

Meller, Hannah

Subjektive Sichtweisen und Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Kontext sozial-emotionaler Förderung. Herausforderndes Schüler:innenverhalten aus der Perspektive von Lehrpersonen

Heilpädagogik 67 (2024) 3, S. 14-23



Quellenangabe/ Reference:

Meller, Hannah: Subjektive Sichtweisen und Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Kontext sozial-emotionaler Förderung. Herausforderndes Schüler:innenverhalten aus der Perspektive von Lehrpersonen - In: Heilpädagogik 67 (2024) 3, S. 14-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321205 - DOI: 10.25656/01:32120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321205>

<https://doi.org/10.25656/01:32120>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Subjektive Sichtweisen und Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Kontext sozial-emotionaler Förderung: Herausforderndes Schüler:innenverhalten aus der Perspektive von Lehrpersonen

Hannah MELLER

Einleitung

Herausforderndes Schüler:innenverhalten wird – nicht bloß vor dem Hintergrund des Strebens nach einem inklusiven Schulsystem – als große Schwierigkeit betrachtet. Die Wahrnehmung von störendem oder aggressivem Schüler:innenverhalten stellt eines der Hauptrisiken für psychische Belastungen bei Lehrpersonen dar (Wettstein et al., 2023a). Darüber hinaus wird herausforderndes Schüler:innenverhalten mit negativen Auswirkungen auf die akademische und soziale Entwicklung der Schüler:innen in Zusammenhang gebracht (Dunlap et al., 2006) und betroffene Schüler:innen sind häufig von Exklusionserfahrungen betroffen, die bis zum Schulausschluss führen können (Michail, 2011). Insbesondere im Zusammenhang mit der Inklusion von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen, die seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 (BMSGPK, 2016) aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert wird, werden Verhaltensauffälligkeiten als „eine der schwierigsten Thematiken“ bezeichnet (Ellinger & Stein, 2012, S. 86).

Obwohl herausforderndes Schüler:innenverhalten im Bildungsdiskurs vielfach diskutiert wird, „[entzieht sich] der Gegenstandsbereich weitestgehend einer exakten begrifflichen Operationalisierung“ (Willmann, 2015, S. 45; siehe dazu auch Lanas & Brunila, 2019). Schüler:innen, die herausforderndes Verhalten zeigen, wurden im Laufe der Zeit mit ei-

ner Vielzahl von stigmatisierenden Begriffen beschrieben. Sie seien „emotional gestört, erziehungshilfebedürftig, erziehungsschwierig, gemeinschaftsgefährdend, [...] verhaltensbehindert, verhaltensgestört, verhaltensauffällig, verwildert oder verwahrlost“ (Hillenbrand, 2008, S. 28), um nur einige der – meist sehr abwertenden – Beschreibungen zu nennen. Heute sind im deutschen Sprachraum die Bezeichnungen „verhaltensoriginelle Kinder“, „Kinder mit überraschendem Verhalten“ oder „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ verbreitet (Stein & Müller, 2015, S. 25). Verhaltensoriginalität bzw. -kreativität beinhaltet zwar Verhalten, das in bestimmten Situationen unerwartet oder überraschend erscheinen mag, die Bezeichnung birgt jedoch die Gefahr, hohe Belastungen oder Traumatisierungen von Betroffenen, die mit dem Verhalten in Verbindung stehen könnten, zu übersehen oder zu verharmlosen. Ähnlich kann auch der Begriff der Herausforderung als verkürzend bezeichnet werden, da gewisse Verhaltensweisen wie Aggressivität als herausfordernd gelten, internalisierende Auffälligkeiten wie Ängstlichkeit oder Depressivität jedoch übersehen werden könnten (Stein & Müller, 2015).¹ Die beiden Oberbe-

¹ Im vorliegenden Beitrag wird trotz der Kritikpunkte primär der Begriff des herausfordernden Schüler:innenverhaltens verwendet, da dieser erlaubt zu entschleiern, was als herausfordernd erlebt wird – im Vergleich zu Begriffen wie Verhaltensstörung oder -auffälligkeit, die das Verhalten an sich problematisieren (Lanas & Brunila, 2019).

griffe, die im deutschen Sprachraum aktuell am häufigsten und synonym verwendet werden, sind Verhaltensauffälligkeiten und -störungen (Myschker & Stein, 2018).² Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit gilt laut Myschker und Stein (2018, S. 52) als wertneutral, wird aber gleichzeitig kritisiert, da er „allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf“ sei und damit für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch als weniger geeignet betrachtet wird. So könnten beispielsweise Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Schwierigkeiten nicht in ihrem Verhalten auffällig sein, gleichzeitig könnten hochbegabte oder besonders talentierte Kinder auffällige Verhaltensweisen zeigen. Im Sinne einer interaktionistischen Perspektive wird auffälliges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen als Symptom für eine dahinterliegende „Störung des Systems“ interpretiert. Demnach werden Verhaltensstörungen oder -auffälligkeiten als „Störungen im Funktionsgleichgewicht des Person-Umwelt-Bezugs“ verstanden (Myschker & Stein, 2018, S. 55). Myschker und Stein (2018, S. 56) definieren Verhaltensstörungen wie folgt:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“

Aktuelle Studien deuten darauf hin, dass nicht objektive Unterrichtsbedingungen bzw. -störungen, sondern die Wahrnehmung der

² In Nordamerika wird primär der Begriff der „behavioral disorders“ verwendet, im übrigen englischsprachigen Raum dominiert der Begriff der „social, emotional and behavioral difficulties“ (Willmann, 2015, S. 45). Zudem wird herausforderndes Schüler:innenverhalten als „disturbing, bad, challenging, problem, problematic, mis-disruptive“ beschrieben (Lanas & Brunila, 2019, S. 683)

Hannah Meller, MSc MEd

Eisenstadt, Österreich

Klinische Psychologin
(in Ausbildung) in der
Kinder- und Jugendpsychiatrie Eisenstadt
Doktorandin in der Klinischen Psychologie an der
Medizinischen Universität Wien
Studium der Psychologie, Lehramtsstudium
Inklusive Pädagogik und Psychologie/Philosophie



hannahmeller@gmx.at

Lehrpersonen ausschlaggebend dafür ist, ob Schüler:innenverhalten als Belastung erlebt wird (Wettstein et al., 2023a, 2023b). Dementsprechend schätzen Lehrpersonen mit dysfunktionalen Copingstilen Schüler:innenverhalten eher als aggressiv ein, was wiederum mit höherer Erschöpfung seitens der Lehrpersonen in Zusammenhang steht (Wettstein et al., 2023b). Zudem betrachten Lehrpersonen Schüler:innen mit abweichendem Verhalten als am schwierigsten zu inkludierende Gruppe (z.B. Lindner et al., 2023). Da jedoch unterschiedliche Arten von herausforderndem Schüler:innenverhalten thematisiert werden, ist Eckstein zufolge (2018, S. 28) „nicht ganz klar, wogegen sich die von der Allgemeinheit geteilte Skepsis genau richtet bzw. welches Ausmass [sic] das damit in Zusammenhang gebrachte Problem von Lehrpersonen annimmt“. Insbesondere positive Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Inklusion scheinen jedoch zentral für die Implementierung eines inklusiven Schulsystems (Schwab, 2018; Schwab & Alnahdi, 2020), u.a. weil sie mit hohen Selbst-

wirksamkeitserwartungen seitens der Lehrpersonen in Zusammenhang stehen (Yada et al., 2022).

Fragestellung & Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag versucht sich dem Phänomen des herausfordernden Schüler:innenverhaltens aus der Perspektive von Lehrpersonen anzunähern, indem Erlebensrealitäten und Handlungsstrategien der Lehrpersonen im Kontext sozial-emotionaler Förderung betrachtet werden. Damit können Denkmuster und Erfahrungskonstruktionen sichtbar gemacht sowie konkrete Unterstützungsbedürfnisse für Schüler:innen und Lehrpersonen abgeleitet werden. Zudem können Potentiale und Herausforderungen für die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten offengelegt werden. Im Zuge der Studie wird zwei Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie erleben und erklären Lehrpersonen herausforderndes Schüler:innenverhalten?
- Wie gehen Lehrpersonen mit herausforderndem Schüler:innenverhalten um?

Methode

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Teaching to Be: Supporting Teacher’s Professional Growth and Wellbeing in the Field of Social and Emotional Learning“ (Projektnr.: Erasmus+ 626155) durchgeführt, das in Österreich im Zeitraum von 2021 bis 2024 an der Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften umgesetzt wurde (Teaching to be, 2021).

Fallauswahl

Im Zuge des Forschungsprojekts wurden insgesamt 15 Fokusgruppendifkussionen geführt. Die Daten von fünf dieser Fokusgruppendifkussionen sind für die vorliegende Studie rele-

vant, da im Rahmen dieser Erlebensrealitäten und Handlungsstrategien im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten thematisiert wurden. An diesen fünf Fokusgruppendifkussionen beteiligten sich 50 Lehrpersonen aus fünf Schulen. Bei den Schulen handelte es sich um eine Volksschule, eine Mittelschule und drei Allgemeinbildende Höhere Schulen in Niederösterreich und dem Burgenland. Pro Schule wurden drei Diskussionsrunden durchgeführt, dabei waren zwischen sechs und 13 Lehrpersonen an den Fokusgruppendifkussionen beteiligt. Die Berufserfahrung reichte von ersten Erfahrungen als Junglehrer:innen bis hin zu langjähriger Berufserfahrung bei Lehrpersonen, die kurz vor ihrer Pension standen. 80 Prozent der Lehrpersonen waren weiblich.

Beschreibung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde vom internationalen Team des Teaching to Be-Projekts erstellt und beinhaltete insgesamt 18 Leitfragen zu unterschiedlichen Themenbereichen (z.B. berufliches Wohlbefinden). Eine beispielhafte Leitfrage lautete: „Wie fördert eure Schule das berufliche Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Lehrpersonen? Bitte nennt Beispiele.“

Im österreichischen Team wurden die Themenbereiche nach inhaltlichen Aspekten auf die drei Diskussionsrunden verteilt. Im Rahmen des dritten Termins wurde u.a. das Thema Classroom-Management behandelt. Da Lehrpersonen in vorherigen Diskussionsrunden von „schwierigen“ bzw. „herausfordernden“ Schüler:innen sprachen, wurde an dieser Stelle auch explizit nach herausforderndem Schüler:innenverhalten gefragt. Die folgenden Fragen wurden vom österreichischen Forschungsteam in der Vorbereitung des Interviewleitfadens ergänzt:

- „Welche Strategien verwendet ihr im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten?“
- „Wie funktionieren diese Strategien?“
- „Was sind gute Strategien?“
- „Was ist herausforderndes Verhalten?“

Qualitative Analyse

Nach der Transkription und Anonymisierung der Fokusgruppendifkussionen wurden diese über die qualitative Methode der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet. Das Ziel der thematischen Analyse ist es, Muster in den Daten zu finden und Zusammenhänge aufzuzeigen.

Ausgewählte Ergebnisse

Erlebensrealitäten von Lehrpersonen

In der Betrachtung der Erlebensrealitäten von Lehrpersonen hinsichtlich herausfordernden Schüler:innenverhaltens zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung Ursachen für und Funktionen von Verhalten, konkrete Verhaltensweisen, sowie Gründe, warum Lehrpersonen das Verhalten als Herausforderung erleben (siehe Abbildung 1).

Lehrpersonen schilderten für herausforderndes Schüler:innenverhalten am häufigsten familiäre **Ursachen** (z.B. Belastungen im Familiensystem, Fehlen von Struktur und Regeln, mangelndes

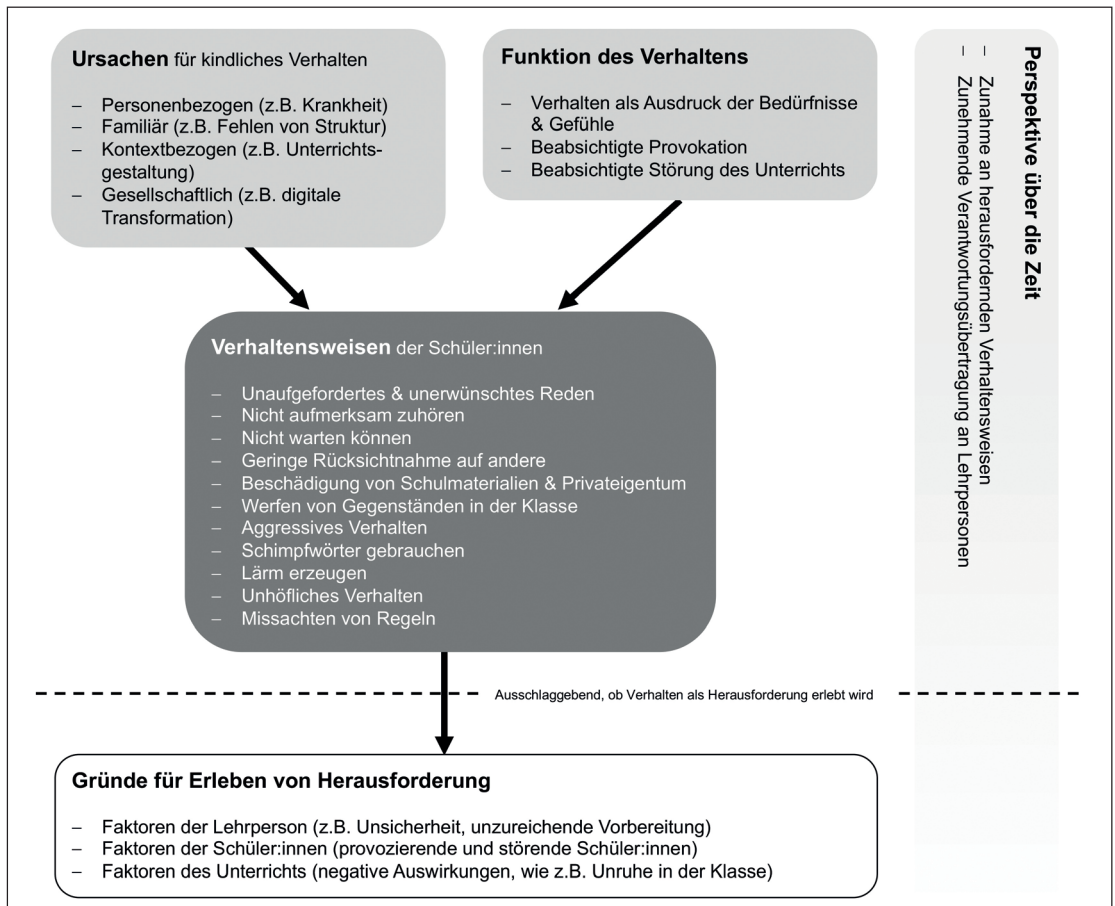


Abbildung 1: Erlebensrealitäten von Lehrpersonen in Bezug auf herausforderndes Schüler:innenverhalten

Rollenbewusstsein der Eltern, Kind als Lebensfokus, Leistungsdruck), in einigen Fällen gesellschaftliche Ursachen (z.B. neue Familienstrukturen, viel Zeit allein, digitale Transformation) und seltener personenbezogene Ursachen (klinische Diagnosen oder Stimmungen der Schüler:innen) sowie kontextbezogene Ursachen (z.B. Klassendynamik, Tageszeit, mangelnde Bewegung). **Funktionen** des als herausfordernd erlebten Verhaltens seien Lehrpersonen zufolge der Ausdruck der Bedürfnisse und Gefühle der Schüler:innen – die Suche nach Unterstützung und Aufmerksamkeit sowie der Ausdruck von Frustration oder überwältigten Gefühlen. Weiters wurde herausforderndes Verhalten auch als bewusste Provokation und Störung des Unterrichts interpretiert. Die Lehrpersonen schilderten zahlreiche **Verhaltens-**

weisen, die sie als herausfordernd erleben – wie unaufgefordertes und unerwünschtes Reden, nicht aufmerksam zuhören und warten können, geringe Rücksichtnahme auf andere und das Missachten von Regeln. Aggressive und destruktive Verhaltensweisen wurden kaum berichtet. Erst durch die Berücksichtigung der individuellen Sichtweise der jeweiligen Betrachter:innen kann offengelegt werden, warum Verhalten als Herausforderung wahrgenommen wird. Allgemein konnten Faktoren der Lehrperson, der Schüler:innen und des Unterrichts als **Gründe für das Erleben von Herausforderung** identifiziert werden.

Handlungsstrategien von Lehrpersonen

In der Studie konnten zahlreiche Handlungsstrategien von Lehrpersonen in der Begegnung

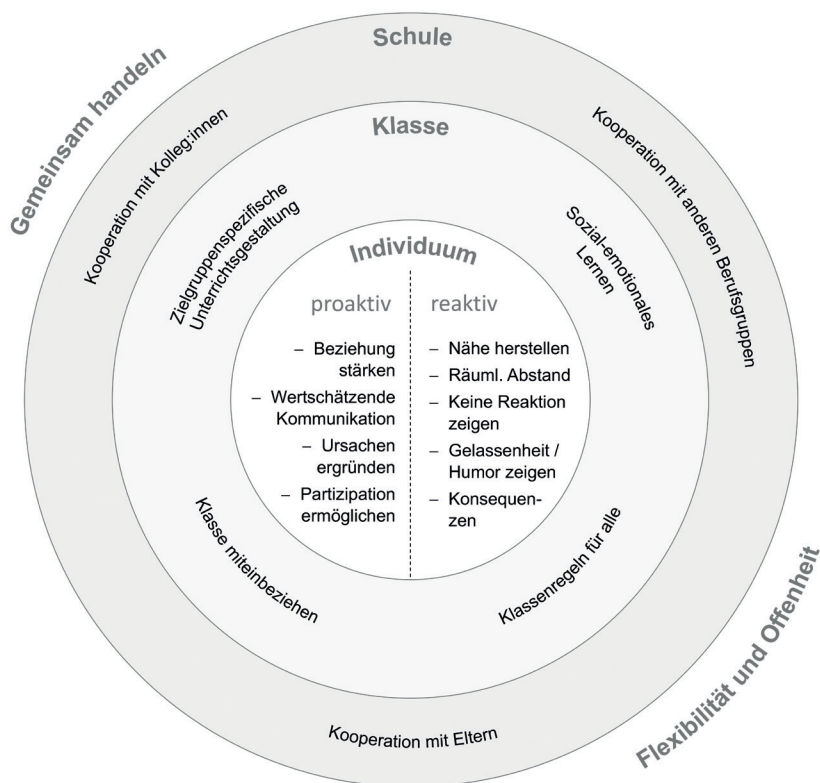


Abbildung 2: Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten

mit herausforderndem Schüler:innenverhalten identifiziert werden, die auf Individuumsebene, Klassenebene und Schulebene verortet wurden (siehe Abbildung 2).

Auf **Individuumsebene** wurde zwischen proaktiven und reaktiven Strategien unterschieden, da einige der genannten Strategien eher als präventiv betrachtet wurden und andere als Reaktionen auf Verhalten. Proaktive Strategien beziehen sich auf die Beziehung zu den Schüler:innen (Aufbau der Beziehung, Vorbildfunktion), wertschätzende Kommunikation (z.B. Ich-Botschaften, Differenzierung zwischen Verhalten und Person), Ursachenergründung (z.B. Bedürfnisse erkennen, Gespräch suchen) und die Ermöglichung von Partizipation (z.B. gemeinsame Vereinbarungen, Einbindung durch Aufgaben). Reaktive Strategien umfassen das Herstellen von Nähe (Blickkontakt, räumliche Nähe), Ignorieren, Gelassenheit zeigen (Humor), kurzzeitiges Verlassen der Klasse sowie Konsequenzen (Benotung, Schulverweis). Auf **Klassenebene** nutzen Lehrpersonen zielgruppenspezifische Unterrichtsgestaltung, sozial-emotionales Lernen, das Festlegen von Klassenregeln sowie das Miteinbeziehen der Klasse. Auf **Schulebene** findet Kooperation mit Kolleg:innen (Team-Teaching, Austausch und Unterstützung), mit anderen Berufsgruppen (Schulpsychologie) sowie mit Eltern statt. Während alle genannten Strategien auf Klassen- und Schulebene proaktiv wirken, könnten manche auch reaktiv eingesetzt werden (z.B. anlassbezogene Kontaktaufnahme mit Eltern oder Vernetzung mit Kolleg:innen). Allgemein erachten es Lehrpersonen als wichtig, in der Begegnung mit herausforderndem Verhalten Flexibilität und Offenheit zu zeigen, d.h. unterschiedliche Strategien auszuprobieren und situations- und schüler:innenabhängig zu agieren, sowie gemeinsam als Team zu handeln. Hinsichtlich der Wirksamkeit von Strategien betonten Lehrpersonen, dass Strategien individuell und kontextabhängig gewählt werden sollten.

Diskussion

Im Rahmen dieser Studie wurden Erlebensrealitäten und Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten untersucht.

Die **Ursachenzuschreibung**, die Lehrpersonen im Kontext von herausforderndem Schüler:innenverhalten vornehmen, spielt eine zentrale Rolle in der Begegnung mit dem gezeigten Verhalten. Wenn Lehrpersonen eine personorientierte Perspektive vertreten und herausforderndes Schüler:innenverhalten ausschließlich in der Person des Kindes begründet sehen, „schränkt [...] [dies] den Handlungsspielraum der Lehrperson stark ein“, da sie von der angenommenen Ursache keine eigenen Veränderungsmöglichkeiten ableiten können (Lauth-Lebens et al., 2018, S. 7). Die in dieser Untersuchung vorgenommene Klassifikation der Ursachen ähnelt jener anderer Studien aus dem Forschungsfeld – Nemer et al. (2019) zeigten in einem systematischen Review die häufig vorkommende Ursachenklassifikation nach Familie, Kind, Lehrperson und Schule auf. Bisherige Studienergebnisse, die andeuten, dass herausforderndes Verhalten meist auf Faktoren der Familie zurückgeführt wird und selten auf eigene Einflussfaktoren der Lehrperson (z.B. Unterrichtsmethoden) oder prozessuale Aspekte (z.B. die Beziehung zu den Schüler:innen; Lauth-Lebens et al., 2018; Wang & Hall, 2018) konnten bestätigt werden. Die Metaanalyse von Wang und Hall (2018) sowie die Studie von Lauth-Lebens et al. (2018) zeigten, dass Lehrpersonen auch häufig personengebundene Faktoren der Schüler:innen als ursächlich für ihr Verhalten annehmen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stimmen diesbezüglich mit Wang und Hall (2018) und Lauth-Lebens et al. (2018) nicht überein. Unterschiedliche Ergebnisse können damit zusammenhängen, dass in der vorliegenden Arbeit gesellschaftsbezogene Ursachen abgebildet wurden, die in anderen

Studien möglicherweise als personenbezogen oder familienbezogen klassifiziert wurden. Im Allgemeinen ist ein Großteil der identifizierten Ursachen aus Perspektive der Lehrpersonen als wenig beeinflussbar zu betrachten.

Funktionen oder Bedeutungen, die Verhalten zugeschrieben werden, können – neben einer Ursachenzuschreibung – ebenso beeinflussen, wie Lehrpersonen auf herausforderndes Verhalten reagieren. Wenn Lehrpersonen das gezeigte Verhalten als Provokation interpretieren, werden sie womöglich mit weniger Verständnis reagieren, als wenn das Verhalten als Ausdruck von Bedürfnissen betrachtet wird. Wie Prengel (2022) zum Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten erklärt, sind ein Perspektivenwechsel sowie das Einnehmen einer Frageperspektive seitens der Lehrperson (Welche Gefühle hat das Kind? Warum handelt das Kind auf diese Weise?) im Sinne einer inklusionspädagogischen Herangehensweise zentral. Aus den Bedeutungszuschreibungen der Lehrpersonen kann folglich abgeleitet werden, ob ein Perspektivenwechsel stattfindet.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Studien (Crawshaw, 2015; Flynn et al., 2023) können die beschriebenen **Verhaltensweisen** als Großteils weniger schwerwiegend eingeschätzt werden – sie können jedoch unabhängig davon für Lehrpersonen eine große Belastung darstellen. Dass unaufgefordertes Reden eine der am häufigsten als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen darstellt (Crawshaw, 2015; Dalgıç & Bayhan, 2014; Flynn et al., 2023), gleichzeitig – wie in der vorliegenden Studie – ebendiese Schüler:innen als verhaltensauffällig bezeichnet werden, verdeutlicht, wie wichtig eine klare Präzisierung der Begrifflichkeiten ist. Eine Verharmlosung oder Nichtbeachtung von Verhaltensauffälligkeiten könnte im schlimmsten Fall dazu führen, dass Schüler:innen, die beispielsweise von Bindungsstörungen oder Traumatisierungen betroffen sind, keine ent-

sprechende Hilfe erfahren. Hingegen lautete die einfache Erklärung einer Schülerin auf die Frage der Lehrperson, warum sie immer so laut seien: „Wir sind Kinder.“ Herausfordernde Verhaltensweisen von Schüler:innen sollten daher kontextabhängig und individuell betrachtet werden und nicht bloß unter Begriffen wie Verhaltensauffälligkeit oder -störung zusammengefasst werden.

Die genannten **Gründe für das Erleben von Herausforderung** stehen im Einklang mit Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten, dass Lehrpersonen mit geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen störendes Schüler:innenverhalten belastender erleben (Dicke et al., 2014) und dysfunktionale Copingstile von Lehrpersonen mit einer Überbewertung von aggressivem Verhalten zusammenhängen (Wettstein et al., 2023b). Darüber hinaus können Lehrpersonen zufolge eine unzureichende Vorbereitung sowie die eigene Tagesverfassung mitbeeinflussen, ob Schüler:innenverhalten als herausfordernd erlebt wird. Hinsichtlich der Faktoren der Schüler:innen sei ein hoher zeitlicher Aufwand in der Beschäftigung mit diesen ein Indikator dafür, dass deren Verhalten als herausfordernd eingestuft wird. Gleichzeitig könnte diese Herausforderung auch auf einen Mangel an strukturellen Ressourcen (z.B. zusätzliche Lehrpersonen) zurückgeführt werden. Jedoch ist anzumerken, dass insgesamt keine strukturellen Faktoren genannt wurden.

Viele der in der Auswertung der Fokusgruppen identifizierten **Handlungsstrategien** stimmen mit den Ergebnissen anderer Studien überein. Gemeinsamkeiten betreffen die mehrheitliche Verwendung proaktiver Strategien (Flynn et al., 2023; Patnaik et al., 2022) und die Berücksichtigung der Ursachen des Verhaltens bei der Strategiewahl (Aas et al., 2023; Patnaik et al., 2022). Zudem legen sowohl die Ergebnisse von Aas et al. (2023), Patnaik et al. (2022) als auch

dieser Studie nahe, dass der Versuch, Kontrolle über Schüler:innen auszuüben – durch Disziplinierungsmaßnahmen wie Strafen oder Ermahnungen – wenig wirksam ist. Hingegen zeigten Aas et al. (2023), dass Lehrpersonen die Verbesserung der Lernumgebungen als wirksame Strategie erleben, indem sie beispielsweise darauf achten, dass Aufgaben für alle Schüler:innen bewältigbar sind und Schüler:innen zusätzliche Unterstützung erfahren.

Einige der in dieser Arbeit und anderen Studien (Aas et al., 2023; Flynn et al., 2023; Patnaik et al., 2022) identifizierten Handlungsstrategien ähneln in hohem Maße inklusionspädagogischen Handlungsempfehlungen (Becker, 2022; Hehn-Oldiges, 2021; Michail, 2011; Prengel, 2022). So greifen Lehrpersonen im Umgang mit herausforderndem Verhalten u.a. auf mehrstufige Ansätze zurück (Strategien auf Individuums-, Klassen- und Schulebene), sie achten auf eine anerkennende Haltung gegenüber und eine positive Beziehung zu den Schüler:innen, sie arbeiten in Teams, stellen Regeln zur Orientierung auf und beziehen die Klassengemeinschaft in Lösungsfindungsprozesse ein. Hingegen wurde das Aufzeigen erwünschter Verhaltensweisen, das Prengel (2022) und Hehn-Oldiges (2021) als wichtig erachten, in der vorliegenden Studie von Lehrpersonen nicht thematisiert und in der Studie von Flynn (2023) nur von einem geringen Anteil der Lehrpersonen berücksichtigt. Darüber hinaus betont Hehn-Oldiges (2021) das Verstehen des subjektiven Sinns hinter herausforderndem Verhalten und das Erkennen der damit verbundenen Bedürfnisse, was in dieser Studie nur von wenigen Lehrpersonen angesprochen wurde. Dabei erachtet Prengel (2022) für das Verstehen von Verhaltensweisen Supervision als zentral. Erfahrungen mit Supervision wurden jedoch von keiner der teilnehmenden Lehrpersonen berichtet, auch die Schulpsychologie wurde nur einmal als Anlaufstelle erwähnt.

Conclusio

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass den Erlebensrealitäten der Lehrpersonen eine zentrale Rolle beim Umgang mit herausforderndem Verhalten zukommt. Inklusionspädagogische Handlungsstrategien zum Umgang mit als herausfordernd erlebtem Schüler:innenverhalten scheinen von Lehrpersonen als wirksam erlebt zu werden und sollten folglich sowohl in der Forschung als auch Praxis stärker Beachtung finden.

Die unreflektierte Verwendung des Begriffs der Verhaltensstörung bzw. – aus Sicht der Lehrperson – des herausfordernden Schüler:innenverhaltens birgt die Gefahr, Beeinträchtigungen von Schüler:innen, die für die Betroffenen mit Leidensdruck und Auswirkungen auf ihr Verhalten verbunden sein können, mit im sozialen Kontext unerwünschten oder als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen von Schüler:innen gleichzusetzen. Hierbei könnte sowohl übersehen werden, dass belastete Kinder keine entsprechende Hilfe erfahren, als auch, dass Lehrpersonen – die in ihrem Beruf hohen Belastungen ausgesetzt sind – nicht das notwendige pädagogische Werkzeug oder die strukturellen Bedingungen erfahren, um mit für sie herausforderndem Verhalten umzugehen. In Zeiten eines Mangels an Lehrpersonen, in denen sowohl Studierende mit geringer pädagogischer Erfahrung als auch Personen ohne pädagogische Grundausbildung unterrichten, sollte darauf geachtet werden, dass auch diese Lehrpersonen ausreichend Unterstützung erfahren, um die Herausforderungen im Umgang mit Schüler:innenverhalten gut bewältigen und langfristig unterrichten zu können. Insbesondere die Beachtung inklusionspädagogischer Handlungsstrategien könnte Lösungswege eröffnen, um Schüler:innen sowie Lehrpersonen zu unterstützen und letztlich Schulen inklusiver zu gestalten.

Der Ausbau (schul)psychologischer Unterstützungsangebote für Lehrpersonen und Schüler:innen ist in Österreich dringend geboten. Lehrpersonen benötigen grundlegende Unterstützung (Fachwissen, Supervision, Beratung etc.), um Herausforderungen in Zusammenhang mit Schüler:innenverhalten einordnen und bewältigen zu können. Lehrpersonen, die unterschiedliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten einnehmen können – die Ursachen nicht nur in der Person des Kindes und seiner Familie begründet sehen, sondern auch kontextuale Bedingungen ihres Unterrichts hinterfragen – erleben durch das Wahrnehmen von mehr Handlungsoptionen womöglich höhere Selbstwirksamkeit und weniger Gefühle der Hilflosigkeit. Zugleich sind Schüler:innen auf vertrauensvolle Bezugspersonen angewiesen, die den subjektiven Sinn ihres Verhaltens verstehen und die dahinterliegenden Bedürfnisse erkennen. Oder wie Lanas und Brunila (2019, S. 692) es formulieren, sollte es im Umgang mit Schüler:innen nie bloß um die Korrektur von Verhaltensweisen, sondern um das Wahrnehmen des Menschen gehen:

„For education, this means that disturbing behaviour can never be extinguished simply by correcting the behaviour of a child seen to be in need of correction. Instead, educators should interrogate the following core notion. When we set out to abolish disturbing behaviour, what are we, in fact, seeking to abolish? Is it littering? Is it violence? [...] Is it unhappy children who bring their pain to school? We must look more carefully at our end goals.“

Danksagung

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit in der Inklusiven Pädagogik durchgeführt. Besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Mag. Dr. Susanne Schwab, für ihre wertvolle Unterstützung und Begleitung.

Literatur

- Aas, H., Uthus, M., & Løhre, A. (2023). Inclusive education for students with challenging behaviour: Development of teachers' beliefs and ideas for adaptations through Lesson Study. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2191107>
- Becker, U. (2022). Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 61–69). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-07>
- BMSGPK. (2016). UN-Behindertenrechtskonvention: Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. BMSGPK. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293–311. <https://doi.org/10.1177/0004944115607539>
- Dalgıç, G., & Bayhan, G. (2014). Student Misbehavior, Meta Analysis, Classroom Management. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(2), 101–116.
- Dicke, T., Parker, P., Marsh, H., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior: Perspectives regarding Current Knowledge. *Behavioral Disorders*, 32(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/019874290603200103>
- Eckstein, B. (2018). Gestörter Unterricht: Wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben [University of Zurich]. <https://doi.org/10.5167/UZH-158353>
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. <https://doi.org/10.25656/01:9293>
- Flynn, N., O'Brien, E., Kennedy, Y., & Greene, G. (2023). An ecological analysis of teacher perceptions of, and responses to, student unproductive behaviour in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2236079>
- Hehn-Oldiges, M. (2021). Wege aus Verhaltensfallen: Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Beltz.

- Hillenbrand, C. (2008). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Reinhardt.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. W., & Rietz, C. (2018). Subjektive Theorien von Lehrpersonen über schwierige Unterrichtssituationen. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 253–262. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000228>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/008856257.2023.2172894>
- Michail, S. (2011). Understanding school responses to students' challenging behaviour: A review of literature. *Improving Schools*, 14(2), 156–171. <https://doi.org/10.1177/1365480211407764>
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen—Ursachen—Hilfreiche Maßnahmen (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557–578. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026>
- Patnaik, S., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Who Is Responsible for Students' Challenging Behaviour? A Study of the Causal Attributions of Teachers to Challenging Behaviour in Primary Schools in West Bengal, India. *Disabilities*, 2(1), 56–72. <https://doi.org/10.3390/disabilities2010005>
- Prenzel, A. (2022). Schulen inklusiv gestalten: Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2xh53v0>
- Schwab, S. (2018). Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes. Waxmann.
- Schwab, S., & Alnahdi, G. H. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Stein, R., & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (1. Auflage, S. 19–43). Kohlhammer.
- Teaching to be. (2021). Teaching to be. <https://teachingto-be.eu/de/>
- Wang, H., & Hall, N. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023a). Predictors of Psychological Strain and Allostatic Load in Teachers: Examining the Long-Term Effects of Biopsychosocial Risk and Protective Factors Using a LASSO Regression Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105760>
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., Grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023b). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2>
- Willmann, M. (2015). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (1. Auflage, S. 44–75). Kohlhammer.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>



Informationen zur Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich

www.heilpaedagogik.at