

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

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 60-81*



Quellenangabe/ Reference:

Hammer, Paula; Leidig, Tatjana; Vösgen-Nordloh, Meike; Bolz, Tijs: Internalisierende Verhaltensprobleme in der Schule – eine qualitative Interviewstudie zu subjektiven Wissensbeständen sowie Erfahrungen von Lehrkräften an Förder- und Regelschulen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 60-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339608 - DOI: 10.25656/01:33960; 10.35468/6178-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339608>

<https://doi.org/10.25656/01:33960>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ESE

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



**Heft 7 (2025)**

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

**Bibliografie:**

Paula Hammer, Tatjana Leidig,  
Meike Vösgen-Nordloh und Tjjs Bolz:

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

*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 7(7), 60-81  
<https://doi.org/10.35468/6178-04>

**Gesamtausgabe online unter:**

<http://www.eze-zeitschrift.net>  
[doi.org/10.35468/6178](https://doi.org/10.35468/6178)

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

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

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

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

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

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

<sup>3</sup>Universität zu Köln

**\* Korrespondenz:**

Hammer, Paula  
paula.hammer1@uol.de

Beitrag eingegangen: 01.11.2024  
Beitrag angenommen: 21.03.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

**ORCID:**

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

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

## Zusammenfassung

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

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

## Abstract

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

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

## 1 Einleitung

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

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

## 2 Theoretischer Hintergrund

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Klinische Diagnosen**

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

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

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

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

### 3 Forschungsstand und Desiderate

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

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

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

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

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

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

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

## 4 Vorliegende Studie

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

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

## 5 Methodik

### 5.1 Stichprobe und Durchführung

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

**Tab. 1:** Stichprobe

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

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

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

## 5.2 Erhebungsmethode

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

## 5.3 Durchführung der Untersuchung

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

## 5.4 Auswertungsmethode

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

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

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

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

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

## 6 Ergebnisse

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

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

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

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

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

### 6.1 OK 1 Begriffsverständnis

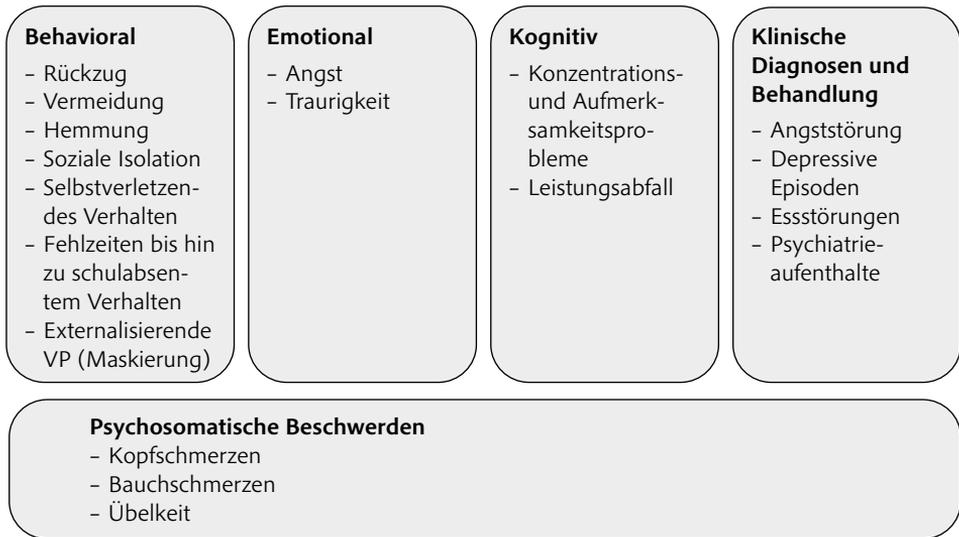
Den meisten RSL (9/10) war die *Begrifflichkeit unbekannt* (UK 1.1). Nach vertiefter Nachfrage kannten jedoch alle LK Schüler:innen mit IVP. Alle FSL (10/10) sowie eine RSL (1/10) nannten eine *subjektive Definition* (UK 1.2) und griffen dabei die Merkmale *nach innen gerichtet* oder *gegen die eigene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

### 6.2 OK 2 Wahrnehmung - Anzeichen/Symptome

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

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

### Benannte Anzeichen



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

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

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

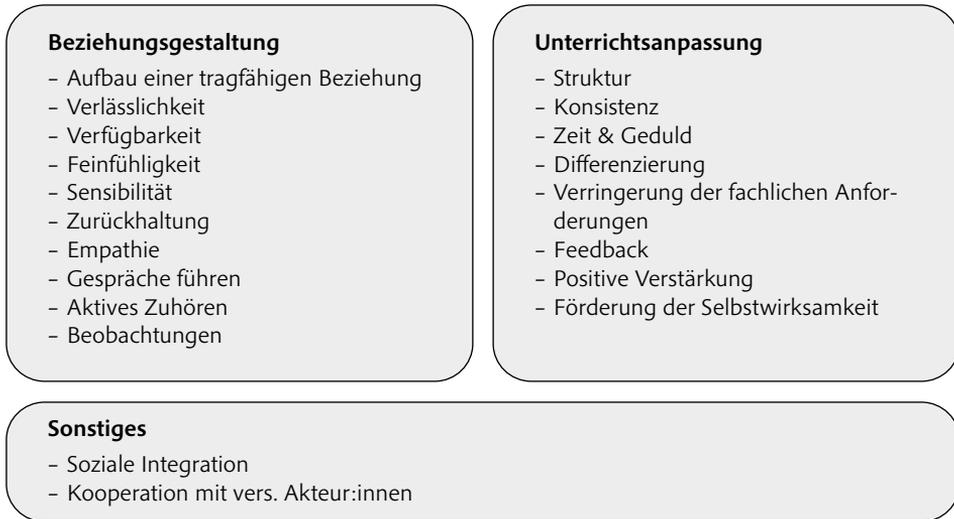
*Psychosomatische Beschwerden* (UK 2.5) in Form von Kopf- und Bauchschmerzen sowie Übelkeit werden von einigen der befragten LK (7/20) ebenfalls beobachtet.

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

### 6.3 OK 3 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten

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

#### Benannte pädagogische Handlungsmöglichkeiten



**Abb. 3:** Benannte pädagogische Handlungsmöglichkeiten

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

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

## 6.4 OK 4 Herausforderungen und Grenzen

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

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

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

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

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

## 6.5 OK 5 Bedarfe und Wünsche

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

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

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

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

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

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

## 7 Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 8 Limitationen

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

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

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

## 9 Fazit und Ausblick

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

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

## Literatur

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

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

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

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