

Düvelmeyer, Miriam; Scharbau, Markus; Ferreira González, Laura; Janßen, Teresa; Bolz, Tijs; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana

Reintegrationsprozesse nach einer Beschulung in externen und internen temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 152-175



Quellenangabe/ Reference:

Düvelmeyer, Miriam; Scharbau, Markus; Ferreira González, Laura; Janßen, Teresa; Bolz, Tijs; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana: Reintegrationsprozesse nach einer Beschulung in externen und internen temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 152-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356630 - DOI: 10.25656/01:35663; 10.35468/6236-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356630>

<https://doi.org/10.25656/01:35663>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

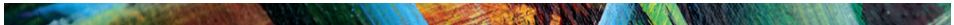


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

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



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Miriam Düvelmeyer, Markus Scharbau,
Laura Ferreira González, Teresa Janßen, Tijs Bolz,
Thomas Hennemann und Tatjana Leidig:

Reintegrationsprozesse nach einer Beschulung in externen
und internen temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 152-175
<https://doi.org/10.35468/6236-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Reintegrationsprozesse nach einer Beschulung in externen und internen temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen

Reintegration process after external and internal school-based temporary intensive interventions

Miriam Düvelmeyer^{1}, Markus Scharbau²,
Laura Ferreira González¹, Teresa Janßen², Tijs Bolz³,
Thomas Hennemann¹, Tatjana Leidig²*

¹ Universität zu Köln

² Europa-Universität Flensburg

³ Ludwig-Maximilians-Universität München

*Korrespondenz:

Miriam Düvelmeyer
miriam.duevelmeyer@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 31.10.2025
Beitrag angenommen: 23.03.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Miriam Düvelmeyer
<https://orcid.org/0009-0007-4832-3625>
Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>
Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Markus Scharbau
<https://orcid.org/0009-0005-6153-8976>
Laura Ferreira González
<https://orcid.org/0000-0003-2926-1821>
Tatjana Leidig
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Zusammenfassung

Temporär-intensivpädagogische Maßnahmen (TIP-M) stellen ein spezifisches Bildungs- und Unterstützungsangebot für Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SP EsE) dar, die aufgrund der zeitlichen Befristung mit Reintegrationsprozessen einhergehen. Im vorliegenden Beitrag werden auf Basis leitfadengestützter Interviews die Perspektiven von Schüler:innen, Sorgeberechtigten und Lehrkräften (LK) (N = 34) hinsichtlich Abläufen, Unterstützungsangeboten, Erleben der Schüler:innen sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Reintegrationsprozessen nach Beschulung in internen und externen TIP-M in Schleswig-Holstein (SH) analysiert. Die Ergebnisse kontrastieren die Foki aus allen drei Perspektiven und zeigen Unterschiede (u.a. Einbeziehung des Netzwerks der Hilfen) sowie Gemeinsamkeiten (u.a. Leistungsdruck und Lerngruppengröße als Herausforderung) zwischen internen und externen TIP-Maßnahme auf.

Schlüsselwörter: Temporär-intensivpädagogische Maßnahme – Intensivpädagogik – Reintegrationsprozess – Transition – Interviewstudie

Abstract

School-based temporary intensive interventions (TIP-M) are a specific educational and support program for students with emotional and social difficulties (SP EsE) which, due to their temporary nature, are accompanied by reintegration processes. Based on guided interviews with students, legal guardians and teachers (N=34), this article explores the processes, students' experiences, support services, as well as the challenges and conditions for success of reintegration processes following schooling in internal and external TIP-M in Schleswig-Holstein (SH). The results contrast the focal points from all three perspectives and highlight differences (e.g., the involvement of the support network) as well as similarities (e.g., performance pressure and class size as challenges) between the internal and external TIP-M.

Keywords: School-based temporary intensive interventions – intensive educational intervention – reintegration process – transition – interview-based study

1 Einleitung

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SP EsE) leisten intensivpädagogische Angebote als Bestandteile eines durchlässigen, gestuften Fördersystems (Bolz & Rieß, 2021) einen wichtigen Beitrag zur inklusiven Bildung für Schüler:innen mit massiven Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, deren gesellschaftliche Teilhabe dauerhaft gefährdet ist (Verband Sonderpädagogik [VDS], 2017). Auch wenn der Begriff der Intensivpädagogik aufgrund der Heterogenität der darunter gefassten Angebote und der äußerst komplexen Problemlagen der Zielgruppe unscharf bleibt, lassen sich gemeinsame Merkmale identifizieren (Baumann & Bolz, 2026): Intensivpädagogik richtet sich an Kinder und Jugendliche mit besonders stark ausgeprägten Belastungen, i.d.R. organisiert in kleinen Gruppen und vorgehalten durch pädagogische Fachkräfte mit spezifischer Expertise in relevanten Bereichen (z. B. Deeskalation, Trauma) (Bolz, Hennemann & Leidig, 2026). Ein besonderer Fokus der hoch individualisierten, durch spezifische Ansätze und Maßnahmen gekennzeichneten Angebote liegt auf der Kooperation und Vernetzung zwischen den beteiligten Hilfesystemen.

Die konkrete Ausgestaltung intensivpädagogischer Angebote im schulischen Kontext und die rechtlichen Rahmenbedingungen in den Bundesländern sind heterogen. Dennoch gibt es – neben der pädagogischen Bearbeitung akuter Krisen, der Förderung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sowie der Stabilisierung schulischen Lernverhaltens – eine zentrale gemeinsame Zielsetzung: die Reintegration in ein reguläres Bildungsangebot, i.d.R. die allgemeine Schule (VDS, 2017). Die Reintegrationsprozesse können zu Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene führen und stellen für Schüler:innen mit dem SP EsE eine vulnerable Phase dar (Mays et al., 2019).

Im vorliegenden Beitrag werden Reintegrationsprozesse aus temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen (TIP-M) in Schleswig-Holstein (SH) aus der Perspektive von Schüler:innen, Lehrkräften (LK) und Sorgeberechtigten untersucht. Neben dem Ablauf des Reintegrationsprozesses werden das subjektive Erleben und die Unterstützung der Schüler:innen sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen während des Prozesses analysiert. Herausforderungen werden dabei als Anforderungen verstanden, die den Reintegrationsprozess aus der TIP-M heraus erschweren können. Gelingensbedingungen beziehen sich auf Aspekte, die eine nachhaltige soziale und akademische Reintegration der Schüler:innen begünstigen. Auf dieser Basis werden Implikationen für Forschung und Praxis zur Weiterentwicklung des Reintegrationsprozesses abgeleitet.

2 Temporär-intensivpädagogische Maßnahmen in Schleswig-Holstein

Bundesweit bestehen unterschiedliche regionale Modelle intensivpädagogisch gerichteter Unterstützungsangebote, die über die klassische Beschulung an allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen hinausgehen (Bolz & Ricking, 2021). Im Folgenden wird das in SH etablierte System dargestellt. TIP-M werden im SP EsE gemäß § 1 Abs. 6 der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO SH, 2018) als befristete sonderpädagogische Unterstützungsform sowohl in inklusiven Settings als auch an Förderzentren angeboten und der schulischen Präventionslogik (Bolz & Rieß, 2021)

folgend in interne und externe Maßnahmen differenziert. *Interne TIP-M* sind im Rahmen sekundärer Prävention an der allgemeinbildenden Schule verortet und gelten als selektive Maßnahmen, während *externe TIP-M* an separaten Lernorten durchgeführt werden und der indizierten Ebene und somit der tertiären Prävention zugeordnet sind (Landesarbeitskreis der Kreisfachberater:innen schulische Erziehungshilfe [LKsE], 2021). Diese Systematik spiegelt den Anstieg pädagogischer Intensität und institutioneller Vernetzung wider. TIP-M auf beiden Ebenen sind so gestaltet, dass sie flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Fördersettings ermöglichen und gemäß der Prämissen des gestuften Systems der Hilfen (Bolz & Rieß, 2021) eine durchlässige, am individuellen Unterstützungsbedarf orientierte Struktur darstellen. Übergeordnete Zielstellungen sind in beiden Maßnahmen die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und die (Wieder-)Herstellung der Schul- und Gruppenfähigkeit, wobei die Teilnahme am regulären Unterricht in internen TIP-M erhalten bzw. verbessert werden soll, während sie in externen TIP-M durch die befristete externe Beschulung wieder erreicht werden soll. Die Teilnahme an einer TIP-M setzt unabhängig von der Form die Freiwilligkeit und das Einverständnis der Schüler:innen sowie Sorgeberechtigten voraus.

Abbildung 1 veranschaulicht die Einbindung der TIP-M in SH anhand der Präventionspyramide in Orientierung an der systematischen Struktur schulischer Hilfen nach Bolz und Rieß (2021).

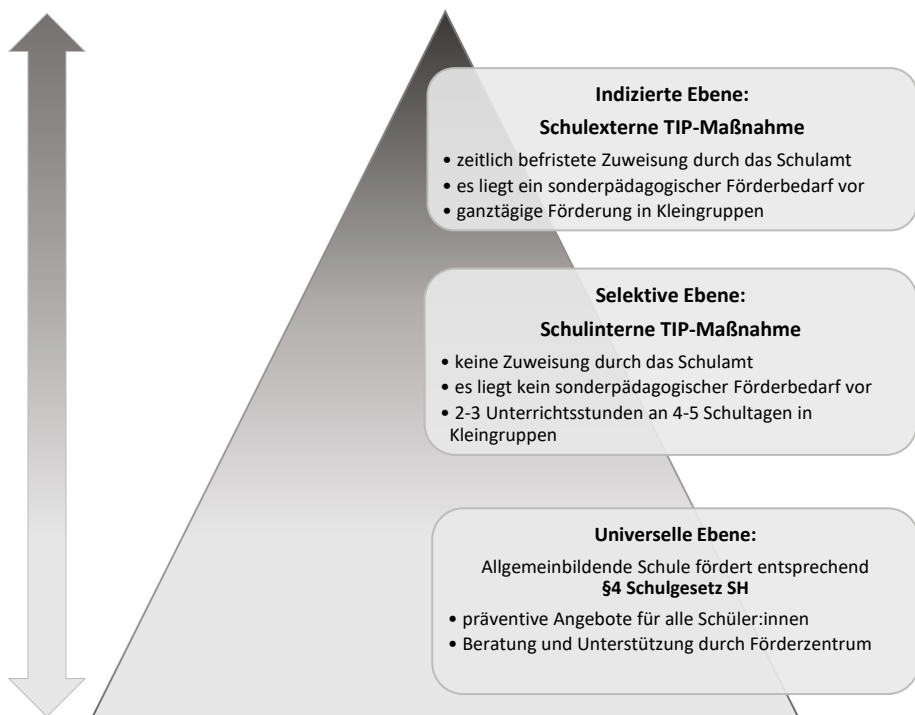


Abb. 1: Einbindung der TIP-Maßnahmen in das gestufte System der Hilfen in Schleswig-Holstein auf der Basis von LKsE (2021) und Bolz und Rieß (2021)

Anmerkung. Schulinterne TIP-Maßnahmen werden z. T. auch als „Übergangsklassen“ bezeichnet.

Die spezifische Ausgestaltung der TIP-M in standortbezogenen Konzepten erfolgt auf Basis des Grundlagenpapiers des LKsE (2021), in dem verbindliche Standards zur fachlichen Systematisierung und Vergleichbarkeit der TIP-M festgelegt werden.

2.1 Interne temporär-intensivpädagogische Maßnahmen

Interne TIP-M richten sich an Schüler:innen, die durch universell-präventive Maßnahmen in ihrer Schule nicht hinreichend gefördert werden können. Sie sind inhaltlich und organisatorisch i.d.R. in die Grund- und Gemeinschaftsschulen eingebunden und werden in deren Räumlichkeiten vorgehalten. Die schulische Zuständigkeit und Verantwortung verbleibt bei der Stammschule (LKsE, 2021; VDS, 2017). Die Einrichtung interner TIP-M erfolgt in Kooperation mit einem Förderzentrum und ist dem Schulamts anzuzeigen. Es findet weder eine Zuweisung der Schüler:innen im formalen Sinne noch die Feststellung eines Förderbedarfs im SP EsE statt (LKsE, 2021). Über eine Aufnahme entscheidet auf Basis der Dokumentation, Diagnostik und Analyse bereits durchgeführter pädagogischer Maßnahmen ein Gremium, das i.d.R. aus LK der allgemeinbildenden Schule sowie einer LK des Förderzentrums besteht. Im gesamten Prozess werden die Sorgeberechtigten als Kooperationspartner:innen eingebunden. Interne TIP-M werden meist interdisziplinär von einer LK der allgemeinbildenden Schule und einer sonderpädagogischen LK des Förderzentrums geleitet. Die personellen Ressourcen stammen zum einen aus den Mitteln für die Umsetzung von Inklusion an Grund- und Gemeinschaftsschulen des zuständigen Förderzentrums, zum anderen stellt die jeweilige Regelschule Lehrkraftstunden zu Verfügung. Eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ist i.d.R. konzeptionell verankert. Standortspezifisch ist neben der didaktisch-methodischen Konzeption u. a. der Umfang der täglichen bzw. wöchentlichen Lernzeit in der TIP-M zu definieren. Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen während der Teilnahme an der Maßnahme tägliche Wechsel zwischen der Stammklasse und der TIP-M vollziehen.

2.2 Externe temporär-intensivpädagogische Maßnahmen

Auf der indizierten Ebene (siehe Abb. 1) werden externe TIP-M als vollumfängliches Erziehungs- und Bildungsangebot umgesetzt (LKsE, 2021). Ein Wechsel in eine externe TIP-M erfolgt grundsätzlich erst, wenn sämtliche verfügbaren pädagogischen Maßnahmen auf universeller und selektiver Ebene ausgeschöpft wurden; dies umfasst insbesondere schulinterne Unterstützungsangebote wie interne TIP-M. In begründeten Einzelfällen können Ausnahmen von dieser Vorgehensweise vorgesehen werden. Für die Beschulung ist sowohl eine Zuweisungsentscheidung der Schulaufsichtsbehörde (§ 24, Absatz 4 SchulG) als auch ein formal festgestellter Förderbedarf im SP EsE erforderlich. In diesem Zusammenhang wechseln die Schüler:innen für einen Zeitraum von bis zu einem Jahr von der allgemeinbildenden Schule an die Schule, durch die die TIP-M verantwortet wird (§ 1, Abs. 6, SoFVO SH, 2018). Auf Antrag der Sorgeberechtigten kann die TIP-M durch die Schulaufsichtsbehörde für einen Zeitraum von bis zu einem weiteren Jahr verlängert werden (§ 1, Abs. 6, SoFVO SH, 2018). Unabhängig von der standortspezifischen Ausgestaltung zeichnen sich die externen TIP-M durch gemeinsame konzeptionelle Standards aus. Der fachliche Unterricht liegt in der Verantwortung der LK für Sonderpädagogik, welche kontinuierlich mit den LK der Stammschule kooperieren. Die Jugendhilfe wird als Kooperationspartner in den gesamten Beschulungsprozess sys-

tematisch eingebunden. Die stabile Begleitung der Schüler:innen sowie die Arbeit mit den Sorgeberechtigten stellen wesentliche Bausteine externer TIP-M dar, insbesondere während der Reintegrationsprozesse. Abbildung 2 zeigt einen exemplarischen Ablauf einer externen TIP-M.

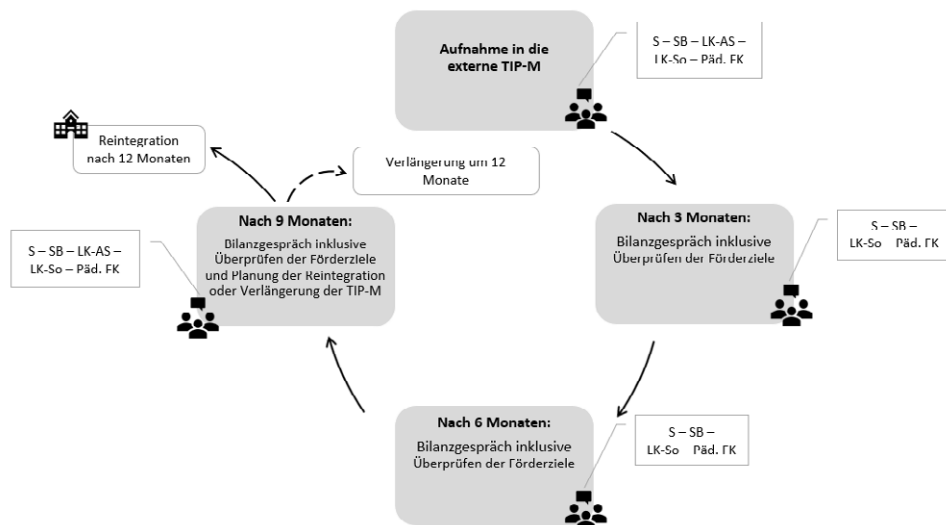


Abb. 2: Exemplarischer Ablauf einer externen TIP-Maßnahme (eigene Darstellung)

Anmerkungen. S = Schüler:innen; SB = Sorgeberechtigte; LK-AS = Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule; LK-So = Lehrkräfte für Sonderpädagogik; Päd. FK = Pädagogische Fachkräfte.

3 Intra- und interschulische Reintegrationsprozesse

Schulische Reintegrationsprozesse werden als non-normative Transitionen betrachtet, da sie von institutionell vorgesehenen schulischen Transitionen abweichen (im Brahm, 2020). Als zentrale Akteur:innen sind die Schüler:innen, das familiäre System sowie Peers und Akteur:innen aus dem schulischen Bereich, der Jugendhilfe, Förder- und Beratungseinrichtungen sowie weitere Professionen aus dem Netzwerk der Hilfen am Prozess beteiligt (Then & Pohlmann-Rother, 2024).

Zu unterscheiden ist zwischen der *intraschulischen Reintegration* innerhalb eines Systems und *interschulischen Reintegration* von einem spezifischen System in die allgemeine Schule. Im Rahmen interner TIP-M ist i.d.R. ein täglicher Wechsel zwischen der Maßnahme und der Stammklasse vorgesehen (*intraschulische Reintegration*), um den Kontakt zu den Mitschüler:innen aufrechtzuerhalten sowie die soziale Integration zu unterstützen (LKsE, 2021). Typische Merkmale intraschulischer Reintegrationsprozesse sind ausgeprägte multiprofessionelle Kooperationsstrukturen vor und während der Reintegrationsprozesse sowie die Vorbereitung durch eine sukzessive Anpassung an die in der Stammklasse geltenden schulischen sowie verhaltensbezogenen Anforderungen (Baumann et al., 2020). Externe TIP-M führen durch den temporären Schulwechsel zu *interschulischen Reintegrationsprozessen*. Solche Transitionen vollziehen sich i.d.R. in mehreren Phasen unter Fallführung von Seiten der Lehr- und Fachkräfte der intensivpädagogischen Maßnahme

(Düvelmeyer et al., 2026) und sollten mit einem Planungsvorlauf von vier bis sechs Monaten umgesetzt werden (Levy & Perry, 2008).

Reintegrationsprozesse sind hochsensible Entwicklungsphasen, die insbesondere für Schüler:innen aus intensivpädagogischen Maßnahmen mit Herausforderungen und Gelingensbedingungen verbunden sind (Baker, 2020). Da intensivpädagogisch ausgerichtete Konzepte ihren Ursprung primär im außerschulischen Bereich haben, existieren derzeit nur wenige (inter-)nationale Studien zu internen und externen TIP-M sowie vergleichbaren intensivpädagogischen schulischen Settings (z.B. im Rahmen der Klinikschule). Dennoch lassen sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse einige zentrale Herausforderungen und Gelingensbedingungen identifizieren, die im Folgenden dargestellt werden.

3.1 Herausforderungen

Ungünstig verlaufende Reintegrationsprozesse können die weitere akademische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Schüler:innen beeinträchtigen (Midura et al., 2023). Die mit den Prozessen verbundenen Veränderungen gehen für Schüler:innen und andere Beteiligte mit der Notwendigkeit von Anpassungsleistungen einher (Mackowiak, 2011). So erfordert der Einbezug mehrerer Hilfesysteme eine ausgeprägte *multiprofessionelle Kooperation*, die häufig von ungeklärten Zuständigkeiten und Koordinationsdefiziten geprägt ist (Baumann, 2019). Interschulische Reintegrationsprozesse bergen zudem die Herausforderung, dass Organisations- und Kommunikationsstrukturen häufig nicht etabliert sind.

Nicht vorhandene Unterstützungsstrukturen – insbesondere seitens der Sorgeberechtigten – können das Wohlbefinden der Schüler:innen im Übergang negativ beeinflussen (Ömeroğullari & Obermeier, 2022). Obwohl die *Einbindung der Sorgeberechtigten* als zentral gilt, ist sie in der Praxis teilweise kaum vertreten (Levy & Perry, 2008; Maximoff et al., 2017). Erfahrungs- und Forschungsberichte weisen auf zwei Gründe hin: Wissen und Erfahrungen zu Möglichkeiten der Partizipation und zum Umgang mit möglichen Widerständen der Sorgeberechtigten scheinen zu fehlen (Mathur et al., 2018; McGroarty, 2023) und die Kooperationsbereitschaft des familiären Systems wird aus Sicht von Reintegrationsfachkräften als gering erlebt (McGroarty, 2023). In diesem Zusammenhang ist auf die doppelte Funktion der Sorgeberechtigten hinzuweisen, die einerseits selbst den Übergang bewältigen, andererseits ihre Kinder dabei begleiten (Herding, 2024). Der Reintegrationsprozess stellt auch für die Sorgeberechtigten eine Entwicklungsaufgabe dar, die von den beteiligten Professionen beratend begleitet werden sollte (Then & Pohlmann-Rother, 2024).

Darüber hinaus gehen Reintegrationsprozesse mit einem *Lernortwechsel* einher, der aufgrund des Wegfalls der bislang Sicherheit gebenden Strukturen und Verfahrensweisen zu Desorientierung und Überforderung führen kann (Herding, 2024, S. 53), wobei intraschulische Reintegrationsprozesse eine tägliche Anpassungsleistung implizieren. Während schulischer Transitionen wird häufig eine ambivalente Gefühlslage der Schüler:innen deutlich, die von Aufregung und Angst bzw. Verlustgefühlen geprägt sein kann (Demkowicz et al., 2023). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Studie von Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2010) sowie der Metaanalyse von Midura et al. (2023) wider, die im Rahmen von Reintegrationsprozessen aus Klinikschulen heraus bestehende Ängste zum einen vor der neuen Lerngruppe und dem neuen Lernort und zum anderen vor Schwierigkeiten bei der Bewältigung und dem Erleben von emotionalen und psychosozialen Beeinträchtigungen im schulischen Kontext identifizieren konnten. Sofern

interschulische Reintegrationen in ein neues Schulsystem führen, ist dies sowohl mit unbekannten Erwartungen und Einstellungen der neuen Klasse und LK als auch neuen Rahmenbedingungen verbunden (McGroarty, 2023), die wiederum besondere Anpassungsleistungen seitens der Schüler:innen implizieren. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die Erwartungen der LK in der Reintegrationsschule teilweise im Widerspruch zum gezeigten Verhalten der Schüler:innen stehen und häufig ein Mangel an Beratungsmöglichkeiten und akademischer Unterstützung in der Reintegrationsschule besteht (Avery-Sterud, 2009; Baker, 2020). Düvelmeyer et al. (2026) zeigen auf, dass Schüler:innen im Rahmen von Interviews zum Reintegrationsprozess nach einer externen TIP-M kaum über vorbereitende Angebote berichten konnten, was auf eine geringe Transparenz oder Systematisierung dieser Maßnahmen hindeutet. Zudem ist oftmals ein Mangel an systematischen Transitionsbegleitungen und grundlegenden Konzepten zur Gestaltung von Reintegrationsprozessen zu konstatieren (u.a. Baker, 2020; McGroarty, 2023).

Während des Reintegrationsprozesses verändern sich interpersonelle *Beziehungen* u.a. zu Lehr-, Fachkräften und Mitschüler:innen, die einen neuen oder erneuten Beziehungsaufbau erfordern (Mays et al., 2019). Ein gering ausgeprägtes Grundlagenwissen über emotionale und soziale Probleme sowie ein Mangel an Strategien im Umgang damit auf Seiten von Mitschüler:innen und LK der Reintegrationsklasse können bspw. die Gefahr von Stigmatisierung und Ausgrenzung erhöhen (McGroarty, 2023; Midura et al., 2023). Diese Aspekte kommen auch in Bezug auf die Schüler:innen der Stammklasse zum Tragen, da bei intra- und interschulischen Reintegrationsprozessen die Kontakte zur Stammklasse geringer bis kaum vorhanden sind, sodass Herausforderungen bezüglich negativ geprägter Erinnerungen und daraus resultierender Vorbehalte bestehen (Baumann et al., 2020).

3.2 Gelingensbedingungen

Im Reintegrationsprozess ergeben sich Möglichkeiten, die Lebensqualität und das Wohlbefinden der Schüler:innen und des familiären Umfelds zu stärken sowie emotionale und soziale Kompetenzen zu fördern. Neben einer inklusionsorientierten Haltung aller Beteiligten (Levy & Perry, 2008) ist eine (*multiprofessionelle*) *Kooperation* eine zentrale Gelingensbedingung (u.a. Maximoff et al., 2017; Phung, 2022), wobei Zuständigkeiten und Kommunikationsstrukturen verbindlich zu klären sind (Bolz & Rieß, 2021; Cumming & Strnadova, 2017). Die beteiligten LK befinden sich in einer Schlüsselposition bzgl. der akademischen und sozial-emotionalen Unterstützung und übernehmen häufig die Verantwortung und Koordinierung des Prozesses (Gagnon & Leone, 2005; Mathur et al., 2018). Demzufolge sind der Austausch über die Schüler:innen und die Rahmenbedingungen sowie Erarbeitung gemeinsamer Ziele und individueller Reintegrationspläne relevant (u.a. Avery-Sterud, 2009; Mathur et al., 2018).

Die *Partizipation der Sorgeberechtigten* gilt aus eigener und aus Sicht der Schüler:innen als zentraler Unterstützungsfaktor (Baker, 2020). Studien betonen die Relevanz einer intensiven Begleitung und Beratung dieser bereits vor der Reintegration (u.a. im Brahm, 2020). Auch aus Sicht der Lernenden wird eine enge Begleitung der Sorgeberechtigten als hilfreich erlebt (Düvelmeyer et al., 2026).

Seitens der *Stamm- bzw. Reintegrationsschule* sind Maßnahmen zur Förderung eines vertrauensvollen Klassenklimas, der sozialen Integration sowie der Anschlussfähigkeit im Lernen hilfreich (Baker, 2020). Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Wohlbefindens für eine erfolgreiche Reintegration (Düvelmeyer et al., 2026) sind zudem Maßnahmen zur Stärkung desselben als zentrale Gelingensbedingungen anzuführen.

Positive Beziehungserfahrungen zu LK und Peers der Reintegrationsklasse sollten bereits vor der Reintegration unterstützt werden (u. a. Jackson, 2023; Mathur et al., 2018; Midura et al., 2023). Von LK werden positive Verstärkung und verhaltensspezifisches Feedback zur Förderung prosozialer Fähigkeiten der Schüler:innen sowie die Einbindung der Peers in Sozialkompetenztrainings als gewinnbringend eingeschätzt (Buchanan et al., 2016). Insbesondere wenn nicht die ursprüngliche Stammschule den Reintegrationsort darstellt, werden Hospitationen von den Schüler:innen als hilfreich erlebt und können zur Förderung der sozialen Integration beitragen (Demkowicz et al., 2023; Jackson, 2023).

4 Fragestellungen

Im Kontext schulischer Intensivpädagogik ist ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Analyse intra- und interschulischer Reintegrationsprozesse zu verzeichnen und es fehlen Studien, die diese Prozesse aus multiperspektivischer Sicht untersuchen (u. a. Baker, 2020; Cumming & Strnadova, 2017; Mays et al., 2019). Die vorliegende Studie geht dem Ziel nach, Reintegrationsprozesse aus internen und externen TIP-M in SH mit der Gegenüberstellung der Perspektiven zentraler Akteur:innen (Schüler:innen – Sorgeberechtigte – LK) umfassend zu analysieren. Sie fokussiert folgende Fragestellungen:

- Wie verlaufen die Reintegrationsprozesse aus internen und externen TIP-M aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen?
- Wie werden Schüler:innen im Reintegrationsprozess aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen unterstützt und wie erleben Schüler:innen den Prozess?
- Welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen können aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen im Reintegrationsprozess identifiziert werden?

5 Methodik

5.1 Settings und Stichprobe

Die vorliegende Studie ist Teil des größeren Forschungsprojekts *In:ge* (Intensiv fördern – Übergänge gestalten) zu Transitionsprozessen im Kontext schulischer Intensivpädagogik und wurde durch das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur SH genehmigt. Ausgehend von einer Recherche der vorhandenen TIP-M wurden Schulleitungen von Förderzentren mit TIP-M durch den Zweitautor über die Studie informiert. An der Studie interessierte Schulen erhielten im Anschluss ausführliche schriftliche Informationen zum Ablauf und zum Datenschutz. Die Auswahl der Stichprobe der vorliegenden Teilstudie erfolgte kriteriengeleitet: Zum einen wurden die verschiedenen Organisationsformen der TIP-M im gestuften System (LKsE, 2021) abgebildet, zum anderen wurden ausschließlich Interviews aus Standorten einbezogen, an denen die Perspektiven von LK, Sorgeberechtigten und Schüler:innen erhoben werden konnten. Alle interviewten Personen gaben eine informierte schriftliche Einwilligung zur Teilnahme; bei den Schüler:innen erfolgte die Einwilligung durch die Sorgeberechtigten und die Schüler:innen selbst.

Die Erhebung fand in einer internen TIP-M in der Primarstufe, einer internen TIP-M in der Sekundarstufe I und einer externen TIP-M in der Sekundarstufe I im städtischen Raum in SH statt. Die internen TIP-M orientieren sich an den Organisationsstrukturen

der „Übergangsklasse“ nach Becker (2023). In den aus ca. vier bis sechs Schüler:innen bestehenden Lerngruppen „haben Strukturen Vorrang gegenüber den Unterrichtsinhalten, ohne dass die fachlichen Ziele ausgeblendet werden“ (LKsE, 2021, S. 13). Das Angebot wird ergänzt durch regelmäßige Beratungen innerhalb des pädagogischen Teams, der LK, Stammklasse, Sorgeberechtigten, Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie gezielte Aktivitäten zur Förderung der sozialen Integration in der Stammklasse (Becker, 2023).

Die externe TIP-M ist an einem Förderzentrum angegliedert und richtet sich an eine Lerngruppe mit vier bis acht Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Die Angebote reichen von sozialen Gruppenangeboten (entsprechend SGB VIII § 32) bis zur umfassenden Begleitung schulischen und außerschulischen Feld (Freizeitbereich und Berufsorientierung). Auch hier werden – analog zu den internen TIP-M – umfangreiche Beratungselemente umgesetzt.

Die Stichprobe umfasst $N = 34$ Personen, deren Verteilung Tabelle 1 zu entnehmen ist.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

TIP-Maßnahme	Stichprobe	n	Geschlecht	
			w	m
Intern Primarstufe	Lehrkräfte für Sonderpädagogik	1	1	-
	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	3	2	1
	Sorgeberechtigte	4	4	-
	Schüler:innen	5	4	1
Intern Sekundarstufe	Lehrkräfte für Sonderpädagogik	1	1	-
	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	2	1	1
	Sorgeberechtigte	1	1	-
	Schüler:innen	2	-	2
Extern Sekundarstufe	Lehrkräfte für Sonderpädagogik	4	2	2
	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	-	-	-
	Sorgeberechtigte	5	3	2
	Schüler:innen	6	3	3

5.2 Erhebungsinstrumente und Durchführung

Die Erhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Expert:inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) von März bis Juli 2025. Die Interviewleitfäden wurden im Rahmen des Projekts *U-turn* (Düvelmeyer et al., 2026) entwickelt und auf das eigene Forschungsvorhaben und die vorliegenden Rahmenbedingungen angepasst. Dabei unterscheiden sich die Leitfäden je nach Akteur:in im Hinblick auf die Sprache und den Umfang.

Alle Leitfäden thematisierten Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Reintegrationsprozesses. Die LK-Interviews fokussierten die Phasen vor, während und nach der Reintegration, die Interviews mit den Schüler:innen- und Sorgeberechtigten die ersten beiden Phasen (z.B. *Welche Maßnahmen und Unterstützungshilfen werden ergriffen, um die Reintegration zu begleiten? oder Wie sehen Sie Ihre Rolle während der Reintegration?*). Die Leitfäden für die Schüler:inneninterviews enthielten ergänzend Fragen zum Erleben des Reintegrationsprozesses sowie Visualisierungsmaterial zur Benennung von Gefühlen (z.B. *Schau dir bitte den Gefühlsstern an, den ich mitgebracht habe. Wie fühlst du dich, wenn du an den Wechsel in deine alte Schule denkst?*).

Alle Interviews wurden von geschulten Masterstudierenden im Zuge ihrer Abschlussarbeit in Einzelsituationen in Präsenz in der Schule durchgeführt und digital aufgezeichnet. Die Dauer der Interviews variierte je nach Personengruppe zwischen etwa zehn und 90 Minuten.

6 Auswertung

Es erfolgte eine Vortranskription der Interviews mithilfe der Software f4transkript sowie eine Glättung gemäß der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018). Die Interviewdaten wurden im Anschluss mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) über die Software MAX-QDA analysiert. Dabei wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen zur Kategorienbildung gewählt. Die deduktiven Kategorien orientieren sich sowohl am aktuellen Forschungsstand als auch am Interviewleitfaden, während die induktiven Kategorien auf Basis des Interviewmaterials gebildet wurden. Der dazugehörige Kodierleitfaden umfasst fünf Oberkategorien mit jeweiligen Unterkategorien. Tabelle 2 zeigt die fünf Oberkategorien sowie für die erste Kategorie *Angebote zur Unterstützung der Reintegration* exemplarisch die Unterkategorien.

Tab. 2: Auszug aus dem Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
1. Angebote zur Unterstützung der Reintegration	Es werden Aussagen bezüglich unterstützender Angebote zur Unterstützung der Schüler:innen im Reintegrationsprozess getroffen.	
1.1 Angebote zur Vorbereitung der akademischen Reintegration	Es werden Aussagen zu Angeboten getroffen, die sich auf die Vorbereitung der Schüler:innen hinsichtlich der akademischen Reintegration beziehen.	„Also das Akademische, das ist jetzt zweitrangig. Erst müssen Sie wieder hingehen.“ (EXT_Sek. I_LK5, Pos. 34)
1.2 Angebote zur Vorbereitung der sozialen Reintegration	Es werden Aussagen zu Angeboten getroffen, die sich auf die Vorbereitung der Schüler:innen hinsichtlich der sozialen Reintegration beziehen.	„Also da gilt es schon zu versuchen, so viel Vertrauen und so viel Sicherheit wie möglich mitzugeben. Und das ist einfach durch Kontakte, durch Kennenlernen von Personen.“ (EXT_Sek. I_LK4, Pos. 39)
1.3 Angebote zur Begleitung der Schüler:innen während der Reintegration	Es werden Aussagen zu Angeboten getroffen, die sich auf die Begleitung der Schüler:innen im Übergang zum aufnehmenden System beziehen.	„Theoretisch wäre es klug, man würde Kinder mal begleiten, regelmäßig und in diesen Unterrichtsstunden dabei sein. Es ist aber oft personell nicht möglich, weil dann ist die Lehrkraft alleine mit dem Rest.“ (INT_Primar_LK4, Pos. 44)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
1.4 Außerschulische Unterstützungen	Es werden Aussagen zu außerschulischen Angeboten getroffen, die sich auf die Vorbereitung und Begleitung der Schüler:innen im Übergang zum aufnehmenden System beziehen.	„Anbindung an gesellschaftliche Systeme. An Jugendzentren, an Sportvereine, an jede Form von Aktionen, die nachmittags stattfinden können.“ (EXT_Sek. I_LK4, Pos. 45)
2. Wohlbefinden vor Reintegration	Die Schüler:innen erläutern ihr Wohlbefinden mit Blick auf die anstehende Reintegration.	„weil ich mich eher gut fühle und auch freue, dass ich wieder richtig zur Schule gehen kann und dass ich gut vorbereitet eigentlich bin, also gut gelernt habe.“ (EXT_Sek. I_S6, Pos. 12)
3. Ablauf des Reintegrationsprozesses	Es wird erläutert, wie die Reintegration in ein aufnehmendes System konkret abläuft und inwieweit die Beteiligten einbezogen werden.	„Am Dienstag hatte er gerade erst wieder einen Testtag. Es wurde dann in einem Gespräch entschieden, dass er, ob er sich bereit fühlt, dafür.“ (EXT_Sek. I_SB3, Pos. 6)
4. Herausforderungen im Reintegrationsprozess	Es wird zusammenfassend dargestellt, welche zentralen Herausforderungen im Reintegrationsprozess bestehen.	„Dass die Klasse, wo er wieder reinkommt, dass die auf ihn anders reagiert, als er sich das wünschen würde.“ (INT_Sek. I_SB1, Pos. 26)
5. Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess	Es werden zusammenfassend zentrale Gelingensbedingungen für eine Reintegration genannt.	„dass sie mich darauf vorbereiten, wie ich es auf der Schule ist. Wie groß die Klassen sind. Der Aufbau da. Mit den Stunden und so.“ (EXT_Sek. I_S1, Pos. 73)

Anmerkungen. EXT = Externe TIP-M, INT = Interne TIP-M, LK = Lehrkraft, SB = Sorgeberechtigte, S = Schüler:innen.

Die Interviews wurden von zwei Projektmitarbeitenden kodiert, die Interrater-Reliabilität beträgt $\kappa = .75$ (Landis & Koch, 1977).

7 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich anhand der drei Fragestellungen. Dabei werden interne und externe TIP-M sowie die verschiedenen Perspektiven verglichen.

7.1 Ablauf der Reintegrationsprozesse

Auf Basis aller Interviewaussagen lassen sich Ablaufschemata mit den zentralen Phasen der Reintegrationsprozesse aus den internen TIP-M und der externen TIP-M entwickeln (siehe Abb. 3 und 4).

7.1.1 Interne TIP-M Primar und Sek. I

Alle Befragten berichten von engen Absprachen zwischen den LK der TIP-M und Stammklasse, den Schüler:innen und Sorgeberechtigten zur Planung weiterer Unterrichtsstunden in der Stammklasse unter Berücksichtigung der Lieblingsfächer und LK, zu denen die Schüler:innen bereits eine enge Beziehung aufgebaut haben. Dabei wird hervorgehoben, dass der sukzessive Unterrichtsstundenaufbau ein individueller und „fließender“ (INT_Primar_LK3, Pos. 38) Prozess ist. Die LK der TIP-M Sek. I nennen zudem Reflexionsgespräche mit den Schüler:innen und den LK der Stammklasse über das Wohlbefinden in der Stammklasse.

Nach vollständiger Beschulung in der Stammklasse besteht nach Aussage der LK weiterhin die Möglichkeit, die TIP-M bei Bedarf zu besuchen. Das Ende der Reintegration wird den LK der TIP-M Sek. I folgend erreicht, wenn keine Beschwerden von den LK der Stammklasse bestehen, Förderziele erreicht werden und „man merkt, der Schüler kommt jetzt richtig gut zurecht und identifiziert sich wieder mit seiner Klasse“ (INT_Sek. I_LK3, Pos. 50). Die Sorgeberechtigten heben insbesondere eine aktive Einbindung in Form von regelmäßigen mündlichen und schriftlichen Informationen und Raum für Nachfragen bei den LK hervor – es ginge „Hand in Hand“ (INT_SekI_SB1, Pos. 22).

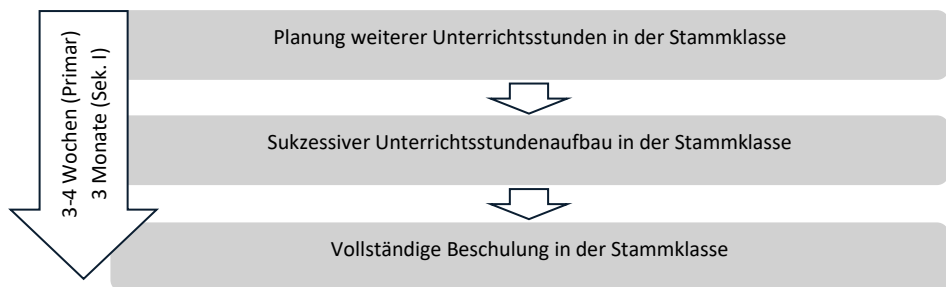


Abb. 3: Ablauf des Reintegrationsprozesses aus interner TIP-M Primarstufe und Sek. I (eigene Darstellung)

7.1.2 Externe TIP-M Sek. I

Alle Befragten berichten, dass zunächst mit den Sorgeberechtigten und Schüler:innen besprochen wird, inwiefern sich die Stammschule und -klasse als Reintegrationsort eignen oder ggf. eine neue Klasse innerhalb des Systems gesucht werden muss. Eine LK erwähnt, dass auch ein Austausch über weitere familiäre Hilfestrukturen zusammen mit der Schulsozialarbeit stattfindet.

Mit der Wahl des Reintegrationsortes beginnt der sukzessive Unterrichtsstundenaufbau in der Stamm- bzw. Reintegrationsschule, wobei Lieblingsfächer und Unterrichtsstunden bei LK mit ausgeprägter LK-Schüler:innen-Beziehung bevorzugt werden. Im Rahmen von Reflexionsgesprächen mit den Schüler:innen und Sorgeberechtigten wird das aktuelle Wohlbefinden während der Reintegration reflektiert. Die Dauer des Reintegrationsprozesses hängt von der individuellen Ausgangslage und Belastbarkeit der Schüler:innen ab.

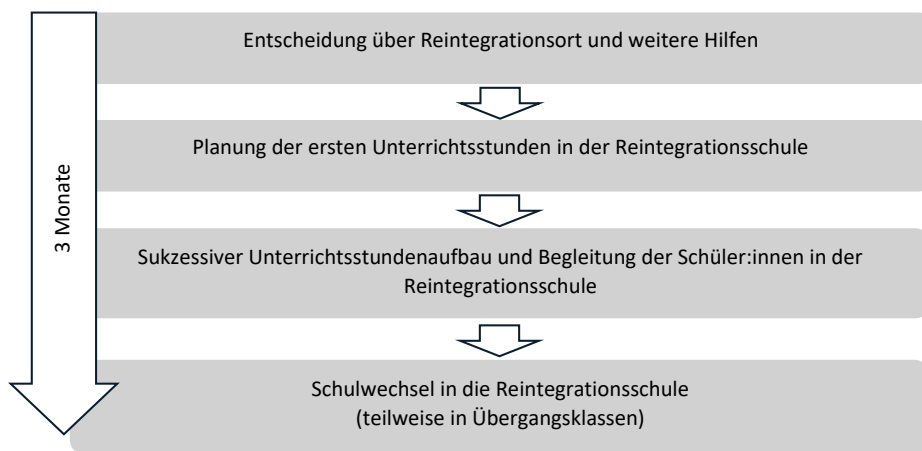


Abb. 4: Ablauf des Reintegrationsprozesses aus externer TIP-M Sek. I (eigene Darstellung)

7.2 Unterstützung der Schüler:innen und deren Erleben im Reintegrationsprozess

7.2.1 Unterstützung der Schüler:innen aus Sicht der Lehrkräfte

Aus LK-Sicht werden in den internen und der externen TIP-M Angebote zur Vorbereitung der akademischen und sozialen Reintegration, Begleitung der Schüler:innen sowie zur außerschulischen Unterstützung umgesetzt. Die akademische Reintegration wird in allen TIP-M durch die Bearbeitung des Unterrichtsmaterials der Stammklasse und den Austausch über aktuelles Unterrichtsmaterial mit den LK in der Stammklasse unterstützt. Zur Vorbereitung der sozialen Reintegration beziehen sich die Aussagen der LK der internen TIP-M Primar auf Angebote zur Förderung der Selbstständigkeit und Stabilisierung des Sozialverhaltens. In der internen TIP-M Sek. I wird die gemeinsame Reflexion der Förderziele, der Einsatz positiver Bestärkung und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit benannt. Dabei hebt eine LK die Relevanz der Vorbereitung der sozialen gegenüber der akademischen Reintegration hervor. Insbesondere in der externen TIP-M werden die Rahmenbedingungen der Stamm- bzw. Reintegrationsschule besprochen. Außerdem wird zur Förderung des Sozialverhaltens in (un-)bekannten Gruppen die Zusammenarbeit mit Schüler:innen anderer Förderzentren erwähnt.

Während der Reintegration finden in der internen und externen TIP-M Sek. I begleitende Hospitationen statt. Die LK der internen TIP-M Primar äußern den Wunsch, die Schüler:innen in den täglichen Transitionen zu begleiten: „Theoretisch wäre es klug, man würde Kinder mal begleiten, regelmäßig und in diesen Unterrichtsstunden dabei sein. Es ist aber oft personell nicht möglich.“ (INT_Primar_LK4, Pos. 44).

Als außerschulische Unterstützung erwähnen die LK der internen TIP-M Sek. I die vereinzelte Zusammenarbeit mit der Suchtberatung, dem Jugendtherapiezentrum und schulärztlichem Dienst. Seitens der externen TIP-M Sek. I wird von Vermittlungen zu Nachhilfe- und Freizeitangeboten sowie von Begleitungen der Sorgeberechtigten zu Terminen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder beim Jugendamt berichtet.

7.2.2 Unterstützung der Schüler:innen aus Sicht der Sorgeberechtigten

In den Aussagen der Sorgeberechtigten von Schüler:innen in der internen und externen TIP-M Sek. I lassen sich keine Angaben zur Vorbereitung der akademischen und sozialen Reintegration und Begleitung finden. Die Sorgeberechtigten der internen TIP-M Primar berichten lediglich von zusätzlichem Lernen und Üben im häuslichen Umfeld; als außerschulischer Unterstützungspartner wird die Agentur für Arbeit in einer Aussage im Rahmen der externen TIP-M Sek. I erwähnt.

7.2.3 Unterstützung der Schüler:innen aus eigener Sicht

Als Vorbereitung der akademischen Reintegration ist seitens der Schüler:innen aller TIP-M die Bearbeitung des Unterrichtsmaterials der Stammklasse zu nennen. Zudem werden die Schüler:innen der TIP-M Sek. I beim Schreiben von Bewerbungen unterstützt, während in der internen TIP-M Primar Strategien zur Konzentrationsförderung erlernt werden.

Im Rahmen der Vorbereitung der sozialen Reintegration innerhalb der internen TIP-M Primar werden Strategien zur Förderung von Pünktlichkeit beschrieben, die Schüler:innen der internen TIP-M Sek. I berichten von gemeinsamer Reflexion der Förderziele mit den LK. Innerhalb der externen TIP-M Sek. I wird auf den Austausch mit den LK der TIP-M über Verhaltensregeln in der Reintegrationsschule hingewiesen.

Darüber hinaus zeigt sich in den Aussagen der Schüler:innen in den internen TIP-M Primar und externen TIP-M Sek. I teilweise Unwissenheit über die Unterstützungsangebote: „Aber ich bin ganz ehrlich, ich glaube, so richtige Vorbereitung, würde ich sagen, eher nicht wirklich.“ (EXT_Sek. I_S2, Pos. 5).

7.2.4 Erleben der Schüler:innen

Viele der befragten Schüler:innen aller TIP-M berichten im Vorfeld der Reintegration und mit Blick auf ihre zukünftige Schulsituation von positiven Gefühlen wie Freude, Stolz und Zuversicht. So äußert sich Freude beispielsweise darüber, Freund:innen auf der Stammschule wiederzusehen oder spiegelt sich in Äußerungen wider, endlich auf eine andere Schule bzw. „wieder richtig zur Schule [zu] gehen“ (EXT_Sek. I_S6, Pos. 12). Das Gefühl von Stolz begründen die Schüler:innen mit ihrem Lernfortschritt und ihrer persönlichen Entwicklung. In einzelnen Aussagen wird zudem eine Zuversicht deutlich, die Anforderungen des Regelsystems bewältigen zu können.

Neben positiven Gefühlen nennen nahezu alle Schüler:innen Gefühle von Angst, Unsicherheit und Traurigkeit. Insbesondere Schüler:innen der internen TIP-M beschreiben Traurigkeit als schwieriges Gefühl bei dem Gedanken daran, die Lerngruppe der TIP-M verlassen zu müssen. Die geäußerten Unsicherheiten und Ängste beziehen sich vornehmlich auf hohe (Leistungs-)Anforderungen, mangelnde Vorhersehbarkeit sowie auf die Sorge vor sozialer Isolation bei Rückkehr.

Explizit für einzelne Schüler:innen der externen TIP-M wirkt sich der wahrgenommene Druck, die Anforderungen der Reintegrationsschule zu erfüllen, als Belastungsfaktor aus, der Unsicherheit verstärkt und zur Entwicklung von Angst im Hinblick auf unbekannte Situationen beiträgt.

Über alle Gruppen hinweg zeigt sich eine ambivalente emotionale Befindlichkeit in Bezug auf bevorstehende Reintegrationsprozesse. Besonders deutlich zeigt diese sich in Aussagen wie: „Ich habe zwei Emotionen. Ich bin stolz und ich habe Angst und Freude halt.“ (EXT_Sek. I_S3, Pos. 17).

7.3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess

Die genannten Herausforderungen und Gelingensbedingungen sind tabellarisch in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tab. 3: Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess

Herausforderungen	Gelingensbedingungen
Interne TIP-M Primar und Sek. I	
<i>Lehrkräfte</i> • Netzwerkarbeit • Kooperation mit den Sorgeberechtigten • Fehlende Unterstützung der Stammklassenlehrkräfte • Rahmenbedingungen der TIP-M • Ängste der Schüler:innen	<i>Lehrkräfte</i> • Netzwerkarbeit • Kooperation mit den Sorgeberechtigten • Stammklasse • Soziale Integration der Schüler:innen • Offene Haltung der Mitschüler:innen und Lehrkräfte • Ausgeprägte Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung • Feedback und Lob in der TIP-M • Aufteilung der TIP-M Sek I in zwei Maßnahmen (5.-7. und 8.-9. Klasse)
<i>Sorgeberechtigte</i> • Größe der Stammklasse • Erwartungen an die Schüler:innen • Reaktionen der Mitschüler:innen in der Stammklasse	<i>Sorgeberechtigte</i> • Netzwerkarbeit • Haltung der Lehrkräfte • Wohlbefinden des Kindes • Schulbegleitung • Stammklassenlehrkraft informiert die Mitschüler:innen über die Reintegration vorab
<i>Schüler:innen</i> • Veränderte Strukturen in der Stammklasse • Reaktionen der Mitschüler:innen in der Stammklasse	<i>Schüler:innen</i> • Unterstützung der Eltern • Stammklasse • Tolerante und respektvolle Mitschüler:innen und Lehrkräfte • Gute Lernatmosphäre • Neue Freundschaften • Eigene Ziele: Pünktlichkeit, Mut, Anstrengungsbereitschaft, Schullust

Herausforderungen	Gelingensbedingungen
Externe TIP-M Sek. I	
<i>Lehrkräfte</i>	<i>Lehrkräfte</i>
• Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Anpassung des Lernstands • Leistungsdruck • Veränderte Rahmenbedingungen • Überforderung der Lehrkräfte • Wartelisten • Reaktionen der Mitschüler:innen in der Stammklasse • Parallele Beschulung in zwei Schulsystemen • Alter der Schüler:innen	• Netzwerkarbeit • Beziehungsarbeit (mit Schüler:innen und Sorgeberechtigte) • Kooperation mit den Sorgeberechtigten • Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Schul- und Klassengröße • Offene Haltung der Mitschüler:innen und Lehrkräfte • Hospitation • Partizipation der Schüler:innen • Alter der Schüler:innen
<i>Sorgeberechtigte</i>	<i>Sorgeberechtigte</i>
• Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Leistungsdruck • Wartelisten • Überforderung der Schüler:innen • Unbekannte Mitschüler:innen und Lehrkräfte • Übertrag gelernter Verhaltensstrategien • Gefahr des Scheiterns	• Netzwerkarbeit • Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Offene Haltung der Lehrkräfte • Soziale Integration der Schüler:innen • Hospitation • Begleitung
<i>Schüler:innen</i>	<i>Schüler:innen</i>
• Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Schul- und Klassengröße • Neue Rahmenbedingungen	• Neue Freundschaften • Stamm- bzw. Reintegrationsschule • Schul- und Klassengröße • Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht • Unterstützung der Lehrkräfte bei Konflikten • Rechtzeitige Vorbereitung • Eigene Ziele: Konzentration, Motivation, Lernverhalten, Emotionsregulation

Die Netzwerkarbeit ist eine zentrale Gelingensbedingung, die von den LK der internen TIP-M gleichzeitig auch als Herausforderung angesehen wird. Dazu zählt das Wissen über alle Prozessbeteiligte und ein transparenter Austausch zwischen ihnen. Die Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten gilt als Gelingensbedingung und Herausforderung. Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen in der Reintegrationsklasse und -schule von allen Befragten auch als Gelingensbedingung und Herausforderung beschrieben. Zum einen wird von zeitweise fehlender Unterstützung der Klassen-LK berichtet, zum anderen werden die bevorstehenden Reaktionen der Mitschüler:innen in der Stammklasse und der Leistungsdruck als herausfordernd beschrieben. Aspekte wie eine offene Haltung der Mitschüler:innen und LK, kleine Schul- und Klassengröße, die soziale Integration der Schüler:innen in die Reintegrationsklasse und -schule sowie eine ausgeprägte LK-Schüler:innen-Beziehung gelten als Gelingensbedingungen: „Beziehung zu dem Kind.

Das ist sowieso das A und O.“ (INT_Primar_LK2, Pos. 105). In diesem Kontext heben die Schüler:innen in allen TIP-M das Schließen neuer Freundschaften hervor.

Zum Kennenlernen der Reintegrationsklasse und -schule werden Hospitationen als Gelingensbedingungen erwähnt. Dabei sollte in Bezug auf den Reintegrationsprozess aus externen TIP-M heraus die Herausforderung der parallelen Beschulung in zwei Schulsystemen den LK nach berücksichtigt werden: „Weil [...] er ja auf zwei Hochzeiten so ein bisschen tanzt. Und es führt häufig dazu, dass die Schüler sich nicht immer richtig zugehörig fühlen.“ (EXT_Sek. I_LK2, Pos. 53).

8 Diskussion

Die Zielsetzung der vorliegenden Studie war es, den Ablauf, die Unterstützung und das Erleben der Schüler:innen sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess aus internen und externen TIP-M in SH aus Sicht der Schüler:innen, Sorgeberechtigten und LK zu untersuchen. Die dargestellten Ergebnisse zeigen die Komplexität dieser Reintegrationsprozesse auf. So lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aus Sicht der drei erhobenen Perspektiven abbilden.

8.1 Ablauf der Reintegrationsprozesse

Es wird deutlich, dass Reintegrationsprozesse aus internen TIP-M in die Stammklassen ähnlich ablaufen (s. Abb. 3) und sich lediglich in der Dauer unterscheiden. Diese Ergebnisse korrespondieren ebenso wie die Relevanz der individuellen Anpassung und engen Absprachen zwischen den LK der TIP-M und Reintegrationsklasse mit den Analysen von Düvelmeyer et al. (2026). Der von Levy und Perry (2008) adressierte Planungsstart von vier bis sechs Monaten vor dem Start des Reintegrationsprozesses lässt sich durch die Interviewaussagen nicht nachzeichnen.

Die Aussagen der LK der internen TIP-M verdeutlichen den Bedarf einer kontinuierlichen Reintegrationsbegleitung auch in der auf selektiver Ebene verorteten Maßnahme. Trotz der organisatorischen Verortung im Regelsystem und der stattfindenden täglichen Wechsel zwischen Stammklasse und TIP-M ersetzt die strukturelle Nähe keine gezielte pädagogische Begleitung der Übergänge. Zur Sicherung einer nachhaltigen emotional-sozialen Stabilität der Schüler:innen und des Transfers der erlernten Handlungsmöglichkeiten kommt der Reintegrationsbegleitung nach Einschätzung der Interviewpartner:innen auch in den internen TIP-M eine vergleichbar hohe Bedeutung zu wie bei externen TIP-M auf indizierter Ebene.

Einhergehend mit Ergebnissen von Düvelmeyer et al. (2026) und Ömeroğullari und Obermeier (2022) unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse die besondere Relevanz der Reflexion des Wohlbefindens der Schüler:innen mit den Sorgeberechtigten und LK der Stammklassen innerhalb des Reintegrationsprozesses.

Lehrkräfte der internen TIP-M benennen zwei Erfolgskriterien einer Reintegration: die Abwesenheit von Beschwerden und eine (erneute) Identifikation der Schüler:innen mit der Reintegrationsklasse. Die Schüler:innen müssen sich dafür an die im Reintegrationssetting vorherrschenden Regeln halten und ggf. eine hohe Anpassungsleistung erbringen (u.a. Mackowiak, 2011; McGroarty, 2023). Dies stellt in der ohnehin vulnerablen Phase der Transition eine zusätzliche Belastung für die Schüler:innen dar, die zudem den Prämissen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung hinsichtlich der Reduktion von Barrieren widerspricht (siehe Kap. 8.3).

Kritisch ist die fehlende Evaluation des Reintegrationsprozesses zu betrachten, die für eine Überprüfung des Erfolgs sowie zur Sicherung der Nachhaltigkeit hilfreich wäre (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2010). Zudem würde eine Evaluation wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung der Abläufe bieten.

8.2 Unterstützung der Schüler:innen im Reintegrationsprozess

Die Schüler:innen erfahren im Reintegrationsprozess verschiedene Unterstützungsangebote und werden zunächst von LK mit einer positiv zu bewertenden LK-Schüler:innen-Beziehung in den Unterricht eingebunden. Dabei erfüllen LK der Reintegrationsklassen eine Doppelrolle: Sie sollen durch eine positive Grundhaltung und Beziehungsgestaltung die Reintegration unterstützen und übernehmen zugleich eine Gatekeeper-Funktion (Gagnon & Leone, 2005; Mathur et al., 2018), indem sie über das Gelingen bzw. Scheitern einer Reintegration (mit-)entscheiden. Daraus ergibt sich für die Schüler:innen ein Spannungsfeld zwischen dem Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses und der Notwendigkeit, nicht negativ aufzufallen und sich anzupassen (McGroarty, 2023), um die Reintegration nicht zu gefährden. Dies kann das von den Schüler:innen skizzierte Erleben von Druck und Angst erklären, da eine nicht ausreichende Anpassungsleistung zu einem persönlichen Scheitern führen kann (Midura et al., 2023). Insbesondere für Schüler:innen externer TIP- M sollten daher die Rahmenbedingungen der Reintegrationsklasse und -schule explizit thematisiert werden (McGroarty, 2023).

Der in den TIP-M umgesetzte Vorbereitungsprozess wird von den Schüler:innen nur bedingt wahrgenommen. Dies deutet darauf hin, dass Vorbereitungen, die durch LK angestoßen werden, ggf. für die Schüler:innen nicht transparent genug sind. Da die Partizipation der Schüler:innen im Reintegrationsprozess als zentrale Gelingensbedingung gilt (Levy & Perry, 2008; Phung, 2022), kann fehlende Transparenz die aktive Einbindung erschweren. Die kaum vorhandenen Aussagen der Sorgeberechtigten zur Vorbereitung der akademischen und sozialen Reintegration lassen die Frage offen, ob diese nicht informiert werden oder ob es einer expliziteren Kommunikation bedarf. Vor diesem Hintergrund ist zu reflektieren, inwiefern der gewählte Befragungszeitpunkt (vor und während der Reintegration) die Wahrnehmung vorbereitender Maßnahmen beeinflusst und ob bei einer retrospektiven Befragung nach erfolgter Reintegration ein höheres Maß an Bewusstheit über diese Maßnahmen zu erwarten wäre. Eine erhöhte Fokussierung und Einbindung ebendieser Themen könnten das Gelingen begünstigen (u.a. im Brahm, 2020).

Die außerschulische Unterstützung wird insbesondere in der externen TIP-M umgesetzt, dies zeigt eine breite Aktivierung des Netzwerks der Hilfen (Düvelmeyer et al., 2026; Kultusministerkonferenz [KMK], 2024). In den internen TIP-M sind die konzeptionell vorgesehenen multiprofessionellen Kooperationsstrukturen in der Praxis nur teilweise umgesetzt (Baumann et al., 2020), was u.a. mit einem geringeren Unterstützungsbedarf im Rahmen selektiver Maßnahmen zusammenhängen könnte.

8.3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Als zentrale Herausforderung und Gelingensbedingung werden in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand (u.a. Avery-Sterud, 2009; Baker, 2020) die Rahmenbedingungen der Reintegrationsklasse und -schule benannt, die im Zuge des Lernortwechsels und damit verbundenen neuen Strukturen sowie teilweise widersprüchlicher Erwartungen der LK in der Reintegrationsvorbereitung besonders zu berücksichtigen sind. Ein

gemeinsamer Austausch mit den Schüler:innen über die veränderten Rahmenbedingungen ist dabei besonders relevant (Mathur et al., 2018).

Die von den Schüler:innen beschriebene ambivalente Gefühlslage im Übergang deckt sich mit den Ausführungen von Demkowicz et al. (2023) und verweist auf die Notwendigkeit einer systematischen Vorbereitung und kontinuierlichen Begleitung im Reintegrationsprozess. Die Ergebnisse zeigen zugleich, dass Leistungsdruck, Schul- bzw. Klassengröße sowie teils unbekannte Strukturen von allen Akteur:innengruppen als zentrale Herausforderungen wahrgenommen werden. Insbesondere bei interschulischen Reintegrationsprozessen kommt der Schulform der aufnehmenden Schule sowie den damit einhergehenden Leistungsanforderungen eine zentrale Bedeutung für das Wohlbefinden der Schüler:innen zu (Ömeroğullari & Obermeier, 2022). Dabei wird deutlich, dass das aufnehmende Schulsystem bei Reintegrationsprozessen eine Anpassung der Schüler:innen an bestehende Strukturen verlangt und sich weniger an individuellen Bedürfnissen orientiert. Dies ist im Hinblick auf die Förderung emotional-sozialer und akademischer Kompetenzen der Schüler:innen und Prävention scheiternder Erfahrungen nach Reintegration kritisch einzuordnen. Ausgehend vom grundlegenden Verständnis inklusiver Förderung müssen die individuellen Lernvoraussetzungen sowie Bedürfnisse der Schüler:innen in der Unterrichtsplanung und -umsetzung berücksichtigt und eine primär einseitig erwartete Anpassungsleistung der Schüler:innen vermieden werden (Casale et al., 2023; Hardy, Decristan & Klieme, 2019). Anstelle einer möglichen Delegation der Verantwortung an Schüler:innen sollte somit die Verantwortung für die Gestaltung eines passgenauen Angebots im aufnehmenden System übernommen werden. Es ist davon auszugehen, dass es auch in den aufnehmenden Systemen (temporärer) Förderstrukturen bedarf. Dabei kann die Ausgestaltung eines adaptiven Unterrichts einen wirksamen Ansatz bieten (Hardy et al., 2019).

Eine ausgeprägte und unterstützende LK-Schüler:innen-Beziehung, die Offenheit der Mitschüler:innen, das Entstehen neuer Peer-Beziehungen sowie eine gute Lernatmosphäre können Übergangsprozesse positiv beeinflussen und ein Beitrag zur sozialen Integration und zum schulischen Wohlbefinden leisten (Baker, 2020; Jackson, 2023). Bezugspersonenwechsel und -abbrüche sollten vor dem Hintergrund der hohen Risikobelastung der Schüler:innen im SP EsE möglichst vermieden werden (McGrath & Van Bergen, 2015), gehen jedoch obligatorisch mit dem Lernortwechsel innerhalb des Reintegrationsprozesses aus internen und externen TIP-M einher. Umso gezielter und systematischer sollten daher beziehungsförderliche Strukturen innerhalb des Reintegrationsprozesses etabliert werden, um möglichst beziehungsförderliche Übergänge zu schaffen. Wie auch in den Studien von Düvelmeyer et al. (2026) und Maximoff et al. (2017) kann die Gestaltung multiprofessioneller Kooperationen und die Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten Herausforderung und Gelingensbedingung zugleich sein. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass u. a. unklare Zuständigkeiten und fehlende Kommunikation die Kooperation im Netzwerk und mit den Sorgeberechtigten erschweren, während geklärte Verantwortlichkeiten, verlässliche Kommunikationsstrukturen und eine gemeinsame Zielorientierung die Zusammenarbeit im Reintegrationsprozess fördern. Innerhalb des Netzwerks der Hilfen kann eine Fallführung des Reintegrationsprozesses hilfreich sein, sodass eine Klärung von Verantwortlichkeiten und Kommunikationswegen erfolgt (Bolz & Rieß, 2021; Cumming & Strnadova, 2017).

Entgegen den Ergebnissen von Levy und Perry (2008), die eine geringe Partizipation der Sorgeberechtigten in der Praxis aufzeigen, berichten die befragten Sorgeberechtigten,

dass sie kontinuierlich im gesamten Reintegrationsprozess eingebunden werden, was positiv als zentrale Gelingensbedingung hervorzuheben ist (u.a. Baker, 2020). Es scheint den Lehrkräften der TIP-M mit den bestehenden Angeboten zu gelingen, den Sorgeberechtigten adressatengerechte Räume zur Mitgestaltung des Prozesses zu eröffnen.

Die als herausfordernd wahrgenommene Kooperation mit den Sorgeberechtigten aus Sicht der Lehrkräfte kann mit dem, ggf. nicht vorhandenen, Wissen bzw. Erfahrungen zu einem professionellen Umgang mit möglichen Widerständen bzw. einer Passivität der Sorgeberechtigten (Mathur et al., 2018; McGroarty, 2023) oder auch mit dem teilweise Auftreten eigener psychischer Belastungen zusammenhängen. Hier bleibt zu beachten, dass die Transition nicht nur von den Lernenden selbst, sondern auch von den Sorgeberechtigten durchlebt wird (Herding, 2024; Mackowiak, 2011) und Widerstände Ausdruck von Unsicherheiten oder Überforderung sein könnten, die einen kompetenten Umgang erforderlich machen. Eine Möglichkeit der Begleitung könnte die von den LK der externen TIP-M benannte Einbindung weiterer Hilfestrukturen darstellen, z.B. die Kooperation mit der Familienhilfe.

Neben den aufgeführten Herausforderungen und Gelingensbedingungen werden eigene Zielsetzungen der Schüler:innen als unterstützende Aspekte identifiziert und spiegeln eine hohe Reflexionsfähigkeit wider, die im Rahmen einer aktiven Partizipation gezielt gefördert und genutzt werden sollte (Phung, 2022). Dies ist insofern besonders bedeutsam, als Schüler:innen im SP EsE im schulischen Kontext häufig mit defizitorientierten Zuschreibungen konfrontiert sind und reflexive Kompetenzen unterschätzt werden (Boger & Textor, 2016). Die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Zielen kann zudem als bedeutsame Ressource im Spannungsfeld von schulischer Anpassung und Nicht-Anpassung verstanden werden.

9 Limitationen

Als qualitative Querschnitterhebung bildet die Studie subjektive Wahrnehmungen zu einem bestimmten Zeitpunkt ab, die von individuellen Einstellungen, persönlichen Erfahrungen sowie den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen abhängen (Gläser & Laudel, 2010). Zudem kann durch die freiwillige Teilnahme eine positive Selektionsverzerrung nicht ausgeschlossen werden.

Die Stichprobenauswahl erfolgte nicht probabilistisch, was in der vorliegenden Studie zu einer ungleichen Verteilung der befragten Akteur:innen innerhalb der verschiedenen TIP-M führte (bspw. sind die Schüler:innen und Sorgeberechtigten in der internen TIP-M Sek. I im Vergleich unterrepräsentiert) und die Repräsentanz einzelner Perspektiven beeinflussen kann. Das Wohlbefinden der Schüler:innen wurde nur vor der Reintegration erfasst, sodass Aussagen zu langfristigen Entwicklungen nicht möglich sind. Die Perspektiven weiterer Akteur:innen, insbesondere seitens der Reintegrationsklasse und -schule, wurden nicht erhoben, sind jedoch in weiterführenden Studien zu berücksichtigen. Auch wenn diese Limitationen die Reichweite der Ergebnisse begrenzen, lassen sich aus den vorliegenden Daten erste fundierte Erkenntnisse zu Abläufen, Gelingensbedingungen, Herausforderungen sowie zum Erleben der Schüler:innen innerhalb von Reintegrationsprozessen aus internen und externen TIP-M heraus ableiten.

10 Implikationen und Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass die verschiedenen Formen der TIP-M einen relevanten und wertvollen Beitrag zur Realisierung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen leisten (KMK, 2024). Die Unterstützung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns von Schüler:innen in den TIP-M ist sowohl ausgehend vom Konzept als auch den Interviewergebnissen eine zentrale Zielsetzung, deren gezielte Realisierung jedoch als Herausforderung aus Sicht der unterschiedlichen Akteur:innen einzuordnen ist.

Es wird deutlich, dass Reintegrationsprozesse aus internen und externen TIP-M hochkomplexe und sensible Übergänge darstellen, die für Schüler:innen mit ambivalenten Gefühlen und hohen Anpassungsanforderungen verbunden sind (Demkowicz et al., 2023; Midura et al., 2023). Entscheidend für ein Gelingen des Reintegrationsprozesses sind – im Sinne einer adaptiven und passungsorientierten Gestaltung –

- klare Kommunikationsstrukturen im Rahmen von (multiprofessionellen) Kooperationen,
- eine konstante, niederschwellige Beratung und Begleitung der Sorgeberechtigten
- stabile LK-Schüler:innen- und Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehungen sowie
- eine gezielte sozial-emotionale sowie akademische Unterstützung der Schüler:innen.

Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen stellt die Übertragung beziehungsförderlicher Strukturen aus der TIP-M in das Stammsystem einen zentralen Faktor für eine wirksame und nachhaltige Reintegration dar. Die Etablierung von beziehungsförderlichen Aktivitäten in der TIP-M, die am Kind selbst sowie an der Lehrkraft ansetzen (siehe ausführlich Bolz, Vösgen-Nordloh & Leidig, 2026), und die Übertragung dieser auf die Stammklasse könnte zu stabilisierenden, nachhaltigen Beziehungsstrukturen beitragen (Baker, 2020; Jackson, 2023). Eine Weiterentwicklung der bereits konzeptionell verankerten Kooperation mit außerschulischen Hilfen könnte insbesondere bei der Begleitung des Reintegrationsprozesses in internen TIP-M zum Gelingen beitragen. Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips innerhalb eines gestuften Systems der Hilfen (Bolz & Rieß, 2021) sollten sich diese Strukturen ebenfalls im aufnehmenden System widerspiegeln, um so eine nachhaltige Reintegration zu unterstützen.

Betrachtet man die an die vorliegenden Ergebnisse anknüpfenden Forschungsvorhaben, so wären weiterführende (längsschnittlich angelegte) Evaluationsstudien zu internen und externen TIP-M mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und unter Berücksichtigung verschiedener Akteur:innen – insbesondere der Schüler:innen, Sorgeberechtigten, aufnehmenden Reintegrationsklasse und -schule – umzusetzen (Baker, 2020; Düvelmeyer et al., 2026). Dabei könnten Schwerpunkte der Begleitung und Evaluation der Reintegrationsprozesse, wie z. B. die konkrete Ausgestaltung der sozial-emotionalen Entwicklungsförderung, die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen, der Reintegrationserfolg sowie die Ausgestaltung der (multiprofessionellen) Kooperation adressiert werden. Der Reintegrationsprozess ist mit der Rück- bzw. Umschulung der Schüler:innen nicht abgeschlossen; vielmehr zeigt sich erst im Anschluss, ob eine Reintegration wirklich gelungen ist – abhängig von individuellen, sozialen und institutionellen Faktoren.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt allen Interviewteilnehmer:innen, den Studierenden für die Aufbereitung der Interviewdaten sowie Nicoline Laupenmühlen für ihre wertvolle Mitwirkung im Auswertungsprozess.

Literatur

- Avery-Sterud, B. (2009). *Reintegrating elementary students with EBD from alternative placement to public school* (Publikations-Nr. 3367645) [Dissertation, University of South Dakota]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Baker, J. M. (2020). *Examining student transitions from alternative placements back into the classroom: A mixed methods study* [Dissertation, Texas Tech University]. TTU Electronic Theses and Dissertations.
- Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (Bd. 1). Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, M., & Bolz, T. (2026). Intensivpädagogik. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 471–475). Beltz.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2020). »Systemsprenger« in der Schule: Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren (2. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Becker, U. (2023). Auffälliges Verhalten in der Schule: Pädagogisches Verstehen und Handeln. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.7762631>
- Boger, J. M. A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma-Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung-Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Bolz, T., Hennemann, T., & Leidig, T. (2026). Schulische Intensivpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Grundlagen, zentrale Befunde und Dimensionen der Diagnostik und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 77(1), 4–10.
- Bolz, T., & Ricking, H. (2021). Kurzzeitinterventionen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß, & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 72–84). Kohlhammer.
- Bolz, T., & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß, & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31–48). Kohlhammer.
- Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2026). Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 489–495). Beltz.
- Buchanan, R., Nese, R. N., & Clark, M. (2016). Stakeholders' voices: Defining needs of students with emotional and behavioral disorders transitioning between school settings. *Behavioral Disorders*, 41(3), 135–147. <https://doi.org/10.17988/bd-15-73.1>
- Casale, G., Hamel, N., Durgut-Topcu, T. K., Schrage, M., Herzog, M., Weber, J., & Weber, S. (2023). Fachbeitrag: Adaptiver Unterricht für Schüler/innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Zieldimensionen, Unterrichtsprinzipien sowie Rezeptions- und Nutzungslogiken von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 29(4), 23–42. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art31d>
- Cumming, T. M., & Strnadova, I. (2017). Transitioning back to mainstream education: The flexible integration model. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 51–67. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.15>
- Demkowicz, O., Bagnall, C., Hennessey, A., Pert, K., Bray, L., Ashworth, E., & Mason, C. (2023). 'It's scary starting a new school': Children and young people's perspectives on wellbeing support during educational transitions. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 1017–1033. <https://doi.org/10.1111/bjep.12617>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- Düvelmeyer, M., Leidig, T., Bolz, T., Ferreira González, L., Hertel, S., & Hennemann, T. (2026). Reintegration im Kontext schulischer Intensivpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 77(1), 30–41.
- Gagnon, J. C., & Leone, P. E. (2005). Elementary day and residential schools for children with emotional and behavioral disorders: Characteristics of educators and students. *Education and Treatment of Children*, 28(1), 51–78. <https://doi.org/10.1177/07419325050260030201>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for educational research online*, 11(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>

- Herding, J. (2024). *Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht: Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen* (Bd. 52). Schneider Verlag. <https://doi.org/10.3278/9783763977727>
- Hirsch-Herzogenrath, S., & Schleider, K. (2010). Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – ausgewählte empirische Befunde. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 351–359.
- im Brahm, G. (2020). (Individuelle) Übergänge im Schulsystem begleiten und gestalten – pädagogische Herausforderungen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 275–295). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_13
- Jackson, S. (2023). *Transitioning Elementary-Aged Students with Emotional and Behavioral Disorders Into an Inclusive Educational Setting* [Dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Landesarbeitskreis der Kreisfachberater schulische Erziehungshilfe [LKsE] (2021). *Grundlagenpapier „temporär-intensivpädagogische Maßnahmen“*. Federführend erarbeitet von Dr. Alexander Gantschow. Schleswig-Holstein.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Levy, A., & Perry, A. (2008). Transition of children with autism from intensive behavioural intervention programs into the school system. *Journal on Developmental Disabilities*, 13(1), 1–10.
- Mackowiak, K. (2011). Übergänge - Herausforderung oder Überforderung? In D. Kucharz, T. Irion & B. Rein-hoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 21–29). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8_2
- Mathur, S. R., Griller Clark, H., LaCroix, L., & Short, J. (2018). Research-based practices for reintegrating students with emotional and behavioral disorders from the juvenile justice system. *Beyond Behavior*, 27(1), 28–36. <https://doi.org/10.1177/1074295617728508>
- Maximoff, N., Taylor, S. S., & Abernathy, T. V. (2017). Transitioning adolescents with emotional and behavioral disorders from most-to-least possible restrictive environments: views of transition service providers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34(3–4), 266–291.
- Mays, D., Jindal-Snape, D., Wichmann, M., & Boyle, C. (2019). Schulische Übergänge und Inklusion. In R. Stein, P. Hascher & P.-C. Link (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (S. 369–388). Frank & Timme.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McGroarty, S. (2023). *Reintegration of Students With Emotional and Behavioral Disorders: An Action Research Study Examining a Collaborative and Data Informed Approach* (Publikations-Nr. 30691987) [Dissertation, Point Park University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Midura, S., Fodstad, J. C., White, B., Turner, A. J., & Menner, S. (2023). Supportive transition planning for adolescents transitioning from psychiatric hospitalization to school: A systematic literature review and framework of practices. *Continuity in Education*, 4(1), 23–40. <https://doi.org/10.5334/cie.61>
- Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein. (2018, Juni 8). *Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) vom 8. Juni 2018*. <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOsh2018rahmen>
- Ömeroğlu, M., & Obermeier, R. (2022). Schulisches Wohlbefinden am Übergang in die Sekundarstufe. Vertiefende Analysen zu bildungsbenachteiligten Schüler:innen. *Journal for Educational Research Online*, 14. <https://doi.org/10.31244/jero.2022.02.02>
- Phung, S. (2022). *Reintegration into Public School for Students with Ebd: Implication for Schools and Educators* (Publikations-Nr. 29257285) [Dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). (Multi-) Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 923–952. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01232-9>
- Verband Sonderpädagogik (2017). *Bildung und Erziehung bei komplexen Entwicklungsstörungen und hohem Exklusionsrisiko*. https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2021/12/2017_Bildung_und_Erziehung_bei_komplexen_Entwicklungsstoerungen_2020.pdf