

**Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Schlüssel zur Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen – Belastungen und persönliche Eigenschaften der Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulformen sowie wichtige Beziehungsfaktoren aus Sicht der Sonderpädagog\*innen**

Dissertation zu Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

im Fach Erziehungswissenschaften

an der Fakultät II der Universität Siegen

Vorgelegt von

Christian Dittmann

Siegen

2024

---

Erstgutachter: Prof. Dr. Rüdiger Kißgen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Simon Forstmeier

## DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Rüdiger Kißgen, für sein Vertrauen und seine beständige Unterstützung bedanken. Er hat mich auf dem Weg von der Planung bis hin zur Umsetzung und Veröffentlichung meines Forschungsvorhabens begleitet und mich dabei mit seinen langjährigen Erfahrungen bereichert. Für jede Frage – sei sie inhaltlicher, methodischer oder motivationaler Natur gewesen – war er jederzeit für mich ansprechbar. Ich konnte mich stets darauf verlassen, dass ich mit jeder Frage zu ihm kommen kann. Dies hat mir auf meinem Weg eine große Sicherheit vermittelt und mir sehr bei meiner persönlichen und professionellen Entwicklung in meiner Promotionszeit geholfen.

Als zweites möchte ich meinem Zweitprüfer, Herrn Prof. Dr. Simon Forstmeier, danken. Schon im Masterstudium weckte er mein Forschungsinteresse im Feld der Lehrer-Schüler-Beziehung und unterstützte mein Vorhaben jederzeit mit seiner Erfahrung und seinen Kontakten zu Fachkolleg\*innen. Auch er war für mich jederzeit ansprechbar und vermittelte mir die nötige Gelassenheit und Resilienz im akademischen System. Auch bei ihm konnte ich wirklich jede Frage, die mir auf der Seele brannte, besprechen.

Ein weiterer Dank gilt meiner Frau Sandra Jugl. Sie forschte bei einem meiner Projekte mit und half mir bei der Formatierung meiner Arbeiten. Zudem half sie mir dabei, die nötige Ruhe und Gelassenheit auf dem Weg zur Promotion zu bewahren. Außerdem war sie immer ein wesentlicher Faktor in meinem Leben, der mich dazu motiviert hat, immer weiterzugehen und mein volles Potenzial auszuschöpfen.

Ferner gilt mein Dank den Studierenden, die ihre Abschlussarbeit in meinem Forschungsprojekt geschrieben und mir somit bei der Datenerhebung geholfen haben. Auch den studentischen Hilfskräften am Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaften und Förderpädagogik der Fakultät 2 gebührt mein Dank, denn auch diese haben mir bei der Transkription der großen Datenmengen geholfen.

Zuletzt möchte ich noch meinen Eltern, Roland und Britta Dittmann, danken. Ohne eure Unterstützung wäre ich nicht dort, wo ich heute bin. Euer Glaube an mich und eure niemals endende Unterstützung waren immer ein sicherer Hafen für mich, von dem aus ich meine Fähigkeiten und Interessen ausbilden konnte.



# INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	9
<b>1 Einleitung</b> .....	11
<b>2 Theoretische Grundlagen</b> .....	17
2.1 Die Schule als Raum zwischenmenschlicher Begegnungen .....	17
2.1.1 Definition des Begriffs „Sozialraum“ .....	17
2.1.2 Der Sozialraum Schule .....	19
2.1.3 Der Einfluss des Sozialraums Schule auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schüler*innen .....	21
2.1.4 Auswirkungen von bedeutsamen Erlebnissen mit Lehrkräften auf das Wohlbefinden von Schüler*innen .....	22
2.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung .....	26
2.2.1 Definition der Lehrer-Schüler-Beziehung .....	26
2.2.2 Ausgewählte Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung .....	27
2.2.3 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Gegenstand empirischer Forschung .....	30
2.3 Externalisierende Verhaltensstörungen an Schulen .....	36
2.3.1 Definition von externalisierenden Verhaltensstörungen .....	36
2.3.2 Häufige Formen externalisierender Verhaltensstörungen im schulischen Kontext .....	40
2.3.3 Auswirkungen externalisierender Verhaltensstörungen auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schüler*innen .....	42
2.4 Forschungsfragen und Hypothesen .....	47
<b>3 Systematisches Review und Meta-Analyse zum Einfluss der Lehrer- Schüler-Beziehung auf externalisierende Verhaltensstörungen</b> .....	51
3.1 Ziele .....	51
3.2 Methode .....	51
3.2.1 Registrierung des Protokolls und Suchstrategie .....	51
3.2.2 Ein- und Ausschlusskriterien .....	52
3.2.3 Beurteilung der Qualität der ausgewählten Studien .....	54
3.2.4 Durchführung der Meta-Analyse .....	55
3.3 Ergebnisse .....	56

3.3.1	Merkmale der ausgewählten Studien .....	56
3.3.2	Ergebnisse der Qualitätseinschätzungen der ausgewählten Studien .....	56
3.3.3	Der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf externalisierende Verhaltensstörungen .....	57
3.3.4	Förderliche Eigenschaften von Lehrkräften für den Aufbau der Lehrer-Schüler-Beziehung und den Umgang mit externalisierenden Verhaltensstörungen .....	61
3.3.5	Ergebnisse der Meta-Analyse .....	62
3.4	Fazit und Diskussion .....	66
3.5	Limitationen .....	69
<b>4</b>	<b>Sonderpädagogische Arbeit mit externalisierenden Verhaltensstörungen an integrierten Regelschulen und an Förderschulen aus zwei Perspektiven .....</b>	<b>71</b>
4.1	Ziele der Studie .....	71
4.2	Methode.....	72
4.2.1	Sampling .....	72
4.2.2	Informierte Zustimmung .....	72
4.2.3	Fragebogen und Leitfadeninterview .....	73
4.2.4	Qualitative Inhaltsanalyse .....	74
4.2.5	Statistische Auswertung.....	75
4.3	Ergebnisse.....	76
4.3.1	Stichprobe .....	76
4.3.2	Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Regulativ an integrierten Regelschulen .....	76
4.3.3	Belastungen von Sonderpädagog*innen an integrierten Regelschulen .....	82
4.3.4	Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Regulativ an Förderschulen..	90
4.3.5	Belastungen von Sonderpädagog*innen an Förderschulen .....	96
4.3.6	Ergebnisse der statistischen Auswertung .....	105
4.4	Fazit und Diskussion .....	106
4.4.1	Zum Einsatz der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen.....	106

---

4.4.2	Zu den Belastungen von Sonderpädagog*innen durch die Arbeit mit externalisierenden Verhaltensstörungen .....	109
4.4.3	Zu den förderlichen persönlichen Eigenschaften von Lehrkräften für die Arbeit mit externalisierenden Verhaltensstörungen und zum Beziehungsaufbau .....	113
4.4.4	Zu den Variablen einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung ..	114
4.5	Limitationen .....	117
<b>5</b>	<b>Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesenprüfung</b> .....	<b>119</b>
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>125</b>
<b>7</b>	<b>Ausblick auf weitere Forschungen</b> .....	<b>127</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>131</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>147</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>149</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>151</b>
	<b>Plagiatserklärung</b> .....	<b>159</b>



## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
CU-Traits	Callous-unemotional trait
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
ICD-10	International Classification of Diseases, 10th Revision
EVS	Externalisierende Verhaltensstörungen
SuS	Schüler und Schüler*innen
TES	Teacher Emotions Scales



## 1 EINLEITUNG

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit stellt die Inauguraldissertation des Autors zur Erlangung der Doktorwürde im Fach Erziehungswissenschaften dar. Sie wurde im Rahmen der Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik der Fakultät 2 der Universität Siegen unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Rüdiger Kißgen angefertigt. Eine Besonderheit dieses Lehrstuhls ist seine interdisziplinäre Ausrichtung. Dadurch war es möglich, an der Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen Erziehungswissenschaft und der Psychologie zu forschen. Der Autor dieser Arbeit ist seither an den Besonderheiten genau dieser Schnittstelle interessiert. Nachdem er zunächst die universitäre Ausbildung zum staatlich anerkannten Sozialpädagogen absolviert hatte, begab er sich in die Ausbildung zum approbierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten an der Universität in Marburg, welche er 2023 erfolgreich in der Fachkunde Verhaltenstherapie abschloss. Die daran angeknüpfte psychiatrische Tätigkeit in der Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie schärfte den interdisziplinären Blick immer weiter.

Die Interdisziplinarität der vorliegenden Dissertation zeigt sich auch in der Wahl des Doktorvaters und des Zweitgutachters dieser Arbeit. Prof. Dr. Rüdiger Kißgen ist als ausgebildeter Pädagoge sowie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut mit ehemaliger Leitungsfunktion in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Tagesklinik ein hervorragender Ansprechpartner für interdisziplinäre Forschung. Seit 2011 hat er die Professur für die Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik an der Universität Siegen inne. Herr Prof. Dr. Simon Forstmeier ergänzte die Forschung zu besagter Schnittstelle durch sein Studium der Psychologie und der Approbation als Psychologischer Psychotherapeut. Zudem besetzt er die Professur für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie der Lebensspanne an der Universität Siegen.

Die Schule ist eine Institution, in der – allein durch die in Deutschland herrschende Schulpflicht – alle Menschen einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend verbringen. Somit hat jede einzelne Person eine sehr individuelle Vorstellung von den zwischenmenschlichen Interaktionen in diesem Sozialraum und kann sich mehr oder weniger intensiv an verschiedene, vielleicht sehr prägende Situationen erinnern. Die Institution Schule ist somit einer der zentralen Orte, an denen Kinder und

Jugendliche vielfältige neue Erfahrungen sammeln, an denen sie lernen und sozialisiert werden sollen.

Derzeit besuchen etwa 8 Millionen Kinder und Jugendlichen eine von 32.666 allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Zuständig für die Bildung der Schüler\*innen sind circa 820.000 Lehrkräfte. Unter den 8 Millionen Schüler\*innen weisen rund 590.000 einen Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte auf (Kultusministerkonferenz, 2023a). Interessant ist, dass die Anzahl der Schüler\*innen mit Förderbedarf jährlich steigt, während die Anzahl der Schüler\*innen, die an Förderschulen unterrichtet werden, stagniert. Der Trend geht dahin, dass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf an inklusiven oder integrierten Regelschulen unterrichtet werden (Kultusministerkonferenz, 2022).

Nach einer aktuellen Prognose der Kultusministerkonferenz wird die Anzahl der Schüler und Schülerinnen (SuS) in Deutschland im Jahr 2035 auf über 11 Millionen ansteigen. Gleichzeitig wird sich der bereits vorherrschende Fachkräftemangel unter den Lehrkräften wohl noch verschärfen. Im Jahr 2035 werden demnach etwa 85.000 offene Stellen für Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen erwartet (Kultusministerkonferenz, 2023b). Aus dieser Prognose leitet sich die Frage ab, warum sich nicht mehr junge Menschen für diesen gefragten Beruf entscheiden.

Lehrkräfte sind im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen deutlich stärker psychisch belastet (Wesselborg & Bauknecht, 2023). Ob dies im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel steht, ist allerdings unklar. Jedenfalls kann vermutet werden, dass die hohe psychische Belastung den Beruf zumindest nicht attraktiver für junge Menschen macht. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag auch mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden, die verhaltensauffällig sind. Verhaltensauffälligkeiten sind in den Schulen längst keine Einzelfälle mehr, sondern gehören gewissermaßen zum Tagesgeschäft der Lehrkräfte (Vorwerk et al., 2016). Dies gilt nicht nur für Förderschulen, sondern lässt sich auch auf Regelschulen aller Art übertragen.

Der Umgang mit externalisierenden Verhaltensstörungen (EVS) ist mit einer besonders hohen psychischen Belastung der Lehrkräfte assoziiert und führt nicht selten zu Erkrankungen oder auch zu Dienstunfähigkeiten (Vorwerk et al., 2016). EVS wie z. B. die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oder die

Störung des Sozialverhaltens erfordern von Lehrkräften daher vermutlich eine besondere Resilienz und Flexibilität.

Bei einer Betrachtung der Vorstellungsgründe in kinder- und jugendpsychiatrischen Praxen kann beobachtet werden, dass externalisierende Verhaltensstörungen einen großen Anteil ausmachen. Circa 15 bis 20 Prozent aller Kinder zeigen Verhaltensauffälligkeiten, die als klinisch relevant einzuschätzen sind. Nach den Angststörungen auf Platz 1 finden sich Störungen, bei denen die Kinder und Jugendlichen dissoziales Verhalten zeigen (AWMF, 2016). Diese Zahlen zeigen, wie verbreitet Verhaltensauffälligkeiten sind, und mit dem Gedanken, dass alle Kinder schulpflichtig sind, wird nachvollziehbar, warum Lehrkräfte in Schulen so häufig mit EVS konfrontiert sind.

Die Aufgaben von Lehrer\*innen sind vielfältig und umfassen neben dem Bildungsauftrag auch die Beziehungsarbeit mit den Schüler\*innen (Liu, 2017). Das wiederum führt dazu, dass Lehrpersonen auch Beziehungen zu denjenigen Schüler\*innen aufbauen sollen, die teilweise grenzverletzendes Verhalten zeigen. Unter anderem wird sich diese Arbeit mit der Frage genauer befassen, warum Lehrkräfte überhaupt Wert auf den Aufbau einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung legen sollten. Ein Einblick in die Wirksamkeitsforschung von Beratung und Psychotherapie untermauert die Bedeutsamkeit der Beziehung in Veränderungsprozessen. Grawe et al. (2001) formulieren auf Datenbasis einer Meta-Analyse von 897 Studien zur Wirksamkeit von Psychotherapie die wesentlichen Wirkfaktoren therapeutischer Prozesse. Im Zentrum der Wirksamkeit von Psychotherapie stehe dabei die Beziehung zu den Patient\*innen. Diese Beziehung solle dabei komplementär zu den Bedürfnissen der Patient\*innen gestaltet werden (ebd.). Lambert und Barley (2001) finden zudem in einer Studie heraus, dass die therapeutische Beziehung circa 30 Prozent des Erfolges in Psychotherapien ausmacht. Die spezifischen Interventionen, die Psychotherapeut\*innen anwenden, seien nur halb so wirksam (15 Prozent). Die Beziehungsgestaltung mit den Patient\*innen zeigt sich zudem als der größte Einflussfaktor, den die Psychotherapeut\*innen auf den Therapieprozess haben (ebd.). Ob diese Erkenntnisse auf den Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Verhaltensregulation der Schüler\*innen übertragen werden können, bleibt fraglich. Sicherlich kann aber vermutet werden, dass die Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrkräften und den Schüler\*innen einen wichtigen Faktor darstellt.

Die Frage danach, wie wirksam die Lehrer-Schüler-Beziehung im Hinblick auf die Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen ist, wurde in der Vergangenheit durch nur wenige Studien untersucht. Was bisher allerdings gänzlich fehlt, sind Daten dazu, welche Faktoren konkret für eine hilfreiche Lehrer-Schüler-Beziehung wichtig sind und welche persönlichen Eigenschaften Lehrkräfte für diese sie regelmäßig stark belastende Arbeit mitbringen müssen. Den Forschungslücken, die sich aus der Frage ergeben, was eine förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung ausmacht und ob diese Beziehung zur Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen eingesetzt werden kann, wird in der vorliegenden Dissertation mit wissenschaftlichen Methoden nachgegangen. Zudem soll diese Forschungsarbeit einen Einblick in die alltäglichen Erlebnisse von Sonderpädagog\*innen gewähren, die in verschiedenen Schulformen mit diesen Verhaltensstörungen und den assoziierten Belastungen konfrontiert werden.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird zunächst der theoretische Hintergrund dargestellt. Dabei wird als erstes die Schule als bedeutsamer Sozialraum für Lehrkräfte und Schüler\*innen beleuchtet und es wird aufgezeigt, welchen Einfluss die Schule auf die psychische Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen haben kann. Dabei wird auch betrachtet, wie sich einzelne signifikante Erlebnisse mit Lehrkräften auf das Wohlbefinden von Schüler\*innen auswirken. Im Anschluss wird die Lehrer-Schüler-Beziehung definiert und mithilfe von verschiedenen modelltheoretischen Überlegungen beleuchtet. Ferner wird in diesem Kapitel ein Überblick über die unterschiedlichen Forschungsrichtungen im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung dargestellt. Darauf folgt eine Einführung in die externalisierenden Verhaltensstörungen aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. Dabei wird diskutiert, welche Auswirkungen solche Verhaltensstörungen auf Lehrer\*innen und Schüler\*innen haben und wie die externalisierenden Verhaltensstörungen ätiologisch und epidemiologisch einzuordnen sind. Anschließend folgt die Ausformulierung der Forschungsfragen dieser Arbeit.

Das dritte Kapitel dieser Dissertation widmet sich der Darstellung des bisherigen Forschungsstandes zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf externalisierende Verhaltensstörungen der Schüler\*innen. Dazu wurde ein systematisches Review durchgeführt, ergänzt durch eine Meta-Analyse der vorhandenen Daten. Nachdem die bisherigen Erkenntnisse aus der Forschung, die hinsichtlich der for-

mulierten Forschungsfragen vorhanden sind, beschrieben wurden, folgt die Darstellung der durchgeführten empirischen Studie. Diese Studie beantwortet die offenen Forschungsfragen und wurde nach einem Mixed-Method-Design durchgeführt. Das bedeutet, dass sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben und analysiert wurden. Die qualitativen Daten entstanden im Rahmen einer Durchführung von Leitfadeninterviews mit Sonderpädagog\*innen in Förderschulen und in integrierten Regelschulen. Die Lehrkräfte ergänzten ihre Aussagen in den Interviews durch das Ausfüllen eines Fragebogens zu ihren Emotionen während der Konfrontation mit EVS. Die Analysen der Forschungsdaten erlauben im letzten Schritt dieser Dissertation eine Beantwortung der offenen Forschungsfragen. Daraus werden Implikationen für die Praxis und für die weitere Forschung abgeleitet sowie Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt.

Durch die gesamte Arbeit hinweg wird die Lehrer-Schüler-Beziehung nur in ihrem generischen Maskulinum geschrieben. Dies hängt einerseits mit der besseren Lesbarkeit zusammen, entspringt aber vor allem der bisherigen Forschungstradition hinsichtlich dieser Begrifflichkeit. Es sind zu jeder Zeit alle Geschlechter mit diesem Begriff gemeint.



## **2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

Das folgende Kapitel widmet sich einer Einordnung der Thematik dieser Dissertation in den umfassenden theoretischen Kontext. Dazu wird zunächst der Begriff Sozialraum definiert, um die Besonderheiten des Sozialraums Schule in einem weiteren Schritt genauer zu beschreiben. Danach werden Forschungsergebnisse zum Einfluss dieses Sozialraums auf die psychische Gesundheit von Lehrer\*innen und Schüler\*innen dargestellt. Es wird dazu die Begrifflichkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung erörtert und ein Überblick über die zentralen Forschungsrichtungen hinsichtlich dieser Beziehung geschaffen. Schließlich wird der Fokus auf EVS bei SuS gerichtet. Dazu werden diese Störungen zunächst definiert. Es folgt eine nähere Betrachtung der Bedeutsamkeit dieser Form von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext. Abschließend werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen und Hypothesen formuliert.

### **2.1 Die Schule als Raum zwischenmenschlicher Begegnungen**

Im Folgenden wird die Schule als Raum betrachtet, in dem Menschen einander begegnen und interagieren. Dazu wird zunächst der Begriff Sozialraum definiert und anschließend die Schule in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern eingeordnet. Zudem wird eine vom Autor zuvor durchgeführte Studie genauer dargestellt, welche sich mit den interpersonellen Erlebnissen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen und ihren Auswirkungen auf das Wohlbefinden von ehemaligen Schüler\*innen befasste (Dittmann & Forstmeier, 2022).

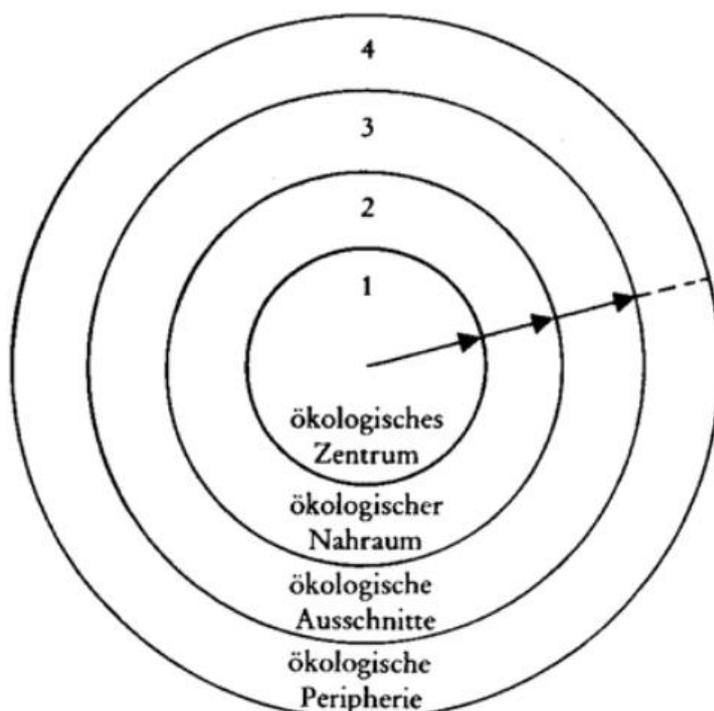
#### **2.1.1 Definition des Begriffs „Sozialraum“**

Bei der Recherche zum Begriff Sozialraum zeigt sich eine Vielzahl uneinheitlicher Definitionen. Selbst in dem abgegrenzten Bereich der Erziehungswissenschaften kursieren unterschiedliche Verständnisse dieses Begriffs. So kann unter Sozialraum beispielsweise ein örtlich klar abgrenzbarer Raum verstanden werden, der neben Menschen mit bestimmten Merkmalen, die miteinander interagieren, auch besondere Gegenstände zu dieser Interaktion beinhaltet. Aus der Sichtweise des symbolischen Interaktionismus wird der Sozialraum aber eher als ein Konstrukt verstanden, welches durch die Interaktion von Menschen erst geschaffen wird (Schelle, 2020).

Wenn beide Betrachtungsweisen vereint werden, entsteht eine Definition, die Raum und Handeln verbindet. In diesem Falle würde zum einen ein physischer Raum mit seinen Gegenständen bewusst geschaffen, um ein spezifisches Handeln zu unterstützen, zum anderen würde dieser Raum dazu genutzt werden, um diese menschlichen Interaktionen dauerhaft zu ermöglichen. Diese Zusammenführung beider Definitionen erscheint in der Erforschung des Raumes Schule als sinnvoll. Die Institution Schule ist ein Ort, der vorzugsweise für die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen geschaffen wurde. Somit werden hier die physisch-räumlichen Gegebenheiten genutzt, um einen Raum für Lehre und Erziehung zu schaffen. Schelle (2020) erweitert diese Idee: „Der Raum ist etwas, das durch das Handeln der Akteure hergestellt wird und zugleich deren Handeln und Beziehungen beeinflusst“ (Schelle, 2020, S. 184). Abgeleitet aus dieser Aussage zeigt sich, dass der Sozialraum kein statisches Konstrukt sozialen Handelns ist, sondern vielmehr stetigen Veränderungen durch die Akteure unterliegt. Anders als diese sehr offene Definition des Begriffs Sozialraum versucht Baacke (1984), den Raum als etwas eher Statisches schematisch darzustellen (Abbildung 1). Baacke unterscheidet bei den Sozialräumen insgesamt vier Zonen.

### Abbildung 1

*Die vier ökologischen Zonen nach Baacke (1983, S. 58)*



Das ökologische Zentrum stellt dabei den zumeist wichtigsten Bezugsrahmen für die Kinder und Jugendlichen dar, nämlich das familiäre Umfeld, das Zuhause oder den Ort, an dem die meiste Zeit verbracht wird. Der sogenannte ökologische Nahraum umfasst die unmittelbare Nachbarschaft am Wohnort. Die ökologischen Ausschnitte sind öffentliche Orte, die häufig besucht werden. Hier wäre auch der Sozialraum Schule einzuordnen. Die vierte Zone ist die ökologische Peripherie und umfasst Kontakte jenseits üblicher Routinen, kennzeichnet also Orte und Personen, die nicht regelmäßig besucht werden (Baacke, 1983).

Letztendlich kann an dieser Stelle keine allgemeine Definition des Begriffs Sozialraum festgestellt werden. Die Annäherung an den Begriff über verschiedene Sichtweisen erscheint daher für vorliegende Arbeit als zielführend zur Begriffsbestimmung. Demnach wird der Sozialraum als Ort verstanden, der dafür geschaffen wurde, bestimmte Interaktionen zwischen Menschen zu ermöglichen und welcher durch genau diese Interaktionen ständigen Veränderungen unterliegt. Durch die zwischenmenschlichen Interaktionen wird dieser Raum aktiv mitgestaltet, wobei die physischen Gegebenheiten von den Akteur\*innen genutzt werden.

### **2.1.2 Der Sozialraum Schule**

Das schulische Umfeld ist ein Sozialraum mit besonders großer Bedeutung für alle Schüler und Schülerinnen. Sie verbringen einen großen Teil ihrer Kindheit und Jugend in einer Bildungseinrichtung und werden dort mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert.

An die Institution Schule werden unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen gerichtet. Zunächst wird erwartet, dass Schüler\*innen gebildet werden und Disziplin erlernen. Andererseits wird davon ausgegangen, dass zur Erfüllung des Bildungsauftrags auch ein ausreichendes Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen aufrechtzuerhalten ist (Popp, 2014). Folglich verlangt der Bildungsprozess den Schüler\*innen eine Form von Rollenaneignung ab. Während der ethnografischen Forschungen von Jackson (1968) zur Sozialisation von SuS im Schulkontext entstand für genau diesen Prozess ein Begriff: „hidden curriculum“ (Jackson, 1968, S. 33). Der Begriff beschreibt die Kernannahmen des Sozialisationsprozesses der Schüler\*innen im Sozialraum Schule. So sei die Anpassung an die Rollenerwartungen keineswegs eine Leistung, die durch die Lehrkräfte gelehrt

werde. Vielmehr sei die Rollen Anpassung ein Effekt aus den Erfahrungen, die Schüler\*innen in der Schule machen. Dies beziehe sich beispielsweise auf die Zusammensetzung der Klassen, die Interaktionen mit Klassenkamerad\*innen und Lehrkräften sowie das regelmäßige Schreiben von Klassenarbeiten. Nach Wenzl (2022) ergebe sich dieser Prozess erst daraus, dass die Schule gewisse Rahmenbedingungen festsetze, dennoch sei diese Sozialisation durch die Schule nicht intendiert. Daher handele es sich hierbei um ein „verstecktes“ Curriculum (Jackson, 1968). Eine gelungene Anpassung an das System Schule sei demnach keine freiwillige Leistung der Schüler\*innen, sondern eher eine notwendige Bedingung zur Integration (Wenzl, 2022).

Die Schule ist zudem ein Raum, in dem Schüler\*innen wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zum Erwachsenwerden vollziehen. Sie bietet hierbei eine Gelegenheit, dass SuS mit Gleichaltrigen in Kontakt kommen und dabei wichtige Erfahrungen mit Peers machen. Zudem erlernen Kinder hier das selbstständige Arbeiten und erfahren gleichzeitig die Bedeutung einer Zusammenarbeit mit Anderen. All dies spielt eine Rolle bei der Identitätsentwicklung der jungen Menschen (Popp, 2014).

An der Gestaltung des Sozialraums Schule sind neben den Schüler\*innen aber auch in einem hohen Maße die Lehrkräfte mitbeteiligt, die diese unterrichten. Die Lehrkräfte können dabei im besten Fall die Rolle von Bezugspersonen einnehmen und somit durch ihr eigenes Verhalten die Schüler\*innen in ihrer Entwicklung unterstützen (Popp, 2014). Bereits George Herbert Mead (1863–1931), US-amerikanischer Philosoph, Soziologe und Psychologe, beschrieb diesen Prozess der Sozialisation innerhalb von Institutionen. Er postulierte, dass Menschen ihr Verhalten nach dem Verhalten von bedeutsamen Bezugspersonen ausrichten. So entstehe eine Gesellschaft, welche aus sich selbst heraus konstruiert sei. Diese Gesellschaft fungiere im nächsten Schritt zudem als Kontrollinstanz bezüglich des Verhaltens und der Anpassungsleistung der einzelnen Mitglieder\*innen (Mead, 1973). Bezogen auf den schulischen Kontext könnte dies folgendes bedeuten: Kinder orientieren sich an dem Verhalten der Lehrkräfte, zumindest, wenn diese von ihnen als Bezugspersonen wahrgenommen werden. Sie passen sich nach und nach dem beobachteten Verhalten an. So entsteht ein Klassenverbund mit sozialen Regeln und Strukturen. Die Klassenmitglieder\*innen repräsentieren nun diese soziale Gruppe und kontrollieren gleichzeitig die Einhaltung der Strukturen. Deutlich wird

hier der große Einfluss, den die Schüler\*innen auf die Gestaltung dieses Sozialraums haben.

### **2.1.3 Der Einfluss des Sozialraums Schule auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schüler\*innen**

Lehrkräfte übernehmen im System Schule die Aufgabe, Schüler\*innen zu fördern und zu bilden. Dabei kann es zu hohen Anforderungen und damit verbundenen Belastungen kommen, welche sich wiederum auf die psychische Gesundheit der Lehrkräfte auswirken. Forschungsergebnisse in diesem Bereich zeigen insgesamt, dass sich bei dieser Berufsgruppe psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen oder Schlafstörungen häufen. Lehrkräfte fühlen sich zudem häufiger ausgelaugt und kraftlos. Die Prävalenz von Burn-out-Symptomen liegt bei dieser Berufsgruppe bei circa 3 bis 5 Prozent (Bauknecht & Wesselborg, 2021; Cramer et al., 2014; Scheuch et al., 2015).

Wesselborg und Bauknecht (2023) führten eine Studie durch, um herauszufinden, welche Faktoren in der Schule die erhöhten Belastungen der Lehrkräfte bedingen. Sie analysierten hierzu eine Datensammlung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin aus dem Jahr 2018. Dabei wurden circa 20.000 Erwerbstätige in Deutschland hinsichtlich ihrer Arbeitsbelastung befragt. Von den Proband\*innen übten 588 Personen einen Beruf als Lehrkraft aus. Es wurde allerdings nicht nach Schulform unterschieden. Bei der Analyse zeigte sich zunächst, dass sich die Berufsgruppe der Lehrer\*innen signifikant höher durch ihre Arbeit psychisch erschöpft fühlte als Erwerbstätige aus anderen Berufen. Als wesentlichen Faktor für dieses Ergebnis nannten die Lehrkräfte die hohe emotionale Belastung durch ihren Beruf. Der stärkste Resilienzfaktor war dabei die Unterstützung durch das Kollegium (Wesselborg & Bauknecht, 2023).

Die Schule als Sozialraum stellt allerdings nicht nur für die Lehrkräfte ein Umfeld dar, welches mit erhöhten emotionalen Belastungen einhergeht. Bilz (2013) führte eine Längsschnittstudie durch, bei der insgesamt 4367 Schüler\*innen in der fünften, siebten und neunten Klasse befragt wurden. Ziel der Studie war die Erhebung der wesentlichen Faktoren, die in der Schule zu internalisierenden psychischen Problemen bei den Kindern führten. Die schriftlichen Befragungen wurden jährlich von der fünften bis zu neunten Klasse wiederholt und zeigten, dass internalisierende Auffälligkeiten der Schüler\*innen insbesondere durch das Klassenklima

beeinflusst wurden. Es zeigte sich, dass Schüler\*innen insbesondere dann depressive oder angstbezogene Symptome entwickelten, wenn sie Opfer von Mobbing wurden oder wenn sie sich durch die Anforderungen in der Schule überfordert fühlten. Diese Längsschnitterhebung bezeugte zudem eine hohe Stabilität der aufgetretenen internalisierenden psychischen Störungen (Bilz, 2013).

Ein systematisches Review zeigte weitere schulische Einflussfaktoren auf die Entstehung psychischer Erkrankungen von Schüler\*innen. So stellte Schulte-Körne (2016) fest, dass auch die Beziehung zu den Lehrkräften bedeutsam hinsichtlich der Entwicklung psychischer Störungen war. Ein unempathisches Lehrer\*innenverhalten stellte demnach einen Risikofaktor dar, an einer psychischen Störung zu erkranken. Insgesamt betrug die Prävalenz der Schüler\*innen bei hyperkinetischen Störungen bis zu 6 Prozent und bei depressiven Störungen bis zu 5 Prozent. Auch wenn das generelle Schul- und Klassenklima eher als negativ eingeschätzt wurde, häuften sich psychische Erkrankungen bei den Kindern und Jugendlichen (Schulte-Körne, 2016).

Die Ergebnisse bisheriger Forschungen zeigen insgesamt, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler\*innen durch den Sozialraum Schule in ihrer psychischen Verfassung nachhaltig beeinflusst werden können. Gleichzeitig ergibt sich hierbei auch die Chance, Risikofaktoren abzuschwächen, da das Klassenklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung durch die beteiligten Personen ganz bewusst in positiver Weise mitgestaltet werden können.

#### **2.1.4 Auswirkungen von bedeutsamen Erlebnissen mit Lehrkräften auf das Wohlbefinden von Schüler\*innen**

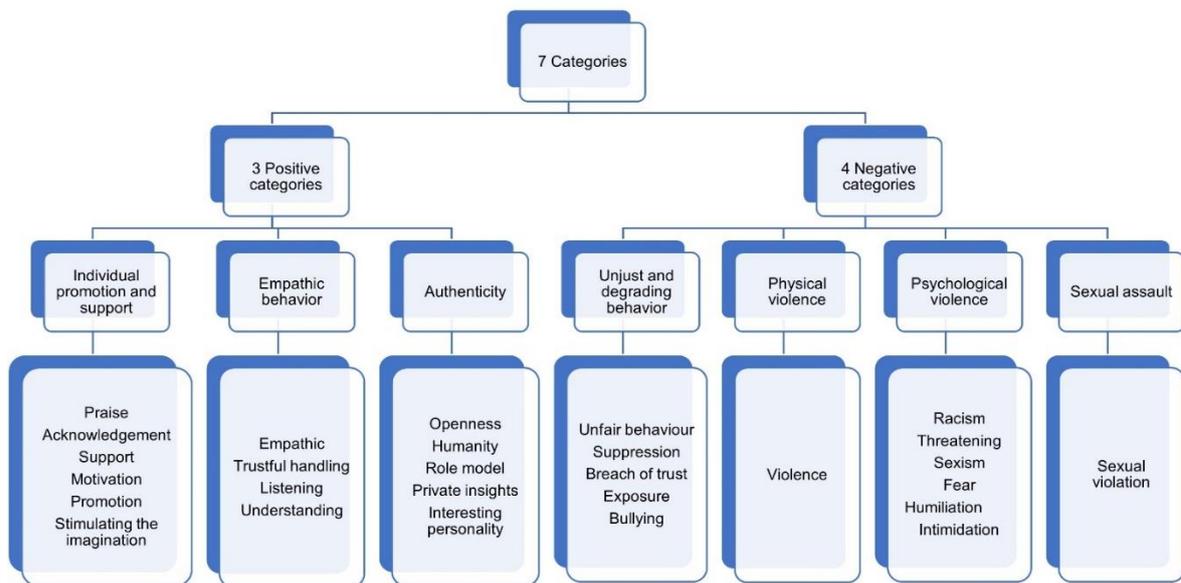
Zur Problematik, welche Einflüsse die Erlebnisse von Schüler\*innen mit Lehrkräften auf deren psychische Verfassung haben, finden sich bisher nur sehr wenige Studien. Bei der Recherche in wissenschaftlichen Datenbanken wurde deutlich, dass die bisherige Forschung eher einen Fokus auf Erlebnisse von Lehrkräften in den Schulen gelegt hat. Häufig fanden sich hierbei Studien, die sich darauf bezogen, wie der Lebensweg der Lehrkräfte deren Befinden prägte. Wie im vorherigen Abschnitt jedoch festgestellt wurde, hat der Sozialraum Schule nicht nur weitreichende Einflüsse auf die psychische Verfassung der Lehrkräfte, sondern auch der SuS. Es stellt sich hierbei allerdings die Frage, ob unterschiedliche Erlebnisse oder Ereignisse innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung mit bestimmten psychischen

Outcomes assoziiert sind. Hierzu wurde von Dittmann und Forstmeier (2022) eine Mixed-Method-Studie durchgeführt, die genau diesen Zusammenhang untersuchte. Dabei lag der Fokus darauf, ob Erfahrungen mit Lehrkräften in der Kindheit und Jugend noch Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Erwachsenen haben (Dittmann & Forstmeier, 2022). Die Daten dieser Studie wurden mittels einer Online-Umfrage erhoben. Dabei sollten die Teilnehmer\*innen ihre bedeutsamsten Erlebnisse mit Lehrkräften wiedergeben und diese im Anschluss bezüglich ihres Einflusses und der Valenz bewerten. Anschließend wurden Variablen wie die aktuelle Lebenszufriedenheit sowie Resilienz, Angst, Stress, Depressivität und das Selbstwertgefühl gemessen. Diese einzelnen Variablen wurden in dieser Studie als Merkmale des Wohlbefindens der Teilnehmer\*innen operationalisiert. Die Erlebnisse konnten dann mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) in induktive Erlebniskategorien eingeteilt werden. Hiernach erfolgte ein Vergleich der unterschiedlichen Erlebniskategorien mithilfe einer statistischen Auswertung (Dittmann & Forstmeier, 2022).

Die operationalisierten Variablen des Wohlbefindens wurden mittels standardisierter Fragebögen erhoben. Für die Erhebung der Lebenszufriedenheit der Proband\*innen wurde die Satisfaction with Life Scale (SWLS) eingesetzt (Diener et al., 1985). Um das Selbstwertgefühl zu messen, wurde die Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) verwendet (Rosenberg, 1979). Für die standardisierte Erhebung von Depressivität, Stress und Angst konnte die Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) eingesetzt werden (Felicity et al., 2007). Zuletzt sollte noch die Resilienz der Teilnehmer\*innen erfasst werden. Dazu nutzten Dittmann und Forstmeier die Resilienzskala 11 (RS-11) von Wagnild und Young (1993). Insgesamt konnten  $n = 157$  Datensätze erfasst werden. Dabei war die Mehrheit der Teilnehmer\*innen weiblichen Geschlechts (76.4 %). Die Studie erreichte hauptsächlich junge Erwachsene ( $M = 28.17$  Jahre;  $SD = 10.68$ ), was vermutlich daran lag, dass sich unter den Teilnehmer\*innen sehr viele Studierende befanden (Dittmann & Forstmeier, 2022). Aus den geschilderten Erlebnissen mit Lehrkräften konnten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse insgesamt sieben Erlebniskategorien herausgearbeitet werden, welche in Abbildung 2 übersichtlich dargestellt werden.

## Abbildung 2

### Erlebniskategorien nach Dittmann und Forstmeier



Quelle: Dittmann & Forstmeier, 2022, S. 6

Wie die Abbildung erkennen lässt, enthielten die erhobenen Daten eine große Anzahl verschiedener Erlebnisse mit Lehrkräften. Einige ehemalige Schüler\*innen gaben an, dass sie vonseiten der Lehrkräfte Empathie erlebt haben. Auch Erlebnisse bezüglich hoher Authentizität der Lehrkraft sowie großer individueller Unterstützung wurden in der Studie berichtet. Neben diesen positiven Kategorien fanden sich allerdings auch viele negative Erlebnisse mit Lehrkräften. So konnten aus den Daten Erzählungen über ungerechtes und herabwürdigendes Verhalten der Lehrkräfte entnommen werden. Auch Erlebnisse mit psychischer und physischer Gewalt durch Lehrkräfte waren in den Daten zu finden. Zudem lagen Schilderungen vor, die als sexuelle Übergriffe durch die Lehrkräfte gewertet wurden (Dittmann & Forstmeier, 2022).

Die Ergebnisse der Studie von Dittmann und Forstmeier (2022) zeigen deutlich, dass die Gruppenzugehörigkeit einen signifikanten Einfluss auf verschiedene Variablen hat. Beispielsweise weisen ehemalige SuS, die empathische Lehrkräfte gehabt haben, einen signifikant höheren Selbstwert auf als die diejenigen, die sexuelle Übergriffe durch ihre Lehrer\*innen erfuhren. Sexuelle Übergriffe durch Lehrkräfte scheinen der Studie zufolge eine sehr starke Auswirkung auf den Selbstwert

der Erwachsenen zu haben, denn solche Personen weisen einen signifikant geringeren Selbstwert auf als Personen aus allen anderen Kategorien, selbst den negativ konnotierten. Zudem lassen die erhobenen Daten die Schlussfolgerung zu, dass emphatisches Lehrer\*innenverhalten im Gegensatz zu ungerechtem und herabwürdigendem Verhalten zu einer signifikant höheren Resilienz im Erwachsenenalter führt (Dittmann & Forstmeier, 2022). Insgesamt zeigt die dargestellte Studie deutlich, wie bedeutsam frühe Erfahrungen mit Lehrkräften sein können und wie lange diese Erfahrungen noch nachwirken. Bisher wurde auf diesem Gebiet nur sehr wenig geforscht, weshalb hier weitere Forschungsprojekte sehr gewinnbringend sein könnten.

Eine weitere Studie zur Auswirkung von bedeutsamen Erlebnissen mit Lehrkräften wurde mit der Datengrundlage der PISA-Studie von 2015 durchgeführt. Hagenauer et al. (2021) analysierten die Daten hinsichtlich der Auswirkungen von positiven Erfahrungen mit Lehrkräften auf die Schüler\*innen. Dabei konnten sie die Angaben von 7007 Schüler\*innen aus Österreich einbeziehen. Alle Teilnehmer\*innen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 15 und 16 Jahre alt. Diese Proband\*innen wurden mithilfe eines Fragebogens zu ihrer Einschätzung bezüglich der Unterstützungsleistung und der Fairness ihrer Lehrer\*innen befragt. Ferner lagen aus der PISA-Studie Ergebnisse zur Lebenszufriedenheit, zur Schulleistung und zum Schulabsentismus vor. Eine neue Analyse dieser Daten ergab dabei folgende Ergebnisse:

1. Schüler\*innen, die Unterstützung und Fairness von ihren Lehrkräften erfahren hatten, zeigten signifikant bessere Leistungen in Mathematik, bei der Lesefähigkeit und in den Naturwissenschaften.
2. Schüler\*innen mit der Erfahrung großer Unterstützung durch Lehrer\*innen erzielten signifikant höhere Werte in der Lebenszufriedenheit.
3. Wenn die Proband\*innen die Erfahrungen mit Lehrkräften als unterstützend und geprägt von Fairness einschätzten, dann zeigte sich bei ihnen signifikant weniger Schulabsentismus und sie fühlten sich in der Schule zugehöriger als Kinder und Jugendliche mit negativen Erfahrungen.

Die Ergebnisse dieser Studie belegen anschaulich, dass Erfahrungen mit Lehrkräften eine deutliche Auswirkung auf verschiedene Faktoren des Verhaltens

bei den Schüler\*innen haben können (Hagenauer et al., 2021). So wird durch positive Erfahrungen nicht nur die schulische Leistungsfähigkeit gesteigert, sondern auch die allgemeine Lebenszufriedenheit der Kinder und Jugendlichen kann verbessert werden. Dies unterstreicht die hohe Bedeutsamkeit des Verhaltens von Lehrkräften bezüglich einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

## **2.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung**

Das folgende Unterkapitel umfasst zunächst eine Begriffsbestimmung und skizziert darauf aufbauend unterschiedliche Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung. Anschließend werden relevante Forschungsrichtungen und zentrale Forschungsergebnisse zu dieser Thematik dargestellt.

### **2.2.1 Definition der Lehrer-Schüler-Beziehung**

Die Lehrer-Schüler-Beziehung unterliegt einigen Besonderheiten, welche sie von anderen pädagogischen Beziehungen unterscheidet. Daher erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, die Besonderheiten dieser Beziehungskonstellation zunächst zu definieren.

Lehrkräfte sollen in der pädagogischen Arbeit mit den Schüler\*innen eine Beziehung aufbauen. Innerhalb dieser Beziehungskonstellation liegt ein deutliches Machtgefälle vor, denn die Lehrkräfte verfügen ihren Schüler\*innen gegenüber über einen Wissensvorsprung, welcher zu einem Ungleichgewicht innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung führen kann (Mays & Roos, 2018). Lehrer\*innen bekommen durch ihre Rolle in der Schule zudem eine Selektionsfunktion zugeschrieben, indem sie die Leistungen der Schüler\*innen zu bewerten haben (ebd.). Diese Selektionsfunktion spielt in der Gesellschaft eine gewichtige Rolle, denn zukünftige Arbeitgeber, Universitäten und weiterführende Schulen verlassen sich häufig auf die korrekte Leistungseinordnung der jeweiligen SuS. Die Bewertung der Leistung durch die Vergabe von Noten spielt hierbei eine zentrale Rolle. Lehrkräfte sollen also gleichzeitig eine förderliche Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen aufbauen, sie aber zugleich auch hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen kritisch und gerecht bewerten, sodass sie ihrem Selektionsauftrag nachkommen können (Bredenstein, 2018).

Eine weitere Besonderheit der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ist, dass sie nicht auf Freiwilligkeit beruht. Schüler\*innen sind gesetzlich

dazu verpflichtet, die Schule zu besuchen. Dabei ist es ihnen nur sehr selten möglich, sich ihre Lehrkräfte auszusuchen. Die Beziehung wird demnach von vornherein durch die gesellschaftlichen und schulischen Strukturen bestimmt. Vorhandene Beziehungen zu Lehrkräften zu beenden – etwa, wenn sie unangenehm sind und zu Belastungen führen –, ist für die Schüler\*innen dadurch nur sehr schwer möglich. Durch die Institution Schule wird die Beziehung zudem von vornherein zeitlich und räumlich begrenzt (Mays & Roos, 2018).

Die vorstehend genannten Besonderheiten innerhalb von Lehrer-Schüler-Beziehungen führen gleichzeitig zu dem Paradoxon, dass Lehrkräfte einerseits vertrauensvolle Ansprechpartner\*innen für die Schüler\*innen sein sollen, aber andererseits die eben genannte Selektionsfunktion innehaben. Diese Form der pädagogischen Beziehung positioniert sich demnach – theoretisch gedacht – zwischen den familiären Beziehungen einerseits und den reinen Rollenbeziehungen zwischen den SuS andererseits. Daraus erleben Lehrkräfte letztlich diffuse Anforderungen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist somit ein professionelles Arbeitsbündnis, welches sich aber nicht auf affektlose rollenspezifische Aufgaben beschränken lässt und sich somit unauflöslich in einem Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Selektion befindet (Liu, 2017).

## **2.2.2 Ausgewählte Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung**

Dieser Abschnitt befasst sich mit einigen modelltheoretischen Überlegungen zur Dynamik und Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Das bis heute bekannteste Modell zu dieser Beziehungsform ist das transaktionale Modell von Nickel aus dem Jahr 1976. Das transaktionale Modell beschreibt die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen als einen Interaktionsprozess, bei dem beide Interaktionspartner einen Einfluss auf die Gestaltung dieser Beziehung haben. Nickel (1976) beschreibt hierbei, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler\*innen ihren eigenen soziokulturellen Hintergrund mit in die Interaktion bringen. Dieser Hintergrund ist nach dem Modell fest mit der Art der Beziehungsgestaltung verankert und er könne nach Ansicht des Autors letztlich nicht bei der Interaktion vernachlässigt werden. Aufseiten der Lernenden werden unter diesem Aspekt vom Autor zunächst die sozialen Lernvergangenheiten genannt. Gemeint ist hierbei der gesamte Lernhintergrund der Schüler\*innen, seien es frühere Erfahrungen mit anderen Lernkontexten oder auch die bisherigen Erziehungserfahrungen. Aufseiten der Lehrkräfte

verweist Nickel (1976) auch auf deren eigene Erziehungserfahrungen. Anders als bei den SuS seien im Bereich des soziokulturellen Bezugsrahmens der Lehrkräfte aber auch diejenigen Erfahrungen wichtig, die in der Hochschule und generell während der Ausbildung und der Lehrtätigkeit gemacht wurden (Nickel, 1976).

Aus den individuellen Hintergründen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen spielen nach dem Modell von Nickel (1976) auch aktuelle Beziehungserfahrungen eine zentrale Rolle. Die Art und Weise, wie die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden ausgestaltet werden, hänge demnach auch stark davon ab, welche Beziehungserfahrungen mit Kolleg\*innen, Freund\*innen und in der eigenen Familie gemacht werden. Ferner adressiert das Modell auch die objektiven Erfahrungen beider Parteien. Dazu zählen nach Nickel (1976) aufseiten der Lehrkräfte z. B. die Lehrpläne, die eingesetzte Fachliteratur sowie die zu beachtenden Richtlinien und Medien. Aufseiten der Schüler\*innen wird der Einfluss von Jugendliteratur, Fachliteratur und Massenmedien hervorgehoben (Nickel, 1976).

Da das transaktionale Modell in einer Zeit entstand, in der es weder das Internet noch digitale soziale Medien gab, müsste es heute wohl um einige Punkte erweitert werden. Es ist beispielsweise zu vermuten, dass die Jugendliteratur an Einfluss verloren haben könnte. Stattdessen könnte die Nutzung von Social Media heutzutage einen signifikanten Einfluss auf die Gestaltung von Beziehungen haben. Diese Vermutung gilt nicht nur für den Bezugsrahmen der SuS, sondern auch für die heutigen Lehrkräfte.

Im Rahmen des transaktionalen Modells wird postuliert, dass der aufgezeigte Bezugsrahmen der Interaktionspartner\*innen einen Einfluss auf die kognitiven Schemata besitzt, den die jeweiligen Personen mit in die Beziehung einbringen (Nickel, 1976). Kognitive Schemata sind definitionsgemäß die Sammlung aller Erfahrungen, Situationen und Objekte, die eine Person mental erfasst und in sich gespeichert hat. Diese gespeicherten Schemata werden in bestimmten Situationen abgerufen, wie z. B. in sozialen Interaktionen. Sie helfen dem Menschen dabei, dass nicht jede Situation völlig neu verarbeitet und bewertet werden muss, sondern dass vorhandene Schemata darauf angewendet werden können (Kopp & Caspar, 2021). Im transaktionalen Modell umfassen diese kognitiven Schemata z. B. Einstellungen, Erwartungen und Stereotypen. Diese wiederum beeinflussen nach Nickel die Wahrnehmung der anderen Partei und auch das eigene Verhalten. Neue

Erfahrungen seien dafür verantwortlich, dass sich die vorhandenen kognitiven Schemata verändern, was wiederum zu einer Veränderung des Verhaltens und der Wahrnehmung führe (Nickel, 1976).

Ein weiteres Modell, welches das eben vorgestellte von Nickel (1976) etwas vereinfacht, wurde von Hamre und Pianta (2006) entworfen. Das Modell erinnert in seiner Beschreibung zunächst stark an das bereits vorgestellte transaktionale Modell von Nickel (1976). Auch hier wird beschrieben, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung unter dem Einfluss verschiedener Faktoren steht. Die Interaktionspartner\*innen bringen hier ebenfalls ihre eigene Entwicklungsgeschichte mit in die Beziehung. Gleichzeitig sind aber auch biologische Faktoren wie z. B. das Geschlecht wichtige Einflussfaktoren (Hamre & Pianta, 2006). Eigene Überzeugungen, Meinungen und Glaubenssätze werden nach diesem Modell, ähnlich wie beim transaktionalen Modell, in der Beziehung und unter Einfluss der Umwelt verändert und angepasst. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen ist also auch in diesem Modell keineswegs als eindimensionales Phänomen dargestellt (ebd.).

Fraglich bleibt nun, wie eine hilfreiche und qualitativ wertvolle Lehrer-Schüler-Beziehung aufgebaut werden kann. Wubbels et al. haben schon im Jahr 1993 Überlegungen dazu angestellt, was eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ausmachen könnte. Sie postulierten, dass eine positive Beziehung dann entstehe, wenn zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen eine gewisse Nähe existiere. Gleichzeitig sei es von Bedeutung, dass die Lehrkraft eine dominante Rolle einnehme, während sich die Lernenden unterordnen müssten (Wubbels et al., 1993).

Im Jahr 2007 hat Cornelius-White weitere Faktoren der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung herausgearbeitet und diese modellhaft festgehalten. Cornelius-White (2007) fokussierte in seiner Meta-Analyse den Beziehungsaufbau zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen im Kontext des personenzentrierten Ansatzes nach dem US-amerikanischen Psychologen Carl Rogers (Rogers, 1976). Sein Verständnis einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung bezieht sich demnach auf die Einhaltung der Basisvariablen zur Beziehungsgestaltung nach Rogers. In seinem Modell werden persönliche Variablen der SuS außer Acht gelassen (Cornelius-White, 2007). Hingegen wurde in den zuvor vorgestellten Modellen von Hamre und Pianta (2006) sowie von Nickel (1976) bereits verdeutlicht, dass beide Seiten, also

Lehrende und Lernende, einen Anteil am Beziehungsaufbau haben, da die Interaktion immer zwischen diesen beiden Parteien stattfindet. Cornelius-White (2007) erklärt, schüler\*innenzentriertes Handeln seitens der Lehrkräfte bedeute, dass diese empathisch und authentisch sein müssten sowie eine soziale Wärme auszustrahlen hätten. Nondirektivität sei ebenfalls eine Basisvariable, die den Aufbau einer wertvollen Lehrer-Schüler-Beziehung begünstige (ebd.). Diese Annahme widerspricht den theoretischen Überlegungen von Wubbels et al. (1993), welche die Dominanz der Lehrkraft und die Unterordnung der Schüler\*innen voraussetzten. Lehrkräfte sollten sich im personenzentrierten Ansatz zudem immer auf die individuellen und kulturellen Unterschiede der Schüler\*innen einstellen. Dies erfordere eine hohe Flexibilität der Lehrkräfte. Gleichzeitig seien die Förderung des abstrakten Denkens und die Ermutigung der Schüler\*innen zentrale Beziehungsaufgaben der Lehrer\*innen. Stets sollte aber die Individualität jedes Lernenden beachtet werden. Diese Faktoren seien wichtige Voraussetzungen, um die Beziehung hilfreich zu gestalten (Cornelius-White, 2007).

### **2.2.3 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Gegenstand empirischer Forschung**

Der empirischen Forschung zur Lehrer-Schüler-Beziehung wird ein hoher Stellenwert in der allgemeinen Bildungsforschung zugesprochen. Die Betrachtung dieser Beziehung innerhalb von Bildungslandschaften erfolgt dabei auf verschiedenen methodischen Wegen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen (Kowalski, 2022). Nachfolgend werden einige zentrale Forschungsrichtungen und Forschungsergebnisse zum Gegenstand der Lehrer-Schüler-Beziehung vorgestellt.

Einen Schwerpunkt der Forschung zur Lehrer-Schüler-Beziehung stellt die Auswirkung dieser Beziehung auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler\*innen dar. Dieser motivationale Aspekt wird außerdem als Prädiktor für den Lernerfolg von Schüler\*innen angesehen (Looser, 2017). Opendakker et al. (2012) untersuchten diesen Zusammenhang an drei unterschiedlichen Sekundarschulen in den Niederlanden. Insgesamt befragten sie dabei 566 Schüler\*innen an fünf Messzeitpunkten über den Zeitraum von einem Schuljahr. Zur Einschätzung der individuellen Lehrer-Schüler-Beziehung nutzten die Forscher\*innen den *Questionnaire on Teacher Interaction* (Brok et al., 2009). Auch die schulische Leistungsmotivation wurde in dieser Untersuchung mithilfe eines Fragebogens erhoben. Hierbei kam der *Questionnaire of Motivational Dimensions* zum Einsatz (Vansteenkiste et al., 2004). Nach

einem Schuljahr konnte im Rahmen der Studie festgestellt werden, dass die Ausprägung der Lehrer-Schüler-Beziehung immer weiter abnahm. Gleichzeitig sank auch die intrinsische Leistungsmotivation der Schüler\*innen signifikant. Bei der Betrachtung der extrinsischen Leistungsmotivation fiel allerdings auf, dass diese minimal anstieg. Genau dieses Phänomen konnte auch schon in früheren Studien beobachtet werden (Anderman et al., 1999; Harter, 1981). Opdenakker et al. (2012) vermuteten, dass dies mit den unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen zusammenhängen könnte. Sie konnten beobachten, dass Schüler\*innen sich in festen Klassengemeinschaften deutlich stärker von den Lehrkräften kontrolliert fühlten als in Kursen mit einer heterogenen Zusammensetzung. Letztlich sei dies aber eine offene Forschungsfrage, die sich anhand der Daten nicht beantworten lasse (Opdenakker et al., 2012).

Um einen Überblick über die bisherige Forschung zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Motivation und den schulischen Erfolg zu erlangen, wurde 2011 eine Meta-Analyse von Roorda et al. durchgeführt. Das Team untersuchte hierbei insgesamt 99 Studien mit SuS vom Kindergarten bis hin zur Oberstufe. Sie stellten dabei fest, dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung in einem signifikanten Zusammenhang mit der Motivation und der Schulleistung steht. Eine negative Lehrer-Schüler-Beziehung bewirke zudem, dass die Motivation und die Schulleistungen sinken (Roorda et al., 2011).

Die dargelegten Ergebnisse unterstreichen die Bedeutsamkeit einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lernoutcomes der Schüler\*innen. Damit scheint die pädagogische Beziehung in der Schule zudem ein zentraler Wirkfaktor für eine gelingende Förderung zu sein. Eine gelungene pädagogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ist nach Kowalski (2022) insbesondere durch den Faktor Vertrauen geprägt. Die Vertrauensvariable zeigte sich in vergangenen Studien als besonders wirksam, wenn es darum ging, die Beteiligung am Unterricht sowie die Lernfreude zu fördern und aggressiven Verhaltensweisen der Schüler\*innen entgegenzuwirken (Schweer, 2017).

Bei näherer Auseinandersetzung mit dem Thema der Emotionen innerhalb von Lehrer-Schüler-Beziehungen fällt zunächst auf, dass die bisherige Forschung sich besonders auf die Emotionen der Lehrkräfte fokussiert hat (Hargreaves, 2000;

Newberry & Davis, 2008; Newberry, 2010; Cowie, 2011; Yan et al., 2011). Insgesamt zeigt sich dabei, dass die Emotionen der Lehrkräfte einen Effekt auf die Emotionen der Schüler\*innen haben (Becker et al., 2014). Weiterhin verdeutlichen die Ergebnisse, dass Emotionen eine wichtige Rolle für die Leistungen der Lernenden spielen (Morcom, 2014).

Es entstanden verschiedene Theorien darüber, wie sich die Emotionen der Lehrpersonen auf die Lernenden übertragen könnten. Hatfield et al. (1994) gehen davon aus, dass die Schüler\*innen von den Emotionen des Lehrenden *angesteckt* würden. Sie bezeichnen dieses Phänomen als „primitive emotional contagion“ (Hatfield et al., 1994, S. 2). Dieser Mechanismus sei grundlegend dafür verantwortlich, dass wir unser Gegenüber verstehen und deuten zu können. Hatfield et al. erklärten zudem, dass die Übertragung von Emotionen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werde. Sie legten dar, dass sich bei interagierenden Menschen die Mimik, die Körperhaltung und die Art, sich zu bewegen und zu sprechen, synchronisieren würden. Durch diese Synchronisation entstehe die Empathie für das Gegenüber. Die Emotionen würden in der Interaktion allerdings zunächst gespiegelt werden, die Beteiligten würden die Emotionen des Anderen also in dieser Phase noch nicht übernehmen. Erst in einem letzten Schritt vollziehe sich dann die Annahme der Emotionen des Anderen. Durch diesen Mechanismus würden letztendlich die Emotionen auf den Interaktionspartner übertragen (Hatfield et al., 1994).

Becker et al. (2014) konnten in einer Studie zeigen, dass dieser Synchronisationsmechanismus auch in Klassenräumen stattfindet. Sie testeten, inwiefern sich die Emotionen von Lehrkräften und Schüler\*innen innerhalb einer Unterrichtseinheit ähneln und angleichen. Dabei fanden sie heraus, dass die Emotionen signifikant miteinander verknüpft waren. Eine Ähnlichkeit der Emotionen war am stärksten messbar bei der Freude ( $b = 0.27$ ,  $p < .001$ ). Auch die Emotionen Wut und Angst wurden im Laufe einer Unterrichtsstunde signifikant ähnlicher. In dieser Untersuchung konnte folglich gezeigt werden, dass die Emotionen der Lehrenden einen Einfluss auf die Emotionen der Schüler\*innen haben und auch umgekehrt. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Affekte einzelner Schüler\*innen auch das Empfinden aller anderen Schüler\*innen beeinflusst (Becker et al., 2014).

Weitere bedeutsame Ergebnisse liefert die National Longitudinal Study on Adolescent Health aus den Jahren 1994 und 1995. Hierbei konnte dargelegt werden, dass eine positive und unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung ein wichtiger Prädiktor für die mentale Gesundheit im späteren Leben ist. Jugendliche, die eine solche positive Lehrer-Schüler-Beziehung erlebten, begingen deutlich seltener Selbstmord und berichteten zudem seltener von Suizidabsichten und Suizidgedanken. Auch konnte bei ihnen ein signifikant niedrigerer Stresslevel gemessen werden. Auffällig ist auch, dass diese Schüler\*innen seltener zu Gewalttaten neigten und seltener drogenabhängig wurden als Schüler\*innen, die schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht hatten (Resnick et al., 1997).

Eine norwegische Studie der World Health Organisation aus dem Jahr 2003 unterstreicht die vorstehend dargelegten Ergebnisse. So konnte auch hier ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lebenszufriedenheit der Schüler\*innen und der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgezeigt werden (Natvig et al., 2003). Insgesamt wurden dabei 887 Schüler\*innen befragt. Es konnte dabei gemessen werden, dass Schüler\*innen, welche besondere Unterstützung von einer Lehrkraft erfahren haben, signifikant glücklicher waren. Zudem konnten die Forscher\*innen feststellen, dass das Stresslevel bei diesen Schüler\*innen deutlich geringer war (Natvig et al., 2003).

Die dargelegten Studienergebnisse verdeutlichen, dass die Beziehung der SuS zu den Lehrkräften einen messbaren Einfluss auf ihre Lebenszufriedenheit, ihr Stressempfinden und ihre Emotionen im Allgemeinen hat. Schüler\*innen, die besondere Unterstützung durch Lehrkräfte bekommen, sind glücklicher, weniger gestresst und begehen deutlich seltener Suizid. Die Lehrer-Schüler-Beziehung fungiert mithin als Prädiktor für die mentale Gesundheit und steht in engem Zusammenhang mit der Häufigkeit von Drogenmissbrauch und Gewaltausbrüchen.

Eine weitere Forschungsrichtung, der sich auch in dieser Dissertation gewidmet wird, geht der Frage nach, inwiefern die Lehrer-Schüler-Beziehung aggressive und oppositionelle Verhaltensweisen der Schüler\*innen im Unterricht reguliert. Mittlerweile gibt es hierzu einige Forschungsergebnisse, wobei an dieser Stelle einige zentrale Erkenntnisse dargestellt werden. So untersuchten Aldrup et al. im Jahr 2018 in einer Studie anhand der Befragung von Lehrkräften (n = 222) und Schüler\*innen (n = 4111) den Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung,

dem Wohlbefinden der Lehrkräfte und dem Auftreten von Fehlverhalten der Schüler\*innen. Es zeigte sich dabei, dass das Auftreten von Fehlverhalten einen signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden, die Erschöpfung und den Enthusiasmus der Lehrkräfte hat. Gleichzeitig stellten die Forscher\*innen fest, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als Mediator zwischen dem Fehlverhalten der Schüler\*innen und dem sinkenden Enthusiasmus der Lehrkräfte diene. Zudem wirkte sich eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung günstig auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte aus (Altrup et al., 2018).

Fraglich bleibt, ob die Lehrer-Schüler-Beziehung auch als Mediator für das Auftreten für Verhaltensstörungen dienlich sein kann. Hierzu liefern Ettekal und Shi im Jahr 2020 interessante Ergebnisse. Die von ihnen vorgenommene Längsschnittstudie begleitete Schüler\*innen von der Grundschule an bis zum High-School-Abschluss. Die Schüler\*innen ( $n = 784$ ), ihre Lehrkräfte und ihre Eltern wurden dabei über einen Zeitraum von 12 Jahren einmal pro Jahr zu der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Auftreten von Verhaltensstörungen befragt. Zunächst konnte über diesen Zeitverlauf festgestellt werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung immer mehr an Wärme verlor, je älter die Schüler\*innen wurden. Besonders stark war dabei der Unterschied zwischen der Grundschulzeit und der Sekundarschulzeit. Die meisten Schüler\*innen (65 %) berichteten über ihre Grundschulzeit von einem geringen Konfliktlevel innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Dieses Ergebnis zeigte sich zudem stabil durch die gesamte Schulzeit hinweg. Die wenigen Schüler\*innen (4 %), die über die gesamte Schulzeit hinweg eine hoch konflikthafte Lehrer-Schüler-Beziehung schilderten, waren deutlich häufiger von Störungen des Sozialverhaltens betroffen. Diejenigen Kinder, die bereits in der Grundschule unter negativen Lehrer-Schüler-Beziehungen litten, zeigten zudem die Tendenz, dass sich eine Störung des Sozialverhaltens chronifizierte. In der Stichprobe befanden sich auch Kinder, die zwar in der Grundschule negative Beziehungsmuster mit ihren Lehrkräften aufwiesen, bei denen sich diese aber dann im Verlauf der gesamten Schulzeit deutlich verbesserten. Konkret sprechen Ettekal und Shi (2020) dabei von Schüler\*innen mit frühen Erfahrungen, die durch starke Konflikte und wenig Wärme in der Lehrer-Schüler-Beziehung gezeichnet waren. Wenn über die Schulzeit hinweg die Wärme zunahm und die Konflikte sanken, dann sei auch das Risiko für die Entwicklung einer Störung des Sozialverhaltens reduziert worden. Dennoch wird

betont, dass das Risiko für Verhaltensstörungen im Vergleich zu SuS, die von Beginn an positive Beziehungserfahrungen machten, weiterhin deutlich erhöht ist (Ettekal & Shi, 2020).

Ein weiteres Themenfeld bei der Erforschung der Lehrer-Schüler-Beziehung ist die mit der Beziehung assoziierte Resilienzentwicklung. Auch bei dieser Forschungsrichtung wurde bisher der Fokus insbesondere auf die Resilienzentwicklung der Lehrkräfte gelegt (Le Cornu, 2009; Hong, 2012; Özbey et al., 2014; Mansfield et al., 2016). Es ist hierbei beispielsweise empirisch gezeigt worden, dass Lehrpersonen effektiver unterrichten, wenn sie über eine hohe Resilienz verfügen. Die Resilienz der Lehrkräfte sei dabei besonders von der Balance zwischen Arbeit und Freizeit abhängig (Gu & Day, 2007). Insgesamt ist dieser Forschungsgegenstand im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs aber deutlich unterrepräsentiert. Einige zentrale Ergebnisse können hier dennoch zusammengefasst werden.

Johnson erhielt in diesem Forschungsfeld durch seine Analyse qualitativer Längsschnittdaten im Jahr 2008 bedeutsame Ergebnisse. Die Daten wurden dabei im Zeitraum von 1997 bis 2005 erhoben, wobei SuS im Alter zwischen neun und zwölf Jahren ( $n = 130$ ) befragt wurden. Zudem konnten insgesamt 25 Lehrkräfte interviewt werden. Die Teilnehmer\*innen wurden zwischen 1997 und 2001 jährlich interviewt und abschließend vier Jahre später, im Jahr 2005. Interessant sind hierbei besonders die beschriebenen Eigenschaften der Lehrkräfte, welche sich als resilienzfördernd für die Schüler\*innen herausstellten. Demnach zeigen resilienzfördernde Lehrkräfte eine hohe Erreichbarkeit für ihre Schüler\*innen. Sie sind dazu bereit, sich den Sorgen und Ängsten ihrer Schüler\*innen anzunehmen und können aktiv zuzuhören. Die Interviews zeigten, dass Schüler\*innen häufig eine bestimmte Lehrkraft nennen können, die sich ihnen gegenüber besonders unterstützend verhielt. Diese Unterstützungsleistung wirkt sich offenbar positiv auf die Fähigkeit aus, selbstständig zu lernen und sich weitere Fähigkeiten anzueignen. Ferner zeigte die Studie, dass eine resilienzfördernde Lehrer-Schüler-Beziehung durch ein hohes Maß an Empathie gekennzeichnet ist. Lehrer\*innen, die ihre Schüler\*innen verstehen und sich ihnen gegenüber mitfühlend zeigen, sind besonders hilfreich für die Entwicklung der Resilienz der Schüler\*innen. Auch die Vermittlung zu anderen Unterstützungsangeboten, wie beispielsweise zu Psychotherapeut\*innen, wird in der

Studie als wichtiger Faktor deutlich. Ferner weist die Studie auf die große Bedeutung hin, dass Lehrkräfte Mobbing und Ausgrenzungen an Schulen unterbinden (Johnson, 2008).

Eine jüngere deutsche Studie aus dem Jahr 2016 unterstreicht die soeben skizzierten Ergebnisse. So hat Diers zur Untersuchung der Auswirkung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Resilienz insgesamt drei narrative Interviews mit ehemaligen Schüler\*innen geführt. Diese wurden anschließend mit einer formalen Textanalyse ausgewertet. Die sehr geringe Datenmenge stellt zwar eine Limitation hinsichtlich der Verallgemeinerung der Daten dar, dennoch zeigen die Interviews zumindest Hinweise auf wichtige Faktoren in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die deutsche Forscherin fand heraus, dass SuS mit Lehrkräfteerfahrungen, bei denen viel Unterstützung, Anerkennung und Vertrauen im Spiel war, eine höhere Resilienz aufweisen als Lernende, die negative Erfahrungen gemacht haben. Ihre Analyse zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren Schüler\*innen ein großes Maß an Vertrauen entgegenbringen, auch stärkere Bindungen mit ihren Schüler\*innen eingehen. Die Kernergebnisse dieser qualitativen Studie zeigen deutlich, dass Anerkennung, Vertrauen, Respekt und Ermutigung zentrale Verhaltensweisen einer hilfreichen Lehrkraft sein können. Interessant ist zudem das Ergebnis der Studie, dass auch die Arbeit mit den Eltern und anderen außerschulischen Einrichtungen zu einer höheren Resilienz des Schüler\*innen führt (Diers, 2016).

## **2.3 Externalisierende Verhaltensstörungen an Schulen**

Das folgende Unterkapitel widmet sich der grundlegenden Definition von EVS. Anschließend werden die häufigsten Formen von EVS in den Schulen genauer betrachtet. Darauf folgt die Darlegung des aktuellen Forschungsstandes zu den Auswirkungen von EVS der Schüler\*innen auf die psychische Gesundheit der Lehrkräfte.

### **2.3.1 Definition von externalisierenden Verhaltensstörungen**

Zur Bestimmung der Begrifflichkeit sei zunächst festgehalten, dass Verhaltensstörungen in zwei unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden können: einerseits internalisierende Verhaltensstörungen und andererseits externalisierende Verhaltensstörungen. Diese Unterscheidung findet sich allerdings nicht im Code der

internationalen Klassifikation von Krankheiten (ICD – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). In der Version 10 (ICD-10), Kapitel F, werden psychische Krankheiten aufgeführt. Das Kapitel F bildet zugleich die Grundlage für die Diagnostik psychischer Störungen in Deutschland, entsprechend werden im Folgenden F-Nummerierungen verwendet. Die Unterteilung in internalisierende und externalisierende Verhaltensstörungen entspringt folglich nicht den Bestimmungen aus dem ICD-10, Kapitel F, sondern eher der klinischen Praxis, in der sie sich mittlerweile fachintern etabliert hat (Reis, 2018).

Der Begriff EVS wurde in dieser Dissertation gewählt, damit verschiedene kinder- und jugendpsychiatrische Störungsbilder in eine Oberkategorie gefasst werden können. Nachfolgend werden einige der Störungsbilder skizziert, die in dieser Arbeit in die Kategorie der EVS fallen.

Zu den EVS zählen die hyperkinetischen Störungen (F90) und die Störungen des Sozialverhaltens (F91 und F92) (Lüdeke, 2018). Die diagnostischen Kriterien für die hyperkinetischen Störungen decken eine große Bandbreite an Symptomen ab. So sind hyperkinetische Störungen vor allem gekennzeichnet durch Unaufmerksamkeit. Dies kann bedeuten, dass Kinder häufig Details missachten, Flüchtigkeitsfehler begehen oder nicht in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Oft können sie zudem bestimmten Erklärungen nicht genau folgen und scheinen nicht zu hören, was gesagt wird. Gleichzeitig können die Fähigkeit zur Organisation und das geistige Durchhaltevermögen beeinträchtigt sein. Kinder mit einer hyperkinetischen Störung verlieren zudem häufig ihr Arbeitsmaterial, z. B. in der Schule oder bei den Hausaufgaben. Sie wirken vergesslich und lassen sich schnell von externen Reizen ablenken (Renschmidt et al., 2017). Zu diesem Symptomspektrum muss ein gewisses Maß an Überaktivität hinzukommen. Das bedeutet, dass Kinder häufig zappeln, nicht stillsitzen können, getrieben und agitiert wirken. Es kann zu einem exzessiven Herumlaufen oder Klettern in unpassenden Situationen kommen. Ferner fällt es diesen Kindern schwer, ruhig zu spielen oder zu arbeiten, sie neigen dazu, lauter zu sein, als sie müssten (ebd.). Ein weiteres diagnostisches Hauptkriterium stellt die Impulsivität dar. Häufig können Menschen mit einer hyperkinetischen Störung z. B. ihre Antwortimpulse kaum zurückhalten und platzen mit einer Antwort heraus. Dies führt zudem dazu, dass sie häufig andere Menschen beim Sprechen unterbrechen und einen erhöhten Rededrang aufweisen. Notwendig für eine entsprechende Diagnose ist zudem, dass diese Symptome in mehr als einer

Situation auftreten und schon vor dem siebenten Lebensjahr begonnen haben (ebd.). Die hyperkinetischen Störungen sind dabei abzugrenzen von entwicklungstypischen Auffälligkeiten, die mitunter ebenfalls von Hyperaktivität, Impulsivität und Unaufmerksamkeit geprägt sein können (Franke & Kißgen, 2023). Daher müssen die Symptomcluster der Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität mindestens seit sechs Monaten vorliegen (Remschmidt et al., 2017). Zudem scheint eine Diagnose aus dieser Kategorie bei Kindern unter 36 Monaten eher ungeeignet zu sein (Franke & Kißgen, 2023).

Mit einer Prävalenz von 3 bis 5 Prozent treten hyperkinetische Störungen mit am häufigsten unter den psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter auf. Dabei ist die Geschlechterprävalenz deutlich ungleich verteilt. Jungen erkranken circa vier- bis achtmal häufiger an hyperkinetischen Störungen. Als Ursache für die Entstehung der Störung werden hauptsächlich genetische Einflüsse vermutet. Hinzu kommen mögliche frühe Umwelteinflüsse, die einen Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns haben, insbesondere in der sogenannten sensiblen Phase der Hirnentwicklung (Kölch & Fegert, 2020). Weitere Einflüsse werden diskutiert. Es bestehe z. B. ein „Zusammenhang zwischen dem Auftreten von ADHS-Symptomen und niedrigem sozioökonomischen Status, vermehrten Familienkonflikten, mütterlicher Depression sowie belasteten Eltern-Kind-Beziehungen“ (Franke & Kißgen, 2023, S. 97). Prognostisch scheinen hyperkinetische Störungen stabil zu verlaufen und auch bis ins Erwachsenenalter zu persistieren. Dabei nimmt die Komponente der Hyperaktivität im Erwachsenenalter meist ab, es ist aber weiterhin mit einer Beeinträchtigung der Konzentrationsfähigkeit und der Impulskontrolle zu rechnen. Zudem weisen Menschen mit einer hyperkinetischen Störung ein erhöhtes Risiko für komorbide psychische Störungen auf (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit werden die Störungen des Sozialverhaltens zu den EVS gezählt. Solche Störungen zeichnen sich durch dissoziale und aggressive Verhaltensmuster aus, welche deutlich vom altersangemessenen sozialen Normverhalten abweichen. Die Störungen des Sozialverhaltens können zudem mit der Verletzung von Grundrechten Anderer einhergehen. Die Symptome müssen dabei seit mindestens sechs Monaten bestehen (Remschmidt et al., 2017). Neben typischen Symptomen, wie schweren Wutausbrüchen, Streiten mit Erwachsenen, Verweigerung von Anweisungen und körperlichen Auseinandersetzungen, werden einige Symptome genannt, welche nur einmalig auftreten müssen, um die Diagnose zu

rechtfertigen. Hierbei handelt es sich um schwerwiegende Normverletzungen, wie der Gebrauch von Waffen, körperliche Grausamkeit, absichtliche Zerstörung vom Eigentum Anderer, Brandstiftung, Raub und Erpressung, sexuelle Grenzverletzungen und Einbrüche (ebd.).

Die Störungen des Sozialverhaltens können in weitere Unterkategorien eingeteilt werden. So kann bei gleichzeitigem Vorliegen einer ADHS eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens diagnostiziert werden. Weiterhin kann diese Störung danach eingeteilt werden, ob sie auf den familiären Rahmen beschränkt ist und ob soziale Bindungen vorhanden sind oder nicht. Für weniger schwere Fälle, bei denen keine schweren dissozialen Verhaltensweisen vorliegen, wird die Diagnose der Störung des Sozialverhaltens bei oppositionellem, aufsässigem Verhalten gestellt. Da häufig Komorbiditäten zu erwarten sind, sieht das ICD-10 in F92 zudem die Kategorie der kombinierten Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen vor (Renschmidt et al., 2017).

Die Prävalenz der Störungen des Sozialverhaltens bewegt sich in Deutschland bei circa 8 Prozent. Ätiologisch wird ein multifaktorielles Modell angenommen. So spielen unter anderem dissoziale Peergroups, ein ambivalenter Erziehungsstil mit harten Strafen und vielen Freiheiten sowie ein niedriger sozioökonomischer Status eine Rolle bei der Entstehung dieser Störungen. Zudem wird eine neurobiologische Komponente diskutiert. So wird bisher angenommen, dass Menschen mit impulsiv-aggressiven Verhaltensweisen über eine geringere Kontrolle des orbitofrontalen Kortex verfügen und die Aktivierung der Amygdala verstärkt ist (Plemer & Fegert, 2020).

Die Prognose ist bei den Störungen des Sozialverhaltens eher als ungünstig anzusehen, insbesondere wenn eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens vorliegt. Insgesamt erfüllen bis zu 50 Prozent der Erkrankten im Erwachsenenalter die Kriterien einer dissozialen Persönlichkeitsstörung. Ein frühes und besonders starkes Auftreten der Symptome begünstigt einen schweren Verlauf und somit die Entwicklung komorbider Störungen und einer dissozialen Persönlichkeitsstörung (Grasmann, 2015).

Was alle Verhaltensstörungen miteinander gemeinsam haben, ist ihre äußerst hohe Stabilität im Lebensverlauf. Verhaltensstörungen sind stark an genetisch-biologische Determinanten geknüpft (Petermann & Petermann, 2021). Hierbei

sind insbesondere die zerebralen Hirnschädigungen zu nennen, die häufig mit Verhaltensstörungen einhergehen (Myschker, 2009). Des Weiteren wird diskutiert, welchen Einfluss das Temperament eines Menschen auf die Entwicklung von verschiedenen Verhaltensstörungen hat. Das limbische System könnte zudem weitere Erklärungen auf neuronaler Ebene bieten. So wird angenommen, dass Verhaltensstörungen, die häufig mit einer veränderten emotionalen Wahrnehmung einhergehen, stark mit der neuronalen Verarbeitung der Emotionen in der Amygdala zusammenhängen (AWMF, 2016).

Keinesfalls kann eine monokausale Erklärung für die Entstehung von Verhaltensstörungen angenommen werden. Die Gründe sind vielmehr multifaktoriell und ineinander verzahnt. So spielen auch soziale Faktoren und Umweltfaktoren in der Ätiologie eine zentrale Rolle. Insbesondere die primären sozialen Bezugsrahmen der Kinder und Jugendlichen, wie die Familie, die Peergroup, die Schule und Vereine, haben einen erheblichen Einfluss auf die Ätiologie von Verhaltensstörungen. Daher werden bei der Therapie solcher Erkrankungen auch bevorzugt systemische Ansätze angewandt, eben dieses soziale Umfeld stark mit in die Behandlung einbeziehen (AMWF, 2016).

### **2.3.2 Häufige Formen externalisierender Verhaltensstörungen im schulischen Kontext**

Die PISA-Studie aus dem Jahr 2015 konnte zeigen, dass in Deutschland 10 Prozent aller Schüler\*innen durchgängig Opfer von Mobbing in der Schule waren. Dabei waren männliche Schüler circa 2 Prozent häufiger betroffen (Sälzer & Reiss, 2015). Diese Ergebnisse werden durch eine im Jahr 2019 durchgeführte Studie der Bertelsmann-Stiftung unterstrichen. Darin wurden acht- bis vierzehnjährige Kinder und Jugendliche (n = 3450) zu ihren Erfahrungen in der Schule befragt. Die Erhebung wurde mittels Fragebogenverfahren durchgeführt und die gewonnenen Daten wurden durch weitere 24 qualitative Gruppendiskussionen erweitert. Die Schüler\*innen wurden zunächst danach befragt, wie sicher sie sich in den jeweiligen Schulen fühlten. Dabei ergab sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Schulformen hinsichtlich des Sicherheitsempfindens. Grundschulen und Gymnasien waren für circa 20 Prozent der Schüler\*innen keine sicheren Orte. Hingegen schätzten circa 33 Prozent der Befragten die Gesamtschule und die Hauptschule als unsicher ein (Andresen & Möller, 2019).

Die Forscher\*innen erfragten bei der Bertelsmann-Studie zudem, wie häufig Gewalt und Ausgrenzungen in den jeweiligen Schulformen vorkamen. Allen voran berichteten circa 30 Prozent der Grundschüler\*innen in dieser Studie, dass sie im vergangenen Monat Gewalt- oder Ausgrenzungserfahrungen gemacht hätten. An den weiterführenden Schulen (außer am Gymnasium) waren es immerhin noch 20 Prozent aller Schüler\*innen, die dies schilderten. An Gymnasien erklärten noch 10 Prozent der Proband\*innen, im letzten Monat ein Opfer von Gewalt oder Ausgrenzung gewesen zu sein. Die Häufigkeit von Übergriffen scheint damit stark von der Schulform abhängig zu sein. Zudem konnte beobachtet werden, dass Mädchen häufiger unter Ausgrenzungen litten und Jungen häufiger körperlich angegangen wurden. Die Mehrzahl der Grundschüler\*innen (54 Prozent) berichtete allerdings, dass sie sowohl körperliche als auch psychische Gewalt erleben würden (Andresen & Möller, 2019). Die Studie verdeutlicht damit, dass es sich beim Auftreten von Gewalt in den Schulen keineswegs um Einzelfälle handelt. Vielmehr scheinen Gewalt und das Gefühl von Unsicherheit in der Schule an der Tagesordnung zu sein.

Die Ergebnisse der beiden vorstehend dargelegten Studien lassen allerdings weitestgehend die Frage offen, welche Formen von Gewalt und welche EVS häufig in den Schulen auftreten. Dieser Frage gingen Ribeiro et al. im Jahr 2015 in einer Studie in brasilianischen Schulen nach. Sie befragten hierzu Schüler\*innen im Alter zwischen elf und fünfzehn Jahren ( $n = 288$ ). Die Lernenden sollten in Fragebögen und Interviews einschätzen, welche EVS in ihrer Schule häufig vorkommen und welche sie selber schon erlebt hatten. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass die physische Gewalt an brasilianischen Schulen eine hohe Prävalenz aufwies. Ungefähr 30 Prozent der befragten Schüler\*innen wurden bereits einmal in der Schule durch andere Peers geschlagen. Dabei kam es auch zu extremeren Gewalttaten. Etwa 3 Prozent der Schüler\*innen berichteten, bereits mit einem scharfen Gegenstand geschnitten worden zu sein (Ribeiro et al., 2015). Eine weitere Form der EVS in dieser Studie stellte die psychische Gewalt dar. Circa die Hälfte der befragten Kinder gaben an, dass sie schon einmal in der Schule beleidigt wurden. Des Weiteren seien Bloßstellungen und Bedrohungen stark vertreten. Einige Kinder berichteten zudem von sexuellen Übergriffen in der Schule. Dabei äußerten 17 Prozent aller Schüler\*innen, dass sie von Peers geküsst wurden, obwohl sie dies nicht wollten. Weitere 15 Prozent erklärten zudem, dass ihnen Pornografie gezeigt wurde, ohne dass sie damit einverstanden waren (ebd.).

Während die Studie von Ribeiro et al. (2015) hohe Prävalenzen von EVS in brasilianischen Schulen zeigt, bleibt allerdings fraglich, ob sich dies auch in deutschen Schulen so darstellen würde. Hierbei muss zunächst festgehalten werden, dass aktuelle Studien mit entsprechenden Zielstellungen in Deutschland in nur sehr geringer Zahl vorhanden sind. Im Jahr 2014 wurde allerdings im Rahmen eines Projekts der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) untersucht, wie sich das Auftreten von Gewalt an deutschen Schulen zwischen den Jahren 1996 und 2014 verändert hatte (Niproschke et al., 2014). Zunächst hielten die Forscher\*innen fest, dass es seit 1996 zu einem Rückgang von körperlicher Gewalt unter den Schüler\*innen kam. Die Anzahl der Fälle von psychischer Gewalt innerhalb der Schülerschaft verzeichnete hingegen einen Anstieg. Am häufigsten wurde von den ca. 2000 befragten Schüler\*innen erklärt, dass sie gehänselt oder beleidigt wurden (ca. 16 %). Jedoch erlebten noch 6,5 % der Schüler\*innen Formen von körperlicher Gewalt in der Schule. Dabei ist aber hervorzuheben, dass sich diese Zahl im Vergleich zum Jahr 1996 halbiert hatte (Niproschke et al., 2014).

Eine weitere Untersuchung aus dem Jahr 2020 ging der Frage nach, welche konkreten Verhaltensprobleme den Schüler\*innen in den Schulen begegneten. Auch diese Studie wurde in Brasilien durchgeführt, wobei Schüler\*innen (n = 871) mittels Fragebögen befragt wurden. Alle Schüler\*innen besuchten das dritte Jahr der Oberstufe. Durchschnittlich waren die Befragten 15 Jahre alt. Es zeigte sich, dass die Hälfte der Schüler\*innen bereits Opfer oder Zeug\*innen von Gewalttaten in der Schule geworden sind. Besonders psychische Gewalt war weit verbreitet. So schilderten circa 28 Prozent aller Schüler\*innen, dass sie dieser Gewaltform bereits begegnet waren. Dazu gehörten unter anderem Mobbing, Homophobie, Rassismus und Beleidigungen (Giacomozzi et al., 2020).

### **2.3.3 Auswirkungen externalisierender Verhaltensstörungen auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schüler\*innen**

Zunächst muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen EVS und der psychischen Gesundheit von Lehrkräften nur durch sehr wenige Studien untersucht wurde. Nachfolgend werden drei wichtige Studien auf diesem Gebiet dargestellt, welche sich mit diesem Thema befassen haben.

Der Beruf der Lehrkraft geht mit einer großen Arbeitsbelastung einher, welche auch Folgen für die psychische Gesundheit haben kann. Dieses Statement postulierten Vorwerk et al. (2016) und nahmen dies zum Anlass, die Belastungsfaktoren im Lehrer\*innenberuf genauer zu analysieren. Untersucht wurden in dieser Studie insgesamt 132 Lehrkräfte aus Magdeburger Grund-, Gesamt-, Förder- und Sekundarschulen. Die Lehrpersonen wurden hierbei umfassend anhand von Fragebögen zu verschiedenen Belastungsfaktoren in ihrer Arbeit befragt und gebeten, ihre psychische Gesundheit mithilfe des General Health Questionnaire (Linden et al., 1996) einzuschätzen. Vorwerk et al. fanden in ihrer Studie heraus, dass die Verhaltensstörungen der Schüler\*innen nur an zweiter Stelle der Belastungsfaktoren der Lehrpersonen standen – als noch belastender wurden die Leistungsunterschiede der Schüler\*innen eingeschätzt. Demnach entstünden besonderer Stress und erhebliche Belastungen dadurch, dass die Lehrkräfte sich den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen ständig anpassen müssten. In Gesamtschulen und Sekundarschulen wurden allerdings Verhaltensstörungen tatsächlich als Hauptbelastungsfaktor genannt, gefolgt von geringer Lernbereitschaft, Disziplinproblemen und der Aggressivität der Schüler\*innen. Am wenigsten seien solcherart Belastungen in den Gymnasien vorzufinden, hier würden Verhaltensstörungen, Aggressionen und Disziplinprobleme deutlich seltener vorkommen als in den anderen Schulformen (Vorwerk et al., 2016).

Die psychische Gesundheit der Lehrkräfte zeigte in den verschiedenen Schulformen zwar keine signifikanten Unterschiede, allerdings konnte als statistische Tendenz aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen an den Gesamtschulen und Sekundarschulen psychisch belasteter waren als Lehrkräfte aller anderen Schulformen. Insgesamt zeigte die Studie von Vorwerk et al., dass viele verschiedene Faktoren zu den hohen psychischen Belastungen der Lehrkräfte beitragen. EVS stellen demnach besonders in den Gesamtschulen, den Förderschulen, den Sekundarschulen und den Grundschulen einen hohen Belastungsfaktor dar (Vorwerk et al., 2016).

Bauer konnte im Jahr 2009 in einer Studie feststellen, dass circa 20 bis 30 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland durch die Arbeitsbelastung einer erhöhten Burn-out-Gefahr ausgesetzt sind. Dieses Ergebnis konnte Bauer mithilfe der Symptom-Checkliste (SLC-90®) von Derogatis und Unger (2010) ermitteln. Demnach leiden knapp ein Drittel der Lehrkräfte unter psychiatrisch relevanten Symptomen. Es

stellte sich bei der Studie zudem heraus, dass von Burn-out betroffene Lehrpersonen häufig konfliktreiche Beziehungen zu ihren Schüler\*innen pflegen. Ein weiterer Faktor, der zu der hohen Belastung führe, sei die Konfrontation mit EVS im Schulalltag. Lehrkräfte würden hierbei nicht nur verbal, sondern zuweilen auch körperlich angegriffen – sie seien dabei immer wieder mit Abwertungen ihrer Person und massiven Aggressionen der SuS konfrontiert. Dies führe zu hohen psychischen Belastungen, wodurch bei den betroffenen Lehrkräften beispielsweise ihr Selbstvertrauen sinke oder ihr Selbstwirksamkeitsempfinden beeinträchtigt werde. Dadurch werde bei den entsprechenden Pädagog\*innen das Bedürfnis nach Anerkennung und beruflicher Erfüllung derart missachtet, dass sie Symptome mit Krankheitswert entwickeln (Bauer, 2009).

Das bisher wenig untersuchte Forschungsfeld psychischer Belastungen von Lehrkräften wurde im Jahr 2018 durch eine Studie von Woudstra et al. bereichert. Das Team befragte insgesamt 153 Sekundarschullehrkräfte in Südafrika. Die Lehrpersonen sollten dabei anhand eines Fragebogens angeben, inwiefern sie in der Schule von den Schüler\*innen systematisch abgewertet oder gemobbt werden, und sie sollten mittels des Hospital Anxiety and Depression Questionnaire (Zigmond & Snaith, 1983) einschätzen, inwieweit dies bei ihnen Depressionen und Ängsten auslöst. Die Ergebnisse der Studie von Woudstra et al. (2018) zeigten dabei deutlich, wie belastend die Arbeit von Lehrkräften bei Konfrontationen mit EVS bei Schüler\*innen war. Insgesamt berichteten 62,1 % aller Lehrer\*innen, dass sie von den Schüler\*innen verbal angegriffen wurden. Aber auch 34 % der Lehrkräfte erlebten physische Angriffe durch ihre Schüler\*innen. Von den Teilnehmer\*innen gaben zudem circa ein Drittel an, dass sie sexuelle Grenzverletzungen erlebten, wie beispielsweise sexuelle Kommentare durch die Schüler\*innen. Die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Lehrkräfte fielen dabei deutlich aus: Proband\*innen, die durch ihre Schüler\*innen verbal angegriffen wurden, hatten signifikant höhere Messwerte auf den Skalen ‚Depression‘ und ‚Angst‘. Zudem korrelierten die verbalen Angriffe signifikant mit diesen beiden Skalen (Depression:  $r = .371$ ,  $p < .01$ ; Angst:  $r = .347$ ,  $p < .01$ ). Ähnlich starke Korrelationen fanden sich auch bei dem Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit von Lehrkräften und körperlichen Angriffen durch die Schüler\*innen. Die Forscherinnen zeigten mit ihrer Studie, dass die Mehrheit der Lehrkräfte in Südafrika mit EVS konfrontiert ist und dass dies

einen erheblichen negativen Einfluss auf deren psychische Gesundheit hat (Woudstra et al., 2018).

Festzuhalten bleibt, dass aus den bisher wenigen Studien eine Tendenz erkennbar ist: Lehrkräfte sind häufig mit EVS und Formen von Gewalt konfrontiert, was eine negative Auswirkung auf ihre psychische Gesundheit hat.

Die Studienlage zu den Auswirkungen von EVS auf die psychische Gesundheit der Schüler\*innen ist deutlich besser. So wurde erst kürzlich (2022) ein systematisches Review zu diesem Thema von Scharpf et al. veröffentlicht. Das Besondere an diesem Review ist die Forschungsrichtung, denn es wurde hier systematisch untersucht, welche Auswirkungen externalisierendes Verhalten der Lehrkräfte (in Form von emotionaler Gewalt) auf die psychische Gesundheit der Schüler\*innen haben kann. Insgesamt konnten die Forscher\*innen 84 Studien mit Daten zu diesem Themenbereich akquirieren und auswerten. Als erstes Ergebnis dieser systematischen Übersichtsarbeit zeigt sich, dass männliche Schüler insgesamt häufiger von emotionaler Gewalt, die von den Lehrkräften ausgeht, betroffen sind als weibliche Schülerinnen. Dieses Ergebnis fand sich in der deutlich überwiegenden Anzahl von Studien, wobei es auch vereinzelte Forschungsdaten gab, die einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Prävalenz nicht belegten. Zwei Studien innerhalb des systematischen Reviews konnten zudem zeigen, dass Schüler\*innen mit Lernstörungen oder Lernbehinderungen häufiger Opfer von Gewalt wurden als Schüler\*innen ohne diese Beeinträchtigungen. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten von emotionaler Gewalt und dem sozioökonomischen Status festgestellt werden. Kinder aus eher benachteiligten Familien werden demnach deutlich häufiger Opfer von externalisierendem Verhalten der Lehrkräfte. Hinsichtlich des Einflusses von externalisierendem Verhalten der Lehrkräfte auf die psychische Gesundheit der Schüler\*innen sind die Ergebnisse in dem systematischen Review von Scharpf et al. sehr deutlich. Zunächst wird festgestellt, dass Schüler\*innen, die häufig mit externalisierendem Verhalten ihrer Lehrkräfte konfrontiert waren, auch öfter psychisch erkrankten. Auf der Seite der internalisierenden Störungen sind dabei besonders häufig Depressionen und Angststörungen vertreten. Auch entwickeln manche Schüler\*innen psychosomatische Beschwerden. Im Hinblick auf das Auftreten von EVS zeigen betroffene SuS besonders häufig

delinquentes oder aggressives Verhalten. Auch Aufmerksamkeitsprobleme und dissoziale Verhaltensmuster werden durch ein externalisierendes Verhalten der Lehrkräfte bei den Schüler\*innen verstärkt (Scharpf et al., 2022).

Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule mit Lehrer\*innen konfrontiert werden, die ihnen gegenüber psychische Gewalt anwenden, dann entwickeln sie eine größere Anzahl an negativen Emotionen und empfinden weniger Freude als Schüler\*innen, die diese Erfahrungen nicht machen. Auch auf das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen hat dies eine negative Auswirkung (Scharpf et al., 2022).

Nicht nur das Verhalten der Lehrkräfte hat einen Einfluss auf die psychische Gesundheit der Schüler\*innen. Auch die Kinder und Jugendlichen selbst beeinflussen ihre mentale Gesundheit durch das Auftreten von EVS untereinander. Dies zeigte ein systematisches Review von Moore et al. aus dem Jahr 2017, in dem der Einfluss von Mobbing und Gewalt unter den Schüler\*innen auf den psychischen Zustand der Kinder untersucht wurde. Insgesamt konnten 165 Studien durch die systematische Suche in wissenschaftlichen Datenbanken gesammelt werden. Die Analyse der Forschungsdaten ergab dabei aussagekräftige Ergebnisse: Kinder und Jugendliche, die in der Schule von anderen Schüler\*innen gemobbt wurden, waren deutlich häufiger depressiv oder litten unter Angststörungen. Besonders häufig entwickelten Betroffene eine soziale Phobie oder eine Traumafolgestörung. Ferner waren Suizide und Suizidversuche in dieser Gruppe öfter vertreten als bei Schüler\*innen, die nicht von Mobbing und Gewalt betroffen waren. Der gleiche Effekt konnte bezogen auf nichtsuizidales selbstverletzendes Verhalten gefunden werden (Moore et al., 2017). Allerdings konnte in dieser Studie kein Zusammenhang zwischen Mobbing und der Entwicklung von externalisierenden Störungen, wie z. B. der Störung des Sozialverhaltens, gefunden werden. Dennoch zeigte sich, dass Schüler\*innen, die häufig Opfer von Gewalt und Mobbing in der Schule wurden, mehr Alkohol trinken und häufiger rauchen. Diese Gruppe hat ferner ein erhöhtes Risiko, abhängig von illegalen Drogen zu werden (ebd.).

Der schlechtere psychische Zustand von Kindern und Jugendlichen in den Schulen war in dem Review von Moore et al. gleichzeitig häufig mit psychosomatischen Beschwerden assoziiert. Schüler\*innen, die EVS in den Schulen erlebten, waren oft von Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Müdigkeit und

Rückenschmerzen betroffen. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Opfer von EVS ein erhöhtes Risiko haben, übergewichtig zu werden oder eine Essstörung zu entwickeln (Moore et al., 2017).

Die Datenlage zeigt insgesamt deutlich, dass EVS in der Schule – unabhängig davon, von wem sie ausgeht und wer betroffen ist – weitreichende Folgen für die psychische Gesundheit haben kann. Durch diese Studienlage gewinnt die Erschließung von Möglichkeiten zur Regulierung von EVS eine große Bedeutung. Um hierbei erfolgreich zu sein, müssen die Wirkungsweisen einzelner Strategien genauer untersucht werden.

## 2.4 Forschungsfragen und Hypothesen

Aus der Darstellung des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit lassen sich einige Forschungsfragen ableiten. Sie werden an dieser Stelle zunächst formuliert. Anschließend wird ihr Neuigkeitswert im Kontext der bisherigen Forschung dargestellt.

Die vorliegende Dissertation setzt sich zum Ziel, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Hat die Lehrer-Schüler-Beziehung einen Einfluss auf EVS bei Schüler\*innen?
2. Über welche Erlebnisse mit EVS berichten Sonderpädagog\*innen in integrierten Regelschulen und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“?
3. Wie schätzen die Sonderpädagog\*innen ihre psychische Belastung durch die Auseinandersetzung mit EVS ein?
4. Welche Emotionen entstehen beim Umgang mit EVS?
5. Welche persönlichen Eigenschaften helfen Sonderpädagog\*innen beim Beziehungsaufbau in der Arbeit mit SuS, die EVS aufweisen?
6. Unterscheiden sich Aussagen von Sonderpädagog\*innen aus integrierten Regelschulen und aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in den zuvor genannten Forschungsfragen?
7. Welche Faktoren empfinden Lehrkräfte als wichtig für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung?

Abgesehen von der ersten Forschungsfrage, die eine reine Entscheidungsfrage darstellt, werden die Fragen 2 bis 7 überwiegend mit qualitativen Methoden

erforscht und beantwortet. Bei qualitativen Forschungsmethoden wird traditionell ohne die vorherige Aufstellung von Hypothesen gearbeitet, damit eine größtmögliche Offenheit bestehen bleibt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Daher wird in dieser Arbeit nur für die Forschungsfrage 1 eine Hypothese formuliert. Diese lautet wie folgt:

H1: Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS der Schüler\*innen.

H0: Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat keinen Einfluss auf das Auftreten von EVS der Schüler\*innen.

Es stellt sich zudem die Frage, inwiefern die zu untersuchenden Forschungsfragen einen Beitrag zum bisherigen Forschungsstand leisten. Dieser Aspekt wird im Folgenden für jede einzelne Forschungsfrage definiert.

#### *Forschungsfrage 1*

Der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS bei Schüler\*innen wurde bereits in einigen Studien untersucht. Allerdings wurde zu diesem expliziten Thema bisher noch kein systematisches Review angefertigt, was in dieser Arbeit somit erstmalig durchgeführt wird. Auch die Meta-Analyse zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS, welche im Rahmen des systematischen Reviews angefertigt werden soll, wurde zuvor noch nie erstellt. Ferner wird in der Mixed-Method-Studie der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS erstmalig durch Interviews mit Sonderpädagog\*innen erhoben.

#### *Forschungsfrage 2*

Diese Forschungsfrage ist bisher unbeantwortet und hat damit völligen Neuigkeitswert.

#### *Forschungsfrage 3*

Die psychische Belastung von Lehrpersonen durch die Konfrontation mit EVS bei Schüler\*innen wurde in sehr wenigen Studien erforscht (siehe Abschnitt 2.3.3). Die bisherige Datenlage entspringt dabei ausschließlich aus quantitativen Forschungsmethoden. Die Erhebung durch Leitfadeninterviews ist somit bisher einmalig.

#### *Forschungsfrage 4*

Die Emotionen, die im Kontext der Auseinandersetzung mit EVS entstehen, wurden

bisher noch nie systematisch erforscht. Die Erhebung mittels des Mixed-Method-Designs liefert somit neue Erkenntnisse.

#### *Forschungsfrage 5*

Auch die Frage nach persönlichen Eigenschaften der Sonderpädagog\*innen, welche beim Beziehungsaufbau zu Schüler\*innen und bei der Regulation von EVS hilfreich sein könnten, wurde noch nie durch ein Forschungsprojekt adressiert.

#### *Forschungsfrage 6*

Die Erforschung der unterschiedlichen Einschätzungen von Sonderpädagog\*innen in zwei Schulformen hinsichtlich der bisher genannten Forschungsfragen genießt ebenfalls völligen Neuigkeitswert.

#### *Forschungsfrage 7*

Bisher wurden in der Forschungsliteratur hauptsächlich pädagogische oder therapeutische Beziehungen im Allgemeinen untersucht. Die Definitionen der in der Lehrer-Schüler-Beziehung förderlichen Faktoren beruhen somit immer auf der Betrachtung anderer pädagogischer Kontexte. Die Erhebung spezifischer Eigenschaften innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung wurde bisher lediglich von Iqbal und Courtney (2019) durchgeführt. Daher ist diese Forschungsfrage bis heute unterrepräsentiert.



### **3 SYSTEMATISCHES REVIEW UND META-ANALYSE ZUM EINFLUSS DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG AUF EXTERNALISIERENDE VERHALTENSSTÖRUNGEN**

Im folgenden systematischen Review wird der aktuelle Forschungsstand zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS dargestellt. Dazu wird zunächst auf die Zielstellungen und die eingesetzte Methode eingegangen, bevor die Durchführung und die Ergebnisse des systematischen Reviews und der Meta-Analyse dargelegt werden. Die Ergebnisse dieser Studie werden anschließend diskutiert und in ihrer Relevanz für diese Arbeit eingeordnet.

#### **3.1 Ziele**

Das Ziel war es, genauer zu untersuchen, inwieweit die EVS bei Schüler\*innen reguliert werden können – beispielsweise durch bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen, Beziehungsangebote und Persönlichkeitsfaktoren der Lehrer\*innen. Darüber hinaus sollte herausgearbeitet werden, ob die Lehrer-Schüler-Beziehung ein geeignetes Instrument zur Regulierung von EVS in der Schule ist. Ferner wurde hierzu erstmalig eine Meta-Analyse angefertigt, in der die Ergebnisse mehrerer Studien Berücksichtigung fanden. In dieser Meta-Analyse wurden Studienergebnisse hinsichtlich des Einflusses von Nähe und Konfliktpotenzial innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung im Hinblick auf das Auftreten von EVS untersucht.

#### **3.2 Methode**

##### **3.2.1 Registrierung des Protokolls und Suchstrategie**

Vor der Durchführung des systematischen Reviews und der Meta-Analyse wurde das angefertigte Studienprotokoll veröffentlicht. Die Plattform Open Science Framework (OSF) bietet hierbei die Möglichkeit, ein Protokoll frei sichtbar für alle Interessierten hochzuladen. Das im Vorfeld veröffentlichte Protokoll kann unter folgendem Link abgerufen werden: <https://osf.io/wtqqm>.

Um geeignete Studien für das systematische Review und die Meta-Analyse zu recherchieren, kamen verschiedene wissenschaftliche Plattformen zum Einsatz. Genutzt wurden dabei die folgenden Datenbanken: EBSCOhost (APA, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PSYINDEX Literature with PSYINDEX tests), Proquest (Social Sciences), Science Direct, Willey Online Library,

PubMed, OVID, PubPsych (Pascal, Medline, Eric, Narcis, Norart, Psychopen, Psychdata) und Web of Science.

Die Suche wurde zwischen April und Mai 2022 durchgeführt. Um die Daten auf dem aktuellen Stand zu halten, erfolgte im November 2023 ein erneuter Suchlauf in den Datenbanken. Alle Datenbanken wurden systematisch mit der folgenden Eingabe durchsucht:

[ („teacher-student relationship“ OR „teacher-pupil relationship“ OR „TSR“) AND („externalizing behavio\* problem?“ OR „disruptive behavio\*“ OR „aggressive behavio\*“ OR „behavio\* problem?“ OR „aggression“ OR „expansive behavio\*“ OR „conduct disorder“ OR „antisocial“ OR „oppositional“ OR „oppositional defiant disorder“ OR „cruelty“ OR „rule breaking“ OR „callous-une-motional traits“ OR „intermittent explosive disorder“ )].

Alle Studien, die durch die Eingabe dieser Suchbegriffe in den Datenbanken erschienen, wurden anschließend in die Software „EPPI-Reviewer“ importiert. Die Literaturverzeichnisse der importierten Studien wurden anschließend gesichtet. „EPPI-Reviewer“ ermöglicht es zudem, dass mehrere Personen die Studien hinsichtlich ihrer Relevanz für das Review einschätzen können. Zunächst wurden die Studien hinsichtlich ihres Titels und Abstracts auf Passung geprüft. Alle Texte, die aufgrund ihres Titel und Abstracts als relevant für die Forschungsfrage erschienen, mussten zudem einer Volltextanalyse unterzogen werden. Diese Volltextanalyse wurde insgesamt von drei Forscher\*innen unabhängig durchgeführt. Dabei konnten 40 Prozent der Studien dreifach geprüft werden. Im Ergebnis erwies sich die Interrater-Reliabilität mit einem Cronbachs  $\alpha$  von .90 insgesamt als hoch.

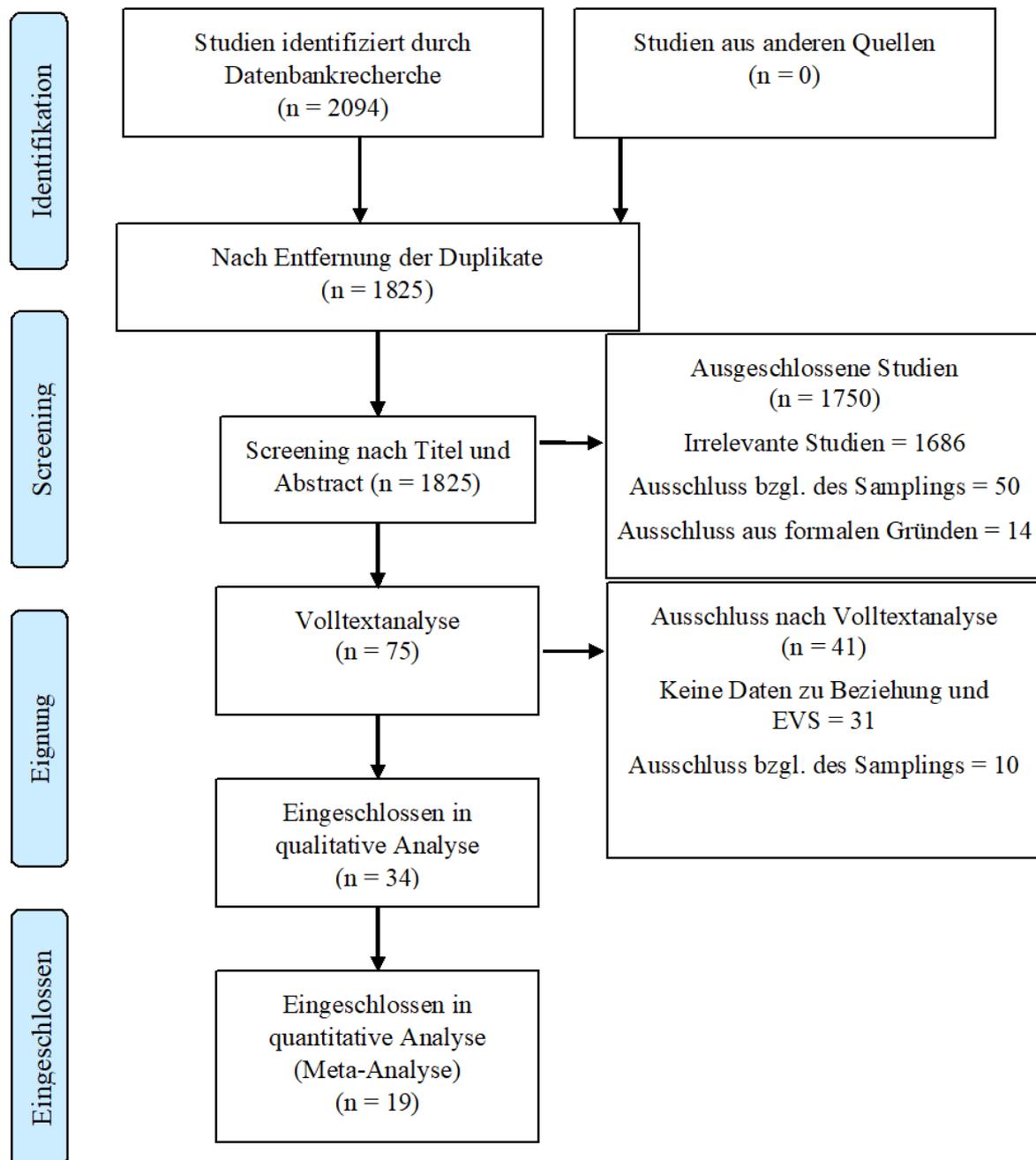
### **3.2.2 Ein- und Ausschlusskriterien**

Um das systematische Review präzise auf die Fragestellung auszurichten, mussten zunächst einige Ein- und Ausschlusskriterien formuliert werden. Zunächst wurden in dem systematischen Review alle Studien berücksichtigt, die den Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und EVS in irgendeiner Form untersuchen. Dabei wurden sowohl Studien mit qualitativem als auch mit quantitativem Design berücksichtigt. Ferner sollten die Studien in Grundschulen oder in weiterführenden Schulen durchgeführt worden sein. Es erfolgte somit eine Konzentration auf den Bereich der Regelschulen. Um einen möglichst umfassenden und internationalen Blick auf den Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf Verhaltensstörungen

zu erhalten, mussten die Studien auf Englisch formuliert und in einer Zeitschrift mit Peer-Review-Verfahren publiziert worden sein.

Damit Verzerrungen in den Daten vermieden werden konnten, galt es zudem klare Ausschlusskriterien zu formulieren. So wurden Studien im Review ausgeschlossen, in denen Schüler\*innen mit Lernstörungen, Intelligenzminderungen oder Entwicklungsstörungen, wie z. B. Autismus, in der Stichprobe enthalten sind. Dieser Schritt war notwendig, da solche Schüler\*innen möglicherweise unter zusätzlichen Impulskontrollproblemen leiden, was die Vergleichbarkeit mit Schüler\*innen ohne diese Beeinträchtigungen unterbunden hätte. Gleichzeitig wäre es denkbar, dass die für die Verhaltensregulierung notwendigen Beziehungsfaktoren, auf die die vorliegende Forschung abzielt, für diese Kinder zumindest angepasst werden müssten.

Das Flussdiagramm (Abbildung 3) stellt den Ablauf der Datenerhebung übersichtlich dar und ermöglicht zudem die Übersicht über ausgeschlossene Studien und entsprechende Ausschlusskriterien.

**Abbildung 3***Flussdiagramm des systematischen Reviews***3.2.3 Beurteilung der Qualität der ausgewählten Studien**

Die Einschätzung der Qualität der ausgewählten Studien wurde durch zwei voneinander unabhängige Forscher\*innen durchgeführt. Hierbei wurde das Bewer-

tungstool der Agency for Research and Healthcare Quality (ARHQ) eingesetzt (Forrester et al., 2017). Mithilfe dieses Instruments wurden elf Elemente in jeder einzelnen Arbeit bewertet:

1. verzerrungsfreies Sampling,
2. Kontrolle von Unterschieden der Voraussetzungen in der Stichprobe,
3. Berechnung der Stichprobengröße,
4. adäquate Beschreibung der Stichprobe,
5. Validierung der Erhebungsinstrumente für die Lehrer-Schüler-Beziehung,
6. Validierung der Erhebungsinstrumente für EVS,
7. unabhängige Ergebnisbewertung,
8. Prüfung des adäquaten Zeitabstands zur Zweiterhebung,
9. Prüfung der Vollständigkeit der Zweiterhebung,
10. Kontrolle der Auswertung auf Verzerrungen,
11. Prüfung der adäquaten Auswertungsmethode.

Jedes Kriterium konnte mit ‚Ja‘, ‚Nein‘, ‚Teilweise‘ oder ‚Unklar‘ bewertet werden. Studien von unzureichender wissenschaftlicher Qualität wurden aus dem systematischen Review und der Meta-Analyse ausgeschlossen. Die Ergebnisse der Qualitätseinschätzungen sind unter Anhang 6 dargestellt.

### **3.2.4 Durchführung der Meta-Analyse**

Die finale Auswahl der geeigneten Studien zeichnete sich dadurch aus, dass in einigen Studien die gleichen statistischen Konstrukte gemessen werden, sodass insgesamt zwei unterschiedliche Meta-Analysen durchgeführt werden konnten. Die erste Analyse enthielt 18 Studien, welche allesamt den Zusammenhang zwischen der Nähe zu einer Lehrkraft und dem Auftreten von EVS untersuchen und messen. Die zweite Analyse enthielt 10 Studien. In diesen wird der Zusammenhang zwischen den Konflikten mit einer Lehrkraft und dem Auftreten von EVS betrachtet. Zur Analyse der Daten wurden die Stichprobengrößen  $n$  und die Korrelationskoeffizienten  $r$  der ausgewählten Studien verwendet. Es folgte die Durchführung einer Fisher-Z-Transformation. Anschließend konnten die Ergebnisse mithilfe eines Forest-Plots visualisiert werden. Um den Datensatz im Hinblick auf Publikationsverzerrungen zu untersuchen, wurde ein Funnel-Plot erstellt. Hiernach folgte die Berechnung des Eggers-Tests, des Q-Wertes, des  $I^2$ -Wertes und des Kendalls Tau. Die Meta-Analyse wurde mit der Comprehensive Meta-Analysis Software CMA 3 durchgeführt.

### **3.3 Ergebnisse**

Zur Darstellung der Ergebnisse des systematischen Reviews und der Meta-Analysen werden zunächst die Merkmale der finalen Studienausswahl festgehalten und die Ergebnisse der Qualitätseinschätzung diskutiert. Anschließend folgt die Zusammenfassung der Kernergebnisse des Reviews und der Meta-Analysen unter Verwendung prägnanter Abbildungen und Tabellen.

#### **3.3.1 Merkmale der ausgewählten Studien**

Insgesamt erfüllten 34 Studien die Aufnahmekriterien (siehe Anhang 5). Von den ausgewählten Forschungsarbeiten untersuchen 32 Studien eine oder mehrere der vorliegenden Forschungsfragen mit einem korrelativen Design. Ferner ist eine Studie experimentell und eine weitere qualitativ ausgerichtet. Sieben der korrelativen Studien wurden mit einem Längsschnittdesign durchgeführt. Insgesamt fanden die Datenerhebungen der selektierten Studien in 15 verschiedenen Ländern auf der ganzen Welt statt – 10 davon allein in den USA. Alle Studien sind in Fachzeitschriften mit Peer-Review-Verfahren veröffentlicht worden. Die älteste Forschungsarbeit stammt aus dem Jahr 1999 und die jüngste aus dem Jahr 2022. Achtzehn Forschungsgruppen konzentrierten sich auf Grundschulen und 16 führten ihre Untersuchungen in weiterführenden Schulen durch. Zwei Studien befassen sich sowohl mit Grundschulen als auch mit weiterführenden Schulen. Das Alter der Schüler\*innen reicht dabei von 4 bis 17 Jahren.

Aus dieser finalen Studienausswahl wurden alle Daten extrahiert, die die Beziehung zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und den EVS beschreiben. Darüber hinaus fanden sich in diesen Studien explizite Verhaltens- und Charaktereigenschaften von Lehrkräften, welche in ihrer Auswirkung auf die Regulation von EVS untersucht wurden.

#### **3.3.2 Ergebnisse der Qualitätseinschätzungen der ausgewählten Studien**

Die Tabelle unter Anhang 6 zeigt die Bewertung von Verzerrungen in den final ausgewählten Studien anhand der im ARHQ-Bewertungsinstrument angegebenen Kriterien. Obwohl die meisten Studien die Kriterien des ARHQ-Bewertungsinstruments erfüllen, scheint der Punkt „Berechnung der Stichprobengröße“ ein Schwachpunkt vieler Forschungsarbeiten zu sein. Insgesamt wird in nur zwei Studien die benötigte Stichprobengröße berechnet (Cornelius-Ukpepi et al.,

2020; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019). Die fehlende Bestimmung der Stichprobengröße könnte möglicherweise zu einem Fehler der 2. Art führen. In den meisten Studien werden validierte Fragebögen zur Bestimmung der Variablen verwendet. Nur vier Forschungsprojekte verwenden einen selbst entworfenen Fragebogen oder führen eine qualitative Beobachtung durch (Bru et al., 2002; Cornelius-Ukpepi et al., 2020; Hughes et al., 2001; Iqbal et al., 2019). Die Verwendung von nicht validierten Methoden könnte ebenfalls zu Messfehlern und Verzerrungen der Ergebnisse führen.

Die Student-Teacher Relationship Scale (Pianta & Steinberg, 1992) ist in den selektierten Studien der am häufigsten verwendete Fragebogen zur Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Insgesamt wird dieses Instrument in elf Studien verwendet. Für die Messung der EVS verwenden acht Forscher\*innen den Strength and Difficulty Questionnaire (Goodman, 1997) und vier die Teacher Report Form (Achenbach, 1991).

### 3.3.3 Der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf externalisierende Verhaltensstörungen

Bei der Analyse der Studien im Hinblick auf den Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS bei der Schülerschaft fällt zunächst auf, dass die meisten Studien signifikante Ergebnisse berichten. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Kernergebnisse der Studien hinsichtlich des Einflusses der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS.

**Tabelle 1**

*Übersicht über die Ergebnisse der ausgewählten Studien*

Studien	Kernerkenntnisse
Baroncelli & Ciucci (2020); Bru et al. (2002); Cornelius-Ukpepi et al. (2020); de Jong et al. (2018); Demirtaş-Zorbaz & Ergene (2019); Duong et al. (2018); Ettekal & Shi (2020); Gao (2022); Harvey et al. (2022); Hendrickx et al. (2022); Herrero et al. (2006); Holen	Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein geeignetes Regulativ für die Kontrolle und Einschränkung von EVS bei SuS.

Studien	Kernerkenntnisse
et al. (2018); Horan et al. (2016); Huber et al. (2012); Hughes (1999); Hughes (2001); Iqbal & Courtney (2019); Jimenez et al. (2021); Kozina et al. (2022); Liu et al. (2015); Luckner & Pianta (2011); Poulou (2020); Valdebenito et al. (2022); Walker & Graham (2021); Wang et al. (2013); Wang & Kiefer (2020); Wilkinson & Bartoli (2021); Zhang et al. (2019)	
Collins et al. (2017); de Jong et al. (2018); Harvey et al. (2022); Hendrickx et al. (2022); Horan et al. (2016), Hwang et al. (2021); O'Connor et al. (2011); Poulou (2017); Poulou (2020); Walker & Graham (2021); Wilkinson & Bartoli (2021)	Konflikte mit Lehrkräften begünstigen das Auftreten von EVS bei SuS.
Oostdam et al. (2019); Poulou (2015)	Die Förderung der Autonomie der Schüler*innen ist zur Regulation von EVS geeignet.

Barconelli und Ciucci (2020) stellen heraus, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung negativ mit der emotionalen Unbeteiligtheit, den sogenannten Callous-unemotional Traits (CU-Traits), der Schüler\*innen korreliert ( $r = -.50$ ,  $p < .001$ ). Dies zeigt sich ebenfalls bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und externalisierenden Problemen ( $r = -.48$ ,  $p < .001$ ). Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, welche sich sehr schnell verschlechtert, kann dementsprechend in einen Zusammenhang mit verstärkten EVS gebracht werden (O'Connor et al., 2011). Auch Kozina et al. (2022) zeigen in ihrer Studie, dass die Aggressionen der Schüler\*innen deutlich von der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung abhängig sind. Je schlechter die Beziehung zu Lehrkraft ist, desto häufiger zeigen die jeweiligen Schüler\*innen aggressives Verhalten in der Schule ( $\beta = .60$ ,  $p < .001$ ).

Eine gute Beziehung zu den Lehrkräften erweist sich auch als Prädiktor für eine geringere Zahl an Regelverstößen und für ein weniger aggressives Verhalten im Klassenzimmer (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; Dounq et al., 2018; Holen et al., 2018; Hughes, 1999). Schüler\*innen, die eine positive Beziehung zu einer Lehrkraft aufweisen, zeigen zudem seltener Verhaltensweisen wie exzessives Glücksspielen, Betrug bei einer Arbeit oder unerlaubtes Rauchen (Liu et al., 2015).

Ferner lässt sich zeigen, dass eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung das Auftreten von Mobbing verringert (Bru et al., 2002; Gao, 2022). So macht Poulou (2015) in ihrer Studie die interessante Entdeckung, dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung in einem Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen der Schüler\*innen steht. Der Beziehungsfaktor erweist sich demnach auch außerhalb des Klassenzimmers als ein wichtiges Konstrukt.

Wang et al. (2013) zeigen in ihrer Längsschnittstudie, dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung in der Kindheit auch noch im Jugendalter einen Einfluss hat. So zeigen sich Jugendliche, die zuvor eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung erlebten, auch noch zwischen dem 13. und dem 18. Lebensjahr signifikant weniger verhaltensauffällig als Jugendliche mit negativen Beziehungserfahrungen zu Lehrkräften ( $\beta = -.28, p < .001$ ). Valdebenito et al. (2022) kommen in einer Längsschnittherhebung in der Schweiz zu einem ähnlichen Ergebnis. Zunächst konnten die Forscher\*innen zeigen, dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung im Alter von 13 Jahren ein Prädiktor für eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung im Alter von 15 Jahren ist ( $r = .281, p < .01$ ). Gleichzeitig können sie eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung im Alter von 13 Jahren mit einer geringeren Ausprägung an oppositionellem Verhalten gegenüber den Lehrkräften im Alter von 15 Jahren in Verbindung bringen ( $r = -.186, p < .01$ ). Folglich erweist sich die Lehrer-Schüler-Beziehung als ein regulatives Mittel gegen das Auftreten von EVS gegenüber Lehrkräften (Valdebenito et al., 2022).

Bei der Analyse der Daten zeigt sich, dass sich eine persönliche Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung einer der wichtigsten Faktoren ist, wenn es um die Regulation von EVS geht. Beziehungen, die durch eine große Nähe zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen geprägt sind, führen in der Konsequenz zu einem geringeren delinquenten Verhalten (Cornelius-Ukpepi et al., 2020). Daran anknüpfend stellt die Nähe in der Beziehung auch einen Prädiktor für adaptives Schülerverhalten dar

(Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019). Poulou (2020) kommt zum dem Ergebnis, dass eine Zunahme der Nähe in der Beziehung mit einer Lehrkraft die Probleme mit anderen Peers verringert ( $\beta = -.30$ ,  $p < .001$ ). Zudem zeigen diese Schüler\*innen weniger Hyperaktivität ( $r = -.20$ ,  $p < .05$ ).

Die Nähe zu einer Lehrkraft scheint jedoch noch weitreichendere Auswirkungen aufzuweisen. Horan et al. (2016) beschreiben, dass die Nähe innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung mit den allgemeinen EVS der Schüler\*innen verbunden sei ( $r = -.298$ ;  $p < .001$ ). Zudem reduziert nach Poulou eine Beziehung mit einer Lehrkraft, welche durch Nähe definiert ist, auch die CU-Traits der Schüler\*innen ( $r = -.170$ ,  $p < .001$ ). Umgekehrt sei fehlende Nähe in der Beziehung ein Prädiktor für verstärkte EVS ( $r = -.08$ ,  $p < .05$ ), für Hyperaktivität ( $r = -.12$ ,  $p < .01$ ) und für Problemen mit Gleichaltrigen ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ) (Poulou, 2017).

Interessante Erkenntnisse lassen sich zudem aus den Daten erkennen, wenn das unterstützende Verhalten durch die Lehrkräfte betrachtet wird. So zeigt sich, dass die emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte ein hilfreiches Mittel gegen das Auftreten von Mobbing ( $r = -.10$ ,  $p < .001$ ), gegen Ablenkungen vom Arbeitsauftrag ( $r = -.25$ ,  $p < .001$ ) und gegen oppositionelles Verhalten Lehrer\*innen gegenüber ( $r = -.29$ ,  $p < .001$ ) sein kann (Bru et al., 2002). Insgesamt stellt das unterstützende Verhalten durch eine Lehrkraft eine wirksame Strategie dar, um EVS zu regulieren (Hendrickx et al., 2022; Huber et al., 2012; Zhang et al., 2019). Es zeigt sich beispielsweise, dass die Unterstützung durch Lehrkräfte ein aggressives Verhalten gegenüber Lehrer\*innen und Gleichaltrigen vermindert (Hughes, 2001). Dies wirkt zudem als Schutzfaktor, damit SuS nicht selbst Opfer von Gewalt in Schulen werden (Jimenez et al., 2021). Schüler\*innen, die von ihren Lehrern unterstützt werden, engagieren sich zudem stärker im Unterricht und zeigen weniger Aggressionen (Wang & Kiefer, 2020). Luckner & Pianta (2011) finden in ihrer Studie zudem heraus, dass die emotionale Unterstützung durch eine Lehrkraft langfristig das prosoziale Verhalten von Schüler\*innen fördern kann.

Die finale Auswahl von auf die vorliegenden Forschungsfragen beziehbaren Studien ermöglichte es zudem, den Zusammenhang zwischen dem Maß an Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung und den bei Schüler\*innen auftretenden EVS näher zu untersuchen. Einige der Studien zeigen, dass ein zunehmendes Maß an Konflikten seitens der SuS mit einer Lehrkraft die Tendenz von EVS bei den

Schüler\*innen verstärkt (Collins et al., 2017; De Jong et al., 2018; Harvey et al., 2022; Hendrickx et al., 2022; Poulou, 2017; Poulou, 2020). Herrero et al. (2006) fanden heraus, dass sich durch Reduzierung von Konflikten zwischen Schüler\*innen in der Beziehung zu ihrer Lehrkraft ein abweichendes Verhalten dieser Schüler\*innen in der Schule reduzieren und regulieren lässt (verbale Aggression  $r = -.20$ ,  $p < .001$ ; körperliche Aggression  $r = -.22$ ,  $p < .001$ ; antisoziales Verhalten  $r = -.22$ ,  $p < .001$ ; Viktimisierung  $r = -.08$ ,  $p < .05$ ). Die Ergebnisse der Studie von Horan et al. (2016) deuten zudem darauf hin, dass EVS ( $r = .683$ ;  $p < .001$ ) und CU-Traits von Schüler\*innen ( $r = .50$ ;  $p < .001$ ) mit dem Konfliktniveau der Beziehung zu einer Lehrkraft korrelieren. Ähnliche Ergebnisse werden außerdem in den Studien von Poulou (2017, 2020), Walker und Graham (2021), Wilkinson und Bartoli (2021) und Hwang et al. (2021) deutlich.

Die aufgezeigten Befunde stimmen mit den Ergebnissen der Studie von Hughes (2001) überein. In dem Forschungsprojekt konnte analysiert werden, dass ein hohes Konfliktniveau zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit einer größeren Aggression unter SuS verbunden ist ( $r = .77$ ,  $p < .01$ ). Die Ergebnisse von Wilkinson und Bartoli (2021) zeigen dies sogar noch deutlicher. Nach ihrer Studie zeigen Schüler\*innen mit einem höheren Konfliktniveau in der Lehrer-Schüler-Beziehung signifikant mehr antisoziales Verhalten ( $\beta = .69$ ,  $p < .01$ ).

### **3.3.4 Förderliche Eigenschaften von Lehrkräften für den Aufbau der Lehrer-Schüler-Beziehung und den Umgang mit externalisierenden Verhaltensstörungen**

Die soeben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die bewusste Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung ein geeignetes Mittel zur Regulation von EVS sein kann. Innerhalb des im Rahmen vorliegender Arbeit vorgenommenen systematischen Reviews sollte daran anschließend analysiert werden, welche variablen Merkmale bei Lehrkräften (Persönlichkeit, Verhalten etc.) im Rahmen der aktuellen Forschung als hilfreich erachtet werden, um eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Die beim systematischen Review ausgewählten Studien liefern hierzu nur wenige Antworten auf diese Frage. Bru et al. (2002) erklären in einer Studie zunächst, wie sich die emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte operationalisieren lässt. Sie definieren dazu die emotionale Unterstützung als Fürsorge für die Schüler\*innen und als Glauben an sie. Weitere wichtige Faktoren für den Aufbau

einer qualitativ hochwertigen Lehrer-Schüler-Beziehung seien, sich als Lehrkraft wie ein Freund zu verhalten, den Schüler\*innen bei ihren Problemen zu helfen, sie zu loben und Interesse an ihnen als Individuen zu zeigen (Bru et al., 2002). Im vorherigen Kapitel 2 wurde bereits beschrieben, dass die emotionale Unterstützung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte Erscheinungen des Mobbing reduziert und daraufhin auch das oppositionelle Verhalten gegenüber den Lehrkräften nachlässt.

Ettekal und Shi (2020) stellen fest, dass emotionale Wärme gegenüber den Schüler\*innen sehr effektiv für die Entwicklung von adaptivem Verhalten und für die Regulierung von EVS sei. Ähnliche Ergebnisse liefert die qualitative Studie von Iqbal et al. (2019). Die Autoren beobachteten die notwendigen Kriterien für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung in insgesamt 12 Schulklassen und befragten Schüler\*innen und Lehrer\*innen hierzu. Die Forscher\*innen kommen dabei zu dem Ergebnis, dass warmherziges Verhalten der Lehrkräfte als Hauptfaktor für die Verringerung maladaptiven Verhaltens der SuS fungiert. Darüber hinaus konnten sie beobachten, dass freundliches Verhalten und eine einladende Haltung gegenüber der Schülerschaft verbesserte Beziehungsqualitäten zur Folge haben.

Eine weitere wichtige Variable bezüglich der Lehrkräfte wurde von Oostdam et al. (2019) herausgestellt. Sie betonen die Bedeutung der Fähigkeit, die Bedürfnisse der Schüler\*innen in Bezug auf ihre Autonomie zu erfüllen. Die Förderung von Autonomie der Schüler\*innen hänge mit der Reduktion von maladaptivem Verhalten zusammen ( $\beta = -.057$ ,  $p < .05$ ). Darüber hinaus argumentieren sie, dass Lehrkräfte versuchen sollten, ein Gefühl der Verbundenheit unter den Schüler\*innen zu schaffen. Ein Klassenklima, welches sich hierdurch auszeichnet, wirke sich positiv auf die Reduktion von EVS aus ( $\beta = -.061$ ,  $p < .05$ ).

### **3.3.5 Ergebnisse der Meta-Analyse**

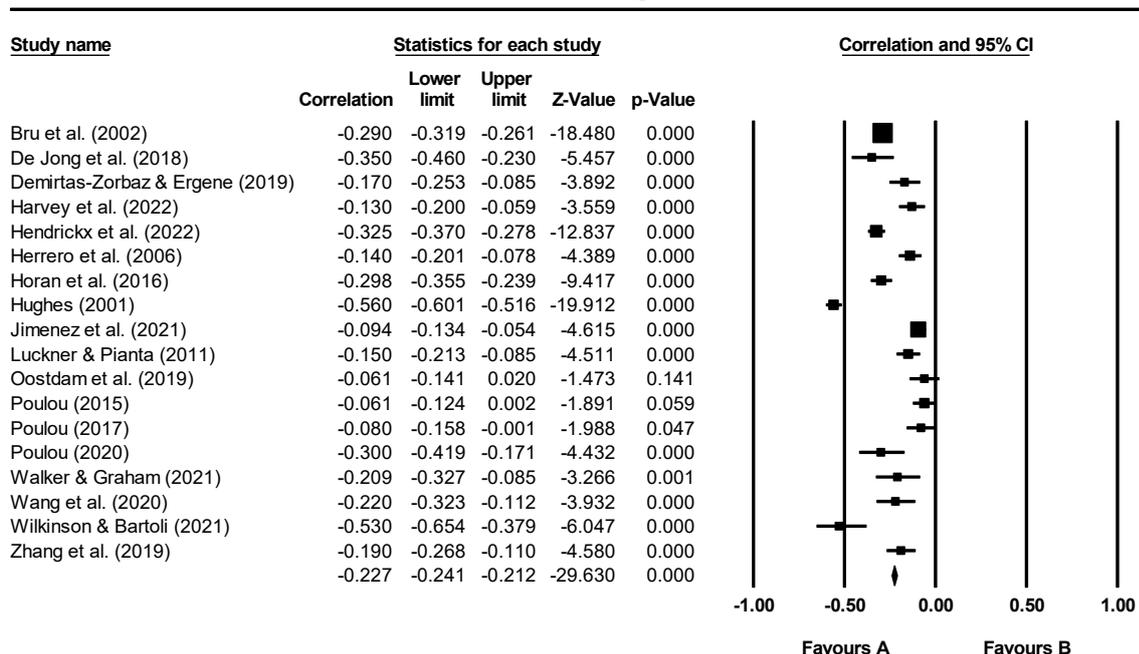
Wie bereits erwähnt, werden in einigen der selektierten Studien ähnliche Konstrukte gemessen, sodass mit ihnen eine Meta-Analyse durchgeführt werden konnte. Die Meta-Analyse untersucht dabei die Effektstärken von Lehrer-Schüler-Beziehungen auf EVS, wobei hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen „Nähe“ und „Konflikt“ differenziert wurde. Hierdurch konnte aus der bisherigen Studienlage zusammengefasst errechnet werden, wie stark die Variablen „Nähe“ und „Konflikt“ in der Beziehung zu einer Lehrkraft das Auftreten von EVS beeinflusst.

Als Effektstärke der „Nähe“ innerhalb einer Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS ließ sich  $r = -.227$  ermitteln, was als geringe bis mittlere Effektstärke angesehen werden kann (Abbildung 4). Für den Einfluss der Konflikte mit Lehrkräften auf die EVS ergab sich  $r = .575$ , was eine große Effektgröße darstellt (Abbildung 5).

#### Abbildung 4

Meta-Analyse zum Einfluss der Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS

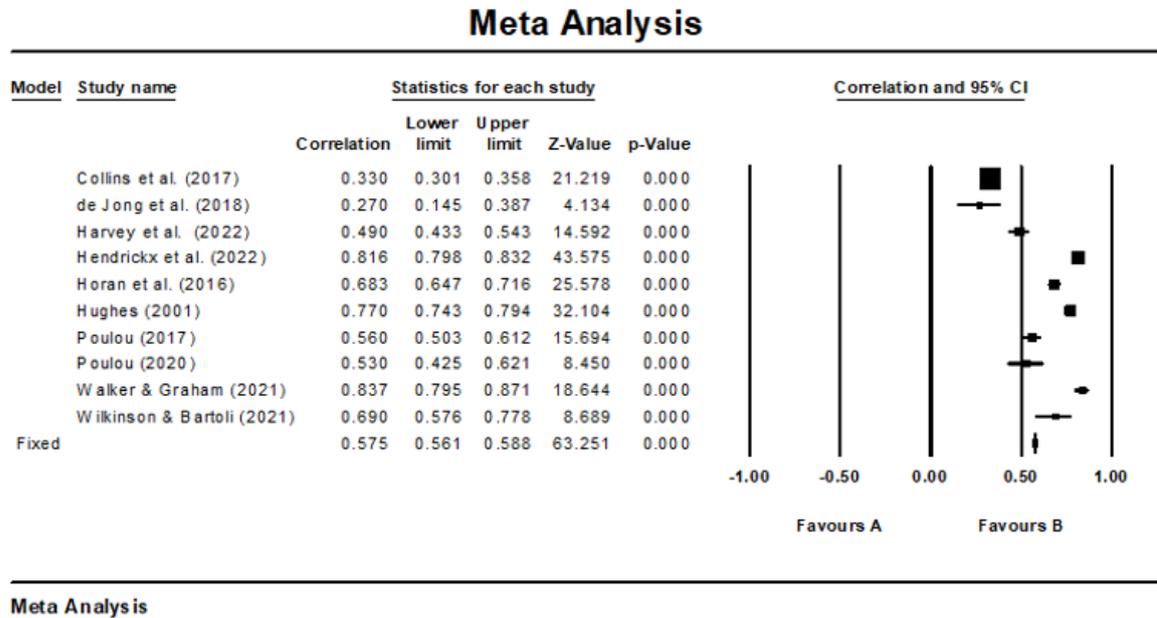
### Meta Analysis



#### Meta Analysis

**Abbildung 5**

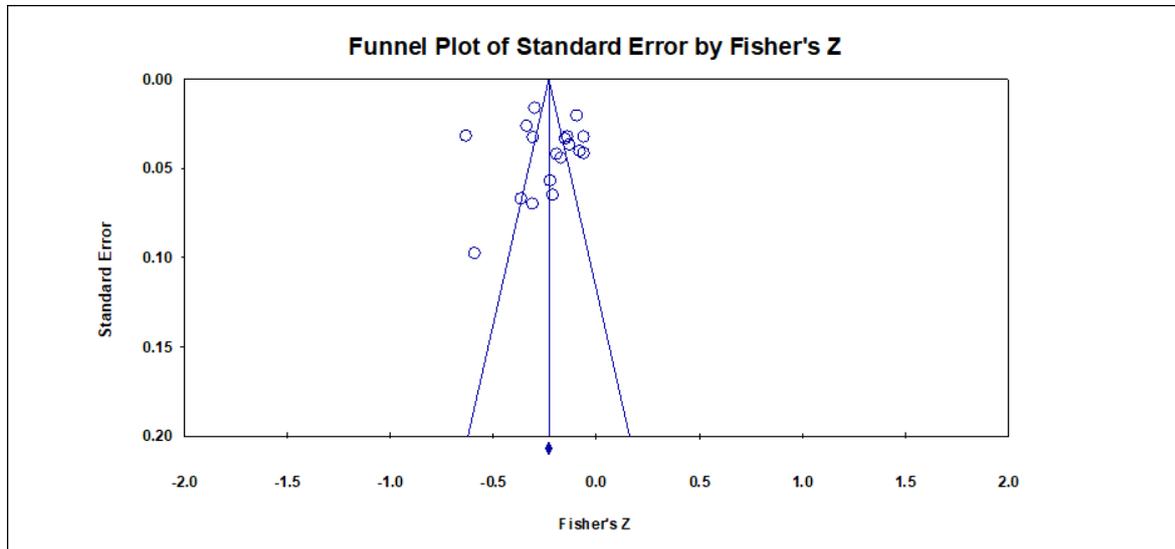
*Meta-Analyse zum Einfluss von Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS*



Um das Ausmaß von Verzerrungen in den Daten zu erkennen, wurden für beide Meta-Analysen Trichterdiagramme erstellt. Diese ermöglichen eine übersichtliche Darstellung des Publikationsbias der ausgewählten Studien. Das Trichterdiagramm, das für diejenigen Studien erstellt wurde, die den Zusammenhang zwischen der Nähe zu einer Lehrkraft und dem Auftreten von EVS untersuchen (Abbildung 6), ist durch eine symmetrische Verteilung gekennzeichnet.

**Abbildung 6**

*Trichterdiagramm der Studien zum Effekt der Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS*



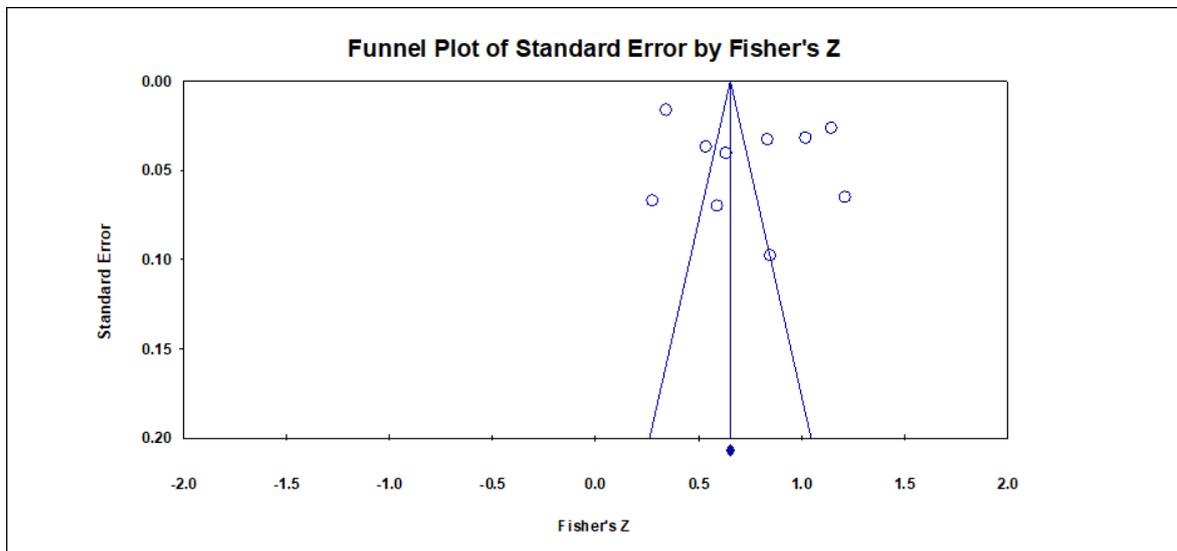
Die meisten Studien liegen innerhalb der Effektgrößenlinie oder nahe an ihr, nur zwei Studien weisen einen größeren Abstand zu dieser Linie auf. Der Wert Kendalls Tau beträgt  $-.137$  und ist weder im Status 1-tailed ( $p = .213$ ) noch im Status 2-tailed ( $p = .426$ ) signifikant.

In einem nächsten Schritt wurde der Egger-Test durchgeführt, um die Asymmetrie dieses Trichterdiagramms zu untersuchen. Der Wert des Egger-Tests beträgt  $.044$  und ist weder für den Status 1-tailed ( $p = .493$ ) noch für den Status 2-tailed ( $p = .986$ ) signifikant. Außerdem wurden Q-Tests und  $I^2$ -Tests durchgeführt, um die Heterogenität der Effektgrößen zu bestimmen. Der Q-Wert für die Studien, die den Einfluss von Nähe auf das Auftreten von EVS betrachten, beträgt  $345.033$  und ist signifikant mit einer Anzahl an Freiheitsgraden von  $df = 17$  ( $p < .001$ ). Der  $I^2$ -Wert beträgt  $95.073$ . Diese Ergebnisse deuten auf eine Heterogenität der Effektgrößen hin.

Die gleichen Berechnungen wurden für diejenigen Studien durchgeführt, welche den Einfluss von Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS untersuchen (siehe Abbildung 7).

### Abbildung 7

*Trichterdiagramm der Studien zum Effekt von Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS*



Hier beträgt der Wert von Kendalls Tau  $-0.156$  und ist weder im Status 1-tailed ( $p = .266$ ) noch im Status 2-tailed ( $p = .531$ ) signifikant. Der Wert des Eggers-Tests beträgt  $7.375$  und ist weder für den Status 1-tailed ( $p = .161$ ) noch für den Status 2-tailed ( $p = .323$ ) signifikant. Der Q-Wert für diejenigen Studien, die den Einfluss von Konflikten auf das Auftreten von EVS untersuchen, ergibt  $1004.036$  und ist signifikant mit einem Freiheitsgrad von  $df = 9$  ( $p < .001$ ). Der  $I^2$ -Wert liegt bei  $99.104$ . Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch innerhalb dieser Studien eine Heterogenität der Effektgrößen besteht.

### 3.4 Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse dieses systematischen Reviews zeigen insgesamt, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS bei SuS hat. Die Forschungsdaten lassen zudem erkennen, dass eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch ein hohes Maß an Nähe und Verständnis definiert ist, ein Prädiktor für adaptives Verhalten in der Schule ist. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass das Maß an Konflikten und Abhängigkeiten innerhalb dieser Beziehungen einen Einfluss auf die Entwicklung von EVS hat.

Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Bedeutsamkeit der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Auseinandersetzung mit EVS. Insbesondere für

SuS, welche bereits unter EVS leiden, stellt diese Beziehung eine wichtige Stütze dar. Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte engere Beziehungen eher zu solchen Schüler\*innen pflegen, die ein adaptives Verhalten zeigen (Spilt & Koomen, 2009). Deutlich wird in der vorliegenden Übersichtsarbeit aber, dass gerade diejenigen Schüler\*innen, die bereits Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sehr von einer qualitativ hochwertigen Lehrer-Schüler-Beziehung profitieren könnten.

In Anbetracht der Ergebnisse dieser Arbeit kann die Lehrer-Schüler-Beziehung auch als eine wichtige Variable für die Regulierung von EVS in Schulen angesehen werden. Gleichzeitig ist es nachvollziehbar, dass es Lehrkräften leichter fallen dürfte, eine Beziehung zu Schüler\*innen aufzubauen, welche nicht durch Verhaltensstörungen auffallen und sich im Unterricht eher angepasst verhalten. Verhaltensauffällige Schüler\*innen stellen für Lehrkräfte sicherlich eine große Herausforderung dar, insbesondere wenn sie versuchen, eine Beziehung zu solchen Schüler\*innen aufzubauen. Möglicherweise werden Bemühungen der Lehrkraft dahingehend auch zunächst abgelehnt. Daher liegt es auf der Hand, dass es für Lehrer\*innen angenehmer sein könnte, sich auf Schüler\*innen mit weniger schwierigen Verhaltensweisen zu konzentrieren. Denkbar ist zudem, dass die ständige Konfrontation mit EVS im Unterricht zu einer gewissen Reaktanz bei den Lehrkräften führt. Emotionen wie Wut, Angst oder auch Enttäuschung könnten bei den Lehrer\*innen entstehen. Die Arbeit mit Kindern, die EVS zeigen, setzt demnach auch eine hohe Flexibilität, Resilienz und Selbstreflexionsfähigkeit voraus.

Das vorliegende systematische Review fokussiert zudem diejenigen Eigenschaften von Lehrkräften, die nach aktuellem Forschungsstand förderlich für den Aufbau einer hochwertigen Lehrer-Schüler-Beziehung sind. Wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung einen Einfluss auf die Regulierung von Verhaltensstörungen hat, dann erscheint es sinnvoll, Kriterien herauszuarbeiten, die eine gelingende Beziehung begünstigen könnten. Der aktuelle Forschungsstand ist hierhingehend allerdings relativ dünn und lässt nur wenige Rückschlüsse zu, da in vielen Studien die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht anhand von eindeutigen Verhaltensweisen definiert wird. Es konnten dennoch mehrere förderliche Eigenschaften gefunden werden. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass Lehrer\*innen, die die Autonomiebestrebungen der Schüler\*innen fördern und sich um sie als Individuen kümmern, engere Beziehungen aufbauen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass der Glaube

an den Erfolg der Schüler\*innen und das Handeln der Lehrkraft wie ein Freund hilfreich sein könnten. Fraglich bleibt aus der Datenlage allerdings, wie genau das Handeln „wie ein Freund“ definiert ist. Zudem könnte dies zu Verantwortungsdiffusionen der Lehrkräfte führen, schließlich haben diese zugleich auch einen Bildungsauftrag, dem die „Nähe als Freund“ entgegenstehen könnte. Weiterhin lässt sich erkennen, dass die Unterstützung bei Problemen und das Loben der Schüler\*innen wichtig für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung sind. Die Daten zeigen zudem, dass das Interesse an den Schüler\*innen als Individuen ein wichtiger Faktor ist.

Aus den vorstehend aufgeführten Erkenntnissen und Annahmen ergibt sich allerdings die Frage, ob die aufgezeigten Verhaltensweisen und Eigenschaften auch in einer Interventionsstudie als effektiv nachgewiesen werden könnten. Interventionsstudien, die einen Zusammenhang zwischen Veränderungen im Verhalten der Lehrer\*innen und den Verhaltensstörungen der Schüler\*innen nachweisen können, sind bisher unterrepräsentiert. Allen und Blackston (2003) fanden heraus, dass ein Trainingsprogramm für angehende Lehrkräfte zur kooperativen Problemlösung mit einem adaptiveren Verhalten der SuS korreliert. Darüber hinaus wurde von Leflot et al. (2010) festgestellt, dass Trainings zur Verbesserung der Fähigkeiten von Lehrkräften zu einem bewussteren Klassenmanagement zu einer Reduktion von oppositionellem und hyperaktivem Verhalten von Grundschüler\*innen führen. Dieser Forschungsbereich ist bisher weitestgehend vernachlässigt worden und es sind dringend weitere Studien nötig, damit noch deutlicher definiert werden kann, welche Verhaltensweisen und Eigenschaften Lehrkräfte brauchen, damit sie in der Lage sind, qualitativ hochwertige Beziehungen zu ihren Schüler\*innen aufzubauen. Zukünftige Forschungen sollten sich zudem auf die Frage konzentrieren, wie lange die Auswirkungen einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Reduzierung von EVS anhalten. Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, wie sich die Anstrengungen der Lehrkräfte, eine unterstützende Beziehung zu etablieren, auf die Widerstandsfähigkeit der Lehrkräfte auswirken und wie solche Anstrengungen ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und ihre psychische Gesundheit beeinflussen. Interessant könnte in diesem Zusammenhang sein, inwiefern sich Lehrkräfte durch die EVS der Schüler\*innen im Schulalltag belastet fühlen und welche Emotionen damit assoziiert sind. Um diese Forschungslücken zu schließen, sollten mehr experimentelle und qualitative Studien durchgeführt werden.

### 3.5 Limitationen

Obwohl die Ergebnisse der ausgesuchten Studien in eine klare Richtung deuten, gibt es einige Einschränkungen bei den Daten, welche hier erwähnt werden sollen. Der erste Aspekt ist die Art und Weise, wie die einbezogenen Studien designt sind. Die meisten Forschungsprojekte sind als Querschnittstudien angelegt. Es finden sich folglich nur wenige Daten zu der Frage, ob die Einflüsse der Lehrer-Schüler-Beziehung auch langfristig sichtbar sind.

Außerdem gibt es in dieser systematischen Arbeit nur wenige experimentelle Designs. Die Forscher\*innen haben hauptsächlich Korrelationsdaten verwendet, um die Auswirkungen der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS zu analysieren. Ein Hauptproblem im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu den hilfreichen Eigenschaften von Lehrkräften besteht schlichtweg darin, dass die meisten Studien diesen Aspekt in ihrer Erhebung nicht definieren. Ferner wurde nur in einer Studie ein qualitatives Design verwendet, obwohl sich eine qualitative Forschungsmethode vermutlich hervorragend für die Betrachtung spezifischer Lehrkräfteeigenschaften eignen würde.

Schließlich unterscheiden sich die verwendeten Messinstrumente in den Studien erheblich. Einige Fragebögen wurden zum Beispiel selbst entwickelt, andere unterlagen Standards. Dies wirft die Frage auf, wie gut die Studien miteinander verglichen werden können.



## **4 SONDERPÄDAGOGISCHE ARBEIT MIT EXTERNALISIERENDEN VERHALTENSTÖRUNGEN AN INTEGRIERTEN REGELSCHULEN UND AN FÖRDERSCHULEN AUS ZWEI PERSPEKTIVEN**

Im folgenden Kapitel wird die Mixed-Method-Studie beschrieben, die im Rahmen der Dissertation durchgeführt wurde. Sie baut maßgeblich auf den Erkenntnissen des systematischen Reviews auf und soll vertiefte Erkenntnisse bezüglich der Arbeit mit EVS generieren. Dazu werden zunächst die Ziele dieser Mixed-Method-Studie dargestellt. Danach werden die eingesetzten Methoden zur Erhebung und Auswertung der Daten erörtert. Anschließend an die Darstellung der Ergebnisse dieses Forschungsprojektes werden diese diskutiert und in ihrer Relevanz eingeordnet.

### **4.1 Ziele der Studie**

Wie im zuvor durchgeführten systematischen Review gezeigt werden konnte, ist die Lehrer-Schüler-Beziehung ein wichtiger Faktor zu Regulation von EVS. Bereits zu Beginn dieser Dissertation wurde festgestellt, dass Erlebnisse mit EVS einen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Emotionen der Lehrkräfte haben. Die folgende Studie widmet sich einer tiefergehenden Untersuchung dieser Thematik und legt dabei einen Fokus auf Sonderpädagog\*innen aus integrierten Regelschulen und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Die vorliegende Studie untersucht dabei, welche Erlebnisse Sonderpädagog\*innen beim Auftreten von EVS in ihren Schulen gehabt haben. Ein weiterer Fokus liegt auf der Einschätzung der psychischen Belastung von Lehrkräften bei der Konfrontation mit EVS. Dabei werden auch entstehende Emotionen erhoben. Die Studie legt ferner Wert darauf, Strategien von Sonderpädagog\*innen zu analysieren, die förderlich für die Regulation von EVS sind. Zudem werden Unterschiede zwischen den beiden Schulformen hinsichtlich der genannten Aspekte ausgewertet. Aus dem systematischen Review leitet sich zudem die Frage ab, welche persönlichen Eigenschaften Sonderpädagog\*innen benötigen, um in professioneller Weise mit EVS umzugehen und um eine angemessene Beziehung zu den Schüler\*innen aufzubauen. Zudem wird erhoben, welche Kriterien Sonderpädagog\*innen für den Aufbau einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung als wichtig erachten.

## **4.2 Methode**

### **4.2.1 Sampling**

Zunächst muss festgelegt werden, welche Anforderungen an die Stichprobe gestellt werden sollen. Entsprechend war für die Auswahl der Teilnehmer\*innen der Studie ein Kriterium, dass sie ausgebildete Sonderpädagog\*innen sind. Zudem sollten sie entweder in der Sekundarstufe I des integrierten Regelschulsystems mit Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ oder in der Sekundarstufe I einer Förderschule für „Emotionale und soziale Entwicklung“ tätig sein. Der Förderschwerpunkt wurde gewählt, da vermutet werden kann, dass hier häufig EVS im Schulalltag auftreten und dass deshalb an solchen Bildungseinrichtungen auch viele Schüler\*innen unterstützt werden, die Symptome aus den Bereichen der hyperaktiven Störungen oder der Störungen des Sozialverhaltens zeigen (siehe auch Abschnitt 2.3.1). Alle ausgewählten Schulen mussten sich im Regierungsbezirk des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen befinden. Ferner wurde darauf geachtet, dass die Lehrkräfte ihre universitäre Ausbildung und ihr Referendariat in Deutschland absolviert hatten. Alle diese Auswahlkriterien dienen dazu, dass die erhobenen Daten miteinander vergleichbar werden und eine Reihe von Störvariablen ausgeschlossen werden kann.

Die Akquise der Proband\*innen wurde über verschiedene Wege umgesetzt. Zunächst erfolgte ein allgemeiner Aufruf zur Mitarbeit an der Studie auf der Website der Universität Siegen. Gleichzeitig konnten die vorhandenen Kontakte durch den Lehrstuhl zu einzelnen Schulen genutzt werden. Alle Teilnehmer\*innen an der Studie waren dazu eingeladen, den Aufruf weiterzugeben. Das Schulministerium Nordrhein-Westfalen führt zudem eine Liste über alle Schulen im Bundesland. Diese Liste wurde genutzt, um gezielt die Einladung zur Mitwirkung per E-Mail und telefonisch zu verbreiten. Es wurden zudem Plakate in der Universität Siegen verteilt, über den Interessierte mittels eines QR-Codes zu weiteren Informationen gelangten.

### **4.2.2 Informierte Zustimmung**

Alle Personen, die sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt hatten, erhielten eine Aufklärung über die Ziele der Studie sowie detaillierte Informationen zur beabsichtigten Verarbeitung, Speicherung und Auswertung der Daten. Alle Pro-

band\*innen haben dazu ihr Einverständnis schriftlich abgegeben. Das Studienprotokoll wurde durch den Ethikrat der Universität Siegen mit der Nummer ER\_28/2022 ohne weitere Bedenken genehmigt. Auch die Datenschutzbeauftragten genehmigten das geplante Vorgehen hinsichtlich der Speicherung und Verarbeitung der personenbezogenen Daten.

### 4.2.3 Fragebogen und Leitfadeninterview

Für die standardisierte Erhebung der Emotionen, die während der Arbeit mit EVS entstehen, kamen die Teacher Emotions Scales (TES) zum Einsatz (Frenzel et al., 2016). Dieser Fragebogen beinhaltet insgesamt 12 Items und misst auf drei Skalen die Emotionen Freude, Wut und Angst. Für diese Studie wurde die offizielle deutsche Version des TES genutzt. Dieser Fragebogen zur Selbsteinschätzung konnte in insgesamt vier Studien mit  $n = 944$  Lehrer\*innen auf seine wissenschaftliche Qualität getestet werden. Insgesamt zeigte sich dabei die Reliabilität als akzeptabel bis sehr gut (Cronbachs Alpha zwischen .70 und .92). Die TES korrelierten signifikant mit verwandten externen Konstrukten, wie beispielsweise der emotionalen Verausgabung, und mit allgemeineren Skalen zu positiven oder negativen Affekten (Frenzel et al., 2016). Die Proband\*innen bearbeiteten den Fragebogen vor der Durchführung des Leitfadeninterviews.

Um einen geeigneten Leitfaden für das qualitative Interview zu erstellen, wurden die Empfehlungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) befolgt. Die beiden Autorinnen schlagen vor, dass ein Leitfadeninterview mit einem kurzen Vorgespräch beginnen sollte, bevor dann der interviewten Person eine Gelegenheit geboten wird, sich vorzustellen. Anschließend sollen die Stimuli möglichst einen Erzählfluss auslösen, sodass die Interviewten frei nach ihren Gedanken und Erinnerungen die Sachverhalte schildern. Dies diene dem Erhalt einer möglichst großen Originalität des Erzählinhaltes. Anschließend könne die interviewende Person vertiefende Fragen stellen und auf das Erzählte eingehen. Generell werden Leitfäden nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) so aufgebaut, dass sie thematisch vom Allgemeinen zum Spezifischen ausgerichtet sind. Die Autorinnen schlagen vor, die Themen in Frageblöcke zu sortieren. Unter Beachtung dieser Grundlagen wurde das Leitfadeninterview zunächst mit einem kurzen Vorgespräch eingeführt. Dabei stellte sich der Forscher kurz vor, bedankte sich im Vorfeld für die Bereitschaft zur Teilnahme und besprach mit den Proband\*innen alle relevanten

Details zur informierten Zustimmung. Im ersten Block des Interviews hatten die Lehrkräfte die Gelegenheit, sich genauer vorzustellen und etwas über ihren beruflichen Hintergrund zu schildern. Der zweite Fragenblock widmete sich den Erfahrungen und dem Umgang der Lehrkräfte mit EVS. Dabei sollten Lehrkräfte preisgeben, welche Strategien sie zur Regulation von EVS einsetzen und welche persönlichen Eigenschaften sie für diese Arbeit als wichtig empfinden. Ferner zielte der Leitfaden darauf ab, dass Lehrkräfte erklären sollen, welche Faktoren sie in einer Lehrer-Schüler-Beziehung als wichtig erachten. Zudem wurde einleitend vom Interviewer definiert, was in dieser Studie unter EVS zu verstehen ist. Anschließend sollten die Lehrkräfte erläutern, ob sie sich durch die Arbeit mit EVS belastet fühlen und ob sich dies auf ihr Privatleben auswirkt. Am Ende des Interviews war weiterer Raum für Fragen aller Art seitens der Proband\*innen reserviert.

Der Interviewleitfaden wurde im Vorfeld einem Testlauf mit einer Lehrkraft aus dem Team der Universität unterzogen. Der Leitfadenaufbau erwies sich als sinnvoll und er generierte natürliche Narrationen durch die gezielten Fragestimuli. Der gesamte Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Sieben von insgesamt sechzehn Interviews wurden digital via Zoom durchgeführt, die restlichen neun in den jeweiligen Schulen, in denen die Lehrkräfte arbeiteten. Die Audioaufnahmen erfolgten mit dem Olympus Digital Voice Recorder WS-853. Mithilfe der Software MAXQDA 2022 konnten alle Audiodateien transkribiert werden.

#### **4.2.4 Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010). Für die qualitative Datenauswertung wurde ebenfalls die Software MAXQDA 2022 genutzt. Darin wird zunächst der sogenannte Korpus ausgewählt, also das Datenmaterial, welches analysiert werden soll. In diesem Fall besteht der Korpus aus den Interviewtranskripten. Für einen zweiten Schritt schlägt Mayring (2010) vor, dass die Forscher\*innen festlegen und reflektieren, in welcher Situation das Material entstanden ist. Im Falle dieser Studie wurden die Daten entweder online via Webex in einem Interview oder vor Ort in den Schulen erhoben. Anschließend soll festgelegt werden, in welcher Form die Daten vorliegen. Bei den Interviewtranskripten handelt es sich um schriftliches Datenmaterial in Form von Dialogen. Im Anschluss wird

nach Mayring (2010) die Analyserichtung festgelegt, es werden also die Forschungsfragen definiert, nach denen die Analyse der Interviews durchgeführt werden soll. Für diese Studie wurden sieben Forschungsfragen zugrunde gelegt (Unterkapitel 2.4). Für einen weiteren Schritt schlägt Mayring (2010) vor, die große Datenmenge zu verdichten. Dabei sollten unwichtige Textstellen zunächst gestrichen werden. Zu solchen Stellen zählen alle Inhalte, die keinen Bezug zum untersuchten Gegenstand haben. Auch Wiederholungen sind in den Interviews zunächst zu streichen, sodass die übrigen Interviewdaten nun nur noch Aussagen enthalten, die sich auf die Forschungsfragen beziehen. Diese Aussagen wurden im nächsten Schritt paraphrasiert, sodass die enthaltene Kernaussage in wenigen Worten erfasst werden kann. Da in dieser Studie ein Vergleich zwischen integrierten Regelschulen und Förderschulen stattfinden sollte, galt es, alle Paraphrasierungen zugleich der jeweiligen Schulform und der jeweiligen Forschungsfrage zuzuordnen. Aus den kurzen Zusammenfassungen konnten anschließend induktive Kategorien gebildet werden, die ähnliche Aussageinhalte vereinten. Hierdurch entstanden nach und nach Kriterien für die jeweiligen Kategorien, anhand derer weitere Aussagen zugeordnet werden konnten.

Nach der Analyse aller Interviewtranskripte waren im Ergebnis alle Aussagen, die einen Bezug zu einer der sieben Forschungsfragen beinhalten, einer Kategorie zugeordnet. Nun galt es zu überprüfen, ob die Kategorien trennscharf gewählt wurden oder ob eine weitere Verdichtung der Daten notwendig war. Dazu wurden bewusst längere Pausen von mehreren Tagen eingeplant, damit das Datenmaterial wieder ausgeruht betrachtet werden konnte.

#### **4.2.5 Statistische Auswertung**

Für alle statistischen Analysen fand die Software IBM SPSS Statistics 2023 Anwendung. Dabei galt es zunächst, die deskriptiven Analysen, wie Häufigkeiten und Verteilungen, durchzuführen. Anschließend wurden aufgrund der kleinen Stichprobe nichtparametrische Tests durchgeführt. Dazu zählten der Mann-Whitney-U-Test und die Berechnung des Spearman-Rho-Korrelationskoeffizienten. Mit dem Mann-Whitney-U-Test sollten die ordinalskalierten Daten der beiden unabhängigen Stichproben auf Unterschiede verglichen werden. Mithilfe der Spearman-Rho-Korrelation konnten anschließend die Rangkorrelationskoeffizienten der einzelnen Skalen des TES berechnet werden.

## **4.3 Ergebnisse**

### **4.3.1 Stichprobe**

Insgesamt nahmen  $n=16$  Sonderpädagog\*innen (3 männlich, 13 weiblich) an den Interviews teil. Somit waren 81.25 % der Interviewten weiblich. Der hohe Frauenanteil entspricht laut dem Statistischen Bundesamt (2018) in etwa der realen Verteilung in der Grundgesamtheit. Von den interviewten Lehrkräften arbeiteten jeweils  $n=8$  in einer integrierten Regelschule und  $n=8$  in einer Förderschule. Für beide Schulformen galt, dass die Lehrkräfte in der Sekundarstufe I arbeiten und dass die Schulen den Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung“ anbieten. Durchschnittlich waren die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Erhebung 41 Jahre alt ( $SD=10.44$ ). Die Altersspanne ist in der Stichprobe als sehr groß anzusehen und bewegt sich zwischen 28 und 60 Jahren. Die Lehrkräfte gaben durchschnittlich eine Berufserfahrung von 14.19 Jahren an ( $SD=10.09$ , Minimum = 1 Jahr, Maximum = 30 Jahre).

### **4.3.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Regulativ an integrierten Regelschulen**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews hinsichtlich des Einsatzes der Lehrer-Schüler-Beziehung an integrierten Regelschulen formuliert. Zudem werden förderliche Aspekte für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Sonderpädagog\*innen skizziert. Als weiterer Punkt werden diejenigen persönlichen Eigenschaften von Lehrkräften zusammengefasst, die sich zur Regulation von EVS eignen oder die zum Beziehungsaufbau mit den betroffenen SuS wichtig sind. Aus den Leitfadeninterviews wurden hierzu Kategorien zu den einzelnen Punkten herausgearbeitet.

Zitate aus den Leitfadeninterviews beinhalten einige Transkriptionszeichen. Zur Verständlichkeit der Transkriptionszeichen findet sich eine Transkriptionslegende im Anhang dieser Arbeit (Anhang 4). Zudem können alle Transkripte auf dem beiliegenden Datenträger abgerufen werden. Die induktiven Kategorien, die aus den Interviews generiert wurden, werden zur übersichtlicheren Darstellung in einem Schaubild präsentiert (Anhang 1). Die einzelnen Kategorien werden dabei jeweils einem der fünf Analysegruppen zugeordnet. Folgend werden alle Kategorien genauer beschrieben.

Alle acht Sonderpädagog\*innen der integrierten Regelschulen erklären, dass sie gezielte Interventionen einsetzen würden, um EVS zu beeinflussen. Sieben der acht Sonderpädagog\*innen heben hervor, dass der Einsatz der Lehrer-Schüler-Beziehung auf kommunikativer und interaktioneller Ebene zur Regulation besonders geeignet sei. So schildert eine Lehrkraft z. B., dass zur Verhaltenssteuerung „ein Draht“ zu den Schüler\*innen aufgebaut werden müsse (GSBSR, Pos. 70). Eine Sonderpädagogin beschreibt diese Strategie noch konkreter:

Also so die Basis ist auf jeden Fall die Beziehungsarbeit. Wenn ich eine gute Beziehung habe zu den Schülern und (...) die vielleicht auch irgendwie im außerschulischen Kontext aufbaue, (...) dann habe ich eine ganz andere Herangehensweise oder eine ganz andere Möglichkeit der Kontaktaufnahme, und dann ist das Kind auch VIEL mehr bereit, sich in so einer Situation auf mich einzulassen. (BKLFB, Pos. 44)

Die Lehrkraft schildert, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung für sie die Grundvoraussetzung für die Regulation von EVS sei. Sie sehe sich durch eine tragfähige Beziehung zu den Schüler\*innen deutlich stärker in der Lage, deren Verhalten zu lenken. Die Sonderpädagogin erklärt, dass sie erst durch den Faktor der Lehrer-Schüler-Beziehung die Möglichkeit hätte, mit den Kindern den Kontakt so zu gestalten, dass sie zu ihnen durchdringen könne und diese dann auch auf sie hören würden. Sieben von acht Lehrkräften der integrierten Regelschulen sind sich in diesem Punkt einig und nutzen gezielt die Beziehung, um Verhalten steuern zu können. Das Zitat verdeutlicht aber auch, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht nur auf den Sozialraum Schule begrenzt sein muss, sondern auch außerschulisch ausgestaltet werden kann. Inwiefern dies allerdings eine Voraussetzung für gelingende Verhaltensregulation sein kann, lässt sich aus keinem der Interviews ableiten.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird in sechs von acht Interviews als die Basisvariable benannt, die in der Regulation von EVS den größten Stellenwert einnehme. So erklärt eine Lehrkraft: „[...] bei den Verhaltensauffälligen muss ich eine Beziehung zu jemandem haben, dass er mir VERTRAUT. Und DAS ist das Wichtigste“ (MLNSA, Pos. 88). Diese Aussage wird von einer anderen Lehrperson unterstrichen: „Man muss halt, also gerade bei den ES-Schülern ist es ganz wichtig, dass man eine Beziehung zu denen aufbaut. Das ist meistens das A und O“ (MHNHW, Pos. 22). Die hohe Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung wird in

den Interviews mit den Lehrkräften immer wieder deutlich. Allerdings sei die Beziehung zu den Schüler\*innen keine Strategie, die mit völliger Zuverlässigkeit funktioniere: „Es gibt Situationen, in denen das natürlich nicht funktioniert, aber dass man trotzdem natürlich versucht, über Bindung (...) die Dinge zu regeln und über Beziehung“ (DLRAP, Pos. 68). Diese Lehrperson hebt zudem hervor, dass sie dennoch zunächst immer wieder versuche, die Lehrer-Schüler-Beziehung zur Regulation einzusetzen.

Auf die Frage hin, wie groß der Einfluss von Sonderpädagog\*innen auf die Verhaltensweisen der Schüler\*innen sei, antwortet eine Sonderpädagogin: „Ich glaube, je stärker die Beziehung ist, desto größer kann dieser Einfluss sein“ (DLRAP, Pos. 100). Dieses Statement unterstreicht eine weitere Lehrperson mit der Aussage, dass die Regulation von EVS sehr viel mit Beziehungsaufbau und Beziehungsgestaltung zu tun habe. Die Lehrkraft bemerkt aber im selben Zuge, dass dafür im Alltag der integrierten Regelschulen häufig keine Zeit sei, da sich die Sonderpädagog\*innen um sehr viele Schüler\*innen gleichzeitig kümmern müssten (AARBA, Pos.126-128).

Eine Lehrperson nutzt die Lehrer-Schüler-Beziehung auf eine Art und Weise, welche deutlich von allen anderen Aussagen der Sonderpädagog\*innen in integrierten Regelschulen zur Beziehungsgestaltung abweicht. So skizziert die Lehrkraft folgende Situation:

Er drehte seinen Stuhl um und robbte mit seinem Stuhl, wie ein Käfer durch den Klassenraum. Meinte, ich würde genauso wie der Kollege unten anfangen zu schreien und zu brüllen. Ich guckte mir ihn an. Die ganze Klasse war dann hier mucksmäuschenstill und beobachtete, was ich jetzt grade tun würde, und ich habe ihn einfach nur fürchterlich ausgelacht. (GSBSR, Pos. 78)

Eine Aussage dieser Lesart stellt – unabhängig von der Schulform – einen klaren Ausreißer in den Daten dar. Die hiermit verbundene Haltung gegenüber den Schüler\*innen widerspricht zudem den nachfolgend geschilderten förderlichen Aspekten zum Aufbau einer Beziehung mit den Schüler\*innen.

Ein weiterer Analysefokus waren die Aussagen der Sonderpädagog\*innen dazu, welche Faktoren sie in der Beziehungsgestaltung mit den Schüler\*innen als wichtig empfinden. Eine Lehrkraft beschreibt dabei eine hilfreiche Beziehungsgestaltung durch „Struktur, Freundlichkeit, Offenheit, Ehrlichkeit“ (MCLKK, Pos. 47).

Weiterhin sei innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung die Transparenz und klare Kommunikation essenziell (DLRAP, Pos. 60). Hinsichtlich dieser Eigenschaften und hinsichtlich der Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Regulation von EVS sind sich sieben von acht Lehrkräften aus den integrierten Regelschulen einig.

Allgemein solle eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung durch höchstmögliche „Transparenz“ (BKLFB, Pos. 48) definiert sein. Zudem solle man eine verlässlicher Ansprechperson für die Kinder sein und sie bei Schwierigkeiten unterstützen (BKSZP, Pos. 32). Ferner sei es unerlässlich, den Kindern klare Strukturen vorzugeben (MCLKK, Pos. 18). Zudem berichtet eine Lehrkraft, dass ihr in der Arbeit die „Authentizität“ (DLRAP, Pos. 62) gegenüber den Schüler\*innen sehr wichtig sei. Auch wird erklärt, dass Ehrlichkeit ein grundlegender Faktor für den Aufbau von Beziehungen mit den SuS sei (MCLKK, Pos. 42).

Vier Sonderpädagog\*innen betonen, dass die Art der Kommunikation mit den Schüler\*innen sehr bedeutsam sei. So wird vom Einsatz verschiedener Gesprächstechniken, wie dem Reframing und dem Spiegeln, berichtet (MLNSA, Pos 134), aber es werden auch Reflexionsgespräche von drei Lehrkräften regelmäßig durchgeführt (MLNSA, Pos 136; BKSZP, Pos. 28; MHNHW, Pos. 24).

In den Interviews wird zudem hervorgehoben, dass mit den Schüler\*innen äußerst flexibel umgegangen werden müsse. Eine prägnante Schilderung hierzu ist z. B.:

Oder zum Beispiel hatte ich auch mal eine Vereinbarung mit einem Hausmeister, dass ein Junge, der totale Schwierigkeiten hatte, einfach aktuell im Unterricht zu sein, eben morgens erstmal mit dem Hausmeister so seine Wege durch die Schule gegangen ist und Sachen repariert hat und sowas. (BKLFB, Pos. 82)

Die Lehrkraft beschreibt hier, wie sie für einen einzelnen Schüler eine Lösung gefunden hat, damit er überhaupt die Schule besuchen konnte. Sie schildert zudem, dass sie Wert darauf lege, mit den Schüler\*innen flexibel umzugehen und ihre Ressourcen zu nutzen.

Nur eine Sonderpädagogin definiert die Lehrer-Schüler-Beziehung für sich anders, was als Ausreißer in den Daten zu werten ist:

[...] versuchen irgendwie eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, dass man halt irgendwie einen Draht findet. Das sie/sie müssen mich nicht wirklich mögen, aber sie müssen wissen „Okay, ja (...) es ist besser, wenn ich mich an die Regeln bei Frau XY halte und das tue, und dann ist sie auch friedlich“. (GSBSR, Pos. 70)

Die Lehrkraft versteht die Beziehung so, dass Schüler\*innen sie respektieren sollten. Die gegenseitige Sympathie spiele keine wirkliche Rolle. Es sei vielmehr essenziell, dass die Schüler\*innen ihre Grenzen bei dieser Lehrperson kennen würden, damit sie keinen Ärger mit ihr bekämen.

Die Proband\*innen benennen viele verschiedene persönliche Eigenschaften, die beim Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung und zur Regulation von EVS hilfreich sein können. Einige Eigenschaften beziehen sich dabei eher auf die Persönlichkeit und die Kompetenzen der Lehrkraft, wie beispielsweise der Humor, der in einem Interview besonders hervorgehoben wird (MLNSA, Pos. 96). Immer wieder wird betont, dass die Kompetenz zum „out of the box-Denken“ wichtig sei (MLNSA, Pos. 116). Eine Probandin beschreibt diese Flexibilität oder Anpassungsfähigkeit folgendermaßen:

Ja, man muss auf jeden Fall das Ganze im Blick haben können. Man kann nicht einfach sagen, dass nach Schema F, mit so einem Verhalten geht man so und so um. Das Kind ist individuell und jedes Kind braucht was anderes. Und das muss man auf jeden Fall können. Man muss zwischen den Zeilen lesen können. Man muss die Kinder sehen und man muss sich in die Kinder reinversetzen, warum ein Kind gerade ein gewisses Verhalten zeigt. (BKSZP, Pos. 24)

Die Lehrkraft hebt hierbei die Individualität der SuS hervor und beschreibt, dass ein empathisches Hineinversetzen in die Lernenden eine Schlüsselkompetenz sei. Manualisierte oder schematische Herangehensweisen seien demnach wenig hilfreich im Umgang mit EVS, vielmehr müsse die Kompetenz entwickelt werden, den Kindern auf einem individuellen Level zu begegnen.

Als weitere persönliche Eigenschaft wird die Fähigkeit genannt, in schwierigen Situationen ruhig zu bleiben (GSBSR, Pos. 62). Damit einhergehend sei es wichtig, sich von der Arbeit mit EVS abgrenzen zu können:

Das Wichtigste und zugleich das Schwierigste glaube ich, das ist, das nicht persönlich zu nehmen (lacht). Weil irgendwie (...) fühle ich mich dann ja in so einer Situation als Lehrkraft, die jetzt ja trotzdem Mensch ist und nicht nur die Lehrkraft (lacht), fühle ich mich ja persönlich zurückgestoßen in irgendeiner Form oder hab das Gefühl, dass ich jetzt nicht andocke mit dem, was ich jetzt gerade möchte (lacht). Und das ist total schwierig, dann nicht selber SAUER zu werden oder das auf sich zu beziehen und dann so auf die persönliche Ebene zu gehen, ne. (BKLFB, Pos. 28)

Einerseits seien Lehrkräfte oft Opfer im Zuge der Konfrontation mit EVS – vor allem durch verbale Gewalt. Andererseits sei eine wichtige Kompetenz der Lehrkraft, dies dann nicht persönlich zu nehmen (siehe auch: AARBA, Pos. 88; DLRAP, Pos 72). Die Lehrkraft betont in dem Zitat auch, dass die Abgrenzung zwischen der privaten und der beruflichen Rolle in der Auseinandersetzung mit EVS mitunter schwierig sei, da starke Emotionen aufseiten der Sonderpädagog\*innen ein Austreten aus der professionellen Rolle begünstigen könnten.

Die Ergebnisse aus den Interviews liefern einige Hinweise auf persönliche Eigenschaften, die dabei helfen könnten, mit Belastungen durch die Beschäftigung mit EVS umzugehen. So sollten Sonderpädagog\*innen dazu in der Lage sein, sich abzugrenzen, und sie sollten eine hohe Resilienz aufweisen. Eine Lehrkraft erklärt hierzu eindrücklich: „Die wichtigste Eigenschaft ist Resilienz, glaub ich, sonst steht man morgens nicht mehr auf“ (AARBA, Pos. 70). Diese Eigenschaft wird von insgesamt drei Sonderpädagog\*innen benannt.

Die am meisten genannte Fähigkeit, die Sonderpädagog\*innen besitzen sollten, ist die Kompetenz zum Aufbau einer Beziehung mit den Schüler\*innen (z. B. MLNSA, Pos.84). Dies bestätigen sechs der acht Lehrkräfte. So sei es essenziell, als Lehrperson generell in der Lage zu sein, auch mit Schüler\*innen eine Beziehung aufzubauen, die EVS zeigen und damit die Lehrkräfte immer wieder herausfordern. In diesem Zuge wird auch von einer nötigen positiven Grundhaltung gegenüber den Lernenden gesprochen, welche dabei helfe, ihre Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen und ihnen dennoch offen und freundlich zu begegnen (DLRAP, Pos. 75-78).

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews mit den Sonderpädagog\*innen der integrierten Regelschulen, dass immer wieder hervorgehoben wird, die Lehrer-Schüler-Beziehung müsse aktiv für die Regulation von EVS eingesetzt werden

und sei dazu ein wirksames Mittel. Dabei wird die Lehrer-Schüler-Beziehung auch als notwendige Grundvoraussetzung beschrieben, ohne die eine hilfreiche Beschäftigung mit EVS kaum möglich sei. Es werden einige wichtige Faktoren genannt, die eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung begünstigen würden, wie beispielsweise das empathische Verstehen und die individuelle Herangehensweise an die Schüler\*innen. Ferner sei ein freundlicher, strukturierter sowie offener und ehrlicher Umgang mit den Schüler\*innen essenziell. Lehrkräfte sollten in der Lehrer-Schüler-Beziehung einen respektvollen Umgang etablieren und den Schüler\*innen eine Struktur vorleben. Außerdem nennen die Sonderpädagog\*innen eine Reihe persönliche Eigenschaften, die sie für eine Auseinandersetzung mit EVS und zur Förderung eines Beziehungsaufbaus als wichtig empfinden. Hierbei wird betont, dass es wichtig sei, ruhig zu bleiben und sich abgrenzen zu können. Am wichtigsten empfinden die Sonderpädagog\*innen die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau mit Kindern und Jugendlichen. Eine hohe Resilienz sei in diesem belastenden Arbeitsumfeld essenziell. Auch sollte man den Schüler\*innen mit einer positiven Einstellung gegenüberzutreten.

#### **4.3.3 Belastungen von Sonderpädagog\*innen an integrierten Regelschulen**

Nachfolgend werden die besonderen Belastungen der Sonderpädagog\*innen durch ihre Konfrontation mit EVS dargestellt, die in den Interviews zur Sprache kommen. Um die diesbezügliche tatsächliche Belastung der Lehrkräfte zu operationalisieren, wurde im Leitfaden folgende Herangehensweise gewählt: Zunächst sollten die Sonderpädagog\*innen von persönlichen Erlebnissen mit EVS berichten. Anschließend sollten sie ihre individuelle Belastung einschätzen und erklären, ob sie diese Belastung mit nach Hause nehmen und inwiefern private Beziehungen dadurch beeinflusst werden. Ferner wurde nach den Emotionen der Lehrkräfte gefragt, die in der Konfrontation mit EVS auftreten.

Von den Sonderpädagog\*innen der integrierten Regelschulen wird über eine große Bandbreite an verschiedenen Formen von EVS berichtet, mit denen sie teilweise täglich konfrontiert seien. Dabei lässt sich feststellen, dass alle acht Lehrkräfte konkrete Erlebnisse im Zusammenhang mit EVS in den Interviews schildern. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise: „Ja, ich würde schon sagen, dass wir in jeder Klasse Kinder haben, auf die das zutrifft. Glaube, es gibt keine Klasse, in der

niemand sitzt, der nicht mindestens eine externalisierende Verhaltensstörung aufweist“ (DLRAP, Pos. 28). Diese Schilderung zeigt bereits, dass Verhaltensstörungen auch im integrierten Regelschulsystem weit verbreitet sind. Daraus ableitend stellt sich die Frage, welche konkreten Verhaltensweisen die Lehrkräfte in den Klassen erleben. Bei den Interviews zeigt sich, dass Probleme mit der Konzentration sowie Erscheinungen von Impulsivität und von Hyperaktivität alltägliche Vorkommnisse sind. So schildern die Sonderpädagog\*innen, dass die Kinder oft nicht stillsitzen könnten, dass sie im Unterricht aufstehen und herumlaufen oder dass sie ständig in die Klasse hineinrufen würden. Stillarbeiten seien teilweise kaum umsetzbar, da die Ausdauer in der Bearbeitung von Aufgaben nicht ausreiche. Eine Sonderpädagogin aus der integrierten Gesamtschule berichtet hierzu, dass Schüler\*innen „[...] Schwierigkeiten bei der Konzentration [haben] oder auch, (...) ja, mit Hyperaktivität in Verbindung. Also still am Platz sitzen ist SCHWIERIG für viele.“ (BKLFB, Pos. 16). Eine weitere Lehrkraft unterstreicht diese Aussage und schildert folgende alltägliche Situation aus dem Unterricht:

Dass die Konzentrationsspanne sich bei den Kindern nicht weiterentwickelt. Dass sie sehr schnell zu Ermüdung neigen, wenn das Unterrichtsgeschehen nicht gerade wie von Referendaren aufbereitet ist, d. h. auch mal Aufgaben aus dem Buch zu bearbeiten, die vielleicht nicht so Spaß machen. Die sind sehr von ihrem Lustprinzip geleitet. Sind in der Lage, überspitzt gesagt, einem Zehn-Sekunden-TikTok-Video zu folgen, und größer ist die Aufmerksamkeitsspanne auch nicht. Das lässt sich generell bei allen beobachten. (BKSZP, Pos. 8)

Bemängelt wird hier insbesondere die geringe Aufmerksamkeitsspanne, die viele Schüler\*innen aufweisen würden. Zudem scheint die Aufmerksamkeitsleistung aber auch davon abzuhängen, ob die Schüler\*innen sich für ein Thema interessieren.

Neben Verhaltensstörungen, die primär das Klassen- und Lernklima tangieren, komme es nach Ansicht der Interviewten aber auch regelmäßig zu Verhaltensweisen, die direkt gegen Mitschüler\*innen oder die Lehrkräfte gerichtet seien. In sechs Interviews wird von oppositionellen Verhaltensweisen berichtet. Dazu zählten beispielsweise die Verweigerung gegenüber Anweisungen durch die Lehrer\*innen oder die Arbeitsverweigerung im Unterricht (z. B. GSBSR, Pos. 40). Es wird aber auch in sieben von acht Interviews dargelegt, dass es regelmäßig zu verbaler und

körperlicher Gewalt unter den Mitschüler\*innen komme. Ein besonders prägnantes Beispiel erläutert eine Sonderpädagogin: „Also ich meine, wir hatten vor zwei Jahren/hatten wir die Messerstecherei bei uns an der Schule“ (GSBSR, Pos. 98). Die Lehrkraft berichtet hier von massiver Gewalt mit Einsatz von Waffen unter den Schüler\*innen. Dies scheint kein Einzelfall gewesen zu sein. Eine andere Lehrkraft erklärt, dass es in ihrer Schule zu Erpressungen unter den SuS gekommen sei. Dabei seien Messer mit in die Schule gebracht worden, um die jeweiligen Schüler\*innen zu unterdrücken und zu bedrohen (MCLKK, Pos. 22).

Aber auch Gewalt unter den Schüler\*innen ohne den Einsatz von Waffen wird wiederholt berichtet, wie beispielsweise das Würgen eines anderen Schülers: „Vor Kurzem erst hat aus für uns nicht erforschbarem Grund ein Schüler einen anderen gewürgt, und zwar so, dass die Lehrkraft, die dabei war, die Hände des Jungen nicht vom Hals des anderen lösen konnte“ (AARBA, Pos. 36).

Die Gewalt unter den SuS erweist sich als ein Schwerpunktthema in den Interviews. Dabei komme es unter anderem auch zu „Rangeleien, die auch zu gebrochenen Körperteilen führten“ (AARBA, Pos. 44). Die Lehrkraft schildert hierzu eine Situation, in der ein Schüler massiv verletzt wurde:

Sie nehmen sich in den Arm und drücken sich dann gegenseitig runter. Das ist für die zum Teil lustig, und wenn dann einer immer weiter drückt, passieren halt Verletzungen. Letztens hatten wir einen gebrochenen Daumen. Mir ist NICHT klar, wo diese Aggression HERRÜHRT oder ob das für die Kinder überhaupt aggressiv ist. (AARBA, Pos. 48)

Von körperlicher Gewalt gegen die Lehrkräfte wird nur in einem der acht Interviews berichtet. Hier schildert eine Lehrkraft folgende Situation:

Ich wollte den Unterricht beenden und das Mädchen wollte schon gehen. Und ich habe mehrmals gesagt, sie soll nicht gehen, ich möchte noch ein Wort sagen. Es geht darum, dass sie den nächsten Tag keine Schule hat, das war mir ziemlich wichtig. Und sie STÜRMTE an mir vorbei, gab mir links und rechts eine und stürmte dann raus. Also das war für mich sehr überraschend, auch das erste und bisher einzige Mal. (AARBA, Pos. 52)

Die betroffene Lehrkraft schildert hier einen direkten körperlichen Übergriff gegen sie als Person. In keinem der anderen Interviews aus den integrierten Regelschulen finden sich Äußerungen über solche direkten Angriffe durch Schüler\*innen.

Die Lehrkraft erklärt hierbei zudem, dass ihr dies in ihrer Laufbahn bisher noch nie geschehen sei. Eine weitere Lehrkraft aus der integrierten Regelschule berichtet von einem Vorfall, bei dem es beinahe zu einem Übergriff ihr gegenüber gekommen wäre:

Ja, auf so einer minimalen Ebene auf jeden Fall. Ich hatte letzte Woche noch die Situation mit einem Schüler, mit dem ich in der vorangegangenen Woche einen kleinen Konflikt hatte, der mir dann über den Flur entgegenlief und in dem Moment, an dem er an mir vorbeigegangen ist, so angetäuscht hat, dass er mich rammen würde, so als Drohgebärde, um seine Überlegenheit zu demonstrieren. (DLRAP, Pos. 46-48)

Die Lehrperson schildert hier eine Situation, in der sie durch einen Schüler bedroht wurde. Dabei interpretiert sie dieses Verhalten als ein Zeichen der Überlegenheit des Schülers ihr gegenüber.

Hingegen erklären alle Lehrkräfte der integrierten Regelschulen, dass sie regelmäßig von Schüler\*innen beleidigt würden, oft im Zusammenhang mit oppositionellem Verhalten und Arbeitsverweigerung. Eine Lehrkraft schildert zudem, dass diese Verhaltensweisen zunehmen würden:

[...] das respektlose Verhalten hat deutlich zugenommen. Nicht nur untereinander, sondern auch gegenüber den Erwachsenen. Nicht nur gegenüber den Mitschülern, sondern auch gegenüber den Lehrpersonen oder anderen Bediensteten in der Schule, sodass wirklich Widerworte gegeben werden, dass Lehrkräfte beleidigt werden. Das hat wirklich zugenommen, und das hat nicht nur mit den Förderkindern zu tun, das lässt sich generell beobachten. (BKSZP, Pos. 8)

Interessant ist hier, dass die Lehrkraft feststellt, Beleidigungen gegen die Lehrkräfte hätten nichts mit dem Förderschwerpunkt eines Kindes zu tun. Vielmehr sei das respektlose Verhalten auch bei Schüler\*innen ohne einen Förderschwerpunkt anzutreffen.

In einem Interview wird geschildert, dass SuS Destruktivität gegen das Eigentum der Schulen zeigen würden. Eine Lehrkraft erklärt hierzu: „Ein anderes Beispiel, das mir in Erinnerung geblieben ist, (...) ist, dass ein Junge so ausgerastet ist, dass er mit (stottert) einem Stuhl mehrfach gegen eine Scheibe geschlagen hat“

(AARBA, Pos. 38). Dies unterstreicht, dass die Lehrkräfte regelmäßig EVS ausgesetzt sind. In diesem Beispiel hatte die Fensterscheibe standgehalten, sodass es nicht zu weiteren Beschädigungen oder Verletzungen durch Glasscherben gekommen war.

Es komme aber auch immer wieder zu Selbstverletzungen und suizidalen Äußerungen in den Schulen. So wird von zwei Sonderpädagog\*innen betont, dass sich manche Kinder ritzen würden. Eine sonderpädagogische Lehrkraft aus der integrierten Gesamtschule erklärt zudem, dass sie einen Schüler in der Klasse hätte, der immer wieder äußere, er wolle nicht mehr weiterleben und sehe keine Hoffnung mehr für sein Leben. Sie erklärt, dass es einen Jungen gebe, „der immer sagt, ich/der (stottert) damit hausieren geht: „so, ich bring mich um und ich will nicht mehr leben, alles ist scheiße und so“ (MLNSA, Pos. 48). Dieser Schüler falle zudem dadurch auf, dass er sich mit scharfen Gegenständen an den Oberschenkeln ritze. Dazu muss allerdings festgehalten werden, dass suizidales und selbstverletzendes Verhalten auch den internalisierenden Störungsbildern in der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis zugeordnet werden kann. Ein solches Verhalten kann aber auch durch seinen externalisierenden Charakter (z. B. die für andere sichtbaren Verletzungen) den EVS zugeordnet werden und befindet sich somit an einer Schnittstelle.

Die Lehrkräfte der integrierten Regelschulen berichten zudem von einer Vielzahl verschiedener psychischer Belastungen durch die Konfrontationen mit EVS, die sich auch auf ihr Privatleben auswirken. So schildern zwei Proband\*innen, dass sie selbst oder ihre direkten Kolleg\*innen durch die ständige Konfrontation mit EVS psychisch erkrankten (MCLKK, Pos. 118; AARBA, Pos. 82). Des Weiteren äußern fünf Lehrkräfte, dass sie sich auch außerhalb ihrer Arbeitszeit noch gedanklich mit den Vorfällen und den Belastungen in der Schule beschäftigten, was bei ihnen zu einer Beeinträchtigung der Partnerschaft führe oder aber die Beziehung zu den eigenen Kindern belaste und deren Erziehung beeinflusse. Hierzu schildert eine erfahrene Lehrkraft aus einer Gesamtschule beispielsweise:

Tatsächlich habe ich mein Kind früher oft angeschrien, aber nicht, weil mein Kind was gemacht hat, sondern weil ich diese Emotionen, diese Ladung mit nach Hause gebracht habe. Mit meinem Mann auch, und das war ein Prozess, dann zu erkennen, dass ich das mit nach Hause gebracht hab und dass die Ursache woanders liegt. (AARBA, Pos. 282-286)

Die Aussage dieser Lehrkraft zeigt, dass sie sich durch ihre Arbeit stark psychisch belastet fühlt. Es habe zudem lange gedauert, bis die Sonderpädagogin herausfand, dass der Partner und das eigene Kind nur eine Projektionsfläche waren, auf der sich die Belastungen aus der Arbeit mit EVS abbildeten. Wie bereits festgestellt, erweist sich die Beschäftigung mit schulischen Inhalten im privaten Raum nicht als Einzelfall. Eine andere Lehrkraft erklärt:

Ja okay, mein Mann beschwert sich regelmäßig, dass ich zu viel für die Schule mache. Er/mein Sohn hat auch schon ein paar Mal gesagt: „Hör mal, lass die jetzt, die Sachen, mal in der Schule. Kümmere dich jetzt mal um UNS. WIR sind jetzt hier und du bist jetzt grade zu Hause und nicht in der Schule“. (GSBSR, Pos. 155)

Die Sonderpädagogin berichtet hier von einem Eindringen schulischer Themen in den privaten Raum. Ihre Familie leide unter ihren persönlichen Belastungen als Lehrkraft mit und fühle sich vernachlässigt. Im weiteren Interviewverlauf erklärt dieselbe Lehrkraft, dass sie nachts auch Schlafprobleme entwickelt habe. Die Belastung durch die Schule sei so hoch, dass sie mit den Zähnen knirsche.

Es wird in zwei Interviews aber auch zum Ausdruck gebracht, dass die Belastungen in der Arbeit nicht monokausal mit den EVS verbunden werden könnten. Die Belastungen entstünden zugleich auch durch die gesamten Rahmenbedingungen des Berufs und durch eine Übernahme von vielen Aufgaben. Eine Sonderpädagogin schildert dies wie folgt:

Also klar, belastet ist man trotzdem. Es gibt viele Termine. Dadurch, dass ich jetzt der einzige Sonderpädagoge bin, habe ich natürlich unheimlich viele Gespräche, Förderpläne, Zeugnisse. Sonstiges, irgendwelche schriftlichen Sachen, die ich ja quasi für alle abdecke. Das ist schon natürlich anstrengend, aber das ist jetzt nichts, was auf Verhaltensstörungen sich bezieht. (MHNHW, Pos. 48)

Auch die Anforderungen, die durch die Schulleitungen an die Lehrkräfte herangetragen werden, seien maßgeblich mit den entstehenden Belastungen verbunden:

Also die Belastung, die ergibt sich eigentlich nicht aus dem Verhalten der Kinder. Die ergibt sich eher aus diesem Spannungsverhältnis, in dem ich mich befinde (lacht), weil ich denke, man erwartet von mir, von Schulleitung,

von wem auch immer, dass die Kinder funktionieren. (...) Aber sie können es nicht. So, und ich weiß, dass sie es nicht können und ich weiß, dass sie was anderes brauchen, aber Schulleitung erwartet von mir, funktionierende Kinder zu produzieren, so mal ganz (...) banal gesagt (lacht). (BKLFB, Pos. 119-123)

Die interviewte Person erklärt hier, dass sie sich in einem Dilemma befinde. Einerseits sehe sie es als ihre Aufgabe, die Alltagsfähigkeit der Kinder zu stärken, andererseits bemerke sie, dass sie dieser Aufgabe nicht gerecht werden könne. Es zeigt sich also, was zu einer Belastung bei der betroffenen Lehrperson führt.

Es kann aus den soeben dargestellten Interviewzitate abgeleitet werden, dass die Belastung der Sonderpädagog\*innen unterschiedlich ausfällt und dass daher keinesfalls vorhandene EVS bei Schüler\*innen als alleinige Auslöser von Belastungen betrachtet werden sollten. Vielmehr spielt der konkrete Schulkontext als Ganzes eine wesentliche Rolle.

In den Interviews wurden die Proband\*innen darum gebeten, zu schildern, welche Emotionen sie empfinden, wenn sie sich direkt mit EVS auseinandersetzen. Die Interviewten beschreiben daraufhin allesamt Situationen, in denen sie sich mit negativen Emotionen und Kognitionen auseinandersetzen mussten und erklären, welche besondere Belastung dies für sie bedeutet. So berichtet eine Lehrperson aus der Gesamtschule folgende Situation:

Ich habe immer mein ganzes Berufsleben und mich infrage gestellt, mach ich das wirklich gut? Ich hatte auch Phasen, wo ich gedacht habe, ich kann das gar nicht. Ich bin gar nicht geeignet für den Job und ich MÖCHTE das nicht. Ich möchte nicht morgens aufstehen und in eine Stressklasse kommen, wo (...) ich da wieder nur mit Dinge zu regeln habe und so. (MLNSA, Pos. 322)

Die Sonderpädagogin schildert hier die Auswirkungen von EVS auf ihr eigenes Professionalitätsempfinden. Sie erklärt dabei, dass sie sich selbst und ihre Rolle als Lehrkraft infrage stellen würde und berichtet dabei von der Überlegung, ob sie diesen Beruf in der Form weiter ausüben möchte.

Ein weiteres prägnantes Beispiel aus den Interviews mit den Sonderpädagog\*innen aus integrierten Regelschulen bezieht sich auf die Angst davor, wohin sich die EVS der Schüler\*innen noch entwickeln könnten:

Dann fragt man sich schon manchmal: „Wo soll das hinführen?“. Das ist schon so ein bisschen in die Zukunft gesehen bedrückend für einen, vor allem, wenn man selber Kinder hat und natürlich möchte, dass die in der Gesellschaft zurechtkommen und was da auch an psychischen Erkrankungen bei vielen Kindern mittlerweile vorliegt. Das ist schon so ein bisschen die ZUKUNFTSANGST quasi, wo sich das hin entwickelt, ist schon da. (BKSZP, Pos. 54)

Die Lehrkraft erklärt im Zuge dieses Zitates, dass die psychischen Auffälligkeiten der Schüler\*innen und die Aufgabendichte der Lehrkräfte weiter zunehmen würden (BKSZP, Pos. 46). Dabei berichtet diese Lehrkraft von Zukunftsängsten und einer Bedrücktheit, da sie nicht wisse, wo sich die Auffälligkeiten und die Belastungen noch hinentwickeln würden.

Die beschriebene Hilflosigkeit wird auch in einem zweiten Interview deutlich: Weil (...) / Weil ich mich hilflos fühle. Ich glaube das sind Dinge, die ich (...) dann länger zum Verarbeiten brauche, wenn ich (...) etwas machen möchte und nichts machen kann, weil zum Beispiel da die Mutter gesagt hat, der hat ihn gar nicht gewürgt. Oder der hat ihn aus Versehen gewürgt, mein Sohn ist nicht aggressiv. (AARBA, Pos. 253)

Hier zeigt sich ein weiteres Mal die Hilflosigkeit und Ohnmacht, die Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit EVS empfinden können. Dabei bezieht sich die Lehrkraft hier zudem auf die Arbeit mit den Eltern der auffälligen Kinder. Sie berichtet, dass diese teilweise die EVS der eigenen Kinder in der Schule leugnen oder verharmlosen würden.

Eine große Bandbreite an entstehenden Emotionen wird auch in folgendem Interview deutlich:

Auch das macht einen dann traurig, weil er kann in dem Moment nichts dafür, für sein Verhalten. Hätte er die Medikamente/ und nachdem er dann die Medikamente hatte, kam er zu mir, setzt sich auf meinen Schoß und sagt: „Kannst du mir ein Buch vorlesen?“ So, das ist dieses andere. Da weiß man, wieso Medikamente da sind, das wissen Sie ja am besten, aber (...) diese Angst, Wut, Trauer (...) das ist schon alles dabei. (MCLKK, Pos. 126)

Die Lehrkraft erinnert sich hierbei an eine Situation, in der ein Junge aus ihrer Klasse sein Medikament (Methylphenidat) nicht bekommen hatte und sich plötzlich in der Pause eine Metallstange nahm. Mit dieser Metallstange bedrohte der Schüler nun die Lehrkraft. Die Lehrkraft berichtet hierbei von Gefühlen der Angst, konnte die Situation aber letztlich entschärfen (MCLKK, Pos. 14). Neben der Emotion Angst seien aber auch andere Affekte entstanden, wie aus dem Zitat deutlich wird. Es zeigt sich, dass die Lehrkraft durch diese Situation auch Wut empfand. Gleichzeitig konnte die Lehrkraft sich daran erinnern, dass sie auch traurig war, da sie Mitleid mit dem Jungen hatte. Der Junge habe ihrer Aussage nach keine Schuld an der Situation, da zu Hause vergessen wurde, ihm seine Medikamente zu geben. Nachdem er seine Medikamente dann eingenommen hatte, setzte er sich auf den Schoß der Lehrperson und wünschte sich, dass sie ihm ein Buch vorliest.

Zusammengefasst zählten die Lehrkräfte folgende Emotionen auf: Hilflosigkeit, Ohnmacht, Wut, Frustration, Traurigkeit, Betroffenheit, Angst und Selbstzweifel. In den Interviews wird zudem keine einzige positive Emotion aufgezählt. Insgesamt erleben Lehrkräfte an den integrierten Regelschulen eine Vielzahl unterschiedlicher EVS bei Schüler\*innen, wobei diese teilweise direkt gegen die Sonderpädagog\*innen selbst gerichtet sind. Der Aspekt der verbalen Gewalt gegenüber den Lehrkräften nimmt dabei eine besonders große Rolle in den Interviews ein.

#### **4.3.4 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Regulativ an Förderschulen**

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem Stellenwert, den die Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen der Qualität der vorhandenen Lehrer-Schüler-Beziehung im Zusammenhang mit EVS zusprechen. Zudem werden wichtige Aspekte der Beziehung analysiert, wie zuvor bereits bei den Lehrkräften der integrierten Regelschulen. Anschließend werden wichtige persönliche Eigenschaften diskutiert, die Lehrkräften dienlich sein können, um einen hilfreichen Beziehungsaufbau zur Regulation von EVS zu bewerkstelligen. Auch hierzu sind die induktiven Kategorien in einem Schaubild (Anhang 2) zusammengefasst, um die Übersicht zu erleichtern. Dieses Schaubild ist ebenfalls unterteilt in die zentralen Analysekategorien dieser Studie.

Alle Lehrkräfte schildern verschiedene Strategien, die sie in ihrer täglichen Arbeit beim Auftreten von EVS einsetzen. Insgesamt betonen sieben der acht Son-

derpädagog\*innen den Aufbau einer Beziehung mit den Schüler\*innen. Eine Lehrperson drückt dies folgendermaßen aus: „Und ohne Beziehung können wir NICHTS, aber AUCH GAR NICHTS machen“ (BPNDW, Pos. 95). Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird in drei Interviews als das wichtigste Kriterium benannt; wie die Lehrkraft im vorherigen Zitat hervorhebt, sei sie es, welche die Regulation von EVS in der Schule erst möglich mache. Dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eine hilfreiche Strategie für die Regulation von Verhaltensstörungen ist, erklärt sich eine andere Lehrkraft folgendermaßen:

Ich kenne die sehr sehr gut, die kennen mich sehr sehr gut. Und natürlich ist genau diese Beziehung, die man dann zueinander hat, wichtig, weil man weiß okay, wann reagiert welcher Schüler worauf und wissen dann ja auch okay, bei Frau XYZ sollte ich das besser nicht tun. (MELKR, Pos. 28)

Diese Lehrperson sieht einen Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Verhaltensregulation. Wenn Lehrer\*innen und Schüler\*innen sich gut kennenlernen würden, beispielsweise durch eine große Nähe in der Beziehung, dann kenne man Stärken und Schwächen des Gegenübers und könne entsprechend reagieren. Dies gelte nach Aussage dieser Lehrkraft aber auch für die SuS. Auch Schüler\*innen würden die Lehrkraft besser einschätzen können und die Reaktion der Lehrkraft auf bestimmte Verhaltensweisen werde so für die Schüler\*innen vorhersagbar.

Eine weitere Lehrperson sieht durch den Aufbau einer engen Beziehung aber auch einen Nachteil:

Man ist als Klassenlehrer auch schon sehr viele Stunden in seiner Klasse. Und da sind dann auch Schüler, die schon SEHR auf ihre Klassenlehrer fixiert sind. Was ich einerseits wichtig finde, um die Beziehungsebene ausbauen zu können mit den Schülern, aber es sorgt natürlich andererseits ein bisschen dafür, dass die Schüler da oft so Wege finden, um sich da so durchzuschlängeln. (PKVBF, Pos. 40)

Auch hier wird die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung noch einmal hervorgehoben. Die Lehrkraft sieht aber auch die Gefahr, dass eine enge Beziehung zu einem Schüler oder einer Schülerin dazu führen könnte, dass die Lernenden sozusagen „Schlupflöcher“ finden. Die Lehrperson geht später noch genauer

hierauf ein und erklärt, dass sie befürchte, Regeln der Schule würden von Schüler\*innen geschickt umgangen, indem sie beispielsweise Lehrkräfte gegeneinander ausspielen (PKVBF, Pos. 41-43).

Sieben der acht Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen empfinden die Lehrer-Schüler-Beziehung aber als die Grundlage für gelingende Regulation von EVS und angemessene Fördermaßnahmen. Eine Lehrperson erklärt, dass man gar nicht darum herum käme, eine Beziehung aufzubauen, wenn man das Verhalten der SuS regulieren wolle:

An unserer Schule geht es/und man kommt nicht drum herum, wirklich eine/irgendeine Art von Beziehung zu allen Schülern aufzubauen, um auch deren Vertrauen zu gewinnen und die auch wieder positiv mit Schule in Verbindung zu bringen. (MELKR, Pos. 18)

Nun stellt sich die Frage, welche Faktoren eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung begünstigen. Zwei weitere Lehrkräfte erklären, dass ein humorvoller Umgang mit Schüler\*innen geeignet sei, um Konflikte zu entschärfen oder gar nicht erst aufkommen zu lassen (AKGBU, Pos. 44; ASGSG, Pos. 92). Die Förderung einzelner Schüler\*innen solle dabei auf Augenhöhe stattfinden, wobei Reflexionsgespräche nach Konflikten essenziell seien (MELKR, Pos. 24). Bei Gesprächen mit den Schüler\*innen würden klassische Gesprächstechniken, wie z. B. das Reframing, eingesetzt (WVPPF, Pos. 51-52).

Das Fördern der Autonomie der Schüler\*innen ist nach Meinung einer Lehrperson ein wichtiger Faktor in der Beziehungsgestaltung. Eine interviewte Person beschreibt dies wie folgt:

Und dann gemeinsam Verhaltensalternativen entwickeln. Das kann sein, Time-out, ich gehe mal fünf Minuten raus. Das kann sein, ich kann mich mal fünf Minuten irgendwie auf das Sofa setzen bis hin zu ich weiß nicht, ich muss jetzt erstmal in Rewe gehen, mir ein Brötchen kaufen - ich muss erstmal was essen. Also, also die Möglichkeit, selbstgesteuert zu sagen „ich muss mal jetzt eben kurz was anderes haben, um mich wieder runterzubringen.“ (BPNDW, Pos. 112)

Hierbei wird deutlich, dass die Lehrkraft sowohl auf individueller Ebene mit den Schüler\*innen nach Lösungsstrategien sucht als auch die Autonomie der Kinder fördert, da sie ihnen die Möglichkeit schafft, selber zu erkennen, wann sie eine

Pause brauchen würden. Die Schüler\*innen werden hier also aktiv mit in die Gestaltung von Lösungen einbezogen und ihnen wird freigestellt, ihre Emotionen selber zu bemerken, einzuordnen und entsprechend zu reagieren.

Damit Verhalten in seinem Kontext beurteilt werden kann, ist das Aufstellen von Regeln elementar. Vier Lehrkräfte schildern, dass sie Regeln für die Schüler\*innen aufstellen würden und klare Strukturen sehr wichtig seien. Eine Lehrperson berichtet hierzu: „Also ich finde es ganz wichtig, dass man da ganz klare Regeln hat und da auch irgendwie Geschlossenheit innerhalb der Schule“ (PKVBF, Pos. 26). Die Lehrkraft erklärt hierzu auch, dass klassenübergreifende Regeln wichtig seien. Die Verhaltensregeln könnten dabei visualisiert werden, beispielsweise durch Plakate in den Klassen (BWRDA, Pos. 88). Der Einsatz einer klaren Tagesstruktur und eine gewisse Routine seien geeignet, um EVS präventiv zu begegnen (MELKR, Pos. 14).

Zudem wird betont, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung von Offenheit definiert sein sollte:

Dass man von sich selber als Person (...)/man muss sich auch öffnen, sonst ist ja Beziehung nicht möglich. [...] Nicht, dass ich jetzt meinen Schülern sehr private Dinge über mein Leben erzähle, aber sie ein Stück weit in mein Leben lassen, gehört auch dazu, weil sonst ist Beziehung auch nicht möglich. (BPNDW, Pos. 93-95)

Diese Lehrperson postuliert also, dass man sich den Schüler\*innen öffnen müsse, damit der Beziehungsaufbau gelingen kann. Dabei erklärt sie aber auch, dass dies nicht zu tief in den privaten Rahmen fallen müsse und gleichzeitig eine professionelle Distanz wichtig sei (BPNDW, Pos. 99). Zudem solle Echtheit seitens der Lehrkräfte eine Rolle in der Beziehung spielen. Es gelte hier, sich nicht zu verstellen und den Schüler\*innen mit seinem wahren Wesen zu begegnen (WVPFF, Pos. 119).

Ein weiterer wichtiger Punkt sei das Verständnis, das eine Lehrkraft den SuS mit ihren individuellen Problemlagen entgegenbringen müsse (BWRDA, Pos. 52). Die Lehrer-Schüler-Beziehung solle dabei auch von Vertrauen und Authentizität definiert sein (MELKR, Pos.18; BWRDA, Pos. 64). Von vier der acht Lehrkräfte wird zudem die Empathie als wichtiger Faktor in der Beziehung hervorgehoben. Lehr-

personen sollten sich ihrer Meinung nach immer vor Augen führen, dass das Verhalten der Kinder weniger gegen die Lehrer\*innen selber gerichtet sei, sondern vielmehr aus komplexen Problemen und Lebensumständen entstehe. Die Aufgabe der Lehrkraft sei es dann, die Lebenswelt der Kinder aus ihren Augen zu sehen und sich ihr Verhalten dementsprechend zu erklären (z. B. ASGSH, Pos. 58, PKVBF, Pos. 22). Empathie wirke zudem präventiv gegen EVS (PKVBF, Pos. 24).

Alle Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen berichten von einigen wichtigen Eigenschaften, die eine Lehrkraft in dieser Schulform mitbringen sollte, um mit den Belastungen umzugehen und um EVS zu begegnen und Beziehungen erfolgreich aufbauen zu können. Ein wesentlicher Aspekt sei hierbei, dass den Schüler\*innen ihr Fehlverhalten verziehen werden könne: „Gerade bei den Schülern emotional-soziale Entwicklung (...), denen muss man einfach jeden Tag wieder eine neue Chance geben“ (ASGSH, Pos. 70). Als Lehrkraft solle man demnach dazu in der Lage sein, das Fehlverhalten von Schüler\*innen zu reflektieren und ihnen am nächsten Tag wieder offen und respektvoll zu begegnen.

Einhergehend mit einer generellen Empathiefähigkeit wird von einer Lehrperson auch ein systemischer Blick benannt, bei dem die Lehrkräfte immer das Familiensystem und andere Kontextfaktoren des Kindes mitbedenken sollten (BWRDA, Pos. 54).

Drei Sonderpädagog\*innen erklärten, dass die Fähigkeit zum Aufbau einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung die wichtigste Eigenschaft sei, die eine sonderpädagogische Lehrkraft in den Beruf mitbringen müsse (z. B. BPNDW, Pos. 98). Diese Aussage unterstreicht eine weitere Lehrkraft mit folgender Schilderung:

Wenn es dann dazu kommt, dass irgendwas während des Unterrichts oder den Pausen schief läuft, dann ist es hier bei uns, und das ist meine feste Überzeugung, nicht entscheidend, wie gut sind meine Noten im Studium, sondern welche Beziehung kann ich zu Schülern aufbauen und welche/ In welcher Form bin ich bereit, mich (...) auf Konflikte und Schüler einzulassen. (WVPPF, Pos. 38)

Auch diese Person hebt die hohe Bedeutsamkeit der Beziehungsfähigkeit der Lehrkräfte hervor und fügt hinzu, dass man auch dazu bereit sein sollte, sich auf verschiedene Konfliktsituationen und die individuellen Probleme der Schüler\*innen einzulassen.

Sechs der acht Befragten nennen als weitere wichtige Eigenschaft die Resilienz. Lehrkräfte an Förderschulen sollten sich psychisch stabil fühlen und dazu in der Lage sein, ihre eigenen Impulse zu steuern (BPNDW, Pos. 64). Dabei sei es wichtig, nicht alle Beleidigungen oder jedes Fehlverhalten der Schüler\*innen persönlich zu nehmen (BPNDW, Pos. 66). Eine weitere Lehrkraft benennt diese Eigenschaft auch als „Stressresistenz“ und später auch als „Leidensfähigkeit“ (WVPFF, Pos.38). Diese Lehrkraft erklärt, dass man manchmal zunächst Beleidigungen über sich ergehen lassen müsse und dabei die nötige Gelassenheit bewahren solle. Dies führe dann im Umkehrschluss dazu, dass ein Beziehungsaufbau mit den Schüler\*innen möglich werde. Dies wiederum erfordere aber auch Fingerspitzengefühl und Geschick im Umgang mit den Schüler\*innen (WVPFF, Pos. 38-40).

Ein Faktor, der bei der Erhaltung der Resilienz helfe, sei der Humor. Ein humorvoller Umgang mit den Schüler\*innen und den Kolleg\*innen führe dazu, dass man Vorkommnisse im Zusammenhang mit EVS nicht zu nahe an sich heranlassen würde, was der psychischen Stabilität dienlich sei (ASGSH, Pos. 62-64).

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Resilienzentwicklung der Lehrkräfte zu sehen ist die Fähigkeit zur Reflexion. Zwei Lehrkräfte machen deutlich, dass dies eine wichtige Fähigkeit sei, die es möglich werden lasse, angemessen auf EVS zu reagieren und seine Strategien im Umgang damit auszubauen (z. B. AKGBU, Pos. 32).

Das Thema Gelassenheit und Geduld wird in sechs verschiedenen Interviews eröffnet. Dies scheint daher ein wichtiger persönlicher Faktor für Sonderpädagog\*innen in der Arbeit mit den Kindern zu sein. So führt eine Lehrperson aus:

[...] Gelassenheit ist, glaube ich, eine wichtige Geschichte. Man darf sich nicht selber hochbringen lassen. Also ich MUSS in so einer Situation tatsächlich Provokationen, Beleidigungen aushalten können, um angemessen reagieren zu können. [...] Wenn ich mich selber provozieren lasse, stecke ich mittendrin und ich erreiche nichts. (WVPFF, Pos. 46-48)

Ein ruhiges und gelassenes Auftreten sei außerdem wichtig, damit man seine Rolle als Lehrkraft erfüllen könne und damit man nicht damit beginne, an sich selbst zu zweifeln (MELKR, Pos. 18). Würde eine Lehrkraft mit Selbstzweifeln in den Unterricht an die Förderschule kommen, habe sie „eigentlich schon verloren“ (MELKR, Pos. 18). Diese Einschätzung wird von einer weiteren Lehrkraft unterstrichen:

Man kann sich ja nicht gegen ALLES wappnen. Aber Geduld, ganz ganz wichtig. Also, wenn ich ein aufbrausender Mensch bin, dann überleben Sie keine Woche. (lacht) Oder das geht auf keinen Fall gut. Das ist ganz klar. Sie müssen die Fähigkeit haben, abschalten zu können, das sind dann jetzt auch so persönliche Sachen. (RLAOW, Pos. 24)

Dieser Interviewausschnitt zeigt noch einmal, welche Bedeutung der Geduld und der Gelassenheit zugeschrieben wird. Weiterhin macht die Lehrkraft hier klar, dass man es auch schaffen müsse abzuschalten, also sich von Geschehnissen aus der Schule zu distanzieren, um langfristig gelassen bleiben zu können.

Eine Person betont zudem, dass in dieser Schulform eine hohe Teamfähigkeit erforderlich sei. Sie erklärt: „Wer nicht teamfähig ist, hat in unserer Schulform NICHTS zu suchen“ (BPNDW, Pos. 66). Dabei stellt die Lehrkraft weiter fest, dass die Förderschule kein Ort für Einzelkämpfer sei und den Problemen der Schüler\*innen im Team begegnet werden müsse.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung auch an Förderschulen als wichtiger Einflussfaktor auf die EVS der Kinder und Jugendlichen benannt wird. Dabei lassen sich zentrale Beziehungsfaktoren, wie z. B. Authentizität, Offenheit und Empathie, analytisch herausheben. Lehrkräfte an Förderschulen benötigen zudem spezifische persönliche Eigenschaften, wie beispielsweise eine hohe Teamfähigkeit und eine ausreichende Resilienz, aber auch die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau mit den Schüler\*innen.

#### **4.3.5 Belastungen von Sonderpädagog\*innen an Förderschulen**

Auch alle Lehrkräfte aus den Förderschulen berichten von regelmäßigen Vorkommnissen im Zusammenhang mit EVS im Schulalltag. Auf die Frage, wie häufig verschiedene Verhaltensstörungen vorkommen würden, antwortet eine interviewte Person:

Also (...), motorisch unruhiges Verhalten, das den Unterricht massiv stört. Das ist an der Tagesordnung. Verbal, verbal (...) unkontrolliert, oder sagen wir mal verbale Unterrichtsstörung an der Tagesordnung. (...) Respektloses, grenzüberschreitendes, beleidigendes Verhalten gegen Mitschüler, gegen Lehrpersonen sehr sehr häufig. (...) Gewalt gegen Gegenstände, also Türen

massiv zuschlagen, Tische umwerfen, mit Stühlen nach Personen werfen. Das ist auch an der Tagesordnung. (BPNDW, Pos. 32)

Die Lehrkraft schildert hierbei, dass eine große Bandbreite von EVS täglich vorkomme. Auch Gewalt gegen Mitschüler\*innen, Lehrer\*innen und das Schulinventar seien nach Aussage der Lehrperson in der Förderschule ständige Phänomene. Die Einschätzung, dass EVS täglich auftreten würden, teilen alle anderen Befragten aus den Förderschulen. Diese hohe Regelmäßigkeit von EVS würde zudem deutlich den Unterrichtsablauf stören. Es sei eigentlich kaum möglich, eine Unterrichtsstunde gänzlich für die Lerninhalte zu nutzen. So erklärt eine Lehrkraft: „Ich habe eine Doppelstunde Englisch, da sind bei insgesamt 90 Minuten eine realistische Lernzeit ist zwischen 20 und 30 Minuten. Und das Drumherum ist Organisation, Konfliktbewältigung und Reflexion und Prävention“ (AKGBU, Pos. 22).

Alle acht Lehrkräfte aus den Förderschulen berichten, dass es zu teils massiver Gewalt innerhalb der Schülerschaft komme. Auffällig sei dabei, dass manche Schüler\*innen kaum Impulskontrolle besäßen. Folgender Vorfall in einer Förderschule unterstreicht die Aussagen der Lehrkräfte:

[...] er [der Schüler] bewirft Mitschüler mit Gegenständen, die er gerade so kriegen kann, geht auf die los und schlägt. Er schlägt mit der Faust ins Gesicht und ohne Bremse. Ohne Bremse. Nach dem letzten Vorfall, das war vor eineinhalb Jahren/ oder in diesem Vorfall ist er selbst verletzt worden, weil sich dann mal jemand gewehrt hat. Und wir mussten mit vier Kollegen dann einschreiten und haben tatsächlich diesen Streit dann nur beenden können, weil wir uns mit vier Erwachsenen dazwischengeworfen haben. (WVPFF, Pos. 32)

Das Zitat verdeutlicht, wie gefährlich die Situation für Lehrkräfte und andere Schüler\*innen in der Schule werden kann. Die Gewalt, die oft von einzelnen Schüler\*innen ausgehen würde, sei sehr schwer kontrollierbar und es komme zu Situationen massiver Bedrohung gegen andere Schüler\*innen, aber auch gegen die Lehrkräfte:

Und ich hatte eine Schülerin, die ein GANZ GANZ liebes, soziales, empathisches, hilfsbereites Mädchen sein konnte. Aber auch regelmäßig EXTREME Ausraster hatte. Und dann hat man auch wirklich/Ich habe ihr dann wirklich irgendwann auch schon angesehen, schon auf Entfernung okay die krampft

schon ihre Hände zusammen, die ist wegen irgendwas sauer, was passiert als nächstes? (MELKR Zoom, Pos. 16)

Die Bedrohungen, die die Lehrkraft im vorherigen Ausschnitt aus einem Interview erläutert, zeigt, dass es auch zu Situationen kommen kann, in welchen die Klasse vor einzelnen Schüler\*innen geschützt werden muss. Dabei wird in den Interviews deutlich, dass körperliche Angriffe nicht harmlos sind und manchmal auch schwere Folgen haben. So wird in drei Interviews von schweren Körperverletzungen berichtet, die aus Konflikten innerhalb der Schülerschaft entstanden seien. Der folgende Fall massiver Gewaltanwendung steht dabei exemplarisch für die drei Vorfälle, die während der Interviews berichtet wurden:

[...] ein Schüler (...) rennt raus, also mit Migrationshintergrund - Namen möchte ich jetzt nicht sagen - und besagter, ich sag jetzt mal Nazi, rennt hinterher und zieht ihm praktisch auf meiner Höhe, wo wir standen, einen Stuhl über den Kopf. Und dieser Schüler bricht WIE EIN SACK zusammen mit WAHNSINNIG blutendem Kopf. (BPNDW, Pos. 46)

Sechs Sonderpädagog\*innen schildern im Zuge der Interviews auch Vorgänge von körperlicher Gewalt, die ihnen selbst im Schulalltag widerfahren sind. Dabei wird über Vorfälle mit unterschiedlichen Schweregraden berichtet. Lehrkräfte erzählen z. B., dass sie schon einmal geschubst worden sind (z. B. WVPFF, Pos. 32) oder mit Gegenständen beworfen wurden (z. B. RLAOW, Pos. 10). Eine Lehrperson erinnert sich an eine Situation, bei der sie versuchte, eine Schlägerei unter SuS zu schlichten und dabei selber in die Schussbahn geriet:

[...] die steuern aufeinander zu und ich mich dazwischen gestellt hab und die Andere wirklich über mich hinweg versucht hat, die Andere mit Fäusten zu schlagen und mich dann irgendwie scheinbar auch erwischt hat. Also das ging dann so schnell, dass man das gar nicht richtig mitbekommen hat. Und da ist man hinterher/da steht man schon so/Also, wenn man da richtig involviert ist, steht man dann schon erstmal so ein bisschen neben sich. (PKVBF, Pos. 54)

Die Person gibt hierbei preis, dass diese Situation für sie sehr belastend war und sie danach erst einmal einige Zeit benötigt habe, um wieder zu sich zu kommen. Dabei sei die Situation so schnell eskaliert, dass die Lehrkraft zunächst gar nicht realisiert habe, was gerade geschieht.

Neben den Schilderungen von körperlicher Gewalt unter den Schüler\*innen und gegen die Lehrkräfte wird in allen Interviews von verbaler Gewalt gesprochen. Es komme an den Förderschulen zu Beleidigungen unter den Schüler\*innen (ASGSH, Pos. 40), aber auch Lehrkräfte seien Ziel von Beleidigungen (z. B. BPNDW, Pos. 58). Anders als die körperliche Gewalt gegen Lehrkräfte sei die verbale Gewalt gegen das Personal ein Thema, mit dem sich die Sonderpädagog\*innen täglich befassen müssten (ASGSH, Pos. 48).

Des Weiteren schildern sieben Lehrkräfte, dass sie teils mit massiven Bedrohungen konfrontiert seien. So würden Schüler\*innen z. B. mit Schuss- und Stichwaffen in die Schule kommen (ASGSH, Pos. 198). Dazu erklärt eine Lehrperson: „Mitbringen von Schusswaffen. Also das ist dann eine Bedrohung, eine massive. Mitbringen von Messern, (...) ja. Einen Amokvorfall hatten wir an der Schule, der in der Presse nie aufgetaucht ist, der ziemlich groß war und sehr bedrohlich war“ (BPNDW, Pos. 38). Die Lehrkraft schildert hier eine Situation, in der sie sich sehr bedroht fühlte, und sie deutet zwar einen Amokvorfall an der Schule an, wollte aber nicht näher im Interview darauf eingehen. Eine andere Lehrkraft schildert eine Situation, bei dem ein Kollege von einem Schüler mit einem Messer bedroht wurde: „Also, wenn mir ein Schüler gegenübertritt und mir ein Messer an den Bauch hält, dann ist das sicher/macht das ja auch was mit einem. Ist auch schon passiert, also nicht mir, aber einem Kollegen“ (RLAOW, Pos. 24). Neben diesen konkreten Bedrohungen und Angriffen mit Waffen komme es auch zu gezielten Morddrohungen unter den Schüler\*innen:

JA, es ist tatsächlich so, dass es oft eher Drohungen sind, würde ich tatsächlich sagen. Also wir hatten auch schon Schüler, die geschrien haben „Ich stech' den ab“. Also wirklich, jetzt nicht einfach so gesagt, sondern wirklich so, dass man dachte, oh, da muss man so ein bisschen gucken. (PKVBF, Pos. 18)

In einem Interview wird von sexualisierten Übergriffen gegen eine Lehrkraft berichtet. Die Lehrkraft beschreibt dabei, wie sie von SuS verbal sexuell belästigt wurde. Zudem seien ihr pornografische Videos von Schüler\*innen gezeigt worden (BPNDW, Pos. 38). Im selben Zuge wird berichtet, dass dies kein Einzelfall gegen sie als Person gewesen sei. Vielmehr würden diese Vorfälle häufig vorkommen und viele verschiedene Lehrkräfte betreffen.

Eine weitere nennenswerte Bedrohung gegen eine der Lehrkräfte aus den Interviews ging von einem Elternteil aus. Es wird eine Situation massivster Bedrohung durch einen Vater gegen eine Lehrkraft geschildert, die für die betreffende Person noch heute sehr präsent geblieben sei:

Oder eben, dass ein Vater in die Schule kommt und ich an meinem Pult bin. Also, das war ein türkischer Vater, der kam in die Klasse rein und war ganz klar, wollte der mich SCHLAGEN und hat es auch so ausgedrückt und kam auf mich zu. [...] Der ist halt auf mich los und ich/der kam von links und ich bin von meinem Schreibtischstuhl aufgestanden, so ein ganz normaler Stuhl auf Rollen, und hab den so zwischen ihn und mich gedreht und mit der anderen Hand, da ist so ein/haben wir so ein Teeregal gehabt, da war grad der Wasserkocher für den Tee fertig. Mit der anderen Hand den kochenden Wasserkocher genommen, und mir war klar, wenn der noch einen Schritt macht, hat er das kochende Wasser im Gesicht. Und gleichzeitig sehe ich, wie die Schüler aufstehen, den Raum verlassen, um Hilfe zu holen, und sich zwei andere Schüler hinter dem positionieren. Also ein irres Szenario und (...) ja man ist da/man ist da auch erschrocken über sich selber. Dass man so kurz davor ist, selber ganz schwere Gewalttaten dann ja, auch aus Notwehr natürlich, klar. Wenn er mich jetzt angegriffen hätte, hätte ich dem aber was Schlimmes angetan. (BPNDW, Pos. 52)

Die Lehrkraft erklärt in dieser Schilderung einer Bedrohungssituation, wie sie über sich selbst erschrocken war. Sie leide zudem heute noch unter dem Gedanken, dass sie bereit gewesen sei, aus Notwehr extreme Gewalt anzuwenden. Dieses konkrete Beispiel zeigt noch einmal deutlich, wie massiv die Bedrohungen in den Förderschulen aussehen können und dass diese eben nicht ausschließlich von den Schüler\*innen ausgehen.

Eine weitere Kategorie von EVS, die in den Interviews genannt werden, sind Diebstähle bei Mitschüler\*innen und Lehrkräften:

Ja, also neulich hatte eine Kollegin beim Elternsprechtag/die hatte ihren Rucksack in die Klasse gestellt und hat die Tür aufgelassen, weil sie gerade auf Eltern gewartet hat, morgens um acht. Und hat ganz kurz nur die Klasse verlassen, ist wieder reingekommen, war das Portemonnaie weg. (RLAOW, Pos. 14)

Die Lehrkraft erklärt zudem, dass auch immer wieder Jacken und Wertgegenstände von Schüler\*innen gestohlen würden. Aber auch Kolleg\*innen seien mittlerweile vorsichtiger geworden hinsichtlich der Orte, an denen sie ihre persönlichen Sachen liegen lassen würden.

Auf dem Pausenhof komme es nicht nur zu Streitigkeiten zwischen den Schüler\*innen. Es wird auch von einem Vorfall erzählt, bei dem eine Schülerin versuchte, eine Bank auf dem Hof anzuzünden (MELKR, Pos. 16). Diese Brandstiftung konnte zwar verhindert werden, dennoch erklärte die Lehrkraft, dass es in solchen Situationen nicht darum ginge, das Verhalten zu regulieren oder mit den Schüler\*innen entsprechende Taten zu reflektieren. In solchen Ausnahmesituationen gehe es nur noch darum, dafür zu sorgen, dass möglichst wenig Schaden entstehe. Eine andere Lehrkraft berichtet davon, dass seine Schüler\*innen teilweise in sehr kriminelle Strukturen abrutschten und außerdem Drogen nehmen würden (WVPPF, Pos. 20).

Die Interviews mit den Sonderpädagog\*innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Emotionale- und soziale Entwicklung“ lieferten ein sehr großes Spektrum an verschiedenen Formen von EVS, die die Schüler\*innen in der Schule zeigen würden und mit denen die Lehrkräfte täglich umgehen müssten.

Alle befragten Lehrkräfte aus den Förderschulen sind sich einig darüber, dass die Belastung durch die Konfrontation mit EVS sehr hoch sei. So würden Kolleg\*innen häufiger krankheitsbedingt ausfallen oder psychisch erkranken. Dabei würden manche Lehrkräfte sogar langfristig dienstunfähig werden (BPNDW, Pos. 128). Es wird auch von Erinnerungen berichtet, die die betreffenden Lehrkräfte nicht mehr losließen: „Und die [Erinnerungen] bleiben einfach hängen, die sind einfach da, man hat einfach dann auch ein Haufen Müll auf der Seele, der bleibt“ (BPNDW, Pos. 224). Die hier zitierte Lehrkraft schildert im Interview extrem belastende Situationen, die sie bis heute nicht loslassen würden, und sie begann während der Erhebung auch zu weinen. Sie erzählte aber auch, dass die Belastungen nicht nur mit der Auseinandersetzung mit EVS zusammenhängen würden. Vielmehr leide sie darunter, unter welchen Bedingungen viele ihrer Schüler\*innen aufwachsen würden und dass sie dagegen nichts ausrichten könne:

Genau, und (...) diese/dieses Intensive mit Schülern, die suizidal sind, die hoch depressiv sind, und dieser Anteil ist bei uns MASSIV GESTIEGEN. GANZ GANZ MASSIV GESTIEGEN. Mit Schülern, die missbraucht wurden,

schwersten Missbrauch erlebt haben. Schüler, die zu Hause SO GESCHLAGEN misshandelt, erniedrigt werden. Und wir können nichts machen. Wir wissen darum und wir KÖNNEN NICHTS MACHEN und ich muss die/Ich muss die jeden Mittag wieder nach Hause schicken, in die Situation. (BPNDW, Pos. 200)

Die Lehrkraft betont in diesem Abschnitt ihre Hilflosigkeit und zeigt starke Empathie gegenüber den Schüler\*innen, die unter den genannten Bedingungen aufwachsen würden.

Eine weitere Lehrkraft bemängelt die fehlende Balance zwischen Arbeit und Freizeit und benennt dies als einen Faktor, der zu hohen Belastungen führen würde:

Die sogenannte Work-Life-Balance, die fehlt manchen. Und ich glaube, dass/ Ich persönlich glaube, dass sich das darin äußert, dass viele Kollegen häufig erkranken. Klar durch Kinder, die sind immer krank. Aber ich glaube, dass wir ein hohes Stresslevel mit uns schleppen. (WVPPF, Pos. 127)

Es wird hier nochmals deutlich, dass die Belastung für die Sonderpädagog\*innen sehr hoch ist, dass diese allerdings nicht ausschließlich aus Situationen mit EVS herrührt. Vielmehr werden weitere Kontextfaktoren genannt, die zu der hohen Belastung beitragen. Alle Lehrkräfte aus den Förderschulen machen deutlich, dass diese Belastungen einen großen Einfluss auf das Privatleben hätten. Eine Person antwortet auf die Frage, ob die sozialen Beziehungen durch diese Belastung beeinflusst werden, wie folgt:

JA. (...) Leider schon. Zu Freunden eher weniger, weil ich DA so ganz gut auch irgendwie drauf achten kann, dass ich dann abschalte. Aber die Partnerschaft, dadurch, dass ich mit meinem Partner zusammenlebe, und wenn ich nach Hause komme, gestresst von der Arbeit, dann (...) muss man natürlich da irgendwie auch mal drüber reden oder man (...) ja denkt noch über irgendwas nach. (BWRDA, Pos. 190)

Hier wird deutlich, dass die zitierte Lehrperson die beruflichen Belastungen noch mit in ihr Privatleben nimmt. Dadurch werde auch die Partnerschaft beeinflusst, da sie diese Belastungen aus der Schule mit dem Partner besprechen würde. Alle Proband\*innen sind sich einig darüber, dass die Belastungen oft nicht in der Schule bleiben würden. Sie erklären, dass sie auch zu Hause noch über Erlebnisse mit EVS nachdenken würden oder Redebedarf hätten. Vier Lehrkräfte erklären

auch, dass die Partnerschaft unter der Belastung leiden würde. Auch die eigenen Kinder würden mitbekommen, dass die emotionale Belastung der Lehrkräfte sehr hoch sei:

Ich merke aber, dass ich den Stress nicht immer in der Schule lassen kann, und oft ist es so, dass meine Kinder darunter leiden müssen [...] einer der Söhne hat jetzt irgendwie Blödsinn gebaut oder hat irgendwie in der Schule mal wieder eine schlechte Note oder hat nicht gelernt oder oder oder/ Dann ist das, was ich mit meinen Schülern professionell und ruhig abklären kann, das fehlt mir zu Hause. Das ist, glaube ich, ein großes Problem. (WVPPF, Pos. 143-145)

Die Lehrkraft schilderte hierbei, dass es sehr schwer sei, nach einem Schultag noch die nötige Geduld den eigenen Kindern gegenüber aufzubringen. Sie benennt es insgesamt als ein Problem, dass die Belastungen aus der Schule mit nach Hause gebracht würden. Oftmals seien dann die Partner\*innen wichtig, um über die Erlebnisse zu reden. Ferner zeigt sich in den Interviews, dass sich Sonderpädagog\*innen oft mit Freund\*innen über die Erlebnisse mit EVS austauschen, insbesondere, wenn diese ebenfalls Lehrpersonen seien (z. B. ASGSH, Pos. 218).

Auch in der Förderschule sind die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte mit EVS mit der Entstehung eines breiten Spektrums an Emotionen assoziiert. So wird von folgenden Emotionen in den Interviews berichtet: Angst, seelische Verletzungen, Mitleid, Trauer, Selbstzweifel, Wut, Schock, Überforderung und Freude. Eine Lehrperson erklärt beispielsweise, dass sie schon öfter „enorme Angst“ bekommen habe, da die Situationen oft sehr schwer einzuschätzen seien (BPNDW, Pos. 40). Sie sei dabei in Situationen geraten, wo nicht klar war, wie sie als Lehrkraft noch aus dem Raum kommen könne. Zudem erklärt sie, dass der Vorfall eines Amoklaufs große Angst bei ihr ausgelöst hätte.

Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft fühlte sich in einer Situation auf dem Pausenhof geschockt darüber, dass sie in einer Schlägerei zwischen die Fronten geriet und dabei selber einige Schläge abbekam. Die ganze Situation sei sehr schnell eskaliert und die Lehrperson habe nicht damit gerechnet, selber Opfer von Gewalt zu werden. Nach dem Vorfall sei die Person zunächst geschockt gewesen und habe eine Zeit lang neben sich gestanden (PKVBF, Pos. 54).

Wut als Emotion zeigt sich in insgesamt vier der acht Interviews. Von Angst berichten drei weitere Lehrkräfte. Eine Lehrperson erzählt auch von Gefühlen des Mitleids mit den Schüler\*innen:

Ich glaube am ehesten ja so ein bisschen Mitleid, Traurigkeit für die Kinder eigentlich selbst. Das Gefühl zu haben, vielleicht nicht genug helfen zu können, weil man einfach sieht, das ist zwar die Verhaltensweise, aber man sieht, wie schlecht es den Kindern eigentlich geht. (MELKR, Pos. 60)

Die Lehrkraft schildert hier, dass sie auch die Probleme der Kinder sehen könne, die hinter dem externalisierendem Verhalten stünden. Es gehe den Kindern eigentlich schlecht und es bleibe das Gefühl, dass die Hilfeleistungen nicht ausreichen würden. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt eine weitere Lehrperson:

Weil man (...) je selber so an die Grenzen stößt und man will im Prinzip alle immer retten, man will was bewirken. (...) Aber letztlich ist man da einfach als Institution Schule (...) ja nur ein ganz geringer Einflussfaktor. Also sobald die Kinder dann zu Hause sind (...), zählen dann wieder andere Sachen. (BWRDA, Pos. 182)

Hier erklärt die Lehrkraft, dass das Mitleid aus dem Anspruch entstehe, den Schüler\*innen helfen zu wollen, dass aber der eigene Einfluss zu gering sei. Dies gelte insbesondere im Vergleich mit dem Einfluss, den das häusliche Umfeld auf die Schüler\*innen habe.

Bis auf eine Ausnahme kommen in den Interviews nur negative Emotionen zur Sprache. Diese sind dabei teilweise auf die Schüler\*innen gerichtet, teilweise aber auch auf die eigene Person. Eine Lehrkraft schildert allerdings, dass es ihr auch teilweise Freude bereite, mit Schüler\*innen zu arbeiten, die EVS aufweisen. Hierbei handele es sich allerdings nicht um die direkte Auseinandersetzung mit dem Verhalten, sondern die Lehrperson stehe anderen Lehrkräften von verschiedenen Schulen beratend zur Seite und würde hierbei Lösungsstrategien für entsprechende Verhaltensweisen mit den Kolleg\*innen erarbeiten. Diese Aufgabe würde der Person viel Freude bereiten (WVPPF, Pos. 6).

Werden die Daten der Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen zusammengefasst, so lässt sich insgesamt eine sehr hohe psychische Belastung durch die Konfrontation mit EVS erkennen. Die Lehrkräfte werden sowohl verbal- als auch

körperlich angegriffen und müssen sich mit schweren Grenzverletzungen auseinandersetzen. Dies hat weitreichende gesundheitliche Folgen, sodass Lehrkräfte sich auch nach Dienstende weiter belastet fühlen und teilweise psychisch erkranken. Auch hier bewirken SuS mit EVS eine Vielzahl von negativen Emotionen bei den Lehrkräften.

#### 4.3.6 Ergebnisse der statistischen Auswertung

Zur Überprüfung, ob sich die beiden untersuchten Schulformen hinsichtlich ihrer Mediane auf den Skalen ‚Freude‘, ‚Wut‘ und ‚Angst‘ des TES unterscheiden, wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt (Tabelle 2). Dieser non-parametrische Test wurde eingesetzt, da die Stichprobengröße dieser Studie aufgrund des Mixed-Method-Designs recht klein war.

**Tabelle 2**

*Mann-Whitney-U-Test*

	Integrierte Regel- schulen <sub>a</sub>	Förder- schulen <sub>a</sub>	Z	U	P
Freude	4.94	12.06	-3.036	16.5	.002
Wut	9.06	7.94	-.479	-1.669	.632
Angst	10.44	6.56	.632	.095	.095

In der Tabelle lässt sich erkennen, dass die Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen bei ihrer Auseinandersetzung mit EVS signifikant mehr Freude empfinden als Lehrkräfte aus dem integrierten Regelschulsystem ( $p < 0.05$ ). Hinsichtlich der Wut im Kontext mit EVS konnte zwischen den Gruppen kein Unterschied festgestellt werden. Ein Unterschied in den Medianen zeigt sich allerdings bei der empfundenen Angst. Hier ist die statistische Tendenz erkennbar, dass Lehrkräfte aus den integrierten Regelschulen stärkere Ängste empfinden als Lehrkräfte aus der Förderschule. Der Unterschied in der zentralen Tendenz ist allerdings nicht signifikant ( $p = .095$ ).

Zur Untersuchung der Korrelationen zwischen den Variablen wurden im nächsten Schritt die Spearman-Korrelationskoeffizienten ermittelt (Tabelle 3).

**Tabelle 3***Korrelationen (Spearman`s Rho)*

Variable	1	2	3	4
1. Freude	-			
2. Wut	-.528*	-		
3. Angst	-.703**	.656**	-	
4. Schulform	.784**	.124	-.431	-
5. Alter	.081	-.169	-.007	-.149

*Anmerkung.* \*  $p < .05$  (zweiseitig), \*\*  $p < .01$  (zweiseitig)

Zunächst lässt sich auch hier feststellen, dass die empfundene Freude an der Arbeit mit Schüler\*innen, die EVS zeigen, hochsignifikant mit der Schulform zusammenhängt ( $r_s = d.784$ ,  $p < .01$ ). Zudem leiden Lehrkräfte, die mehr Freude an ihrer Arbeit empfinden, deutlich weniger unter Ängsten ( $r_s = -.703$ ,  $p < .01$ ) und unter Wut ( $r_s = -.528$ ,  $p < .05$ ). Eine weitere Korrelation auf emotionaler Ebene zeigt sich zwischen Wut und Angst. Je stärker die Lehrkräfte Angst in Zusammenhang mit EVS empfinden, desto stärker ausgeprägt ist auch ihre Wut ( $r_s = .656$ ,  $p < .01$ ).

#### **4.4 Fazit und Diskussion**

Nachfolgend werden die Kernergebnisse der vorliegenden Dissertation dargestellt und im Kontext des theoretischen Hintergrunds diskutiert. Dabei sollen die Ergebnisse aus dem systematischen Review und der Mixed-Method-Studie zusammengeführt werden, um Auswirkungen der Erkenntnisse auf die praktische Arbeit zu benennen.

##### **4.4.1 Zum Einsatz der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen**

Der Einsatz der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Verhaltensregulation bei den SuS nahm in den Interviews unabhängig von der Schulform einen großen Stellenwert ein. Es wurde deutlich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eines der wirkungsvollsten Mittel ist, um EVS bei Schüler\*innen zu regulieren. Zudem wurde benannt,

dass die Lehrer-Schüler-Beziehung gleichzeitig als präventiver Faktor wirke und somit das Auftreten von EVS verhindern oder zumindest abschwächen könne. Bei Betrachtung der durchgeführten Studie lässt sich hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Verhaltensregulation kein Unterschied zwischen den Förderschulen und den integrierten Regelschulen feststellen. In beiden Schulformen benennen mehrere Lehrkräfte diese Beziehung als die Grundlage und notwendige Basis jeglicher Arbeit mit Schüler\*innen, die EVS aufweisen.

Die Ergebnisse der qualitativen Daten decken sich mit den Kernerkenntnissen aus dem systematischen Review. Die Übersichtsarbeit stellt insgesamt die Ergebnisse von 34 Studien zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS dar. Aus dieser Studienauswahl lassen sich insgesamt 28 Berichte über einen signifikanten Einfluss der Beziehungsvariable auf die Regulation von EVS darstellen. 11 durchgeführte Studien zeigen zudem, dass Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung das Auftreten von EVS begünstigen. Die hier durchgeführte Studie schließt sich folglich den Ergebnissen des systematischen Reviews an und ergänzt die bisherige Datenlage, die fast ausschließlich quantitativer Natur ist, um ein qualitativ ausgerichtetes Studiendesign.

In den Interviews wird immer wieder deutlich, dass die Lehrkräfte zwar um den hilfreichen Effekt der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS wissen, sie aber schlichtweg zu wenig Zeit hätten, mit den einzelnen SuS eine förderliche Beziehung aufzubauen. Dies wird insbesondere von Befragten aus den integrierten Regelschulen berichtet. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass die Sonderpädagog\*innen an integrierten Regelschulen aus der Stichprobe häufiger für ganze Jahrgänge zuständig waren. Das wiederum führt dazu, dass die Sonderpädagog\*innen die einzelnen Schüler\*innen nur selten und nur für kurze Zeit sehen können. Dabei zeigt sich in der Meta-Analyse, dass insbesondere die Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung ein wichtiger Faktor für den Aufbau dieser Beziehung ist. Nähe kann allerdings vermutlich nur entstehen, wenn ein gewisses Maß an Zeit und auch Kontinuität vorhanden ist, was unter den Umständen an integrierten Regelschulen nur schwer umsetzbar sein dürfte. Sonderpädagog\*innen an den Förderschulen berichten hingegen, dass sie meist eine geringere Anzahl an Schüler\*innen betreuen würden als die Lehrkräfte an den integrierten Regelschulen. Dies könnte mithin als bessere Voraussetzung für den Beziehungsaufbau mit den Kindern und Jugendlichen gewertet werden. Hier ergibt sich ein Dilemma: Einerseits scheint eine geringere Anzahl an zu

betreuenden Schüler\*innen ein geeignetes Mittel zu sein, um den Beziehungsaufbau zu verbessern. Andererseits sind personelle Ressourcen nach Aussagen der Sonderpädagog\*innen so knapp, dass dies nicht überall umsetzbar ist.

Tatsächlich schließt sich die Erkenntnis, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung ein wirksames Mittel zur Verhaltensregulation ist, den Theorien von Grawe et al. (2001) sowie Lambert und Barley (2001) an. Diese Forscher\*innen postulieren, dass die Beziehungsgestaltung zu den Patient\*innen in psychotherapeutischen Kontexten einer der wirksamsten Therapeut\*innenvariablen sei. Der Übertrag von Ergebnissen zu therapeutischen Beziehungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ist sicherlich nicht einwandfrei zu handhaben, dennoch könnte vermutet werden, dass auch pädagogische Beziehungen, wie z. B. die Lehrer-Schüler-Beziehung, die wirksamste Variable sein könnte, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und bei Problemen zu unterstützen.

Die Erkenntnisse aus dieser Forschungsarbeit deuten insgesamt darauf hin, dass Lehrkräfte – unabhängig von der Schulform – viel Zeit und Mühe in den Aufbau einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung investieren sollten. Diese Beziehung scheint einer der Schlüssel zur Verhaltensregulation und zur Prävention von EVS zu sein. Da das systematische Review auch Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung einschloss, kann vermutet werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung für alle Lehrkräfte ein wichtiges Instrument zur Regulation von EVS ist. Umso wichtiger erscheint es, dass die personellen Ressourcen für eine enge Betreuung der Schüler\*innen bereitgestellt werden. Es sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, dass sich mehr junge Menschen für den Lehrberuf und für die Weiterbildung als Sonderpädagog\*in entscheiden. Dazu müsste analysiert werden, weshalb der Fachkräftemangel gerade in diesem Berufsfeld so drastisch ist und was verändert werden könnte, damit der Beruf wieder attraktiver für junge Menschen wird.

Alle Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen zentralen Stellenwert bei der Förderung der Schüler\*innen einnimmt, insbesondere im Hinblick auf die Regulation von EVS. Sinnvoll und wichtig wäre dahingehend, dass die Beziehungsgestaltung mit Schüler\*innen intensiver an den Universitäten gelehrt wird. Dies gilt insbesondere für Beziehungen mit Schüler\*innen, die sehr herausforderndes Verhalten zeigen und den Lehrkräften ein reflektiertes Handeln

abverlangen. Sicherlich könnten in diesem Zusammenhang regelmäßige Fortbildungen eine sinnvolle Möglichkeit bieten, um sich auf eine solche herausfordernde Tätigkeit vorzubereiten oder um die eigenen Fähigkeiten zum Aufbau einer Lehrer-Schüler-Beziehung auszubauen.

#### **4.4.2 Zu den Belastungen von Sonderpädagog\*innen durch die Arbeit mit externalisierenden Verhaltensstörungen**

Ein Ziel dieser Studie ist es, einen vergleichenden Blick auf die Belastungen von Sonderpädagog\*innen durch EVS in den beiden Schulformen zu ermöglichen. Die Proband\*innen berichten in den Interviews von einer Vielzahl verschiedenster Erlebnisse mit EVS in ihrer täglichen Arbeit. Es stellt sich dabei heraus, dass sie oft mit oppositionell-aufsässigem Verhalten konfrontiert wurden. Zudem zeigt sich, dass Hyperaktivität, Unkonzentriertheit und Impulsivität weit verbreitet sind. Schüler\*innen beleidigen sich gegenseitig und prügeln sich, sodass die Lehrkräfte einschreiten müssen.

Es kommt aber auch zu verbalen Angriffen gegen die Lehrkräfte. Dabei kann herausgestellt werden, dass diese verbalen Angriffe deutlich häufiger gegen die Lehrkräfte an Förderschulen als gegen solche an integrierten Regelschulen stattfinden. Zudem schildern die Sonderpädagog\*innen an den Förderschulen ein erhöhtes Maß von Bedrohung gegen die eigene körperliche- und seelische Unversehrtheit. So werden Vorfälle dargelegt, bei denen die Lehrkräfte mit Schuss- und Stichwaffen bedroht wurden, direkten Amokandrohungen ausgesetzt waren und gezielte Morddrohungen erhielten. Zudem zeigt sich verbal-sexualisierte Gewalt gegen die Lehrkräfte als ein großer Belastungsfaktor an den Förderschulen. Auch direkte körperliche Angriffe auf die Sonderpädagog\*innen mit teils schweren Verletzungen finden sich in dieser ausgeprägten Qualität nur an den Förderschulen.

Die Sonderpädagog\*innen der integrierten Regelschulen sind sich teilweise über die Unterschiede in der Schwere und der Häufigkeit der EVS im Vergleich zur Förderschule bewusst: „Diese Verhaltensweisen gibt es bei uns an der Schule natürlich auch, wobei die Schüler, die sind nicht so extrem auffällig, wie ich das von früher von der Förderschule kenne. Das ist schon eine ganz andere Liga“ (MHNHW, Pos. 10). Dieser Aussage schließt sich eine weitere Person an:

Also als ich von der Förderschule hier an die (Name der Schule) kam, an die Gesamtschule, war das für mich wie ein Paradies. [Ich war] immer überrascht, wenn Kollegen, Kolleginnen sich aufregten, oh der ist ganz verhaltensauffällig. Und da hab ich gesagt, das ist doch alles im Rahmen [...]. (MLNSA, Pos. 32-34)

Im Rahmen der Interviews entstand teilweise der Eindruck, dass die Förderschulen gefährliche Orte sind – sowohl für die Lehrkräfte als auch für die SuS. Die Schilderungen der Sonderpädagog\*innen suggerieren, dass jederzeit eine hohe Wachsamkeit geboten sei und dass jederzeit etwas passieren könnte, was die eigene psychische oder körperliche Unversehrtheit tangiert. Dadurch muss auch infrage gestellt werden, inwiefern Förderschulen ein Ort sind, an dem Lernen und Förderung tatsächlich umsetzbar sind. Die Ergebnisse verlangen nach Veränderungen, die die Förderschulen für die Kinder und auch für die Lehrkräfte zu sicheren Orten machen. Die in den Interviews geschilderten teilweise massiven Gewalttaten sollten an Schulen idealerweise keine Rolle spielen. Es sollte daher in der Zukunft konzeptionell an der Verbesserung dieser Zustände gearbeitet werden.

Hinsichtlich der Frage, wie belastend die Lehrkräfte den Umgang mit EVS empfinden und wie dies ihre persönlichen Beziehungen und ihre Freizeit beeinflusst, kann hingegen kein Unterschied zwischen beiden Schulformen festgestellt werden: Überall wird die psychische Belastung insgesamt als sehr hoch eingeschätzt. Dies deckt sich mit den zuvor dargestellten Ergebnissen von Vorwerk et al. (2016), welche ebenfalls betonen, dass die psychische Belastung weitestgehend schulformunabhängig sei. Die Tendenz in der Forschung, dass Lehrpersonen aus Gesamtschulen und Sekundarschulen etwas stärker psychisch belastet seien, kann hier nicht bestätigt werden.

Die Interviews zeigen, dass Sonderpädagog\*innen teilweise an psychischen Störungen erkranken und in der Folge vereinzelt dienstunfähig werden. Die hoch belastende Konfrontation mit EVS scheint diese Entwicklung zu begünstigen, wenngleich sich keineswegs ein monokausaler Zusammenhang zwischen den Belastungen und den EVS herstellen lässt. Es zeigt sich vielmehr, dass die schulischen Rahmenbedingungen, die damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen an die Lehrkräfte sowie die vielen Arbeitsaufgaben deutlich zu der hohen Belastung beitragen. Dieses Ergebnis stimmt mit den Analysen von Vorwerk et al. (2016) überein.

Demnach würden in beiden Schulformen die Partnerschaften bei den Lehrpersonen oft unter den Belastungen leiden. Viele Sonderpädagog\*innen berichten zudem davon, dass sie sich nach Dienstende häufig noch gedanklich mit der Schule befassen würden. Auch wird mehrfach davon berichtet, dass der Umgang mit den eigenen Kindern von den Erlebnissen und den Belastungen durch die Arbeit beeinflusst werde. So wird erwähnt, dass die Geduld für die Anliegen der eigenen Kinder nach dem Arbeitstag geringer sei. Zudem sei die Impulskontrolle gegenüber den eigenen Kindern geringer ausgeprägt als in der professionellen Rolle als Sonderpädagog\*in. Auch die bisher nur dünne Studienlage bestätigt die hohe psychische Belastung der Lehrkräfte, die sich in dieser Studie belegen lässt und die nachweislich auch durch die Verhaltensstörungen zumindest mitverursacht werden. Allerdings stellt diese Studie die erste Erhebung mit qualitativen Methoden dar, in der dieser Zusammenhang festgestellt werden konnte. Sie knüpft damit an die wenigen Studien an, die sich mit der psychischen Gesundheit von Lehrkräften im Kontext von Gewalt und EVS befassen (Bauer, 2009; Vorwerk et al., 2016; Woudstra et al., 2018).

Auch hinsichtlich der Forschungsfrage zu entstehenden Emotionen kann in den erhobenen qualitativen Daten kein Unterschied zwischen den Schulformen festgestellt werden. Alle Sonderpädagog\*innen scheinen gleichermaßen unter einer großen Bandbreite negativer Emotionen zu leiden. Die einzige Abweichung zwischen beiden Schulformen besteht darin, dass zumindest eine Lehrkraft an der Förderschule auch von Freude berichtet. Dies stellt somit die einzige positive Emotion dar, die sich in der Studie zeigen lässt. Anzumerken ist hier allerdings, dass diese Freude sich lediglich auf das konzeptionelle Arbeiten mit EVS bezieht und nicht auf die direkte Konfrontation mit EVS.

Allerdings zeigt die statistische Auswertung einen spannenden Unterschied zwischen den beiden Schulformen hinsichtlich den entstehenden Emotionen. Es kann hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulform und der empfundenen Freude herausgestellt werden. Demnach geben Lehrkräfte aus den Förderschulen deutlich mehr Freude am Umgang mit EVS an als Lehrkräfte aus integrierten Regelschulen. Zudem ergibt die Auswertung, dass Lehrkräfte, die mehr Freude an der Arbeit empfinden, deutlich geringere Werte auf der Skala ‚Wut‘ und ‚Angst‘ zeigen. Somit scheint die Freude an der Arbeit mit EVS einen wichtigen Faktor für die emotionale Stabilität der Lehrkräfte darzustellen. Freude könnte damit

gleichzeitig eine protektive Funktion gegen negative Emotionen einnehmen. Fraglich bleibt an dieser Stelle allerdings, was dazu führt, dass Sonderpädagog\*innen an Förderschulen mehr Freude beim Umgang mit EVS empfinden. Dies sollte in zukünftigen Forschungsprojekten genauer untersucht werden, da die Freude an der Arbeit einen Schutzfaktor vor anderen negativen Emotionen darstellt. Dieses Ergebnis ist vor allem daher unerwartet, da Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen von schwereren Vorfällen mit EVS berichten und häufig auch von Bedrohungen der eigenen körperlichen Unversehrtheit und von Angriffen gegen die eigene Person betroffen sind.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Arbeit mit Schüler\*innen im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ eine herausfordernde und belastende Tätigkeit darstellt, bei der die Sonderpädagog\*innen häufig mit negativen Emotionen wie Wut oder Angst konfrontiert sind. Folglich ist es eine wichtige Aufgabe, angehende Lehrkräfte in diesem Tätigkeitsfeld auf die Arbeit mit diesen Belastungen gezielt vorzubereiten. Dabei sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, wie angehende Sonderpädagog\*innen ihre persönlichen Kompetenzen kennenlernen und ausbauen können. Ein möglicher Weg könnte hier sein, dass die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte stärker die Selbstreflexion und Selbsterfahrung in den Fokus nimmt. Zudem sollten Mittel und Wege erarbeitet werden, wie angehende Sonderpädagog\*innen mit den extremen Belastungen umgehen und ihre eigene Resilienz stärken können, damit ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf verhindert werden kann. Eine Möglichkeit, um Lehrkräfte in diesem Arbeitsumfeld zu unterstützen, wäre eine regelmäßige Supervision in den Teams der Sonderpädagog\*innen, wo ein offener und geschützter Austausch über die Erlebnisse realisiert werden kann. Die gezielte Unterstützung würde unter Berücksichtigung des vorhandenen Lehrkräftemangels einen wichtigen Stellenwert in der Zukunft darstellen. Ziel muss es sein, dass Lehrkräfte, die aktuell im Einsatz sind, möglichst gesund bleiben und ihren Beruf möglichst lange und mit Freude ausüben können, damit sich der Lehrkräftemangel nicht noch verschlimmert. Bei den Nachwuchslehrkräften sollte zudem präventiv über solche Themen gesprochen werden. Gerade Sonderpädagog\*innen, die gewillt sind, mit denjenigen Schüler\*innen zu arbeiten, die sie täglich vor große Herausforderungen stellen, sollten mit allen möglichen Mitteln unterstützt werden, damit die aktuellen Schulsysteme überhaupt aufrechterhalten bleiben können.

In diesem Zuge muss in Zukunft darüber nachgedacht werden, wie junge Menschen dazu motiviert werden können, ein Studium in der Sonderpädagogik zu absolvieren. Sicherlich stellt sich die Frage, ob das Wissen über die Arbeit mit der herausfordernden Klientel auch dazu führt, dass die Einschreibezahlen deutschlandweit seit einigen Jahren rückläufig sind. Das Statistische Bundesamt (2023) berichtet aktuell Zahlen von einem Rückgang der Studienabschlüsse im Lehramt von circa 10.5 Prozent innerhalb der letzten zehn Jahre. Gleiches sei auch bei den Einschreibezahlen in den Lehramtsstudiengängen zu beobachten. Ob dieser Rückgang mit dem besonderen Arbeitsumfeld bezogen auf die Konfrontation mit EVS zusammenhängt, ist unklar. Jedoch kann vermutet werden, dass die sehr herausfordernde Arbeit mit Schüler\*innen, die EVS aufweisen, die Attraktivität, diesen Beruf zu erlernen, schmälern könnte. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass die vorliegende Datenerhebung auf einer Stichprobe beruht, in der alle Teilnehmer\*innen ausgebildete Sonderpädagog\*innen waren. Eine Generalisierung der Ergebnisse zu den Belastungen der Sonderpädagog\*innen auf alle Lehrkräfte in Deutschland ist nicht sinnvoll. Daher bleibt fraglich, ob die Ergebnisse in dieser Form auch bei Lehrkräften ohne sonderpädagogische Ausbildung zu finden wären und ob die Arbeit in Schulen ohne den Förderschwerpunkt „Emotionale- und soziale Entwicklung“ ähnlich herausfordernd von den Lehrkräften wahrgenommen wird. Daher könnte es genau so möglich sein, dass das Auftreten von EVS nichts mit dem Rückgang der Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen zu tun hat.

#### **4.4.3 Zu den förderlichen persönlichen Eigenschaften von Lehrkräften für die Arbeit mit externalisierenden Verhaltensstörungen und zum Beziehungsaufbau**

Hinsichtlich der besonders förderlichen Eigenschaften von Lehrkräften beim Umgang mit EVS und beim gezielten Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung herrscht größtenteils Einigkeit bei den Sonderpädagog\*innen an beiden Schulformen. So ist insbesondere eine gute Teamfähigkeit beim Aufbau einer hilfreichen Beziehung zu den Schüler\*innen gefragt, hinzukommen eine hohe Resilienz, psychische Stabilität und eine klare, selbstbewusste Haltung. Dabei sollten Lehrkräfte Humor mitbringen und flexibel mit Problemlagen umgehen können. An Förderschulen scheint es zudem wichtig zu sein, dass Lehrkräfte eine gewisse Gelassenheit vorleben können. So wird in den Interviews oft betont, dass es manchmal

nötig sei, Beleidigungen oder andere verbale Angriffe über sich ergehen zu lassen und mit Gelassenheit und Geduld weiter an der Lehrer-Schüler-Beziehung zu arbeiten. In diesem Zuge wird von Lehrkräften an den Förderschulen mehrfach erwähnt, wie wichtig es sei, SuS nicht nachtragend zu begegnen. So wird betont, die Schülerschaft an einer Förderschule benötige die Gewissheit, dass sie nach einem Fehlverhalten am nächsten Tag wiederkommen dürfe und einen Neustart erleben würde. Neue Chancen zu erhalten, würden diese Schüler\*innen von zu Hause oft nicht kennen, weshalb diese offene und einladende Haltung so wichtig sei. Ob diese Ergebnisse auch für Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung gelten, kann durch die vorliegende Erhebung allerdings nicht bestätigt werden.

Es ist denkbar, dass es insbesondere im Hinblick auf die ständige Konfrontation mit teils schweren EVS sehr anstrengend für Sonderpädagog\*innen sein dürfte, die oben genannten Eigenschaften für den Aufbau einer Beziehung durchgängig zu zeigen. Es erfordert sicherlich eine sehr große Resilienz und Geduld, um Angriffe gegen sich selbst – seien sie verbaler oder physischer Art – zu verarbeiten und den Schüler\*innen dann wieder offen und mit einer positiven Einstellung zu begegnen. Die damit verbundene Reflexionsarbeit ist vermutlich eine der schwierigsten Aufgaben für die Sonderpädagog\*innen und sollte durch interne oder externe Supervisionsangebote unterstützt werden. In einem solchen belastenden Arbeitsumfeld die positive Haltung gegenüber den Schüler\*innen beizubehalten und selbst resilient und gelassen zu bleiben, könnte eine wichtige Kernkompetenz für die Lehrkräfte sein. Diese Kernkompetenz sollte möglichst vor dem Start in den beruflichen Alltag entwickelt und gestärkt werden. Eine tiefergehende Behandlung der wichtigen persönlichen Eigenschaften von Lehrkräften für die Regulation von EVS und zum Beziehungsaufbau sollte im universitären Curriculum und bei der sonderpädagogischen Weiterbildung fokussiert werden.

#### **4.4.4 Zu den Variablen einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung**

Im Ergebnis der Studie zeigt sich, dass EVS mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit auftreten, wenn die Beziehung der Lehrpersonen zu den SuS durch eine persönliche und emotionale Nähe gekennzeichnet ist. Dieses Ergebnis deckt sich sowohl mit den Kernerkenntnissen aus dem systematischen Review als auch mit den Ergebnissen der Meta-Analyse. Die angefertigte Meta-Analyse zeigt, dass

Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS hat. Die Sonderpädagog\*innen beider untersuchten Schulformen bestätigen dieses Ergebnis durch ihre Einschätzungen und unterstreichen damit die Befunde aus den bisherigen Forschungsdaten. Inwiefern Konflikte sich auf das Auftreten von EVS auswirken, kann anhand der erhobenen qualitativen Daten nicht nachvollzogen werden. Aus der Meta-Analyse ergibt sich jedoch, dass Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung EVS begünstigen. Dies kann allerdings durch die Interviews weder bestätigt noch widerlegt werden.

Weitere Faktoren, die eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung zu einem hilfreichen Instrument werden lassen, sind:

- Nähe,
- Empathie,
- Vertrauen,
- Authentizität,
- strukturiertes Verhalten,
- Offenheit,
- Respekt,
- Kommunikation auf Augenhöhe,
- Förderung von Autonomie,
- Förderung der Reflexionsfähigkeit,
- eine professionelle Distanz,
- Ehrlichkeit,
- Hilfe bei Problemen,
- positive Verstärkung,
- ein humorvoller Umgang.

Einige dieser Beziehungsbausteine erinnern zumindest teilweise an die von Carl Rogers (1976) postulierten Variablen, die zu einer wirksamen Beziehung führen würden: Empathie, Akzeptanz, Kongruenz und bedingungslose Wertschätzung (Rogers, 1976). Alle diese Grundbausteine einer gelingenden Beziehung werden in den Interviews auch von den Sonderpädagog\*innen benannt oder umschrieben. Somit findet sich in dieser Studie auch ein Hinweis auf die Alltagstauglichkeit der Basisvariablen nach Rogers (1976) wieder. Dies ist insofern bedeutsam, als diese

Basisvariablen nach Rogers (1976) auch heute noch in beraterischen und therapeutischen Ausbildungen gelehrt werden.

Aus dem systematischen Review kann festgehalten werden, dass hilfreiche Beziehungsfaktoren ein warmherziges Verhalten (Ettakal & Shi, 2020; Iqbal & Courtney, 2019) und die Förderung der Autonomie von Schüler\*innen (Oostdam et al., 2019) sind. Beide Aspekte finden sich auch in den Daten der Interviews wieder. Die Lehrkräfte umschreiben zumindest teilweise, dass sie die Autonomie der Schüler\*innen fördern würden. Das warmherzige Verhalten kann hingegen in der Mehrheit der Interviews lediglich erahnt werden.

Um die dargelegten hilfreichen Beziehungsvariablen auch stabil in dem belastenden Arbeitsalltag der Sonderpädagog\*innen zu etablieren, nimmt vermutlich die Selbstreflexion für diese Profession einen hohen Stellenwert ein. Fraglich bleibt allerdings, inwiefern für diese Art der Reflexion auch Angebote geschaffen werden und inwiefern die Lehrkräfte zur Entwicklung dieser Fähigkeit angeleitet werden. Hier könnte eine Verankerung von Selbsterfahrung in der universitären Ausbildung Abhilfe schaffen, denn auf diese Weise könnten die angehenden Lehrkräfte bereits frühzeitig auf diesen wichtigen Teil ihrer Arbeit vorbereitet werden. Dies erscheint besonders im Hinblick auf die Wahrung einer professionellen Distanz zu den Schüler\*innen essenziell zu sein, denn in den Interviews finden sich auch Hinweise, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung schnell auch in den privaten Bereich eindringt. Das wiederum könnte zu einer noch höheren Belastung der Sonderpädagog\*innen führen und die Auswirkungen auf das eigene soziale Umfeld verschärfen.

In einer qualitativen Studie aus dem systematischen Review wird noch eine weitere Variable genannt: sich wie ein Freund zu verhalten (Bru et al., 2002). Würde diese Forderung wörtlich genommen, so käme es zu einem deutlichen Konflikt mit der zuvor genannten professionellen Distanz in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Bru et al. (2002) führen in ihrer Studie nicht weiter aus, was sie unter diesem Aspekt verstehen, weshalb diese Variable letztlich nicht aussagekräftig definiert werden konnte und daher auch keine Erwähnung in den 16 wichtigsten Beziehungsfaktoren findet.

Fraglich ist, inwiefern in der universitären Ausbildung ein Raum geschaffen wird, um die dargestellten persönlichen Faktoren zu erproben und zu erweitern. Ein

Weg, um junge Menschen bei der Ausbildung dieser persönlichen Faktoren zu unterstützen, könnten klassische Rollenspiele im Rahmen von Seminaren sein. Aber auch die Erprobung dieser Faktoren in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums sollte unterstützt und gefördert werden. Auch hier bleibt unklar, ob die in den Interviews benannten Variablen eine ähnliche Bedeutung für die Lehrer-Schüler-Beziehung außerhalb des integrierten Regelschul- oder Förderschulsystems mit dem Schwerpunkt „Emotionale- und soziale Entwicklung“ haben. Zur Beantwortung dieser Frage fehlt bisher jegliche Datengrundlage.

#### **4.5 Limitationen**

Aus der Methodik der Mixed-Method-Studie ergeben sich einige Limitationen. Hier ist besonders die verhältnismäßig kleine Stichprobe von 16 Proband\*innen zu nennen, wodurch die Möglichkeit zur Generalisierung der Ergebnisse deutlich eingeschränkt wird. Diese Studie liefert dennoch einen Hinweis darauf, dass Sonderpädagog\*innen in ihren Arbeitsfeldern extremen Belastungen durch EVS ausgesetzt werden. Zudem suggerieren die Daten einen gezielten Einsatz der Lehrer-Schüler-Beziehung zur Regulation von EVS und liefern Erkenntnisse darüber, welche Eigenschaften Lehrkräfte in den Förderschulen dafür brauchen. Weitere Forschung mit größeren Stichproben und in verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wären nötig, um klarere Zusammenhänge zu erkennen und diese Hinweise im größeren Stile zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Zudem wäre bei es für zukünftige Studien empfehlenswert, dass bei der Auswertung mehrere Forscher\*innen die qualitative Inhaltsanalyse durchführen und daraus ein Konsens gebildet wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ist durch ihre interpretative Natur auch anfällig für subjektiv gefärbte Bewertungen durch die Forscher\*innen. Gerade deshalb sollte der Auswertungsprozess optimalerweise durch unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen und Hintergründen durchgeführt werden, damit eine möglichst hohe Objektivität der Ergebnisse erzielt werden kann.

Auch die statistische Auswertung wäre deutlich aussagekräftiger, wenn der Datensatz größer wäre. Zwar wurde hier mit nonparametrischen Tests gearbeitet, dennoch sollten zukünftige Forschungen auch im Sinne der statistischen Auswertung mehr Wert auf einen größeren Datensatz legen.

Zudem muss daran gedacht werden, dass die Datenerhebung ausschließlich mit ausgebildeten Sonderpädagog\*innen stattfand. Die Übertragung der Ergebnisse auf Lehrkräfte ohne diese Ausbildung liegt zwar nahe, muss aber dennoch kritisch reflektiert werden. Letztlich ist nicht klar, ob die Ergebnisse so auch eins zu eins für Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung gelten.

Das systematische Review befasst sich mit dem Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Regulation von EVS. In den Stichproben der enthaltenen Studien finden sich jedoch auch Lehrkräfte ohne eine sonderpädagogische Ausbildung. Daher lässt sich zumindest bezüglich der Ergebnisse des Einflusses der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die EVS der Schüler\*innen vermuten, dass diese auf alle Lehrkräfte übertragbar sein könnten. Für alle anderen Forschungsfragen ist die Datenlage nicht ausreichend, um eine solche Aussage treffen zu können, und es sollten daher dringend weitere Forschungsprojekte in Regelschulen und mit Lehrkräften ohne sonderpädagogische Ausbildung zu den Fragen dieser Dissertation durchgeführt werden.

## 5 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESENPRÜFUNG

Zunächst seien alle Forschungsfragen wiederholt, um sie dann systematisch zu beantworten. Die sechste Forschungsfrage, die sich auf die Unterschiede in den beiden untersuchten Schulformen bezieht, wird hingegen immer direkt bei der Beantwortung der anderen Forschungsfragen diskutiert.

Die *erste Forschungsfrage* dieser Arbeit lautet: Hat die Lehrer-Schüler-Beziehung einen Einfluss auf externalisierende Verhaltensstörungen (EVS) von Schüler\*innen? Die dazugehörigen Hypothesen wurden wie folgt formuliert:

H1: Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS der Schüler\*innen.

H0: Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung hat keinen Einfluss auf das Auftreten von EVS der Schüler\*innen.

Das systematische Review und die Meta-Analyse, welche im Zuge dieser Forschungsarbeit angefertigt wurden, liefern Antworten auf diese Frage. So wurde aus der systematischen Betrachtung der bisherigen Forschungen zu dieser Frage deutlich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS bei Schüler\*innen hat. Die Studiendaten weisen darauf hin, dass eine enge und verständnisvolle Lehrer-Schüler-Beziehung ein Vorhersagefaktor für adaptives Verhalten in schulischen Kontexten ist. Zugleich wird angenommen, dass hohe Abhängigkeiten in solchen Beziehungen die Entstehung von Verhaltensstörungen beeinflussen können. Gleiches gilt für SuS, denen wenig Autonomie zugesprochen wird. Die Meta-Analyse unterstreicht diese Ergebnisse. Es zeigte sich hier, dass der Faktor Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS hat ( $r = -.227$ ,  $p < .001$ ). Gleichzeitig konnte in der Meta-Analyse errechnet werden, dass Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung das Auftreten von EVS begünstigten ( $r = .575$ ,  $p < .001$ ).

Diese Ergebnisse führen dazu, dass die Nullhypothese verworfen werden muss und somit die H1 angenommen werden kann. Die Lehrer-Schüler-Beziehung hat also insgesamt einen signifikanten Einfluss auf das Auftreten von EVS bei Schüler\*innen in den beiden untersuchten Schulformen.

Dieses Ergebnis wird durch die Auswertung der qualitativen Daten dieser Arbeit unterstrichen. Die Sonderpädagog\*innen heben unabhängig von der Schulform hervor, dass sie die Lehrer-Schüler-Beziehung gezielt zur Regulation von EVS einsetzen würden. Zudem wird mehrfach betont, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung das wirkungsvollste Mittel sei, um EVS zu begegnen. Die Aussagen der Sonderpädagog\*innen aus den beiden Schulformen bestätigen damit die bisherige Datenlage und heben die Bedeutsamkeit dieser Beziehung hervor.

Die *zweite Forschungsfrage* dieser Dissertation lautet: Über welche Erlebnisse mit EVS berichten Sonderpädagog\*innen in integrierten Regelschulen und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“?

Durch die qualitativen Leitfadeninterviews kann diese Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden: Die Sonderpädagog\*innen erleben in beiden Schulformen eine große Bandbreite von verschiedenen EVS. Dies reicht in jeweils verschieden starker Ausprägung von Konzentrations- und Impulskontrollproblemen über Hyperaktivität und oppositionellem Verhalten bis hin zu schweren Körperverletzungen, verbalen Angriffen, sexuellen Grenzüberschreitungen, Amokläufen und dem Einsatz von Stich- und Schusswaffen. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Spektrum der EVS in den integrierten Regelschulen und in den Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ sehr groß ist und EVS dennoch schulspezifisch auftreten. So konnte in den Interviews erfasst werden, dass die Sonderpädagog\*innen aus den Förderschulen häufiger mit sehr schweren Ausprägungen von EVS zurechtkommen müssen. Hier kommt es viel regelmäßiger zu körperlichen und verbalen Übergriffen oder schweren Grenzverletzungen gegenüber den Lehrkräften. Aber auch die gewalttätigen Übergriffe innerhalb der Schülerschaft kommen in den Förderschulen deutlich häufiger vor als in den integrierten Regelschulen. Insgesamt müssen Sonderpädagog\*innen in beiden Schulformen damit rechnen, dass sie sich mit schwerwiegenden EVS befassen müssen und dabei auch zu den Opfern dieser Verhaltensstörungen werden können.

Die *dritte Forschungsfrage* wurde folgendermaßen formuliert: Wie schätzen die Sonderpädagog\*innen ihre psychische Belastung durch die Auseinandersetzung mit EVS ein?

Hier konnten die Interviews zeigen, dass die Belastung unabhängig von der Schulform insgesamt sehr hoch eingeschätzt wird. Die Proband\*innen berichten

vielfach von hohen Belastungen, die zu psychischen Erkrankungen und Dienstunfähigkeiten führen würden. Die Sonderpädagog\*innen nehmen diese Belastungen häufig mit nach Hause, wodurch die Partnerschaften und die Erziehung der eigenen Kinder beeinflusst würden. Es kann insgesamt kein Unterschied bei den Belastungen zwischen den beiden untersuchten Schulformen festgestellt werden. Sonderpädagog\*innen arbeiten in einem hoch belastenden Arbeitsumfeld, welches nicht monokausal von EVS der Schüler\*innen beeinflusst wird. Dennoch stellen EVS aber einen wesentlichen Belastungsfaktor dar.

Die *vierte Forschungsfrage* befasst sich mit folgenden Thema: Welche Emotionen entstehen beim Umgang mit EVS?

Auch hier kann festgehalten werden, dass eine große Bandbreite von Emotionen zu beobachten ist. Dabei fällt auf, dass es sich fast ausschließlich um negative Emotionen handelt – es gibt nur eine Ausnahme bei einer Lehrperson einer Förderschule. Diese Lehrkraft berichtet allerdings lediglich von Freude bei der konzeptionellen Arbeit mit EVS, thematisiert wird von ihr nicht die direkte Konfrontation mit Verhaltensstörungen. Alle übrigen festgestellten Emotionen waren negativer Natur: Angst, Wut, Traurigkeit, Mitleid, Selbstzweifel, Schock, Überforderung, seelische Verletzungen, Hilflosigkeit, Ohnmacht, Frustration und Betroffenheit. Emotionen, die in beiden Schulformen genannt werden, sind Wut, Angst, Traurigkeit und Selbstzweifel. Das Gefühl der Überforderung wird nur aufseiten der Lehrkräfte aus den Förderschulen genannt. Allerdings nennen die Sonderpädagog\*innen aus den integrierten Regelschulen Emotionen wie Hilflosigkeit oder Ohnmacht als relevant, was ebenfalls als Überforderung interpretiert werden könnte. Insgesamt ließ sich in der qualitativen Auswertung hier kein wesentlicher Unterschied zwischen den Schulformen feststellen. Die statistische Auswertung der Fragebögen (TES) hingegen zeigt folgende Ergebnisse: Sonderpädagog\*innen, die an Förderschulen tätig sind, empfinden beim Umgang mit Schüler\*innen, die EVS aufweisen, signifikant mehr Freude im Vergleich zu Lehrkräften aus dem integrierten Regelschulsystem ( $p < .05$ ). Bezüglich der Wut, die beim Auftreten von EVS verspürt wird, lässt sich zwischen den Gruppen kein signifikanter Unterschied feststellen. Jedoch zeigt sich eine Tendenz in den Medianen in Bezug auf die empfundene Angst. Die Sonderpädagog\*innen aus den integrierten Regelschulen scheinen demnach tendenziell stärkere Ängste zu empfinden als ihre Kolleg\*innen aus den Förderschulen. Der Unterschied in der zentralen Tendenz ist jedoch nicht signifikant ( $p = .095$ ).

Eine *fünfte Forschungsfrage*, die sich aus dem systematischen Review ergab, lautet: Welche persönlichen Eigenschaften helfen Sonderpädagog\*innen beim Beziehungsaufbau in der Arbeit mit SuS, die EVS aufweisen?

Die qualitativen Interviews generierten hier eine Vielzahl von verschiedenen Eigenschaften, die Lehrkräften dabei helfen, mit Schüler\*innen, die EVS zeigen, zu arbeiten und eine Beziehung aufzubauen. Hierzu zählen aufseiten der Lehrkräfte in Förderschulen z. B. ein großes Empathievermögen, eine hohe psychische Stabilität und eine hinreichende Resilienz, eine hohe Teamfähigkeit sowie Gelassenheit und Selbstbewusstsein. Zudem sollten Sonderpädagog\*innen an den Förderschulen in der Lage sein, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren. Die Sonderpädagog\*innen der integrierten Regelschulen beschreiben Eigenschaften wie eine hohe Resilienz, eine positive Einstellung gegenüber den Schüler\*innen, die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau, Humor, Belastbarkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität. Beim Vergleich der beiden Schulformen wird deutlich, dass die als hilfreich angesehenen Eigenschaften sich sehr ähneln oder gleich sind. In beiden Schulformen werden bei der Regulation von EVS und dem Beziehungsaufbau mit den Schüler\*innen besonders die Resilienz, die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau, die Teamfähigkeit und ein großes Empathievermögen als dienlich angesehen. In den integrierten Regelschulen wird zudem hervorgehoben, dass eine klare Haltung und eine gute Strukturfähigkeit wichtig seien.

Nachdem die sechste Forschungsfrage vorstehend bereits impliziert behandelt wurde, lautet die *siebente Forschungsfrage* dieser Dissertation: Welche Faktoren empfinden Lehrkräfte als wichtig für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung? Durch die vorgenommene Datenerhebung und das systematische Review lassen sich 16 wesentlichen Faktoren einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung herausstellen:

1. Nähe
2. Empathie
3. Vertrauen
4. Authentizität
5. Offenheit
6. Kommunikation auf Augenhöhe
7. Warmherzigkeit

8. Autonomieförderung
9. Ehrlichkeit
10. Struktur
11. Gegenseitiger Respekt
12. Humorvoller Umgang
13. Anregung des Reflexionsvermögens der Schüler\*innen
14. Professionelle Distanz
15. Hilfe bei Problemen
16. Positive Verstärkung



## 6 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Forschungsarbeit konzentrierte sich im Wesentlichen darauf, den Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf den Umgang mit EVS zu bewerten und die Belastungen der Sonderpädagog\*innen in integrierten Regelschulen und in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ herauszustellen. Dabei sollten auch Unterschiede zwischen den beiden Schulformen in den genannten Punkten herausgearbeitet werden. Ferner war es ein Anliegen in dieser Dissertation, Kriterien einer hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung zu analysieren und persönliche Eigenschaften von Sonderpädagog\*innen zu skizzieren, welche bei der Arbeit mit EVS wichtig sind.

Um den Forschungsstand zum Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf EVS zu analysieren, wurde ein systematisches Review angefertigt. Daran anknüpfend war es aufgrund der Datenlage auch möglich, eine Meta-Analyse durchzuführen. Im letzten Teil dieser Arbeit findet sich das Protokoll der Mixed-Method-Studie, die zur Beantwortung der zuvor genannten Forschungsfragen durchgeführt wurde. Die Datenauswertung des systematischen Reviews ergab dabei, dass die Studienlage einen deutlichen Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS erkennen lässt. Die Meta-Analyse unterstrich diese Erkenntnisse, da sie zeigen konnte, dass Konflikte in der Lehrer-Schüler-Beziehung und persönliche Nähe zwischen Sozialpädagog\*innen und Schüler\*innen als Faktoren signifikante Einflüsse auf die EVS der Schüler\*innen haben. Auch die durchgeführte Mixed-Method-Studie, die an die Erkenntnisse des systematischen Reviews anknüpfte und daraus entstehende Forschungsfragen beantworten sollte, konnte einen Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung dieses Themenbereiches liefern. Hier zeigte sich, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung als regulatives Mittel gezielt von Sonderpädagog\*innen eingesetzt wird, und es konnten wichtige Beziehungsfaktoren für den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung analysiert werden. Durch die Datenerhebung in unterschiedlichen Schulformen gelang zudem der Vergleich von Belastungsfaktoren und Erlebnissen in zwei unterschiedlichen Schulformen. Ferner konnten wichtige persönliche Eigenschaften von Sonderpädagog\*innen analysiert werden, die für die Arbeit mit von EVS betroffenen Schüler\*innen und für den Beziehungsaufbau mit ihnen einen hohen Stellenwert einnehmen.

Die vorliegende Forschungsarbeit konnte somit insgesamt einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs in diesen Themenbereichen leisten und Empfehlungen für weitere Forschungsprojekte formulieren. Die Take-Home-Message dieser Forschungsarbeit lässt sich wie folgt zusammenfassen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein zentrales und wirksames Mittel, um EVS zu regulieren und ihnen vorzubeugen. Unabhängig von der Schulform sollten Lehrkräfte einen großen Wert auf den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung legen. Die belastende Konfrontation mit EVS fordert ein hohes Maß an Resilienz von Sonderpädagog\*innen. Daher ist die Stärkung von deren eigener Widerstandskraft ein gewichtiger Teil beim sachkundigen pädagogischen Umgang mit dieser Form von Verhaltensstörungen. Um eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen oder diese zu stärken, sind Aspekte wie Empathie, Nähe, Warmherzigkeit, Offenheit und Vertrauen essenziell. Lehrkräfte sollten durch Reflexion und kollegialen Austausch stetig an ihrer Fähigkeit arbeiten, diese Variablen im Schulalltag anzuwenden.

## 7 AUSBLICK AUF WEITERE FORSCHUNGEN

Die vorliegende Forschungsarbeit konnte einige neue Aspekte zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen und einige frühere Erkenntnisse erneut bestätigen. Allerdings bleiben noch viele Fragen offen, die weitere Untersuchungen nötig machen.

Die statistische Auswertung der Fragebögen, welche von den Sonderpädagog\*innen ausgefüllt wurden, zeigte, dass Lehrkräfte in den Förderschulen gegenüber denen in integrierten Regelschulen mehr Freude an der Arbeit mit Schüler\*innen empfinden, die von EVS betroffen sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine solche Freude ein Prädiktor für geringere Ausprägungen von Angst und Wut sein kann. Fraglich bleibt allerdings, wieso Lehrkräfte in Förderschulen signifikant mehr Freude empfinden als die Sonderpädagog\*innen in den integrierten Regelschulen. Gerade aufgrund der protektiven Funktion von Freude scheint hier ein genauerer Blick auf diese Fragestellung sehr gewinnbringend und wichtig.

Damit einhergehend stellte sich im Verlauf dieser Arbeit die Frage, wie Sonderpädagog\*innen gezielt ihre eigene Resilienz stärken könnten, damit sie mit dieser belastenden Arbeit adaptiv umgehen können. In diesem Zuge wurde sehr häufig von Problemen im privaten Bereich berichtet, welche durch den anspruchsvollen Umgang mit EVS entstehen würden. Zukünftige Forschungsprojekte sollten einen Blick auf die Möglichkeiten der Erhöhung der psychischen Widerstandskraft der Lehrkräfte werfen, insbesondere weil dies auch in dieser Studie als essenzielle Eigenschaft von Sonderpädagog\*innen genannt wurde.

Hinsichtlich der universitären Ausbildung und der Fortbildungsmöglichkeiten von Lehrkräften bleibt die Frage offen, wie einheitlich der Umgang mit EVS gelehrt wird. Es wäre interessant zu erfahren, ob die Curricula in der sonderpädagogischen Ausbildung diese Thematik tiefgehend und einheitlich behandeln, insbesondere weil die Auseinandersetzung mit den Tatbeständen der EVS so belastend für die Sonderpädagog\*innen ist.

Ferner wäre eine Studie hilfreich, die sich mit den institutionellen Möglichkeiten befasst, um EVS zu begegnen. Es blieb unbeantwortet, welche Möglichkeiten und Konzepte die einzelnen Schulen bieten, um die Arbeit mit EVS zu vereinfachen. Auch ist unklar geblieben, welche Unterstützungsangebote die Schulen ihren Son-

derpädagog\*innen für diese belastende Arbeit bieten. Eine strukturelle Untersuchung der einzelnen Schulen hinsichtlich dieser Aspekte erscheint gewinnbringend für die Arbeit der Lehrkräfte zu sein. Die teilweise schwere Gewalt, über die insbesondere an den Förderschulen berichtet wurde, scheint auch beträchtlich das Lernklima zu beeinflussen. Dadurch stellt sich die Frage, wie besonders gegen diese massiven Erscheinungen von EVS in den Förderschulen vorgegangen werden könnte und welche Strategien die Förderschulen zu einem sichereren Ort machen könnten. Daran anschließend stellt sich auch die Frage, welche Emotionen bei den Schüler\*innen entstehen, wenn diese ebenfalls ständig schwerwiegenden Formen von EVS ausgesetzt sind. Dem Gedanken folgend, dass Angst ein Hemmnis für die Lern- und Anpassungsleistung der Schüler\*innen sein könnte, rückt die Aufgabe der Schaffung eines sicheren Ortes in ein noch wichtigeres Licht.

Letztlich blieb offen, inwiefern sich die Konfrontationen mit EVS langfristig auf die Motivation und das Engagement der Lehrkräfte auswirken. Eine Längsschnitterhebung der Auswirkungen einer solchen ständigen Konfrontation mit EVS wäre ein wichtiges Forschungsfeld, um die Folgen auf psychischer, körperlicher und sozialer Ebene besser einschätzen zu können. Dies wurde besonders bei der Recherche der Studienlage zum Einfluss von EVS auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften deutlich. Die Studienlage war hier sehr dünn und Studien, die sich zentral mit diesem Aspekt befassen, waren die Ausnahme. Die Recherche zeigte, dass sich in diesem Feld der Fokus bisher auf die psychische Gesundheit der Schüler\*innen richtet, oder dass die psychische Gesundheit der Lehrkräfte lediglich ausgehend von der allgemeinen Arbeitsbelastung betrachtet wird. Diese Forschungslücke sollte durch zukünftige Studien bearbeitet werden. Während der Recherchearbeit wurde zudem deutlich, dass es nur sehr wenige Daten dazu gibt, wie sich bedeutsame Erlebnisse mit Lehrkräften auf verschiedene Einflussfaktoren der Schüler\*innen auswirken. Auch diese Forschungsfrage sollte in kommenden Projekten adressiert werden.

Da die Interviews zeigten, dass die Belastungen durch den Umgang mit EVS auch einen Einfluss auf das Privatleben der Sonderpädagog\*innen haben, gilt es auch hier, weiter zu forschen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Letztlich könnte vermutet werden, dass die Partner\*innen, Freund\*innen und eigenen Kinder wichtige Resilienzfaktoren für die Lehrkräfte darstellen. Damit Sonderpädagog\*innen nach ihrem belastenden Arbeitsalltag wieder neue Kraft sammeln können, um am nächsten Tag die sachkundige Auseinandersetzung mit Erscheinungen von EVS

sicher zu meistern und dabei die nötige Gelassenheit und psychische Stabilität zu bewahren, könnte der private Raum ein wichtiger Ansatzpunkt für weitere Forschungen und Interventionen sein.

Hinsichtlich des Lehrkräftemangels und der rückläufigen Einschreibezahlen in den Lehramtsfächern sollten zudem dringend Konzepte erarbeitet werden, die sich mit der Motivation junger Menschen befassen, Lehrer\*in zu werden. Der bereits bestehende Lehrkräftemangel wird sich prognostisch weiter zuspitzen, weshalb es essenziell erscheint, dass der Beruf wieder attraktiver für Studienanfänger\*innen wird.

Abschließend sei angemerkt, dass durch die Datenerhebung im Bereich der integrierten Regelschulen und der Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ weitgehend ungeklärt blieb, ob die Ergebnisse der Studie auch in Regelschulen und bei Lehrkräften ohne sonderpädagogische Ausbildung zu finden wären. Hier würden weitere Studien interessante Vergleiche ziehen können.



## LITERATURVERZEICHNIS

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allen, S. J. & Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly, 18*(1), 22–51. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.1.22.20878>
- Anderman, E. M., Maehr, M. L. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education, 32*(3), 131–147.
- Andresen, S. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+ - Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019031>
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften. (2016, 23. September). *S3-Leitlinie Störungen des Sozialverhaltens: Empfehlungen zur Versorgung und Behandlung*. AWMF Leitlinienregister. <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-020>
- Avison, W. R. & Rosenberg, M. (1981). Conceiving the Self. *Canadian Journal of Sociology, 6*(2), 212-214. <https://doi.org/10.2307/3340091>
- Baacke, D. (1983). *Die 13- bis 18-jährigen: Einführung in Probleme des Jugendalters* (7., unveränd. Aufl.). Beltz.
- Baroncelli, A. & Ciucci, E. (2020). Bidirectional effects between callous-unemotional traits and student-teacher relationship quality among middle school students. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*(2), 277–288. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00595-6>
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog, 10*(3), 251–255. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1223327>

- Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 328–335. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0>
- Bear, G. G. & Minke, K. M. (Hrsg.). (2006). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2022). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Waxmann.
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 282–294. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art06d>
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Springer VS.
- Brok, P., Wubbels, T., Veldman, I. & van Tartwijk, J. (2009). Perceived teacher-student interpersonal relationships in Dutch multi-ethnic classes. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/1380361090278>
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287–307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Collins, B. A., O'Connor, E. E. & Supplee, L. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income males: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 72–84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>

- Cornelius-Ukpepi, B. U., Opuwari, o. S. & Ndifon, R. A. (2020). Teacher variables and delinquent behaviour among primary school pupils in Ahoada West local government area of Rivers State, Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 115–126.
- 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/10.3102/003465430298563>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 138–156. <https://doi.org/10.25656/01:14752>
- Demirtaş-Zorbaz, S. & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Derogatis, L. R. & Unger, R. (2010). Symptom Checklist-90-Revised. In I. B. Weiner, W. E. Craighead & R. J. Corsini (Hrsg.), *The Corsini encyclopedia of psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0970>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften – Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Springer VS.
- Dittmann, C. & Forstmeier, S. (2022). Experiences with teachers in childhood and their association with wellbeing in adulthood. *BMC Psychology*, 10(1), 283. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01000-6>

- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L. & Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School Psychology, 34*(2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Esser, G. & Ballaschk, K. (Hrsg.). (2015). *Klinische Psychologie und Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen* (5., vollst. überarb. Aufl.). Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-003-125857>
- Ettekal, I. & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology, 82*, 17–35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Forrester, R. L., Slater, H., Jomar, K., Mitzman, S. & Taylor, P. J. (2017). Self-esteem and non-suicidal self-injury in adulthood: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 221*, 172–183. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.06.027>
- Franke, S. & Kißgen, R. (2023). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In R. Kißgen & K. Sevecke (Hrsg.), *Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten in den ersten Lebensjahren: Lehrbuch zu Grundlagen, Klinik und Therapie* (S. 93–107). Hogrefe.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Gao, L., Liu, J., Hua, S., Yang, J. & Wang, X. (2022). Teacher–student relationship and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of deviant peer affiliation and peer pressure. *Journal of Social and Personal Relationships, 39*(7), 2003–2021. <https://doi.org/10.1177/02654075221074393>
- Giacomozzi, A. I., Cardoso, J. L., Figueiredo, C. D. S. de, Meneghetti, N. C. D. O., Wiggers, G. A., Nunes, P. P. & Cecconi, V. P. (2020). Experiences of violence among students of public schools. *Journal of Human Growth and Development, 30*(2), 179–187. <https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.10365>

- Gniewosz, B. & Titzmann, P. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grasman, D. (2015). Störungen des Sozialverhaltens und Jugenddelinquenz. In G. Esser & K. Ballaschk (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 120–127). Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-0035-126046>
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession* (5., unveränd. Aufl.). Hogrefe.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6>
- Hagenauer, G., Wallner-Paschon, C. & Kuhn, C. (2021). Austrian students' experiences of supportive relationships with teachers, peers, and parents and the mediating effect of school belonging in the context of their academic and non-academic outcomes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 93–116. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00300-y>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Hrsg.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (S. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harter, S. (1981). *Aspects of the development of competence: The Minnesota Symposia on child psychology*. Taylor and Francis.

- Harvey, E., Lemelin, J.-P. & Déry, M. (2022). Student-teacher relationship quality moderates longitudinal associations between child temperament and behavior problems. *Journal of School Psychology, 91*, 178–194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.007>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174138>
- Hendrickx, M. M. H. G., Kos, L. G., Cillessen, A. H. N. & Mainhard, T. (2022). Reciprocal associations between teacher-student relations and students' externalizing behavior in elementary education? A within-dyad analysis. *Journal of School Psychology, 90*, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.10.004>
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of adolescence, 29*(5), 671–690. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.015>
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 737–753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, 18*(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Horan, J. M., Brown, J. L., Jones, S. M. & Aber, J. L. (2016). The influence of conduct problems and callous-unemotional traits on academic development among youth. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0349-2>
- Huber, R. S., Sifers, S. K., Houlihan, D. & Youngblom, R. (2012). Teacher support as a moderator of behavioral outcomes for youth exposed to stressful life events. *Education Research International, 2012*, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2012/130626>

- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5)
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J. & Allen, J. L. (2022). Longitudinal associations between callous-unemotional (CU) traits and school-based affiliative relationships among South Korean children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 51(4), 556–565. <https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1881904>
- Iqbal, Z., Courtney, M. & Rashid, N. (2019). Understanding student-teacher relationships and the passive-aggressive behavior of students: Reduction of malevolence in Pakistani classrooms. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 5(1), 233–255.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt Rinehart and Winston.
- Jiménez, T. I., Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Callejas-Jerónimo, J. E., López-Crespo, G. & Valdivia-Salas, S. (2021). Academic competence, teacher-student relationship, and violence and victimisation in adolescents: The classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1136. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Jong, E. M. de, Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C. & Roorda, D. L. (2018). Teacher and child perceptions of relationship quality and ethnic minority children's behavioral adjustment in upper elementary school: A cross-lagged approach. *Journal of School Psychology*, 70, 27–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.06.003>

- Kölch, M. & Fegert, J. M. (2020). Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung. In M. Kölch, M. Rassenhofer & J. M. Fegert (Hrsg.), *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (3. Auflage, S. 9–23). Springer.
- Kölch, M., Rassenhofer, M. & Fegert, J. M. (Hrsg.). (2020). *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (3. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58418-7>
- Kopp, B. & Caspar, F. (2021). Schema. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Kowalski, M. (2022). Schüler\*innen und ihre Beziehungen zu Lehrkräften. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 252–261). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559384-252-261>
- Kozina, A., Veldin, M., Rožman, M. & Jugović, I. P. (2023). The mediating effect of student-teacher relationships for the relationship between empathy and aggression: Insights from Slovenia and Croatia. *Current Psychology*, 42(30), 26418–26428. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03480-6>
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulart in Deutschland in den Jahren 2013–2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262397/umfrage/schueler-mit-foerderbedarf-in-foerderschulen-und-in-regelschulen/>
- Kultusministerkonferenz. (2023a). *Allgemeinbildende Schulen in Deutschland bis 2023*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476776/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland/>
- Kultusministerkonferenz. (2023b). *Lehrkräftemangel an Schulen*. Statista. <https://de.statista.com/themen/10477/lehremangel-in-deutschland/#topicOverview>
- Lambert, M. J. & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357–361. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.357>

- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869–882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Linden, M., Maier, W., Achberger, M., Herr, R., Helmchen, H., & Benkert, O. (1996). Psychische Erkrankungen und ihre Behandlung in Allgemeinarztpraxen in Deutschland: Ergebnisse aus einer Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO). *Der Nervenarzt*, 67(3), 205–215.
- Liu, M.-L. (2017). Lehrerprofessionalität und Lehrer-Schüler-Beziehung. In M.-L. Liu (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 72. Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland* (S. 9–48). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21274-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21274-2_2)
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354–362. <https://doi.org/10.1002/ijop.12112>
- Looser, D. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 113–126). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53.11>
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Lüdeke, S. (2018). Verhaltensprobleme im Jugendalter. In S. Lüdeke (Hrsg.), *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen* (S. 13–36). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0_3)

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule: Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morcom, V. (2014). Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research*, 67, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.002>
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen* (6. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166–175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695–1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Newberry, M. & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965–1985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>

- Ng, F., Trauer, T., Dodd, S., Callaly, T., Campbell, S. & Berk, M. (2007). The validity of the 21-item version of the Depression Anxiety Stress Scales as a routine clinical outcome measure. *Acta Neuropsychiatrica*, 19(5), 304–310. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2007.00217.x>
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Niproschke, S., Oertel, L., Schubarth, W., Ulbricht, J. & Bilz, L. (2014). Entwicklungstrends von Schülergewalt von Mitte der 1990er Jahre bis heute. In L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. F. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 39–56). Verlag Julius Klinkhardt.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Oostdam R. J., Koerhuis, M. J. C. & Fukkink, R. G. (2019). Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 2019(34), 601–619.
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R. & Brok, P. den (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Özbey, S., Büyüktanir, A. & Türkoglu, D. (2014). An investigation of preservice pre-school teachers' resilience skills. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040–4046. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.887>
- Petermann, F. & Petermann, U. (2021). Verhaltensstörungen. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>

- Plener, P. L. & Fegert, J. M. (2020). Störungen des Sozialverhaltens. In M. Kölch, M. Rassenhofer & J. M. Fegert (Hrsg.), *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (3. Auflage, S. 25–38). Springer.
- Popp, U. (2014). Schule als interaktiver Sozialraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 109–123). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_6)
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84–108. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72–89.
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499–521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0d53>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer VS.
- Reis, O. (2018). Internalisierende Störungen. In B. Gniewosz & P. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H. & Poustka, F. (2017). *Multiaxiales Klassifikationschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85759-000>

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>
- Ribeiro, I. M. P., Ribeiro, Á. S. T., Pratesi, R. & Gandolfi, L. (2015). Prevalence of various forms of violence among school students. *Acta Paulista de Enfermagem*, 28(1), 54–59. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201500010>
- Rogers, C. R. (1976). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (13. Aufl.). Klett-Cotta.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Sälzer, C. & Reiss, K. (2015). *PISA 2015 – Die aktuelle Studie*. Waxmann.
- Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A. & Hecker, T. (2023). A systematic review of the prevalence and correlates of emotional violence by teachers. *Trauma, Violence & Abuse*, 24(4), 2581–2597. <https://doi.org/10.1177/15248380221102559>
- Schelle, R. (2020). Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00081-9>
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183–190. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0183>

- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–545). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23)
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Statistisches Bundesamt. (2023, 4. Oktober). *Jede zwölfte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2021/2022 Quer- oder Seiteneinsteiger/-in*. Destatis. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23\\_N053\\_21.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N053_21.html)
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1997–2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vorwerk, H., Darius, S., Seibt, R. & Böckelmann, I. (2016). *Belastungsfaktoren, Arbeitsfähigkeit und psychische Gesundheit bei Lehrkräften verschiedener Schularten*. Gesellschaft für Arbeitswissenschaft.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Walker, S. & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

- Wang, J. H. & Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M. & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Weiner, I. B., Craighead, W. E. & Corsini, R. J. (Hrsg.). (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216>
- Wenzl, T. (2022). Rollen von Schüler\*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 59–68). Waxmann.
- Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung, 18*(2), 282–289. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>
- Wilkinson, R. & Bartoli, H. (2021). Antisocial behaviour and teacher-student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous-unemotional traits. *The British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 482–499. <https://doi.org/10.1111/bjep.12376>
- Woudstra, M. H., van Janse Rensburg, E., Visser, M. & Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education, 38*(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358>
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Falmer Press.
- Yan, E. M., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>

- Zhang, T., Wang, Z., Liu, G. & Shao, J. (2019). Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Personality and Individual Differences*, 142, 270–275. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>
- Zigmond, A. S. & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
<b>Abbildung 1</b> Die vier ökologischen Zonen nach Baacke .....	18
<b>Abbildung 2</b> Erlebniskategorien nach Dittmann und Forstmeier.....	24
<b>Abbildung 3</b> Flussdiagramm des systematischen Reviews .....	54
<b>Abbildung 4</b> Meta-Analyse zum Einfluss der Nähe in der Lehrer-Schüler- Beziehung auf EVS .....	63
<b>Abbildung 5</b> Meta-Analyse zum Einfluss von Konflikten in der Lehrer- Schüler-Beziehung auf EVS .....	64
<b>Abbildung 6</b> Trichterdiagramm der Studien zum Effekt der Nähe in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS .....	65
<b>Abbildung 7</b> Trichterdiagramm der Studien zum Effekt von Konflikten in der Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Auftreten von EVS .....	66



## TABELLENVERZEICHNIS

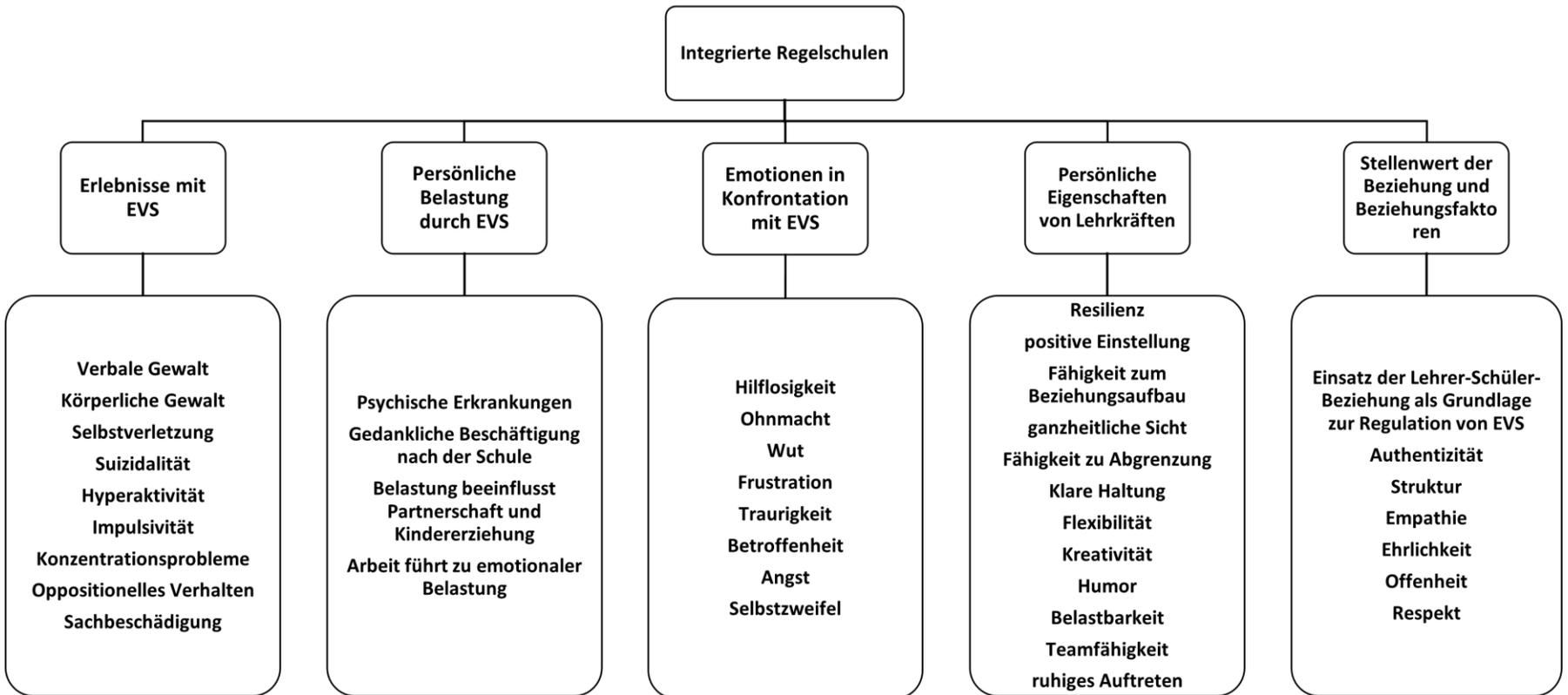
	Seite
<b>Tabelle 1</b> Übersicht über die Ergebnisse der ausgewählten Studien .....	57
<b>Tabelle 2</b> Mann-Whitney-U-Test .....	105
<b>Tabelle 3</b> Korrelationen (Spearman`s Rho).....	106



## ANHANG

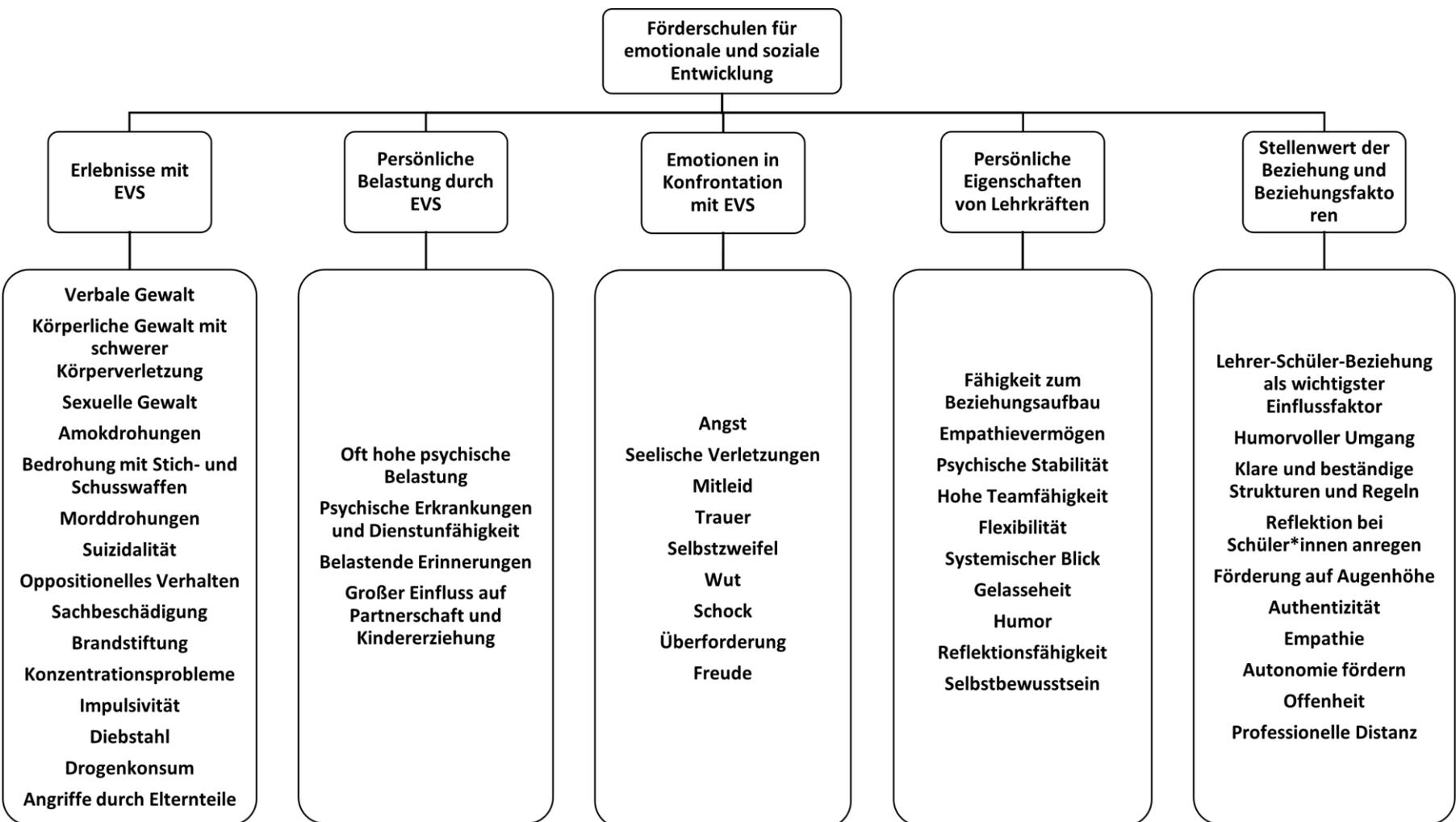
	Seite
<b>Anhang 1: Induktive Kategorien der integrierten Regelschulen.....</b>	<b>152</b>
<b>Anhang 2: Induktive Kategorien der Förderschulen.....</b>	<b>153</b>
<b>Anhang 3: Interviewleitfaden .....</b>	<b>154</b>
<b>Anhang 4: Transkriptionslegende .....</b>	<b>158</b>
<b>Anhang 5: Einbezogene Studien im systematischen Review.....</b>	<b>Online</b>
<b>Anhang 6: Qualitätsbeurteilung der Studienauswahl.....</b>	<b>Online</b>
<b>Anhang 7: Interviewtranskripte aus den integrierten Regelschulen .....</b>	<b>Online</b>
Anhang 7.1: AARBA .....	Online
Anhang 7.2: BKLFB.....	Online
Anhang 7.3: BKSZP .....	Online
Anhang 7.4: DLRAP .....	Online
Anhang 7.5: GSBSR.....	Online
Anhang 7.6: MCLKK.....	Online
Anhang 7.7: MHNHW .....	Online
Anhang 7.8: MLNSA.....	Online
<b>Anhang 8: Interviewtranskripte aus den Förderschulen .....</b>	<b>Online</b>
Anhang 8.1: AKGBU.....	Online
Anhang 8.2: ASGSH.....	Online
Anhang 8.3: BPNDW .....	Online
Anhang 8.4: BWRDA .....	Online
Anhang 8.5: MELKR.....	Online
Anhang 8.6: PKVBF .....	Online
Anhang 8.7: RLAOW .....	Online
Anhang 8.8: WVPFF.....	Online

Online-Daten abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.25819/fodasi/13>



Anhang 1 : Induktive Kategorien der integrierten Regelschulen

## Anhang 2: Induktive Kategorien der Förderschulen



### Anhang 3: Interviewleitfaden

#### I. Vor Interviewbeginn

- Vorstellung des Forschers
- Forschungsziel: Erkenntnis- und Theoriegenerierung, wie erleben Lehrkräfte externalisierende Verhaltensstörungen bei Schüler\*innen in der Schule
- Es geht um die Erfahrungen von Ihnen als Experte im Feld, Expertenrolle hervorheben
- Datenschutz: Audioaufnahmen werden gelöscht, Transkription komplett anonymisiert, Veröffentlichung komplett anonymisiert
- Einverstanden mit Audioaufnahme und Datenverarbeitung?

#### II. Interview

##### Block 1: Fragen zur Person

Offene Eingangsfrage: Zunächst würde ich Sie bitten, sich einmal vorzustellen, sowohl als Person, aber auch in Ihrer Funktion in dieser Schule.

Exmanent, wenn nötig:

1. Wie alt sind Sie?
2. In welcher Schule und Schulform arbeiten Sie derzeit?
3. In welchem Altersbereich bewegen sich die Kinder, mit denen Sie arbeiten?
4. Seit wann arbeiten Sie in dieser Schule?
5. Seit wann sind Sie als Lehrer\*in tätig?

##### Block 2: Erleben von externalisierendem Verhalten, Umgang, Lehrereigenschaften

1. Offener Eingangsstimulus: Als Lehrer\*in und Förderpädagog\*in kann es ja vorkommen, dass Sie mit Schüler\*innen arbeiten, die problematische Verhaltensweisen zeigen. Laut dem ICD-10, welches Erkrankungen beschreibt und kategorisiert und nach dem in Deutschland auch psychische Erkrankungen diagnostiziert werden, gibt es verschiedene externalisierende Störungen im Kindesalter. Diese äußern sich insbesondere durch Hyperaktivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsprobleme, oppositionelle, verweigernde und aggressive Verhaltensweisen. Das bedeutet, dass Kinder zum Beispiel sehr zappelig und überaktiv sind, sie unüberlegt handeln und sich nicht gut konzentrieren können. Es kann aber auch bedeuten, dass Kinder sich nicht

an die Regeln halten, sich den Anweisungen widersetzen und sich verweigern. Es kann aber auch zu Beleidigungen, deutlichen Grenzüberschreitungen oder Gewalt gegen Andere oder sich selbst kommen. Mich würde nun interessieren, welche Erfahrungen haben Sie bereits mit externalisierenden Verhaltensstörungen der Schüler\*innen in der Schule gemacht?

– Prägnante Beispiele? Welche Verhaltensweisen wurden beobachtet?  
Wie häufig kommt das vor?

2. Was sind Ihrer Erfahrung nach die wichtigsten Eigenschaften einer Lehrkraft, um externalisierende Verhaltensstörungen der Schüler\*innen zu regulieren bzw. zu begegnen?

– Charakterliche Eigenschaften? Eigene Haltung? Rollenspezifische Eigenschaften?

– Nachfragen, warum jede einzelne Eigenschaft wichtig ist, Beispielerlebnisse erfragen

– Mehrere genannt: bitte nach Wichtigkeit sortieren

3. Welche Strategien haben sich für Sie bewährt, um externalisierenden Verhaltensstörungen zu begegnen oder diese zu regulieren?

– Beispiele für Strategien oder Erlebnisse?

4. Wie würden Sie Ihren Einfluss als Lehrkraft auf die Regulation von externalisierendem Verhalten in der Schule bewerten?

– Beispiele? Erfahrungen? Grenzen des Einflusses?

– Falls kein Einfluss: Was bräuchten Sie, um einen Einfluss zu haben?

### Block 3: Aus- und Fortbildung, Rahmenbedingungen

5. Wir haben jetzt schon viel über Schüler\*innen gesprochen, die problematische Verhaltensweisen in der Schule zeigen und den Einfluss, den Sie als Lehrer\*in darauf wahrnehmen. Mich würde interessieren, inwieweit Sie sich in Ihrem schulischen Alltag ausreichend gewappnet fühlen, um externalisierenden Verhaltensweisen begegnen zu können?

– Was fehlt? Was ist schon vorhanden? Was müsste anders sein? Was ist das größte Problem?

– Probleme nach Wichtigkeit sortieren

- Ebenen: institutionell, professionell, persönlich
6. Inwiefern wurden Sie in Ihrer universitären Ausbildung auf den Umgang mit externalisierenden Verhaltensstörungen der Schüler\*innen vorbereitet?
    - Spezifische Kurse? Was wurde dort zu dem Thema gelehrt? Was haben Sie vermisst? Was müsste stärker gewichtet werden? Wie erleben Sie den Transfer vom Studium zur Praxis?
  7. Als nächstes würde mich interessieren, welche Möglichkeiten es gibt, sich im Bereich externalisierender Verhaltensstörungen fortzubilden. Wie bewerten Sie die Fortbildungsmöglichkeiten?
    - Wird es von der Schule aus möglich gemacht, teilzunehmen? Was wird dort gelehrt? Was müsste dort gelehrt werden? Wie erleben Sie die Bereitschaft im Kollegium, an solchen Fortbildungen teilzunehmen?

#### Block 4: Belastung durch die Arbeit

8. Nachdem wir jetzt über Ihre Erlebnisse mit externalisierenden Verhaltensstörungen der Schüler\*innen gesprochen haben würde ich Sie gerne noch fragen, wie Sie die dadurch entstehende persönliche Belastung einschätzen?
  - Wie schätzen Sie die emotionale Belastung ein?
  - Welche Emotionen werden bei Ihnen ausgelöst, wenn Sie mit Schüler\*innen mit Verhaltensstörungen arbeiten?
  - Gibt es Strategien die Sie einsetzen, um mit der Belastung umzugehen?
9. Es wäre ja vorstellbar, dass man den Stress und die entstandenen Emotionen durch die Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen manchmal mit nach Hause nimmt. Wie ist das bei Ihnen?
  - Welchen Einfluss hat das auf die Beziehung zu Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin und zu Ihren eigenen Kindern?

#### III. Bedanken, Snowballing

- Für Teilnahme bedanken
- Den Wert der professionellen Einschätzung durch den Experten für die Forschung hervorheben

- 
- Fragen, ob es eventuell im Kollegium weitere interessierte Experten geben könnte
  - Kontaktdaten für Nachfragen an Experten geben

**Anhang 4: Transkriptionslegende**

Pausen ab 3 Sekunden (länge unabhängig)	=	(...)
Satz- oder Wortabbrüche	=	/
Emotionaler Ausdruck	=	(lachen), (weinen) etc.
Besondere Sprechart	=	(flüstern), (stotternd) etc.
Interviewer	=	I
Interviewter	=	B
Zeitmarken	=	[x:xx:xx]
Betonung von Wörtern	=	IN GROßBUCHSTABEN
Unverständlicher Abschnitt	=	xxx

## **PLAGIATSERKLÄRUNG**

Hiermit erkläre ich, dass ich die beigefügte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie anderer elektronischer Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für angefügte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Ich nehme zur Kenntnis, dass die nachgewiesene Unterlassung der Herkunftsangabe als versuchte Täuschung bzw. als Plagiat gewertet und mit Maßnahmen bis hin zur Aberkennung des akademischen Grades geahndet wird.

---

Ort, Datum

Unterschrift