

Leidig, Tatjana; Bolz, Tijs; Niemeier, Émilie; Nitz, Jannik; Casale, Gino  
**Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung. Ein Überblick  
über Erhebungsverfahren und -instrumente für die  
(sonder-)pädagogische Forschung und Praxis**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*  
: ESE 3 (2021) 3, S. 30-51



Quellenangabe/ Reference:

Leidig, Tatjana; Bolz, Tijs; Niemeier, Émilie; Nitz, Jannik; Casale, Gino: Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 3 (2021) 3, S. 30-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225957 - DOI: 10.25656/01:22595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225957>

<https://doi.org/10.25656/01:22595>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



#### Kontakt / Contact:

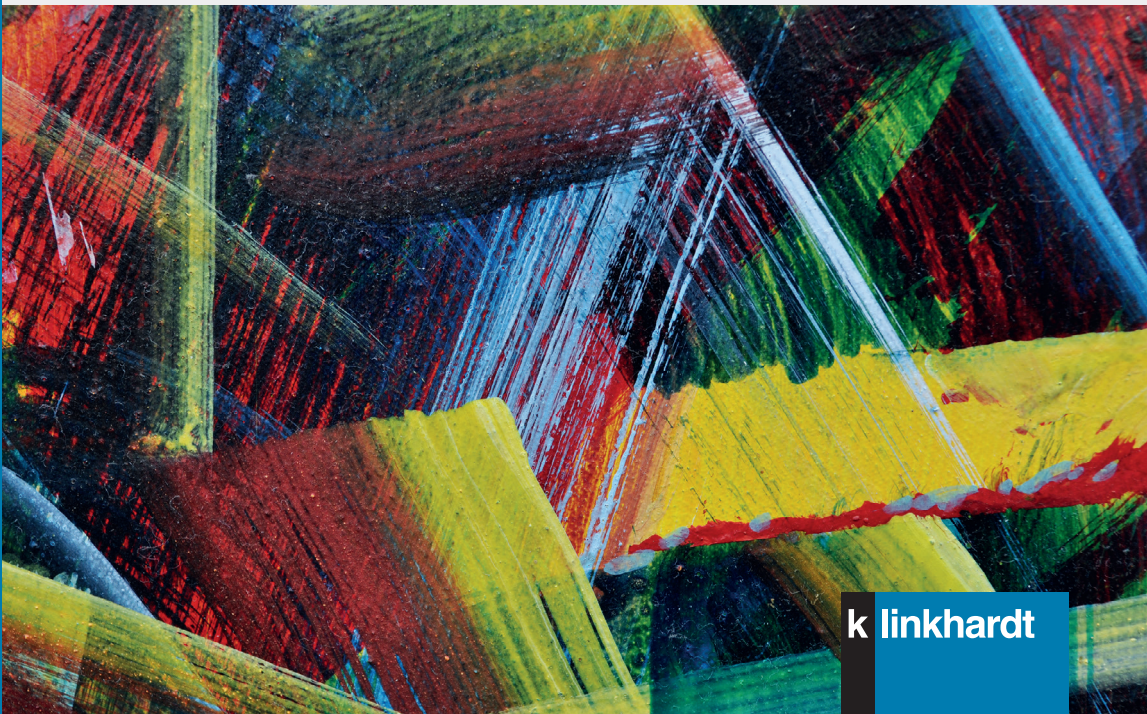
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ESE

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

## **Heft 3**

**Kompetent im NETZwerk:  
Realität – Illusion – Vision?!**



**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 Ginkelmaier (Sprecher der Redaktion)

Werner Bleher

Birgit Herz

Janet Langer

Lars Dietrich

Reinhard Markowetz

**Redaktionelle Unterstützung**

Anna Beyer

**ESE**

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

**3. Jahrgang (2021)**

**Heft 3**

**Kompetent im NETZwerk:  
Realität – Illusion – Vision?!**

**Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021**

**k**

*Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde 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 Ginkelmaier  
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung  
PH Ludwigsburg  
Reuteallee 46  
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)

**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>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*

*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital

[doi.org/10.35468/5903](https://doi.org/10.35468/5903)

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

# Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial der Herausgebenden .....</b>	<b>7</b>
---	----------

<b>I Originalia .....</b>	<b>13</b>
---------------------------	-----------

Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie <i>Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann .....</i>	<i>14</i>
---	-----------

Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis <i>Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale .....</i>	<i>30</i>
--	-----------

<b>II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge .....</b>	<b>53</b>
--	-----------

Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel <i>Andrea Bethge .....</i>	<i>54</i>
--	-----------

Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Andrea Dlugosch .....</i>	<i>66</i>
---	-----------

Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Birgit Herz.....</i>	<i>78</i>
--	-----------

Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann .....</i>	<i>88</i>
---	-----------

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen <i>Daniel Ricci .....</i>	<i>100</i>
---	------------

Netzwerk B2: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und Wirkfaktoren <i>Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käßler .....</i>	<i>114</i>
---	------------

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung <i>Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein .....</i>	<i>128</i>
--	------------

## 6 | Inhaltsverzeichnis

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ <i>Désirée Laubenstein und David Scheer</i> .....	142
--	-----

### III Praxis und Theorie ..... 153

Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern <i>Susanne Leitner</i> .....	154
---	-----

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter <i>Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann</i> .....	164
---	-----

### IV Buchbesprechungen ..... 173

Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay <i>Pierre-Carl Link</i> .....	174
--	-----

### V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern ..... 181

Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg <i>Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein</i> .....	182
--	-----

### VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021) ..... 189

Mitwirkende .....	196
-------------------	-----



## **Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung<sup>1</sup> – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis**

*Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz  
und Gino Casale*

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird aus grammatischen Gründen als Ausnahme der „Gender-Stern“ in Abweichung zur Fußnote 1 im Editorial verwendet.

## *Abstract*

In der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen ist eine positive und tragfähige Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sowohl für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, als auch für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Der Beitrag gibt einen Überblick über deutschsprachige Erhebungsverfahren und -instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität. Diese werden kriteriengeleitet analysiert sowie hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung diskutiert. Es wird ein Ausblick auf die potenzielle Nützlichkeit der Adaption internationaler Verfahren gegeben.

## *Keywords*

Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung, Erhebungsinstrumente, Verhaltensprobleme, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

## 1 Einleitung

Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung (LSB) hat im schulischen Kontext eine hohe Relevanz. Empirische Studien zeigen übereinstimmend die förderliche Wirkung einer unterstützenden, durch Nähe und Wärme gekennzeichneten LSB auf die schulische, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit der Lehrkräfte (z.B. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Curby, Brock & Hamre, 2013; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Tian, Tian & Huebner, 2016). Eine konfliktreiche LSB wiederum korreliert positiv mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie schulischem Dropout (z.B. Lei, Cui & Chiu, 2016; Roorda et al., 2017). Gleichzeitig gelten Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern als Prädiktor für die Entwicklung der Qualität der LSB über die Zeit, wobei Studienbefunde differenzielle Effekte externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme (Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyveldt & Colpin, 2014) sowie Unterschiede zwischen Allgemeiner Schule und Förderschule (Breeman et al., 2015) nahelegen.

Im Schuljahr 2018/19 wurden bundesweit 1,3% aller Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) gefördert (KMK, 2020). Die vielfältigen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler „im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (KMK, 2000, S. 5) werden fachwissenschaftlich häufig in externalisierende (nach außen gerichtet, z.B. Aggressivität, Impulsivität, Hyperaktivität) und internalisierende (nach innen gerichtet, z.B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit) Verhaltensprobleme unterschieden (Myschker & Stein, 2018). Vor dem Hintergrund epidemiologischer Daten zu psychischen Störungen ist allerdings davon auszugehen, dass eine deutlich höhere Zahl von Schülerinnen und Schülern aufgrund internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme einen Unterstützungsbedarf im Kontext des FSP EsE hat (z.B. Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015). In der Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern gilt eine positive und tragfähige LSB als „Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln“ (KMK, 2000, S. 356) und Basis für Unterricht, Diagnostik und Förderung (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Conroy & Sutherland, 2012). Obwohl die wichtige Rolle der LSB in der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen in internationalen Überblicksarbeiten übereinstimmend nachgewiesen wird (z.B. McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2017) und in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im FSP EsE sowohl die Beziehungsgestaltung als auch die Reflexion der mentalen Repräsentationen der LSB durch die Lehrkräfte als sehr bedeutsam eingeschätzt werden (Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Herz & Zimmermann, 2018; Koenen, Vervoort, Verschueren & Spilt, 2018), liegen international und vor allem national kaum empirische Forschungsbefunde zu Schülerinnen und Schülern mit massiven Verhaltensproblemen sowie zum Förderschulkontext vor (Bolz et al., 2019; Breeman et al., 2015; Plantin Ewe, 2019). Außerdem fehlen Studien zur Erfassung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (Van Bergen, Graham & Sweller, 2020). Dies liegt u.a. daran, dass die vorliegenden Verfahren zur Messung der LSB weder theoretisch noch psychometrisch für die sehr spezifische Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im FSP EsE validiert wurden (Van Loan & Garwood, 2018). Um die Beziehungsqualität und ihre Relevanz bei der Entwicklung von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu beschreiben sowie ihre Bedeutsamkeit in der Diagnostik, Förderung und Unterricht im FSP EsE zu untersuchen, bedarf es allerdings sowohl für Forschung als auch

für Praxis Erhebungsverfahren, die theoretisch wie empirisch für die spezifische Zielgruppe entwickelt und validiert wurden.

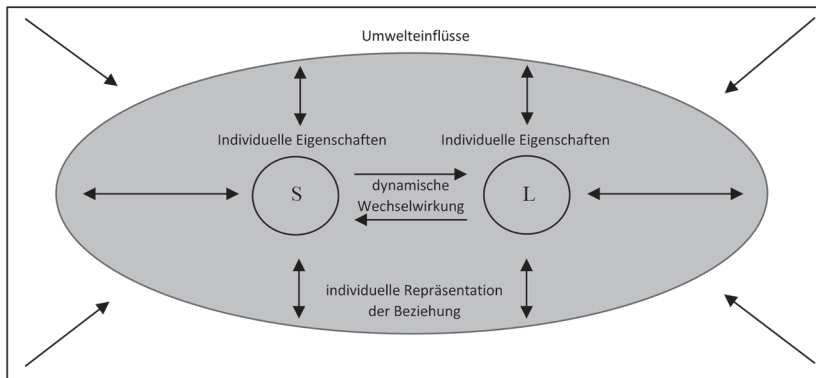
Ausgehend von einer Klärung des Konstrukts der LSB und einer Schwerpunktsetzung im Bereich der affektiven LSB skizziert der vorliegende Beitrag Möglichkeiten der Erfassung und gibt auf dieser Basis einen kriteriengeleiteten Überblick über deutschsprachige Erhebungsverfahren und -instrumente unter besonderer Berücksichtigung ihrer Einsatzmöglichkeiten in Forschung und Praxis im FSP EsE.

## 2 Das Konstrukt Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung

Die LSB wird je nach theoretischer Basis unterschiedlich operationalisiert (Teistler, Umlauf & Wolgast, 2019; Wettstein & Raufelder, 2020). Rekurrierend auf sozialpsychologische Theorien besteht eine soziale Beziehung – und damit auch die Beziehung zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft – aus durch über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindenden sozialen Interaktionen, in denen sich die Beteiligten „in ihrem Erleben und Verhalten gegenseitig beeinflussen“ (Werth, Seibt & Mayer, 2020, S. 2). Im pädagogischen Kontext wird die LSB als spezifische Form einer sozialen Beziehung aus mindestens vier theoretischen Perspektiven konzeptualisiert, nämlich dem transaktionalen Modell von Nickel (1976; kognitions- und sozialpsychologische Perspektive), dem in Anlehnung an die Erziehungsstilforschung entwickelten Dimensionenkonzept von Tausch und Tausch (1998; entwicklungspsychologische Perspektive), der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) und der von Wubbels et al. (2015) adaptierten interpersonellen Theorie. Dem Konstrukt der LSB liegen meist relativ unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Benennungen zugrunde, die oft nicht trennscharf theoretisch fundiert voneinander abgegrenzt werden. Für die Analyse der Qualität der LSB im schulischen Kontext und insbesondere im FSP EsE ist hierbei vor allem die Berücksichtigung der affektiven Beziehungskomponente von besonderer Bedeutung (z.B. Bolz, 2021). Darüber hinaus muss bei der LSB zwischen (1) der individuellen, dyadischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler und (2) einer LSB auf Klassenebene differenziert werden (Wubbels et al., 2015), um die Beziehungsqualität möglichst fokussiert und präzise zu erfassen.

Im konzeptionellen Beziehungsmodell von Pianta (1999) finden die affektiven Komponenten sowie eine Differenzierung zwischen verschiedenen Interaktionsleveln besondere Berücksichtigung. Das Modell basiert auf bindungstheoretischen Grundannahmen, der systemisch orientierten *developmental system theory* (kurz: DST; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003) sowie dem ökologischen Kontextmodell von Bronfenbrenner (1989) und stellt somit eine Integration bisheriger theoretischer und methodischer Traditionen dar (Pianta et al., 2003; Verschueren & Koomen, 2012). Nach Pianta (1999, 2006) ist das Konstrukt der LSB in der Schule als ein dynamisches, mehrdimensionales, multifaktorielles, komplexes System zu verstehen, in dem mindestens zwei Individuen involviert sind. Die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrkraft ist kontextgebunden und bildet die Infrastruktur schulischer Bildungsprozesse, auf deren Basis Schülerinnen und Schüler sozial-emotionale, kognitive sowie akademische Kompetenzen erwerben und entwickeln werden (Bolz et al., 2019; Pianta, 1999). Kerndimensionen des Modells sind die Komponenten (1) *individuelle Eigenschaften* der Interakteure (Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft), (2) *individuelle Repräsentation der Beziehung*, (3) *dynamische Wechselwirkung* zwischen den Interakteuren und (4) *Umwelteinflüsse* (s. Abb. 1; Bolz et al., 2019; Glüer, 2013; Pianta 2006). Die einzelnen Komponenten

und Merkmale der LSB finden zunehmend empirische Bestätigung (siehe ausführlich dazu Bolz et al., 2019).



**Abb. 1:** Konzeptionelles Lehrkraft-Schüler\*in-Beziehungsmodell (Bolz et al., 2019, S. 564) orientiert an Pianta (1999); S = Schüler bzw. Schülerin und L = Lehrkraft

Zu den *individuellen Eigenschaften der Interakteure* zählen biologische Faktoren und Prozesse (Temperament, genetische Disposition, Responsivität bei Stressoren), Entwicklungsmerkmale/-fähigkeiten (z.B. Persönlichkeit, Selbstwertgefühl, Intelligenz) und die internalen Repräsentationen (Pianta, 1999; 2006). Dabei wirkt sich die selbst erfahrene Entwicklungsgeschichte insbesondere aus einer bindungstheoretischen Perspektive auf die aktuelle Gestaltung von Beziehungen aus (z.B. Bowlby, 1969; Zimmermann, 2000). Die individuellen Beziehungserfahrungen nehmen ausgehend von diesen ausgebildeten Bindungsrepräsentationen Einfluss auf die Erwartungen innerhalb der Interaktion zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft. In diesen *individuellen Repräsentationen* sind ebenfalls beziehungsbezogene Emotionen und Überzeugungen gespeichert, die das Verhalten und die eigene Wahrnehmung in Beziehungen steuern. Unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Grundannahmen stellen interne Repräsentationen ein inneres Bild von erlebten Bindungs- und Beziehungserfahrungen dar und münden im Verlauf der ersten Lebensjahre in der Ausprägung unterschiedlicher Bindungsmuster (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978; Bretherton, 1990). In Abgrenzung zum Bindungsbegriff versteht Pianta (1992) Bindungsqualität als eine Komponente der Beziehungsqualität. Es stellt ein Verhaltenssystem innerhalb des Beziehungsmodells dar. Die *wechselseitige Interaktion* beeinflusst einerseits die LSB und die Wahrnehmung ihrer Qualität, andererseits wirkt sich diese wiederum auf die Gestaltung der konkreten sozialen Interaktion aus (Hamre et al., 2013; Scherzinger, Roth & Wettstein, 2020). Die Interaktion und die darin verorteten Verhaltensmuster sind unter Berücksichtigung der Zeit, verschiedener Situationen und des jeweiligen Kontextes zu beobachten und zu analysieren. Faktoren wie der Grad der Mitwirkung und der Responsivität, emotionale Färbung und das Fürsorgeverhalten der Lehrkraft beeinflussen die dyadische Wechselwirkung zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft, sind beobachtbar und stellen einen bedeutsamen Indikator für die Qualität der LSB-Dyade dar (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Sie sind geprägt von der Qualität der Kommunikation, der Wahrnehmung sowie der Aufmerksamkeit der Individuen. Besonders im Fokus stehen dabei die Verhaltensmuster der Lehrkraft, die sich mit den Dimensionen emotionale Unterstützung der Lehrkraft, Klassenorganisation sowie Lernunterstützung im

Rahmen des Modells übergeordnet beschreiben lassen (z.B. Hamre et al., 2013; Pianta & Hamre, 2009). Die beschriebenen Komponenten des Modells müssen vor dem Hintergrund außerschulischer (z.B. familiäre Herkunft, Beziehung zu Gleichaltrigen, übergeordnete Gesellschaftssysteme oder kulturelle Wertvorstellungen) sowie schulischer *Umweltfaktoren* (z.B. personelle und räumliche Ressourcen, methodisch-didaktisches Vorgehen) betrachtet und darin eingebettet werden (Pianta, 1999). Ausgehend von einer systemischen Perspektive wird eine wechselseitige Beeinflussung angenommen (Prinzip der Wechselseitigkeit; Pianta, 1999). Das dargestellte konzeptionelle LSB-Modell hebt zum einen die Funktion der Lehrkraft zur Gestaltung förderlicher LSB hervor. Zum anderen fokussiert eine bindungstheoretische Perspektive, die sich innerhalb des Modells vor allem durch die empirisch nachgewiesene Relevanz von Nähe, Konflikt und Abhängigkeit in der LSB äußert, die Bedeutung affektiver Qualität der LSB-Dyade (Bolz et al. 2019; Verschueren, 2015). Besondere Charakteristika dieses Modells – und darin setzt es sich von anderen Modellen ab – stellen die direkte Fokussierung der *Bestimmung*, *Erfassung* und *Bedeutung* der LSB dar. Die fundierte Einschätzung der Beziehungsqualität kann nur erfolgen, wenn die verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schülerin bzw. Schüler und Beobachtende) kombiniert werden (Pianta & Hamre, 2009). Das Modell wird im englischen Sprachraum als Grundlage für diverse empirische Studien (z.B. Brock & Curby, 2016) sowie die Konzeptualisierung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Williford & Pianta, 2020) in schulischen Handlungsfeldern hinzugezogen. In diesem Beitrag wird auf der Basis des Modells die Erfassung der affektiven Beziehungsqualität in der LSB fokussiert.

### 3 Erfassung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung (im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung)

Basierend auf heterogenen theoretischen Grundlagen werden Beziehungs- und Interaktionsqualität in der LSB vielfach über Beurteilungsverfahren aus Lehrkraft- oder Schüler\*innenperspektive erhoben, zudem mittels in-vivo- und videogestützter Beobachtungsverfahren sowie Interviews mit Schülerinnen und Schülern und/oder Lehrkräften (Überblicke z.B. bei Wettstein & Raufelder, 2020, und Wubbels et al., 2015). Für Forschung und Praxis ist es wichtig, zwischen der Erfassung der *dyadischen Beziehung* und der *Beziehung zur Klasse* zu unterscheiden, da von unterschiedlichen Beziehungsqualitäten sowie von einem levelbedingten Beurteilungsunterschied auszugehen ist. So kann es sein, dass eine starke, als positiv wahrgenommene Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft besteht, während einige dyadische Beziehungen durch starke Konflikte und wenig Nähe geprägt sind, andere wiederum durch eine große Nähe und wenig Konflikte, und weitere durch große Nähe und große Konflikte – jeweils in unterschiedlichem Ausmaß – gekennzeichnet sind (Wubbels et al., 2015). In der Folge führt eine Erfassung der LSB aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom fokussierten Level zu unterschiedlichen Ergebnissen, wie den Brok, Brekelmans und Wubbels (2006) in einer vergleichenden Analyse von Befragungen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern nachweisen konnten. Wenn Schülerinnen und Schüler bspw. gefragt werden: „*Wie hilfsbereit verhält sich eure Lehrkraft gegenüber eurer Klasse?*“, spiegelt das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler deren gemeinsame Sicht auf ihre Lehrkraft, während die Frage: „*Wie hilfsbereit verhält sich deine Lehrkraft dir gegenüber?*“ die Wahrnehmung der dyadischen LSB fokussiert. Dies ist sowohl bei der Konstruktion als auch bei der Auswahl von Verfahren zu berücksichtigen. Wird im FSP EsE die Qualität der LSB erhoben, um Un-

terschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse zu erfassen, beziehungsfördernde Maßnahmen individuell auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen abzustimmen oder den individuellen Fördererfolg zu überprüfen, sind Methoden erforderlich, die die LSB-Dyade fokussieren. Dies ist auch für Vorhaben in der Interventionsforschung relevant, in denen die Qualität der LSB vor dem Hintergrund des Forschungsstandes nicht nur als Outcome-, sondern auch als wichtige Moderatorvariable bspw. für das akademische Engagement in den Blick zu nehmen ist (Roorda et al., 2017).

Internationale Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die bislang verwendeten Instrumente für den Einsatz im FSP EsE ggf. modifiziert werden müssen, da angesichts des hohen Niveaus von Verhaltens- und komorbiden Problemlagen sowie aufgrund schulstruktureller Spezifika im Förderschulkontext zum einen die soziale Validität, zum anderen die psychometrische Zuverlässigkeit und Gültigkeit über verschiedene Messbedingungen eingeschränkt sein könnte (Cipriano, Barnes, Bertoli & Rivers, 2018; Van Loan & Garwood, 2018). Da außerdem von einer Veränderung der Beziehungswahrnehmung im Jugendalter auszugehen ist (Phillippo, Conner, Davidson & Pope, 2017) und die Forschung darauf hinweist, dass die Bedeutung einer positiven LSB insbesondere für Jungen mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Adoleszenz hoch ist (Roorda et al., 2017), ist zudem die Eignung für verschiedene Altersgruppen in Bezug auf die Messinvarianz zu hinterfragen, wobei gleichzeitig die spezifischen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern mit FSP EsE berücksichtigt werden müssen (Van Loan & Garwood, 2018).

Das für den deutschsprachigen Raum vorliegende systematische Review von Teistler et al. (2019) gibt einen fundierten Überblick über deutschsprachige Instrumente zur Erfassung der LSB, die jeweils fokussierte Komponente des komplexen Konstrukts sowie die Testgüte, berücksichtigt jedoch nicht die Unterscheidung zwischen dyadischer und Klassenebene sowie die Eignung für Praxiszusammenhänge. Außerdem liegt der Schwerpunkt nicht auf der affektiven Beziehungsqualität. Ähnlich wie in weiteren Beiträgen, in denen Erhebungsmethoden entlang verschiedener theoretischer Ansätze der LSB skizziert werden (z.B. Wettstein & Raufelder, 2020), wird zudem der FSP EsE nicht explizit berücksichtigt. Aus inhaltlicher und psychometrischer Sicht erscheint eine kritische Prüfung der Instrumente vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen in diesem Forschungs- und Praxisfeld sinnvoll (Cipriano et al., 2018; Knowles, Murray & Toste, 2020; Van Loan & Garwood, 2018). Daher verfolgen wir die Zielsetzung, einen kriteriengeleiteten Überblick über Methoden zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB zu geben und diese hinsichtlich der Eignung für den FSP EsE kritisch zu diskutieren. Folgende Fragestellungen liegen zugrunde:

- Welche Erhebungsverfahren und -instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB liegen deutschsprachig vor?
- Welche spezifischen Merkmale weisen sie auf?
- Wie und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten wird die affektive Beziehungsqualität der LSB erfasst?
- Welche psychometrische Güte weisen die Verfahren und Instrumente auf?
- Inwiefern sind sie in der schulischen Förderung im FSP EsE anwendbar?

## 4 Recherche, Auswahl und Analyse

Neben einer Sichtung einschlägiger Überblicksarbeiten (Teistler et al., 2019; Wettstein & Raufelder, 2020), Lehr- und Herausgeberwerken (Hagenauer & Raufelder, 2020; Schweer, 2017), aktuellen empirischen Untersuchungen zur LSB aus dem deutschen Sprachraum und Forschungsarbeiten zur LSB aus dem FSP EsE erfolgte eine Recherche in den Datenbanken FIS Bildung, PsychINFO, ZPID sowie FDZ Bildung mittels der Suchbegriffe *Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Schüler-Lehrer-Beziehung*, *Lehrer-Schüler-Interaktion*, *Schüler-Lehrer-Interaktion*, *Beziehungsarbeit*, *Beziehungsmanagement* und *Beziehungsförderung*, die in einer weiteren Suche mit *Test*, *Instrument*, *Skala*, *Beobachtungsverfahren*, *Interviewverfahren* und *Beurteilungsverfahren* kombiniert wurden. Das Autor\*innenteam extrahierte vor dem Hintergrund der in Kap. 2 erfolgten Begriffsbestimmung und Schwerpunktsetzung in der affektiven Beziehungsqualität alle Erhebungsverfahren und -instrumente, die in zugänglichen Publikationen vollständig dokumentiert waren und deren Entwicklung bzw. Vorgehensweise nachvollziehbar dargestellt wurde. Bei Verfahren, die aus dem internationalen Sprachraum adaptiert wurden, beinhaltet dies auch die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Übersetzungsprozesses, da für eine angemessene Beurteilung der Analysekriterien diverse Detailinformationen notwendig sind. Zudem handelt es sich bei der LSB um ein kulturell beeinflusstes Konstrukt (z.B. Beyazurk & Kesner, 2005), sodass bei interkulturellen Übersetzungen oder Entwicklungen von Instrumenten die kulturelle Äquivalenz des Messverfahrens nachgewiesen werden sollte (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2004). Einbezogen wurden alle Verfahren und -instrumente, die insgesamt oder in einzelnen Skalen bzw. Beobachtungskategorien Aspekte der emotionalen Qualität der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften bzw. Gefühle und Überzeugungen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schülern für- und übereinander sowie über ihre wechselseitige Beziehung (Pianta et al., 2003) fokussieren. Auf der Basis der Konstruktklärung sowie des in Kap. 3 skizzierten Forschungsstandes zur Erfassung der LSB (im FSP EsE) leiteten wir folgende Analysekriterien ab: (1) Erhebungsmethode (Interview, Beurteilungs- oder Beobachtungsverfahren), (2) Perspektive (Schülerin bzw. Schüler, Lehrkraft, Beobachtende), (3) Level der LSB (dyadische LSB und LSB auf Klassenebene), (4) inhaltliche Schwerpunkte, Umfang und Altersgruppe, (5) theoretische Fundierung, (6) psychometrische Güte, (7) Anwendbarkeit in der schulischen Förderung im FSP EsE. Die psychometrische Güte geben wir anhand ausgewählter Formen von Reliabilität (interne Konsistenz, Retest- und Interraterreliabilität) und Validität (externe und faktorielle Validität) an<sup>1</sup>. Die externe Validität setzen wir als geprüft voraus, sobald in der jeweiligen Publikation der Zusammenhang mit mindestens einem externen Kriterium (z.B. konvergente und/oder diskriminante Validität) benannt bzw. beschrieben wurde. Wir geben an, wenn für ein Erhebungsinstrument die entsprechende Reliabilität oder Validität von den Autorinnen und Autoren berichtet wird; eine inhaltliche Beurteilung nehmen wir nicht vor.

1 An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Reliabilität und Validität eines Erhebungsinstruments sehr viel mehr umfasst als die hier angeführten Aspekte. Aus Platzgründen kann eine ausführliche Diskussion der psychometrischen Güte jedoch nicht erfolgen.



5 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden 28 Verfahren extrahiert, die zwischen 1979 und 2020 publiziert wurden. Fünf Verfahren sind multiperspektivisch ausgerichtet. In Tabelle 1 sind die absoluten Häufigkeiten für die verwendeten Methoden der Erfassung, die einbezogenen Perspektiven sowie die berücksichtigten Level der LSB dargestellt.

Tab. 1: Absolute Häufigkeiten – Methoden, Perspektiven und Level der Erfassung

Perspektive	GES	Methode							
		Beurteilungsverfahren				Beobachtungsverfahren			
		D	K	M	M*	D	K	M	M*
Schüler*in	22	4	12	3	3	–	–	–	–
Lehrkraft	7	1	6	–	–	–	–	–	–
Beobachter*in	7	–	1	–	–	2	2	2	–
GES	36			30				6	

Anmerkungen. Mehrfache Zuordnung bei Mehrperspektivität möglich; Level der Erfassung: D = dyadische Beziehung, K = Beziehung auf Klassenebene, M = Mischform: dyadische Beziehung und Beziehung auf Klassenebene, M\* = Mischform: Beziehung eines Schülers/einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte; GES = Gesamt.

Die Erfassung der LSB erfolgt methodisch am häufigsten über Beurteilungen und seltener über Beobachtungen. Interviewverfahren konnten nicht ermittelt werden. Bis auf wenige Ausnahmen fokussieren alle Verfahren die LSB auf Klassenebene. Kein Verfahren berücksichtigt die LSB-Dyade aus mehreren Perspektiven.

Tabelle 2 gibt einen detaillierten Überblick über alle Verfahren und Instrumente mit Klassifikationen (Methode, Perspektive, Level), relevanten Skalen bzw. Beobachtungskategorien, einer Kurzbeschreibung inklusive theoretischem Hintergrund, Angaben zur psychometrischen Güte sowie – sofern vorhanden – Bezug zum FSP EsE in der Verfahrensentwicklung bzw. Adaption.

Die identifizierten Verfahren rekurren bei der Konzeptualisierung und Operationalisierung der LSB vielfach auf die in Kap. 2 aufgeführten „klassischen“ theoretischen Traditionen der Forschung zur LSB sowie auf Forschungen aus den Bereichen Schulentwicklung, Klima, Unterrichtsqualität bzw. Klassenmanagement, häufig auch kombiniert. In acht Publikationen fokussieren die Autorinnen und Autoren Zusammenhänge mit Unterrichtsstörungen (n = 3) resp. internalisierenden und/oder externalisierenden Verhaltensproblemen (n = 4) bzw. zu beiden Bereichen (n = 1); einzelne Publikationen stellen Bezüge zu Aspekten des Erlebens und Verhaltens her. Hinsichtlich der Stichprobe erfolgt nur bei Langer (2019) eine ausdrückliche Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen; zwei weitere Instrumente beziehen Grundschülerinnen und Grundschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen bzw. Förderschulen mit dem FSP Lernen ein.

Tab. 2: Überblick über deutschsprachige Verfahren und Instrumente zur Erfassung der Lehrer\*innen -Schüler\*innen-Beziehung

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation				Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP EsE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3	K			IK	RT	IR	FV	EV
Abs. Diedrich & Klieeme (2003)	Demokratie leben und le- ren (BUL Modellprogramm)	BU	S	K	K	1 SK: Erziehungsstil des Lehrers: Fürsorge (5)	Schulentwicklungsforschung FB: 4-stufig; Kl. 7 & 9	.85	x		x	x
Bos, Bonsen, Kummer & Lintorf (2007)	Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)	BU	S	K	K	2 SK: Unterstützendes Klima: Bezie- hung zur Lehrperson (9), Klassenkli- ma: Schüler-Lehrer-Beziehung (6)	Unterrichtsqualitätsforschung (ma- thematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht) FB: 4-stufig bzw. 5-stufig; Kl. 1-4	.78-.86			x	
Dutka (1985)	Unterrichtsrückkopplungs- fragebogen	BU	S	K	K	jeweils 5 SK: Wertschätzung (4), Humor (3), Lob Verstärkung-Verhal- tensaufbau (7), reaktive Emotionalität (7), Objektivität-Gerechtigkeit (9), Partnerschaftlichkeit des Lehrerver- haltens (14)	zirkuläres Modell auf Basis verschie- dener Theorien Bezug zu selbstbezogenen Kognitio- nen (u.a. Prüfungsangst, Schulunlust, Hilflosigkeit)	.57-.81	x		x	x
		BU	L	K	K			.71-.93	x		x	x
		BO	B	K	K	8 BK auf L-Ebene, modifiziert auf Basis der SK der BU; 2 BK auf S-Ebene: Resonanz der Schüler auf den Lehrer, Konzentration der Klasse auf den Unterricht	S-FB: 2-stufig; L-FB: 6-stufig; KS: 5-stufig; Kl. 1-4			x		x
Eder & Mayr (1998, 2000)	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8 & LFSK 8-13)	BU	S	K	K	6 SK: Päd. Engagement (3), Rest- aktivität (3), Mitsprache (3), Vermitt- lungsqualität (3), Gerechtigkeit (3), Wärme & Strenge (17)	Klimaforschung Bezug zu Befindens-, Verhaltens- und Entwicklungsmerkmalen (u.a. Unterrichtsstörungen, Absentismus, psychische Belastungen) FB: 5-stufig; Kl. 4-13	.48-.72	x		x	x
Fischer et al. (2011)	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)	BU	S	K	K	1 SK: Schüler-Lehrer-Beziehung (5)	Schulentwicklungsforschung FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.82				
Gerecht, Steinert, Klieeme & Döbrich (2007)	Schulentwicklung und Lehrerarbeit (DIPF SEL)	BU	S	M*		3 SK: Lernfreude (9), Schülerorien- tierung der Lehrkräfte (6), Wohlbefin- den der Schülerinnen und Schüler in der Schule (6)	Schulentwicklungs- & Unterrichtsqua- litätsforschung FB: 4-stufig; Kl. 7 & 9	.64-.88				x
Glüer (2011)	Schüler-Lehrer-Bezie- hungsmaß (SLBM)	BO	B	D		2 SK mit jeweils 5 BK: Emotionale Wärme (5), Emotionale Kälte (5)	Bindungstheorie Beziehungsqualität zur Hauptlehr- person BS: Notizen & 7-stufiges KS; Kl. 1-4	.87 <sup>a</sup>		x	x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation				Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3	M*			IK	RT	IR	FV	EV
Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude (2014)	Skalen aus dem Projekt „PISA 2009“	BU	S	M*	M*	1 SK: Lehrer-Schüler-Beziehung (5)	Unterrichtsqualitätsforschung FB: 4-stufig; 15 Jahre	.83			x	
Kemna (2012)	Test zur persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung	BU	S	M	M	2 SK: Sympathie für Lehrperson (9), Verhalten der Lehrperson gegenüber Schülerinnen und Schülern (9)	Unterrichtsqualitätsforschung FB: 4-stufig; Kl. 5-12	.86-.93			x	x
Kuntsche, Gmel & Rehm (2006)	Swiss Teaching Style Questionnaire	BU	L	K	K	3 SK: Wärme und Unterstützung (11), Regeln und Kontrolle (5), Psy- chologischer Druck (7)	Erziehungsstilforschung Bezug zu Verhaltensproblemen in der Adoleszenz FB: 4-stufig; Kl. 8-10	.58-.75			x	x
Langer (2019)	KS zur Beobachtung des komplementären Verhaltens der Lehrperson gegenüber dem Kind	BO	B	D	D	14 BK zu bindungsbezogenen Re- aktionen der Lehrkraft (Handlungen, Affekte, nonverbales Verhalten, Gesten, verbale Äußerungen)	Bindungstheorie Stichprobe: Kinder mit internalisie- renden und/oder externalisierenden Verhaltensproblemen	.81 <sup>a</sup>		x		x
	KS zur Beobachtung bindungsbezogenen Verhaltens des Kindes gegenüber der Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschüler	BO	B	M	M	21 BK zu bindungsbezogenen Strategien des Kindes (Handlungen, Affekte, nonverbales Verhalten, Gesten, verbale Äußerungen)	Kodierung mit Solomon Coder; 7-10 Jahre	.78 <sup>a</sup>		x		x
Leitz (2015)	Fragebogen zur Erfassung der Beziehungskompetenz	BU	S	D	D	5 SK: Sehen und gesehen werden (15), Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem (12), Emo- tionale Resonanz (16), Gemeinsa- mes Handeln Klassengemeinschaft (13), Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten (12)	Motivationsforschung, Erziehungs- stilforschung, Bindungstheorie, Selbstbestimmungstheorie & Modell der Beziehungskompetenz FB: 4-stufig; Kl. 4	.65-.85			x	x
Lukesch, Haenisch, Kischkel & Fend (1982)	Lehrerverhaltensinventar (LVI)	BU	S	K	K	1 SK: Strenge vs. Schülerorien- tierung (10)	Lehrereffektivitätsforschung FB: 5-stufig; Kl. 5-10	.80-.84 <sup>c</sup>				x
Masendorf, Tücke, Kretsch- mann & Bartram (1976), Masendorf (1987)	Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerver- halten durch Schüler (DSL)	BU	S	K	K	1 SK: eindimensional mit den Polen Strenge und Unterstützung (25)	Erziehungsstilforschung Bezug zu Schulargst und schulischer Anstrengungsvermeidung Normierung: u.a. Förderschulen Lernen FB: vierstufig; Kl. 5-9	0.92 <sup>b</sup>	x		x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation				Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3	K			IK	RT	IR	FV	EV
Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl (2018)	Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)	BU	S	K	K	jeweils 2 SK: Beziehungsförderung (8), Kontrolle (8)	Forschung zum Klassenmanagement, Klimaforschung Fokussierung von Unterrichtsstö- rungen FB: 5-stufig; KI: 1-12 Reliabilität & Validität werden aktuell neu analysiert	.90			x	
		BU	L	K				.90			x	
Mlatz, Güler, Harwardt, Heine- cke, Kappler & Ahnert (2014)	Student-Teacher-Relation- ship-Scale (STRS; Adaption der Originalversion von Pianta, 2001)	BU	L	D	D	3 SK: Nähe (12), Konflikt (11), Abhängigkeit (5)	Bindungstheorie Berücksichtigung von Verhaltenspro- blemen bei der Verfahrensadaptation FB: 5-stufig; KI: 1-2	.54-.80			x	x
		BU	S	D	S	2 SK: Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Wertschätzung (28), Sozialerfahrungen mit dem Lehrer – Strenge (26)	Klimaforschung, transaktionales Modell, Erziehungstheorie Bezug zu Schullangst, Sozialinteresse, Kontaktbereitschaft und Konfliktver- halten FB: 4-stufig; KI: 4-6	.95	x		x	x
Płowiar (2013)	Kompetenzen des Klassen- managements (KODEK-S, -L & -B)	BU	S	K	K	4 SK: Lehrer-Schüler-Beziehung (5), Unterstützung bei Schülerkonflikten (4), Mitarbeit der Schüler im Unter- richt (4), Störungen im Unterricht (4)	Forschung zum Klassenmanagement Fokussierung von Unterrichtsstö- rungen S-FB: 4-stufig; L-FB: 8-stufig; B-FB: 7-stufig; KI: 7-10 (ggf. früher einsetzbar)	.64-.89	x	x	x	x
		BU	L	K	K	3 SK: Arbeitsbündnis mit den Schülern (4), Umgang mit Konflikten unter Schülern (3), Störungsinter- vention (4)		.77-.92	x		x	x
Rauer & Schuck (2003, 2004)	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES 1-2 & FEES 3-4)	BU	B	K	K	3 SK: Arbeitsbündnis (2), Schüleraktivierung (2), Störungsinter- vention (2)		.78-.84	x	x	x	x
		BU	S	M*	M*	1 SK: Gefühl des Angenommenseins (13)	Selbstbestimmungstheorie, Theorie der Selbstwirksamkeit Verfahrensentwicklung unter Berücksichtigung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Integration) FB: 2-stufig (KI: 1-2) bzw. 4-stufig (KI: 3-4)	.83-.85	x		x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation				Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3	D			IK	RT	IR	FV	EV
Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter & Bukowski (2013)	Relationship and Motivation (REMO)	BU	S	D	S	2 SK: Lehrkräfte als positive Motivatoren (6), Lehrkräfte als negative Motivatoren (10)	transaktionales Modell Bezug zu akademischer Motivation FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.78-.82	x	x	x	x
Raufelder & Hoferichter (2015)	Teacher and Motivation Scale (TEMO)	BU	S	D	S	4 SK: Lehrerengagement (4), Fehlendes Lehrerengagement (4), Lehrkräfte als positiver Motivator (4), Lehrkräfte als negativer Motivator (4)	transaktionales Modell Bezug zu akademischer Motivation FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.74-.86	x		x	x
Richey, Petra (2016)	Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler- Beziehung	BU	S	M	S	4 SK: Beliebtheit der Lehrperson (3), Beziehungszufriedenheit (5), Freundlich (4), Vertrauen (3)	Interaktionsmodell des L- & S- Verhaltens FB: 4-stufig; Kl. 7-9	.64-.89				
Saldern & Lüttig (1985); Saldern (2001)	Landauer Skalen zum Sozialklima in Schulklassen (LASSO)	BU	S	K	S	5 SK: Fürsorglichkeit des Lehrers (8), Autoritärer Führungsstil des Lehrers (11), Aggression gegen den Lehrer (10), Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer (14), Zufriedenheit mit dem Lehrer (7)	Klimaforschung unter Einbezug der Relevanz von Beziehungsdynamiken FB: 4-stufig; Kl. 4-12 LASSO X derzeit in der Entwicklung	.76-.85		x		
Scherzinger, Roth & Wettstein (2020)	Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht	BO	B	K	K	2 BK: Agency (Einfluss und Kontrolle), Communion (menschliche Wärme)	interpersonelle Theorie, Erziehungsstilforschung Kodierung videografierter Unterrichtsstunden; KS: 5-stufig; Kl. 5-6 Auswertung mittels State Space Grid	.65 <sup>a</sup>		x		x
Schwertfeger (2012)	Skalen aus der Dissertation „Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule“	BU	L	K	K	2 SK: Schülerorientierte Lernbeziehung (18), Leistungsorientierte Autorität (5)	Erziehungsstilforschung FB: 5-stufig; Kl. 10	.54-.87			x	
		BU	S	K	K	3 SK: Schülerorientierte Lernbeziehung (16), Leistungsorientierte autoritär (10), Leistungsorientierte Pädagogik (7)		.72-.90			x	
Tausch & Tausch (1998)	Schätzskalen zu förderlichen Dimensionen von Erwachsenen	BO	B	M	M	5 SK: Achtung – Wärme – Rücksichtnahme, Einführendes Verhalten, Fördernde nicht-dirigierenden Aktivitäten, Dirigierung – Lenkung	Erziehungsstilforschung in Einzelstudien Bezüge zu verschiedenen Aspekten des Erlebens & Verhaltens FB: 5-stufig; BS: 5-stufig; Kl. 1-13	k. A.*		x	x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation				Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP EsE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3				IK	RT	IR	FV	EV
Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser (2016)	Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht	BU	L	K		jeweils 2 SK: Beziehung (6), Klassensentföhrung (3)	interpersonelle Theorie, Unterrichtsqualitäts- & Klassenmanagementforschung Unterrichtsstörungen als expliziter inhaltlicher Schwerpunkt FB: 4-stufig; Kl. 5-6	.55-.82			x	x
		BU	S	K				.82-.95		x	x	x
Wittn (1979)	Schülerfragebogen (zur Beurteilung des Lehrers, der Klasse, sich selbst und den Unterricht)	BU	S	M		11 SK: Wertschätzung des Lehrers (11), Verstehen von Schülergefühlen (4), Offenheit/Echtheit (6), Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Schüler (4), Spaß am Unterricht (1), Vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (5), Angst des Schölers im Unterricht (6), Zufriedenheit des Schölers mit sich selbst (5), Zufriedenheit des Schölers mit dem Lehrer (4), Klassenzusammenhalt (4), Echtheit (1)	Erziehungstilforschung unter Einbezug des personenzentrierten Ansatzes Bezug zu Schulangst FB: 5-stufig; Kl. 1-13	.47-.80 <sup>a</sup>			x	x

*Anmerkungen.* Klassifikation: 1 = Methode; BU = Beurteilungsverfahren, BO = Beobachtungsverfahren; 2 = Perspektive des Verfahrens; S = Schüler\*innen, L = Lehrkraft, B = Beobachter\*in; 3 = Level; D = dyadische Beziehung, K = Beziehung auf Klassenebene, M = Mischform: dyadische Beziehung und Beziehung auf Klassenebene, M\* = Mischform: Beziehung eines Schölers/einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte.  
Abkürzungen: BS = Beobachtungssystem; FB = Fragebogen; KS = Kategoriensystem; Kl. = Klasse; SK = Skala.  
Psychometrische Güte: IK = interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ); IR = Interrater-Reliabilität; EV = externe Validität; FV = faktorielle Validität. <sup>a</sup>Cohens Kappa ( $\kappa$ ), <sup>b</sup>Kuders Richardson ( $\rho$ ), <sup>c</sup>Hoyt (rrt). Die Angaben erfolgen auf der Basis der Referenzliteratur.  
\* Mit Verweis auf Einzelveröffentlichungen erfolgt in der zusammenfassenden Darstellung von Tausch und Tausch (1998) keine konkrete Angabe.

## 6 Diskussion

Im Rahmen dieser Übersichtsarbeit wurde die Zielsetzung verfolgt, einen kriteriengeleiteten Überblick über Verfahren und Instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB im FSP EsE zu geben. Es konnten 28 deutschsprachige Verfahren identifiziert werden, davon fünf mit mehreren Perspektiven. Zusammenfassend sind eine Dominanz von Beurteilungsverfahren, eine vorrangige Berücksichtigung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitig primärer Erfassung der LSB auf dem Level der Klasse und eine hohe Heterogenität hinsichtlich der theoretischen Hintergründe zu konstatieren. Nur in wenigen Verfahren ist in der Verfahrensentwicklung und/oder in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ein eindeutiger Bezug zum FSP EsE zu erkennen. Die Validierungsstichproben stammen bis auf eine Ausnahme ausschließlich aus der Allgemeinen Schule. Lediglich die Beobachtungsverfahren von Langer (2019), die im Grundschulkontext mit Kindern mit externalisierenden und/oder internalisierenden Verhaltensproblemen entwickelt wurden, fokussieren explizit den FSP EsE auf der Schüler\*innenebene; in der Lehrkraftstichprobe werden auch hier keine Lehrkräfte aus dem FSP EsE berücksichtigt. Darüber hinaus werden in den gesichteten Verfahren und Instrumenten keine settingspezifischen Aspekte unterschiedlicher Förderorte im FSP EsE oder die Einsatzmöglichkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit FSP EsE und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in diesem FSP explizit thematisiert. Zur psychometrischen Güte wird i.d.R. die interne Konsistenz berichtet, jedoch liegen kaum Angaben zur Retest-Reliabilität vor. Bezüglich der Überprüfung der externen Validität wurde überwiegend auf verschiedene Aspekte zurückgegriffen. In den meisten Fällen bleibt die Bezugnahme auf Variablen aus dem Kontext von Unterrichtsstörungen und Verhaltensproblemen aus. Zudem wurde nicht überprüft, ob die jeweiligen Skalen über die Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne FSP EsE oder auch deren Lehrkräften (z.B. Lehrkraft der Allgemeinen Schule vs. Förderschullehrkraft) hinweg invariant messen, sodass beim Einsatz der Instrumente nicht sicher ist, dass die Instrumente das latente Konstrukt der LSB in den verschiedenen Gruppen ähnlich messen. Aus sonderpädagogischer Perspektive ist die Messinvarianzüberprüfung dringend anzuraten, um eine systematische Verzerrung der Effekte aufgrund unterschiedlicher Ausgangslagen in der sozial-emotionalen oder kognitiven Entwicklung und damit fehlerhaften Interpretationen von Gruppenvergleichen zu begegnen (Nusser, Carstensen & Artelt, 2015; Schwab & Helm, 2015). Die bei einzelnen Verfahren vorgenommenen Messinvarianzüberprüfungen über Geschlechter und Kontext (Milatz et al., 2014) oder die Zeit (Piwowar, 2013) sollten angesichts der zu vermuteten Spezifika im FSP EsE (Van Loan & Garwood, 2018) mit diesem Fokus ergänzt werden.

Im Vergleich zum internationalen Forschungsstand (Koomen & Jellesma, 2015; Van Bergen et al., 2020) erfassen die recherchierten Verfahren die Qualität der affektiven LSB unerwartet häufig aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler, allerdings fast immer auf dem Level der Klasse. Dies könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass viele deutschsprachige Verfahren aus der Schulentwicklungs-, Klima- und Unterrichtsqualitätsforschung heraus sowie in der Tradition der Erziehungsstilforschung das Lehrkraftverhalten gegenüber der Klasse in den Blick nehmen, während international stärker Modelle rezipiert werden, die die dyadische Beziehung unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Annahmen fokussieren (Pianta, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). In Forschungs- und Praxiszusammenhängen im FSP EsE können diese Verfahren durchaus hilfreich sein, wenn es um die Erfassung der LSB innerhalb des Klassenmanagements geht. Neben einer psychometrischen Überprüfung

in Stichproben im FSP EsE wären hier allerdings mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem in der Förderschule inhaltliche Anpassungen erforderlich, u.a. vor dem Hintergrund der Problemdichte und Komorbiditäten (Hennemann et al., 2020; Knowles et al., 2020), der besonderen Rolle der Beziehungsgestaltung (Bolz, 2021; Herz & Zimmermann, 2018), der spezifischen Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und damit an das Lehrkraftverhalten (Ricking, 2021; Stein & Stein, 2020) sowie der häufig umgesetzten Kooperationsstrukturen auf Lehrkräfteebene. Ergänzend sei kritisch angemerkt, dass neben den Leveln der Dyade und der Klasse bei den vorliegenden Instrumenten auch Mischformen Verwendung finden, bei denen innerhalb einer Skala auf Itemebene die Level Dyade und Klasse konfundiert werden; zudem liegen Instrumente vor, die die Beziehung einer Schülerin bzw. eines Schülers zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte erfassen. Angesichts unterschiedlicher Beziehungsqualitäten, möglicher levelbedingter Beurteilungsunterschiede sowie der Problematik einer unklaren Referenzperson kann dieses Vorgehen die Validität beeinträchtigen (den Brok et al., 2006). Dies sollte bei einer Anwendung im FSP EsE berücksichtigt werden.

Obwohl Studienbefunde auf divergierende Einschätzungen der LSB aus Schüler\*innen- und Lehrkraftperspektive, mögliche Verzerrungen durch eine einseitige Perspektive sowie fehlende Vergleichsmöglichkeiten hinweisen (Wettstein & Raufelder, 2020; Zee & Koomen, 2017), sind analog zum internationalen Forschungsstand kaum mehrperspektivische Verfahren vorhanden; keines davon fokussiert die Dyade. Da der Vergleich von Perspektiven beim Einsatz von Instrumenten, die aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Basis nicht kongruent sind, deutlich erschwert ist (Koomen & Jellesma, 2015; Van Loan & Garwood, 2018), sollten die Instrumente aufeinander abgestimmt entwickelt werden. Analog zur Einschätzung von Wettstein und Raufelder (2020) werden zudem auch bei den in diesem Beitrag einbezogenen Verfahren Aspekte der LSB vorrangig uni- und teilweise bidirektional erfasst, sodass die LSB nicht in ihrer Wechselseitigkeit fokussiert wird. Dies impliziert wiederum auch, dass vielfach nicht die eigentliche Beziehungsqualität bzw. deren Wahrnehmung erhoben wird, sondern über die Erfassung von beziehungsrelevantem Verhalten der Lehrkraft bzw. dessen Wahrnehmung auf die Qualität der LSB geschlossen wird. Um die Beziehungsqualität fundiert und ganzheitlich einschätzen zu können, müsste das Konstrukt kombiniert aus den verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schüler bzw. Schülerin und Beobachtende), den jeweiligen Leveln der LSB (dyadische LSB und LSB auf Klassenebene) sowie in Form eines multimethodischen Ansatzes erfasst werden. Die Kombination einer mikrogenetischen Betrachtung der konkreten Interaktionen mit einer Erfassung der LSB auf Makroebene bietet die Möglichkeit der Erhebung wechselseitiger Interaktion bei der Entwicklung der Beziehungs- und Interaktionsqualität (Scherzinger et al., 2020). Dieser von Scherzinger et al. (2020) auf Klassenebene umgesetzte multimodale und mehrperspektivische Ansatz ermöglicht eine vertiefende Analyse der LSB auch im FSP EsE, der zudem auch für die Betrachtung der LSB-Dyade vielversprechend sein könnte. Werden in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse Schwerpunktsetzungen innerhalb des Konstrukts der LSB vorgenommen, sollten die daraus resultierenden Einschränkungen hinsichtlich der Erfassung der Beziehungsqualität kritisch diskutiert werden.

Die geringe Anzahl von Verfahren zur Erfassung der dyadischen LSB weist auf ein Desiderat hin, das nicht nur, allerdings in besonderem Maße für den FSP EsE relevant ist. Angesichts der hohen Bedeutung der affektiven dyadischen LSB für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen (Roorda et al., 2017) sind geeignete, in der Zielgruppe psychometrisch überprüfte Verfahren erforderlich, um die dyadische Beziehung zu erheben, idealerweise ver-



schiedene Perspektiven zu vergleichen und auf dieser Basis individualisierte beziehungsorientierte Maßnahmen abzuleiten sowie deren Wirkung zu überprüfen (Van Loan & Garwood, 2018); dies gilt insbesondere bei intensivpädagogischem Förderbedarf. Die wenigen auf die Erfassung der LSB-Dyade abzielenden Beurteilungsverfahren, die in der Praxis ökonomisch einsetzbar wären, müssten sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Eignung für den FSP EsE als auch bezogen auf den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen kritisch geprüft werden. Die (Weiter-)Entwicklung geeigneter Verfahren sowie die Überprüfung, wie die Passung zwischen den Bedarfen der Zielgruppe und der Fördermaßnahme vor dem Hintergrund entsprechender Erhebungsverfahren gelingen kann, sollte im Fokus zukünftiger Forschungsvorhaben im FSP EsE stehen. Darüber hinaus könnten Interviewverfahren, die die mentalen Repräsentationen der LSB fokussieren, sowohl in der Forschung als auch im Rahmen der Lehrer\*innenbildung wertvolle Impulse geben (Koenen et al., 2018).

## 7 Limitationen

Aufgrund der Auswahl der Datenbanken, der Schlagworte sowie der weiteren Quellen wurden weitere relevante Erhebungsverfahren und -instrumente möglicherweise ausgeschlossen, die durch eine noch systematischere Vorgehensweise im Rahmen eines systematischen Reviews (Maggin, Talbott, Van Acker & Krumm, 2017) identifiziert worden wären. Auch die vor dem Hintergrund des FSP EsE vorgenommene Schwerpunktsetzung der affektiven Beziehungsqualität und die Orientierung am Modell von Pianta (1999) wird den Recherche- und Auswahlprozess beeinflusst haben. Durch die formulierten Restriktionen hinsichtlich Zugänglichkeit und Dokumentation wurden keine weiteren Verfahren und Instrumente mit einem Bezug zum FSP EsE einbezogen. Dies betrifft z.B. das qualitative Beobachtungsverfahren im Projekt INTAKT (Prengel, 2013) oder die im Rahmen einer Dissertation verwendete deutschsprachige Adaption des Teacher Relationship Interviews (TRI) nach Pianta (Langer, 2019).

Da i.d.R. auf Erstveröffentlichungen der entwickelten oder adaptierten Verfahren und Instrumente zurückgegriffen wurde, sind die in Tabelle 2 aufgeführten Angaben zur psychometrischen Güte ggf. unvollständig. Zur Sicherstellung der Übersichtlichkeit wurden Schwerpunkte gesetzt sowie auf detaillierte Informationen verzichtet, sodass die Komplexität der Gütekriterien nicht abgebildet wird und eine vertiefende kritische Analyse der einzelnen angewendeten Methoden (Rost, 2013) ausbleibt. Die Zuordnung zu theoretischen Hintergründen sowie die Beschreibung der Berücksichtigung des FSP EsE erfolgte durch das Autor\*innenteam auf der Basis der verfügbaren Informationen. Verkürzungen oder Fehlinterpretationen der Intention der Entwicklerinnen und Entwickler sind dementsprechend nicht auszuschließen.

## 8 Fazit und Ausblick

Die Erfassung der LSB kann im (sonder-)pädagogischen Handlungsfeld einen wichtigen Beitrag zur Praxis und Forschung in Unterricht, Diagnostik und Förderung leisten. Es bedarf jedoch einer Adaption sowie psychometrischen Überprüfung der Verfahren unter Berücksichtigung der Zielgruppe sowie der Rahmenbedingungen im FSP EsE. Darüber hinaus sind für die Entwicklung und Evaluation spezifischer beziehungsorientierter Förderangebote auf der Basis einer fundierten, differenzierten Diagnostik sowie Forschungen zur Wirkung und

Wirkungsweise der LSB vor allem Verfahren zur Erfassung der affektiven dyadischen LSB erforderlich. International etablierte Verfahren, die auf Piantas (1999, 2006) umfangreichem Modell der Bestimmung, Erfassung und Bedeutung der LSB rekurren, können hier Anknüpfungspunkte bieten. Hier seien beispielhaft das Beurteilungsverfahren *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) zur Erfassung der dyadischen LSB aus Schüler\*innenperspektive, das Beobachtungssystem *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Hamre et al., 2013) zur Beurteilung der Interaktionen im Klassenraum sowie das im niederländisch-belgischen Raum adaptierte und bereits bei Förderschullehrkräften eingesetzte *Teacher Relationship Interview* (Koenen et al., 2018) zur Erfassung der (impliziten) mentalen Darstellungen dyadischer Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen auf Lehrkraftseite zu nennen. Ausgehend von der Analyse der Verfahren im Rahmen dieses Beitrags ist bei der Adaption internationaler Instrumente auf die nachvollziehbare Dokumentation des Übersetzungsprozesses (einschl. Pretesting/Pilotierung im FSP EsE), die psychometrische Überprüfung im deutschen Sprachraum auch für die Zielgruppe im FSP EsE sowie die nachvollziehbare Dokumentation des deutschsprachigen Instruments zu achten.

## Literatur

Literaturangaben mit einem Sternchen (\*) kennzeichnen die Publikationen zu den einbezogenen Erhebungsverfahren und -instrumenten.

- \*Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt am Main: GFPE.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: 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.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationship in Turkish and United State schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6, 547-554.
- \*Bos, W., Bonsel, M., Kummer, N. & Lintorf, K. (2009). *TIMSS 2007: Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in International Mathematics and Science Study“*. Münster: Waxmann.
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 787-799.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health*, 11, 237-252.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- Brock, L. & Curby, T. (2016). The Role of Children's Adaptability in Classrooms Characterized by Low or High Teacher Emotional Support Consistency. *School Psychology Review*, 45, 209-225.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli, M. C. & Rivers, S. E. (2018). Applying the classroom assessment scoring system in classrooms serving students with emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23, 343-360.
- Conroy, M. A. & Sutherland, K. S. (2012). Effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: Active ingredients leading to positive teacher and student outcomes. *Beyond Behavior*, 22, 7-13.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24, 292-309.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199-213.
- \*Dutka, W. G. (1985). *Die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler: Erforschung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule*. Dissertation, FU Berlin.
- \*Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- \*Eder, F. & Mayr, J. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. bis 13. Klassenstufe (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- \*Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- \*Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt am Main: GfP.
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25, 12-18.
- \*Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2020). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (Hrsg.). (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- 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.
- \*Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 150-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- \*Kemna, P. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann.
- KMK (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In W. Drave, F. Rumppler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S. 343-365). Würzburg: Edition Bentheim.
- KMK (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf).
- Knowles, C., Murray, J. G. & Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38, 753-761.
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Verschuere, K. & Spilt, J. L. (2018). Teacher-student relationship in special education: The value of the teacher relationship interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-13.
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479-497.
- \*Kuntsche, E., Gmel, G. & Rehm, J. (2006). The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and adolescent problem behaviors. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 147-155.
- \*Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311
- \*Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.

- \*Lukesch, H., Haenisch, H., Kischkel, K. H. & Fend, H. (1984). *Lehrerverhaltensinventar LVI: Handanweisung*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Maggin, D. M., Talbott, E., Van Acker, E. Y. & Kumm, S. (2017). Quality indicators for systematic reviews in behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 42, 52-64.
- \*Masendorf, F. (1987). DSL - Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 38, 63-66.
- \*Masendorf, F., Tücke, M., Kretschmann, R. & Bartram, M. (1976). *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)*. Braunschweig: Westermann.
- \*Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- \*Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G. & Ahnert, L. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 357-368.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153-172.
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 99-116.
- \*Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler. SFS 4-6*. Weinheim: Beltz.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S. & Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1-42.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 121-129.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlmán, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & I. B. Weiner (Hrsg.), *Educational Psychology* (S. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Cam Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- \*Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 215-228.
- Plantin Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24, 136-155.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345-365.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- \*Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- \*Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- \*Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Bukowski, W. (2013). Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182-189.
- \*Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2015). Development and validation of the Teacher and Motivation (TEMO) Scale: A self-report measure assessing students' perceptions of liked and disliked teachers as motivators. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 97-106.
- \*Richey, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ricking, H. (2021). Didaktik, Methodik, Unterricht. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 191-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt C., Van Craeyevelt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*, 495-510.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 239-261.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- \*Saldern, M. v. (2001). *Die Landauer Skalen zum Sozialklima: Reliabilität und faktorielle Validität in unterschiedlichen Stichproben*. Verfügbar unter <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/docId/211>
- \*Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- \*Scherzinger, M., Roth, B. & Wettstein, A. (2020). Pädagogische Interaktionen als Grundbaustein der Lehrperson-Schüler\*innen-Beziehung: Die Erfassung mit State Space Grids. *Unterrichtswissenschaft*. doi.org/10.1007/s42010-020-00089-1
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik, 7*, 175-193.
- Schweer, M. (Hrsg.) (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- \*Schwertfeger, A. (2012). *Lehrer und Schüler: Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule. Eine empirische Studie*. Dissertation, Universität Rostock.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457-477.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- \*Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teistler, N., Umlauf, S. & Wolgast, A. (2019). Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen: Ein Überblick zu deutschsprachigen Messinstrumenten. *Empirische Pädagogik, 33*, 456-490.
- Tian, L., Tian, Q. & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research, 128*, 105-129.
- Van Bergen, P., Graham, L. J. & Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher-relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review, 49*, 178-194.
- Van Loan, C. L. & Garwood, J. D. (2018). Measuring relationships between adolescents with emotional and behavioral disorders and their teachers: A psychometric report. *Assessment for Effective Intervention, 1*-7.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, 77-91.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*, 205-211.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- \*Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schüler-sicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*, 171-183.
- Wettstein, A. & Raufelder, D. (2020). Beziehungs- und Interaktionsqualitäten im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer, & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 17-31). Münster: Waxmann.
- Williford, A. P. & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationship. In A. Reschly, A. Pohl & S. Christenson (Hrsg.). *Student Engagement* (S. 239-250). NY US: Springer, Cham.
- \*Wittern, J.-O. (1979). *Bedeutsame Lehrer- und Schülermerkmale, Zusammenhänge und Förderung durch Teilnahme von Lehrern an personenzentrierten Gesprächsgruppen*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationship and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 363-386). New York: Routledge.

- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.