbe verändern?“

**Zur Handlungsplanung:** „Was können wir tun, damit sie wenigstens mit einer Zehenspitze auf Grün kommt?“, „Ist es da wichtiger ein Feld nach links zu gehen oder runter?“, „Welche Stufe gilt es zu vermeiden?“, „Woran würde er erkennen, dass Sie neu hier stehen?“

## 4.2 Fall- und Selbstreflexion

Da auf dem Bindungsbrett stets mindestens zwei Figuren liegen, gibt es nie nur einen einzelnen ‚Problemträger‘. Dies fördert die Selbstreflexion der Beteiligten (Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften etc.), da ihr Einfluss und ihre Dynamiken im Kontext sichtbar gemacht werden. Erwartungen, Ängste und Verhaltensmuster können thematisiert werden, was ein tieferes Verständnis und eine Sensibilisierung für Verhaltensursachen fördert.

In fach- und multiprofessionellen Teams kann das Bindungsbrett für Supervision und Fallbesprechungen eingesetzt werden. Es kann helfen, Interaktionen, emotionale Reaktionen und bindungsrelevante Situationen zu visualisieren und strukturiert zu analysieren. Ergänzend dazu bereichern folgende Reflexionsmethoden den Einsatz:

**Rollenspiele:** Lehrkräfte versetzen sich in die Rolle der Lernenden, Eltern, beteiligter Kolleg:innen oder eines unbeteiligten Kindes der Klasse und visualisieren auf dem Bindungsbrett, was sie wahrnehmen.

**Biographische Reflexion:** Emotional-soziale Anteile der eigenen Schulerfahrungen werden beleuchtet, um Parallelen und Unterschiede zu aktuell schwierigen Schulsituationen sowie eigene emotionale Regulationsstrategien herauszuarbeiten.

**Reflexion über Muster:** Nacheinander werden unterschiedliche erlebte Stresssituationen, beispielsweise bei Misserfolg, Zurückweisung oder Provokation, auf dem Bindungsbrett nachgestellt. So lassen sich allfällige Ähnlichkeiten in emotionalen Reaktionen – und folglich von Bedürfnissen – erkennen, die bei einer reinen Beobachtung des Problemverhaltens leicht übersehen werden.

## 4.3 Psychoedukation

Das Bindungsbretts dient auch der Psychoedukation, insbesondere in der Elternarbeit und Lehrer:innenbildung. Die theoretischen Konzepte von Bindung und Emotionsregulation werden greifbar, und die Analyse von Bindungsverhalten sowie emotionaler Prozesse und deren Einfluss auf Interaktionen werden erleichtert. In Trainings und Workshops können mit dem Bindungsbrett simulierte Szenarien geschaffen werden, um Strategien für den Umgang mit herausforderndem Verhalten zu entwickeln. Es folgen zwei

Beispiele für Übungen. Die erste eignet sich, um Grundlagen der Bindungstheorie zu vermitteln und um die Theorie mit dem eigenen Alltag zu verbinden. Die zweite soll bewusst machen, welche der eigenen Unterrichts- oder Erziehungsmaßnahmen nicht bloß Emotionsregulation, sondern zudem Bindungssicherheit fördern:



Abb. 5: QR-Link zur Online-Version des Bindungsbretts

**Übung 1, Bindungsverhalten erkennen:** Lesen Sie Zeile 1 der Abbildung 3. Sie beschreibt das sichere Bindungsmuster. Gehen Sie in Gedanken die letzten Tage durch und finden Sie eine Episode, in welcher sicheres Verhalten beobachtbar war. Stellen Sie die Situation, in der Sie selbst allenfalls auch eine Rolle spielten, mit Figuren auf dem Bindungsbrett nach oder verwenden Sie dazu die Demo-Version des Web-Boards (<https://bondingboard.com/webboard> oder via QR-Code in Abb. 5). Am besten führen Sie die Übung zu zweit und für alle vier Bindungsmuster durch.

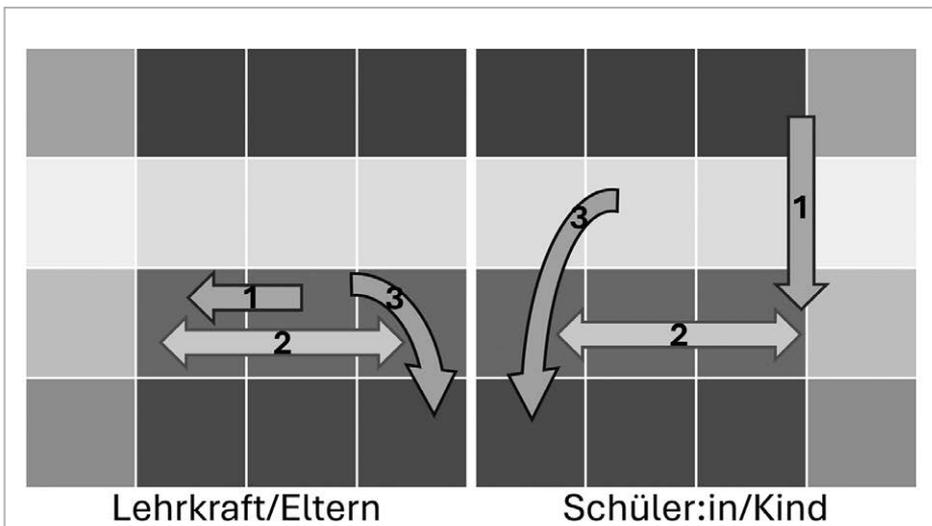


Abb. 6: Emotionale Komponenten von Interventionsstrategien

**Übung 2, Regulationsstrategien bindungsorientiert beurteilen:** Abbildung 6 zeigt die emotionalen Bewegungsmuster drei unterschiedlicher Strategien im Umgang mit Problemverhalten:

1. Lerntheoretische Strategie (Instruktion): Ziel ist es, dem Kind beizubringen, Emotionen eigenständig zu regulieren. Beispiele hierfür sind Selbstregulationstrainings, der Einsatz von Knautschbällen oder kurze Phasen der Separation (z. B. „Komm wieder, wenn du ruhig bist“).

2. Beziehungsorientierte Strategie (Alternative Erlebnisse): Der Fokus liegt darauf, Probleme durch Beziehungspflege und stressfreie Zeiten zu reduzieren. Beispiele sind „Banking Time“ oder die Reduktion von Stressoren.
3. Bindungsfördernde Strategie (Co-Regulation): Stress des Kindes wird als Gelegenheit genutzt, um sich aktiv als sichere und fürsorgliche Bezugsperson anzubieten, ohne das Kind zu überfordern. Ziel ist es, durch Co-Regulation eine kleine Episode sicherer Bindungserfahrung zu vermitteln.

Notieren Sie die Interventionen, die Sie im Zusammenhang mit emotionalen Verhaltensproblemen oder bei einem spezifischen Kind einsetzen, auf Zetteln. Ordnen Sie diese den drei Strategien zu oder ergänzen Sie eine vierte. Tauschen Sie sich aus: Wie häufig verwenden Sie bindungsstiftende Strategien? Kann Co-Regulation bei den anderen Strategien eingebaut werden?

## 5 Ausblick

Das Bindungsbrett bietet erhebliches Potenzial für pädagogische und therapeutische Kontexte. Seine einfache Handhabung und die Möglichkeit, komplexe emotionale und beziehungs- bis bindungsdynamische Prozesse visuell darzustellen, machen es zu einem vielseitigen Instrument für Lehrkräfte, Schulpsycholog:innen und Therapeut:innen.

Für die Schulpraxis wurde der 'Bindungskompass' entwickelt, der auf dem Bindungsbrett basiert. Dieses Tool enthält didaktische Empfehlungen, die das individuelle Bindungsmuster eines Kindes berücksichtigen (Schumacher et al., 2025). Ergänzend dazu befindet sich ein Bindungsscreening im Betastadium (Steinke 2022d). Dieses nutzt Geschichten, ähnlich dem Separation Anxiety Test (Kaplan, 1987), um mithilfe der Achsen des Bindungsbretts Bewegungsmuster als Indikatoren für Bindungsmuster zu erschließen. Geplant sind sowohl Live- als auch Online-Varianten dieses Instrumentes.

Ein zentrales Anliegen künftiger Forschung sollte die Evaluation der Wirksamkeit des Bindungsbretts sein. Interventionsstudien könnten untersuchen, inwieweit der Einsatz Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit, soziale und emotionale Kompetenzen und die Beziehungsfähigkeit von Schüler:innen fördert. Für die Integration in die Lehrer:innenbildung wäre es relevant zu prüfen, ob das Bindungsbrett die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden stärkt und ihr Verständnis für bindungstheoretische Konzepte vertieft. Ebenso könnten Evaluationsstudien zeigen, ob die Nutzung des Bindungsbretts in der Fallreflexion langfristig zu professionellerem Handeln beiträgt.

Auch für die Elternarbeit und Familienberatung eröffnet das Bindungsbrett neue Perspektiven. Studien könnten untersuchen, wie es in Beratungssituationen eingesetzt werden kann, um Eltern bei der Förderung sicherer Bindungen zu ihrem Kind zu unterstützen.

Insgesamt ist das Bindungsbrett ein innovatives Werkzeug mit großem Potenzial für Praxis und Forschung. Um dieses Potenzial auszuschöpfen, sind weitere Studien und interdisziplinäre Forschungsprojekte notwendig. Das länder- und hochschulübergreifende Netzwerk „Bondingboard“ wurde gegründet, um solche Projekte zu realisieren und die Weiterentwicklung des Instruments voranzutreiben.

## Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Water, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2nd rev. Ed.). Basic Books.
- Fonagy, P., & Target M. (2002). Early intervention, the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry, 22*, 307-335. <https://doi.org/10.1080/07351692209348990>
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich*. Kerlingarholl.
- Kaplan, Nancy R. (1987). *Internal Representations of Attachment in Six-Year Olds*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research. Baltimore.
- Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U., & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 22*(3), 155-164. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000112>
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Klinkhardt.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3*(3), 30-51. <https://doi.org/10.35468/5903-03>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Ablex.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Schumacher, J., Roten, K., Steinke, L., & Hischier D. (2025). Neue Werkzeuge im Umgang mit herausforderndem Verhalten: Bindungsbrett und Bindungskompass. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH, 31*(03), 38-44. <https://doi.org/10.57161/z2025-03-06>
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Science, 1156*, 81-96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>
- Steinke, L. (2022a). *Bindungsbrett: Manual*. Six Eyes.
- Steinke, L. (2022b). *Situations-Interview*. Fragebogen. Six Eyes.
- Steinke, L. (2022c). *Tendenzen-Interview*. Fragebogen. Six Eyes.
- Steinke, L. (2022d). *Bindungsbrett-Geschichten-Screening* (unveröffentlichtes Auswertungsmanual). Six Eyes.
- Steinke, L. (2023). Mentalisieren mit dem Bindungsbrett: Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte emotionsfokussiert beraten. *Praxis Schulpsychologie, 9*(34), 9-10.

# Strukturelle Kooperation in der Zusammenarbeit zwischen Förderschule und Jugendhilfe – eine Konzeptanalyse im Kontext intensivpädagogischer Förderung

Structural cooperation in the collaboration between special schools  
and youth welfare services - a concept analysis in the context of  
intensive educational support

*Autor:innen*<sup>1</sup>:

*Paul Martin Müller*<sup>2\*</sup>, *Thomas Hennemann*<sup>2</sup> und *Tatjana Leidig*<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Universität zu Köln

<sup>3</sup> Europa-Universität Flensburg

## \* Korrespondenz:

Müller, Paul Martin  
paul.mueller@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 29.10.2024  
Beitrag angenommen: 20.12.2024  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID:

Müller, Paul Martin  
<https://orcid.org/0009-0007-0631-2709>  
Hennemann, Thomas  
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Leidig, Tatjana  
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

---

1 *Anmerkung:* Besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Studierenden Theresa Bader und Jasmine Thurm, die die Autor:innen dieses Beitrags im Rahmen ihrer Masterarbeiten bei den Konzeptanalysen herausragend unterstützt haben.

## Zusammenfassung

Für die bestmögliche Unterstützung intensivpädagogisch geförderter Kinder und Jugendlicher ist eine effektive Zusammenarbeit zwischen Förderschule und Jugendhilfe unabdingbar. Dabei wird die multiprofessionelle Kooperation maßgeblich durch übergeordnete Strukturen und Konzepte gestaltet, die den Rahmen für die Zusammenarbeit von Lehr- und pädagogischen Fachkräften bestimmen. Zur Erfassung dieser Strukturen wurden Interviews mit Schul- und Bereichsleitungen ( $N = 9$ ) geführt. Die Ergebnisse der Konzeptanalyse bieten detaillierte Einblicke in strukturelle Abläufe, Kommunikationsstrukturen, die Konstitution und Weiterentwicklung von Kooperationsorganisationen sowie deren Umsetzungs- und Implementationsstrategien.

**Schlüsselwörter:** Konzeptanalyse, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Jugendhilfe, Intensivpädagogik, multiprofessionelle Kooperation

## Abstract

Effective cooperation between special schools and youth welfare facilities is essential for providing the best possible support to children and adolescents receiving intensive educational support. Multi-professional cooperation is largely shaped by overarching structures and concepts that determine the framework for cooperation between teaching staff and educational professionals. To capture these structures, interviews were conducted with school principals and youth welfare department heads ( $N = 9$ ). The results of the concept analysis offer detailed insights into structural processes, communication frameworks, the formation and development of cooperative organizations, as well as their implementation strategies.

**Keywords:** Concept analysis, special schools, youth welfare facilities, intensive educational needs, multi-professional cooperation

## 1 Problem- und Zielstellung

Im Jahr 2022 wurden deutschlandweit 104.778 Schüler:innen sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) gefördert, davon 42,81% in Förderschulen (KMK, 2024). Ein Teil dieser Schüler:innen bzw. deren Familien erhielt darüber hinaus Hilfen nach KJHG (§§ 22, 24, 32, 34 SGB VIII) in Form von ambulanten, teilstationären, vollstationären und integrierten Modellen (Bock, 2002). Die Hintergründe für die Anbindung an Jugendhilfe sind nicht auf schulische Problemlagen reduzierbar, wenngleich viele Schüler:innen mit dem FSP EsE und intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf in familienexternen Einrichtungen eingegliedert sind (Baumann, 2021). Vielmehr ist von einer settingübergreifend hohen Problembelastung auszugehen: Untersuchungen zur Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten sowohl an Förderschulen mit dem FSP EsE (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020) als auch in der Jugendhilfe (Schmid et al., 2007) weisen auf hohe psychische Belastungen bei den Kindern und Jugendlichen hin, aus denen die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Kooperation im Netzwerk der Hilfen resultiert (Hanisch et al., 2023).

Eine spezifische institutionelle Konstellation in der Kooperation zwischen Förderschule und Jugendhilfe in vielen Regionen Deutschlands bilden staatlich anerkannte Ersatzförderschulen des FSPs EsE in privater Trägerschaft (z. B. §§ 100-115 SchulG-NRW), die in Jugendhilfeeinrichtungen integriert sind. In diesem Bezugsrahmen kann das von der Universität zu Köln durchgeführte Projekt PEARL<sup>PLUS2</sup> verortet werden (CJG, 2024). Bei einer Befragung der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte zu den psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen, die sowohl in den einrichtungsinternen Förderschulen als auch in den Jugendhilfeangeboten der teilnehmenden Einrichtungen unterstützt wurden, konnten die vorliegenden Ergebnisse der PEARL-Studie an staatlichen Förderschulen mit dem FSP EsE (Hennemann et al., 2020; Hanisch et al., 2023) grundsätzlich repliziert werden, allerdings wurden die Auffälligkeiten in den Bereichen Kontakt-, Trauma-, und Bindungsstörungen im Vergleich noch höher eingeschätzt (Müller et al., 2025). Der hohe Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen impliziert sehr umfangreiche und individuelle pädagogische (bzw. pädagogisch-therapeutische) Maßnahmen, um langfristig positive Entwicklung zu ermöglichen (Klawe, 2021). Dies erfordert ein hohes Maß an Fachwissen, daraus resultierende Handlungskompetenzen sowie, im Sinne einer ganzheitlichen Förderung, interdisziplinäre bzw. multiprofessionelle Kooperationsstrategien (Serke, 2022).

In der Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in Förderschulen mit dem FSP EsE in Jugendhilfeeinrichtungen spielen übergeordnete (Organisations-)Strukturen eine wichtige Rolle. Denn sie bilden den Rahmen (Gesamtheit der organisatorischen, rechtlichen und strukturellen Vorgaben) in der Arbeit pädagogischer Einrichtungen (Krüger & Zimmermann, 2009) und orientieren sich an den einschlägigen Gesetzen. Darüber hinaus existieren in pädagogischen Ein-

2 PEARLPLUS steht für „Psychische Gesundheit von Schüler:innen an Förderschulen in Jugendhilfeeinrichtungen“ – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt der Lehrstühle für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung sowie Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Zusammenarbeit mit Ersatzschulen in privater Trägerschaft und Jugendhilfeeinrichtungen der Caritas-Jugendhilfe-Gesellschaft. Informationen zum Projekt sind unter <https://ese.koeln/forschungsprojekte/pearl-plus/> abrufbar.

richtungen Bestimmungen und Handlungsrichtlinien, an denen sich Mitarbeitende in der Ausübung ihrer täglichen Arbeit orientieren. Funktion der übergeordneten Strukturen ist u. a. das Schaffen von Transparenz und Sicherheit in allen Aspekten des pädagogischen Handelns – vor allem in herausfordernden oder sensiblen Kontexten (Seemann, 2022). In pädagogischen Einrichtungen, die in ihrer Arbeit durch Multiprofessionalität und settingübergreifendes Handeln geprägt sind (z. B. integrierte Tagesgruppen), dienen übergeordnete Strukturen ferner zur Klärung von Zuständigkeiten und können einrichtungswest zur Schaffung von pädagogischer Geschlossenheit durch gemeinsame und systemübergreifende Förderplanung beitragen (Scheper, 2020).

In diesem Beitrag werden die Konzepte der beteiligten Einrichtungen des Projekts PEARL<sup>PLUS</sup> hinsichtlich übergeordneter Strukturen der multiprofessionellen Kooperation untersucht. Mittels leitfadengestützter Interviews mit Schul- und Bereichsleitungen werden die Strukturen beschrieben, um auf dieser Basis Implikationen für gezielte und passgenaue Professionalisierungsangebote abzuleiten, die Potenziale und Herausforderungen der multiprofessionellen Arbeit mit einbeziehen (Jesacher-Rößler, 2022).

## 2 Methodik

### 2.1 Stichprobe und Forschungsdesign

Im November und Dezember 2023 wurden innerhalb jeder der drei Einrichtungen Interviews (65-90 min) mit Teams aus Schul- und Bereichsleitungen ( $N = 9$ ) durchgeführt. Gemäß den Empfehlungen zu Fokusgruppeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010) wurden ausschließlich Personen in Führungsposition gewählt, um dem Ziel einer breitgefächerten Informationsgenerierung zu den übergeordneten Kooperationsstrukturen näherzukommen (Döring, 2023).

### 2.2 Entwicklung und Darstellung der Leitfragen

Zur Erfassung der Kooperationsstrukturen innerhalb der Einrichtungskonzepte wurden von der Autor:innengruppe einschlägige Leitfragen entwickelt (Misoch, 2015). Diese sollten zum einen wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen in der settingübergreifenden Kooperation abbilden und zum anderen Einblicke in strukturelle Abläufe, Kommunikationsstrukturen, Konstitution und Weiterentwicklung von Kooperationsorganisationen sowie deren Umsetzungs- und Implementationsstrategien skizzieren. Unter Berücksichtigung dieser Kernfokussierung wurden folgende neun Leitfragen (LF) mit bis zu drei Unterfragen (UF) generiert:

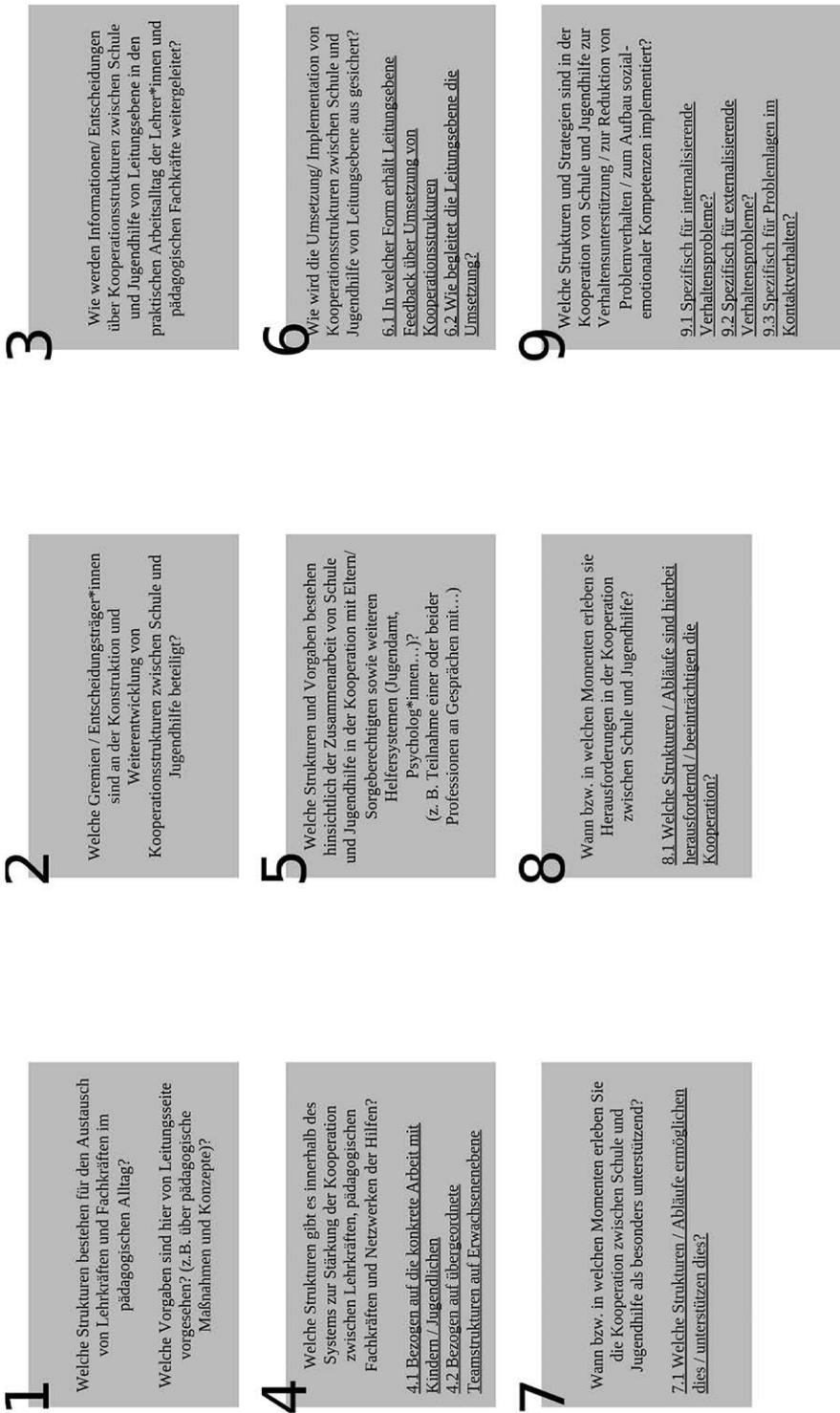


Abb. 1: Übersicht der Leitfragen

### 2.3 Auswertung

Die Interviews wurden paraphrasiert zusammengefasst, mit den interviewten Personen zur Sicherung einer hohen Reliabilität kommunikativ validiert und anschließend systematisch dokumentiert (Döring, 2023; Gläser & Laudel, 2010). Bei der Auswertung konnte direkt mit den paraphrasierten Antworten eines Interviews gearbeitet werden, indem die wichtigsten Aussagen herausgefiltert wurden, die hinsichtlich ihrer Relevanz und Häufigkeit zur Beantwortung der Forschungsfragen besonders prägnant waren. Das Abstraktionsniveau der Antworten wurde dabei durch eine Generalisierung minimiert. In einem nächsten Schritt wurde die Generalisierung auf die zentrale Kernaussage reduziert, sodass für diese Antwort eine Oberkategorie festgelegt werden konnte (Mayring, 2023). Auf Grundlage der Zusammenfassung des Ergebnismaterials wurde ein induktives Kategoriensystem erstellt, um Kategorien ohne Vorannahmen zu entwickeln, die die spezifischen Aussagen und Sichtweisen der interviewten Personen möglichst authentisch widerspiegeln. Nachdem alle Interviewergebnisse in eine Kategorie eingeordnet werden konnten, wurde durch einen Rücklauf überprüft, ob die Aussagen der gebildeten Kategorien die 61 Aussagen des Ausgangsmaterials weiterhin repräsentierten (Mayring, 2023). So konnten folgende elf Kategorien generiert werden:

1. Leitungsrunden
2. Feste Teamsitzungen
3. Teamsitzungen nach Bedarf
4. Entscheidungsprozesse
5. Weitergabe aktueller Entscheidungen
6. Hemmnisse der Kooperation
7. Potenziale der Kooperation
8. Strukturen der kooperativen Förderung emotional-sozialer Kompetenzen
9. Strukturen zur Stärkung der Kooperation
10. Strukturen in der Zusammenarbeit mit weiteren Helfersystemen
11. Sicherung der Implementation

Die Ergebnisse wurden mittels der webbasierten Software „Mural“ aufbereitet und visualisiert. Hierfür wurde pro LF eine Grafik erstellt, in welcher alle Antworten aus den verschiedenen Interviews zusammengetragen und auf Gemeinsamkeiten hin analysiert wurden, um so Überschneidungen zwischen den Einrichtungen identifizieren und farblich visualisieren zu können. Abbildung 2 ist beispielhaft die Visualisierung einer Leitfrage zu entnehmen.



### 3 Ergebnisdarstellung

Zusammenfassend lässt sich in der vorliegenden Konzeptanalyse konstatieren, dass die Kooperation zwischen Förderschule und Jugendhilfe vor allem in pädagogischen Krisenmomenten und im gebündelten, interprofessionellen Austausch von Fachwissen als unterstützend bzw. bereichernd erlebt wird (LF7). Die Führungskräfte sehen als zentrale Herausforderung die zum Teil differierenden pädagogischen Haltungen ihrer Mitarbeitenden und die daraus resultierende mangelnde Akzeptanz des jeweils anderen Systems (LF8).

Der Einrichtungsträger gibt ein klares Subsidiaritätsprinzip vor, in dem Besprechungen auf Leitungsebene (Einrichtungs-, Schul-, und Bereichsleitungen) zur strukturellen Weiterentwicklung aller Einrichtungen implementiert sind. Darüber hinaus bestehen Arbeitskreise und regelmäßige Treffen von Kleinteams aus Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften zur spezifischen Ausarbeitung bzw. Implementation der Modifikationen aus den Treffen des Leitungspersonals (LF2). Informationen aus Leitungstreffen werden den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in schriftlicher Form oder durch mündlichen Austausch weitergeleitet (LF3). Zur Sicherung von Informationen bzw. deren Weitergabe sind in jeder Einrichtung feste Gremien eingerichtet, deren Aufgabe es ist, die Informationsprozesse zu dokumentieren und an die Leitungsebene zurückzuspielen (LF6, UF6.1, UF6.2). Darüber hinaus bestehen in allen Einrichtungen regelmäßige Teamsitzungen in unterschiedlichen Konstellationen für den Austausch zwischen Förderschule und Jugendhilfe zu pädagogischen Inhalten und spezifischen Maßnahmen (LF1). Beide Systeme sollen in die Planung des Entwicklungsprozesses der Kinder und Jugendlichen sowie in die Definition pädagogischer Zielsetzungen in diesem Kontext einbezogen werden (LF1). In Bezug auf LF4 und UF4.1 sollen die zuständigen Mitarbeitenden aus beiden Systemen in ständigem Austausch über die von ihnen geförderten Kinder und Jugendlichen stehen.

Das vorgegebene Ziel der Leitungsstrukturen sind systemübergreifend einheitliche methodische Handlungsweisen bezüglich pädagogischer Maßnahmen bei Problemverhalten innerhalb einer Einrichtung. Bei teaminternen Konflikten bzgl. pädagogischen Vorgehens sollen Bereichs- und/oder Schulleitungen mit in Mediationsgespräche einbezogen werden (UF4.2). In zwei der drei Einrichtungen finden regelmäßig Teamtage oder Events zur aktiven Förderung von Teambuilding statt und es besteht die Möglichkeit, kollegiale (settingübergreifende) Fallberatungen und Supervisionen zu nutzen (LF4, UF4.2). Im Kontext der LF5 nutzen alle Einrichtungen möglichst kurze Dienstwege im Austausch mit den Sorge- /Erziehungsberechtigten, damit diese ein größtmögliches Vertrauensverhältnis zu den Einrichtungen aufbauen können. Ferner ist es Vorgabe, dass möglichst viele Mitarbeitende an Hilfeplangesprächen o. Ä. teilnehmen, damit Entscheidungen zur Förderplanung durch das Zusammenfügen systemübergreifender und multiprofessioneller Perspektiven getroffen werden können (LF5). Es existieren keine einrichtungsweiten Strukturen, Strategien oder Maßnahmen zur (störungsspezifischen) Reduktion von Problemverhalten bzw. zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen (LF9, UF9.1, UF9.2, UF9.3). Gezielte Interventions- und Fördermaßnahmen sollen individuell an die Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Hierfür erhalten die Mitarbeitenden regelmäßige Fortbildungen zu relevanten Inhalten und Interventions-/ Präventionsmaßnahmen.

## 4 Diskussion und Implikationen für die Praxis

Die Konzeptanalyse mittels leitfragengestützter Interviews bietet einen vertieften Einblick in die übergeordneten Kooperationsstrukturen zwischen Förderschule und Jugendhilfe innerhalb einer Einrichtung. Als zentrale Herausforderung nennen die Leitungskräfte die unterschiedlichen Haltungen der Mitarbeitenden, woraus die Problematik der Anerkennung des anderen Systems resultiert. Hier müsste perspektivisch bei den Mitarbeitenden ermittelt werden, wie ausgeprägt sie Haltungsdiskrepanzen im Vergleich zu ihren Kolleg:innen aus dem jeweils anderen Setting wahrnehmen und wie diese charakterisiert sind. In jedem Fall müssen aber unterschiedliche Sichtweisen auf pädagogische Maßnahmen und Vorgehensweisen bei der Konzeption von multiprofessionellen Professionalisierungsangeboten (u. a. professionsübergreifende Diagnostik, ganzheitliche pädagogische Interventionsmaßnahmen unter Einbezug beider Systeme) Berücksichtigung finden, sodass hier Raum für kritisch-konstruktiven Diskurs entstehen kann (De Los Reyes et al., 2015). So ließe sich ggf. auch die Akzeptanz des anderen Systems außerhalb der geschilderten Krisenmomente steigern und es als hilfreich und wertvoll wahrnehmen.

Die Subsidiaritätsstrukturen innerhalb der Einrichtungen spiegeln eine klare Hierarchie wider. Richtlinien und verbindliche Vorgaben schaffen Orientierung und Vertrauen im Handeln der Mitarbeitenden, jedoch bleibt der Einfluss und die damit korrespondierende pädagogische Mitbestimmung „von unten nach oben“ eher unterrepräsentiert. Der Einbezug beider Systeme in die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, u. a. durch „Präsenz-Rückmeldungen“ als Zielsetzung, gestaltet sich – vor allem im Hinblick auf Planungs- und Kommunikationsstrukturen – in der konkreten Schilderung vage. Hier könnten passgenaue Professionalisierungsangebote systematische und spezifische Strukturen etablieren.

Zwei der drei Einrichtungen veranstalten regelmäßige Teambuilding-Maßnahmen und ermöglichen kollegiale Fallberatung und Supervision. Hier böte sich an, die Einschätzung über Vor- und Nachteile dieser Angebote bei den Mitarbeitenden der durchführenden Einrichtungen innerhalb der aktuell laufenden PEARL<sup>PLUS</sup>-Qualifizierungs- und Begleitmaßnahme einzuholen. Auf Grundlage dieses Feedbacks könnten sie perspektivisch auf alle Einrichtungen ausgeweitet und konzeptionell bzw. strukturell weiterentwickelt werden. Insgesamt erscheinen die Einrichtungen intern gut vernetzt und die Strukturen wirken transparent. An einigen Stellen (u. a. bei LF1 und LF3) wird jedoch auch deutlich, dass einheitliche, systematische und verbindliche Kommunikationsstrukturen nur bedingt vorhanden sind und es hierdurch zu Missverständnissen oder Fehlabreden bei den Mitarbeitenden kommen kann. Letztlich zeigt sich, dass die Schaffung einer klaren Implementationsstruktur hinsichtlich der Verhaltensdokumentation (z. B. über eine Verhaltens-Tracking-App) sowie die damit korrespondierenden, settingübergreifenden pädagogischen Maßnahmen und Strategien (z. B. einheitliche Verstärkerpläne mit übergeordneten Zielen, die in beiden Settings relevant sind und die Systeme nicht gegeneinander ausspielen) zentrale Aspekte der strukturellen Weiterentwicklung darstellen. In Kombination mit diesen Modifikationspotenzialen für die Zusammenarbeit könnten regelmäßige und fest verankerte Hospitationen die Akzeptanz des jeweils anderen Systems stärken. Die Mitarbeitenden erhielten so einen Überblick über den Alltag (z. B. pädagogische Vorgehensweisen) des anderen Systems (Seemann, 2022). Zudem erlebten sie das Verhalten des Kindes/Jugendlichen in einem anderen Setting und auch die Kinder und Jugendlichen selbst würden die direkte Kooperation und Vernetzung beider

Systeme wahrnehmen. Letztlich können die theoretischen Erkenntnisse der in diesem Beitrag dargestellten Interviews im weiteren Verlauf der PEARL<sup>PLUS</sup>-Qualifizierung mit den Berichten über die gelebte Praxis der Kooperation von den teilnehmenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften kontrastiert werden, um so zusätzliche strukturelle und implementationspraktische Modifikationspotenziale aufzudecken.

## 5 Limitationen

Die Ergebnisse der Konzeptanalyse sind Limitationen unterworfen. Zum einen geben die interviewten Personen Einblicke in die Strukturen und Abläufe ihres Arbeitgebers, wodurch sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht auszuschließen ist (Döring & Bortz, 2016). Auch spiegeln die Antworten die subjektiven Einschätzungen und Eindrücke der Leitungskräfte wider, was hinsichtlich der Objektivität kritisch gesehen werden muss (Döring, 2023). Zudem sind Aspekte des qualitativ-explorativen Vorgehens kritisch zu betrachten. Die induktive Kategorienbildung birgt die Gefahr, dass durch individuelle Selektionskriterien der Forscher:innen eine Verfälschung des Materials resultieren könnte (Ruin, 2017). Aufgrund der kleinen Stichprobe und der sehr spezifischen institutionellen Konstellation, der im Rahmen der Interviews untersuchten Kooperation von Förderschule und Jugendhilfe muss die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse kritisch hinterfragt werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Die Kooperation zwischen Förderschule und Jugendhilfe wird insbesondere in pädagogischen Krisensituationen und im interprofessionellen Austausch als unterstützend und bereichernd wahrgenommen. Eine zentrale Herausforderung besteht in den divergierenden pädagogischen Haltungen der Mitarbeitenden, die die Akzeptanz des jeweils anderen Systems beeinträchtigen können. Zwar tragen regelmäßig stattfindende Gremien und Besprechungen auf verschiedenen Funktionsebenen sowie Teambuilding-Maßnahmen zur Förderung des interdisziplinären Austauschs bei, dennoch bestehen Modifikationspotenziale in den Kommunikationsstrukturen und in der konkreten Umsetzung gemeinsamer pädagogischer Maßnahmen. Ausblickend könnte die Etablierung systematischer Dokumentationsprozesse, die Optimierung der Kommunikationsstrukturen sowie die Implementierung regelmäßiger Hospitationen und multiprofessioneller Fallbesprechungen die interdisziplinäre Zusammenarbeit weiter stärken und eine nachhaltige, systemübergreifende Förderung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen.

## Literatur

- Baumann, M. (2021). Wer sprengt hier was und wen? - Zur Notwendigkeit der Sprengung unserer Störungskonzepte. In D. Kieslinger, M. Dressel, & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger:innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (S. 58–71). Lambertus.
- Bock, K. (2002). Die Kinder- und Jugendhilfe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 299–315). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9>
- Caritas-Jugendhilfe-Gesellschaft (CJG). *Übersicht der Strukturen von pädagogischen Einrichtungen und Schulen*. Abgerufen am 25. Juli 2024 von <https://www.cjg-jugendhilfe.de/ueber-uns/einrichtungen-schulen>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(1), 44–57.
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 363–377. <https://doi.org/10.25656/01:26184>
- Klawe, W. (2021). Individualpädagogische Betreuung wirkungsvoll gestalten. Einsichten aus Forschung und Praxis. *Unsere Jugend*, 73(10), 406–414.
- Krüger, R., & Zimmermann, G. (2009). Struktur, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 125–151). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4_29)
- Kultusministerkonferenz (KMK). *Sonderpädagogische Förderung an Schulen*. Abgerufen am 25. Juli 2024 von [www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html](http://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html)
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Beltz.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Müller, P. M., Leidig, T., Schottel, M., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2025). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen der Jugendhilfe. Beurteilungsübereinstimmung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 23(1), 38–57. DOI: 10.3262/ZFSP2501038
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (3., korr. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119–134). Waxmann.
- Schepker, R. (2020). Kooperative interdisziplinäre Versorgung von Kindern und Jugendlichen. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad & T. Legenbauer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–10). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5\\_80-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_80-1)
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 282–290.
- Seemann, A.-M. (2022). Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System. In N. Weinmann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 147–164). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_12)
- Serke, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 73–88). Kempten. <https://doi.org/10.25656/01:24887>



## Webbasierte Plattform „Wissen, was wirkt!“ – Evidenzbasierte Fördermaßnahmen suchen und finden

*Web-based platform „Wissen, was wirkt!“ –  
Search and find evidence-based support measures*

**Priska Hagmann-von Arx\***, Fabio Sticca und Pierre-Carl Link

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

### \*Korrespondenz:

Hagmann-von Arx, Priska  
priska.hagmann@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 30.10.2024  
Beitrag angenommen: 23.12.2024  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

### ORCID

Hagmann-von Arx, Priska  
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>  
Sticca, Fabio  
<https://orcid.org/0000-0003-3246-5833>  
Link, Pierre-Carl  
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

### Zusammenfassung

„Wissen, was wirkt!“ wurde an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich als praktische Ressource für alle Fachkräfte der Sonderpädagogik entwickelt. Die Plattform bietet einen niederschweligen Zugang zu Forschungsergebnissen und erprobten Maßnahmen aus verschiedenen Förderbereichen, die Eingang in den sonderpädagogischen Alltag finden können. Sie fungiert als Brücke zwischen Forschung und Praxis, wodurch das heil- und sonderpädagogische Lernfeld evidenzbasiert unterstützt wird.

**Schlüsselwörter:** Externe Evidenz, evidenzbasierte Praxis, Fördermaßnahmen

### Abstract

„Wissen, was wirkt!“ was developed at the University of Teacher Education in Special Needs Zurich as a practical resource for professionals in special education. The platform offers easy access to research findings and effective support measures from various fields, which can be integrated into daily special educational practice. By bridging the gap between research and practice, it facilitates the implementation of evidence-based practices in special education.

**Keywords:** External evidence, evidence-based practice, support measures

## 1 Evidenzbasierte Praxis

Das Konzept der evidenzbasierten Praxis, das aus der evidenzbasierten Medizin (Sackett et al., 1996) hervorging, gewinnt in Disziplinen und Professionen wie der Sonderpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie zunehmend an Bedeutung (Beushausen, 2014; Gasser-Haas & Steiner, 2022; Hagmann-von Arx et al., 2025; Hövel et al., 2024a; 2024b). Somit spielt die Evidenzbasierung im Kontext der inklusiven Schulentwicklung eine zunehmend wichtige Rolle und trägt zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der genannten Disziplinen bei.

In der Sonderpädagogik wird ein umfassendes Verständnis von evidenzbasierter Praxis angestrebt, welches drei Formen von Evidenz umfasst, nämlich die interne, soziale und externe Evidenz (Blumenthal et al., 2019; Hillenbrand, 2015; 2018). Interne Evidenz bezieht sich auf die berufsbezogene Erfahrung der Fachkräfte, einschließlich ihrer Werte, Haltungen und ihres professionellen Wissens. Diese basiert sowohl auf der Aus- und Weiterbildung als auch auf der Tätigkeit in der Praxis. Soziale Evidenz rückt die Bedürfnisse, Einstellungen, Werte und Wünsche der Lernenden, ihre aktuelle Lebenslage und das familiäre Bezugssystem in den Blick. Die Grundlage hierfür bildet eine förderdiagnostische Erfassung der vorhandenen Bedarfe und Ressourcen. Die externe Evidenz basiert auf Forschungsergebnissen und Theoriebezügen. Im Hinblick auf Forschungsergebnisse stehen Erkenntnisse aus empirischen Studien im Fokus. Ein erweitertes Verständnis von externer Evidenz umfasst zudem empirisch fundierte Theorien und Prinzipien (Kuhl et al., 2017; Renkl, 2022). Die drei Formen der Evidenz sind in Abbildung 1 dargestellt.



**Abb. 1:** Drei Formen von Evidenz. Eigene Darstellung, in Anlehnung an Blumenthal und Mahlau (2015, S. 409).

Evidenzbasierte Praxis wird durch die gleichwertige Berücksichtigung der drei Evidenzformen und durch das Herstellen des Bezugs zueinander gewährleistet. Blumenthal und Mahlau (2015) schlagen hierzu ein Prozessmodell vor, das mit der Formulierung einer spezifischen Fragestellung beginnt. Daraufhin wird basierend auf interner und sozialer

Evidenz eine Maßnahme konzipiert. In einem nächsten Schritt erfolgt eine wissenschaftliche Recherche, um Maßnahmen zu identifizieren, die aus der Sicht externer Evidenz geeignet sind. Diese Erkenntnisse werden dann erneut unter Einbezug der internen und sozialen Evidenz geprüft, was zur Auswahl und gegebenenfalls Anpassung der Maßnahme führt. Nach der Umsetzung wird die Maßnahme evaluiert, um neue praxisbezogene Evidenz zu gewinnen.

## 2 Berücksichtigung der internen, sozialen und externen Evidenz in der Praxis

Die interne Evidenz der Fachkräfte ist in der Praxis in unterschiedlicher Ausprägung gegeben. Fachkräfte tauschen ihr Erfahrungs- und Professionswissen aus, etwa indem eine Lehrkraft eine andere nach bewährten Methoden fragt. Zudem kann das Wissen durch Coaching und Supervision reflektiert und erweitert werden. Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich führt beispielsweise die Fachstelle „VeLer: Verhalten und Lernen“, welche Beratung rund um Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und herausfordernde Situationen anbietet. Die interne Evidenz beruht auf subjektiven Wahrnehmungen, Überzeugungen und institutionellen Rahmenbedingungen. Eine machtsensible und selbstkritische Erweiterung der internen Evidenz ist notwendig, um sowohl die Bedürfnisse der Schüler:innen zu adressieren als auch Bedingungen des Bildungssystems zu hinterfragen (Leitner & Thümmler, 2022).

Auch in Bezug auf die soziale Evidenz ist der Praxis eine hohe Kompetenz zu unterstellen. Die Diagnostik der biopsychosozialen Lernausgangslage ermöglicht eine ganzheitliche Einschätzung der Bedarfe und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen (Tönnissen et al., 2024). Der Austausch mit ihnen und ihren Bezugspersonen sowie die Interaktion in Aushandlungsprozessen sind wesentliche Bestandteile sonderpädagogischen Handelns. Die soziale Evidenz fokussiert zudem die Werte aller Beteiligten und berücksichtigt auch ein mögliches „Nein“ der Eltern zu Maßnahmen. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft jedoch den Vorwurf des Paternalismus, da die Subjektperspektive, die Stimmen der Betroffenen, häufig nicht ausreichend berücksichtigt werden (Leitner & Thümmler, 2022). Gerade die Betonung des Stellenwerts und die Berücksichtigung der sozialen Evidenz unterstützt ein machtkritisch erweitertes Verständnis evidenzbasierter Praxis.

Die externe Evidenz adressiert die theoretische und empirische Fundierung. Die theoretische Fundierung von Fördermaßnahmen ist gemäß Kuhl et al. (2017) eine unverzichtbare Voraussetzung. Sie stellt, falls keine empirische Studie vorhanden ist, die erste Stufe der externen Evidenz dar. Im Hinblick auf Forschungsergebnisse stehen Erkenntnisse aus empirischen Studien im Fokus, beispielsweise aus randomisierten Kontrollstudien und Längsschnittstudien. Diese Erkenntnisse können in Form von systematischen Übersichtsarbeiten gebündelt werden (Casale et al., 2014). Im Sinne der Implementationsforschung ist es zudem wichtig, die Handlungsempfehlungen aus kontrollierten Studien zu prüfen, um abzuschätzen, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Praxis tatsächlich nutzbringend angewendet werden können, welche Adaptionen theoriekonform sind und welche Faktoren einen positiven oder negativen Einfluss auf die Wirksamkeit haben (Kuhl et al., 2017). Bei der Umsetzung der externen Evidenz in der Praxis werden verschiedene Herausforderungen deutlich, die im Folgenden erläutert werden.

### 3 Herausforderungen in der Berücksichtigung der externen Evidenz in der Praxis

Unsere Erfahrungen aus Aus- und Weiterbildung, Dienstleistung sowie Forschung und Entwicklung an der HfH zeigen, dass es vielen praktisch tätigen Fachkräften schwerfällt, die externe Evidenz von Maßnahmen zu beurteilen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es ein reichhaltiges, jedoch fast unüberschaubares Angebot an Fördermaßnahmen gibt (Nußbeck, 2007). Zudem existieren verschiedene Theorien, die wissenschaftstheoretisch widersprüchlich zueinander sind. Darüber hinaus ist das Wissenschaftsverständnis des Evidenzparadigmas für viele praktisch tätige Fachkräfte neu. Willmann (2020, S. 229) argumentiert, dass es der Praxis „den Eindruck einer totalen Ohnmacht“ hinterlassen kann. Dieser Befürchtung möchten wir begegnen.

Vielen Fachkräften fällt es aufgrund begrenzter Kenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten schwer, Erkenntnisse aus Originalstudien und Übersichtsarbeiten zu extrahieren und korrekt zu interpretieren. Gerade die Ergebnisse von systematischen Übersichtsarbeiten wie Metaanalysen sind für Fachkräfte der Praxis nicht leicht nachzuvollziehen. Renkl (2022) empfiehlt daher tendenziell eher eine Stärkung von Theoriebezügen und Wissen hinsichtlich empirisch fundierter Theorien als für den Praxistransfer auf Ergebnisse aus Übersichtsarbeiten wie Metaanalysen zu rekurrieren. Darüber hinaus haben viele Fachkräfte nach Abschluss ihrer Aus- und Weiterbildung keinen Zugang mehr zu relevanten wissenschaftlichen Datenbanken. Hinzu kommt, dass Zeitmangel und die Zunahme der Komplexität an Aufgaben im Lehrberuf es erschweren, im Praxisalltag Raum für ausführliche Recherchen zu schaffen.

Daher besteht in der sonderpädagogischen Praxis ein großes Bedürfnis nach einer leicht zugänglichen, deutschsprachigen Übersicht, die Fördermaßnahmen beschreibt und deren externe Evidenz respektive ihre theoretische und empirische Fundierung darlegt. Eine solche Übersicht unterstützt datenbasierte Entscheidungen und die Triangulation von externer, interner und sozialer Evidenz. Diese Erkenntnis führte zur Entwicklung einer webbasierten Datenbank.

### 4 Entwicklung der webbasierten Plattform „Wissen, was wirkt!“

Basierend auf dieser Ausgangslage wurde an der HfH die webbasierte Plattform „Wissen, was wirkt!“ konzipiert und umgesetzt, mit dem Ziel einer Stärkung der evidenzbasierten Praxis. Vorbilder für „Wissen, was wirkt!“ waren verschiedene digitale Bibliotheken. Für englischsprachige Bibliotheken wird auf die *Best Evidence Encyclopedia* (<https://bestevidence.org/>), *Evidence for ESSA* (<https://www.evidenceforessa.org/>) oder das *What Works Clearinghouse* (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) verwiesen. Für deutschsprachige Bibliotheken dienen das *Clearing House Unterricht* (<https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>), die *Grüne Liste Prävention* (<https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>) sowie der Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente der *BiSS Sprachbildung* (<https://www.biss-sprachbildung.de/>) als Vorbilder.

## 5 „Wissen, was wirkt!“ – Fördermaßnahmen suchen und finden

Die webbasierte Plattform ist über folgenden Link erreichbar: <https://digital.hfh.ch/wissenwaswirkt/>. Neben einer Startseite (Abbildung 2) bietet sie Informationen zur evidenzbasierten Praxis in der Sonderpädagogik sowie eine Datenbank mit Fördermaßnahmen in verschiedenen Bereichen wie Verhalten, Lernen, Sprache, Motorik und Kulturtechniken. Diese „Öffnung“ der webbasierten Datenbank auf unterschiedliche Förderbereiche stellt ein Novum dar.



Abb. 2: Titelbild der Startseite der webbasierten Plattform „Wissen, was wirkt!“

Die Fördermaßnahmen sind hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit, theoretischen Fundierung und Evaluation beschrieben und werden anhand eines dreistufigen Kategoriensystems bewertet. Diese Bewertung wird durch Symbole visualisiert: I) ein gefüllter Kreis, II) ein halb gefüllter Kreis oder III) ein leerer Kreis. Die Qualitätskriterien wurden in Anlehnung an den Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente der *BiSS Sprachbildung* (<https://www.biss-sprachbildung.de/>) wie folgt definiert:

### Durchführbarkeit

- I Verständliche Hinweise zur praktischen Umsetzung des Programms, einschließlich Zielgruppe, Setting, didaktisch-methodische Informationen und Materialien.
- II Hinweise zur Umsetzung lassen Interpretationsspielraum und sind nicht vollständig zu den unter I) genannten Hinweisen.
- III Keine oder unklare Angaben.

### Theoretische Fundierung

- I Theoretische Begründung und nachvollziehbare Ableitung der Vorgehensweise.
- II Theoretische Begründung ohne nachvollziehbare Ableitung der Vorgehensweise.
- III Keine oder unklare Angaben.

### Evaluation

- I Überzeugende Belege zur Wirksamkeit, wie klar positive Effekte und nicht mehrere Gegenbelege.
- II Belege für Teilbereiche und/oder vereinzelte, jedoch nicht überzeugende Gegenbelege.
- III Keine oder informelle Belege.

Die Bewertungen wurden von einem Mitglied des „*Wissen, was wirkt!*“-Teams durchgeführt und anschließend von einer zweiten Person überprüft. Alle Fördermaßnahmen sind in einer alphabetischen Übersicht dargestellt, die Informationen zu Titel, Alter, Schlagwörtern und den jeweiligen Bewertungen enthält. Zudem bietet die Datenbank eine Filterfunktion, mit der gezielt nach Fördermaßnahmen gesucht werden kann. Die Suche kann nach verschiedenen Kriterien eingegrenzt werden, wie Förderbereich, Art der Prävention (universelle, selektive, indizierte Prävention) und Schulstufe (Kindergärten, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe).

Eine vollständig evidenzbasierte Gestaltung von Unterricht und sonderpädagogischen Interventionen ist nicht realisierbar. Die evidenzbasierte Praxis bietet keine festen Vorgaben, sondern vielmehr eine Reihe von Prinzipien zur Verbesserung der (sonder)pädagogischen Arbeit (Kuhl et al., 2017). Durch die Integration der besten verfügbaren Evidenz und ihre Anpassung an den Einzelfall lässt sich eine evidenzbasierte Praxis stärken. „*Wissen, was wirkt!*“ gibt keine konkreten Handlungsanweisungen, sondern stellt leicht zugängliche Informationen zur externen Evidenz bereit. Praktiker:innen müssen diese Informationen zusammen mit ihrer praktischen Erfahrung bewerten und individuell an die Bedarfe und Ressourcen des jeweiligen Kindes und Jugendlichen anpassen. Kritischen Stimmen zur Evidenzbasierung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist ebenfalls Gehör zu schenken und ihre Argumente sind diskursiv abzuwägen (Ahrbeck et al., 2016; Bellmann & Müller, 2010; Link et al., 2017; Müller & Pfrang, 2021; Willmann, 2020; 2023).

## 6 Limitationen und Ideen zur Weiterentwicklung

Die Entwicklung und Pflege von „*Wissen, was wirkt!*“ dient dazu, forschungsbasiertes Wissen aus der Evaluations- und Implementationsforschung zugänglich zu machen und dessen Verbreitung in der Gesellschaft zu fördern. Ein zentraler limitierender Faktor bleibt jedoch der Mangel an Evidenz, wie Fördermaßnahmen in der Praxis erfolgreich implementiert werden können (Kuhl et al., 2017; Schrader et al., 2020; Spiel et al., 2018). Der „research to practice gap“ (Schneider, 2019, S. 11) verweist darauf, dass die Übertragung wissenschaftlich evaluierter Fördermaßnahmen in die Praxis häufig mit wirksamkeitsdämpfenden Effekten verbunden ist. Es wird daher angenommen, dass insbesondere jene Fördermaßnahmen für den Transfer in die pädagogische Praxis geeignet sind, die

unter gut kontrollierten Bedingungen eindeutig positive Ergebnisse erzielen und dabei mindestens mittlere Effektstärken erreichen (ebd.). In „*Wissen, was wirkt!*“ werden, soweit verfügbar, Hinweise zu Implementationsbarrieren (z.B. hoher zeitlicher Aufwand) und -erleichterungen (z.B. Wahrnehmung der Fördermaßnahmen als interessant und geeignet) einbezogen. Solche Angaben sind jedoch bislang nur vereinzelt vertreten. Mit der Einspeisung weiterer Maßnahmen gilt es zu prüfen, ob für die Fördermaßnahmen systematisch ein Abschnitt integriert werden kann, in welchem Erkenntnisse aus der Implementationsforschung zusammengefasst werden. Dadurch könnten Anwender:innen gezielt auf zentrale Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung hingewiesen werden.

„*Wissen, was wirkt!*“ fokussiert derzeit auf externe Evidenz aus theoretischen Grundlagen und wissenschaftlichen Studien. Um künftig auch interne Evidenz systematisch einzu beziehen, könnte die Datenbank zu einer interaktiven Plattform erweitert werden. Diese würde Fachkräften ermöglichen, ihre Praxiserfahrungen über Rückmeldetools und Testimonials einzubringen. Diese Rückmeldungen könnten strukturiert erfasst, analysiert und in die Plattform integriert werden, um praktische Erfahrungen als wertvolle Ergänzung zugänglich zu machen. Für die Umsetzung wären zunächst Ressourcen sicherzustellen sowie ein Konzept für Feedbackmechanismen und Analyseprozesse zu entwickeln.

## 7 Fazit

„*Wissen, was wirkt!*“ wurde als niederschwellige praxisorientierte Ressource für Fachkräfte der Sonderpädagogik und Lehrpersonen allgemein entwickelt. Sie stellt eine Brücke dar, um im deutschsprachigen Raum Forschung und Praxis zu verbinden und eine evidenzbasierte Praxis zu fördern.

Die Datenbank wird kontinuierlich erweitert. Gerne nehmen wir Vorschläge entgegen, welche zusätzlichen Fördermaßnahmen aufgenommen werden sollen. Zudem sind wir offen für Anregungen zu möglichen Ergänzungen und Kritik. Wir stehen gerne für einen Austausch zur Verfügung. Für diese Zwecke wurde die E-Mail-Adresse [wiwawi@hfh.ch](mailto:wiwawi@hfh.ch) eingerichtet.

Wir danken Barbara Fäh, Rektorin der HfH, für die Ermöglichung dieser webbasierten Plattform und *Digital Innovation* für die ansprechende und nutzerfreundliche digitale Umsetzung. Wir freuen uns, „*Wissen, was wirkt!*“ in den vierfachen Leistungsauftrag der HfH – Aus- und Weiterbildung, Dienstleistung sowie Forschung und Entwicklung – aufzunehmen. Wir sind überzeugt, dass die Datenbank einen großen Mehrwert für die Praxis darstellen wird, ganz im Sinne von „*Wissen, was wirkt!*“

## Literatur

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2010). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. VS Verlag.
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenz-basierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96–104.
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). *Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik*, 9, 408–421.
- Blumenthal, Y., Hartke, B. & Voß, S. (2019). The Role of Evidence-Based Practice in German Special Education – State of Research and Discussion. *Education Sciences*, 9(2), Article 2. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/106>

- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 33–58.
- Gasser-Haas, O. & Steiner, J. (2022). Evidenzbasierte Praxis (EbP) in der Psychomotoriktherapie ist möglich – auch wenn Studien weitgehend fehlen. *Motorik*, 45(4), 164–169.
- Hagmann-von Arx, P., Savolainen, H. & Link, P.-C. (2025). Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver Schulen. Eine Chance im Hinblick auf Prävention und Intervention im Bereich Verhalten. In M. T. Wicki, M. T. & M. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen*. Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis – Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(7), 312–324.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 178–24). Kohlhammer.
- Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C. & Sticca, F. (2024a). Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS 41.
- Hövel, D. C., Kohler, J. & Sticca, F. (2024b). Verlaufsdiagnostik. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 197–206). Edition SZH/CSPS 41.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62(4), 383–393.
- Leitner, S. & Thümmler, R. (Hrsg.) (2022). *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Beltz
- Link, P.-C., Müller, T. & Stein, R. (2017). Die sonderpädagogische Wirksamkeit von Trainings und Förderprogrammen und die Komplexität von Erziehung. In D. Laubenstein, & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 163–170). Klinkhardt
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021). Risiken und Nebenwirkungen einer naiv evidenzbasierten Grundschulpädagogik zu Inklusion und Partizipation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 407–420.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenz-basierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37(2/3), 146–155.
- Renkl, A. (2022). Meta-analyses as a privileged information source for informing teachers' practice? A plea for theories as primus inter pares. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 217–231.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71–72.
- Schneider, W. (2019). Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 5–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000231>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Spiel, C., Schober, B. & Strohmeier, D. (2018). Implementing Intervention Research into Public Policy—The “13-Approach”. *Prevention Science*, 19(3), 337–346. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0638-3>
- Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O. & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik: Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(7), 303–311.
- Willmann, M. (2020). Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? – Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2(2), 74–91.
- Willmann, M. (2023). verstehen? – behandeln? – partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185–218). Budrich.

## V Buchbesprechungen

**Buchbesprechung:  
Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken.**

***Priska Hagmann-von Arx***

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

**Korrespondenz:**

Hagmann-von Arx, Priska  
priska.hagmann@hfh.ch

**ORCID**

Hagmann-von Arx, Priska  
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>

Piegsda, F., Bianchy, K., Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S.

1. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.

2022, 360 Seiten, 32 € (D)

ISBN: 978-3-8340-2196-0

Dieses Buch beleuchtet die wechselseitige Beziehung zwischen Diagnostik und pädagogischem Handeln im vorschulischen und schulischen Bereich. Der Fokus liegt auf den Themenschwerpunkten der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache und Kommunikation. Es richtet sich an praktisch tätige Fachkräfte in Kitas und Schulen und bietet sowohl theoretische Grundlagen als auch praxisnahe Handlungsstrategien. Die Idee für den Sammelband entstand aus den Erfahrungen mit den Symposien für Entwicklung und Lernen an der Universität Erfurt. Ziel des Buches ist es, diagnostische Erkenntnisse systematisch mit praktischen Handlungsstrategien zu verbinden und so die Interdependenz von Diagnostik und Förderung in der pädagogischen Praxis sichtbar zu machen.

## **Inhaltliche Übersicht**

Das Buch gliedert sich in zwei thematische Schwerpunkte: Förderbereich emotional-soziale Entwicklung und Förderbereich Sprache. Im Mittelpunkt steht das von den Herausgeber:innen eingeführte Konzept des „Zusammendenkens“ und des „Zusammen Denkens“. „Zusammendenken“ bezeichnet das Zusammenführen verschiedener Informationen innerhalb einer Person, mit dem Ziel, eine pädagogisch relevante Fragestellung zu beantworten. „Zusammen Denken“ beschreibt den fachlichen Austausch zwischen Expert:innen, oft aus verschiedenen Disziplinen, mit dem Ziel, durch kollektive Reflexion passende Handlungsansätze zu entwickeln. Der Sammelband vereint Beiträge von Forscher:innen und Praktiker:innen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Themen blicken und so eine multiprofessionelle Sichtweise eröffnen.

## Teil 1: Förderbereich emotional-soziale Entwicklung

Der erste thematische Schwerpunkt des Buches widmet sich dem Förderbereich emotional-soziale Entwicklung. Dieser Schwerpunkt wird in vier Kapiteln behandelt, die sich mit Diagnostik, Beratung und konkreten Handlungsstrategien auseinandersetzen.

### 1. Diagnostik und individuelle Förderung als gemeinsame Aufgabe

In diesem Rahmenbeitrag wird erläutert, wie die Kooperation zwischen Fachkräften die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten unterstützen kann. Die Verknüpfung diagnostischer Informationen mit der Entwicklung von Förderstrategien wird dabei als zentrale Aufgabe hervorgehoben.

### 2. Diagnostik

Dieses Kapitel umfasst vier Beiträge, die verschiedene Facetten der Diagnostik beleuchten:

- Diagnostik bei Verhaltensstörungen
- Diagnostik und Förderung bei Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)
- Fallverstehen bei Fluchterfahrungen und Traumatisierungen
- Sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen eines spezifisches Diagnostikkonzeptes

### 3. Beratung

Das dritte Kapitel befasst sich mit Beratungsformen. Es werden drei Ansätze vorgestellt:

- Kollegiale Fallberatung und Supervision
- Psychodynamisch orientierte kollegiale Fallberatung
- Psychosoziale Beratung im Coachingspace (Distanz-Beratung)

### 4. Handlungsstrategien

Das vierte Kapitel stellt sechs Handlungsstrategien vor, die Fachkräfte zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung anwenden können:

- Interaktionsgestaltung bei Kleinkindern
- Mini-ETEP-Klasse in Kassel (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik; ETEP)
- Musiktherapie
- Kinderyoga
- Ästhetische Mittel als Ausdruck bei komplexen Belastungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen

## Teil 2: Förderbereich Sprache

Der zweite thematische Schwerpunkt des Buches widmet sich dem Förderbereich Sprache. In vier Kapiteln werden Diagnostik, Sprachentwicklung und Handlungsstrategien dargestellt.

### 1. Diagnostik und pädagogisches Handeln

Dieser Rahmenbeitrag bietet eine Einführung in die Diagnostik und Förderung im Bereich der Sprache und Kommunikation. Im Mittelpunkt steht die Verknüpfung von diagnostischen Erkenntnissen mit pädagogischen Handlungsansätzen.

## 2. Diagnostik

Dieses Kapitel umfasst drei zentrale diagnostische Ansätze:

- Früherkennung und Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen
- ICF-CY orientierte Assessments in der sprachpädagogischen Diagnostik
- Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten am Übergang von der Kita in die Grundschule

## 3. Sprachentwicklung

Das dritte Kapitel beleuchtet zwei Themen der Sprachentwicklung:

- Mehrsprachige Entwicklung bei Kindern
- Sprachentwicklung und Sprachförderung im Kontext von Bindung

## 4. Handlungsstrategien

Das vierte Kapitel befasst sich mit zwei Handlungsstrategien:

- Förderung von Sprache und Kommunikation durch Musiktherapie
- Sprachheilförderung in der inklusiven Praxis

## Diskussion

Das Buch überzeugt durch die gelungene Verknüpfung von Diagnostik und Förderung. Die Kombination von wissenschaftlichen Perspektiven und praxisbezogenen Ansätzen eröffnet eine breit gefächerte Sichtweise auf die Themen der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprache und Kommunikation. Theoretische Grundlagen werden verständlich vermittelt und durch konkrete Praxisbeispiele greifbar gemacht. Da sich das Buch gemäß den Herausgeber:innen an praktisch tätige Fachkräfte richtet, sind insbesondere die Kapitel mit starkem Praxisbezug und der Vorstellung konkreter Diagnostik- und Fördermaterialien von besonderem Wert. Pädagog:innen, Sonderpädagog:innen, Sprachtherapeut:innen, Schulsozialarbeiter:innen sowie weitere Berufsgruppen finden hier wertvolle Anregungen für ihre Arbeit. Das Buch ist sowohl für ein systematisches Lesen als auch für Recherchen zu spezifischen Themen geeignet: Leser:innen können die Kapitel nacheinander lesen oder gezielt einzelne Kapitel konsultieren, je nach individuellem Bedarf.

Die praxisnahen Kapitel, wie jene zur Förderung durch Kunst und Kinderyoga, stellen innovative methodische Ansätze vor, die den Horizont der Leser:innen erweitern. Die Einbindung von Beiträgen zu ästhetischen Ausdrucksformen sowie Kunst und Musik bieten neue Impulse für die eigene pädagogische und therapeutische Arbeit. Besonders wertvoll sind auch die praktischen Anregungen zur kollegialen Fallberatung, die Fachkräften ermöglichen, ihre Arbeit gemeinsam mit Kolleg:innen zu reflektieren und Lösungen zu entwickeln.

Eine weitere Stärke des Buches ist die Verknüpfung von Theorie, Praxis und weiterführenden Ressourcen. Am Ende der Kapitel finden sich Literatur- und Praxishinweise, die eine Vertiefung der behandelten Themen ermöglichen. Diese Kombination aus theoretischer Fundierung, praktischen Beispielen und weiterführender Literatur macht das Buch zu einer wertvollen Arbeitsgrundlage.

Trotz der zahlreichen Stärken sind auch einige kritische Punkte zu nennen, die die Zugänglichkeit und die Vollständigkeit des Buches betreffen. Einige der eher theoretisch orientierten Beiträge sind in einer akademischen Fachsprache verfasst, was es Leser:innen ohne

vertiefte Fachkenntnisse erschweren könnte, den Argumentationssträngen zu folgen. Dies könnte die Zugänglichkeit des Buches für Praktiker:innen einschränken, die weniger mit Fachterminologie vertraut sind.

Das Buch behandelt die beiden Schwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache und Kommunikation. Dabei wird jedoch ein Ungleichgewicht zugunsten des ersten Bereichs sichtbar. Im Bereich der Sprache und Kommunikation hätten weitere Kapitel beispielsweise zur Förderung von Jugendlichen mit Sprachschwierigkeiten das Buch inhaltlich ausgewogener gemacht.

In Anbetracht der zunehmenden Digitalisierung der Bildungslandschaft hätte das Thema der digitalen Diagnostik und Förderung stärker aufgegriffen werden können. Darüber hinaus bleibt eine kritische Reflexion der Risiken der Diagnostik, wie die potenzielle Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen, weitgehend unberücksichtigt. Auch die Einbeziehung der Perspektive von Kindern, Jugendlichen und ihren Bezugspersonen, die nur wenig thematisiert wird, hätte das Buch inhaltlich zusätzlich bereichert.

### Fazit

„Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken“ erweist sich als ein äußerst gelungenes Fachbuch für Praktiker:innen unterschiedlicher Berufsgruppen. Es überzeugt durch eine Mischung aus Theorie und Praxis, eine multiprofessionelle Perspektive und innovative Ansätze. Die klar strukturierten Kapitel, die praxisnahen Handlungsstrategien sowie die weiterführenden Literaturempfehlungen machen das Buch zu einem wertvollen Arbeitsinstrument.

Das Buch bietet eine Fülle an Impulsen und Handlungsleitungen. Es sensibilisiert Fachkräfte für die Bedeutung der engen Verzahnung von Diagnostik und pädagogischem Handeln. Diese Verknüpfung bildet den roten Faden des Buches und ermöglicht den Leser:innen, eine ganzheitliche Perspektive auf die pädagogische Praxis zu entwickeln. Einige Kapitel verwenden eine fachlich anspruchsvolle Sprache, die ein gewisses Maß an Vorwissen erfordert.

Das Buch stellt eine Bereicherung für all jene Fachkräfte dar, die mit der Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen, sozialen und sprachlichen Förderbedarfen befasst sind. Das fundiert zusammengetragene Fachwissen bietet vielfältige Anknüpfungspunkte, um Diagnostik und pädagogisches Handeln – ganz im Sinne der Herausgeberschaft – sowohl „zusammenzudenken“ als auch „zusammen zu denken“.



**Buchbesprechung: Sozio-emotionales Lernen:  
Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**

*Robert Langnickel*

Pädagogische Hochschule Luzern

**Korrespondenz:**

Langnickel, Robert  
robert.langnickel@phlu.ch

**ORCID**

Langnickel, Robert  
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Hövel, Dennis Christian; Schellenberg, Claudia;  
Link, Pierre-Carl, Gasser-Haas, Olivia (Hrsg.)

Band 41 der Reihe HfH.

Bern: Edition SZH/CPS.

2024, 272 Seiten

ISBN E-Book : 978-3-905890-91-4 (0 CHF)

ISBN print : 978-3-905890-92-1 (30 CHF)

Das vorliegende Werk „Sozio-emotionales Lernen – Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung“ ist als 41. Band der Reihe HfH in der Edition Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) erschienen. Es ist als gedruckte Version erhältlich und sogar dank Open Access als E-Book unbeschränkt verfügbar. Der Band ist ein Gemeinschaftsprojekt des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in der Schweiz. Herausgegeben wird das Werk von Angehörigen des Institutes IVE: Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Olivia Gasser-Haas. Das Buch entstand unter Einbezug der Schule Friedheim in Bubikon (CH), einer vom Kanton Zürich anerkannte Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten.

## Ziele des Buches

Ein Hauptziel dieses Buches ist, den Gegenstandsbereich der Schulpädagogik und der Schulischen Heilpädagogik im Bereich Erleben und Verhalten näher zu bestimmen. Hierzu wird als theoretische Klammer auf das Konzept des „Sozio-Emotionalen Lernens“ (SEL) Bezug genommen. SEL zielt darauf ab, „den Schüler:innen Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, damit sie ihre eigenen Emotionen verstehen, soziale Beziehungen aufbauen und pflegen, Konflikte konstruktiv bewältigen und mit stressigen Situationen konstruktiv umgehen können.“ (S.12f.) Um es vorwegzunehmen: das Buch bietet einen umfassenden, differenzierten und wissenschaftlich fundierten Einblick in das zentrale Thema des sozio-emotionalen Lernens (SEL).

Auch das weitere Ziel des Buches, Theorie und Praxis zu verknüpfen anhand von drei Fallvignetten (S. 13), ist sehr gelungen. Die drei ausführlichen und methodisch äußerst

gelungenen Fallvignetten zu Lara (Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany, Max Schläfli Bieri), Louis (Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri, Martin Jany) und Martina (Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär, Xenia Müller) sind eine große Stärke des Bandes. Diese praxisnahen Fallbeispiele fungieren als strukturell tragende Elemente und erlauben es den Leser:innen, die theoretischen Ausführungen unmittelbar auf realitätsnahe und differenzierte Problemlagen anzuwenden und dabei tiefer in die praktische Arbeit einzutauchen.

### Struktur und Aufbau des Bandes

Drei Hauptkapitel strukturieren das Werk. Das erste Hauptkapitel „Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung“ legt die theoretischen Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung. Das zweite Hauptkapitel „Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung“ fokussiert auf die Möglichkeiten und das Vorgehen (sonder-)pädagogischer Diagnostik. Das dritte Hauptkapitel „Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze“ widmet sich ausgewählten Handlungsansätzen zur Förderung sozio-emotionaler Entwicklungsbereiche. Gerahmt werden diese Hauptkapitel von einem Vorwort, einer Einführung, den schon erwähnten Fallbeispielen und dem Fazit.

### Inhalte und kritische Würdigung

Bereits das Vorwort der Rektorin Prof. Dr. Barbara Fäh hebt eindrucksvoll hervor, wie essenziell sozio-emotionale Kompetenzen für die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen heute sind. Fäh gelingt es, den hohen Stellenwert des Themas deutlich zu machen und auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen hinzuweisen.

Die Herausgeber:innen eröffnen im Kapitel „Einführung und Aufbau des Buches“ den Sammelband mit einer gründlichen und gut strukturierten Hinführung, die den Leser:innen eine hilfreiche Orientierung zu den Zielen und dem Aufbau des Werkes bietet. Positiv hervorzuheben ist, dass die Autor:innen nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch praxisnah und verständlich die Bedeutung des sozio-emotionalen Lernens erläutern. Sie integrieren geschickt aktuelle bildungspolitische und inklusive Perspektiven, was das Thema in einem breiten gesellschaftlichen Kontext verortet und dem Buch eine zusätzliche Relevanz verleiht.

Im *ersten Hauptkapitel* legt zuerst Dennis C. Hövel gekonnt die theoretischen Fundamente von SEL dar. Hövel gelingt es, komplexe theoretische Konzepte in klarer und sehr gut nachvollziehbarer Weise zu vermitteln und zeigt deutlich auf, welche Relevanz SEL für die inklusive Bildung besitzt und macht konkrete Vorschläge zur Implementierung. Der Fokus liegt auf der Vermittlung der theoretischen Grundlagen. Dieses erfolgt sehr gut strukturiert, was besonders für Studierende und Lehrpersonen hilfreich ist. Etwas mehr Bezüge zu unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen wäre wünschenswert gewesen, doch die Vermittlung der Grundlagen gelingt hervorragend.

Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca stellen anschließend den Ansatz des „Schoolwide Positive Behaviour Support“ (SWPBS) vor. Ihre Darstellung ist besonders gelungen, weil sie klar, systematisch und praxisorientiert erfolgt. Das Kapitel zeichnet sich durch eine verständliche Struktur und einen hohen

Nutzwert für die pädagogische Praxis aus. Zusätzliche Praxisbeispiele wären wünschenswert gewesen, dennoch überzeugt der Beitrag durch seinen hohen Praxisbezug und die klare methodische Herleitung. Insbesondere die theoretischen Grundlagen und die klare schrittweise Beschreibung der Umsetzungsmöglichkeiten sind sehr wertvoll für die praktische Arbeit.

In der kritischen Reflexion von Pierre-Carl Link und Verena Muheim werden wichtige ethische und bildungssoziologische Perspektiven des SEL beleuchtet. Ihre Ausführungen bieten eine wertvolle Ergänzung und erweitern den theoretischen Horizont des Buches erheblich. Obwohl praxisbezogene Umsetzungshinweise relativ knapp bleiben, überzeugt der Beitrag durch die Tiefgründigkeit seiner Reflexionen, welche besonders für akademische Diskussionen von Bedeutung sind. Dabei ergänzen sie den Sammelband hervorragend und eröffnen zusätzliche Perspektiven für die vertiefte Auseinandersetzung.

Annette Krauss und Claudia Schellenberg bieten eine fundierte Darstellung epidemiologischer Daten, die deutlich machen, wie verbreitet und relevant sozio-emotionale Herausforderungen heute sind. Ihre Ausführungen liefern wichtige empirische Grundlagen für die weiterführende Forschung und Praxis. Die empirisch fundierte Darstellung ist sehr überzeugend, auch wenn eine vertiefte Ursachenanalyse den Beitrag zusätzlich bereichern hätte. Gerade für die sonderpädagogische Forschung sind diese Daten ausgesprochen hilfreich und unterstützend.

Die Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen wird von Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel umfassend und differenziert dargestellt. Ihr Beitrag ist besonders wertvoll, da er komplexe theoretische Zusammenhänge klar und verständlich erläutert. Die direkte Verbindung zur schulischen Praxis könnte zwar stellenweise expliziter sein, doch die theoretische Qualität des Beitrags bleibt beeindruckend und bietet einen wichtigen Bezugspunkt für die wissenschaftliche und praktische Arbeit im Bereich sozio-emotionaler Bildung.

Sehr überzeugend gelingt Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg die Verknüpfung des SEL-Konzepts mit den Anforderungen des Lehrplans 21 in der Schweiz. Dieser Beitrag bietet konkrete, unmittelbar nutzbare Anregungen für Lehrpersonen und stärkt dadurch den Praxisbezug des Bandes deutlich. Ebenfalls gelungen sind die pädagogisch-therapeutischen Zielsetzungen, die Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link klar und praxisnah formulieren.

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird von Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg anschaulich und nachvollziehbar behandelt. Ihre praxisorientierten Hinweise und Empfehlungen für interdisziplinäre Kooperationen sind besonders wertvoll und nutzbringend, obwohl Herausforderungen dabei etwas knapp behandelt werden. Den Abschluss dieses Abschnittes bildet der praxisrelevante Beitrag von Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rööslü zur Transition von Schule zu Beruf, der wichtige Hinweise für die praktische Umsetzung enthält.

Das *zweite Hauptkapitel* widmet sich der Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung und stellt hierfür grundlegende Klassifikationssysteme, methodische Zugänge und Verfahren differenziert dar. Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link führen in die Relevanz diagnostischer Systematiken ein, wobei sie den Nutzen und die Grenzen von Klassifikationen wie ICD und DSM auch im Lichte inklusionskritischer Diskurse problematisieren – ein Perspektivwechsel, der sonderpädagogisch hoch relevant ist. Dies eröffnet eine multiperspektivische Sichtweise, die in sonderpädagogischen Kontexten von hoher Bedeutung ist.

Im anschließenden Beitrag von Dennis C. Hövel, Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rössli, Markus Matthys und Jürgen Kohler zur Status- und Verlaufsdiagnostik werden zentrale Verfahren detailliert erläutert. Die Autor:innen beschreiben praxisnahe Methoden wie strukturierte Beobachtungen, standardisierte Fragebögen und Schüler:inneninterviews und reflektieren, wie diese im schulischen Alltag sinnvoll eingesetzt werden können. Besonders wertvoll ist die Diskussion zur Rolle von Diagnostik im Sinne eines Förderkreislaufs, der von der Erfassung über die Analyse bis hin zur Ableitung konkreter Fördermaßnahmen reicht. So gelingt es den Autor:innen, Diagnostik nicht als defizitorientiertes Instrument, sondern als Grundlage für positive Entwicklungsprozesse zu positionieren.

Im letzten Unterkapitel beleuchten Melanie Niederöst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller die Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit. Sie zeigen auf, wie Lehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen, Psycholog:innen und andere Fachpersonen gemeinsam zu einer kohärenten Diagnostik beitragen können. Dabei thematisieren sie auch strukturelle Voraussetzungen und mögliche Hindernisse gelingender Kooperation. Insgesamt überzeugt das Kapitel durch seinen hohen Praxisbezug, seine differenzierte Methodendarstellung und seine klare Positionierung im Kontext inklusiver Bildung.

Im *dritten Hauptkapitel* stellen Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt, Dennis C. Hövel sowie weitere Autor:innen eine breite Palette pädagogisch-therapeutischer Handlungsansätze vor. Die Spannweite reicht von verhaltenstherapeutischen und lerntheoretischen Zugängen über psychodynamisch orientierte Verfahren bis hin zu humanistischen, körperorientierten und systemischen Ansätzen.

Kapitel 3.1 widmet sich insbesondere lern- und kognitionspsychologischen Interventionsmethoden, darunter Programme wie das Training sozialer Kompetenzen oder Strategien zur Emotionsregulation im schulischen Kontext. Diese Ansätze sind gut dokumentiert und in ihrer Wirksamkeit empirisch belegt. Die Autor:innen erläutern prägnant, wie solche Programme im schulischen Alltag implementiert werden können, ohne den Unterricht zu überfrachten.

In Kapitel 3.2 werden psychodynamische Perspektiven beleuchtet. Hier gelingt es insbesondere, Bindungstheorie, Übertragungsprozesse und das Konzept der mentalisierungsbasierten Förderung mit schulischen Anforderungen in Einklang zu bringen. Die Autor:innen zeigen eindrucksvoll, wie emotionale Sicherheit als Voraussetzung für schulisches Lernen geschaffen werden kann und wie Beziehungsgestaltung zur emotionalen Entwicklung beiträgt.

Kapitel 3.3 umfasst schließlich personenzentrierte, körper- und kunsttherapeutische sowie systemische Methoden. Besonders hervorzuheben sind die Beiträge zu musik- und kunsttherapeutischen Verfahren, die praxisnah illustrieren, wie kreative Medien genutzt werden können, um Zugang zu emotional schwierigen Themen zu finden. Auch die systemischen Interventionen werden nicht nur theoretisch fundiert, sondern durch Fallbeispiele lebendig und verständlich gemacht.

Insgesamt gelingt es den Autor:innen des Kapitels, die vorgestellten Methoden nicht nur als technische Verfahren, sondern als Beziehungs- und Handlungsfragen zu rahmen. Besonders gewinnbringend ist die kritische Reflexion, unter welchen Bedingungen welche Interventionen wirksam sind – und wann Zurückhaltung geboten ist. Durch die Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven und den hohen Praxisbezug bietet dieses Kapitel eine ausgesprochen wertvolle Handreichung für Fachpersonen in sonderpädagogischen und

schulischen Settings. Besonders hervorzuheben ist, dass das Kapitel nicht bei der Darstellung verharrt, sondern auch kritisch reflektiert, welche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz gegeben sein müssen. Die Einbettung konkreter Praxisbeispiele sorgt dafür, dass Leser:innen unmittelbar von den dargestellten Konzepten profitieren können. Der Band schließt mit einem fundierten *Fazit*, in dem Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link zentrale Aspekte der Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung resümieren. Die Synthese verdeutlicht noch einmal, dass SEL nicht als Zusatzthema, sondern als zentraler Bestandteil einer zeitgemässen (sonder-)pädagogischen Praxis verstanden werden muss.

Allgemein für alle drei Hauptkapitel kritisch anzumerken ist erstens, dass einige Beiträge noch mehr ineinandergreifen könnten – etwa durch explizite Verweise oder thematische Querverbindungen. Auch wäre zweitens eine noch systematischere Einordnung der zahlreichen Konzepte und Modelle in ein übergeordnetes Bezugsraster wünschenswert, wie auch drittens ein stärkeres Eingehen auf die Schwierigkeiten der Implementation von SEL.

## Fazit

Insgesamt stellt dieses Buch eine herausragende, umfassende Ressource für die Praxis und Forschung für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Allgemeinen und für das sozio-emotionale Lernen im Speziellen dar. Durch die Kombination von theoretischer Klarheit mit praxisnahen Beispielen und methodischen Anleitungen gelingt es den Herausgeber:innen, ein Werk vorzulegen, das sowohl Studierenden als auch erfahrenen Praktiker:innen wie auch Forschenden im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung wertvolle Impulse gibt und entscheidend zur Qualitätsentwicklung in (sonder-)schulischen Kontexten beiträgt. Dieses Buch hat das Potenzial, das neue Grundlagenwerk im deutschsprachigen Raum für SEL zu werden.

**Buchbesprechung:  
Konflikten in Schule und Unterricht begegnen.  
Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten.**

***Pierre-Carl Link***

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

**Korrespondenz:**

Link, Pierre-Carl  
pierre-carl.link@hfh.ch

**ORCID**

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

Amrhein, B., Badstieber, B., & Weber, C.

1. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

2024, 182 Seiten, 26.00 € (D)

ISBN: 978-3-407-63220-3

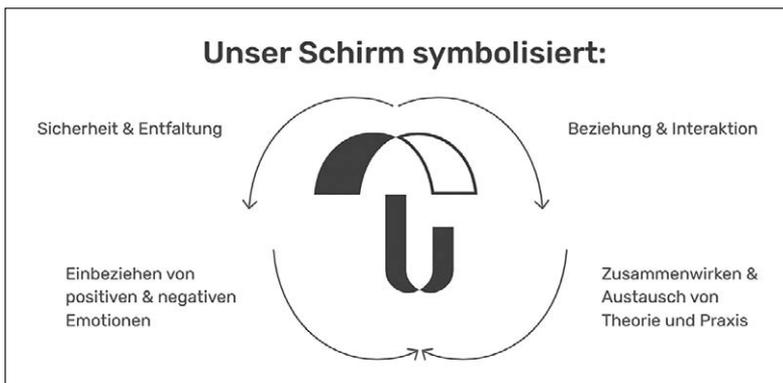
In Zeiten zunehmender Herausforderungen im schulischen Alltag gewinnen innovative Ansätze zur Konfliktbewältigung und Förderung eines positiven Klassenklimas zunehmend an Bedeutung. Das Fachbuch *Konflikten in Schule und Unterricht begegnen – Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten* (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024) bietet einen nachdenklichen, aber frischen Blick auf die Bewältigung von belastendem Verhalten und Konfliktsituationen im Schulkontext. Besonders hervorzuheben ist der Fokus auf den *Restorative Practice Approach* respektive „Wiedergutmachender Umgang mit Konflikten in der Schule“, der auf eine wertschätzende und präventive Gestaltung von pädagogischen Beziehungen abzielt. Diese Buchbesprechung widmet sich den zentralen Ansätzen, Methoden und Materialien, die dieses Praxisbuch Lehrpersonen aller Schulformen an die Hand gibt, und beleuchtet dessen Potenzial, eine neue Qualität der Konfliktlösung und Inklusion im schulischen Miteinander zu schaffen.

Die Autor:innen verfolgen das Ziel, „in einer inklusionsorientierten, wiedergutmachenden Perspektive für Schüler:innen mit einem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung, aber auch allen anderen Schüler:innen, das gemeinsame Lernen in einer wertschätzenden Umgebung zu ermöglichen“ (siehe Buchrücken).

Damit setzen die Autor:innen ihre konstruktiv-kritischen Perspektive auf den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung respektive der Pädagogik bei Verhaltensstörung nicht nur fort (Badstieber & Amrhein 2022), sondern stellen mit dem *Restorative Practice Approach* eine Handlungsmöglichkeit im Umgang mit sog. „belastendem Verhalten“ vor, die im deutschsprachigen Fachdiskurs bislang – soweit dem Rezensenten bekannt – nicht ausführlich oder noch überhaupt nicht rezipiert wurde.

*(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (Badstieber & Amrhein, 2022) stellt den Theorieband zu *Umbraise* dar (siehe Rezension Müller, 2024), und der hier rezensierte Band den Praxisband zur Qualifizierungsinitiative.

Zudem dürfte die Monographie ein Disseminationsfenster vergangener und laufender Forschungsprojekte um Bettina Amrheins Lehrstuhl sein, die mit der Qualifizierungsinitiative *Umbraise* in Verbindung stehen (<https://umbraise.de/>; Amrhein, Badstieber, Reisenauer et al., 2024). Grundlage der Publikation sind die Ergebnisse des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes *RAISE – Restorative Approaches in Inclusive School Environments* (<https://umbraise.de/raise/>; <https://forschung-inklusive-bildung.de/schulische-bildung/raise/>; Weber et al., 2021). Das Fachbuch bietet nicht nur praxisnahe Ansätze für den schulischen Alltag, sondern dient als Begleitung im Rahmen Qualifizierungsinitiative *Umbraise* (Abb. 1). Mit dem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit und mentale Gesundheit stellt das Buch eine fundierte Grundlage dar, um Bildungsinstitutionen dabei zu unterstützen, emotionale Sicherheit und beziehungsorientierte Konfliktbewältigung nachhaltig in den Berufsalltag zu integrieren. Besonders hervorzuheben ist, wie der *Restorative Practice Approach* konkrete Werkzeuge verspricht, um herausforderndem Verhalten mit Wertschätzung und Prävention zu begegnen – ein Ansatz, der zur Zielsetzung von *Umbraise* passt: Bildungseinrichtungen zu einem Ort des Lernens ohne Angst vor Überforderung, Diskriminierung Scham und Ausgrenzung zu transformieren. Die Zielsetzung des Buches geht mit der Qualifizierungsinitiative *Umbraise* einher: „Raus aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen“ (Amrhein, Badstieber, Reisenauer et al., 2024).



**Abb. 1:** Graphische Beschreibung von *Umbraise* (© 2024 umbraise.de).

### Inhaltliche Übersicht

Der Einleitung des Bandes folgen sechs inhaltlich ausgestaltete Kapitel, gefolgt von einem siebten Kapitel zu Praxismaterialien. Das Buch ist für die Perspektive von Fach- und Lehrpersonen geschrieben, was man an der Ansprache der Leser:innen durch die Kapitel vernehmen kann. Beispielsweise Kapitel 1 ist übertitelt mit „Ich erkenne den Anlass“ – was eine selbstreflexive Haltung bei Leser:innen evozieren könnte und – was fachwissenschaftlich durchaus charmant ist – beim Thema Verhaltensauffälligkeiten zuerst bei den Professionellen und damit der Institution beginnt und nicht bei der Förderung oder Veränderung der Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf. Die Kapitelüberschriften zeigen damit gleichsam ein Kompetenzziel für Lehrpersonen an, das mit der Lektüre und Verarbeitung einhergeht.

Das erste Kapitel „Ich erkenne den Anlass“ beginnt mit der Beschreibung sog. „schulischer Realitäten“, in der einerseits die Frage nach einer Schule der Unterdrückten gestellt und dann eine Perspektive auf das Leid von Schüler:innen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung und auf das Leid der Lehrpersonen gerichtet wird. Ausgehend von dieser leidorientierten Perspektive werden „Konfrontationen und Chancen“ benannt, die zunächst auf die Emanzipation der Lehrpersonen, deren „eigene emotionale und soziale Lage“, den „Umgang mit Strafen in der Schule“, „inklusionspädagogische Perspektiven auf Verhalten“ sowie „Chancen und Entwicklungsrisiken“ beinhalten.

Das zweite Kapitel legt mit „Ich verstehe das (verstörende) Verhalten“ den Fokus auf „psychosoziale Grundbedürfnisse“ und deren Relevanz für das (inklusive) Schulsetting, die Bindungstheorie, sowie das Sujet „Scham und Beschämung“.

Kapitel drei „Ich erkunde den Restorative Practice Approach“ beschreibt die Genese dieses wiedergutmachenden Ansatzes, beschreibt Reaktionsstile für Konfliktlösungen, sowie die Relevanz von wiedergutmachenden Entschuldigungen und Konsequenzen und seine Prinzipien.

„Ich gestalte Kommunikation restorative“ übertitelt das vierte Kapitel, das auf beziehungsförderliche Kommunikationsfertigkeiten abzielt, die eine Gelingensbedingung für diesen Ansatz darstellen.

Im fünften Kapitel „Ich/Wir handeln mit dem Restorative Practice Approach“ werden neben proaktiven auch die vier reaktiven Methoden (Chat, Meeting, Circle, Conference) des wiedergutmachenden präventiven Ansatzes vorgestellt.

Den restaurativen Weg entwickeln und in der Schule implementieren, die Bedingungen, die damit einhergehen, Umsetzungsphasen und Umgang mit Widerständen sind neben dem Unterstützungs- und Qualifizierungsangebot *Umbraise* Inhalte des sechsten Kapitels. Das siebte und letzte Kapitel stellt in über 30 Seiten Praxismaterialien für die Anwendung der Themen der jeweiligen Kapitel umfassend zur Verfügung.

Ein Literaturverzeichnis vollendet das Buch vorerst auf Seite 182.

## Diskussion

Die didaktische Aufbereitung des Praxisbandes unterstützt den Wissenstransfer und damit den Professionalisierungs- und Qualifizierungsprozess. Jedes Kapitel beginnt mit klar definierten Lernzielen, die die Erwartung klären und die jeweilige Reichweite der Inhalte abstecken. Am Ende jedes Kapitels findet man Hinweise, was besonders wichtig ist – im Sinne einer Take-Home-Message und weitere Informationen. Zwischen den jeweiligen (Unter-)Kapiteln wird wiederholend das Wichtigste in Kürze festgehalten, um den Lernerfolg zu sichern. Übungen begleiten den Reflexionsprozess und unterstützen die Aneignung der Wissensbefunde durch Eigentätigkeit. Die 25 Praxismaterialien im siebten Kapitel stellen für die pädagogische Praxis durchaus hilfreiche und für Schule und Unterricht anwendbare Möglichkeiten dar, die auch jenseits einer Umsetzung des gesamten Rahmenkonzepts des Restorative Practice Approach als hilfreich und wirkungsvoll erlebt werden könnten – quod erat demonstrandum.

Gewürdigt muss aber noch werden, dass der Fokus auf Prävention durchaus an aktuelle Diskurse der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen anschlussfähig erscheint. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Grenzen sind noch auszuloten.

Besonders beeindruckt der didaktische Clou der Autor:innen im Symbol von drei Personen (Theoretiker:in, Empiriker:in, Praktiker:in). Durch die Konstellierung einer Theorie-,

Empirie- und Praxisbrille werden „drei Perspektiven auf den Umgang mit Verhalten eröffnet“ (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024, S. 12; Abb. 2). Durch diese triangulierende diskursive Rahmung wird im Praxisbuch eine für den Wissenschaftsdiskurs relevante Auseinandersetzung lebensnah dargestellt, die ebenfalls für fachwissenschaftliche Diskussion eine hilfreiche und vor allem sachliche oder versachlichende Reflexions-Brille auf den je eigenen Standpunkt bietet. Auch wenn diese drei Perspektivierungen nachvollziehbar mit Blick auf das Fortbildungsangebot als „Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Amrhein, Badstieber & Weber, 2024, S. 11) gerahmt werden, kann nicht verschwiegen werden, dass es sich um drei unterschiedliche und voneinander zu unterscheidende Diskurse handelt. Gerade die beiden Brillen (Theorie und Empirie), die die Wissenschaft symbolisieren, beruhen auf verschiedenen wissenschaftstheoretischen Grundpfeilern, weshalb sehr begrüßt wird, dass diese beiden Charaktere getrennt voneinander dargestellt werden und nicht unter einer einzigen Wissenschafts-Brille subsummiert werden. Dieses Aufrechterhalten der Differenzen unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge, die im Sinne der Gegenstand-Methoden-Interaktion beide eben je nach Fragestellung und Gegenstand relevant sind, inspiriert auch für fachwissenschaftliche Diskurse den Dialog, die Auseinandersetzung und den Streit im Sinne von Kritik miteinander zu suchen.

Theorie-Brille



Empirie-Brille



Praxis-Brille



**Abb. 2:** Theorie, Empirie- und Praxis-Brille als drei Perspektiven auf den Umgang mit Verhalten und Konflikten (© Max von Bock, 2018; Amrhein, Badstieber & Weber, 2024, S. 12; <https://umbraise.de/qualifizierung/>).

Dem Buch nimmt man ab, dass es aus einer dezidiert inklusionspädagogischen Perspektive auf die Phänomenbereiche Verhalten, Erleben und Konflikt im Schulsetting blickt. Dies ist ein Gewinn nicht nur für die Praxis, sondern auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit und im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung auf Ebene von Disziplin, Profession und Praxis. Die Auseinandersetzung zwischen einer inklusionspädagogischen und einer sonderpädagogischen Betrachtung der Phänomene verspricht einiges an Konfliktpotential und Kritik, erscheint aber ebenso notwendig wie sinnvoll – hat die inklusive Bewegung im deutschsprachigen Raum doch zu einem deutlichen Ausbau sonderpädagogischer hochschulischer Standorte in

inklusive Konturierung geführt – oder, wenn man es überspitzt sagen möchte, mit *inklusionspädagogischem Feigenblatt*.

Der Fokus des Restorative Practice Approach auf Wiedergutmachung respektive Wiederherstellung ist aus pädagogischer Perspektive ein durchaus wünschenswerter und bei Weitem noch nicht ausgeschöpfter Ansatz für die Praxis, als auch für die Wissenschaft. Die Bedeutung der Wiedergutmachung und Vergebung auch anthropologisch für die Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen ist bislang nicht hinreichend theoretisch ausgearbeitet oder empirisch erforscht worden. Die Anerkennung des Subjekts verlangt aber nicht zwangsläufig eine vollständige oder erzwungene Versöhnung, wie Adorno postuliert, sondern etwas, das «sowohl spannungsreich als auch instabil nie ganz aufgehoben oder versöhnt» ist (Bernstein, 1992). Hinsichtlich der Wiedergutmachung wäre künftig aber auch eine Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen wie beispielsweise der Neuen Autorität zu wünschen, um die Demarkationslinie der Konzepte klarer zu konturieren.

Unter einer historischen Perspektive erscheint es zudem als fraglich oder zumindest kritikwürdig, ob mit dem Restorative Practice Approach, der ursprünglich aus der restaurativen Justiz (Restorative Justice) der 1970er Jahre hervorgeht – wirklich auf (schul)pädagogische Kontexte übertragbar ist. Das Justizsystem hat gegenüber dem Bildungssystem historisch als auch soziologisch betrachtet komplett unterschiedliche Funktionszusammenhänge – einer Vermischung oder Amalgamierung von pädagogischen, klinischen und juristischen Domänen ist eine Herausforderung und ein Problem der Sonderpädagogik seit ihrer Entstehung, weshalb hier zumindest auf Limitationen und Kritik aus historischer und soziologischer Sicht eingegangen werden müsste – wohlwissend nicht in einem Praxisband – oder erst recht dort? Bedenkt man, dass der Ansatz der Restorative Justice aus Praktiken der Konfliktbewältigung entstand – insbesondere bei den Māori in Neuseeland, den First Nations in Kanada und anderen Gemeinschaften weltweit –, wird deutlich, wie sehr diese Traditionen auf die Wiederherstellung von Gemeinschaft und das Heilen von Beziehungen nach einem Konflikt oder Schaden ausgerichtet sind. Ob und wie, und mit welchen Möglichkeiten, Risiken und Kollateralschäden dieser Ansatz auf die Domäne der Pädagogik, insbesondere der Schule übertragbar ist, lässt zumindest Fragen offen und damit die Bitte, dass man sich dieser Frage und Kritik offen stellen sollte.

Andererseits könnte man argumentieren, dass – im Sinne der Disability Studies, Mad Studies sowie der Postcolonial Studies – Perspektiven der Veränderung und Kolonialität, sowie der Gewalt und Macht in pädagogischen Disziplinen bewusst und damit kritisierbar werden. Ob dies aber gleichermaßen, verzögert oder überhaupt pädagogische Professionen und Institutionen erreicht, die nicht dem Diskurs der Wissenschaft verpflichtet sind, steht auf einem anderen Stern. Selbst für die ältere Restorative Justice fehlt es aktuell in den meisten Untersuchungen an einem forschungsmethodischen Anspruch an einer genügenden quantitativen Wirkungsforschung (Duenkel et al., 2023). Selbst 2023 sprechen Duenkel davon, dass in den meisten europäischen Ländern unter diesem Ansatz vor allem der sog. Täter-Opfer-Ausgleich verstanden werde (ebd.). Das theoretische und in der Wissenschaft hervorgehobene Potenzial werde nach Duenkel et al. bei weitem nicht ausgeschöpft. Dies dürfte wohl in gleicherweise für den Restorative Practice Approach gelten, der die Domäne des Pädagogischen betrifft – auch hier ist Wirkungsforschung unumgänglich, ebenso wie eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung und Reflexion der normativen Grundlagen. Für den Bereich der Schule, der nie frei von asymmetrischen

Machtverhältnissen und Antinomien sein kann, bedarf es neben soliden Schulungen und Standards für Moderator:innen – hierfür erscheint *Umbraise* als Qualifizierungsinitiative und der Band durchaus hilfreich – aber auch eine klarere Abgrenzung, wann restorative Praktiken im Kontext der Schule angemessen sind und wann nicht. Ebenso bedarf es Schutzmechanismen für Kinder und Jugendliche, die eben keine «Opfer» der Lehrpersonen sind, um sicherzustellen, dass ihre Rechte und Bedürfnisse Vorrang haben. Um nur einige offene Fragen und mögliche Problemfelder anzureißen, sei auf asymmetrische Machtverhältnisse und soziale Dynamiken verwiesen, die beispielsweise zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen bestehen. Besteht hierbei nicht das Risiko, dass die schwächere Partei sich gezwungen fühlt, „Wiedergutmachung“, „Vergebung“ oder „Verantwortung“ zu akzeptieren, ohne dass echte Gerechtigkeit erreicht wird. Die Frage der Wiedergutmachung ist hochvirulent, denn was, wenn es Fälle gibt, in denen die Wiedergutmachung symbolisch bleibt, während Subjekte weiterhin unter den Folgen des Schadens leiden? Gerade der Ausgangspunkt des Buches am Begriff des Leides hat theoretisch wie praktisch Potenzial aber ruft sicherlich ebenso viel Kritik hervor – ja, muss es sogar. Die Freiwilligkeit als Aspekt ist im Kontext der Schule ein heikles Unterfangen und es sollte zumindest infrage gestellt werden, ob die Teilnahme wirklich freiwillig sein kann. Denn wenn es als Alternative zu Strafen angeboten wird, könnten Beteiligte es auch und trotzdem als Zwang wahrnehmen.

Zwar erwähnt der Band die mentalisierungsbasierte Pädagogik als Intervention in der Praxis, und dieser Ansatz wird auch im Theorieband von Badstieber und Amrhein (2022) u.a. in Hinblick auf Diagnostik und Förderung würdigend rezipiert, jedoch bleibt der Praxisband leider bei der Bindungstheorie stehen, wenn es darum geht, das (verstörende) Verhalten zu verstehen. Das Potential des Mentalisierungsansatzes für die Pädagogik – zugegebener Massen kann ich dies nicht unvoreingenommen und limitierend nur aus einer Perspektive des Befangenen äußern – wird im Praxisband leider verpasst. Als Framework dürfte künftig auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Restorative Practice Approach und dem mentalisierungsbasierten Rahmenkonzept AM-BIT (Adaptive Mentalization Based Integrative Treatment) von wissenschaftlichem und konzeptionellen Interesse sein.

Umso bedeutender ist die Auseinandersetzung mit Scham und Beschämung im Kontext vom Verstehen verstörenden Verhaltens. Bislang ist das Thema in der Sonderpädagogik allgemein und in der Pädagogik bei Verhaltensstörung im Speziellen – bis auf wenige Ausnahmen (Stöhr, 2024; Stöhr & Schulze, 2024; 2023) – ein theoretisch wie empirisch randständiges und wartet schon lange darauf entdeckt und bearbeitet zu werden.

Ein letzter Aspekt der in der Rezension aufgegriffen werden soll, betrifft die Einführung oder besser die Verwendung der Begriffe „belastendes Verhalten“ und „verstörendes Verhalten“ – letzteren wählen auch Baumann et al. (2021). Neben Gefühls- und Verhaltensstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, herausforderndem Verhalten, Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung und vielen weiteren unendlichen Begriffs- und Verständigungsversuchen über einen der Gegenstände der Zunft dieser Jahreszeitschrift, treten mit belastendem Verhalten und verstörendem Verhalten zwei neue Begriffe auf die Bühne, die in die Polyphonie der theoretischen Auseinandersetzung über die Grundlagen dieser sonderpädagogischen Disziplin ohne großen Aufwand mit einstimmen dürften. Der Diskurs ist eröffnet. Der Turmbau zu Babel um den Begriff der Disziplin schreitet voran.

## Fazit

Amrhein und Kolleg:innen ist es gelungen, ein praxis- und in Bezug auf Lehrpersonen lebensnahes Buch zu schreiben, das neben dem Theorieband und gerade in Kombination mit ihm, den Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen neu zu entfachen und damit auch zu beleben helfen vermag. Dem Band ist innerhalb der Scientific und Practice Community des Förderschwerpunkts eine breite Rezeption und Kritik zu wünschen. Auch wenn – frei nach Oelkers – es das *Neue*, also auch „Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten“ gar nicht geben kann – ist der Band durchaus eine *andere* Weise, den Umgang mit Konflikten und sozial schwierigen Konstellationen anzugehen, als er bislang prominent in der deutschsprachigen Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen gepflegt wurde. Vielleicht zeigt dieser Band eine inklusionspädagogische Transformation oder Verlagerung der disziplinären Sonderpädagogik an oder er führt dazu, dass sich Sonderpädagogik gegenüber der Inklusionspädagogik wahrhaftig eingesteht, dass sie Sonderpädagogik ist und nichts anderes – dann aber auch auf einen Appendix à la „einschließlich inklusiver Bildung“ in den Denominationen der Professor:innenschaft auch getrost verzichten kann.

## Literatur

- Amrhein, B., Badstieber, B., Reisenauer, C., Müller-Cleve, M., & Thiede, M. (2024). Wege aus der Problemrance und den Verhaltensfallen? - Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S.113-119). Klinkhardt.
- Amrhein, B., Badstieber, B., & Weber, C. (2024). *Konflikten in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten*. Beltz.
- Badstieber, B., & Amrhein, B. L. (Hrsg.). (2022). *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Beltz Juventa.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Bernstein, D. (1992). Female genital anxieties, conflicts, and typical mastery modes. *International Journal of Psychoanalysis*, 71, 151-165.
- Duenkel, F., Părouănu, A., Pruin, I., & Lehmkuhl, M. J. (2023). Restorative Justice – Aktuelle Entwicklungen wiedergutmachungsorientierter Verfahren und Maßnahmen in der Strafrechtspflege im europäischen Vergleich. *Neue Kriminalpolitik*, 35(2), 146-171.
- Müller, Th. (2024). Buchbesprechung: (Un)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 6 (6), 238-240. <https://doi.org/10.35468/6103-17>
- Stöhr, W. (2024). Die Emotion Scham in der Sonderpädagogik. In P.-C. Link, R. Langnickel, & R. Markowetz (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO). Fachgebiet Heil-, Sonder- und Rehabilitations- und Inklusionspädagogik*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO11240507>
- Stöhr, W., & Schulze, G. C. (2023). Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74 (11), 532-543.
- Stöhr, W., & Schulze, G. C. (2024). Die Emotion Scham in der Schule. Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen. *Journal für Psychologie*, 32 (1), 51-72. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-51>
- Umbraise. Lernendes Netzwerk für emotionale Sicherheit in Bildungsinstitutionen (2024). <https://umbraise.de/>  
Die:Der Redakteur:in der umbraise: Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber.
- Weber, C., Rehder, M., & Vereenoghe, L. (2021). Student-Reported Classroom Climate Pre and Post Teacher Training in Restorative Practices. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.719357>

**Buchbesprechung:  
Gleichberechtigte Teilhabe durch kooperative  
Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen.**

***Toni Bauer***

Freie Universität Berlin

**Korrespondenz:**

Bauer, Toni  
toni.bauer@fu-berlin.de

Niesta Kayser, D., Giera, W.-K., & Schmalenbach, C.

1. Auflage. Münster: Waxmann.

2024, 246 Seiten, 34,90 € (D)

ISBN: 978-3-8309-4864-3

Das bilinguale Werk bietet eine tiefgehende Analyse von kooperativen Lehr-Lernformaten und stellt sie als eine vielversprechende Unterrichtsform für heterogene Lerngruppen vor. Im Mittelpunkt steht der Komplexe Unterricht als ein pädagogisch-didaktischer Ansatz, der dazu beitragen soll, dass alle Lernenden gleichwertig, gleichwürdig und gleichberechtigt an Bildungsprozessen teilhaben können. Das Ziel des Buches ist es, aufzuzeigen, wie kooperatives Lernen zur Reduktion von Statusunterschieden zwischen den Lernenden innerhalb von Gruppenarbeiten beitragen kann. Dies soll wiederum zu einer gleichwertigen und gleichberechtigten Teilhabe führen und es allen Schüler:innen ermöglichen, Lerngelegenheiten wahrzunehmen. Der Band verfolgt einen interdisziplinären Ansatz und verbindet theoretische Überlegungen mit praktischen Erfahrungen aus der Schul- und Lehrpraxis.

Nach einem Vorwort von Rachel A. Lotan, einer der Begründer:innen des Komplexen Unterrichts, und einer Einleitung, die die grundlegenden Konzepte überblicksartig darstellt und sowohl die wissenschaftliche als auch die schulpraktische Relevanz des Themas deutlich macht, teilt sich das Werk in vier thematisch unterschiedliche Teile. Diese Struktur trägt dazu bei, dass das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird und sowohl theoretische als auch praktische Perspektiven gleichwertig berücksichtigt werden.

Der erste Teil des Buches, *Heterogenität und gleichberechtigte Teilhabe in der Schule aus wissenschaftlicher Perspektive*, geht auf die Herausforderungen ein, die in inklusiven Schulen und heterogenen Klassenzimmern auftreten können. Hier wird aufgezeigt, wie kooperatives Lernen gezielt dazu beitragen kann, Statusunterschiede zu reduzieren und die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden zu fördern. Dazu definieren zum Beispiel Kathrin Müller und Agnes Pfrang in ihrem Beitrag die Begriffe Gleichwertigkeit, Gleichwürdigkeit und Gleichberechtigung und diskutieren, inwieweit der Komplexe Unterricht diese Ziele erfolgreich umsetzen kann. Wahrgenommene Statusunterschiede können dazu führen, dass Schüler:innen von Lerngelegenheiten ausgeschlossen werden, was die Relevanz des Themas betont. Im Folgenden widmet sich insbesondere der Beitrag von

Daniela Niesta Kayser der (sozial-)psychologischen Perspektive und erläutert die Vorteile der Gruppenarbeit im Kontext von Intergruppenkontakten sowie die Chancen des kooperativen Lernens und des Komplexen Unterrichts, vorrangig im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Diese Argumentation wird durch empirische Studien unterstützt, die die positiven Auswirkungen von „equal participation“ auf den Lernerfolg belegen und den Wert kooperativen Lernens wissenschaftlich untermauern.

Der zweite Teil des Bands, *Kooperative Lehr-Lern-Prozesse: Beispiele aus Forschung und Praxis*, sammelt und reflektiert die Herausforderungen, die mit der Arbeit in heterogenen Lerngruppen verbunden sind, und bietet praxisorientierte Handlungsempfehlungen, wie kooperative Lehr-Lernprozesse und der Komplexe Unterricht dabei helfen können, diese Herausforderungen zu bewältigen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie Lehrkräfte diese Prozesse gestalten können, um das Potenzial heterogener Gruppen bestmöglich zu nutzen. Beispielsweise behandeln Julia Kretschmann und Sarah Grünthal in ihrem Beitrag die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften und erläutern, wie diese für das Gelingen inklusiver Lehr-Lernprozesse entscheidend sein können. Sie zeigen auf, wie Lehrkräfte in der Praxis diagnostische Fähigkeiten entwickeln können, um die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen zu erkennen und gezielt darauf einzugehen.

Im dritten Teil des Buches werden *konkrete Lehrbeispiele* aus europäischen und US-amerikanischen Schulen vorgestellt, die auf dem Ansatz des Komplexen Unterrichts basieren. So gibt David Heinke beispielsweise in einem praxisnahen Beitrag wertvolle Einblicke, wie er in seinem Klassenzimmer die Sozialform der Gruppenarbeit einsetzt, um kollaboratives Arbeiten zu fördern. Besonders für Lehrkräfte, die neu in der Anwendung kooperativer Lehrmethoden sind, liefert Heinke praxisorientierte Ansätze, wie sie kooperatives Lernen in ihrem Unterricht initiieren und gestalten können. Darüber hinaus zeigt er, wie durch gezielte Aufgabenstellungen alle Lernenden in den Lernprozess eingebunden werden und damit alle Schüler:innen gleichberechtigt partizipieren können.

Der vierte und letzte Teil, *Wissenschaftsbasierte Praxis und praxisorientierte Wissenschaft*, geht auf die Unterstützung ein, die Lehrkräfte im Umgang mit den Herausforderungen des anspruchsvollen Ansatzes des Komplexen Unterrichts erhalten können. Christine Schmalenbach fasst die Anforderungen zusammen, die an Lehrkräfte in heterogenen Klassen gestellt werden, und erörtert, welche Kompetenzen und unterstützenden Strukturen notwendig sind, um kooperatives Lernen und den Komplexen Unterricht erfolgreich zu implementieren. Jolanda Hermanns zeigt anhand einer universitären Lehrveranstaltung für Masterstudierende, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der Materialgestaltung und -überarbeitung eine wertvolle Vorbereitung für die spätere Praxis darstellt. Dabei lernen die Studierenden nicht nur die Bedeutung von Materialien für heterogene Lerngruppen kennen, sondern setzen sich auch intensiv mit der Erstellung und Reflexion von Unterrichtsmaterialien auseinander.

Der Band überzeugt vor allem durch seine Interdisziplinarität und die gelungene Verbindung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen. Der Ansatz des Komplexen Unterrichts stellt eine praxisnahe Antwort auf das Problem ungleicher Statusverteilungen in Gruppenarbeiten dar. In Klassenzimmern, in denen viele verschiedene biografische Hintergründe, Leistungsstände und kulturelle Perspektiven aufeinandertreffen, können Statusunterschiede zu einer Barriere für eine gelingende Zusammenarbeit werden. Der Band bietet eine umfassende und nachvollziehbare Darstellung

der Methode des Komplexen Unterrichts, sodass Lehrkräfte eine detaillierte Übersicht über die vielfältigen Potenziale dieses Ansatzes erhalten. Der Komplexe Unterricht eröffnet zahlreiche Lerngelegenheiten auf unterschiedlichen Ebenen: Schüler:innen erwerben nicht nur Fachwissen, sondern trainieren auch ihre sozialen, emotionalen und sprachlichen Kompetenzen. Für Lehrkräfte wiederum entstehen durch den Einsatz des Ansatzes neue Möglichkeiten, ihre Schüler:innen zu beobachten und zu beraten, was zu einer intensiveren und differenzierteren Förderung der Lernenden führen kann.

Trotz dieser überzeugenden Vorteile geht der Band realistisch auf die Herausforderungen ein, die mit der Anwendung kooperativer Methoden und des Komplexen Unterrichts verbunden sind. Der Ansatz ist anspruchsvoll und erfordert eine umfassende Vor- und Nachbereitung. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, enthalten mehrere Kapitel wertvolle Handlungsempfehlungen. Beispiele dafür sind die Beiträge von Kevin Heiken sowie von Lauren Camarillo, die das Potenzial von gleichberechtigter Gruppenarbeit im Geschichts- beziehungsweise im Sprachunterricht beschreiben und aufzeigen, wie durch gezielte Aufgabenstellungen alle Lernenden in den Lernprozess integriert werden können, sodass niemand ausgeschlossen wird.

Den Autor:innen ist es gelungen, mit diesem Band eine hohe fachliche Expertise und wertvolle internationale sowie nationale Perspektiven zusammenzufassen. Durch die Bündelung von Projekten und Bestrebungen aus verschiedenen Ländern trägt der Band zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung bei. Obwohl die Gliederung des Buches an einigen Stellen kleinere Inkonsistenzen aufweist, überwiegen die Vorteile der zahlreichen praxisorientierten und theoretischen Einsichten, die der Band bietet. In Zukunft wäre es wünschenswert, dass sich Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum finden, die die Methode des Komplexen Unterrichts einsetzen und gemeinsam mit Forschenden evaluieren. Christine Schmalenbach weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass der Erfolg der Methode auch von den individuellen Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte abhängt. Stefanie Roos und Barbara Strumann erweitern diese Sichtweise, indem sie auf kulturelle Aspekte eingehen – Dimensionen, die es nun auch für den deutschen Kontext zu überprüfen gilt.

„Gleichberechtigte Teilhabe durch kooperative Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen“ ist ein hochrelevanter Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Der Sammelband bietet eine fundierte Einführung in den Ansatz des Komplexen Unterrichts und verdeutlicht anhand zahlreicher praxisorientierter Beispiele, wie kooperative Lernprozesse erfolgreich gestaltet werden können. Besonders innerhalb der Lehrkräftebildung sowie für Lehrkräfte, die in heterogenen Klassen arbeiten, stellt das Buch eine wertvolle Quelle dar. Insgesamt überzeugt der Band durch seine wissenschaftliche Fundierung und praxisorientierte Perspektive und leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Lehr- und Lernmethoden.

**„Die Stimme der Anderen brandet zurück“ –  
Buchbesprechung:  
Antwortverhältnisse. Anni N. und das  
Nichtzuhausesein in der Welt.**

***Pierre-Carl Link***

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich

**Korrespondenz:**

Link, Pierre-Carl, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
pierre-carl.link@hfh.ch

**ORCID**

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

Stinkes, U. (2024)

*Antwortverhältnisse. Anni N. und das Nichtzuhausesein in der Welt.*

Universitätsverlag Winter. »Edition S«.

1. Aufl. 225 Seiten. 25.00 EUR

ISBN: 978-3-8253-8355-8

Ursula Stinkes ist innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik bekannt für ihren dezidiert phänomenologischen Zugang zum Gegenstand des Faches. Mit *Antwortverhältnisse. Anni N. und das Nichtzuhausesein in der Welt* legt sie im Heidelberger Verlag Winter ihr nächstes phänomenologisches Meisterstück vor. Die Autorin ist seit 1998 Professorin für Geistigbehindertenpädagogik an der Fakultät für Teilhabewissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. die leibphänomenologische Theorie geistiger Entwicklung, Konzepte zur Arbeit mit dem Körper, der Körpersprache und der Körpererinnerung sowie anthropologische und ethische Fragen zur Konditionalität menschlicher Existenz.

Der Titel des Werks lehnt sich an Jörg Kastls *Hannes K., die Stimmen und das persönliche Budget* (2009) an. Die Monographie *Antwortverhältnisse* basiert auf Erkenntnissen aus zwei zurückliegenden Forschungsprojekten unter der Leitung der Autorin: „Aspekte der Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern mit schwerer Behinderung“ und „Körpersprache in den Feldern von Schule und Osteopathie“. In diesem Rahmen ist Ursula Stinkes Anni N. begegnet. Drei Jahre lang soll diese Begegnung anhalten. Dabei werden durchaus auch schwierige Wege der Begleitung, sowie strukturelle Gewalt in Familie und Institution sichtbar. Somit berichtet das Buch „darüber, wie bedeutsam Mitfühlen, Reflexion des Erfahrenen und das körpersprachliche, *antwortende* Begleiten und Verhalten für das gegenseitige Verständnis sind“ (S. 15). Das vorliegende Buch dokumentiert diesen Weg und verflechtet die intersubjektive Erfahrung mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs qua Reflexion und Theoriebezug.

Anni N., die Protagonistin des Buches, verfügt kaum über gesprochene Sprache. In der Begegnung mit der Autorin und ihrer zärtlichen und zugleich schonungslos kritischen Analyse kommen Anni N. sowie Ursula Stinkes gemeinsam zur Sprache. Ursula Stinkes geht es in *Antwortverhältnisse* „darum, Anni N. eine Stimme zu geben. Damit ist gemeint, leibliche Antwortmöglichkeiten (Bewegung, Stimme, Blicke, Handlungen etc.) zu finden, die ein Zuhause-Sein in der Welt ermöglichen – unter der Bedingung eines ‚falschen Lebens‘ in einem Wohnheim“ (S. 138).

## Inhaltliche Übersicht

Das Buch beginnt mit einem Prolog, nimmt seinen Gang über zwei weitere Kapitel (Bezeugungen sowie Pathos der Antwort) und mündet in einen Epilog, in dem der Chiasmus zwischen Ethik und Politik umrissen wird. Mit dem Prolog und Epilog werden die beiden Kapitel gerahmt und theoretische, methodologische und methodische Vorüberlegungen und Ausblicke entfaltet. Im zweiten Kapitel „Bezeugungen“ rekonstruiert respektive bezeugt Ursula Stinkes die Biographie von Anni N. Das dritte Kapitel „Antwortverhältnisse“ handelt von der gemeinsamen Begegnung und der Erfahrung sowie vom Antworten der Autorin auf Anni N.'s Körperausdruck und Verhalten.

Die Argumentationslinien der beiden Kapitel „Bezeugungen“ und „Pathos der Antwort“ werden durch je sechs bzw. sieben Unterkapitel strukturiert und geführt. Die präzisen und zugleich literarisch anmutenden Titel und Untertitel führen die Leser:innen durch das Buch; nehmen einen gleichsam an die Hand.

Im Epilog stellt Ursula Stinkes Fragen nach dem ‚Humanismus‘ des anderen Menschen und der Bedeutung von relativer und radikaler Fremdheit. Zudem entwirft die Autorin im Epilog ethische Überlegungen in Zusammenhang mit der Körperlichkeit, Responsivität und Vulnerabilität als anthropologische Konstanten. Neben der ethischen Dimension wird die politische Dimension pädagogischen Tuns verhandelt und damit Sonderpädagogik, insofern sie die Vulnerabilität des Menschen und den Menschen respektive das Lebendige adressiert von der Warte des Ethischen und des Politischen betrachtet und konzeptualisiert. Ein ausführliches Literaturverzeichnis steht am Ende des Buches.

## Diskussion

### *Zwischen Begegnung und Reflexion*

Stinkes eröffnet ihr Buch mit der Frage: „Wie verstehen wir den Menschen als behinderten Menschen?“ (S. 21f.). Sie lässt keinen Zweifel daran, dass der Ausgangspunkt ihres Denkens die Begegnung ist – mit Anni N., einer vulnerablen Person, und mit ihren Co-Forschenden Hans Weiß, Thomas Hoffmann und Philipp Seitzer. Ihr Werk gleicht einem Reisetagebuch: Es dokumentiert Prozesse des Verstehens und der Verständigung, gibt Fragmente von Tagebuchnotizen der Autorin, Interviews mit der Schwester der Anni N. und biographischen Anamnesen wieder und handelt vom konkreten Vollzug (der Anwesenheit der Autorin im Feld der Praxis). Dabei wird deutlich, dass es nicht allein die Perspektive der Autorin ist, die zählt und um Sprache ringt, sondern auch die der beteiligten Personen.

Ursula Stinkes geht es in *Antwortverhältnisse* darum, „ein Verständnis für die Lebensgeschichte und Lebenssituation von Menschen zu erhalten, um Lebensperspektiven und ein Verständnis für Körpersprache anzudeuten“ (S. 15) – und dies gelingt ihr vortrefflich! Im Prolog beschreibt die Autorin aus temporalphänomenologischer Perspektive, dass wir Menschen ein „Ineinander und Auseinander der Zeiten sind, bei welchen sich vergangene biografisch bedingte Erfahrungen und aktuelle Erfahrungen auf Zukunft hin verflechten“ (S. 15f.). Aktuell sind Biographiediskurse in den Bildungswissenschaften en vogue. Durch Ursula Stinkes *Antwortverhältnisse* könnten diese Diskurse phänomenologisch angereichert und dadurch methodisch wie systematisch Tiefgang erhalten. Das Buch ist ein Signum für die anthropologisch konstitutive Relationalität, Vulnerabilität und Fremdheit des Menschen: „Wir sind durch unsere Lebensgeschichte(n), durch unsere

Lebenssituation(en) und auch durch den Vorentwurf unserer Lebensperspektiven gekennzeichnet als diejenigen, die wir sind“ (S. 16).

Aus phänomenologischer und kasuistischer Sichtweise zeigt die Autorin auf, wie die Perspektivübernahme von vulnerablen Personen und Sichtweisen auf das Verhalten wissenschaftlich möglich sind. Dies bezeichnet sie als Positionierungen. Die Sonderpädagogik als Disziplin und Profession wäre um einiges reicher an Erkenntnis und (Selbst)Kritik, wenn sich mehr Forschende auf diese Weise in die Lebenswirklichkeiten der beforschten Subjekte begeben würden und diese durchaus herausfordernde Reise wagen würden. Dabei offenbart sich die Autorin in ihrer Position als Forscherin selbst als vulnerabel und gesteht sich ein, dass die Perspektivübernahme von Anni N., ihre Positionierung im Verhältnis zu ihr als Subjekt stets „begleitet von der Sorge um die beeinträchtigte oder kranke Person, aber stets getragen vom Verständnis für ihre Situation“ (S. 16) war.

### ***Ein Reisetagebuch der Erkenntnis. Oder: Ein phänomenologischer Zugang zu Vulnerabilität und Verhalten***

Das Werk ist stark von phänomenologischen und psychoanalytischen Ansätzen geprägt. So greift Stinkes auf Merleau-Pontys Konzept der *Zwischenleiblichkeit* (frz. *intercorporéité*) zurück, um die Begegnung zwischen Menschen zu beschreiben, und auf Levinas, um die ethische Dimension des Antwortgebens auf die Vulnerabilität und Fremdheit des Anderen zu beleuchten. Ihre Reflexionen sind stets an konkrete Beispiele geknüpft, die sie in einer literarisch-dichten Sprache beschreibt. Besonders eindrucksvoll sind die Passagen, in denen sie Anni N.s Erfahrungen in ihrer existenziellen Tiefe schildert oder besser *bezeugt*. Stinkes dokumentiert Formen der Rekonstruktion der Lebensgeschichte, die sowohl die Gewalt als auch die Würde im Leben von Anni N. sichtbar machen.

Ursula Stinkes Ansatz ist grundlegend phänomenologisch geprägt. Wahrnehmung wird als „Für-Wahr-Halten“ verstanden – als eine aktive Haltung, die die Symptome von Verwirrtheit, Ängstlichkeit und anderen Ausdrucksformen vulnerabler Personen ernst nimmt. Dabei wird Vulnerabilität nicht auf eine Schwäche reduziert, sondern als zentraler Bestandteil menschlichen Daseins anerkannt. Mit einem „trajektiven Ansatz“, der auf Eugen Rosenstock-Huessy (1992) zurückgeht, überwindet Stinkes die Subjekt-Objekt-Trennung und nähert sich dem Menschen als Projekt und Entwurf, was an Vilém Flussers (1994) Arbeiten erinnert.

Methodisch bewegt sich Ursula Stinkes jenseits von Dialektik und Hermeneutik, hin zu einer „leiblichen Intentionalität“. Sie verbindet narrative Interviews mit phänomenologischer Vignettenforschung (Agostini, 2016) und dokumentiert die Perspektiven verschiedener Akteur:innen. Dabei verfolgt sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern betont die Bruchstückhaftigkeit von Erkenntnis: „Mein Wunsch, eine Sprache für die gemeinsame Erfahrung zu finden, lässt sich nur bruchstückhaft einlösen“ (S. 173). Ursula Stinkes gelingt es zu zeigen, dass die phänomenologische Methode ein wissenschaftlicher Zugang ist, dem es nicht um „ein naives Gewähr-Werden oder pure Intuition“ (S. 25) geht. Methodisch versteht Ursula Stinkes ihren Forschungsprozess als eine Art Reisetagebuch, das nicht nur die Perspektive der Forscherin, sondern auch die der beteiligten Personen dokumentiert. Durch narrative Interviews, Tagebuchnotizen und triangulierte Methodik versucht sie, der Komplexität von Anni N.s Lebensgeschichte gerecht zu werden. Besonders eindrucksvoll ist die Beschreibung der gemeinsamen Reise ins Heimatdorf von Anni N., die nicht nur als Rückkehr in die Vergangenheit, sondern auch als Akt der Vergegenwärtigung und Würdigung ihrer Geschichte verstanden werden kann.

Besonders hervorzuheben ist die wissenschaftliche und zugleich essayistische Qualität des Buches. Das Werk enthält Reflexionen über Traumatisierung, Scham und Verwundbarkeit und lotet die Spannungsfelder zwischen Ethik und Politik aus. Der „Chiasmus von Ethik und Politik“ wird zu einem Schlüsselbegriff, der die komplexen Verflechtungen zwischen menschlicher Sensibilität und gesellschaftlicher Verantwortung beschreibt.

Mit Ursula Stinkes lässt sich Verhalten und seine Auffälligkeiten als ein bestimmter ‚Stil‘ des Zur-Welt-seins beschreiben (S. 52f.). Die Autorin konzeptualisiert Fremdheit und Anderheit in der Sonderpädagogik nicht nur als Differenz, sondern verwoben mit Fragen nach Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit (S. 179), wie sie aktuell beispielsweise auch meine Zürcher Kollegin Franziska Felder (2024; 2022) behandelt. Für sonderpädagogische Forschende und Praktiker:innen geht es dann darum, in der gemeinsamen Erfahrung zu lernen sich zu ‚öffnen‘ für die Situation mit dem Anderen (S. 53). Die Öffnung versteht Ursula Stinkes hier als ein „Sich-Einlassen auf sich öffnende Möglichkeiten der Situation (sich aufmachen)“. Diese Überlegungen gehen einher mit dem Begriff der Öffnung respektive *Apersion*, wie ich ihn seit ein paar Jahren für eine konstellative Heil- und Sonderpädagogik zu entwickeln versuche (Link, 2025; 2023; 2022). Für Disziplin und Profession, die bereit ist, in einer existentiellen Begegnung zu antworten ist die Öffnung und das *sich aufmachen* konstitutiv, denn „wir werden von der Andersheit des Anderen angesprochen, von einer Welt, mit der wir verflochten sind und die uns beständig herausfordert, in ein Frage-Antwort-Spiel einzutreten“ (S. 205).

Durch den phänomenologischen Zugang gelingt es Ursula Stinkes der sonderpädagogischen Disziplin ein anderes „Sehen-Lernen der Welt“ (S. 62; Merleau-Ponty, 1966/1977, S. 18) beizubringen:

„Neu- oder Anders-sehen-lernen zu können, so sei davor auch gewarnt, wenn man wie Odysseus, der fremde Meere durchschiffte, nur um wieder bei sich selbst anzukommen, das Sehen-Lernen versteht. Das Sehen-Lernen der Welt in phänomenologischer Manier führt uns nicht zu uns zurück, sondern an Leerstellen heran, an Untiefen und Abwesenheiten, und zeigt stetig differenzierende Strukturen auf“ (S. 62).

### *Leiden und Zeugenschaft – Eine Stimme für die Stille und das Unsichtbare*

Ursula Stinkes versteht ihre Arbeit auch als eine Form der Zeugenschaft. Sie gibt Anni N. eine Stimme und macht sichtbar, was in der Unsichtbarkeit verweilt: das Leiden, die Verwundbarkeit, aber auch die Stärke, die in der Antwort auf diese existenziellen Erfahrungen liegt. Besonders berührend ist ihr Plädoyer für Inklusion: „Es geht darum, Anni N. eine Stimme zu geben. [...] Leibliche Antwortmöglichkeiten zu finden, die ein Zuhause-Sein in der Welt ermöglichen“ (S. 138). Dabei ist die Haltung der Autorin von einer tiefen Demut geprägt: Sie sieht die Fremdheit des Anderen nicht als Defizit, sondern als existenzielle Bedingung des Menschseins.

Ein weiteres zentrales Thema des Buches ist das Leiden. Die Autorin betont, dass Leiden nicht nur eine individuelle Erfahrung ist, sondern einer Zeugenschaft bedarf. Sie schreibt: „Vor allem das Leid will mitgeteilt werden, beglaubigt werden, braucht Zeugen, die leiblich bestätigen: ‚Ja, du hast gelitten und leidest noch‘“ (S. 99). Hier zeigt sich die Stärke von Ursula Stinkes Ansatz: Sie gibt Anni N. eine Stimme und macht sichtbar, was in der Unsichtbarkeit verweilt. Die Bedeutung des Leides für die Sonderpädagogik als Disziplin und Profession arbeitet die Autorin differenziert in der Begegnung mit Anni N. und aus dieser gemeinsamen Erfahrung heraus:

„Das Entscheidende ist, dass eine Zeugenschaft für ihr Leiden (Anni N.s; Anm. PCL), ein mögliches Verstehen ihrer Schmerzen, damit möglich ist. Vor allem das Leid will mitgeteilt werden, beglaubigt werden, braucht Zeugen, die leiblich bestätigen: ‚Ja, du hast gelitten und leidest noch‘. Die Stimme der ‚leidenden‘ Person wird damit beglaubigt und ihr eine personale Kontinuität zugestanden“ (S. 99).

Möchte Sonderpädagogik das vulnerable Subjekt respektive den Anderen verstehen beziehungsweise ihm existentiell begegnen, dann bedarf es einer schonungslosen Thematisierung des Leidens und des Leids des Anderen, die bis zu einer An-Teilnahme und eigenen Berührt- und Betroffenheit führt. Ursula Stinkes nimmt sich als Autorin dieser schwierigen und ambivalenten Aufgabe an, denn „es kann nicht die Aufgabe des Schriftstellers sein, den Schmerz zu leugnen, seine Spuren zu verwischen [...]“ (Bachmann, 1964, S. 294f.). Denn „wenn meine Antwort vom Fremden oder Anderen herrührt, dann kommt etwas ins Spiel, das sich meiner Beteiligung entzieht: eine Betroffen-, Berührt-, Angesprochen-, Aufgefordert-Sein vom *Anderen her*“ (S. 63).

Ursula Stinkes Buch erinnert mich daher in gewisser Weise an die Lektüre von *Histoire de la violence* von Édouard Louis (2016). Die deutsche Übersetzung von *Histoire de la violence* trägt den Titel *Im Herzen der Gewalt*, bleibt aber eine Geschichte, eine Rekonstruktion und Rekonstitution dieser Gewalt. Auch Ursula Stinkes beschreibt eine Geschichte der Gewalt. Dabei verweist die Autorin auf Jantzens (2003) Konzept der Gewalt als „verborgener Kern der geistigen Behinderung“. Ursula Stinkes Buch erinnert aber auch an Didier Eribon, der 2023 in *Vie, vieillesse et mort d'une femme du peuple* mit dem Leben seiner Mutter unter prekären Bedingungen auseinandersetzt und die Situation vulnerabler Subjekte unter gesellschaftlichen Bedingungen kritisch reflektiert. Unter französischen Intellektuellen wären Ursula Stinkes *Antwortverhältnisse* ein Bestseller. Denn „Um das Schweigen und eine Wunde sprechen zu machen, muss man fremde Gesetze nachvollziehen im Sinne eines Empfänglich-Werdens für Fremdes, Dissonantes, Störendes, Andere“ (S. 102).

### ***Krankheit, Behinderung und das Konzept der Fremdheit***

Einen zentralen Aspekt des Buches bildet die Frage nach dem Verständnis von Behinderung. Für Stinkes ist Behinderung ein „Schwellenphänomen“ (S. 26), das sich weder rein objektiv noch subjektiv erfassen lässt. Sie greift dabei auf Alexander R. Lurijas (1982/1993) Konzept der „romantischen Wissenschaft“ zurück, um Fallgeschichten wissenschaftlich zu qualifizieren, und verknüpft dies mit Wolfgang Jantzens (1999) Methode der Re-Historisierung. Behinderung ist für sie nicht nur eine biomedizinische Tatsache, sondern immer auch eine existenzielle und soziale Erfahrung: „Es ist immer der *konkrete Mensch in konkreten Situationen*, der dem Verlauf einer Krankheit oder eines Syndroms dieser eine *eigene Dynamik* gibt und deren Richtung zumindest mitbestimmt“ (S. 116). Das Buch zeigt, wie Krankheit und Beeinträchtigung in die Lebensgeschichte eingebettet sind und wie ihre Rekonstruktion als *Rekonstitution* (S. 21f.) verstanden werden kann.

Ursula Stinkes Ziel ist es, die Fremdheit des Anderen und damit das Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen zu wahren sowie diese nicht durch vorschnelle Kategorisierungen aufzulösen. In ihrer Auseinandersetzung mit Merleau-Ponty nähert sie sich dem Begriff der Behinderung aus einer leibphänomenologischen Perspektive. Das Selbst, so Stinkes, ist immer sozial und situativ – es entsteht in der Auseinandersetzung mit dem Anderen (Kastl, 2017): „Das Subjekt setzt sich nicht selbst, es wird durch den Anderen gesetzt“ (S. 204).

Anstatt einer weiteren Definition von Behinderung bereichert Ursula Stinkes den Diskurs um den Behinderungsbegriff mit „Strukturfaktoren“. Was die Autorin für den Begriff der Behinderung zeigt, gilt auch für jenen der ‚Verhaltensstörung‘ – es bleiben die unaufhebbaren Widersprüche, Machtkomplexe und ethischen Forderungen erhalten; diese werden nicht aufgelöst - und müssen dies auch nicht.

### *Ethik der Verwundbarkeit und ihre politische Dimension*

Ein zentrales ethisches Konzept in *Antwortverhältnisse* ist die Idee der Verwundbarkeit. In Anlehnung an Emmanuel Levinas und Burkhard Liebsch argumentiert Stinkes, dass die Begegnung mit dem Anderen immer eine ethische Dimension besitzt. Vulnerabilität wird dabei nicht nur als Schwäche gesehen, sondern als Ausgangspunkt für eine Beziehung, die auf gegenseitigem Antwortgeben beruht. Der „Antwortweg“ wird zu einem Schlüsselkonzept, das nicht nur die Beziehung zwischen Subjekten beschreibt, sondern auch die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber marginalisierten Gruppen betont. Wie Ursula Stinkes schreibt, ist es die Aufgabe der Sonderpädagogik, „dem Kind in der Achtung seiner Fremdheit gerecht zu werden“ (S. 23).

Das Buch schließt mit einer tiefgreifenden Reflexion über die politische Dimension der Ethik. Ursula Stinkes argumentiert, dass die Verwundbarkeit des Anderen nicht nur eine ethische, sondern auch eine politische Herausforderung darstellt. Um darauf hinzuweisen, dass alle Menschen zählen und Ansprüche erheben können, beschreibt Ursula Stinkes das Politische als „die Art, wie wir auf Ansprüche anderer antworten“ (S. 192). In diesem Sinne ist *Antwortverhältnisse* nicht nur ein Beitrag zur Sonderpädagogik, sondern auch ein Plädoyer für eine inklusivere Gesellschaft. Das Antwortgeben auf Andere ist möglich aufgrund einer existentiellen Verwundbarkeit.

### *Kritische Stimmen zur Evidenzbasierung und das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Nichtwissen: „Der Andere bleibt eine Rätselfigur“*

Ein besonders diskussionswürdiger Aspekt von Ursula Stinkes' *Antwortverhältnisse* liegt in ihrem Umgang mit Wissenschaft und Erkenntnis. Kritische Stimmen aus der ESE-Pädagogik könnten monieren, dass die Autorin sich teils von traditionellen wissenschaftlichen Normen entfernt. Die Betonung von Subjektivität, Fragmentierung und Erfahrungsorientierung könnte bei Vertreter:innen einer evidenzbasierten, präzisen und exakten Wissenschaft auf Skepsis stoßen. Diese Haltung illustriert Stinkes selbst in einer Anekdote, die sie schildert: „In einem Gespräch mit einem anderen Wissenschaftler ging es um die Frage, was als Wissenschaft den Namen verdient. Schnell wurden Lösungen benannt, die in Begriffen von Evidenzbasierung, Präzision, Exaktheit, Wirkung, etc. wiederklangen. Es ist scheinbar unmöglich, ein Nichtwissen wach zu halten“ (S. 45).

Ursula Stinkes jedoch plädiert dafür, das *Nichtwissen* im Wissen wachzuhalten. Diese Haltung, die sie als wissenschaftlichen Mittelweg oder Dialog beschreibt, könnte als bewusste Provokation gegen die Forderung nach objektivierenden Standards in der Sonderpädagogik gelesen werden. In einer Welt, die zunehmend auf standardisierte Messmethoden und evidenzbasierte Ansätze rekurriert, erinnert Ursula Stinkes daran, dass das Wissen um das Ungewisse – das Anerkennen von Lücken, Ambivalenzen und Widersprüchen – eine ebenso zentrale Rolle spielt, insbesondere im Umgang mit vulnerablen Personen.

Die Frage bleibt, wie ein solcher Ansatz in der Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs aufrechterhalten werden kann. Er erfordert ein erhebliches Maß an Reflexivität und

Mut, sich außerhalb der Komfortzone klar definierter Begriffe und Messinstrumente zu bewegen. Damit steht Ursula Stinkes im Spannungsfeld zwischen einer evidenzbasierten Pädagogik und einer phänomenologischen Haltung, die den Raum für Unsicherheit und Offenheit betont. Auch wenn man über Diagnostik Kenntnis über den Menschen erlangt, gilt es auch, den anderen einen Fremden sein zu lassen und sich ihn nicht „einzuverleiben“ oder gar als Anderen „auszutreiben“ (Han, 2016).

Trotz der möglichen Kritik ist es bemerkenswert, wie Ursula Stinkes dieses Spannungsfeld gestaltet. Ihr gelingt es, das *Nichtwissen im Wissen wachzuhalten* (S. 45), ohne dabei in Beliebigkeit oder reine Spekulation zu verfallen. Ihr Ansatz fordert dazu auf, sonderpädagogische Wissenschaft als einen lebendigen, dialogischen Prozess zu verstehen – nicht als statische Sammlung von Fakten, sondern als dynamische Auseinandersetzung mit dem Anderen und dessen Welt. Gerade in der Sonderpädagogik, einem Feld, das unweigerlich von der Subjektivität und Einzigartigkeit der beteiligten Menschen geprägt ist, bietet dieser Zugang wichtige Denkanstöße. Das Buch fordert damit auch die Leser:innen heraus: Sind wir bereit, die Grenzen unseres Wissens anzuerkennen? Können wir in der Wissenschaft Raum für Unsicherheiten schaffen? Für Stinkes ist die Antwort klar: Nur durch den Dialog zwischen Wissen und Nichtwissen können wir dem Anderen gerecht werden. Ein Beitrag der Autorin hierzu ist, dass das Subjekt als der Andere der Sonderpädagogik stets auch „eine Rätselfigur“ (S. 53) bleibt und bleiben darf, ja bleiben muss. Anschlussfähig ist das Buch durch Verweise auf Jacques Lacan oder Roland Barthes (1989, S. 3) „Riss des Subjekts“ damit an Diskurse der Psychoanalyse und (Sonder)Pädagogik wie sie beispielsweise Robert Langnickel (2021) in seinen *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts* entwickelt hat. Sonderpädagogik kann mit Ursula Stinkes als „situierte Erfahrungswissenschaft“ (S. 127) konzeptualisiert werden.

### **„Die Stimme der Anderen brandet zurück“ – Versuch eines Fazits**

Ursula Stinkes' Werk ist ein Meilenstein in der phänomenologischen Forschung der Sonderpädagogik und reiht sich nicht nur ein in die Arbeiten von Pfeffer und Fornefeld, sondern hebt die phänomenologisch-sonderpädagogische Forschung auf ein neues Niveau. Ihre Verbindung von wissenschaftlicher Reflexion, methodischer Innovation und ethischer Sensibilität ist einzigartig. Dennoch bleibt das Buch nicht ohne Kritik. Die Fülle an Konzepten und Verweisen kann für Leser:innen, die mit phänomenologischen und psychoanalytischen Ansätzen weniger vertraut sind, herausfordernd sein. Zudem verlangt die fragmentarische Struktur des Buches eine hohe Konzentration und Bereitschaft zur Auseinandersetzung respektive des Sich-Aus-Setzens und damit der Konfrontation mit der eigenen Verwundbarkeit.

Dieses Buch ist sowohl der Fachwelt als auch der Praxis zu empfehlen. Es bietet wertvolle Einsichten für die Sonderpädagogik, die Disability Studies und die Ethik der Vulnerabilität. Dabei fordert es den Leser:innen heraus, sich nicht nur mit den dargestellten Inhalten auseinanderzusetzen, sondern auch mit den eigenen Vorurteilen und Perspektiven. Ursula Stinkes beginnt ihr Buch mit einem Zitat von Giorgio Agamben, das den Kern ihres Anliegens treffend auf den Punkt bringt: „Die Autorität des Zeugen liegt in seiner Fähigkeit, nur im Namen einer Unfähigkeit zu sagen, zu sprechen – d.h. in der Existenz als Subjekt“ (Agamben, 2003, 80). Dieser Satz ist nicht nur Auftakt, sondern Leitmotiv des Buches. Es geht darum, den vulnerablen Stimmen Gehör zu verschaffen, die oft ungehört bleiben, und die Leben sichtbar zu machen, die in ihrer Verletzlichkeit und Fremdheit

häufig übersehen werden. „Die Stimme der Anderen brandet zurück“ – so würde es die Vulnerabilitätsforscherin Hildegund Keul (2021, S. 62) unter Bezug auf Michel de Certeau (2009) zum Ausdruck bringen – und dies kennzeichnet das Buch von Ursula Stinkes: „Die Stimme der Anderen brandet zurück“. Denn mit Hildegund Keul (2021, S. 54) kann man festhalten: „Eine neue, eine gegenwärtige Sprache kann nur dort entstehen, wo man es zulässt, dass die Sprache der Anderen die eigene Sprache ‚flutet‘. Es geschieht ein Bruch mit der tradierten Sprache, damit sie überschritten und gegenwärtig werden kann.“

Mit *Antwortverhältnisse* hat Ursula Stinkes ein außergewöhnliches Werk vorgelegt, das tief berührt und gleichzeitig zum Nachdenken anregt. Es ist ein Buch über die Kunst des Verstehens, das den Spalt des Nicht-Verstehens und Nicht-Wissens gleichsam offen zu halten vermag. Zugleich legt Stinkes ein Buch vor, das die Bedeutung der Begegnung und die politische Dimension des Menschseins und der Sonderpädagogik betont. Leser:innen verlassen das Buch verändert – und mit einem neuen Blick auf die Welt, vor allem aber auf den Anderen und dadurch auf sich selbst. Es fordert von seinen Leser:innen, sich den Fragen von Fremdheit, Verwundbarkeit und Inklusion zu stellen – und hinterlässt sie mit einer stillen Mahnung, nicht wegzusehen. Wie Ursula Stinkes schreibt: „Wir alle brauchen Menschen, damit wir in der Welt zuhause sein können“ (S. 172). Dieses Buch ist ein Schritt in diese Richtung.

Zu Anni N. und ihrer Geschichte habe ich im Rahmen dieser Rezension nicht viel gesagt – doch das ist auch nicht die Aufgabe. Vielmehr lädt das Buch dazu ein, sich selbst auf den Weg zu machen, die Perspektive von Anni N. nachzuvollziehen und ihre Geschichte nicht als isolierte Tragödie, sondern als Spiegel der gesellschaftlichen und existenziellen Bedingungen zu verstehen, in denen *wir alle leben*. Damit werden wir Leser:innen alle zu Zeug:innen der Anni N. Ursula Stinkes' Werk führt wie durch eine kafkaeske Erzählung, nicht durch den „Prozess“, sondern durch das Leben und die Situation von Anni N., deren Existenz in ihrer Tragik und Würde greifbar wird und bezeugt werden kann.

Die Tragödie des Lebens von Anni N. entfaltet sich in den feinen Verästelungen, die Ursula Stinkes mit der Präzision einer Wissenschaftlerin und der Einfühlung einer Zeugin beschreibt. Wie ein Chiasmus – der rhetorischen Figur, die Kontraste und Spiegelungen sichtbar macht – verweben sich in diesem Buch wissenschaftliche Analyse und menschliche Anteilnahme. Es ist diese Verbindung, die das Werk auszeichnet: die Fähigkeit, die Widersprüche und Brüche im Leben einer vulnerablen Person aufzuzeigen und dennoch eine Botschaft der Hoffnung und Würde zu vermitteln. Sonderpädagogik wird unter dem Zeichen dieses Buches transformiert zu einer Pädagogik der Ermöglichung und der Befähigung.

Mit ihrem Buch schafft Ursula Stinkes ein Denkmal für das Leben von Anni N., aber auch für alle Menschen, deren Stimmen nicht gehört werden. Sie erinnert uns daran, dass Zuhören nicht nur bedeutet, die Worte des Anderen zu verstehen, sondern sich berühren zu lassen: „Hör mir zu heißt: Berühre mich, wisse, dass ich existiere“ (Barthes, 1989, S. 255). Es ist diese Berührung, die bleibt – und die Leser:innen mit der stillen Mahnung zurücklässt, nicht wegzusehen, sondern die Fremdheit und Verletzlichkeit des Anderen als Teil unseres gemeinsamen Menschseins anzunehmen.

Ursula Stinkes' Plädoyer für Inklusion ist mehr als ein Aufruf zur Integration von Menschen mit Behinderung in gesellschaftliche Strukturen. Es ist ein radikaler Appell, die existentielle Angewiesenheit aufeinander anzuerkennen und den Blick auf die Härte und Kälte unserer Gesellschaft im Umgang mit Behinderung zu richten. Sie zeigt eindringlich,

wie Menschen mit Behinderung oft unsichtbar gemacht werden – nicht zuletzt, weil ihre Verwundbarkeit uns an unsere eigene erinnert.

Ein Beispiel hierfür ist Charles Gardou, der sich erst nach einer langen wissenschaftlichen Laufbahn als Vater einer behinderten Tochter „outete“. Ursula Stinkes macht deutlich, wie wir in einer Welt leben, die Verwundbarkeit und Behinderung lieber ausschließt, statt sie als Teil des Menschseins anzunehmen. Es ist eine Gesellschaft, die lieber den Spiegel zerbricht, als ihr eigenes Spiegelbild zu sehen; eine, die durch Scherben und Zerrbilder blickt, anstatt der Wahrheit des menschlichen Seins ins Auge zu sehen – dem *ecce homo*, dem verletzlichen Menschen in seiner ganzen Würde und Zerbrechlichkeit.

Doch Stinkes verfällt nicht in Kulturpessimismus. Vielmehr zeigt sie, wie phänomenologische Zugänge eine Nähe schaffen können, die uns in unserer Tiefe berührt – manchmal vielleicht zu nah kommen. Sie fordert uns heraus, uns auf die Andersheit und die Fremdheit des Anderen einzulassen, nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung. In dieser Begegnung, so Stinkes, liegt die Chance, Menschsein neu zu verstehen und Inklusion nicht nur als gesellschaftliches Ziel, sondern als ethische Verpflichtung zu begreifen.

Vergessen wir nicht, die Menschen, mit denen wir in der Sonderpädagogik zu tun haben – sie haben ein Leben wie Anni N. und „ihr Leben war stets eine ungewisse Partie, die besetzt wurde von wechselnden Figuren, auf schwankendem Boden, von Gewalt und Traumatisierung, von starken affektiven Zuständen“ (S. 173). Für Forschende in der Sonderpädagogik bedeutet dies, sich verwundbar zu machen und sich dem Anderen auszusetzen. Es kann eine durchaus schmerzhaft existentielle Erfahrung bedeuten, die man gemeinhin als Bildung bezeichnen kann und die uns bestenfalls mit Ursula Stinkes einstimmen lässt:

„Ich habe gelernt, demütig zu sein gegenüber dem eigenen Körper, denn es gibt Erinnerungen, die wie Salz auf Wunden wirken und Schmerzen auslösen, für die es eine Sprache der Schreie und der privaten Hölle gibt. Ich sah, dass in den Brunnen zu springen und zurück zu kehren bedeutet, gekennzeichnet zu sein, weil man Untiefen kennengelernt hat und diese nicht vergessen kann“ (S. 173f.)

Ein Buch, das berührt, bewegt und transformiert – für die Wissenschaft, die Praxis und vor allem für uns als Menschen. Ursula Stinkes phänomenologisches Meisterstück ist ein Zeugnis für die *Ökologie des Menschen* unter dem Signum von Verbundenheit und Verwundbarkeit – „... ja mei ...“ (Anni N.).

## Literatur

- Agamben, G. (2003). *Was von Ausschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge*. Suhrkamp.
- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bachmann, I. (1964). Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays (S. 294–297). Piper.
- Barthes, R. (1989). *Die Helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Suhrkamp.
- De Certeau, M. (2009). *GlaubensSchwachheit*. Kohlhammer.
- Eribon, D. (2023). *Vie, vieillesse et mort d'une femme du peuple*. Flammarion.
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Felder, F. (2024). Partizipation und Zugehörigkeit – die Achsen des Menschseins. *Zeitschrift Menschen*, 4(47), 27–31.
- Flusser, V. (1994). *Vom Subjekt zum Projekt: Menschwerdung*. Bollmann.

- Gardou, C. (2022). *La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*. éditions èrès.
- Han, B.-C. (2016). *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Fischer.
- Jantzen, W. (1999). Aspekte struktureller Gewalt im Leben geistig behinderter Menschen. Versuch, dem Schweigen eine Stimme zu heben: In Seidel, M. (Hrsg.), *Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 45–64). Diakonie
- Jantzen, W. (2003). Gewalt ist der verborgene Kern von geistiger Behinderung. vds-Fachverband für Behindertenpädagogik LV Bremen, 2003/1, *Mitteilung* 27, 18–45.
- Kastl, J. M. (2009). Hannes K., *die Stimmen und das persönliche Budget. Soziobiografie einer Behinderung*. Ed. Das Narrenschiff.
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
- Keul, H. (2021). *Schöpfung durch Verlust. Band 2: Eine Inkarnationstheologie der Vulnerabilität, Vulneranz und Selbstverschwendung*. Würzburg University Press.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Budrich.
- Link, P.-C. (2025). Schule als paradoxer Inklusionsraum. Umriss einer konstellativen Bildungspraxis. In D. W. Yacek, & J. Lipkina (Hrsg.), *Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung: Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung*. Kohlhammer.
- Link, P.-C. (2023). Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion : Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze, & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 229–245). Klinkhardt. <https://doi.org/https://doi.org/10.25656/01:27788>
- Link, P.-C. (2022). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, 96–106. <https://doi.org/10.35468/5950-08>
- Louis, É. (2016). *Histoire de la violence*. Seuil.
- Lurija, A. R. (Hrsg.) (1982/1972). *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Eine psychoanalytische Studie*. Walter.
- Merleau-Ponty, M. (1966/1977). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. de Gruyter.
- Rosenstock-Huessy, E. (1992). *Hitler und Israel oder vom Gebet*. Talheimer.

## **VI Aus den Studienstätten**

**„Aggressiv, unglücklich, un(ter)versorgt?  
Gemeinsam Versorgungslücken schließen!“ – Politischer  
Fachtag an der Humanwissenschaftlichen Fakultät zur  
Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendlicher**

*Sandra Greiffendorf<sup>1A\*</sup>, Paul Martin Müller<sup>1A</sup>, Ulrike Biermann<sup>2</sup>,  
Anne Born<sup>3</sup>, Charlotte Hanisch<sup>1</sup>, Thomas Hennemann<sup>1</sup>,  
Johannes Krakau<sup>4</sup>, Tatjana Leidig<sup>5</sup> und Jan Peter Meier<sup>6</sup>*

<sup>1</sup> Universität zu Köln

<sup>2</sup> Schule Berliner Strasse, Förderschule EsE, Köln

<sup>3</sup> Pestalozzi-Schule, Förderschule EsE, Brühl

<sup>4</sup> Heinrich-Böll-Schule, Förderschule EsE, Frechen

<sup>5</sup> Europa-Universität Flensburg

<sup>6</sup> Waldschule, Förderschule EsE, Alfter

<sup>A</sup> Geteilte Erstautor:innenschaft

**\* Korrespondenz:**

Greiffendorf, Sandra  
s.greiffendorf@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 24.02.2025

Beitrag angenommen: 12.03.2025

Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID**

Greiffendorf, Sandra  
<https://orcid.org/0009-0003-7442-5650>

Müller, Paul Martin  
<https://orcid.org/0009-0007-0631-2709>

Hanisch, Charlotte  
<https://orcid.org/0000-0003-4645-0966>

Hennemann, Thomas  
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Leidig, Tatjana  
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Ein erster politischer Fachtag fand am 24.09.2024 in der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln statt. Es diskutierten namhafte Vertreter:innen aus Wissenschaft, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Jugendhilfe, Schule und Landespolitik darüber, wie Versorgungslücken geschlossen werden können und wie ein funktionierendes Netzwerk der Hilfen gemeinsam diesen Missständen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen begegnen kann.

Neben wissenschaftlich relevanten Zahlen und Fakten wurden Good-Practice-Beispiele aus Schule, Jugendhilfe und Klinik vorgestellt, die zum Weiterdenken ermutigen.

Organisiert wurde der politische Fachtag vom Arbeitskreis „Teilhabe“ bestehend aus Förderschulleitungen, Schulaufsicht und Vertreter:innen aus Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Humanwissenschaftlichen Fakultät unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Hennemann (Lehr- und Forschungsbereich Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung) und Prof.in Dr.in Charlotte Hanisch (Lehrstuhl für Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation).

Nach einem Grußwort einer Vertreterin der Enquete Kommission Chancengleichheit in der Bildung und Mitglied des Landtags NRW, Frau Lena Zingsheim-Zobel, startete Prof.in Dr.in Charlotte Hanisch mit der Darstellung der Ausgangslage von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung und wies auf die Ergebnisse der PEARL Studien (interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Erforschung psychischer Gesundheit von Schüler:innen an Förderschulen sowie zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte) hin, in denen festgestellt wurde, dass über 70% der Förderschüler:innen psychische Auffälligkeiten aufweisen, was deren ohnehin prekäre Versorgungssituation noch dramatischer macht.

Dr. Alexander Gort Golzarandi (UniKlinik Köln) und Prof. Dr. Michael Macsenaere (Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz) stellten die Herausforderungen der Versorgung aus Sicht der Kind- und Jugendpsychiatrie und der Jugendhilfe dar.

Alle drei Vortragenden betonten die Wichtigkeit der Vernetzung zwischen den Institutionen Schule, Jugendhilfe und Therapie und wünschten sich für die Zukunft den Ausbau innovativer Konzepte der Zusammenarbeit und der verlässlichen Ressourcenbereitstellung für eine bestmögliche Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen und ihren Familien.

Im Nachmittagsbereich des politischen Fachtags wurden vier Good-Practice-Beispiele gelungener Kooperationen zwischen verschiedenen Unterstützungssystemen in weiteren Vorträgen vorgestellt.

Prof.in Dr.in Tatjana Leidig (Professorin für Pädagogik und Didaktik der emotionalen und sozialen Entwicklung an der Europa-Universität Flensburg) stellte gemeinsam mit

Ulrike Biermann (Schulleiterin der Förderschule Berliner Straße) das interdisziplinäre Projekt PEARL vor, in dem Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte im Umgang mit herausfordernden, externalisierenden Verhaltensproblemen durch multiprofessionelle Forscher:innen aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie entwickelt wurden.

Simone Feldmann (Leiterin des Bereichs Kinder, Jugendliche und Familie der Stadt Monheim) präsentierte das innovative Konzept der „Antragsfreien Jugendhilfe“ der Stadt Monheim, das Kindern, Jugendlichen und deren Familien bürokratiearm Unterstützung durch Einrichtungen der Jugendhilfe ermöglicht.

Prof. Dr. Stephan Bender (Direktor der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Uniklinik Köln) präsentierte das Konzept „Home Base“, das eine möglichst starke Einbindung der familiären Ressourcen in die multiprofessionelle Therapiekonzeption von Kindern und Jugendlichen mit schweren psychischen Erkrankungen realisiert.

Dr.in Karen Krause (Forschungs- und Behandlungszentrum für psychische Gesundheit / Psychotherapie-Ambulanz für Kinder und Jugendliche) erörterte das Forschungs- und Behandlungszentrum für psychische Gesundheit der Ruhr-Universität Bochum, das sich die Verbesserung der mentalen Gesundheitskompetenz der Fachkräfte, gemeinsames (professionsübergreifendes) Fallverstehen und den Ausbau von Netzwerken als Ziele setzt.

Zum Abschluss moderierte Armin Himmelrath (Journalist - u.a. Ressortleiter Bildung beim SPIEGEL, Moderator und Publizist) eine Podiumsdiskussion mit Christin Siebel (SPD Landtagsabgeordnete und Mitglied der Enquetekommission Chancengleichheit in der Bildung), Franziska Müller-Rech (FDP Landtagsabgeordnete), Prof.in Dr.in Kathinka Beckmann (Professur für Kinder- und Jugendhilfe mit Schwerpunkt Kinderschutz, Hochschule Koblenz), Beate Mauerer Bonnen (Ärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Arbeitskreis Niederschwellige Versorgung), Jan Peter Meier (Vorstand der Vereinigung der Schulleitungen NRW) und Klaus Weidinger (Obere Schulaufsicht für Förderschulen und Klinikschulen im Regierungsbezirk Köln). Die Teilnehmenden der Podiumsrunde diskutierten angeregt über die zuvor präsentierten Befunde zur massiven psychischen Belastung von Kindern und Jugendlichen sowie die weitreichende Unterversorgung von Unterstützungssystemen in diesem Kontext. Zuschauer:innen hatten die Möglichkeit Fragen oder Anmerkungen mit in die Diskussion einzubringen. Die Podiumsrunde debattierte über strukturelle Modifikations- und Weiterentwicklungspotenziale zur Verbesserung der Lebenssituation von psychisch hoch belasteten Kindern und Jugendlichen und formulierte Forderungen an die Bildungs- und Gesundheitspolitik, die als Ergebnis des Fachtages an die politischen Entscheidungsträger:innen des Landes NRW übergeben werden sollen.

Aus dem politischen Fachtage gingen folgende Forderungen, Konsequenzen und Empfehlungen an politische Entscheidungsträger:innen hervor:

Die Schule ist durch die gesetzlich verankerte Schulpflicht ein zentraler und barrierefreier Ort für Kinder und Jugendliche, an dem Hilfeleistungen und Teilhabe zuverlässig gewährleistet werden können. Speziell für die Förderschule Emotionale- und soziale Entwicklung als zentraler Förderort der Schüler:innen mit den höchsten Unterstützungsbedarfen im Bereich der Jugendhilfe, Therapie und sonderpädagogischen Förderung (vgl. Ergebnisse PEARL Studie) ist es essenziell, dass notwendige Unterstützungs- und Hilfs-

angebote direkt vor Ort in sich weiter entwickelnden PEARL-Schulen integriert werden. Um dies zu ermöglichen, sind folgende Maßnahmen erforderlich:

### **1. Rechtliche Verankerung und Ausbau der Hilfsangebote**

Schulen sollten eine rechtlich festgelegte Verantwortung für die Fallführung übernehmen, um die Betreuung und Unterstützung der Schüler:innen besser koordinieren zu können. Es müssen abgestufte Jugendhilfeangebote bis hin zu integrierten heilpädagogischen Tagesgruppen in Schulen geschaffen werden, um auch komplexen Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden.

### **2. Therapeutische Versorgung und Vernetzung**

Psychotherapeutische Expertise zur individuellen Begleitung der pädagogischen Fachkräfte / Kinder / Eltern sollte vor Ort sein, um multimodale therapeutische Angebote in Schulen direkt anzubieten. Diese sollten durch eine enge Vernetzung mit externen Fachstellen ergänzt werden. Psychotherapeut:innen sollten direkt in den Schulen tätig sein, um eine unmittelbare und niederschwellige Versorgung zu gewährleisten. Die Finanzierung dieser Angebote könnte über die Krankenkassen erfolgen.

### **3. Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte**

Die Unterrichtspflichtstunden der Lehrkräfte sollten zugunsten der Fallfürsorge reduziert werden. Dafür müssen zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden, um die erforderlichen Abstimmungsprozesse und Betreuungen zu ermöglichen. Es sollten spezifische Stunden für die Fallfürsorge eingeplant werden, die nicht aus dem bestehenden System der Unterrichtsstunden entnommen werden. Eine Koordinierungsstelle „PEARL“ sollte an jeder Schule eingerichtet werden, um die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Fachkräften zu erleichtern.

### **4. Qualifizierung und Weiterentwicklung**

Es sollten verbindliche interdisziplinäre Weiterqualifizierungen, Supervisionen und Coachings für alle beteiligten Fachkräfte eingeführt werden. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durch Universitäten sind notwendig, um die Wirksamkeit der Maßnahmen sicherzustellen und auf Basis aktueller Forschungsergebnisse weiterzuentwickeln.

### **5. Anpassung der Schulstrukturen**

Mittelfristig müssen die Raumstrukturen der Schulen an die neuen Anforderungen angepasst werden. Dazu gehören Räume für multiprofessionelle Teams sowie familienähnliche Schulzentren. Die interdisziplinäre Versorgung und Koordination sollte durch die Klassenlehrkraft zentral organisiert werden.

Diese Maßnahmen tragen dazu bei, Schulen als Lebensraum zu gestalten, der Kindern und Jugendlichen nicht nur Bildung, sondern auch umfassende Unterstützung und Teilhabe ermöglicht. Dies ist ein wichtiger Schritt, um den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung sowie multiprofessionelle Angebote an Schulen zu verwirklichen.





**Fachstelle Verhalten und Lernen (VeLer) an der  
Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.  
Neue Entwicklungen zur Prävention von und Förderung  
bei schulischen Notsituationen.**

**Competence Center for Behavior and Learning (VeLer) at the University  
of Teacher Education in Special Needs Zurich. New Developments in the  
Prevention of and Support for School-Related Crises**

***Pierre-Carl Link\**, *Fabio Sticca*, *Dennis C. Hövel*,  
*Daniela Freisler-Mühlemann* und *Priska Hagmann-von Arx*  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich**

**\*Korrespondenz:**

Link, Pierre-Carl  
pierre-carl.link@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 30.10.2024  
Beitrag angenommen: 20.12.2024  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID**

Link, Pierre-Carl  
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>  
Sticca, Fabio  
<https://orcid.org/0000-0003-3246-5833>  
Hövel, Dennis C.  
<https://orcid.org/0000-0003-0933-2661>

Freisler-Mühlemann, Daniela  
<https://orcid.org/0000-0003-3687-2153>  
Hagmann-von Arx, Priska  
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>

## Zusammenfassung

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich wurde die Fachstelle Verhalten und Lernen eröffnet. Diese bietet niederschwellige Unterstützung für Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen der Sonderpädagogik in den Bereichen Verhalten und Lernen. Diese multiprofessionelle Ausrichtung ermöglicht eine integrative Betrachtung häufiger und oft gemeinsam auftretender Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen und bietet ein breites Unterstützungsangebot zur Bewältigung schulischer Herausforderungen. Sie dient damit als Plattform zur Verbindung von Theorie und Praxis.

**Schlüsselwörter:** Schulschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, Beratung, Theorie-Praxis-Transfer.

## Abstract

A new competence centre named Behaviour and Learning has been established at the University of Teacher Education in Special Needs Zurich. The centre offers low-threshold support for school administrators, teachers, and special education professionals in the areas of behaviour and learning. This multi-professional approach enables an integrative view of common and often co-occurring behavioral challenges and learning difficulties in children and adolescents, providing a broad range of support to address school-related challenges. In doing so, it serves as a bridge between theory and practice.

**Keywords:** School difficulties, Behavioral disorders, Learning difficulties, Counselling, Theory-Practice Transfer.

## 1 Ausgangslage, Definition und Zielsetzung von Fachstellen an der HfH Zürich

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich sind Fachstellen als institutsübergreifende Zusammenschlüsse von Fachpersonen mit spezifischer Expertise in einem heil- und sonderpädagogischen Thema von aktueller und langfristiger Relevanz konzipiert. Die konzeptionelle Idee und der Anspruch hinter den Fachstellen ist es, das Wissen der Mitarbeitenden zu bündeln und möglichst verschiedene wissenschaftliche Ansätze zu integrieren. Ziel ist es, spezifisches Fachwissen, das transversal zwischen der bestehenden Institutsstruktur der fünf thematisch organisierten Institute der HfH<sup>1</sup> liegt, für die Anspruchsgruppen der Hochschule sichtbar und zugänglich zu machen. Damit dienen Fachstellen als Disseminationsfenster in das Praxisfeld. Prinzipiell geht es darum, kompetent und aus verschiedenen Perspektiven gespeist, Antwortmöglichkeiten für komplexe Fragen des Praxisfeldes zu bieten. Fachstellen beantworten Anfragen und vermitteln Dienstleistungen sowie Weiterbildungen. Sie sind verantwortlich für die Bereitstellung relevanter Informationen und deren Sichtbarkeit auf der Webseite. Zudem bieten sie Sprechstunden an. Fachstellen verfolgen fachliche und politische Entwicklungen und fördern die externe Vernetzung (Wolfsberg & Fäh, 2022; Angehrn, 2023; Hövel et al., 2022). Eine Fachstelle wird durch den Entwicklungsplan<sup>2</sup> eines oder mehrerer Institute begründet und auf Antrag der Institutsleitungen von der Hochschulleitung genehmigt. Mitarbeitende mehrerer Institute arbeiten zusammen, wobei in der Regel Professor:innen die fachliche und organisatorische Leitung übernehmen.

## 2 Gegenstandsbereich der Fachstelle *Verhalten und Lernen (VeLer)*

Herausforderungen in den Bereichen Verhalten und Lernen entstehen, wenn die Anforderungen an Kinder und Jugendliche im Ungleichgewicht zu ihren individuellen Fähigkeiten stehen und Lehrpersonen in ihren fachbezogenen und methodisch-didaktischen Kompetenzen nicht ausreichend auf diese Bedürfnisse reagieren können (Springmann-Preis, 2020). In solchen Fällen können Kinder und Jugendliche oft nicht angemessen auf situative Anforderungen reagieren, und zugleich fehlt es Lehrpersonen und Eltern an einem ausreichenden Handlungsspektrum, um eine Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und situativen Anforderungen herzustellen (Hagmann-von Arx & Tönissen, 2023). Diese „mangelnde Passung“ (Gold, 2018, S. 19) kann Lernschwierigkeiten verursachen.

Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, schulische Herausforderungen zu erleben (Peter et al., 2022; Müller & Piegsda, 2024). Psychische Auffälligkeiten treten dabei häufig komorbid auf. Insbesondere Verhaltens- und Lernstörungen sind eng miteinander verbunden, wobei die

1 Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen (ILEB), Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE), Institut für Behinderung und Partizipation (IBP), Institut für Sprache und Kommunikation (ISK), Institut für Professionalisierung und Systementwicklung (IPSE)

2 Die Institute erstellen seitens der Institutsleitenden und der Mitarbeitenden jeweils für fünf Jahre einen Entwicklungsplan, der neben Themenfeldern, strategische Ziele im vierfachen Leistungsauftrag (Ausbildung/Lehre, Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistung) sowie die Personalentwicklung beinhaltet. Diese Entwicklungspläne der Institute werden vom Hochschulrat – bestehend aus Delegierten der Trägerkantone der HfH – geprüft und bewilligt. Sie dienen der Reflexion sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Komorbiditätsrate auf über 50 % geschätzt wird (Börnert et al., 2023; Fischbach et al., 2010; Visser et al., 2019; Linderkamp, & Grünke, 2007).

Für die Fachstelle VeLer erscheint es aufgrund der häufigen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Phänomenbereichen zentral, diese integrativ zu berücksichtigen. Weiter erscheint es wichtig, sowohl Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Diagnosen in den Blick zu nehmen, um dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Neumann & Lütjeklose, 2020) entgegenzuwirken. Im Weiteren werden deshalb die Begriffe „Auffälligkeit“ und „Schwierigkeit“ anstelle von einem klinischen Begriff von „Störung“ verwendet, die sowohl Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Diagnose miteinschließen. Entsprechend fokussiert die Fachstelle auf folgende Phänomenbereiche:

- **Verhaltensauffälligkeiten** (internalisierende Auffälligkeiten wie Ängste sowie externalisierende Auffälligkeiten wie aggressives Verhalten; komplexe psychosoziale Beeinträchtigungen wie beispielsweise Trauma)
- **Lernschwierigkeiten** (exemplarisch domänenspezifische Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen als auch domänenübergreifende Schwierigkeiten im kognitiven Bereich wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Metakognition sowie im motivational-volitionalen Bereich wie Motivation und Selbstkonzept)

### 3 Transformation der Fachstelle *Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und herausfordernde Situationen zur institutsübergreifenden Fachstelle Verhalten und Lernen (VeLer)*

Die bisherige Fachstelle „Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und herausfordernden Situationen“, die den Phänomenbereich Verhalten im Diskurs- und Praxisfeld adressierte, wurde durch das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) verantwortet. Im Rahmen des Entwicklungsplans 2022-2025 des Instituts wurde die Fachstelle neu institutsübergreifend konzipiert und weiterentwickelt. Das IVE und das Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen (ILEB) verantworten neu in Co-Leitung die Fachstelle „Verhalten und Lernen“ (VeLer), um die Expertise der beiden Institute zu bündeln. Die Professor:innenstellen des IVE in den Bereichen „Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung“ sowie „Diagnostik und Förderung im Bereich sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung“ leiten die Fachstelle gemeinsam mit der ILEB-Professor:innenstelle „Lernprozesse und Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen“.

### 4 Ziele und Aktivitäten der Fachstelle VeLer

Die Fachstelle fokussiert insbesondere auf die Prävention von und Förderung bei schulischen Herausforderungen im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. Sie verfolgt folgende Ziele und Aktivitäten (Tab. 1). Die Adressat:innen der Aktivitäten und Angebote der Fachstelle sind Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik, Lehrpersonen aller Schulstufen, Vertreter:innen aus Wissenschaft, Verwaltung und Politik. Ausgeführt werden diese von Mitarbeitenden und der Leitung der Fachstelle VeLer.

**Tab. 1:** Ziele und dazugehörige Aktivitäten und Angebote der Fachstelle

Ziele der Fachstelle	Aktivitäten und Angebote der Fachstelle
Bereitstellung von Informationen für die Phänomenbereiche Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten sowie deren Zusammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Themenspezifische Wissensaufbereitung zu Phänomenbereichen sowie deren sonderpädagogische mehrstufige Adressierung</li> <li>• Vernetzung mit Institutsthemen und Weiterbildungsplaner</li> <li>• Abrufangebot, Kurzvorträge</li> </ul>
Niederschwelliges Angebot zur Klärung von Fragestellungen und Unterstützung bei schulischen Notsituationen im Themenfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung von Fragen und Kurzberatungen</li> <li>• Auftragsakquise für Dienstleistungen</li> </ul>
Beobachtung und Bearbeitung von aktuellen fachlichen und politischen Entwicklungen im Themenfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsenz der Fachstelle auf Fachveranstaltungen</li> <li>• Austauschforum mit politischen Stakeholdern</li> </ul>
Vernetzung von internen und externen Fachpersonen zur kollaborativen Weiterentwicklung der Fachlichkeit national und international	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachstellen-Arbeitstreffen</li> <li>• Pflege der Netzwerke, Mitarbeit in Arbeitsgruppen, Verbänden und Gremien</li> </ul>
Konzipierung und Vermarktung von bedarfsorientierten Dienstleistungs- und Weiterbildungsangeboten im Themenfeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Bewerbung von Dienstleistungs- und Weiterbildungsangeboten</li> </ul>

## 5 Fazit

Eine HfH-interne Evaluation der Fachstellen (Angehrn, 2023) empfiehlt, die Berichtsstrukturen zu verbessern, um die Aktivitäten klarer abzugrenzen und zu analysieren. Die Außenperspektive sollte stärker betont und die Passung der Anfragen optimiert werden. Zudem wird vorgeschlagen, die Triage der in der Fachstelle eintreffenden Anfragen zu präzisieren und die Fachstellen stärker auf den Wissenstransfer auszurichten. Schließlich sollten Netzwerke und das Profil der Fachstellen praxisorientierter gestaltet und klarer kommuniziert werden. Ziel ist es, die Fachstellen effizienter und sichtbarer zu machen. Basierend auf diesen Evaluationsergebnissen wurde die Fachstelle „Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und herausfordernden Situationen“ zur Fachstelle „Verhalten und Lernen“ weiterentwickelt.

Die neu konzipierte Fachstelle VeLer der HfH fungiert für die Phänomenbereiche Verhalten und Lernen als Vermittlungs- und Vernetzungsplattform zwischen Theorie und Praxis. Sie nimmt Impulse aus der Praxis auf und gibt zugleich diskursive Anstöße in die Praxis zurück. Als „Drehtüre“ zwischen den beiden Domänen unterstützt sie die stetige Weiterentwicklung sonderpädagogischer Weiterbildungs- und Dienstleistungsangebote. Die Fachstelle VeLer bietet eine Plattform, um schulischen Herausforderungen in den Feldern Verhalten und Lernen durch eine multiprofessionelle und integrative Herangehensweise zu begegnen. Die Fachstelle VeLer ist über folgende Homepage erreichbar: <https://www.hfh.ch/fachstellen/verhalten-und-lernen>

## Literatur

- Angehrn, A. (2023). *Evaluation Fachstellen 2023*. Unveröffentlichtes HfH-internes Dokument.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Herzog, M. (2023). Der Zusammenhang von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen - Entwicklungsmodelle - Implikationen für die Praxis* (S. 34–43). Kohlhammer.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 201–210.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Kohlhammer.
- Hövel, D. C., Link, P.-C., Schellenberg, C., & Gasser-Haas, O. (2022). Schweiz: Etablierter Standort der schulischen Heilpädagogik im Wandel – das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, IV*, 164–172. <https://doi.org/10.35468/5950-15>
- Müller, M., & Piegsda, F. (2024). Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Inklusive Didaktik für den Unterricht mit Schüler\*innen im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In E. Kiel, & S. Weiß (Hrsg.), *Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis* (S. 103–120). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838562162>
- Linderkamp, F., & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik* (S. 14–28).
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Springer.
- Peter, C., Schuler, D., & Tuch, A. (2022). Psychische Gesundheit in der Schweiz: Stand der Dinge. In Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.), *Prävention von chronischen Krankheiten. Strategien und Beispiele aus der Schweiz* (S. 369–386). Hogrefe.
- Springmann-Preis, S. (Hrsg.). (2020). *Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden*. UTB.
- Visser, L., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen*, 8, 7–20.
- Visser, L., Röschinger, J., Barck, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2022). Learning Difficulties in Children with Symptoms of DCD And/or ADHD: Analyses from a Categorical and a Continuous Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1505–1521.
- Wolfisberg, C., & Fäh, B. (2022). *Fachstellen an der HfH – Konzept*. Unveröffentlichtes HfH-internes Dokument.



## VII Neues aus dem Fach

## Zeitraum Frühjahr 2024 – Frühjahr 2025

### a) Promotionen

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

**Anna Beyer**

„Mentalisierungsbasierte Supervision mit pädagogischen Fachkräften Eine Mixed-Methods-Studie zur Evaluation des Supervisionsprojektes der Psychologischen Dienste Solingen“

Erstgutachter: Prof. Dr. Stephan Gingelmaier

Zweitgutachter: JProf. Dr. Nicola-Hans Schwarzer

### b) Ruferteilung

*Es liegen keine Ruferteilungen vor.*

### c) Neuberufungen/Wahl

Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz, Schweiz

Dr. Céline Favre: ehemals Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Schweiz

Denomination der Professur: Entwicklung und Befähigung

Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland

Prof. Dr. Daniel Mays, ehemals Universität Siegen, Deutschland

Denomination der Professur: Pädagogik im Förderschwerpunkt Soziale und emotionale Entwicklung

Universität Kassel, Deutschland

Prof. Dr. Susanne Jurkowski, ehemals Universität Erfurt, Deutschland

Denomination der Professur: Erziehungswissenschaft mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Universität Rostock, Deutschland

Dr. Janet Langer, weiterhin Universität Rostock Deutschland

Denomination der Professur: Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Désirée Laubenstein, ehemals Universität Paderborn,

Denomination der Professur: Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt  
Emotionale und Soziale Entwicklung

### **d) Ehrungen und Auszeichnungen**

Es liegen keine Ehrungen und Auszeichnungen vor.

### **e) Ernennungen**

Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Dr. Cécile Tschopp wurde zur Professorin an der Pädagogische Hochschule Luzern ernannt.

Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland

Dr. Ramona Thümmler ist im Sommersemester 2025 Gastprofessorin für Sonderpädagogik an Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät.

Pädagogische Hochschule Salzburg, Österreich

Dr. Robert Langnickel ist ab dem Wintersemester 2025/2026 Gastprofessor am Institut für Bildungswissenschaften.

Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn

Prof. Pierre-Carl Link ist ab 2025 zum Gastprofessor an der Bárczi Gusztáv Fakultät für Sonderpädagogik ernannt.

Universität Wien, Österreich

Dr. Marian Kratz ist 2025 zum Gastprofessor für Psychoanalytische Pädagogik an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft ernannt.



## Mitwirkende

## Herausgeber:innen

Prof. Dr. Sascha Hein  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Entwicklung im Kindes- und Jugendalter mit dem Schwerpunkt emotionale  
und soziale Entwicklung  
Freie Universität Berlin  
sascha.hein@fu-berlin.de

Dr. phil. Janet Langer  
Universität Rostock  
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)  
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung  
Universität Rostock  
janet.langer@uni-rostock.de

Prof. Pierre-Carl Link  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische  
Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
pierre-carl.link@hfh.ch

Dr. Isabell Schuster  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Emotionale und soziale Entwicklung  
Freie Universität Berlin  
isabell.schuster@fu-berlin.de

## Sprecher:innen der Redaktion

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier  
Professor für Psychologie/Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale  
und Soziale Entwicklung  
Abteilung ESENT  
Fakultät für Teilhabewissenschaften  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

WM Dr. Lars Dietrich  
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen  
Institut für Rehabilitationswissenschaften  
Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Susanne Jurkowski  
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung  
Universität Kassel  
Susanne.jurkowski@uni-kassel.de

## Redaktionelle Assistenz

WM Lara Fabel  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
lara.fabel@hfh.ch

WM Dr. Annette Krauss  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
annette.krauss@hfh.ch

WM Marlene Schulze  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
marlene.schulze@hfh.ch

## Autor:innen

Toni Bauer  
Lehrkraft für besondere Aufgaben  
Freie Universität Berlin  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Toni.Bauer@fu-berlin.de

Ulrike Biermann  
Schulleiterin  
Schule Berliner Straße, Förderschule EsE, Köln  
ulrike.biermann@stadt-koeln.de

Anne Born  
Schulleiterin  
Pestalozzi-Schule, Förderschule EsE, Brühl  
pestalozzi@schulen-bruehl.de

WM Saskia Denecke  
Klinische Psychologie und Psychotherapie  
Universität Hamburg  
saskia.denecke@studium.uni-hamburg.de

WM Karin Dürr

Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik & Institut für Diversität  
und inklusive Bildung (IDB)  
Pädagogische Hochschule Luzern  
karin.duerr@phlu.ch

WM Katrin Eiben

Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation  
Universität zu Köln  
katrin.eiben@uni-koeln.de

WM Stefanie Elbracht

Arbeitsbereich Didaktik des inklusiven Unterrichts  
Universität zu Köln  
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

WM Chiara Enderle

Institut für Sonderpädagogik  
Abteilung Pädagogik im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung  
Europa-Universität Flensburg  
chiara.enderle@uni-flensburg.de  
Institut für Förderpädagogik  
Emotionale und soziale Entwicklung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer  
Förderung und inklusiver Kontexte  
Universität Leipzig  
chiara.enderle@uni-leipzig.de

WM Kai Felkendorff

Abteilung Sekundarstufe I  
Bereich Bildung und Erziehung, Teilbereich Schule und Gesellschaft  
Pädagogische Hochschule Zürich  
kai.felkendorff@phzh.ch

WM Sandra Greiffendorf

Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
s.greiffendorf@uni-koeln.de

Prof. Dr. Priska Hagmann-von Arx

Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen,  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
priska.hagmann@hfh.ch

WM Paula Hammer

Institut für Sonder- & Rehabilitationspädagogik  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
paula.hammer1@uol.de

Prof. Dr. Charlotte Hanisch  
Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation  
Universität zu Köln  
charlotte.hanisch@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
dennis.hoewel@hfh.ch

Chiara Jeurgens  
Pädagogische Hochschule Zürich

Leonie Krist  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
lkrist2@smail.uni-koeln.de

Prof. Dr. Peter Klaver  
Zentrum Forschung und Wissenstransfer  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
peter.klaver@hfh.ch

Johannes Krakau  
Schulleiter  
Heinrich-Böll-Schule, Förderschule EsE, Frechen  
j.krakau@heinrich-boell-schule.eu

WM Dr.in Johanna Krull  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
johanna.krull@uni-koeln.de

WM Dr. Pawel R. Kulawiak  
Inklusionspädagogische Diagnostik und Forschungsmethoden  
Universität Potsdam  
kulawiak@uni-potsdam.de

WM Dr. Robert Langnickel  
Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik & Institut für Diversität und inklusive  
Bildung (IDB)  
Pädagogische Hochschule Luzern  
robert.langnickel@phlu.ch

Christoph Laun  
Fachdirektor für Bildungswissenschaften  
Landesinstitut für Schule Bremen  
Christoph.Laun@lis.bremen.de

Prof.in Dr.in Tatjana Leidig  
Institut für Sonderpädagogik  
Abteilung Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung  
Europa-Universität Flensburg  
tatjana.leidig@uni-flensburg.de

Prof. Pierre-Carl Link  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
pierre-carl.link@hfh.ch

Prof.in. Dr.in Conny Melzer  
Inklusive Bildung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung  
Institut für Förderpädagogik  
Universität Leipzig  
conny.melzer@uni-leipzig.de

Jan Peter Meier  
Schulleiter  
Waldschule, Förderschule EsE, Alfter  
jmeier@waldschule-alfter.de

WM Paul Martin Müller  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
Paul.mueller@uni-koeln.de

WM Kevin Niehaus  
Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache  
Universität Duisburg-Essen  
kevin.niehaus@uni-due.de

WM Dr. Jannik Nitz  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
jannik.nitz@uni-koeln.de

Prof.in Dr.in Anett Platte (Vertretungsprofessorin)  
Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik  
Fakultät für Psychologie und Pädagogik  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
anett.platte@edu.lmu.de

WM Hanna Rauterkus  
Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation  
Universität zu Köln  
hanna.rauterkus@uni-koeln.de

WM Clara Schramm  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
clara.schramm@uni-koeln.de

Prof. Dr. René Schroeder  
Arbeitsbereich Didaktik des inklusiven Unterrichts  
Universität zu Köln  
Rene.schroeder@ui-koeln.de

LB Lothar Steinke  
Entwickler Bindungsbrett  
Pädagogische Hochschule Luzern & bondingboard.com  
lothar.steinke@phlu.ch

Prof. Dr. Fabio Sticca  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich  
fabio.sticca@hfh.ch

Prof. Dr.in Cécile Tschopp  
Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik & Institut für Diversität und inklusive  
Bildung (IDB)  
Pädagogische Hochschule Luzern  
cecile.tschopp@phlu.ch

Prof. Dr. Tanja Ulrich  
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache  
Universität Duisburg-Essen  
tanja.ulrich@uni-due.de

WM Dr. Hannes Ummel  
Abteilung Sekundarstufe I  
Bereich Bildung und Erziehung, Teilbereich Schule und Gesellschaft  
Pädagogische Hochschule Zürich  
hannes.ummel@phzh.ch

WM Leonie Verbeck  
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln  
leonie.verbeck@uni-koeln.de

WM Meike Vösgen-Nordloh  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Universität zu Köln  
meike.voegen@uni-koeln.de

Jeannine Wattenhofer  
Pädagogische Hochschule Zürich

WM Dr. Philippos Zdoupas  
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale  
und Soziale Entwicklung  
Universität Duisburg-Essen  
zdp@mnges.schule

## Beirat

WM Dr. Tijs Bolz  
Verwaltung der Professur in der Fachgruppe Pädagogik und Didaktik der  
Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung  
inkluisiver Bildungsprozesse  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
tijs.bolz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gino Casale  
Professor für Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie  
Emotionale und soziale Entwicklung  
Institut für Bildungsforschung in der School of Education  
Bergische Universität Wuppertal  
gcasale@uni-wuppertal.de

Prof.in Dr. Andrea Dlugosch  
Professorin für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten  
Institut für Sonderpädagogik  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Rheinland-Pfälzisch Technische Universität Kaiserslautern-Landau  
andrea.dlugosch@rptu.de

Prof. Dr. Heinrich Ricking  
Professur Emotionale und soziale Entwicklung unter Berücksichtigung  
sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Kontexte  
Institut für Förderpädagogik  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Universität Leipzig  
heinrich.ricking@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Universität zu Köln  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zurich  
dennis.hoevel@hfh.ch

Prof. Dr. Christian Huber  
Professur für Rehabilitationswissenschaften  
Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung  
Institut für Bildungsforschung in der School of Education  
Bergische Universität Wuppertal  
chuber@uni-wuppertal.de

Prof.in Dr. Desiree Laubenstein  
Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion  
mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Universität Paderborn  
desiree.laubenstein@uni-paderborn.de

Prof.in Dr. Christine Schmalenbach  
Juniorprofessorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen /  
emotional-soziale Entwicklung  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universität Hamburg  
christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Satyam Antonio Schramm  
Professur für Inklusionspädagogik  
Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung  
Department Inklusionspädagogik  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Universität Potsdam  
sa.schramm@uni-potsdam.de

Jun.-Prof. Dr. Nicola-Hans Schwarzer  
Arbeitseinheit Grundlagen der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt  
Emotionale und soziale Entwicklung  
Institut für Sonderpädagogin  
Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
schwarzer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Roland Stein  
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
Institut für Sonderpädagogik  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg  
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. David Zimmermann  
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen  
Institut für Rehabilitationswissenschaften  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
Humboldt-Universität zu Berlin  
david.zimmermann@hu-berlin.de

## Begutachtende

WM Dr. Tijs Bolz  
Verwaltung der Professur in der Fachgruppe Pädagogik und Didaktik der  
Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung  
inkluisiver Bildungsprozesse  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
tjjs.bolz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gino Casale  
Professor für Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen  
sowie Emotionale und soziale Entwicklung  
Institut für Bildungsforschung in der School of Education  
Bergische Universität Wuppertal  
gcasale@uni-wuppertal.de

WM Susann Hanspach  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Emotionale und soziale Entwicklung  
Freie Universität Berlin  
s.hanspach@fu-berlin.de

Prof. Dr. Mirjam Hoffmann  
Gastprofessorin  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Freie Universität Berlin  
mirjam.hoffmann@fu-berlin.de

WM Dr. Josef Hofman  
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen  
Institut für Rehabilitationswissenschaften  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Josef.hofman@hu-berlin.de

AR Dr. Madeleine Müller  
Professur für Inklusive Bildungsprozesse mit dem Schwerpunkt emotionale  
und soziale Entwicklung  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Universität Erfurt  
madeleine.mueller@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Daniela Niesta Kayser  
Gastprofessorin  
Entwicklung im Kindes- und Jugendalter mit dem Schwerpunkt emotionale  
und soziale Entwicklung  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Freie Universität Berlin  
daniela.niesta-kayser@fu-berlin.de

WM Felix Nicolas Piegsda  
Professur für Inklusive Bildungsprozesse mit dem Schwerpunkt emotionale  
und soziale Entwicklung  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Universität Erfurt  
felix.piegsda@uni-erfurt.de

Prof.in Dr. Christine Schmalenbach  
Juniorprofessorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen /  
emotional-soziale  
Entwicklung  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universität Hamburg  
christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

Prof. Dr. David Zimmermann  
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen  
Institut für Rehabilitationswissenschaften  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
Humboldt-Universität zu Berlin  
david.zimmermann@hu-berlin.de

LkfbA Dr. Peter Zurek  
Arbeitsbereich Sonderpädagogik  
Freie Universität Berlin  
Peter.Zurek@fu-berlin.de

## *Abkürzungen*

AD = Akademische/r Direktor:in

A(O)R = Akademische/r (Ober)Rät:in

apl.-Prof. / apl.-Prof.in = außerplanmäßige/r Professor:in

Dr. = Doktor:in

em = Emerita, Emeritus

JProf. = Juniorprofessor:in

LB = Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragter

Lk = Lektor

LkfbA = Lehrkraft für besondere Aufgaben

Prof. / Prof.in = Professor:in

PD = Privatdozent:in

(O)StR i.H. = (Ober)Studienrät:in im Hochschuldienst

WM = Wissenschaftliche Mitarbeiter:in

Vertr.-Prof. = Vertretungsprofessor:in

## ESE

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

## Heft 7

### In bewegten Zeiten handeln - Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung im Kontext aktueller bildungs- politischer und gesellschaftlicher Krisen

Die wissenschaftliche Jahreszeitschrift ESE will Inhalte und aktuelle Entwicklungen des Faches Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz ihrer Themen dient sie dem kritischen fachlichen Austausch, der Dokumentation der Jahrestagungen und als Informationsplattform der (Bildungs-)Politik.

### In bewegten Zeiten handeln - Der FSP ESE im Kontext aktueller Krisen

Im Kontext der allgegenwärtigen globalen und lokalen Krisen und Herausforderungen muss qualitativ hochwertiger und inklusiver Bildung eine hohe Priorität eingeräumt werden. Um der zunehmenden Vielfalt der Schüler:innen bei gleichzeitigem Mangel an Ressourcen und unterstützenden Strukturen effektiv zu begegnen, werden differenzierte und flexible Ansätze und Strukturen für Bildung und Erziehung benötigt. Für viele Wissenschaftler:innen und pädagogische Fachkräfte trägt Bildung gerade in sozialen Krisenzeiten großes Potenzial für Veränderungen. Es gehört zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, den Status Quo herauszufordern, denn die Bewältigung bildungspolitischer Krisen erfordert neue Ansätze, Denkweisen und das geschickte Bündeln von Innovationen. Eine gerechtere und inklusivere Bildung braucht ein starkes wissenschaftliches Fundament als Grundlage politischer Forderungen. Das vorliegende Heft will dazu einen Beitrag leisten.

978-3-7815-2717-1



9 783781 527171

ISSN 2629-0170

ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik  
der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen