

Laubenstein, Désirée; Scheer, David

Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE)

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 4 (2022) 4, S. 82-94



Quellenangabe/ Reference:

Laubenstein, Désirée; Scheer, David: Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE) - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 4 (2022) 4, S. 82-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247160 - DOI: 10.25656/01:24716

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247160>

<https://doi.org/10.25656/01:24716>

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
Internet: www.pedocs.de

**Auswirkungen der Corona-Schulschließungen
auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE
(COFESE)**

Désirée Laubenstein und David Scheer

Abstract

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SFB-ESE) sind einem erhöhten Risiko psychosozialer Belastungen ausgesetzt. Die Lebensbedingungen bieten häufig keine ausreichende Stütze zur Bewältigung von Krisenlagen. Es ist anzunehmen, dass der Wegfall des Schulbesuchs infolge der coronabedingten Schulschließungen insbesondere für diese Schüler:innen eine destabilisierende Wirkung hat.

In Teilstudie I wurden in Form von Fremdbeurteilungen aus Lehrkräftesicht Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule erhoben, und zwar jeweils aktuell und retrospektiv. Relevante Begleitvariablen in Form schüler:innenbezogener (psychosoziale Belastungsfaktoren; Umgang mit dem Distanzlernen) und lehrkräftebezogener (pädagogische Beziehungsgestaltung) Prädiktoren wurden ebenfalls erfasst. In der Teilstudie II wurden mittels leitfadengestützter Interviews die relevanten Begleitvariablen aus Lehrkräftesicht vertieft evaluiert. Insgesamt zeigt sich, dass sich auch in Zeiten coronabedingter Schulschließungen psychosoziale Belastungen als stärkster Prädiktor für Veränderungen von externalisierendem Verhalten, emotionalem Erleben und schulbezogenem Verhalten von Schüler:innen mit SFB-ESE herausstellen. In Erweiterung der Teilstudie I weist die Teilstudie II darauf hin, dass pädagogische Beziehungsangebote eine kompensatorische, stabilisierende Wirkung für die Schüler:innen entfalten können.

Keywords

Corona, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, psychosoziale Belastung

1 Einleitung

Die bislang zur COVID-19-Pandemie vorliegende Forschungslage zeigt, dass die Pandemie selbst sowie die zu ihrer Eingrenzung notwendigen Maßnahmen auf Populationsebene, aber auch die einzelfallbezogenen Quarantänemaßnahmen, sowohl für Kinder als auch Erwachsene zu teils erheblichen psychosozialen Belastungen geführt haben (Scheer & Laubenstein, 2021). Aus verschiedenen Ländern liegen mittlerweile Längsschnittdaten mehrerer Erhebungszeiträume vor (Hawes, Szenczy, Olino, Nelson & Klein, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021; Waite et al., 2021). Ravens-Sieberer et al. (2021) vergleichen in der COPSY-Studie („**CO**rona & **PSY**che“) Daten aus der ersten und der zweiten Pandemiewelle (Mai/Juni 2020 vs. Dezember 2020/Januar 2021) und diese wiederum mit Daten aus der vor der Pandemie durchgeführten BELLA-Studie („**BE**fragung zum **see**Lischen **Woh**Lbefinden und **Verh**Alten“): Über die Zeit hinweg zeigt sich eine sinkende gesundheitsbezogene Lebensqualität sowie ein Anstieg von peerbezogenen Problemen, emotionalen Problemen, Angst- und Depressionssymptomen sowie psychosomatischer Beschwerden. Dies scheint insbesondere Kinder und Jugendliche aus psychosozial belasteten Familien zu treffen sowie Schüler:innen, die während des Lockdowns den Kontakt zu Schule und Peers ganz oder teilweise verloren haben. Eine explizite Auswertung nach Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SFB) nehmen Waite et al. (2021) vor: Interessanterweise lässt sich hier in den meisten Problembereichen eine Abnahme bei Kindern/Jugendlichen mit SFB ablesen, während bei denjenigen ohne SFB ein Anstieg zu verzeichnen ist. Diesem Befund widersprechen andere Befragungen aus Großbritannien (Asbury, Fox, Deniz, Code & Toseeb, 2021) und Deutschland (Goldan, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, 2021).

Das hier vorgestellte Projekt COFESE („Auswirkungen der **CO**rona-Schulschließungen auf Schüler*innen mit und ohne **F**örderbedarf der **e**motionalen und **s**ozialen **E**ntwicklung“) nimmt gezielt die Lehrer:innenperspektive auf Veränderungen sozialer und emotionaler Probleme im SFB-ESE in den Blick. Diese erscheint besonders relevant, weil die Aufmerksamkeit und Sensibilität von Lehrkräften für potenzielle Problemlagen die Voraussetzung für unterstützendes Handeln ist. In Teilstudie I wurden im Sommer 2020 bundesweit Lehrkräfte gebeten, Veränderungen bei einzelnen Schüler:innen quantitativ einzuschätzen. In Teilstudie II wurden Lehrkräfte qualitativ interviewt, um tiefere Einblicke in die festgestellten Veränderungen und mögliche Bedingungsfaktoren für diese zu gewinnen.

2 Teilstudie I: Quantitative Lehrkräftebefragung

Die erste Teilstudie¹ fokussierte aus Lehrkräfteperspektive die folgenden Fragen:

1. Gab es nach der Wiedereröffnung der Schulen Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE hinsichtlich Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule?
2. Gab es während der Schulschließung Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE in Bezug auf psychosoziale Belastungen und die Bewältigung vom Distanzlernen?

¹ Ein detaillierter Bericht zu dieser Teilstudie findet sich bei Scheer und Laubenstein (2021)

3. Haben die Lehrkräfte nach der Schulschließung Veränderungen bei den Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE in Bezug auf Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule wahrgenommen?
4. Welche Prädiktoren aufseiten der Schüler:innen sowie der Lehrer:innen beeinflussten diese Veränderungen?

In der ursprünglichen Publikation der Teilstudie I haben wir eine Gruppe von Schüler:innen mit anderem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als Vergleichsgruppe mit einbezogen. Im hier vorliegenden Beitrag werten wir den ursprünglichen Datensatz sekundäranalytisch aus, und zwar nur bezogen auf Unterschiede zwischen Schüler:innen ohne SFB und mit SFB-ESE. Zur detaillierten Analyse aller drei erhobenen Gruppen siehe Scheer und Laubenstein (2021).

2.1 Methoden

In die hier berichtete Sekundäranalyse wurden alle vollständigen Datensätze der Schüler:innen mit SFB-ESE sowie derjenigen ohne SFB einbezogen. So konnten hier die Daten von 142 Schüler:innen ausgewertet werden (Tab. 1), die von 50 teilnehmenden Lehrkräften stammen. Von den Lehrkräften arbeiten 16 an einer Grundschule, 19 an einer weiterführenden Schule sowie 15 an einer Förderschule. Erwartbar ist die durchschnittliche Klassengröße an weiterführenden Schulen größer ($M = 23.68$; $SD = 4.91$) als an Grundschulen ($M = 21.19$; $SD = 4.59$) und an Förderschulen ($M = 10.87$; $SD = 4.50$). In den Klassen der allgemeinen Schulen befinden sich im Schnitt 1.89 (weiterführende Schulen) bzw. 1.56 (Grundschulen) Schüler:innen mit SFB-ESE.

Tab. 1: Soziodemografische Daten der von den Lehrkräften eingeschätzten Schüler:innen

| | Gesamt | SFB-ESE | Kein SFB |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| n | 142 | 78 | 64 |
| Geschlecht = w (%) | 45 (31.7) | 11 (14.1) | 34 (53.1) |
| Alter (mean (SD)) | 11.70 (3.04) | 11.81 (2.65) | 11.58 (3.47) |
| Klasse (mean (SD)) | 6.03 (2.97) | 5.97 (2.66) | 6.09 (3.32) |
| Häusliches Umfeld (%) | | | |
| Herkunftsfamilie | 121 (85.2) | 60 (76.9) | 61 (95.3) |
| Pflegefamilie | 4 (2.8) | 4 (5.1) | 0 (0.0) |
| Teilzeitwohngruppe/ -einrichtung | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) |
| Vollzeitwohngruppe/ -einrichtung | 13 (9.2) | 13 (16.7) | 0 (0.0) |
| Sonstiges | 4 (2.8) | 1 (1.3) | 3 (4.7) |

Zur Einschätzung sozial-emotionaler Probleme wurde der Verhaltensbeurteilungsbogen DBR-PUTSIE (Schurig, Garthe-Krause & Gebhardt, 2020) verwendet. Dieser deckt die drei Dimensionen Externalisierende Probleme (EP, 16 Items, Cronbachs $\alpha = .95$), Internalisierende Probleme (IP, 8 Items, Cronbachs $\alpha = .85$) und positives schulbezogenes Verhalten (SV, 5 Items, Cronbachs $\alpha = .88$) ab. Die Items werden auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = nie, 7 = immer) bewertet. Zur retrospektiven Einschätzung wurden die Lehrkräfte zudem gebeten, die Items des DBR-PUTSIE hinsichtlich Veränderungen zur Situation vor

der Schulschließung zu bewerten (-2 = „viel schwächer als vorher“ bis +2 = „viel stärker als vorher“; Cronbachs α zwischen .82 [Skala SV] und .92 [Skala EP]).

Aus Huber et al. (2020) wurden zudem sechs Items zum Umgang der Schüler:innen mit dem Distanzlernen übernommen, die auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden sollten (Cronbachs α = .83, Beispielitem: „Der:die Schüler:in arbeitete aktiv zuhause an den Aufgaben“). Eine Skala zu psychosozialen Belastungen wurde für die Erhebung konstruiert (Cronbachs α = .81, Beispielitem: „Der:dem Schüler:in droht im außerschulischen Wohnumfeld psychische oder physische Gewalt.“).

Aus dem Fragebogen des Projekts SOLVE („Sonderpädagogischer Online-Unterricht für Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen“) (Börnert-Ringleb, Casale & Hillenbrand, 2021; Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrand, 2020) wurden neben je einem Item zur Häufigkeit des Einsatzes analoger und digitaler Methoden des Distanzunterrichts durch die Lehrkraft auch eine Skala zur pädagogischen Beziehungsarbeit (9 Items, α = .78) übernommen.

Der vollständige dokumentierte Fragebogen ist, ebenso wie Datensatz, die R-Syntax und ergänzende Tabellen, auf der Plattform OSF zur Nachnutzung bereitgestellt (<https://osf.io/u5x3z/>).

2.2 Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt, dass die Schüler:innen mit SFB-ESE nach Ende der Schulschließungen, in Übereinstimmung mit Untersuchung aus Zeiten vor der Pandemie, sowohl in den Bereichen EP und IP signifikant höhere Problemwerte zeigen als die Schüler:innen ohne SFB als auch signifikant niedrigere Werte im Bereich SV zeigen. Dabei bewegen sich die Unterschiede durchweg im Bereich von mehr als einer Standardabweichung. Gleichzeitig haben sich aus Sicht der Lehrkräfte sowohl EP als auch IP bei Schüler:innen mit SFB-ESE während der Schulschließungen signifikant mehr verstärkt als bei Schüler:innen ohne SFB, und zwar mit einem Unterschied von 0.35 (EP) bzw. 0.50 (IP) Standardabweichungen. Während der Zeit der Schulschließungen kamen die Schüler:innen mit SFB-ESE schlechter mit dem Distanzlernen zurecht (d = -0.91) und waren stärkeren psychosozialen Belastungen ausgesetzt (d = 0.46).

Tab. 2: Deskriptive Statistiken und Gruppenvergleiche (SFB-ESE vs. kein SFB) der Zielvariablen EP, IP, SV, Umgang mit Distanzlernen, psychosoziale Belastungen

| | M | SD | SE | 95%-CI | t (df) | p | Cohen's d |
|---|------|------|--------|--------------|-------------|--------|-----------|
| Externalisierende Probleme [EP] (Aktuell) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 3.29 | 1.08 | 0.1228 | [3.05; 3.53] | 9.62 (140) | <0.001 | 1.63 |
| Kein SFB | 1.48 | 1.15 | 0.1442 | [1.20; 1.76] | | | |
| Internalisierende Probleme [IP] (Aktuell) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 2.47 | 1.16 | 0.1312 | [2.21; 2.73] | 6.28 (140) | <0.001 | 1.06 |
| Kein SFB | 1.32 | 1.00 | 0.1245 | [1.08; 1.56] | | | |
| Schulbezogenes Verhalten [SV] (Aktuell) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 2.59 | 1.18 | 0.1332 | [2.33; 2.85] | -6.73 (140) | <0.001 | -1.14 |
| Kein SFB | 4.07 | 1.45 | 0.1812 | [3.71; 4.43] | | | |

| | M | SD | SE | 95%-CI | t (df) | p | Cohen's d |
|---|-------|------|--------|----------------|-------------|--------|-----------|
| Externalisierende Probleme [EP] (Veränderung) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 0.18 | 0.41 | 0.0461 | [0.09; 0.27] | 2.10 (140) | 0.038 | 0.35 |
| Kein SFB | 0.02 | 0.49 | 0.0614 | [-0.10; 0.14] | | | |
| Internalisierende Probleme [IP] (Veränderung) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 0.10 | 0.34 | 0.0390 | [0.02; 0.18] | 2.94 (140) | 0.004 | 0.50 |
| Kein SFB | -0.08 | 0.41 | 0.0507 | [-0.18; 0.02] | | | |
| Positives schulbezogenes Verhalten [SV] (Veränderung) | | | | | | | |
| SFB-ESE | -0.16 | 0.51 | 0.0579 | [-0.27; -0.05] | -0.48 (140) | 0.630 | -0.08 |
| Kein SFB | -0.12 | 0.56 | 0.0697 | [-0.26; 0.02] | | | |
| Bewältigung des Distanzlernens | | | | | | | |
| SFB-ESE | 1.59 | 0.91 | 0.1027 | [1.39; 1.79] | -5.37 (140) | <0.001 | -0.91 |
| Kein SFB | 2.43 | 0.95 | 0.1192 | [2.20; 2.66] | | | |
| Psychosoziale Belastungen (während Schließung) | | | | | | | |
| SFB-ESE | 0.91 | 0.86 | 0.0973 | [0.72; 1.10] | 2.70 (140) | 0.008 | 0.46 |
| Kein SFB | 0.56 | 0.66 | 0.0830 | [0.40; 0.72] | | | |

Mittels linearer Regression wurden schrittweise schüler:innen- sowie lehrkraftbezogene Prädiktoren geprüft, inwieweit sie einen statistischen Einfluss auf die von den Lehrkräften berichteten Veränderungen in externalisierenden und internalisierenden Problemen sowie im schulbezogenen Verhalten haben. Im ersten Schritt wurde jeweils der SFB-ESE als Prädiktor eingesetzt. In Schritt zwei kamen zudem der Umgang des:der Schüler:in mit dem Distanzlernen sowie die psychosozialen Belastungen während der Schulschließung als weitere Prädiktoren hinzu. In Schritt drei schließlich wurde zusätzlich die pädagogische Beziehungsgestaltung durch die Lehrkraft als Prädiktor ergänzt. Es zeigt sich zusammenfassend (die ausführlichen Regressionstabellen befinden sich als digitaler Anhang im OSF Repositoryum [siehe Abschnitt „Methoden“]):

- Veränderungen der externalisierenden Probleme wurden am besten durch das in Schritt Drei spezifizierte Modell erklärt ($R^2 = .162$). Einziger signifikanter Prädiktor waren die psychosozialen Belastungen als Risikofaktor ($\beta = .176$).
- Veränderungen der internalisierenden Probleme wurden am besten durch das in Schritt Zwei spezifizierte Modell erklärt ($R^2 = .110$). Neben den psychosozialen Belastungen ($\beta = .107$) war hier auch das Vorliegen eines SFB-ESE ($\beta = -.153$) als Risikofaktor signifikant.
- Für Veränderungen im schulbezogenen Verhalten zeigte das Modell aus Schritt Drei der Regressionsanalyse die höchste Varianzaufklärung ($R^2 = .202$). Dabei erwies sich ein guter Umgang mit dem Distanzlernen ($\beta = .110$) als Schutzfaktor, während sich psychosoziale Belastungsfaktoren während der Schulschließung als Risikofaktor ($\beta = -.207$) herausstellten.

2.3 Diskussion

Die Befunde der quantitativen Befragung zeigen für den aktuellen Stand des Verhaltens und Erlebens erwartbare Unterschiede zwischen Schüler:innengruppen. Zudem zeigen sich mittelstarke bis starke negative Auswirkungen der Schulschließungen auf externalisierende und internalisierende Probleme bei Schüler:innen mit SFB-ESE im Vergleich mit Schüler:innen ohne SFB. Dennoch ergibt die schrittweise Regression, dass dieser Unterschied in den Ver-

änderungen weniger auf den Förderbedarf an sich, sondern eher auf Risikofaktoren zurückzuführen ist, die mit dem Vorliegen eines SFB-ESE statistisch zusammenhängen. Die Rolle psychosozialer Belastungsfaktoren ist theoretisch plausibel und erwartbar. Dem hingegen erscheint es kontraintuitiv, dass die pädagogische Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte keine signifikante Wirkung als protektiver Faktor zeigt. Dies kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Einerseits erfasst die Skala eher eine generelle Haltung der Lehrkraft zu pädagogischer Beziehungsgestaltung und nicht die Beziehung zu einzelnen Schüler:innen. Andererseits kann es sein, dass es den Lehrkräften in der Pandemielage nicht hinreichend gelungen ist, ihre im persönlichen Schulkontakt entwickelte Beziehungsarbeit auf den digitalen Raum bzw. die Kommunikation auf Distanz zu übertragen. Ein dritter Erklärungsansatz ist, dass möglicherweise die professionelle pädagogische Beziehung nicht in dem Maße protektiv gegen Einflüsse des Lebensumfelds oder gegen die mit einer pandemischen Ausnahmesituation einhergehenden Belastungen wirken kann, wie es theoretisch wünschenswert wäre. Um diese Erklärungsansätze vertieft zu analysieren und ggf. zu validieren, wurde im Anschluss an die quantitative Erhebung eine qualitative Teilstudie angeschlossen.

3 Teilstudie II: Qualitative Interviews mit Lehrkräften

Im zweiten Schritt des Projekts wurde eine qualitative Teilstudie durchgeführt, die die Bereiche der psychosozialen Belastungsfaktoren sowie die pädagogische Beziehungsgestaltung differenziert in den Blick nahm.

3.1 Methoden

Als qualitative Erhebungsmethode wurde in der Teilstudie II ein halbstandardisiertes Leitfadeninterview mit zunächst narrativem Erzählimpuls („Wie haben Ihre Schülerinnen und Schüler die Schulschließungen erlebt und durchlebt?“) gewählt. Im weiteren Interviewverlauf wurden dann, bei ausbleibender Selbstläufigkeit, folgende Themenschwerpunkte mit Blick auf die Schüler:innen aus Lehrkräftesicht gezielt adressiert: a) Psychosoziale Belastungen, b) Lern- und Arbeitsverhalten, inklusive Digitalisierung, c) Hilfsmaßnahmen, schulisch und außerschulisch, d) Sozialkontakte, e) Pädagogische Beziehungsgestaltung. Die explizite Fokussierung der Themenschwerpunkte sollte insbesondere sowohl die Wissens- als auch die Erlebensdimension der Lehrkräfte ansprechen und die Narrationen spezifizieren und intensivieren.

Die Interviews wurden mit 22 Lehrkräften als Einzelbefragung via Zoom im Januar und Februar 2021 geführt und mit Einverständnis aufgezeichnet. Vor Beginn der Interviews wurden der von den Teilnehmer:innen selbst generierte Code zur Anonymisierung sowie Rahmendaten zu Schulform, Soziallage der Schule (ländlich vs. städtisch), studiertes Lehramt der Lehrkraft, Alter der Schüler:innen bzw. Klassenstufe und Schüler:innen mit SFB erbeten (Tab. 3).

Tab. 3: Rahmendaten der qualitativen Teilstudie²

| | Sonderpädagogische Lehrkraft | | Gesamt (N=22) |
|---|------------------------------|---------------|------------------|
| | Ja (N=14) | Nein (N=8) | |
| Schulform | | | |
| Förderschule | 9 (64.3%) | 1 (12.5%) | 10 (45.5%) |
| Gesamtschule/Gemeinschaftsschule | 3 (21.4%) | 0 (0%) | 3 (13.6%) |
| Grundschule | 2 (14.3%) | 1 (12.5%) | 3 (13.6%) |
| Berufsschule | 0 (0%) | 2 (25.0%) | 2 (9.1%) |
| Gymnasium | 0 (0%) | 3 (37.5%) | 3 (13.6%) |
| Haupt- und Realschule | 0 (0%) | 1 (12.5%) | 1 (4.5%) |
| Schulstufe | | | |
| Primarstufe | 3 (21.4%) | 1 (12.5%) | 4 (18.2%) |
| Primarstufe und Sekundarstufe I | 2 (14.3%) | 0 (0%) | 2 (9.1%) |
| Sekundarstufe I | 9 (64.3%) | 4 (50.0%) | 13 (59.1%) |
| Berufliche Bildung | 0 (0%) | 2 (25.0%) | 2 (9.1%) |
| Sekundarstufe I und II | 0 (0%) | 1 (12.5%) | 1 (4.5%) |
| Soziallage | | | |
| ländlich | 10 (71.4%) | 5 (62.5%) | 15 (68.2%) |
| städtisch | 4 (28.6%) | 2 (25.0%) | 6 (27.3%) |
| Großes Einzugsgebiet | 0 (0%) | 1 (12.5%) | 1 (4.5%) |
| Schüler:innen mit SFB-ESE in der Klasse | | | |
| Ja | 11 (78.6%) | 2 (25.0%) | 13 (59.1%) |
| Nein | 3 (21.4%) | 6 (75.0%) | 9 (40.9%) |
| Schüler:innen mit anderem SFB in der Klasse | | | |
| Ja | 11 (78.6%) | 2 (25.0%) | 13 (59.1%) |
| Nein | 3 (21.4%) | 6 (75.0%) | 9 (40.9%) |

Nach Beendigung der Interviews wurden die Audiodateien qua Teilnehmer:innencode gespeichert, anonymisiert und transkribiert. Die Datenauswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse mit Hilfe des Softwareprogramms MAXQDA 12 in Zweiertteams. Die Analyse wurde auf Basis der deduktiv sich aus dem Interviewleitfaden ergebenden Codierungen vorgenommen und in zwei Subcodes (belastend vs. unterstützend) untergliedert.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Psychosoziale Belastungen

Unabhängig von der Schulform weisen alle Lehrkräfte darauf hin, dass sich aus ihrer Sicht psychosoziale Belastungen bei Schüler:innen in prekären Lebenslagen zeigen, die sich in mangelnder elterlicher Unterstützung und fehlender Strukturierung und Organisation im familiären Zusammenleben manifestieren („Dass die Eltern sich überhaupt kümmern“, RIIS21, 57).

² Eine Tabelle mit den Rahmendaten jedes einzelnen Interviews steht auf der Plattform OSF zur Verfügung

Betroffen sind hiervon insbesondere Schüler:innen mit SFB-ESE („also der größte Punkt ist, glaube ich, echt die Vernachlässigung, dass sie auf sich allein gestellt sind, (.) komplett allein für ihren Tagesablauf sorgen müssen, (..) niemand da hinterher ist wie es jetzt gerade läuft in der Schule“, RN08RD04, 25).

Die coronabedingten Maßnahmen verschärfen die im Vorfeld bereits bestehenden familiären Problemlagen („also die Situation zu Hause spitzt sich in einigen Fällen ganz doll zu“, OW08RD06, 39) durch erhöhte Verunsicherungen, Ängste (vor COVID-Ansteckung) oder auch existenzielle Gefährdungen (drohende oder eintretende Arbeitslosigkeit). In diesem Kontext registrieren die Lehrkräfte einen Anstieg sowohl externalisierender als auch internalisierender Verhaltensprobleme. Ausdruck der psychosozialen Belastungen zeigen sich u.a. in der Verstärkung bestehender negativer Schuleinstellungen bzw. in der Reduktion bestehender positiver Schuleinstellungen („Also Entwicklungen, die wir vorher schon gesehen haben, ... die sich angedeutet haben, Schüler, denen vorher Schule nicht ganz so wichtig war, denen war sie hinterher scheißegal und Schüler, denen vorher die Schule super super wichtig war (...) ist sie teilweise nicht mehr GANZ so wichtig gewesen ...“, LU08UT12,96), mangelnder Motivation und Antriebslosigkeit („Es ist also, was auf jeden Fall stärker ist, ist diese (..) ich weiß, nennt man es Perspektivlosigkeit, also wirklich dieses ‚Warum soll ich das machen?‘ und ‚Da habe ich keine Lust drauf!‘“ HT09RG31, 49), insbesondere bei älteren Schüler:innen mit Aussicht auf einen niedrigen Bildungsabschluss.

3.2.2 Lern- und Arbeitsverhalten

Durch fehlende selbstgesteuerte Arbeitsroutinen kommt es zu z.T. erheblichen Erschwernissen im Lern- und Arbeitsverhalten („dann sind die Schüler davon quasi erschlagen, also das ist für die total schlecht, weil die eine Strukturierung brauchen und ... Unterstützung“, RN08RD04, 78). Gleichwohl zeigt sich bei gelingender Selbstorganisation, Tagesstrukturierung, Disziplinierung und familiärer Unterstützung, dass einzelne Schüler:innen sehr gut mit ihrem selbstgewählten Lerntempo zurechtkommen, ihre Leistungen stabilisieren (ER06AS30, 60) und ihre Kompetenzen stark erweitern können (KE05NG24, 130).

Um die Schüler:innen zu motivieren, bemühen sich alle Lehrkräfte um vielfältige Formen überwiegend individualisierter, häufig digitaler Lernangebote (u.a. Apps, Lernvideos, kreierter Challenges), wobei die mangelhafte technische Ausstattung (auch der Schulen) und der Schüler:innen aus sozial schwachen Familien sowie eine mangelnde Medienkompetenz ein konstruktives Distanzlernen teilweise verunmöglicht.

Insbesondere die Notbetreuung (in Einzelfällen auch verpflichtend: „wenn das zu Hause Arbeiten einfach nicht ging“, Eß05CH05, 127) dient nahezu allen Lehrkräften dazu, Schüler:innen emotional aufzufangen, denen ein schulbezogener Anschluss fehlt. Die in Zeiten des Wechselunterrichts eingerichteten Kleingruppen erweisen sich insbesondere für Schüler:innen mit SFB-ESE als hoch effektiv für ihre individuelle Lernentwicklung (NG07RK22, 113).

3.2.3 Hilfsangebote

Mit dem überwiegenden Wegbrechen therapeutischer Angebote („I: Wie hat sich denn dieser Lockdown auf Therapie- und Hilfsmaßnahmen (...) ausgewirkt? L: (..) Die waren dann gar nicht mehr vorhanden. Von schulischer Seite aus konnten wir leider gar nichts anbieten. I: Und sonst außerschulisch? (.) Wurde gar nicht weitergeführt? L: Nein gar nicht (.) nein“, LU08UT12, 125), außerschulischer Hilfen (durch Jugendamt oder Erziehungs- und

Familienhilfe) und Verschieben stationärer Hilfemaßnahmen („bei dem einen Schüler (...) da war halt therapiemäßig, es sollte im März, April [2020] sollte er in die Tagesklinik (...) dadurch, dass sich das mit dem Lockdown alles nach hinten verschoben hat, ist das halt alles erst (...) jetzt [Anfang 2021] gewesen“ HI03ER03, 67) verschärft sich die Lage von Schüler:innen im SFB-ESE.

Lehrkräfte bemühen sich z.T. intensiv um Kontakt zu den entsprechenden Institutionen. Insbesondere die schulische Notbetreuung und der starke Einbezug von Schulsozialarbeit wird hier als kompensatorisches Mittel zur psychosozialen Entlastung der Schüler:innen eingesetzt. Angebote zur emotional-sozialen Kompetenzentwicklung, die die schulischen Hilfemaßnahmen im Bereich ESE prägen, können aufgrund von Schulschließung und des social distancing nicht fortgeführt werden („weil wir konnten nicht mehr wirklich unterstützen und auch nach dem Lockdown, wir haben z.B. für emotionale und soziale Entwicklung (...) Programme, die in Gruppen stattfinden. Das konnte natürlich auch nach dem Lockdown nicht stattfinden aufgrund der Corona-Hygienemaßnahmen“, LU08UT12, 48).

3.2.4 Sozialkontakte

Sozialkontakte werden primär digital aufrechterhalten. Dies setzt voraus, dass enge Freundschaften im Vorfeld bestanden haben und die Schüler:innen technisch adäquat ausgestattet sind. Lehrkräfte berichten hier von der drohenden Gefahr sozialer Isolation (NG07RK22, 726) und Vereinsamung ihrer Schüler:innen („Also wirklich so ein bisschen die soziale Vereinsamung, das habe ich gemerkt, (...) an den Präsenztagen selbst, die waren so froh die anderen zu sehen, hätten sich am liebsten natürlich alle umarmt und geknuddelt und geknutscht und waren auch sehr sehr froh uns einfach zu sehen, nur um mal jemanden anderes zu sehen, den sie sonst zuhause haben“, LU08UT12, 22), deren Auswirkungen auch mit Einsetzen des Präsenzunterrichts noch erkennbar sind („weil der sich total zurückgezogen hat (...) der hat einfach nicht mehr gespielt wie früher“, ER05EF12, 150).

3.2.5 Pädagogische Beziehungsgestaltung

Um psychosoziale Belastungen ihrer Schüler:innen aufzufangen und Lernprozesse zu unterstützen, bemühen sich alle Lehrkräfte z.T. um ein breites Angebot von pädagogischer Beziehungsgestaltung, die von persönlichen Besuchen an der Haustür, täglichem Telefonieren (auch mit den Eltern), kontinuierlicher Erreichbarkeit über Handy oder Messengerdienste (auch in den Ferien) bis hin zu Videokonferenzen variiert.

Sonderpädagogische Lehrkräfte verweisen hierbei immer wieder darauf, dass ihr Primärziel – insbesondere in dieser Krisenlage – das Beziehungsangebot an ihre Schüler:innen ist und offenbaren hierdurch ihr professionelles Selbstverständnis („weil wir ja nun mal Bezugspersonen sind“, RIIS21, 511).

Zusammenfassend resümiert eine Lehrkraft: „Wir haben ja nun ganz viele Schüler mit Gewalterfahrungen oder wo die Eltern einfach sie irgendwann allein gelassen haben, sage ich jetzt mal so ein bisschen überspitzt. ... und so diese Erfahrung zu merken, ok, wir haben jetzt hier eine große Krise und sind noch Menschen, die auch kontinuierlich dran bleiben und sich um mich kümmern (...), muss ich sagen, ist auch positiv gewesen und hat das Verhältnis verbessert“ (EL05CH26, 2).

Gerade in der sensiblen Wahrnehmung psychosozialer Belastungen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte als Beziehungspartner:innen manifestiert sich der (sonder-)pädagogische Habitus eines verantwortungsvollen miteinander Umgangs: „Da fragt dann so ein Dreizehn-

jähriger halt auch wirklich unter Tränen dann nach ‚Was ist denn jetzt, wenn mein Papa stirbt und was ist, wenn ich schuld bin‘ und solche Fragen kommen dann auch, wo ich sage da (...) / also ich bin sonst jemand, der wirklich ja viel für die Schule und alles ist wichtig und ihr müsst doch mal eure Prioritäten setzen und mal wissen, was jetzt wichtig ist (...), hier tatsächlich sagen muss, da ist dann in dem Augenblick an BILDUNG in dem Sinne von irgendwelche stumpfen Inhalte lernen gerade auch einfach nicht zu denken“ (KESANS14, 42).

3.3 Diskussion

Insgesamt weisen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung auf eine Zusammenhangsstruktur und wechselseitige Beeinflussung der Themenschwerpunkte a) Psychosoziale Belastungen, b) Lern- und Arbeitsverhalten, inklusive Digitalisierung, c) Hilfsmaßnahmen, schulisch und außerschulisch, d) Sozialkontakte, e) Pädagogische Beziehungsgestaltung hin. Der Faktor Psychosoziale Belastungen kann hierbei, wie auch bereits in den quantitativen Daten, als starker Prädiktor identifiziert werden, der sich insbesondere unter den Bedingungen der coronabedingten Schulschließungen unter Einfluss des social distancing und eingeschränkter Sozialkontakte potenziert und gleichsam wie unter einem Brennglas Problemlagen von Schüler:innen mit SFB-ESE hervortreten lässt, die grundsätzlich in dieser Disziplin nicht neu sind. Eine einfache kausale Unterstellung, dass coronabedingt verstärkte Verunsicherungen, Ängste und weitere Stressoren zu zunehmenden psychischen Belastungen führen, wird hingegen den komplexen Auswirkungen der Pandemie für Schüler:innen mit SFB-ESE nicht gerecht. Denn so sehr sich die evaluierten Zusammenhangstrukturen hin zu einer Negativspirale in der Bewältigung aktueller Herausforderungen verdichten können, zeigt sich auch, dass mit Reduzierung psychosozialer Belastungen innerpersonelle Resilienzfaktoren aktiviert werden können, die jedoch eines äußeren, verlässlichen, transparenten Rahmens bedürfen.

Aus Sicht der Lehrkräfte und ihren Beobachtungen sind es insbesondere stabile, Struktur und Orientierung gebende familiäre Bedingungen, die es den Schüler:innen ermöglichen, in Zeiten hoher gesellschaftlicher Unsicherheiten die an sie gestellten Anforderungen zu meistern. Erweiternd und zum Teil ergänzend werden diese Stabilisatoren mit einer hohen Bewusstheit, Anstrengung und Sensibilität von den Lehrkräften selbst in Form vielfältiger pädagogischer Beziehungsangebote zur Verfügung gestellt. Digitale Formate der Kontaktaufnahme helfen hierbei, die Kluft der reduzierten Begegnungsmöglichkeiten zu überwinden, so dass mit Einsetzen von Präsenzunterricht die vorher bestehende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wieder aufgenommen werden kann, die sich mitunter sogar intensiviert hat.

Gleichwohl gibt es Schüler:innen, die in dieser Zeit verloren gehen, zu denen der Kontakt abbricht. Insbesondere Hilfsmaßnahmen angrenzender Disziplinen wie beispielsweise Therapien, stationäre Aufnahmen in die Kinder- und Jugendpsychiatrie oder eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bei möglicher Kindeswohlgefährdung erweisen sich in der aktuellen Situation als äußerst fragil, was eine destabilisierende Wirkung auf die Kinder/Jugendlichen hat.

4 Gesamtdiskussion

In der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass Schüler:innen mit SFB-ESE während der Schulschließungen durchschnittlich höheren psychosozialen Belastungen ausgesetzt sind und weniger gut mit dem Distanzlernen zurechtkommen als diejenigen ohne Förderbedarf. Zudem erweisen sich psychosoziale Belastungen im außerschulischen Umfeld als der stärkste

Prädiktor für negative Auswirkungen der Schulschließungen auf externalisierende und internalisierende Probleme sowie schulbezogenes Verhalten, noch vor dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Diese Ergebnisse werden von der Teilstudie II bestätigt. Die pädagogische Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte kann laut Ergebnissen der Teilstudie I nicht die Schutzwirkung entfalten, die theoretisch anzunehmen gewesen wäre. Dieses Ergebnis stellt sich auf der Grundlage der Teilstudie II komplexer dar. So zeigt sich, dass sich alle, insbesondere aber Lehrkräfte an Förderschulen, in der aktuellen Krisenlage um jegliche Form der Kontaktaufnahme bis hin zur nahezu permanenten, vor allem aber niederschweligen Erreichbarkeit bemühen. Gelingt diese, bleiben die psychosozialen Belastungsmomente in der aktuellen Situation aufgrund von Unsicherheiten und Ängsten bei den Schüler:innen hoch, können jedoch aufgefangen und die Partizipation an Schule gesichert werden. Die Triangulation der Ergebnisse deutet darüber hinaus auf eine Verschärfung der Problemlagen für Schüler:innen mit SFB-ESE hin, die bereits im Vorfeld bedroht waren, aus dem schulischen Monitoring und dem zur Verfügung stehenden Hilfesystem, auch außerschulischer Unterstützungen, herauszufallen. Damit stärken die vorgelegten Befunde auch Argumentationen dafür, die Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche nicht unterkomplex auf Einzelaspekte zu reduzieren oder diese gegeneinander auszuspielen, sondern stattdessen eine komplexe Sichtweise des „bio-psycho-sozialen Einflusses der Pandemie auf Kinder und Jugendliche“ (Baumann, 2021, eigene Übersetzung), insbesondere für Schüler:innen des SFB-ESE zu entwickeln.

5 Limitationen

Limitierend muss bei der Interpretation der Befunde insbesondere berücksichtigt werden, dass nicht die Sichtweise der Schüler:innen, sondern der Lehrkräfte erhoben wurde und dass die retrospektive Befragung immer einem Recall-Bias unterliegt. Das bedeutet, dass die Situation vor der Schulschließung im Einzelfall aufgrund persönlicher Eindrücke ggf. unbewusst idealisiert oder aber negativ verzerrt werden könnte. Dies zeigte sich insbesondere in der qualitativen Teilstudie II fast ein Jahr nach der coronabedingten Schulschließung, in der die Auswirkungen auf Schüler:innen mit und ohne SFB von den Lehrkräften aufgrund unterschiedlicher unterrichtlicher Organisations- und Angebotsstrukturen (Online, Wechselunterricht, Präsenz für Teilgruppen, Vollpräsenz) nicht mehr getrennt werden konnten. Ferner handelt es sich um eine anfallende (und kleine) Stichprobe in der quantitativen Erhebung, die nicht zwangsläufig als repräsentativ gelten kann und sich in der qualitativen Erhebung mit Blick auf die erhobenen Rahmendaten schon fast als homogen im Hinblick auf den SFB-ESE darstellt. Dennoch stehen die hier vorgestellten Befunde trotz der genannten Einschränkungen weitestgehend in Übereinstimmung mit weiteren, insbesondere Längsschnittstudien auf Populationsebene und differenzieren diese mit Blick auf Schüler:innen mit SFB-ESE aus. Studien, die die Sichtweise der Jugendlichen erheben, werden so noch einmal ergänzt: So zeigt sich einerseits, dass sich Lehrkräfte der Problemlagen der Schüler:innen durchaus bewusst sind. Andererseits liegen damit auch Daten dazu vor, wie sich diese Problemlagen auf das schulische Geschehen insgesamt auswirken.

Literatur

- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. doi: 10.1007/s10803-020-04577-2
- Baumann, M. (2021). COVID-19 and mental health in children and adolescents: a diagnostic panel to map psychosocial consequences in the pandemic context. *Discover Mental Health*, 1(1). doi: 10.1007/s44192-021-00002-x
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, [Advance online publication]. doi: 10.1080/08856257.2021.1872847
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M. & Hillenbrand, C. (2020). *SOLVE - Sonderpädagogischer Online-Unterricht für Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen*. Abgerufen am 23.02.2022 von <https://www.researchgate.net/project/SOLVE-Sonderpaedagogischer-Online-Unterricht-fuer-Schuelerinnen-mit-Lern-und-Verhaltensproblemen>
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 640–651.
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Olino, T. M., Nelson, B. D. & Klein, D. N. (2021). Trajectories of depression, anxiety and pandemic experiences; A longitudinal study of youth in New York during the Spring-Summer of 2020. *Psychiatry research*, 298, 113778. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113778
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann. doi: 10.31244/9783830942160
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. doi: 10.1007/s00787-021-01889-1
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (2021). The Impact of COVID-19 on Mental Health: Psychosocial Conditions of Students with and without Special Educational Needs. *Social Sciences*, 10(11), 405. doi: 10.3390/socsci10110405
- Schurig, M., Garthe-Krause, S. & Gebhardt, M. (2020). *Verlaufsdiagnostik für Verhalten in der Schule (DBR-PUT-SIE)*. doi: 10.17877/DE290R-22389
- Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Raw, J. A. L., Patalay, P. & Creswell, C. (2021). How did the mental health symptoms of children and adolescents change over early lockdown during the COVID-19 pandemic in the UK? *JCPP Advances*, 1(1), e12009. doi: 10.1111/jcv2.12009