

Langnickel, Robert; Hagmann-von Arx, Priska; Bolz, Tijs; Link, Pierre-Carl

Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule

Wicki, Monika T. [Hrsg.]; Törmänen, Minna R. K. [Hrsg.]: *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 221-235



Quellenangabe/ Reference:

Langnickel, Robert; Hagmann-von Arx, Priska; Bolz, Tijs; Link, Pierre-Carl: Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule - In: Wicki, Monika T. [Hrsg.]; Törmänen, Minna R. K. [Hrsg.]: *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 221-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332296 - DOI: 10.25656/01:33229; 10.35468/6167-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332296>

<https://doi.org/10.25656/01:33229>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx,
Tijs Bolz und Pierre-Carl Link*

Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule

Zusammenfassung

Dieser Text untersucht Classroom Management als entscheidenden Ansatz zur Förderung eines effektiven und störungsfreien Lernumfelds, insbesondere in inklusiven Bildungskontexten. Es umfasst Strategien, die darauf abzielen, akademisches und soziales Lernen zu fördern, Verhaltensprobleme zu reduzieren und die Motivation der Schüler:innen zu steigern. Empirische Studien belegen, dass gutes Classroom Management positiv mit Lernerfolgen, sozial-emotionaler Entwicklung und dem Wohlbefinden von Lehrkräften korreliert.

Die Autor:innen betonen die Bedeutung proaktiver Maßnahmen wie klarer Regeln, strukturiertem Unterricht und einer positiven Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung. Gleichzeitig werden reaktive Strategien zur Intervention bei Störungen thematisiert. Die psychodynamische Perspektive bietet zusätzliche Einblicke, indem sie unbewusste Prozesse und emotionale Dynamiken berücksichtigt, die das Verhalten beeinflussen.

Obwohl Classroom Management als Grundlage für den Umgang mit Verhaltensproblemen anerkannt ist, wird es für die unzureichende Berücksichtigung komplexer Problematiken und sozial-emotionaler Faktoren kritisiert. Eine Kombination behavioraler Ansätze des Classroom Managements mit anderen Ansätzen, wie der psychodynamischen Methodik, wird empfohlen, um eine umfassende Unterstützung aller Schüler:innen zu gewährleisten.

Abstract

This text examines classroom management as a crucial approach to fostering an effective and disruption-free learning environment, particularly in inclusive education contexts. It encompasses strategies aimed at promoting academic and social learning, reducing behavioural issues, and enhancing student motivation. Empirical studies demonstrate that effective classroom management is positively correlated with learning outcomes, socio-emotional development, and teacher well-being.

The authors emphasize the importance of proactive measures such as clear rules, structured lessons, and positive teacher-student relationships. Reactive strategies for addressing disruptions are also discussed. A psychodynamic perspective offers additional insights by considering unconscious processes and emotional dynamics that influence behaviour.

While classroom management is recognized as a foundation for addressing behavioural issues, it is criticized for insufficiently addressing complex problems and socio-emotional factors. Combining the behaviourally oriented classroom management with other approaches, such as psychodynamic methodologies, is recommended to provide comprehensive support for all students.

Advance Organizer

Purpose and Overview:

The chapter “Classroom Management for Behavioural Problems at Schools” by Robert Langnickel and colleagues examines strategies for effective classroom organization, particularly in managing behavioural issues. It focuses on creating a disruption-free and learning-conducive environment that supports both academic and socio-emotional learning goals. Classroom management is highlighted as a fundamental component of teaching quality.

Key Themes and Concepts:

1. Definition and Importance of Classroom Management:
 - a) Classroom management encompasses all activities aimed at fostering a positive and orderly learning environment.
 - b) It seeks to minimize behavioural issues and establish a stable foundation for academic and social learning.
2. Proactive and Reactive Strategies:
 - a) Proactive Strategies: These include classroom preparation, clear rules, a positive learning climate, structured lessons, and cooperative learning formats.
 - b) Reactive Strategies: Focus on handling inappropriate behaviour and implementing preventive problem-solving approaches.
3. Empirical Evidence:
 - a) Studies show that effective classroom management leads to better learning outcomes, higher motivation, and reduced teacher stress.
 - b) It is also an effective tool for preventing classroom disruptions.
4. Leadership Style and Relationship Building:

- a) Teachers should adapt their leadership style and communicate clear expectations.
 - b) A trustful and respectful teacher-student relationship is central to successful classroom management.
5. Psychodynamic Perspective:
- a) The psychodynamic perspective emphasizes the significance of unconscious processes and emotional dynamics in the classroom.
 - b) Concepts like Winnicott's "holding environment" provide insights into creating a supportive learning atmosphere.
6. Integration into School Practices:
- a) Classroom management should be part of a comprehensive school development plan.
 - b) Tools such as class councils or evidence-based programs (e.g., the Good Behavior Game) aid in implementation.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This chapter builds on existing knowledge about classroom organization, behaviour management, and inclusion. Educators and school leaders familiar with these concepts can use the strategies presented to enhance their teaching quality. The integration of proactive and reactive approaches with psychodynamic insights offers a comprehensive perspective on managing behavioural issues, promoting a supportive and inclusive learning environment.

Die Relevanz von Classroom Management für Verhaltensprobleme in der Schule

Inklusive Klassen verlangen von Lehrpersonen sowohl die Bedürfnisse von Schüler:innen mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu berücksichtigen. Inklusive Bildungsstrukturen und die zunehmende Heterogenität der Lernenden erhöhen die Anforderungen für Lehrpersonen. Dies erfordert eine differenzierte Planung und Durchführung des Unterrichts sowie eine kontinuierliche Anpassung an die Dynamik der Gruppe (Kunter, & Baumert, 2006). Die Beschulung von Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen stellt eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen dar (z. B. Müller, & Sigrist, 2020; Scherzinger, Wettstein, & Wyler, 2018; Spilles, Hagen, & Hennemann, 2018; Ahrbeck, 2017). Der Ansatz des Classroom Managements kann einen Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen leisten. Classroom Management umfasst dabei Konzepte, Strategien und Techniken, die darauf abzielen einen möglichst störungsfreien und reibungslosen Unterrichtsverlauf zu garantieren. Grundlegend

bezieht sich Classroom Management auf alle Aktivitäten, die von Lehrpersonen unternommen werden, um ein Lernsetting zu schaffen, das sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht (Evertson, & Weinstein, 2006; Leidig, Hennemann, & Hillenbrand, 2020).

Ein effektives Classroom Management trägt wesentlich zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre bei, die den akademischen Erfolg und die emotional-soziale Entwicklung aller Schüler:innen fördert. Studienergebnisse deuten darauf hin, dass ineffektives Management zu erhöhtem Stress bei Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen und letztlich zu geringeren Lernerfolgen führen kann (Oliver et al., 2011). Für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen kann dies besonders nachteilig sein, da sie oft mehr Struktur und Unterstützung benötigen, um erfolgreich zu lernen.

Es kann zu Beginn festgehalten werden, dass das Classroom Management ein „Spektrum von Ansätzen mit teilweise durchaus unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunkten“ darstellt (Stein, & Stein, 2020, S. 239). Im Zentrum steht die Lehrperson, deren Persönlichkeit und Kompetenzen (ebd.). Neben einer grundlegenden Darstellung von Classroom Management Strategien werden in diesem Beitrag Implikationen für die schulpädagogische Praxis erläutert und zusätzlich aus psychodynamischer Perspektive diskutiert.

Empirische Einordnung

Eine Vielzahl internationaler und nationaler Studien verdeutlicht, dass ein gelingendes Classroom Management einen positiven Einfluss auf die Lernerfolge (z. B. Durlak et al., 2011; Kunter & Voss, 2011), die Motivation (z. B. Henschel, Rjosk, Holtmann, & Stanat, 2019; Korpershoek et al., 2016), die erlebten Emotionen (z. B. Holding, & Fraser, 2013; Sakiz, Pape, & Hoy, 2012) sowie das sozial-emotionale und akademische Lernen (z. B. Durlak et al., 2011; Hattie, 2023; Korpershoek et al., 2022) von Schüler:innen hat. Zudem trägt die Anwendung von Classroom Management Strategien zur Reduktion von Verhaltensproblemen von Schüler:innen im Unterricht bei (z. B. Marzano et al., 2003; Oliver et al., 2011). Studienergebnisse verdeutlichen ebenfalls, dass ein effektives Classroom Management ein Prädiktor für die Reduktion von Stress (z. B. Aloe et al., 2014; Kennedy et al., 2021), von Belastungserleben (Aldrup, et al., 2018; Ferguson, Frost & Hall, 2012) sowie für die Verbesserung von Wohlbefinden und berufsbezogenem Selbstwirksamkeitserleben (z. B. Aloe et al., 2014; Dicke, et al., 2014; Kennedy et al., 2021) von Lehrpersonen darstellt.

Kriterien von erfolgreichem Classroom Management

Auf Basis empirischer Erkenntnisse von Kounin (1976/2006) benennen Emmer und Evertson (2009; 2016) elf Kriterien effektiven Classroom Managements, die sich in neun proaktive und zwei reaktive Strategien gliedern lassen.

Proaktive Strategien des Classroom Management

- Klassenraum vorbereiten,
- Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten,
- Konsequenzen festlegen,
- positives (Lern-)Klima schaffen,
- Schüler:innen beaufsichtigen,
- Verantwortlichkeit der Schüler:innen festigen,
- Unterricht vorbereiten,
- Unterrichtliche Klarheit,
- Kooperative Lernformen.

Reaktive Strategien des Classroom Managements

- Unterbindung unangemessenen Schüler:innenverhaltens
- Strategien für potenzielle Probleme.

(Auflistung angelehnt an Hennemann et al., 2017, S. 42; Hennemann, & Hillenbrand, 2010)

Hennemann und Hillenbrand (2010) leiten aufbauend darauf die Nutzbarkeit für den sonderpädagogischen Kontext im deutschsprachigen Raum ab. Die einzelnen settingbasierten Strategien stellen wesentliche fachübergreifende Qualitätsmerkmale eines lernförderlichen Unterrichts dar. Zudem ist Classroom Management (unter Berücksichtigung von Helmke, 2022; 2014 sowie Klieme, 2019; Bell et al., 2020) neben kognitiver Aktivierung und schüler:innenorientiertem Unterrichtsklima als eine von drei Basisdimensionen von Unterricht einzuordnen.

Classroom Management als Prävention bei Verhaltensproblemen in der Schule

Wettstein und Scherzinger (2022) betonen die zentrale Rolle der Lehrpersonen bei der Prävention von Unterrichtsstörungen. Erfolgreicher und störungsarmer Unterricht basiert gemäss Wettstein und Scherzinger auf der diagnostischen Kompetenz der Lehrperson, einer von Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägten Lehrperson-Schüler:in-Beziehung, eines effizienten Classroom Managements sowie einer anregenden und motivierenden Unterrichtsgestaltung.

Damit Lehrpersonen angemessen auf Unterrichtsstörungen reagieren können, müssen diese überhaupt bemerken, was sich im Klassenzimmer ereignet. Hierfür benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenz (Tönnissen et al., 2024) um die Situationen im Klassenzimmer differenziert und möglichst zutreffend zu beurteilen. Grundlegend für ein erfolgreiches Classroom Management ist zudem eine gute pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (Bolz, 2021; Scherzinger, & Wettstein, 2022). Neben einer emotional nahen und zugleich situationsangepassten Führung gehört dazu auch ein authentisches Verhalten der Lehrperson, das sich durch ein Bewusstsein über die eigenen Stärken und Schwächen sowie durch Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit auszeichnet.

Im Hinblick auf ein effizientes Classroom Management analysieren Wettstein und Scherzinger drei zentrale Faktoren: den Führungsstil, die Kommunikation von Erwartungen und den Umgang mit Störungen.

Beim Führungsstil heben die Autor:innen weiter hervor, dass dieser adaptiv an die jeweilige Situation angepasst werden sollte. Angelehnt an das Modell des interpersonalen Verhaltens von Lehrpersonen nach Wubbels und Brekelmans (2005) mit den beiden Hauptdimensionen Lenkung (vertikale Achse) und Nähe (horizontale Achse) sollte die Lenkung zwischen ermöglichend – beispielsweise bei Projektarbeit – und führend – zum Beispiel bei Frontalunterricht – variieren. Im Hinblick auf die Dimension Nähe sollte das Verhalten stets freundlich und nah sein, während kaltes und distanziertes Verhalten zu vermeiden ist. Bezüglich der Kommunikation von Erwartungen ist es entscheidend, dass Lehrpersonen ihre Erwartungen klar formulieren, strukturelle Vorgaben machen und sinnvolle Regeln in der Klasse etablieren. Diese Regeln sollten zu Beginn des Schuljahres gemeinsam mit den Schüler:innen entwickelt und begründet werden, um Orientierung und Sicherheit zu schaffen (Wettstein, & Scherzinger 2022; Scherzinger, & Wettstein, 2022). Stein und Stein (2020, S. 239) fragen kritisch an, ob die Beteiligung der Schüler:innen beispielsweise durch einen Klassenrat und das Festlegen von Regeln in der Praxis konsequent umgesetzt wird und „inwiefern diese Zielsetzung kompatibel ist mit der zugleich ganz starken Fokussierung auf die Lehrperson und ihre zentrale Funktion in der Unterrichtsgestaltung“ (ebd.). Eine anregende und motivierende Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson kann ebenfalls präventiv wirken (Wettstein, & Scherzinger, 2022). Dazu gehört erstens, den Lernenden Aufgaben mit einer individuell erlebten mittleren Schwierigkeit zu stellen, um ihre Motivation zu fördern. Zweitens tragen eine gründliche Unterrichtsvorbereitung, die didaktische Analysen, differenzierte Angebote und eine hohe Sachkompetenz umfasst, sowie die Vermittlung von Begeisterung und Fachwissen ebenfalls zur Prävention von Störungen bei. Drittens sollten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigt und verschiedene Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand eröffnet werden. Viertens sind Klarheit, eine effiziente Zeitnutzung und eine geschickte Rhythmisierung

des Unterrichts ebenfalls wesentliche Bestandteile einer störungspräventiven Unterrichtsgestaltung. Lehrpersonen sollten den Lernenden deutlich vermitteln, was von ihnen erwartet wird und worauf es bei den Lerninhalten ankommt, ohne wertvolle Unterrichtszeit durch Nebensächlichkeiten zu verlieren. Eine gelungene Rhythmisierung zeigt sich in flüssigen Übergängen zwischen den verschiedenen Arbeitsphasen.

Im Rahmen mehrstufiger Förderkonzepte, wie der Response-to-Intervention-Ansatz (Grosche, & Volpe, 2013; Hartke, 2017; Huber & Grosche, 2012) oder des School Wide Positive Behaviour Support (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; 2020), kommt dem Classroom Management eine prominente Rolle auf universeller Förderebene zu. Classroom Management und die Verstärkung positiven Verhaltens auf Gruppenebene „bilden die Grundlage für eine kontinuierliche positive Unterstützung und sind ausreichend für das erfolgreiche Lernen von etwa 80 Prozent der Schüler:innen“ (Hövel et al., 2024, S. 65). Dies kann zum Beispiel durch das Good Behavior Game respektive das KlasseKinderSpiel (Hillenbrand, & Pütz, 2008; Hövel et al., 2024, S. 67; Lütolf Belet et al., 2024; Hagen et al., 2020) realisiert werden, welches eine gut evaluierte behavioral ausgerichtete Massnahme zum Classroom Management ist, zu dem es aber auch kritische Stimmen gibt (Smith, et al., 2021; Zimmermann, 2024).

So werden etwa der Klassenraum als solcher, seine Vorbereitung und die Gestaltung als ein proaktiver Aspekt des Classroom Managements konzeptualisiert. Die aktive Beteiligung der Schüler:innen beispielsweise bei Regelfestlegung und deren Beaufsichtigung sind weitere Aspekte des Classroom Managements.

Ein weiterer Aspekt ist der Klassenrat zur Förderung der Beteiligung der Lernenden. Hennemann und Hillenbrand (2010) beschreiben das Classroom Management als ein Entwicklungs- und Professionalisierungsthema einer gesamten Schule. Hinzu kommt das möglichst frühzeitige Erkennen von Lern- und Verhaltensproblemen durch prozessbezogene Diagnostik, Screenings und systematische Verhaltensbeobachtung sowie das Response-to-Intervention-Modell (Blumenthal, 2017; Huber, & Grosche, 2012). Abgesehen von der Einbindung kooperativer Lernformen zählen ebenso der Einsatz evidenzbasierter Förderprogramme zum erweiterten Classroom Management (Hennemann, & Hillenbrand, 2010, S. 265ff.). Neben der Persönlichkeit der Lehrperson, aktiver Lernzeit sowie dem Klassenklima und der Klassenzusammensetzung stellen Classroom Management Strategien einen zentralen Aspekt der Unterrichtsqualität dar (z. B. Helmke, 2009). Diese Lesart des Classroom Managements adressiert primär die Unterrichtsplanung und -ausgestaltung von Lehrpersonen, die Einfluss auf soziale, emotionale, kognitive und akademische Kompetenzen von Schüler:innen nimmt. Stein und Stein (2020, S. 234) ordnen das Classroom Management den ergänzenden Ansätzen für den Unterricht bei Verhaltenproblemen zu. Dabei legen sie den Schwerpunkt auf didaktische Theorien und deren Umsetzung durch Unterrichts-

konzepte. Bedeutsam an dieser Einordnung ist, dass Classroom Management nicht als eigenständige Unterrichtskonzeption verstanden werden soll, sondern "wichtige spezifische Bereicherungen und Ergänzungen der Unterrichtsführung und -gestaltung bieten (kann), was den präventiven wie interventiven Umgang mit Verhaltensstörungen anbelangt" (ebd., S. 218). Es sollte deshalb in verschiedene Unterrichtskonzepte und Vorgehensweisen der Unterrichtsgestaltung integriert werden. Classroom Management ist in der Lesart von Stein und Stein (2020) Teil der ergänzenden Ansätze, die Lehrpersonen nutzen können, um präventiv Verhaltensprobleme zu vermeiden. Classroom Management sollte aber prinzipiell als ein grundlegender Ansatz für alle Schüler:innen verstanden werden. Insbesondere reaktive Strategien kommen bei Unterrichtsstörungen zum Tragen. In jüngeren Beschreibungen des Classroom Managements treten auch die Schüler:innen und deren aktive Beteiligung in den Vordergrund (ebd.; Vierbuchen, 2023; Henemann, & Hillenbrand, 2010; Hövel et al., 2024).

Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive: Haltende Umgebung und verstehende Haltung

Wettstein und Scherzinger weisen explizit auf die Dimension des Unbewussten für Verhaltensprobleme hin: „Insbesondere impulsive Reaktionen laufen weitgehend unbewusst und automatisch ab und in der Anspannung können kaum Handlungsalternativen abgewogen werden.“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 140). Aus diesem Grund ist der Einbezug einer psychodynamischen Perspektive im Rahmen des Classroom Managements hilfreich. Die Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Schule haben eine lange, wenn auch immer wieder unterbrochene Tradition. Seit die Psychoanalyse als Modell über persönliches Wachstum und psychischer Entwicklung aufkam, etablierte die Psychoanalytische Pädagogik ein neues Verständnis von sich selbst und den anderen im Unterricht (Ascher, 2005). Husslein (1989) entfaltet aus sonderpädagogischer Perspektive eine Kritik an bis heute etablierten didaktischen Theorien, die besagt, dass die in der Pädagogik etablierten didaktischen Ansätze Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen nicht wirklich gerecht werden (Stein, & Stein, 2020). Affekte der Schüler:innen, ihre Bedürfnisse und ihre Lebenswelt sind für Husslein massgebliche Koordinaten, die es auch didaktisch zu adressieren gilt. Husslein (1989, S. 476) fordert deshalb, „nach Konzepten Ausschau zu halten, die unterrichtliches Handeln zur aktuellen Situation verhaltensgestörter Kinder in Beziehung setzen, welche die Psychodynamik der Gruppe aufgreifen und welche die Komplexität psychosozialer Konflikte bedenken“. Auch für Hofman (2021) sind affektive Dynamiken der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen im Classroom Management zu berücksichtigen. Als menschliche Wesen erleben wir ständig Emotionen

und das Klassenzimmer kann hierfür als Katalysator fungieren, weshalb es wichtig ist auch einen Ansatz zu wählen, der Emotionen gut adressieren kann und ein vertieftes Verständnis der Dynamiken im Klassenzimmer ermöglicht.

Doch was ist Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive? Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive basiert wesentlich auf Elementen der Psychoanalyse, der Bindungs- und Mentalisierungstheorie. Diese Perspektive fokussiert sowohl die inneren, oft unbewussten psychischen Prozesse, die das Verhalten von Schüler:innen beeinflussen, als auch die psychischen Prozesse der Lehrpersonen selbst. Das Verhalten von Schüler:innen im Klassenzimmer wird als Ausdruck tiefer liegender psychischer Konflikte und unbewusster Wünsche verstanden, auf die die Lehrperson angemessen reagieren muss (Freud, 1930; Blos, 1962). Mithilfe der Berücksichtigung einer psychodynamischen Perspektive kann das Verhalten von Schüler:innen durch unbewusste Konflikte, Wünsche, Affekte und vergangene Erfahrungen eingeordnet werden. Im Klassenzimmer manifestiert sich dies oft in Verhaltensweisen wie Aggression, Rückzug oder Unterrichtsstörungen (Aichhorn, 1951; Kohut, 1977). Lehrpersonen, die psychodynamische Aspekte berücksichtigen, versuchen, die zugrundeliegenden Ursachen von Verhaltensproblemen zu verstehen, anstatt nur die oberflächlichen Symptome zu behandeln. Ein tiefes Verständnis insbesondere der emotionalen Ursachen von Verhaltensprobleme der Lernenden ist entscheidend, um eine sichere und unterstützende Lernumgebung zu schaffen (Fonagy et al., 2002).

Ein zentrales Element ist die Analyse von Übertragung und Gegenübertragung, bei der unbewusste Wünsche und Konflikte der Schüler:innen auf die Lehrperson projiziert werden und vice versa (Heimann, 1950). Lehrpersonen, die sich dieser Dynamik bewusst sind, können konstruktiv darauf reagieren und so die emotionale Entwicklung der Schüler:innen besser fördern. Auf diese Weise vermag auch ein Agieren auf Seite der Lehrperson wie z. B. das Verhängen von drakonischen Strafen bei herausforderndem Verhalten abnehmen. Ein weiteres wichtiges Konzept ist das Verständnis und die Bearbeitung von Abwehrmechanismen, die Lernende einsetzen, um mit inneren Konflikten umzugehen. So kann Christoph, welcher mit Michael, einem älteren und körperlich überlegenen Schüler, eine Auseinandersetzung auf dem Pausenhof hatte die er verloren hat, Peter, einen ihm körperlich unterlegenen Schüler, in seiner Klasse anbrüllen. Christoph verschiebt seine Aggression von Michael auf den jüngeren Schüler Peter – ein Abwehrmechanismus, welcher als Verschiebung bezeichnet wird. Ein Fortschritt wäre, dass Schüler:innen keine verbale oder körperliche Gewalt gegen Personen ausüben, sondern z. B. auf ein Kissen hauen oder auf einen Boxsack – auch dann wäre es noch eine Verschiebung. Indem Lehrpersonen Abwehrmechanismen erschliessen, können sie gezielt darauf reagieren, um den Schüler:innen zu helfen, angemessene Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Vaillant, 1994).

Das psychoanalytische Konzept der „Holding Environment“ von Winnicott (1965) ist ebenfalls für das Klassenzimmer relevant. Es beschreibt die Schaffung einer sicheren und stabilen Umgebung, in der Schüler:innen ihre emotionalen Konflikte verarbeiten können. Dies kann durch eine empathische und konsistente Lehrer:innenpersönlichkeit erreicht werden, die den Schüler:innen Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Diesen Zugang sollte man im Rahmen des psychodynamischen Classroom Managements in der Schule anwenden.

Zusammenfassend bietet Classroom Management aus psychodynamischer Perspektive eine tiefgehende Analyse der emotionalen und ggf. unbewussten Prozesse, die das Verhalten von Schüler:innen maßgeblich beeinflussen. Diese Ansätze bieten wertvolle Werkzeuge, um das emotionale Klima im Klassenzimmer zu gestalten und langfristige, nachhaltige Veränderungen im Verhalten der Schüler:innen zu fördern. Diese Perspektive hebt hervor, dass sie wertvolle Einsichten in die inneren Prozesse von Schüler:innen bietet. Gleichzeitig wird sie jedoch für ihre Komplexität und die Schwierigkeit der Anwendung im Schulalltag kritisiert. Die psychodynamische Arbeit erfordert oft ein hohes Maß an Selbstreflexion, was nicht alle Lehrpersonen besitzen oder anwenden können (Fonagy, & Target, 1996). Zudem kann die Fokussierung auf unbewusste Prozesse dazu führen, dass unmittelbare Verhaltensprobleme nicht effektiv adressiert werden, was den Unterrichtsfluss stören kann (Fonagy et al., 2002). Daher ist es wichtig, psychodynamische Ansätze des Classroom Managements mit anderen pädagogischen Methoden wie der behavioralen Lesart zu kombinieren, um hinsichtlich der komplexen Anforderungen ein umfassendes und effektives Classroom Management zu gewährleisten. Ansätze der verstehenden Diagnostik (Bolz, & Baumann, 2024; Baumann, Bolz, Albers 2021) zur Klärung des Zusammenhangs von beobachtbaren Verhaltensweisen und inneren Motiven des Kindes sowie der Lehrperson können einen Beitrag zur gezielten Planung, Umsetzung und Reflexion von Unterricht leisten.

Kritische Würdigung und Fazit: Classroom Management und affektive Interaktionsdynamiken

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Classroom Management ein zentraler pädagogischer Ansatz ist, der darauf abzielt, eine effektive und störungsarme Lernumgebung zu schaffen. Studien zeigen, dass eine hohe Qualität in der Klassenzimmerorganisation mit einer höheren Schüler:innenleistung, einem besseren Verhalten und einem positiveren schulischen Klima verbunden ist (Korpershoek et al., 2022; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Besonders in heterogenen Klassen ermöglicht eine klare Struktur den Zugang zu Bildung und fördert die

Chancengleichheit, indem sie die Lernumgebung für alle Schüler:innen zugänglich und unterstützend gestaltet (Slavin, 2014).

Gleichzeitig sei jedoch darauf hingewiesen, dass Classroom Management nicht frei von Kritik ist. Stein und Stein (2020) betonen, dass der Schwerpunkt des Konzepts auf Prävention und dem Umgang mit leichteren Verhaltensproblemen liegt, während der Umgang mit gravierenderen Problematiken eher unzureichend ausgearbeitet ist – es ist eher universelle Prävention als indizierte Intervention. Zudem wird kritisiert, dass das Konzept stark auf die situative Perspektive fokussiert und dabei die Komplexität menschlichen Verhaltens, insbesondere bei manifesten und massiven Verhaltensproblemen, vernachlässigt (Stein, 2019; Stein & Stein, 2020). Behaviorale Ansätze des Classroom Managements, die insbesondere in den ersten Schuljahren effektiv sind, wenn Schüler:innen grundlegende Verhaltensnormen erlernen (Emmer, & Evertson, 2016), geraten ebenfalls in die Kritik. Diese Ansätze legen oft eine starke Fokussierung auf extrinsische Verstärkung, was das intrinsische Interesse am Lernen untergraben kann (Deci et al., 1999). Zudem berücksichtigen sie die Bedeutung sozial-emotionaler Faktoren nur unzureichend (Brophy, 1983). Neuere Ansätze integrieren daher sozial-kognitive Elemente, um eine ganzheitlichere Betrachtung des Schüler:innenverhaltens zu ermöglichen (Bandura, 1986).

Hofman (2021) weist darauf hin, dass Classroom Management einen pädagogischen Ansatz zur Optimierung von Unterricht darstellt. Es gilt daher zu bedenken, dass mit der Zielsetzung eines lerneffizienten und möglichst störungsfreien Unterrichts auch normative Vorstellungen verbunden sind. Dieser pädagogische „Optimierungsimperativ“ (ebd., S. 36) des Classroom Managements gilt es kritisch zu reflektieren. Hofman kritisiert das Classroom Management, wenn „affektive Dynamiken der Lehrkräfte-Schüler:innen-Interaktion nicht angemessen berücksichtigt und die Abwesenheit von Störungen und Konflikten als alleiniges Optimum guten Unterrichts proklamiert“ (ebd.) werden. Deshalb ist es essenziell, die behaviorale Perspektive um eine psychodynamische Lesart auf Classroom Management zu erweitern. Mit Hofman (2021) lassen sich beispielsweise affektive Gruppendynamiken kritisch in Bezug auf das Classroom Management betrachten, wodurch eine Kritik am pädagogischen Optimierungsimperativ ermöglicht wird.

Trotz der aufgezeigten Grenzen und der Notwendigkeit einer kritischen Reflexion bietet das Classroom Management wertvolle Impulse für ein integratives Unterrichtsmodell, bei dem das Antizipieren von Störungen eine zentrale Rolle spielt. Entscheidend ist letztlich der verantwortungsvolle und reflektierte Einsatz dieser Unterrichtskonzepte, um den vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag wirksam zu begegnen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 5–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>
- Aichhorn, A. (1951). *Wayward Youth*. Viking Press.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burn-out: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126.
- Ascher, C. (2005) 'The force of ideas'. *History of Education*, 34(3), 277–293.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Bell, C. A., Castellano, K. E., & Klieme, E. (2020). Classroom management. In OECD (ed.), *Global teaching InSights: A video study of teaching* (S. 48–80). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. Free Press.
- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Inklusion. Das Rügener Modell* (S. 20–32). Kohlhammer.
- 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. 128–143). Kohlhammer.
- Bolz, T., & Baumann, M. (2024). Eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf pädagogische Diagnostik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer, & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule* (S. 288–300). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265–285.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., 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(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Pearson.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Pearson.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (ed.) (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Erlbaum.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: The Development of Psychic Reality and its Malfunction in Borderline Patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217–233. hf

- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. GW XIV, 419–505.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Hagen, T., Hennemann, T., Hillenbrand, C., Rietz, C., & Hövel, D. C. (2020). TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 2, 160–171.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion. Das Rügener Modell*. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heimann, P. (1950). On counter-transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 81–84.
- Helding, K., & Fraser, B. J. (2013). Effectiveness of National Board Certification (NBC) teachers in terms of classroom environment, attitudes and achievement among secondary science students. *Learning Environments Research*, 13, 1–21.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett/Kallmeyer.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–276). Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Kohlhammer.
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M., & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.
- Hillenbrand, C., & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Körber-Stiftung.
- Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024). Mehrstufige Förderung am Beispiel des „Schoolwide Positive Behaviour Support“ SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 63–77). Edition SZH/CSPS 41.
- Hofman, J. (2021). Optimierung durch Classroom Management. *Psychosozial*, 4, 36–46.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(8), 312–322.
- Husslein, E. (1989). Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In: Goetze, H., & Neukäter, H. (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, 473–491. Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150–168.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. International Universities Press.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Korpershoek, H., Mouw, J. M., & De Boer, H. (ed.) (2022). *International Research on the Foci and Effectiveness of Classroom Management Programs and Strategies*. In *Handbook of Classroom Management* (3rd ed., pp. 350–372). Routledge.

- Kounin, J. S. (2006/1976). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Lehren und Lernen–Lernumwelten im Wandel. In M. Kunter, E. Klieme, & C. Lüdtke (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen* (S. 65–82). Springer.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 148–159.
- Lütolf Belet, A., Burkhardt, S. C. A., & Hövel, D. C. (2024). Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 221–231). Edition SZH/CSPS 41.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. New York: Pearson Education.
- Müller, X., & Sigris, M. (2020). Verhaltensauffälligkeiten an Sonder- und Regelschulen. Eine Umfrage zur Häufigkeit sowie zu Belastung und Unterstützungsbedarf von Lehrpersonen. *SZH*, 26 (11-12), 57–65.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), S. 388–407.
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Kohlhammer.
- Slavin, R. E. (2014). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Pearson.
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A Meta-Analytic Review of Randomized Controlled Trials of the Good Behavior Game. *Behavior Modification*, 45(4), 641–666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>
- Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39–71. <https://doi.org/10.25656/01:15960>
- Stein, R. (2014). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich, R. Stein, & F. B. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 110–114). Kohlhammer.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Stein, R., & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Klinkhardt, UTB.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/10983007000020030>
- Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik: Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)*, 75(7), 303–311.
- Vaillant, G. E. (1994). *The Wisdom of the Ego*. Harvard University Press.
- Vierbuchen, M.-C. (2023). Effektives Classroom Management – Strategien für positive unterrichtliche Entwicklungsbedingungen im Kontext von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (S. 269–282). Kohlhammer.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, D. (2024). „Kindliches Spiel“ im Rahmen sozialer Trainingsprogramme? In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer, & P.-C. Link (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel* (S. 173–285). Verlag Barbara Budrich.

Authors

Langnickel, Robert is a researcher and lecturer in the area of emotional and social development at the University of Teacher Education Lucerne.

Hagmann-von Arx, Priska is Professor of Learning Processes and Learning Development under Challenging Conditions at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Bolz, Tijs is Substitute Professor for Pedagogy and methods in the area of emotional and social development with special consideration of inclusive educational processes at the Carl von Ossietzky University Oldenburg.

Link, Pierre-Carl, Professor, specializes in socio-emotional and psychomotor development at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich, Switzerland.