

Guthöhrlein, Kirsten; Laubenstein, Désirée; Scheer, David
**Präventive Unterstützung von Kompetenzen der emotionalen und sozialen
Entwicklung durch wertschätzende und lösungsfokussierte
Kommunikationsstrategien - Dem guten Grund auf der Spur**

Zeitschrift für Heilpädagogik 76 (2025) 11, S. 456-467



Quellenangabe/ Reference:

Guthöhrlein, Kirsten; Laubenstein, Désirée; Scheer, David: Präventive Unterstützung von Kompetenzen der emotionalen und sozialen Entwicklung durch wertschätzende und lösungsfokussierte Kommunikationsstrategien - Dem guten Grund auf der Spur - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 76 (2025) 11, S. 456-467 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349890 - DOI: 10.25656/01:34989

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349890>

<https://doi.org/10.25656/01:34989>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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



Kirsten Guthöhrlein



Désirée Laubenstein



David Scheer

Präventive Unterstützung von Kompetenzen der emotionalen und sozialen Entwicklung durch wertschätzende und lösungsfokussierte Kommunikationsstrategien – Dem guten Grund auf der Spur

Zusammenfassung

Bei der Entwicklung eines inklusiven Schulklimas erleben Lehrkräfte insbesondere den konstruktiven Umgang mit herausforderndem Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler als schwierig. Das Forschungsprojekt „InSchul²“ verweist auf die Zweigleisigkeit „innerer und äußerer Strukturen des Schulklimas in der inklusiven Schulentwicklung“ und zielt darauf ab, inklusive Entwicklungsräume durch Professionalisierung auszugestalten und mit Praxis nachhaltig weiterzuentwickeln. Dem Design-Based-Research-Ansatz folgend, hat das Forschungsteam mit Lehrpersonen aus Grundschulen im Teilprojekt PUNKT-ESE in Workshops lösungsorientierte Gesprächstechniken über ein Schuljahr erprobt, die von den Lehrpersonen im Unterricht präventiv und intervenierend eingesetzt wurden. Der Beitrag stellt die Konzeption des Ansatzes unter Berücksichtigung praktischer Beispiele dar und gibt Einblicke in die begleitende Evaluation. Darüber hinaus werden Herausforderungen und Chancen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis im Kontext systemischer Herausforderungen und schulischer Transferprozesse diskutiert.

Um die inneren und äußeren Strukturen des inklusiven Schulklimas weiterzuentwickeln, können sowohl die fachliche Expertise unterrichtlichen Handelns als auch die Professionalisierung der Beziehungsgestaltung wertvolle Fortbildungsansätze sein, um emotionale Belastungserlebnisse zu reduzieren und die soziale Eingebundenheit von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen zu sichern. In der institutionellen und gesetzlichen Schulorganisation zeigen sich für die Lehrkräfte überdauernde Handlungsdilemmata und Widerspruchsverhältnisse im Spannungsverhältnis von normativ offenen Bildungsprozessen und institutionell vorausgesetzten Erziehungs- und Selektionsaufga-

ben (Casale et al. 2024; Gomolla, 2024; Rucker, 2023; Reichenbach, 2017). Zudem birgt der Rückbau fachlicher Qualifikationsanforderungen in pädagogischen Unterrichtsstrukturen erhebliche Risiken der Deprofessionalisierung (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2018). Empirische Studien und Befragungen weisen ein erhöhtes Burnout- und Stressrisiko bei Lehrkräften aus (Garcia-Carmona et al., 2019; Robert Bosch Stiftung, 2024, 2022). Sozial-emotionales Lernen wird als zentrales Thema im Bildungsbereich betrachtet (Humphrey, 2013, S.1), gleichzeitig besteht jedoch ein Defizit an beziehungsbezogener Qualifikation in der aktuellen Lehrerbildung (Herz et al., 2015, S.12). An dieser Stelle setzt die konzeptionelle Arbeit des Forschungsprojekts an.

Dachprojekt InSchul²

Das Projekt „Innere und äußere Strukturen des Schulklimas in der inklusiven Schulentwicklung“ (InSchul²) baut auf vorangegangenen Projekten zu Gelingensbedingungen an Schwerpunkt-schulen in Rheinland-Pfalz auf (Laubenstein et al., 2015; Guthöhrlein et al., 2019, 2020) und untersucht zentrale Prädiktoren für ein inklusives Schulklima. Mit dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) (Anderson & Shattuck, 2012) verfolgt InSchul² einen praxisorientierten Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht und stellt sicher, dass evaluierte Ergebnisse und Adaptionen für Personen mit unterschiedlichem Vorwissen anschlussfähig und in der pädagogischen Praxis anwendbar sind. Der gestaltungsorientierte Ansatz verzahnt Professionswissen mit der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis (Anderson & Shattuck, 2012, S.16).

Teilprojekt PUNKT-ESE

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schülerinnen und Schülern wird von Lehrkräften als Problemfeld (Laubenstein et al., 2015) und Stressfaktor (Bapst et al., 2023) wahrgenommen

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

und korreliert mit negativen Emotionen, die die Unterrichtsqualität beeinflussen (Harmsen et al., 2018). Um erfolgreiches Lernen für alle zu ermöglichen, sollten Lehrkräfte durch gezielte Fortbildungen im Umgang mit herausforderndem Verhalten unterstützt werden (Platte et al., 2024).

Hauptziel des Teilprojekts ist es, in einer Kooperation zwischen Partnerschulen und wissenschaftlichem Team kollaborativ ein praxistaugliches Fortbildungskonzept zum präventiven Umgang mit herausforderndem Verhalten zu entwickeln.

Das resultierende Fortbildungskonzept PUNKT-ESE basiert auf Anerkennungsethischen Prinzipien (Rommelspacher, 2002; Dederich, 2015) und fördert durch ressourcenorientierte Unterstützungsprozesse sowie lösungsfokussierte Gesprächstechniken die Sensibilisierung für die Wirkmacht von Sprache im schulischen Kontext (Laubenstein, 2011). PUNKT-ESE adressiert präventiv die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie die Etablierung eines sicheren, wertschätzenden Schulklimas als zentrale Voraussetzung für Bildungspartizipation (Herz & Zimmermann, 2015) durch einen systemisch-lösungsorientierten Ansatz. Das Konzept wurde in der Modellregion I mit vier Schwerpunktgrundschulen entwickelt, erprobt und evaluiert und befindet sich aktuell mit vier weiteren Schulen in der Modellregion II in der Adaptionphase.

Theorie- und Forschungsperspektiven

Die folgenden Forschungsperspektiven und die Verbindung der relevanten Konzepte bilden den theoretischen Rahmen des Fortbildungskonzepts PUNKT-ESE, der die professionelle Beziehungsgestaltung von Lehrkräften im schulischen Kontext strukturiert und systematisch beschreibt.

Lösungsfokussierte Gesprächstechniken für Lehrkräfte

Systemisch-lösungsorientierte Ansätze (Steiner & Berg, 2016) liefern wertvolle Impulse und breite Anwendungsmöglichkeiten in der alltäglichen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Durch das Einüben gezielter Fragetechniken (De Shazer & Dolan, 2024; De Shazer, 2022) im Rahmen der PUNKT-ESE-Fortbildung können Lehrpersonen Ressourcen wie Ausnahmen, Bewältigungsstrategien und positive Veränderungen (De Bruin, 2016; Steiner & Berg, 2016) für Schülerinnen und Schüler zugänglich machen, um dadurch die Konstruktion von schulischer Wirklichkeit für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Das Explorieren systemischer Techniken kann eine wertschätzende Kommunikation im Unterricht fördern und eröffnet Schülerinnen und Schülern den Zugang zu eigenen Lösungspotenzialen. Die folgende Perspektive verbindet den lösungsfokussierten Ansatz mit Unterrichtspraxis und verdeutlicht, inwiefern Sprache, Lernen, Erleben und Selbstwirksamkeit konstruiert.

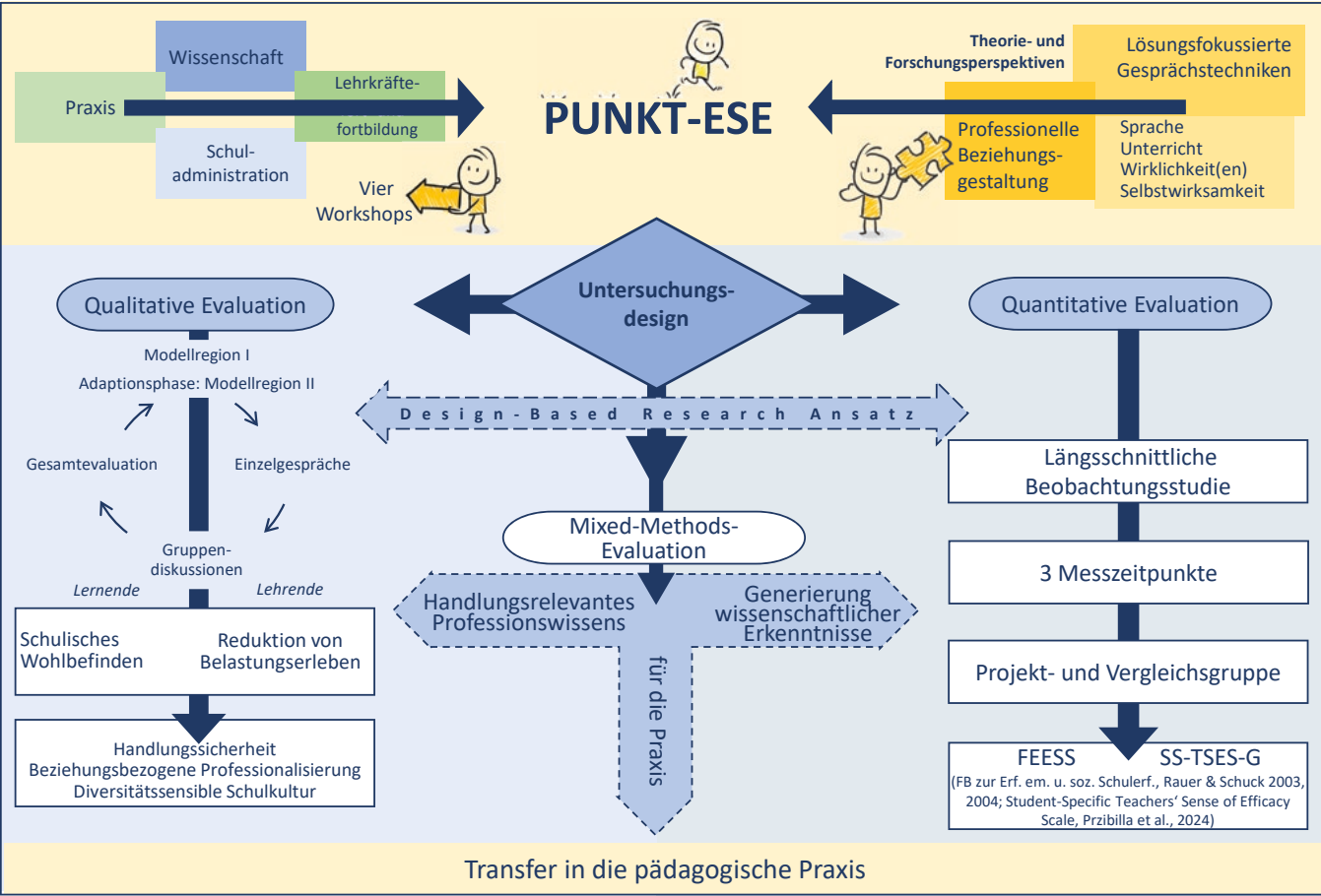


Abbildung 1. Untersuchungsdesign im Projekt PUNKT-ESE

Unterricht – Sprache – Wirklichkeit(en)

Unterricht kann als ein dialogischer Prozess verstanden werden und soll „die gleichberechtigte Teilhabe, Selbstbestimmung und Entfaltung“ (KMK, 2011, S.2) aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Ein gelingender Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler erfordert eine Perspektiverweiterung der Lehrkräfte. Diese geht über den Einbezug individueller Bedarfslagen, Lernerschwernisse oder sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe hinaus und zielt auf die Aktivierung bestehender Ressourcen und Entdeckung und Förderung individueller Stärken ab. In der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler vollzieht sich Begegnung über Sprache, die sich ihrer Wirkmächtigkeit in der Konstruktion von Wirklichkeiten bewusst sein muss (Laubenstein, 2011). Neben der reinen Informationsvermittlung von Lerninhalten beinhalten Interaktionen auch ein Gesehen- und Verstandenwerden auf einer sozio-emotionalen Beziehungsebene. Lehrpersonen gestalten professionelle Beziehungen durch verbale, nonverbale, paraverbale und visuelle Kommunikation, prägen damit ihren individuellen Habitus in der interaktionalen Unterrichtspraxis, der schulische Wirklichkeiten beeinflusst. Im interaktionalen Unterrichtsgeschehen werden sowohl Anerkennung und Wertschätzung als auch, im negativen Erleben, Ablehnung und Geringschätzung des Gegenübers erfahrbar. Eine lösungsfokussierte Gesprächskultur fördert die Initiierung eines gemeinsamen Dialogs, selbst in herausfordernden Situationen, und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, als „Gast“ in der Wirklichkeitskonstruktion der Schülerin/des Schülers teilzunehmen. Diese Haltung ermöglicht es Lehrpersonen, „dem guten Grund“ durch professionelle Beziehungsgestaltung nachzuspüren.

Beziehungsgestaltung im Unterricht

Schulische Wirklichkeiten sind ein Ausdruck der professionellen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler. Sie gilt als zentraler Prädiktor schulischen Wohlbefindens, wurde und wird sowohl in der integrativen als auch (Sonder-)pädagogik thematisiert (Vösgen-Nordloh et al., 2024; Bolz et al., 2019; Pianta, 1999, 2006). Prenzel (2013) fokussiert einerseits die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler und verweist zudem auf die Bedeutung und Begrenztheit der unterschiedlichen Wirklichkeiten und Erfahrungsräume. Die Qualität der Beziehung und das Gefühl der Schülerinnen und Schüler, von der Lehrperson akzeptiert zu werden, nimmt Einfluss auf den Umgang und die Wahrnehmung von herausforderndem Verhalten (Harmsen et al., 2018; Schwab et al., 2019). Verschiedene empirische Studien verweisen auf Zusammenhänge zwischen einer unterstützenden, anerkennenden, fürsorglichen Beziehungsgestaltung der Lehrkraft und der gelingenden schulischen, sozialen und emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Roorda, Zee & Koomen, 2020; Roorda, Jak, Zee et al., 2017; Zdoupas, 2022). Die bisherige Begleitforschung des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (Laubenstein et al., 2015, Guthöhrlein et al., 2019, 2020) macht deutlich, dass die Gestaltung schulischen Wohlbefindens über die organisatorische Zusammenführung unterschiedlicher Individuen in gemeinsamen Lernset-

tings weit hinausgeht – und vielmehr die Professionalisierung der Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse angesehen werden muss. Für das schulische Lernen und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen im sozialen Verhalten und emotionalen Erleben muss sie als elementar angesehen werden. Ebenso beeinflussen systemisch-lösungsorientierte Lehr-Lern-Settings das schulische Wohlbefinden derjenigen Kinder und Jugendlichen positiv, die diese wertschätzende Orientierung nicht zwingend benötigen.

Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung

Aus einer Perspektive der Sonderpädagogik sollten lernmotivationale und lernstrategische Unterstützung neben kognitiv-fachlichem Verstehen auch die emotionale Unterstützung von Wahrnehmung, Emotion, Motivation und Selbstkonzept sowie Sprache umfassen (Theisel et al., 2024, S.9) und Risikofaktoren für das schulische Lernen berücksichtigen (Börnert-Ringleb et al., 2023; Ellinger, 2022).

Aus einer Perspektive des sonderpädagogischen Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung muss auf einen Anteil von ca. 20 % aller Heranwachsenden mit psychischen Belastungen, häufig in prekären Lebenslagen und mit belastenden Lebenserfahrungen, hingewiesen werden (Bleher & Gingelmeier, 2019, S.96). Längerdauernde auffällige Verhaltensweisen sind meist Symptome psychosozialer Beeinträchtigung im Kind-Umfeld-Bezug und gehen mit einem hohen Exklusionsrisiko sowie erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung einher (Casale & Herzog, 2023). Zudem zeigt sich laut KMK-Statistik (KMK 2024a, 2024b, 2024c) „ein ansteigender Bedarf an spezialisierter schulischer Förderung bei gleichzeitig sich verstetigender sonderpädagogischer Unterversorgung betroffener Kinder/Jugendlicher“ (Bleher & Gingelmeier, 2019, S.96). Daher stellt die professionelle Beziehungsgestaltung einen bedeutsamen Präventionsfaktor in inklusiven Schulen dar.

Selbstwirksamkeitserleben

Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften basiert auf der Theorie der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997). Hierunter wird der Glaube einer Person daran verstanden, (neuartige) Herausforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Lehrkräfteselbstwirksamkeit bezeichnet somit die Überzeugung, schulische/unterrichtliche Aufgaben und Herausforderungen als Lehrperson erfolgreich zu meistern (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Sie gilt als Prädiktor für positive Outcomes sowohl auf Schülerinnen- und Schüler- als auch Lehrkraftseite (Holzberger et al., 2014; Temiz & Topcu, 2013; Wang, 2022) und wird als Bestandteil professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen beschrieben (Shulman, 1986; Woolfolk Hoy, 2021). Das Fortbildungskonzept folgt daher der Annahme, dass lösungsfokussierte Gesprächstechniken die professionelle Beziehungsgestaltung positiv beeinflussen und selbstwirksamkeitsstärkende und weniger beanspruchende Erfahrungen bei Lehrpersonen fördern.

Auf Grundlage der dargestellten Theorien wird im Folgenden die Konzeption der PUNKT-ESE-Fortbildung erläutert, die die Annahmen praktisch erprobt und evaluativ überprüft.

Konzeptioneller Rahmen

Das Fortbildungskonzept liefert Lehrkräften eine pädagogische und wissenschaftliche Begleitstruktur zur Erprobung von lösungsfokussierten Fragetechniken (De Shazer, 2022; De Bruin, 2016; Steiner & Berg, 2016) und systemischen Methoden (Caby & Caby, 2011, 2017) für die Entwicklung einer systemisch-konstruktiven Rolle in schulischen Unterrichts-, Konflikt- und Beratungssituationen. Im Verlauf eines Schuljahrs wurden in der Modellregion I 16 Projektgruppen-Lehrkräfte an vier rheinland-pfälzischen Schwerpunktgrundschulen für inklusiven Unterricht intensiv begleitet (je eine Projekt- und Kontrollklasse pro Jahrgangsstufe).

Bausteine und Schritte der Entwicklung des Workshopkonzepts

Das Fortbildungskonzept zielt darauf, Lehrkräfte darin zu unterstützen, durch gezielte Fragetechniken Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeitsräume für Lernprozesse zu eröffnen und deren Zuversicht in die eigenen Ressourcen zu stärken. Die Professionalisierung der Beziehungsgestaltung zielt gleichzeitig darauf ab, Grenzen und Wirklichkeiten des Anderen anzuerkennen, um so einen präventiven und interventiven Umgang mit problematisiertem Verhalten zu gestalten. Dies erfordert eine veränderte Handlungspraxis, die in den PUNKT-ESE-Workshops durch Explizieren, Reflektieren und szenisches Verstehen (Gerspach, 2024) eigener schulischer Fallbeispiele erprobt wird, was einem emanzipatorischen Verständnis und subjektorientierten Bildungsbegriff (Langnickel, 2022, S. 33f.) Rechnung trägt. Durch professionelles Handlungswissen und Gesprächstechniken sollen die Lehrkräfte für die psychosozialen Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schüler stärker sensibilisiert werden. Dadurch soll individuellen Risikofaktoren präventiv begegnet werden, so dass sich problematisiertes Verhalten nicht über längere Zeit zu maladaptiven Handlungsstrategien manifestiert. Daraus ergeben sich folgende Implikationen für die Arbeit mit den Projektschulen:

- Beziehung, Sprache, Wirklichkeit, Selbstwirksamkeitserleben, institutionelle Rahmung und Dysfunktionalitäten werden in ihrer Wechselwirkung verstanden werden und erfordern eine „gleich gültige“ Perspektive.
- In pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern finden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene sowie (Re-)Inszenierungen statt (Kirsch, 2022).
- Die Reflexion der wechselseitigen Interaktionen und Wahrnehmung und die Interpretation von eigenem und fremdem Verhalten ermöglicht Lehrkräften, die Intentionalität von Verhalten zu interpretieren (Behringer, Langnickel & Link, 2022; Langnickel, 2022).
- Eine systemische Grundhaltung ermöglicht Lehrkräften einen fragenden Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern, der als Basis einer professionellen Beziehungsgestaltung die Hybris

des Wissens, des Verstehens, der Distanzierung und des Misstrauens überwindet (Barthelmess, 2016; Zwerger & Abstreiter, 2020).

- Im Verhalten der Schülerinnen und Schüler können sich interaktionelle und sozialisatorische Erfahrungen niederschlagen. Ein Rollenverständnis des „Gast-Seins“ wird daher als Grundlage professioneller Beziehungsgestaltung im Kontext Schule verstanden und ermöglicht Lehrkräften den Zugang zur Erfahrungswelt und Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler (De Shazer & Dolan, 2024).
- Um präventiv handeln und intervenieren zu können, ist eine flexible, antizipatorische und differenzierte Sicht von herausfordernden Situationen erforderlich. Diese wird durch Reframing (z.B. „Wofür könnte das Verhalten der Schülerin/des Schülers sinnvoll sein?“, „Welche Fähigkeiten zeigen sich in dem Verhalten?“, „Formulieren und notieren Sie ganz kurz eine positive oder stärkende Sichtweise auf das Verhalten, das Sie davor als störend wahrgenommen haben!“), Selbstreferentialitätsübungen (z.B. „Was macht das Verhalten des Schülers/der Schülerin mit mir – und was macht mein Erleben mit dem Schüler/der Schülerin?“) und Reflexion von Autopoiesisphänomenen (z.B. „Welche meiner Annahmen über diesen Schüler bestätigen sich durch mein eigenes Handeln immer wieder?“) unterstützt, so dass Denkmuster, Zuschreibungen und Erwartungen (auch an die eigene Rolle als Lehrkraft) in einen anderen Rahmen gesetzt werden können.

Die Gestaltung der Workshops, Übungen und Aufgaben zwischen den Workshops wurde auf die schulischen Rahmen- und Eigenbedingungen sowie Bedarfe der teilnehmenden Schulen abgestimmt. In vier ganztägigen Workshops in der Modellregion I wurde den teilnehmenden Lehrpersonen praxisrelevantes Wissen zu den Themen ‚Sprache – Sprechen – Wirklichkeit(en)‘, ‚Lösungsfokussierte Kommunikation‘, ‚Eltern – Beziehung gestalten‘ und ‚Rollenbilder-Transfer‘ vermittelt (vgl. Abb. 2).

Die Workshops schaffen einen sicheren Erprobungsraum zur Reflexion über und Erkundung von wertschätzenden Kommunikations- und Handlungsstrategien. Sie sollen den Einstieg in eine systemische Grundhaltung eröffnen. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit Sprache, Wirklichkeitskonstruktionen und Beziehungsebenen in Schule und Unterricht wird im ersten Schritt ein wissenschaftlicher Zugang geschaffen. Er soll die Reflexion über Beliefs und Haltungen ermöglichen. In begleiteten Rollenspielen werden herausfordernde Praxissituationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgearbeitet. Dadurch können ggf. widersprüchliche subjektive Theorien wahrgenommen werden und ein Reframing erfolgen. In Übungsphasen wurden lösungsorientierte Gesprächstechniken in unterrichtstypischen Schlüssel-situationen in Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit erprobt und reflektiert.

Begleitung und Nachhaltigkeit

Zur Verbesserung der Nachhaltigkeit erfolgte die aktive Begleitung und Kommunikation mit den Projektschulen zwischen den Workshops über eine Lernplattform des Schulcampus Rheinland-Pfalz,

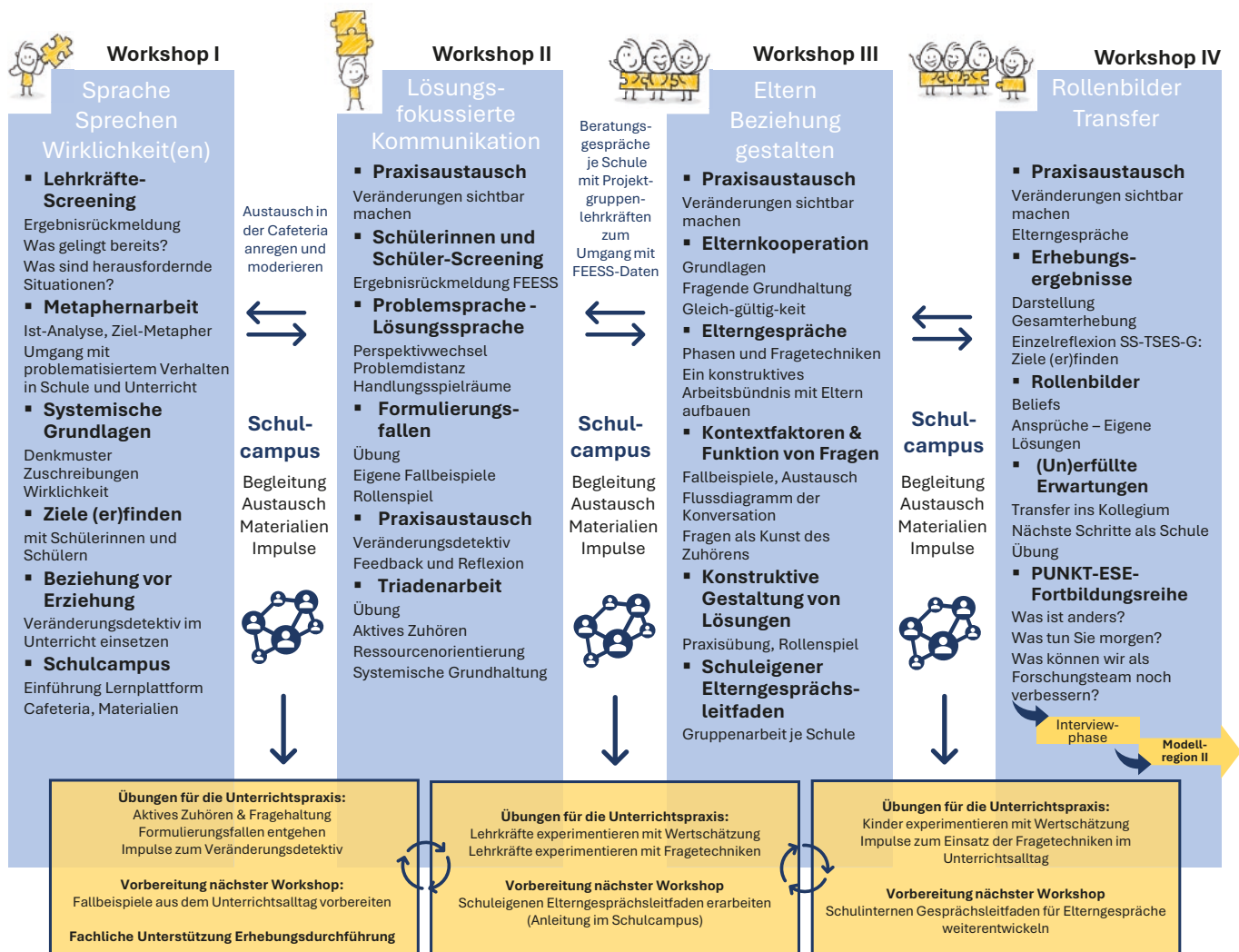


Abbildung 2: Übersicht der PUNKT-ESE Workshops in Modellregion I

auf der Präsentationsfolien, Theorie- und Praxisimpulse und ein interner Chatroom zur Verfügung gestellt wurden. Hierbei handelte es sich u. a. um Plakate und verschiedene Kartensets mit Fragetechniken, konkrete Übungsimpulse für den Transfer der Workshopinhalte in die tägliche Unterrichtspraxis und Unterrichtsmaterialien für Schülerinnen und Schüler (z. B. PUNKT-ESE-Verhaltensdetektiv).

Nach positiver Rückmeldung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden diese im Folgeprojekt teilweise überarbeitet und nach geeigneten zugänglichen Publikationsmöglichkeiten gesucht.

Die Lehrpersonen wurden darüber hinaus im Rahmen von Einzel- und schulinternen Gruppengesprächsangeboten begleitet. Nach einem Schuljahr Workshopphase wurden Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Projektgruppe geführt, um Adaptionen des Konzepts für die Modellregion II vornehmen zu können.

Begleitende Evaluation

Übergeordnetes Ziel des Teilprojekts PUNKT-ESE ist die Weiterentwicklung einer diversitätssensiblen Unterrichts- und Schulkultur.

Die begleitende Evaluation versucht multiperspektivische wissenschaftliche Erkenntnisse für die schulische Praxis und für den weiteren Forschungs- und Implementationsprozess zu generieren, um einerseits die Handlungssicherheit der Lehrkräfte bei typischen aufgaben- und situationsspezifischen Herausforderungen in schulischer Praxis zu fördern, das Selbstwirksamkeitserleben zu stärken und die Lernmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere für diejenigen mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu verbessern.

Im Rahmen der Mixed-Methods-Evaluation kommen sowohl quantitative Fragebogenerhebungen als auch qualitative Interviews mit Schulleitung sowie moderierte Gruppendiskussionen der multiprofessionellen Teams der Partnerschulen zum Einsatz.

Quantitative Evaluation

Wir gehen von der Annahme aus, dass der Erwerb von Gesprächsführungstechniken in den Workshops bei den Lehrkräften zu einem Anstieg ihres Selbstwirksamkeitserlebens führt.

Die Untersuchung war als längsschnittliche Beobachtungsstudie mit drei Erhebungszeitpunkten angelegt. Neben der Projektgruppe nahm eine Vergleichsgruppe jeweils eine Klasse jeden Jahrgangs

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

(Klasse 1–4) der vier Partnerschulen teil, um zu berücksichtigen, dass möglicherweise andere Einflussfaktoren auf Schulebene parallel zu einer Veränderung führen könnten. Untersucht wurde, wie sich in beiden Gruppen das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte und das subjektive Empfinden schulischer Inklusion der Schülerinnen und Schüler über die Projektlaufzeit entwickelten.

Mit dem „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern“ (FEES 1–2/3–4; Rauer & Schuck, 2003, 2004) wurde das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler erfasst. Es wurden jeweils 596 Fragebögen (+/– 2 Schülerinnen und Schüler je Projekt- und Vergleichsgruppe aufgrund krankheitsbedingten Fehlens) ausgewertet. Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte wurden mittels einer Adaption der deutschsprachigen Student-Specific Teachers’ Sense of Efficacy Scale (SS-TSES-G; Przibilla, Enderle, Casale, Scheer, Platte, Melzer & Leidig, 2024) gemessen.

Im Rahmen dieses Beitrags sollen die Teilergebnisse zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte skizziert werden, weshalb wir diesen Fragebogen hier etwas detaillierter beschreiben. Die Student-Specific Teachers’ Sense of Efficacy Scale (SS-TSES; Zee, Koomen et al., 2016) basiert auf der Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), wurde aber um eine weitere Subskala („Emotionale Unterstützung“) ergänzt. Im Unterschied zur TSES beziehen sich die Itemformulierung und Ausfüllanweisung nicht auf Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen, sondern auf je eine spezifische Schülerin oder einen spezifischen Schüler aus der Klasse der befragten Lehrkraft. In der hier vorliegenden Erhebung war die Erfassung der Facette Emotionale Unterstützung so wichtig, dass die ursprüngliche TSES nicht ausreichte und die SS-TSES-G genutzt werden sollte. Zugleich konnte aber keine schülerspezifische Erhebung durchgeführt werden, sodass die Items hier wieder auf die allgemeine Form hin reformuliert wurden. Der Fragebogen umfasst insgesamt 25 Items zu Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf unterrichtliche Unterstützung (sechs Items, z.B.: „Inwieweit können Sie für ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht anregende Fragen formulieren?“), emotionale Unterstützung (acht Items, z.B.: „Wie gut gelingt es Ihnen, eine echte Verbindung zu ihren Schülerinnen und Schülern herzustellen?“), Verhaltenssteuerung (fünf Items, z.B.: „Inwieweit können Sie ihren Schülerinnen und Schülern verdeutlichen, welches Verhalten Sie von ihnen erwarten?“)

Tab. 1:
Statistische Ergebnisse
SS-TSES-G PUNKT-ESE,
Modellregion I

und Schüleraktivierung (sechs Items, z.B.: „Inwieweit gelingt es Ihnen, ihren Schülerinnen und Schülern zu helfen, das Lernen als bedeutsam zu empfinden?“).

Von 35 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (20 in der Projektgruppe, 15 in der Vergleichsgruppe) haben 21 (18 in der Projektgruppe, 13 in der Vergleichsgruppe) zu allen drei Zeitpunkten teilgenommen.

In den deskriptiven Ergebnissen (s. Abb. 3 und Tab. 1) zeigt sich, dass die Projektgruppe in allen Skalen mit einer leicht niedrigeren Tendenz startet als die Vergleichsgruppe, diese sodann aber zum zweiten Messzeitpunkt ein- oder überholt. Dies bleibt hin zum dritten Messzeitpunkt überwiegend stabil. Unter Kontrolle der Messwerte von Messzeitpunkt 1 zeigen sich deskriptiv eher kleine kurz- und sehr kleine mittelfristige Effekte in der Selbstwirksamkeit bezüglich der emotionalen Unterstützung, kleine Effekte in der Selbstwirksamkeit bezüglich Verhaltenssteuerung, aber mittlere bis große Effekte in der Selbstwirksamkeit bezüglich unterrichtlicher Unterstützung und bezüglich der Schüleraktivierung. Es ist aber anzumerken, dass trotz der starken deskriptiven Befunde aufgrund der geringen Stichprobengröße keine statistische Signifikanz nachgewiesen werden kann und die Befunde somit auch auf zufällige Schwankungen der Messwerte bzw. auf Verzerrungen in der Stichprobe zurückführbar sein können.

Insbesondere in der Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse lassen sich Hinweise auf Ursachen und beeinflussende Faktoren der statistisch und grafisch dargestellten Schwankungen explorieren, die wertvolle Hinweise auf die konzeptionelle Gestaltung für PUNKT-ESE liefern. Diese sollen nachfolgend deskriptiv-ergänzend skizziert werden.

Qualitative Evaluation

Zur qualitativen Evaluation wurden im Anschluss an die Workshopphase Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Lehrkräften der Projektgruppe sowie Einzelgespräche mit den Schulleitungen geführt (Feedbackgespräche). Diese wurden transkribiert und werden aktuell qualitativ ausgewertet.

	MZP 1		MZP 2		MZP 3		Effektstärke d	
	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MW	Std.-Abw.	MZP 1 vs. 2	MZP 1 vs. 3
Unterrichtliche Unterstützung (Instructional Support)								
Projektgruppe	5.19	0.32	5.66	0.44	5.64	0.31	0.77	0.73
Vergleichsgruppe	5.30	0.53	5.42	0.46	5.42	0.57		
Emotionale Unterstützung (Emotional Support)								
Projektgruppe	5.35	0.34	5.76	0.41	5.74	0.32	0.41	0.20
Vergleichsgruppe	5.38	0.50	5.62	0.43	5.68	0.43		
Verhaltenssteuerung (Behavioral Management)								
Projektgruppe	5.00	0.75	5.40	0.61	5.58	0.60	0.37	0.42
Vergleichsgruppe	5.28	0.71	5.40	0.87	5.54	0.75		
Schüleraktivierung (Student Engagement)								
Projektgruppe	5.01	0.41	5.38	0.45	5.45	0.37	0.51	0.75
Vergleichsgruppe	5.09	0.53	5.22	0.46	5.18	0.58		

Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf...

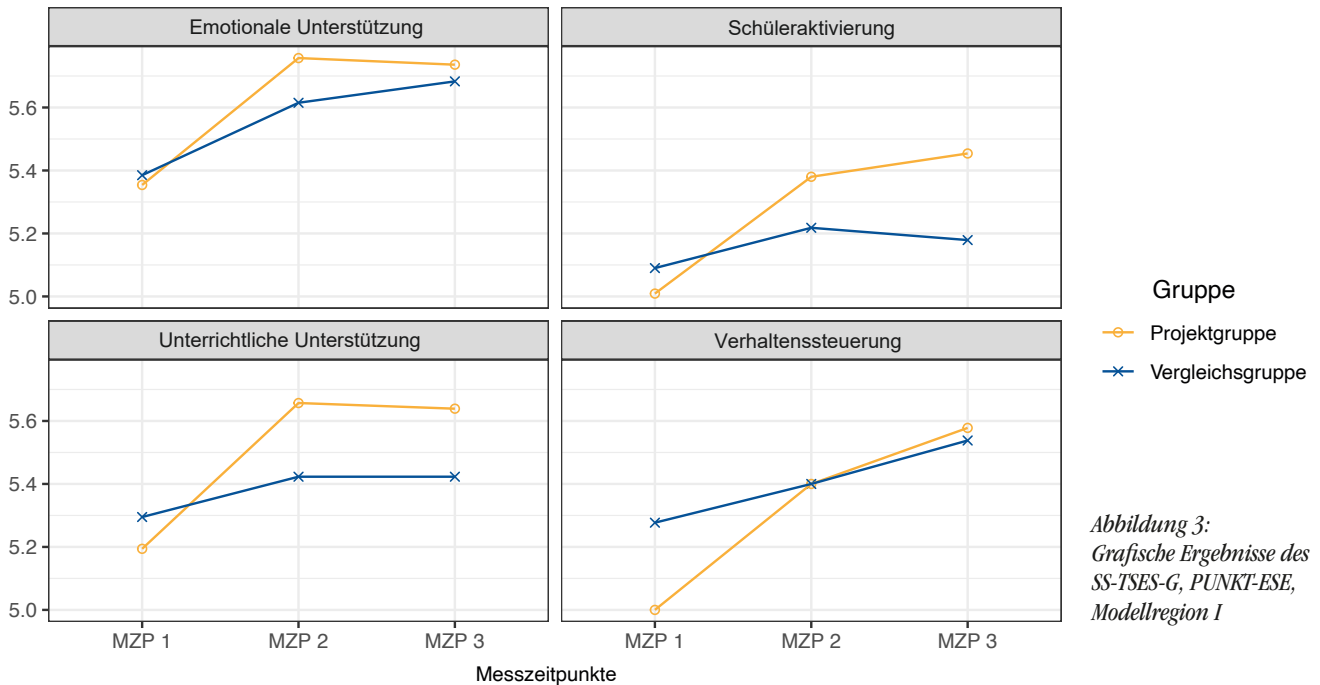


Abbildung 3:
Grafische Ergebnisse des
SS-TSES-G, PUNKT-ESE,
Modellregion 1

Aus der Retrospektive wird hierdurch noch einmal die theoretisch-skizzierte Bedarfslage schulischer Praxisakteure im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern erkennbar:

„Der Grund für die Teilnahme am Projekt waren vor allem extrem schwierige Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, die in einem ganz besonderen Maße das Kollegium belastet haben. (...) Ich habe festgestellt, dass wir für die Herausforderungen des Alltags kein adäquates Konzept haben, um Mitschülerinnen und Mitschüler zu schützen und den Lehrkräften Handlungssicherheit zu geben.“
(Interview SL 1/I)

Weitere vorläufige Einblicke in Gesprächsausschnitte können mit den quantitativen Befunden ergänzend in Beziehung gesetzt werden.

In der Selbstwirksamkeit bezüglich unterrichtlicher Unterstützung zeigt sich mit einer Effektstärke von 0.77 ein deutlicher Anstieg zwischen Messzeitpunkt 1 (MZIP 1) im Vergleich zu MZIP 2 und ebenso eine gleichbleibend hohe Stärke von 0.73 im Vergleich von MZIP 1 zu MZIP 3. In den Feedbackgesprächen verweisen die Lehrkräfte auf den verstärkten kommunikativen Austausch im Kollegium, der durch die Workshops initiiert wird:

„Das ist so ein eigener Lernprozess im Kollegium. Nach den Workshops wurde sich im Kollegium immer rege ausgetauscht. Ich meine, wir sind ja jetzt nicht so ein großes System als Schwerpunktschule, das hat man ja auch bei den Projektgruppen gesehen und bei den Vergleichsgruppen. Ich meine, da hat immer ein Austausch stattgefunden.“
(Interview SL 2/I)

Bei der Selbstwirksamkeit bezüglich emotionaler Unterstützung zeigt sich ein kleiner positiver Effekt zwischen MZIP 1 und 2 (0.41) sowie ein zwar kleinerer, aber immer noch positiver Effekt im Vergleich von MZIP 1 und MZIP 3 von 0.20. Eine Schulleitung begründet diese Schwankung aus einer Beobachtungsperspektive nachfolgend:

„Im Alltag treffe ich immer wieder auf Situationen, wo ich sage: Warum fasst dich das jetzt so an? So intensiv. Ja, ich denke, das ist, wie gesagt, persönlichkeitsabhängig. Und so ganz werden diese Kolleginnen das auch nicht ablegen können. Aber ich denke schon, dass man sagen kann, sie können da was Positives für den Alltag herauszuziehen.“
(Interview SL 2/I)

Die Ergebnisschwankungen legen einen beginnenden Reflexionsprozess über das pädagogische Agieren nahe, das ebenfalls in Gefahr steht, hinter den eigenen Erwartungen zurückzubleiben oder vermehrt Negatives – das noch nicht Erreichte – zu fokussieren:

„Es ist ja immer so ein Thema zuerst das Negative zu sehen. Es ist typisch für Lehrkräfte und es ist egal in welchem Alter man ist. Auch wenn man es besser weiß, es ist dieser Hang, das Negative zu sehen. Als Lehrer sollte man einmal die Woche innehalten und sich fragen: Was war gut? Das kommt eben im Alltag zu kurz, auch im Umgang mit den Kindern.“
(Feedbackgespräch LK 4/I)

In der Selbstwirksamkeit bezüglich Verhaltenssteuerung zeigen die statistischen Daten einen kontinuierlichen Prozess mit einer Effektstärke von 0.37 von MZIP 1 zu MZIP 2 und 0.42 von MZIP 1 im Vergleich zu MZIP 3. Mit Blick auf unsere Ausgangshypothese der

gezielten Stabilisierung von Handlungspraxen und lösungsorientierten Gesprächstechniken in den Workshops hätte sich das Forschungsteam eine höhere Effektstärke erhofft. Zur Interpretation dieses Sachverhalts helfen die Aussagen der Lehrkräfte aus den Feedbackgesprächen:

„Ich gehe anders mit Situationen um. Auch wo ich dann nach dem Unterricht drüber nachdenke, und wo ich Formulierungen verändere. Aber ich komme so im Alltag auch echt an Grenzen. Also es gab da in den Workshops auch Beispiele, da dachte ich öfter: O. K., das ist jetzt ein 1:1-Setting. Und da habe ich dann gedacht: Wann, wo, wie und wohin mit dem Rest?“ (Feedbackgespräch LK 4/I)

Der Wunsch nach Ressourcen und die Suche nach standardisierten Lösungen für komplexe Zusammenhänge und Situationen, nach Kontrolle und Machbarkeit im Alltag, konnten, bei kritischer Analyse, nicht bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausreichend adressiert werden:

„Die Motivation der Kolleginnen hat abgenommen, da sie keine so starken unmittelbaren Veränderungen durch die Teilnahme wahrgenommen haben. Viele Dinge waren zwar hilfreich, aber nicht konkret genug für den Unterricht. Die Lehrkräfte haben sich mehr Handlungssicherheit für den unmittelbaren Alltag gewünscht.“ (Interview SL 1/I)

Bei der Selbstwirksamkeit bezüglich Schüleraktivierung zeigt sich eine hohe Effektstärke von 0,75 im Vergleich von MZP 1 zu MSP 3. Hier konnten bei den Partnerschulen eine positive Grundhaltung und Selbstwirksamkeitserleben aktiviert werden:

„Es sind so diese Kleinigkeiten und es braucht die kleinen Minierfolge. Und man muss das eben anwenden und diese Techniken, diese Kleinigkeiten, kleinen Sachen ausprobieren und halt üben, damit man bemerkt, dass es funktioniert.“ (Feedbackgespräch LK 4/I)

„Um noch mal auf unsere Schule zurückzukommen, den wertschätzenden Umgang miteinander, untereinander und mit den Schülern, da hat sich etwas verändert und das merkt man.“ (Feedbackgespräch LK 4/I)

Abschließende Diskussion und Fazit

Ein auf „gleich gültiger“ Wertschätzung basierender Dialog und eine lösungsorientierte Gesprächskultur erweisen sich als beeinflussende Prädiktoren in unterrichtlichen und schulischen Kommunikationspraxen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und auch Eltern. Sie ermöglichen das gegenseitige Anknüpfen an die Wahrnehmung der Wirklichkeit(en) des Gegenübers. Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten dabei auch von konkreten Transfereffekten:

„Zuhause merke ich, dass ich mich einfach mehr hinterfrage, wenn ich über den Unterricht nachdenke und was am Tag so gelaufen ist. Und die kleinen guten Momente bemerke ich aber immer noch zu selten. Aber wenn ich dann reflektiere, was ich noch besser machen könnte, dann komme ich ja weiter.“ (Feedbackgespräch LK 4/I)

Aus dieser Grundhaltung heraus kann eine vorsichtig fragende Annäherung der Lehrkraft an die individuelle Lern- und Lebenswelt der Schülerin/des Schülers erfolgen, um über Versuche des Verstehens Erfahrungsräume in schulischen Bildungsprozessen zu eröffnen.

Das System Schule platziert Lehrkräfte im Unterrichtsalltag in Machtpositionen (Bourdieu, 1993). Lösungsorientierte Kommunikationspraxen und wertschätzende Gesprächskulturen können dieses hierarchische Ungleichgewicht in Richtung eines horizontalen Respektverhältnisses kalibrieren. In interaktionellen Unterrichtsprozessen, insbesondere in als herausfordernd wahrgenommenen Situationen, überlagern subjektive Bedeutungszuschreibungen sowie berufsbezogene Theorien das pädagogische Verstehen und Handeln (Kirsch, 2022). Diese komplexen, schwer voneinander abgrenzbaren Übertragungs-Gegenübertragungsprozesse (ebd.), können in den PUNKT-ESE-Workshops aufgearbeitet und in eine veränderte Unterrichtspraxis übertragen werden. Durch die enge Praxisverknüpfung entstehen erfahrungsbasierte Lernprozesse bei den Lehrkräften (Neuweg, 2002). Es zeigt sich, dass diese individuellen Erkenntnis- und Wahrnehmungsprozesse stark affektiv-emotional geprägt sind. In den Reflexionsphasen wird der Umgang mit problematisiertem Verhalten als „Kognition der Selbst- und Weltsicht“ – „als komplexes Aggregat, mit (zumindest [zunächst] impliziter) Argumentationsstruktur“ deutlich und übernimmt handlungsleitende Funktionen im Unterrichtsalltag (Groeben et al., 1988). Das Reframing und die Erprobung der Gesprächstechniken kann diese impliziten Muster durchbrechen. Die bisherigen Ergebnisse legen nahe, dass die teilnehmenden Lehrpersonen nach der Fortbildung teilweise noch Schwierigkeiten haben, systemische Kommunikationspraxen in als schwierig wahrgenommenen Unterrichtssituationen zu implementieren. Ein Grund könnte sein, dass ihre alltäglichen Handlungspraxen noch nicht systematisch genug auf eine professionelle Beziehungsgestaltung ausgerichtet sind (Lauth-Lebens et al., 2018).

Die Fortbildungsreihe macht jedoch deutlich, dass Lehrkräfte durch rationale Entscheidungsprozesse auf erlernte, neue Wahrnehmungskonstruktionen und veränderte Handlungspraxen zurückgreifen:

„Ich habe jetzt einen Zettel an meinem Pult: Fehler sind Helfer. Und wenn einer sagt: „Ich kann das nicht“, dann antworte ich: „Noch nicht!“ Habe ich auch einen Zettel [lacht].“ (Feedbackgespräch LK 4/I)

In den Feedbackgesprächen mit den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern und Schulleitungen zeigt sich, dass in manchen Situationen, vor allem wenn diese als besonders herausfordernd erlebt werden, solche impliziten Überzeugungen und Praxen (wieder) handlungswirksam werden können:

„Es hat auch etwas mit der Persönlichkeit eines jeden Lehrers oder Lehrerin zu tun. Wie gehe ich mit solchen Situationen um? Und mir hat es tatsächlich gefallen, doch nochmal darüber nachzudenken, zu reflektieren und über Redewendungen nachzudenken. Und dann nochmal zu schauen: Wie kann ich mit Schülern ins Gespräch kommen?“ (Interview SL 2/I)

Schlüsselwörter

Schulklima, Gesprächskultur, Lösungsfokussierung, Professionalisierung, Design-Based-Research

Abstract

“Preventive support for emotional and social development skills through appreciative and solution-focused communication strategies - on the trail of the good reason”

When developing an inclusive school environment, teachers find it particularly difficult to deal constructively with challenging students' behavior. In the InSchul² research project, which uses the design-based research approach, teachers from elementary school tested with the PUNKT-ESE project team in workshops over a school year solution-oriented discussion techniques that were used by the teachers in the classroom for preventative and interventional purposes. The InSchul² research project, which uses a design-based research approach was tested during one academic year. Elementary school teachers together with the PUNKT-ESE project team tested in workshops solution-oriented discussion techniques used by teachers in the classroom for preventative and interventional purposes. The article presents the concept, while focusing on practical examples, and provides insights into the accompanying evaluation. It also discusses the challenges and opportunities of cooperation between science and practice in the context of systemic challenges and school transfer processes.

Keywords

school environment, discussion culture, solution-oriented discussion techniques, professionalization, design-based research

Die begleitende Evaluation zeigt, dass Bewusstseinsprozesse durch die PUNKT-ESE-Intervention angestoßen werden konnten. Jedoch bedarf es einer langfristig angelegten Zusammenarbeit des Kollegiums, das eigene schulspezifische Bedarfe analysiert und gemeinsam engagiert gestaltet. Dabei wird ein langfristiger Coachingbedarf deutlich, um erprobte und als hilfreich erlebte Gesprächskulturen und Kommunikationstechniken nachhaltig und überdauernd im Unterrichtsalltag und in der Schulkultur zu implementieren – Daran arbeitet das Forschungsteam weiter.

Abschließend bleibt dem Forschungsteam ‚Danke‘ zu sagen – an die Partnerschulen, die sich über ein Jahr gemeinsam mit uns auf den Weg gemacht haben. Dieses Engagement betrachten wir nicht als selbstverständlich, sondern als wirklich bereichernd. Das kritisch-konstruktive Feedback aus der intensiven Zusammenarbeit nehmen wir ebenso mit wie die Impulse, die wir vermitteln konnten, und die Entwicklungen, die wir mitgestalten durften.

Hinweis

Die dem Beitrag zugrunde liegende Forschung wurde gefördert durch das Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz

Literatur

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Bapst, M. S., Genoud, P. A., & Hascoët, M. (2023). Taking a step towards understanding interactions between teacher efficacy in behavior management and the social learning environment: A two-level multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 1129–1144. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00647-4>.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung: Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2022). Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/klassische-paedagogische-ansatze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaeherung/>.
- Bleher, W. & Ginkelmaier, S. (2019). Positionspapier zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 1 (1), 92-101. <https://www.eszeitschrift.net/download?wpdmdl=1599>.
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:25147>.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Herzog, M. (2023). Der Zusammenhang von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule*. (S. 34–46). Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (1993). Soziologische Fragen. Suhrkamp.
- Caby, A. & Caby, F. (2011). *Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste. Tipps und Tricks für kleine und große Probleme vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter* (2. Aufl.). Borgmann.
- Caby, A. & Caby, F. (2017). *Die kleine psychotherapeutische Schatzkiste. Teil 2. Weitere systemisch-lösungsorientierte Interventionen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen oder Familien* (3. Aufl.). Borgmann.
- Casale, G. & Herzog, M. (2023). Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und Implikationen für die Praxis*. (S. 22–29). Kohlhammer.
- Casale, R., Kessl, F., Pfaff, N., Richter, M. & Tervooren, A. (2024). (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung – eine Einleitung. In R. Casale, F. Kessl, N. Pfaff, M. Richter, & A. Tervooren (Hrsg.), *Deinstitutionalisierung von Bildung und Erziehung*. (S. 7-42). Campus Verlag.
- De Bruin, L. (2016). *365 Fragen für die lösungsorientierte Kommunikation in Psychotherapie und Coaching: Ein Fragenfächer für Therapeuten, Berater und Coaches*. Hogrefe Verlag.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. M. (2024). *Mebr als ein Wunder: Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (9. Aufl.). Carl-Auer.

De Shazer, S. (2022). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (5. Aufl.). Carl Auer.

Dederich, M. (2015). Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. *Behinderte Menschen* 38 (4/5), 27–32.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2018). Stellungnahme: Zum Antrag „Konsultation der Monitoring-Stelle der UN-BRK in NRW zur Weiterentwicklung der Inklusion unmittelbar in der parlamentarischen Arbeit nutzen“ (Drucksache 17/2388) Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung des Landtags NRW am 05. September. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/MSt_UN-BRK_Stellungnahme_Ausschuss_Schule_Bildung_LT_NRW_2018.pdf.

Ellinger, S. (2022). *Pädagogik des Lernens: Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess*. UTB.

Garcia-Carmona, M., Marin, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>.

Gerspach, M. (2024). Der »Brillenglotzer« und die Angst: Alfred Lorenzer und das Szenische Verstehen in der Pädagogik. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 30(1), 61–93. <https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-61>

Gomolla, M. (2024). (De)Institutionalisierung von egalitären Bildungszielen im Kontext datenbasierter Steuerung: Ergebnisse einer Analyse des politischen Diskurses um Migration und Schule. In R. Casale, F. Kessl, N. Pfaff, M. Richter & A. Tervooren (Hrsg.), *Deinstitutionalisierung von Bildung und Erziehung*. (S. 279–302). Campus Verlag.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.

Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Kohlhammer.

Guthöhrlein, K., Lindmeier, C. & Laubenstein, D. (2020). *Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Kohlhammer.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung. Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S.144-169). Kohlhammer.

Herz, B., Zimmermann, D. & Meyer, M. (2015). Einführung: „... und raus bist Du!“ Dialog Erziehungshilfe. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist Du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 7–15). Klinkhardt.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Teaching and Teacher Education*, 39, 142–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>.

Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. Sage Publications.

Kirsch, H. (2022). Übertragung und Gegenübertragung. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.). *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 153–170). Psychosozial-Verlag.

KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.

KMK (2024a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2023/2024. IVC/Statistik*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2023.pdf.

KMK (2024b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2023/2024. IVC/Statistik*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf.

KMK (2024c). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 240 – Februar 2024. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf.

Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Annäherungen an einen sonderpädagogisch-psychoanalytischen Bildungsbegriff. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 28–43. [https://doi.org/10.35468/5950-03:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.35468/5950-03:contentReference[oaicite:0]{index=0})

Laubenstein, D. (2011). Über die Wirkmacht von Sprache im sonderpädagogischen Diskurs. *Journal für Psychologie* 19 (1). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/19>.

Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Klinkhardt.

Lauth-Lebens, M., Lauth, G. W., & Rietz, C. (2018). Subjektive Theorien von Lehrpersonen über schwierige Unterrichtssituationen. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 253–262. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000228>.

- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), S. 10–29. <https://doi.org/10.25656/01:3818>.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685–709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Platte, A., Enderle, C., Melzer, C. (2024). Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen schulischen Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Leipzig - ein Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(19), 469–479.
- Prenzel, A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Budrich.
- Przibilla, B., Enderle, C., Casale, G., Scheer, D., Platte, A., Melzer, C. & Leidig, T. (2024). Psychometric Properties of the German Student-Specific Teacher Self-Efficacy Scale (SS-TSES-G). *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12879>.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Hogrefe.
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Verlag Barbara Budrich. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838548593>.
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Das Deutsche Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf.
- Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Campus.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>.
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>.
- Rucker, T. (2023). Bildsames Subjekt: Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(5), 597–614.
- Schwab, S., Eckstein, B., & Reusser, K. (2019). Predictors of non-compliant classroom behaviour of secondary school students. Identifying the influence of sex, learning problems, behaviour problems, peer relations and student-teacher relations. *Journal of research in special educational needs*, 19(3), 220–331. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12444>.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2016). *Handbuch lösungsorientierte Arbeiten mit Kindern*. Carl Auer.
- Temiz, T., & Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1435–1452. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0174-5>.
- Theisel, A., Werner, B., & Hecke, S. (2024). *Wirksamer Unterricht aus der Perspektive der Sonderpädagogik* (Band 11, Reihe Wirksamer Unterricht). <https://shorturl.at/1Y0BL>.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T. & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. *Frontiers in Education*, 9: 1430959. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1430959>.
- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>.
- Woolfolk Hoy, A. (2021). Teacher motivation, quality instruction, and student outcomes: Not a simple path. *Learning and Instruction*, 76, 101545. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101545>.
- Zdoupas, P. (2022). *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten: Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38576-7>.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & De Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>.
- Zwerger, R. & Abstreiter, R. (2020). Die (Pädagogische) Beziehung. Unter der systemischen Lupe. *erleben & lernen*, 28 (3+4), 30–33

Kirsten Guthöhrlein
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät III: Teilhabewissenschaften
Institut II: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Abteilung Förderschwerpunkt Lernen
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
Tel. 0173 8904893
kirsten.guthoehrlein@ph-ludwigsburg.de

Prof.'in Dr.'in Désirée Laubenstein
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt
Emotionale und Soziale Entwicklung
Berliner Platz 6-8
45127 Essen
Tel. 0201 183-7584
desiree.laubenstein@uni-due.de

Prof. Dr. David Scheer
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät III: Teilhabewissenschaften
Institut II: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Abteilung Förderschwerpunkt Lernen
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
Tel. 07141 140-1586
david.scheer@ph-ludwigsburg.de.



Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen

Bildbeschreibung

Bilder Seite 456

Die Bilder zeigen von links nach rechts die Gesichter von Kirsten Guthöhrlein, Prof. Dr. Désirée Laubenstein, Prof. Dr. David Scheer

Abbildung 1 auf Seite 457:

Untersuchungsdesign PUNKT-ESE

Flussdiagramm: Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten, kombiniert quantitative Fragebögen und qualitative Methoden; Wissenschaft und Praxis werden über Workshops und Begleitstrukturen verknüpft, um schulisches Wohlbefinden, professionelle Beziehungsgestaltung und diversitätssensible Schulkultur zu fördern und Belastungen zu verringern.

Abbildung 2 auf Seite 460:

Übersicht der PUNKT-ESE-Workshops in der Modellregion I
Schema zur Fortbildungsreihe PUNKT-ESE: Vier aufeinander aufbauende Workshops zu Sprache, lösungsfokussierter Kommunikation, Elterngesprächen und Rollenbildern; darunter ergänzende Prozess- und Begleitungselemente für Austausch, Materialien, Übungen und Beratung.

Abbildung 3 auf Seite 462:

Grafische Ergebnisse SS-TSES-G PUNKT-ESE, Modellregion I
Vergleichende Grafiken der Mittelwerte für unterrichtliche Unterstützung, Verhaltenssteuerung, emotionale Unterstützung und Schüleraktivierung, drei Messzeitpunkte; Projektgruppe zeigt größere Steigerung.

Tabelle 1 auf Seite 461:

„Statistische Ergebnisse SS-TSES-G PUNKT-ESE, Modellregion I“
Tabelle mit Mittelwerten, Standardabweichungen und Effektstärken zu unterrichtlicher und emotionaler Unterstützung, Verhaltenssteuerung und Schüleraktivierung bei Projekt- und Vergleichsgruppe über drei Messzeitpunkte.