pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hennes, Ann-Kathrin; Bäker, Neele; Lüke, Timo; Arndt, Ann-Kathrin

Thematisierung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Eine Dokumentenanalyse zu Curricula des sonderpädagogischen Lehramtes

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 145-157. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Hennes, Ann-Kathrin; Bäker, Neele; Lüke, Timo; Arndt, Ann-Kathrin: Thematisierung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Eine Dokumentenanalyse zu Curricula des sonderpädagogischen Lehramtes - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 145-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366260 - DOI: 10.25656/01:36626; 10.35468/6251-12

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366260
https://doi.org/10.25656/01:36626

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Ann-Kathrin Hennes, Neele Bäker, Timo Lüke und Ann-Kathrin Arndt

Thematisierung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Eine Dokumentenanalyse zu Curricula des sonderpädagogischen Lehramtes

Abstract

Die Zielsetzung einer hochwertigen, inklusiven Bildung für alle Lernenden (UNSDG 4) rückt die Relevanz pädagogischer Beziehungen für Schüler:innen und Lehrkräfte in den Fokus. Die professionelle Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Kernaufgaben wie Unterrichten, Diagnostizieren und Beraten stellt zentrale Anforderungen an die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Der Beitrag fragt daher nach der Verankerung pädagogischer Beziehungen in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Es werden Ergebnisse einer Analyse von online verfügbaren curricularen Dokumenten (z. B. Studienordnungen, Modulhandbücher) sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge aller deutschen Standorte präsentiert. Der Fokus liegt auf der Thematisierung von Beziehungen bzw. Interaktionen von Lehrkräften und Schüler:innen. Übergreifend zeigt sich eine Heterogenität der curricularen Verankerung pädagogischer Beziehungen. Die Ergebnisse werden mit Blick auf anschließende Fragen für die zukünftige Forschung zur Verankerung pädagogischer Beziehungen in Curricula in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlagwörter: Beziehung, Lehrkräftebildung, Sonderpädagogik, Curriculum, Inklusion

1 Einleitung

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sind vielfältig und Klassenzimmer sind geprägt von unterschiedlichen Sprachen, kulturellen Hintergründen, Familienformen und damit vielfältigen individuellen (Lern-)Voraussetzungen (El-Mafaalani, 2020, 2025). Damit alle Lernenden gleichberechtigt teilhaben und lernen können (UNSDG 4), muss Schule einen angemessenen Umgang mit der bestehenden Vielfalt finden. Die Qualität pädagogischer Beziehungen gilt hierbei als ein zentraler Faktor für gelingende Bildungsprozesse und ist,

doi.org/10.35468/6251-12

wie nachfolgend auf Basis ausgewählter Forschungsergebnisse skizziert, für Lehrkräfte und Schüler:innen von hoher Bedeutung (Prengel, 2019).

Lehrkräfte gestalten pädagogische Beziehungen während ihrer beruflichen Aufgaben wie Diagnostizieren, Unterrichten und Erziehen (Prengel, 2019). Am Beispiel der Aufgabe Unterrichten ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Forschung zur inklusiven Schulentwicklung und den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften: Diese betonen übereinstimmend, dass adaptive Unterrichtsgestaltung, diagnostische Kompetenz, kooperative Arbeitsformen und Klassenführung zentrale Voraussetzungen inklusiven Unterrichts darstellen (Florian & Beaton, 2018).

Für Lehrkräfte stellen gelingende pädagogische Beziehungen zudem eine wichtige Ressource für das eigene Wohlbefinden dar. Kühne et al. (2024) zeigten in einer ambulanten Assessmentstudie, dass Lehrkräfte physiologisch entspannter sind, wenn sie die Beziehung zu ihren Schüler:innen als positiv wahrnehmen. Treten Störungen und/oder aggressive Verhaltensweisen durch/bei Schüler:innen auf, führt dies zu erhöhtem physiologischem Stress bei Lehrkräften. Erfolgreiche soziale Interaktionen sind demnach fundamental für das Wohlbefinden von Lehrkräften. Da gute pädagogische Beziehungen zudem zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen (Wettstein et al., 2018) – die ihrerseits als einer der stärksten Belastungsfaktoren im Lehrberuf gelten (Wettstein & Scherzinger, 2022) – wirken sie hier quasi als eine Art Schutzmechanismus.

Die Relevanz pädagogischer Beziehungen für die Schüler:innen zeigt sich in verschiedenen Forschungszugängen: Auf Basis der im Projektzusammenhang von INTAKT analysierten Beobachtungen fördern anerkennende Handlungsmuster der Lehrkräfte ein positives Klassenklima und wirken sich günstig auf die (Lern-)Entwicklung aus. Verletzende oder ambivalente Handlungsmuster hingegen beeinträchtigen sowohl das Klassenklima als auch die individuelle (Lern-)Entwicklung der Lernenden (Prengel, 2019). Zentral ist das Erleben von Zugehörigkeit (*belonging*): Fühlen Schüler:innen sich gesehen und begreifen sich als Teil der Gruppe, steigert dies ihr Wohlbefinden, ihre Motivation und Zielstrebigkeit und damit auch den Lernerfolg (Allen et al., 2021). Für z. B. das Wohlbefinden zeigt sich diese grundlegende Bedeutung sozialer Beziehungen auch aus Schüler:innensicht (Guth et al., 2024; Powell et al., 2018).

Zahlreiche Meta-Analysen belegen signifikante Zusammenhänge zwischen positiven Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen und einer Vielzahl von Outcomes – darunter schulisches Engagement, Peer-Beziehungen, Wohlbefinden und akademische Leistung (z. B. Chu et al., 2010; Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011, 2017). Negative Beziehungsqualitäten hingegen sind mit Ärger, Mobbing sowie geringerem Engagement assoziiert (Krause & Smith, 2022; Nurmi, 2012). Eine aktuelle Second-Order Meta-Analyse von Emslander et al. (2025) zeigt unter Berücksichtigung von 26 Meta-Analysen mit insgesamt rund 2,64 Millionen Schüler:innen Zusammenhänge positiver Beziehungsqualität zu angemessenem Verhalten, Zugehörigkeitserleben und Engagement, akademischer Leistung, Motivation, Wohlbefinden, exekutiven Funktionen und Selbstregulation.

Die auf Basis ausgewählter empirischer Ergebnisse skizzierte Bedeutung pädagogischer Beziehungen für Schüler:innen und Lehrkräfte rückt die aktive Gestaltung

doi.org/10.35468/6251-12

pädagogischer Beziehungen ins Zentrum. Insbesondere mit Blick auf inklusive Settings stellen Fischer und Richey (2021) einen reflexiven Umgang als grundlegende Anforderung an Lehrkräfte vor dem Hintergrund der asymmetrischen Generationsbeziehung heraus.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Stellenwert das Thema pädagogischer Beziehungen in der universitären Lehrkräftebildung einnimmt: In welchem Umfang und in welcher Form werden Inhalte zu pädagogischen Beziehungen im Kontext inklusiver Beschulung curricular verbindlich verankert? Diese Fragen schließen an das Desiderat zur Rolle des Curriculums im international intensivierten Diskurs zur inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung an (Pugach et al., 2020). Für den deutschen Kontext zeigen Analysen übergreifend eine heterogene und teilweise unverbindliche curriculare Verankerung (Blasse et al., 2023; Frohn & Moser, 2021). Eine bundesweite systematische Untersuchung der Curricula mit explizitem Fokus auf pädagogische Beziehungen liegt zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und untersucht, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen in den Curricula des sonderpädagogischen Lehramts in Deutschland einnehmen. Die – forschungspragmatische – Fokussierung auf das sonderpädagogische Lehramt erfolgt auch vor dem Hintergrund der im deutschen Kontext weiterhin überwiegenden getrennten Modelle in der Lehrer:innenbildung (Pugach & Blaton, 2009). Bei bundesland- und hochschulspezifischen Bezeichnungen verwenden wir sonderpädagogisches Lehramt im Anschluss an den Lehramtstyp 6 der KMK (1997).

Für diesen Bereich der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung erfolgte die Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen etwa im Kontext der veränderten Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften (Reiser, 1996/2018) oder aus der Perspektive der Care-Ethik (Lindmeier & Lindmeier, 2012). Insbesondere für die sonderpädagogische Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung wird die Relevanz herausgestellt: Im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gilt, dass die Beziehungsqualität eine zentrale Voraussetzung für entwicklungsförderliches pädagogisches Handeln darstellt und die Beziehungsgestaltung zugleich hier besonders anspruchsvoll ist (Bolz et al., 2019). Entsprechend rückt hier die Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung z. B. in Überblicksarbeiten in den Fokus (Leidig et al., 2021). Jedoch liegt auch für das sonderpädagogische Lehramt bisher keine systematische Untersuchung der Curricula der ersten Phase der Lehrkräftebildung vor.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag die übergeordnete Frage: Welchen Stellenwert nehmen pädagogische Beziehungen in den Curricula des Lehramts für Sonderpädagogik in Deutschland ein und in welchem Umfang und welcher Form werden Inhalte zu pädagogischen Beziehungen im Kontext inklusiver Beschulung curricular verankert? Bevor die Ergebnisse der durchgeführten Dokumentenanalyse präsentiert (3) und diskutiert (4) werden, werden im Folgenden Methode und Sample dargestellt.

doi.org/10.35468/6251-12

2 Methode

2.1 Sample

Es wurde eine Dokumentenanalyse (Döring, 2023; Wolff, 2009) durchgeführt. Analysiert wurden die online verfügbaren Curricula deutscher Hochschulstandorte, an denen das sonderpädagogische Lehramt studiert werden kann. Im September 2025 wurden die Modulhandbücher aller 32 identifizierten Standorte über die öffentlich zugänglichen Homepages der jeweiligen Studiengänge recherchiert. Je nach Standort umfassten die Dokumente neben Modulhandbüchern auch Studien- und Prüfungsordnungen. Umfang, Struktur und Detaillierungsgrad der Dokumente variierten erheblich zwischen den Standorten: z. T. werden die Modulinhalte in ausführlichen Fließtexten dargestellt, z. T. in stichwortartige Auflistungen. Insgesamt konnten 93 Dokumente aus Modulhandbüchern sowie Studien- und Prüfungsordnungen in die Analyse einbezogen werden. Es wurde die Bachelor- und Masterphase berücksichtigt. Nur für den Standort Münster konnten zum Erhebungszeitpunkt (noch) kein öffentlich zugängliches Modulhandbuch für den Master recherchiert werden.
Als Standort wurde eine Hochschule verstanden, d. h. für Berlin gingen beide Standorte in die Analyse ein. Das Studium des sonderpädagogischen Lehramts umfasst neben schulpraktischen Studien und einer schriftlichen Arbeit die Bereiche Bildungswissenschaften, Studium der Fachwissenschaft und Fachdidaktik in mindestens einem Unterrichtsfach/Lernbereich und das Studium der Sonderpädagogik mit etwa 120 ECTS (KMK, 1997). Auf dem letzten Bereich liegt der Fokus der Analyse. Jedoch variiert die curriculare Struktur zwischen den Standorten erheblich: Wenn eigenständige Module z. B. im Sinne eines sonderpädagogischen Teilstudiengangs vorlagen, wurden nur diese analysiert, nicht z. B. der bildungswissenschaftliche Teilstudiengang. An einigen Standorten sind bildungswissenschaftliche und sonderpädagogische Anteile integriert. Hier wurden die entsprechenden Module analysiert. Inhalte der Unterrichtsfächer/Lernbereiche blieben insgesamt unberücksichtigt.

2.2 Vorgehen in der Analyse

Die Dokumentenanalyse erfolgte mit Maxqda und verbindet Strategien der quantitativen Inhaltsanalyse (Döring, 2023) zum Überblick mit Strategien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014). Ausgangspunkt bildete eine systematische Textsuche der globalen Suchbegriffe *Beziehung* und *Interaktion*. Das Kategorienschema unterschied grundlegend, welcher Personenkreis in den beschriebenen Beziehungen adressiert wird: Dieser Beitrag fokussiert die Textstellen, die explizit Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen thematisieren, und lässt solche, die Beziehungen/Interaktionen im schulischen Kontext in einem erweiterten Sinne (z. B. im multiprofessionellen Team) beschreiben, unberücksichtigt. Kodiert wurden ausschließlich inhaltliche Beschreibung von Modulen; Modultitel, Überschriften, prüfungsrechtliche An-

doi.org/10.35468/6251-12

gaben sowie allgemeine Präambeln blieben unberücksichtigt. Jeder Textpassage wurde nur ein Code zugewiesen, auch wenn innerhalb einer kodierten Passage mehrere synonyme Begriffe auftraten. Nach der gemeinsamen Entwicklung des Kodiersystems erfolgte die Kodierung arbeitsteilig durch zwei Personen und wurde konsensuell abgestimmt.
Die Auswertung erfolgte dann in drei Schritten: Zuerst wurden die Module markiert, in denen relevante Textstellen identifiziert wurden. Die so identifizierten Module wurden dann in einem zweiten Schritt anhand ihrer Titel und bei Unsicherheiten unter Berücksichtigung der Inhalte kategorisiert. Diese so gebildeten *Modulkategorien* orientieren sich an den Studienbestandteilen, denen die Module formal oder inhaltlich zuordenbar sind:

a) Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung,
b) Anderen Förderschwerpunkte (Benennung des FSP),
c) Inklusion,
d) Beratung und Kooperation& Kommunikation,
e) Praxisphasen,
f) Bezugsdisziplinen.

Führten Modulordnungen identische Module bzw. Inhalte für mehrere Förderschwerpunkte wiederholt auf, wurden diese Module pro Standort nur einmal analysiert und bei der Kategorisierung keinem der Förderschwerpunkte, d. h. nicht der Kategorie a oder b zugeordnet.
Daran anschließend wurden im dritten Schritt die in den jeweiligen Modulbeschreibungen kodierten Textstellen im Sinne der kategoriebasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung (Kuchartz, 2014) zusammengefasst und verdichtet. Textstellen, die lediglich Stichwörter enthielten, ohne inhaltliche Ausführungen erkennen zu lassen, wurden nicht in diese inhaltliche Zusammenfassung einbezogen. Da – auch vor dem Hintergrund der konkreten Datensorte (stark vorstrukturierte Dokumente) – die Auswertung entlang der Modulkategorien für die explorative Zielsetzung des Beitrags passend erschien, erfolgte keine Ausdifferenzierung in Subkategorien – als möglicher Schritt in der weiteren Analyse.

3 Ergebnisse zur Thematisierung von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen

Die Analyse expliziter Thematisierung von Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen zielt explorativ auf einen ersten strukturierenden Zugang zur Frage der curricularen Verankerung pädagogischer Beziehungen im sonderpädagogischen Lehramt. Nach einem kurzen quantitativen Überblick (3.1.1) wird eine Typisierung der Standorte (3.1.2) präsentiert, die auf unterschiedliche curriculare Schwerpunktsetzungen hinweist, ohne eine Bewertung vorzunehmen. Im Anschluss erfolgt ein standortübergreifender Einblick in die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (3.2).

doi.org/10.35468/6251-12

3.1 Quantitativer Überblick und Typisierung der Standorte

3.1.1 Quantitativer Überblick

An einem Großteil der untersuchten Standorte (24 von 32) wurden Textstellen identifiziert, die pädagogische Beziehungen oder Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen thematisieren. Diese Textstellen verteilen sich auf 76 unterschiedliche Module. Sowohl die Anzahl der relevanten Module (je nach Standort zwischen 1 bis 11) als auch deren curriculare Verortung unterscheiden sich deutlich zwischen den Standorten. Ein direkter quantitativer Vergleich der Standorte ist nur eingeschränkt aussagekräftig, da Umfang und Struktur der Studiengänge standortabhängig variieren und u. a. von der jeweiligen Anzahl der Förderschwerpunkte sowie Studiengangorganisation abhängen.

3.1.2 Typisierung der Standorte

Aufschlussreicher als die absolute Anzahl identifizierter Module ist daher die Frage, in welchen Studienbereichen pädagogische Beziehungen curricular verankert sind. Hier zeigen sich entlang der Modulkategorien (s. 2.2) deutliche Unterschiede zwischen den Standorten. Diese lassen sich mit dem Ziel einer explorativen Strukturierung der curricularen Verankerung in *drei Typen* fassen. Diese Typisierung basiert darauf, in welchen Modulkategorien explizite Bezüge zu Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen identifiziert wurden.

An einzelnen Standorten – z. B. Hamburg und Regensburg – sind beziehungsrelevante Module nahezu ausschließlich dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (FSP ESE) zugeordnet. Pädagogische Beziehungen erscheinen hier curricular als förderschwerpunktspezifisch gebunden (Typ 1). An Standorten wie z. B. Ludwigsburg, Bremen und Bielefeld verteilen sich beziehungsrelevante Module auf mehrere Kategorien: neben dem FSP ESE auch auf andere Förderschwerpunkte, Praxisphasen, Beratung/Kooperation, Inklusion und Bezugswissenschaften. Pädagogische Beziehungen sind hier curricular breit verankert (Typ 2). An weiteren Standorten – z. B. Erfurt, Chemnitz und Siegen – finden sich beziehungsrelevante Module vor allem in übergreifenden Modulkategorien wie Bezugswissenschaften, Inklusion, Beratung/Kooperation und Praxisphasen, ohne dominante Verortung in einem oder mehreren Förderschwerpunkt(en) (Typ 3).

Insgesamt zeigt sich, dass pädagogische Beziehungen curricular entweder förderschwerpunktspezifisch, breit über mehrere Studienbereiche hinweg oder übergreifend in professions- und grundlagenbezogenen Modulen verankert sind.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte entlang der Modulkategorien

Über die Typen und Standorte hinweg, werden im Folgenden die Ergebnisse der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu den inhaltlichen Schwerpunkten aller Module, die Beziehungen oder Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen thematisieren, entlang der gebildeten Modulkategorien (s. 2.2) präsentiert.

doi.org/10.35468/6251-12

3.2.1 Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Im FSP ESE wird pädagogischen Beziehungen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben; pädagogische Beziehungsarbeit wird wiederholt explizit im Sinne einer Beziehungspädagogik gefasst. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden als tragfähige Grundlage pädagogischen Handelns und als wesentlicher Bestandteil einer präventiven, unterstützenden und lernförderlichen Förderung verstanden – sie bilden die grundlegende Voraussetzung für Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Gestaltung dieser Beziehungen wird explizit als professionelle Aufgabe definiert, die in der Verantwortung der Lehrkraft liegt. Dabei spielen Verlässlichkeit und Tragfähigkeit, die Persönlichkeit der Lehrkraft sowie die pädagogische Haltung der Lehrkraft eine besondere Rolle. Zudem wird die dyadische Perspektive erweitert und die Curricula beschreiben triadische Beziehungen in der Klassengruppe und die Rolle der Lehrkraft in diesem Gefüge/System. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden als entscheidender Faktor für Inklusions- und Exklusionsprozesse beschrieben, insbesondere im Hinblick auf soziale Integration, Teilhabe und den Umgang mit Heterogenität. Auch besondere Herausforderungen des Beziehungsaufbaus werden thematisiert: Herausforderndes Verhalten wird als Erschwernis beschrieben. Pädagogische Beziehungen erscheinen damit zwar als potenziell belastet, bilden aber gleichzeitig eine zentrale Ressource – insbesondere bei der Unterstützung von Schüler:innen bei der Emotionsregulation sowie dem konstruktiven Umgang mit Konflikten.

3.2.2 Andere Förderschwerpunkte

Auch in anderen Förderschwerpunkten finden sich Bezüge zu pädagogischen Beziehungen, diese treten hier jedoch eher vereinzelt auf und bilden keinen expliziten inhaltlichen Schwerpunkt. In den FSP Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung sowie Sehen wird das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen thematisiert; professionelle Grenzziehung, körperliche Nähe sowie Fragen von Abhängigkeit und Selbstbestimmung werden relevant. Pädagogische Beziehungen erscheinen in diesen FSP als reflexionsbedürftiges Verhältnis, das zwischen Unterstützung, Fürsorge und professioneller Distanz auszubalancieren ist.

In den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache werden pädagogische Beziehungen sowohl als Teil von Förderprozessen als auch als deren grundlegende Voraussetzung beschrieben – als Basis, auf der individuelle Förder- und Entwicklungsprozesse aufbauen und wirksam werden können. Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen werden entsprechend als konstitutiv für Lernen, Förderung und Entwicklung markiert. Dabei wird Unterricht und Schule als System verstanden, in dem der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zukommt – nicht nur bezogen auf das Lernen der Schülerinnen, sondern auch hinsichtlich deren Interaktionsverhaltens. Die Lehrkraft wird als Begleiter:in von Entwicklungsprozessen konzipiert und Kinder und Jugendliche als aktive Akteurinnen ihrer Entwicklung verstanden. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, für eine wertschätzende, motivationsfördernde und damit lernförderliche Gestaltung von Unterricht und Interaktionen zu

doi.org/10.35468/6251-12

sorgen. Zugleich wird auf Herausforderungen in der Interaktion und Kooperation verwiesen, wobei hier – im Gegensatz zum FSP ESE – keine konkreten Gründe für mögliche Herausforderungen benannt werden.

3.2.3 Inklusion

In Modulen der Kategorie Inklusion werden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen als Voraussetzung für soziale Teilhabe und Integration in heterogenen Lerngruppen beschrieben und als entscheidender Faktor für Inklusions- und Exklusionsprozesse markiert. Pädagogische Beziehungen werden mit Anerkennung, Wertschätzung und Zugehörigkeit verbunden; die Beziehungsgestaltung wird als bedeutsam für Beteiligung, Motivation und Lernprozesse beschrieben. Pädagogische Beziehungen werden zudem als Bestandteil der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht thematisiert – in Verbindung mit der Förderung sozialer Kompetenzen, Empathie und Perspektivenübernahme.

3.2.4 Beratung, Kooperation und Kommunikation

In Modulen der Kategorie Beratung, Kooperation und Kommunikation erscheinen pädagogische Beziehungen als Grundlage professioneller Kommunikation und Zusammenarbeit. Bezogen auf die Interaktion mit Schüler:innen werden insbesondere Gesprächsführung, deeskalierende Kommunikation sowie der konstruktive Umgang mit Konflikten und Krisensituationen als zentrale Kompetenzen benannt; pädagogische Beziehungen erscheinen dabei als Ressource für Konfliktbearbeitung und Beratung. Weitere Schwerpunkte wie die Zusammenarbeit mit Eltern, Kolleg:innen und weiteren Professionen werden hier, aufgrund der Schwerpunktsetzung des Beitrags, nicht weiter ausdifferenziert.

3.2.5 Kategorie Praxisphase

In den Modulen der Praxisphasen steht weniger die Einführung neuer Inhalte als vielmehr die Anwendung und Reflexion bereits behandelter und daher in den obigen Kategorien beschriebener Inhalte im Vordergrund. Pädagogische Beziehungen werden hier als handlungsleitende Grundlage verstanden, die im schulischen Alltag praktisch erprobt und reflektiert werden soll. Hierzu zählen: Die Gestaltung verlässlicher Beziehungen zu Schüler:innen auf der Basis von Empathie, Wertschätzung und Respekt sowie die Berücksichtigung ihrer sozialen, emotionalen und (außer-)schulischen Lebenswelt.

3.2.6 Bezugswissenschaften

In Modulen zu den Bezugswissenschaften der Sonderpädagogik werden pädagogische Beziehungen theoretisch fundiert, z. B. durch entwicklungspsychologische, bindungstheoretische, psychoanalytische, systemische und subjekttheoretische Perspektiven. Unterricht wird als Interaktionsgeschehen konzipiert, in dem Kommunikation, Beziehung und Konfliktbewältigung strukturierende Elemente darstellen. Pädagogische Beziehungen werden als Wirkfaktor für Entwicklungs-, Lern- und Interaktionsprozesse beschrieben und als zentral für die Rekonstruktion von Verhalten sowie für eine theoriegeleitete Professionalisierung herangezogen.

doi.org/10.35468/6251-12

4 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Dokumentenanalyse untersuchte, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen in den Curricula des sonderpädagogischen Lehramts in Deutschland einnehmen. An 24 von 32 untersuchten Standorten wurden explizite Bezüge zu pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen identifiziert. Dies deutet übergeordnet auf eine Relevanz des Themas pädagogischer Beziehungen an einem Großteil der Standorte hin. Die Standorte, an denen keine expliziten Bezüge zu pädagogischen Beziehungen identifiziert werden konnten, bieten Anlass zur Reflexion der methodischen Limitationen der Dokumentenanalyse: Die verwendeten Suchbegriffe waren mit dem Ziel der explorativen Analyse und ersten Strukturierung bewusst global gehalten. Dies erfasst jedoch bestimmte Dimensionen des Konstruktes der pädagogischen Beziehungen nicht, wie diese z. B. in der Second-Order Meta-Analyse von Emslander et al. (2025) systematisiert wurden. Dies stellt eine Strategie für die weiterführende Analyse der Curricula dar.

Hinsichtlich der curricularen Verankerung des Themas pädagogische Beziehungen verweist unsere explorative Analyse insgesamt auf eine *Heterogenität der curricularen Verankerung* des Themas: Es variiert der Umfang zwischen einem und elf Modulen pro Standort. Zudem lassen sich entlang der herausgearbeiteten Modulkategorien drei Typen differenzieren: Standorte mit förderschwerpunktspezifischer Verankerung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (Typ 1), Standorte mit breiter Verankerung über mehrere Studienbereiche hinweg (Typ 2) sowie Standorte mit einer Verortung in übergreifenden Modulkategorien (wie Inklusion, Bezugswissenschaften der Sonderpädagogik), ohne Schwerpunktsetzung in einem oder mehreren Förderschwerpunkt(en) (Typ 3). Auch die standortübergreifende Analyse der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Modulen, die pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen thematisieren, spiegelt übergeordnet eine Heterogenität der curricularen Verankerung des Themas in sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen wider, z. B. von einem Fokus auf eine Beziehungspädagogik im Förderschwerpunkt ESE zu einer Thematisierung z. B. von Nähe und Distanz in anderen Förderschwerpunkten zu einer Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehung als Faktor für Teilhabe und Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse oder einer Reflexion pädagogischer Beziehungen in den Praxisphasen.

Übergreifend verweisen die Ergebnisse der Analyse von Curricula in sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen auf eine Heterogenität der curricularen Verankerungen, wie sich diese auch insgesamt in der Lehrkräftebildung für den Themenbereich Inklusion zeigt (z. B. Frohn & Moser, 2021). Auch im Kontext der dargestellten Heterogenität der einbezogenen – unterschiedlich ausführlichen – Dokumente ergeben sich grundlegende Limitationen dahingehend, dass z. B. nicht von einer geringeren Anzahl von Modulen zwangsläufig eine geringere Relevanz zu schließen ist.

doi.org/10.35468/6251-12

Die analysierten Curricula werfen in verschiedenen Bereichen anschließende Fragen zu den Aushandlungen über den Stellenwert pädagogischer Beziehungen in Curricula der (sonderpädagogischen) Lehrkräftebildung auf:
Hinsichtlich der herausgearbeiteten Typen ließe sich z. B. anschließend die empirische Frage stellen, inwiefern mit der förderschwerpunktspezifischen Verankerung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (Typ 1) und der Verortung in übergreifenden Modulkategorien (z. B. Inklusion, Bezugswissenschaften, Typ 3) verschiedene Bezugsrahmen und Begründungslinien der Thematisierung pädagogischer Beziehungen verbunden sind, z. B. Aufmerksamkeit für die Beziehungsgestaltung zur Unterstützung der Emotionsregulation oder im Rahmen der normativen Forderung einer Anerkennung von Verschiedenheit.
Zum anderen werden in Dokumenten die Hintergründe ihrer Herstellung i.d.R. nicht sichtbar (Wolff, 2009). Damit ergeben sich anschließende Fragen zu Aushandlungen in der Curriculumsentwicklung an den Standorten, die sich z. B. in vertiefenden Analysen zu, i.d.R. nicht öffentlich zugänglichen, Akkreditierungsberichten oder Sitzungsprotokollen zeigen könnten.
Zudem spiegeln Dokumente wie Modulhandbücher den Stellenwert der Thematisierung pädagogischer Beziehungen auf einer normativen Ebene wider. Diese öffentlichen Dokumente lassen sich z. B. aus der an Goffman (1972) anschließenden Perspektive der „institutionellen Zurschaustellung" (Wolff, 2009, S. 505) entsprechend kritisch befragen. Diese ‚Schau-Seite' der Dokumente wird v. a. greifbar, wenn wir z. B. an die (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen denken oder an Situationen, in denen Vertreter:innen lehrkräftebildender Hochschulen aus einem Bundesland in den Austausch untereinander oder mit Ministerien treten. Für die aufgeworfene Frage des Stellenwerts der Thematisierung pädagogischer Beziehung sowie der Bezugsrahmen und Begründungslinien dieser Thematisierung stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern sich eine Signalwirkung der Modulhandbücher zeigt, wenn die Analyse z. B. um Lehrveranstaltungsverzeichnisse erweitert wird. Auch da bezüglich der Lehrveranstaltungsverzeichnisse von einer unterschiedlichen Verfügbarkeit und Ausführlichkeit auszugehen ist, könnte sich für die Frage, in welchem Umfang, mit welchen Inhalten und auf welche Weise pädagogische Beziehungen thematisiert werden, zudem die Analyse z. B. von Einführungswerken oder veröffentlichten Lehrkonzepten bzw. -materialien anbieten.
Darüber hinaus ist eine Erweiterung der in diesem Beitrag vorgenommenen forschungspragmatischen Engführung auf das sonderpädagogische Lehramt wünschenswert. Neben einem Einbezug von Hochschulstandorten ohne das sonderpädagogische Lehramt könnten die in diesem Beitrag gebildeten Typen einen Ausgangspunkt für einen – aufgrund der Vielzahl der lehrkräftebildenden Standorte – exemplarischen Vergleich an Standorten mit sonderpädagogischem Lehramt bilden. Insgesamt tragen die hier skizzierten anschließenden Forschungsperspektiven zu der geforderten verstärkten Aufmerksamkeit für die Frage der Curricula in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung bei (Pugach et al., 2020).

doi.org/10.35468/6251-12

Literatur

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87–102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

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

Blasse, N., Budde, J., Köpfer, A., Rosen, L., & Schneider, E. (2023). Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. *Erziehungswissenschaft, 34*(67), 63–71. https://doi.org/10.25656/01:28295

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624–645. https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, A. (2025). Kitas und Schulen als multifunktionale Institutionen. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach, & P. Strohmeier (Hrsg.), *Kinder. Minderheiten ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft* (S. 65–86). Kiepenheuer & Witsch.

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationship and student outcomes. A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 151*(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung fürs Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. Zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion, 1.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586

Guth, T., Külker, A., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., & Rüther, J. (2024). Bildungsbiografische Fallgeschichte aus dem Praxisforschungsprojekt "Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld" (WILS). Eine Einführung. In A. Külker & T. Guth (Hrsg.), *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichte von Schüler:innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld* (S. 7–15). Klinkhardt.

KMK (1997). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. Bonn: KMK. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf

Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships. A meta-analysis. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 14*(2), 306–327. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1

Kühne, F., Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Holtforth, M. G., & La Marca, R. (2024). Teacher stress in social interactions in the light of polyvagal theory. An ambulatory assessment approach to teachers´ heart rate and heart rate variability. *Frontiers in Neuroscience,* 18:1499229. https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1499229

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*:innen-Schüler:innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-) pädagogische Forschung und Praxis. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörung, 3*(3). 30–51. https://doi.org/10.25656/01:22595

Lindmeier, B., & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung.* Kohlhammer.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction. A meta-analysis. *Educational research review, 7*(3), 177–197. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. P., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us?. *The Australian Educational Researcher,* 45, 515–531. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 575–582. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007

Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum Theory. The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 85–103. https://doi.org/10.1177/0888406419883665

Reiser, H. (1996/2018). Arbeitsplatzbeschreibung – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 97–114). Psychosozial-Verlag.

Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Kooman, 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

Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2018.art01d

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Rowohlt.

doi.org/10.35468/6251-12

Autor:innen

Hennes, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-5526-9574
Universität Kassel, Institut für Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (sonder)pädagogische Förderdiagnostik, Prävention & Intervention bei Lernschwierigkeiten – insbesondere im Bereich der Schriftsprache, Textproduktionskompetenzen, Werkstattarbeit, Transfer
ann-kathrin.hennes@uni-kassel.de

Bäker, Neele, Dr.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4270-7771
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter, Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen, Prävention von Bullying und Verhaltensproblemen in der Schule
Neele.baeker@uol.de

Lüke, Timo, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2603-7341
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Diagnostik, Data-Driven Decision-Making. Single-Case Experimental Designs, Forschungsmethoden, Open Science, Lehrkräftprofessionalisierung, Förderplanung
timo.lueke@uni-kassel.de

Arndt, Ann-Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7514-1989
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktion im inklusiven Unterricht, inklusive Schulentwicklung, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung
a.arndt@uni-kassel.de

doi.org/10.35468/6251-12