

Esther Sungen

(2021)

Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Auffälligkeiten

—

Bedeutung und Umgang für Lehrkräfte im schulischen Kontext

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: esther.sungen@gmx.de).

Abstract

Are externalizing disorders predominantly a psychological phenomenon or can they also be found in the school context?

This paper examines the possible meaning of externalizing disorders for teachers in the school context and how these are dealt with. It focuses on the two diagnostic groups hyperkinetic disorders (F90.-) and disorders of social behavior (F91.-), which are assigned to the superordinate category of behavioral and emotional disorders with onset in childhood and adolescence (F90-98).

In order to explore the meaning of the respective disorder and how it is dealt with, six guided expert interviews were conducted with teachers from the following school types: Elementary School, Special Education and Counseling Center Learning, and Secondary School. The objective was to put the meaning of externalizing disorders in relation to attachment pedagogy and the teacher-student relationship. In doing so, the approach to dealing with externalizing disorders was also outlined based on preventive and intervening measures, such as classroom management.

The evaluation of the interviews revealed that students with externalizing disorders represent a great challenge for teachers of all school types as well as for the entire class community. The importance of attachment behavior with regard to the approach to dealing with externalizing disorders was emphasized by all teachers. With regard to dealing with the disorder in the school context, numerous individual aspects of action were mentioned. Furthermore, numerous demands were made for support systems and support in general.

Kurzzusammenfassung

Sind externalisierende Auffälligkeiten überwiegend ein psychologisches Phänomen oder lassen sie sich auch im schulischen Bereich wiederfinden?

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den möglichen Bedeutungen externalisierender Auffälligkeiten für Lehrkräfte im schulischen Kontext auseinander und wie sich der Umgang mit diesen gestaltet. Der Fokus der Arbeit liegt auf den beiden Diagnosegruppen hyperkinetische Störungen (F90.-) und Störungen des Sozialverhaltens (F91.-), die der Oberkategorie der verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-98), zuzuordnen sind.

Um die Bedeutung eines jeweiligen Störungsbildes und den Umgang damit zu erforschen, wurden sechs leitfadengestützte Expert*innen-Interviews mit Lehrkräften folgender Schularten durchgeführt: Grundschule, Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum Lernen und Realschule. Ziel war es dabei, die Bedeutung externalisierender Störungen in Bezug zu der Bindungspädagogik und der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu setzen. Im Zuge dessen wurde auch der Umgang mit externalisierenden Störungen anhand präventiver und intervenierender Maßnahmen, wie zum Beispiel dem Classroom-Management, dargelegt.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass Schüler*innen mit externalisierenden Auffälligkeiten eine große Herausforderung sowohl für Lehrkräfte aller Schularten selbst als auch die gesamte Klassengemeinschaft darstellen. Hierbei wurde die Wichtigkeit des Bindungsverhaltens hinsichtlich des Umgangs mit externalisierenden Auffälligkeiten von allen Lehrkräften betont. Im Hinblick auf den Umgang mit dem jeweiligen Störungsbild im schulischen Kontext wurden zahlreiche individuelle Handlungsaspekte genannt. Weiterhin wurden zahlreiche Forderungen nach Unterstützungssystemen und Unterstützungen im Allgemeinen geäußert.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	
Abbildungsverzeichnis	
Abkürzungsverzeichnis	
1. Einleitung	8
2. Begriffsbildung	10
2.1 Exkurs: Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen	11
2.2 Verhaltensstörung	14
3. Störungsbilder	16
3.1 Externalisierende Störungen	16
3.2 Entwicklungsspezifische Besonderheiten in der Beurteilung externalisierender Verhaltensstörungen	17
4. Bindungspädagogik	21
4.1 Grundlagen der Bindungstheorie	21
4.2 Klassifikation kindlicher Bindungsqualität	22
4.3 Bindungsverhalten im schulischen Kontext	24
4.4 Bindungsbezogenes Verhalten der SuS und Reaktionen der Lehrpersonen	29
5. Klassifikation externalisierender Störungen	30
5.1 Hyperkinetische Störungen	33
5.1.1 Hyperkinetische Störungen im schulischen Kontext und mögliche Folgen ...	34
5.2 Störungen des Sozialverhaltens	36
5.2.1 Störungen des Sozialverhaltens im schulischen Kontext und deren Folgen	37
6. Prävalenz und Verlauf	39
7. Ursachen und Entstehung externalisierender Störungen	42
7.1 Definition von Risiko- und Schutzfaktoren	42
7.2 Integratives bio-psycho-soziales Modell	45
7.3 Zur Entstehung von ADHS	45
7.4 Zur Entstehung von Störungen des Sozialverhaltens	48
7.4.1 Sozial-kognitive Lerntheorie	48
7.4.2 Exkurs: SORCK-Modell	49
7.4.4 Ursachen zur Entstehung von Störungen des Sozialverhalten	49
8. Komorbiditäten externalisierender Störungen	52
9. Classroom-Management	55
10. Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	58

10.1 Pädagogische Beziehung.....	59
11. Prävention und Intervention externalisierender Störungen.....	63
11.1 Prävention.....	63
11.2 Intervention	67
12. Herausforderungen	72
13. Hypothesen	74
14. Empirischer Forschungsteil	75
14.1 Das leitfadengestützte Expert*innen-Interview	75
14.2 Beschreibung der Expert*innen.....	79
14.3 Die qualitative Inhaltsanalyse	80
15. Darstellung der Ergebnisse	86
16. Diskussion.....	88
16.1 Interpretation der Ergebnisse	88
16.2 Limitation der Arbeit	99
17. Fazit und Ausblick.....	100
Literaturverzeichnis.....	105
Anhang.....	115
I. Leitfaden	116
II. Transkripte.....	121
II. Kategoriensystem.....	177
IV. Kodierleitfaden.....	180
V. Eidesstaatliche Erklärung	201

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verhaltensstörungen von der frühen Kindheit bis späte Kindheit und Jugendalter (Petermann 2005, S. 622).....	8
Tabelle 2: Entwicklungsspezifische Auffälligkeiten im Schulalter und deren Funktion für die kindliche Entwicklung (Schneider und Popp 2020, S. 12)	8
Tabelle 3: Klassifikation psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (Gebhard 2013, S. 19).....	8
Tabelle 4: Entstehung aggressiven Verhaltens anhand von Risikofaktoren (Lukesch 2016, S. 131).....	8
Tabelle 5: Präventionsziele auf Schüler-, Klassen- und Schulebene (Petermann und Lohbeck 2017, S. 402).....	8
Tabelle 6: Handlungsmöglichkeiten zum Einsatz bei aggressiven Verhalten (Petermann und Lohbeck 2017, S. 406).....	8
Tabelle 7: Erweitertes vereinfachtes Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015, S. 20-25) Anmerkung: Die dargestellte Tabelle ist eine eigens erstellte Zusammenfassung des von Dresing und Pehl (2015) vorgeschlagene Transkriptionssystems.	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lerndreieck unsicher-vermeidend gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 65).....	8
Abbildung 2: Lerndreieck unsicher-ambivalent gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 66).....	8
Abbildung 3: Lerndreieck desorganisiert gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 68).....	8
Abbildung 4: Risikofaktoren resultierend aus empirischen Untersuchungen (Lukesch et al. 2016, S. 21).....	8
Abbildung 5: Schutzfaktoren resultierend aus empirischen Erhebungen (Lukesch et al. 2016, S. 22).....	8
Abbildung 6: Bio-psycho-soziale Modell zur Entstehung von ADHS (Döpfner et al. 2008, S. 261).....	8
Abbildung 7: Diathese-Stress-Modell (Tretter 2015, S. 111).....	8
Abbildung 8: Verschiedene Arten von Interventionen (Lukesch et al. 2016, S. 29).....	8
Abbildung 9: Bedingungsfaktoren und Interventionsmethoden aggressiv-dissozialer Störungen (Lukesch 2016, S. 137).....	8
Abbildung 10: Eisbergmodell hinsichtlich Handlungsmotiven und der Wahrnehmung durch Beobachtung (Nollau 2015, S. 109)	8
Abbildung 11: Eigens an das erhobene Material adaptierte Ablaufmodell für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).....	8

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	→ Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätssyndrom
CM	→ Classroom-Management
DSM	→ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	→ International Statistical Classification of Diseases
KMK	→ Kultusministerkonferenz
LRS	→ Lese-Rechtschreibstörung
SLS	→ Spezifische Lernstörungen
SSV	→ Störungen des Sozialverhaltens
SuS	→ Schülerinnen und Schüler
WHO	→ Weltgesundheitsorganisation

1. Einleitung

„[...] [Man] fährt [nach der Arbeit nach Hause] und hinterfragt viele Dinge und man überlegt und man googelt sich die Hände wund und versucht irgendwelche Lösungen zu finden, damit dieses Verhalten vielleicht [...] nicht mehr so häufig vorkommt“. (Transkript_B3, Z.129-131)

Diese Äußerung tätigte eine befragte Lehrkraft einer Grundschule, die die Dringlichkeit der Thematisierung externalisierender Verhaltensstörungen in allen Schulformen und allen lehramtsbezogenen Studiengängen verdeutlicht.

Externalisierende Verhaltensstörungen sind nicht, wie ursprünglich angenommen, ausschließlich an Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung zu finden. Vielmehr stellen diese ein weit verbreitetes Phänomen in Regelschulen, inklusiven Schulen und Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten dar (Stein und Stein 2014). Darüber hinaus nimmt die Anzahl an attestiertem Unterstützungsbedarf hinsichtlich emotionaler und sozialer Entwicklungsstörungen zu, sodass die Anzahl von 46.000 im Jahr 2005 auf 85.500 im Jahr 2015 anstieg (Flaspöler und Neitzner 2018). Insbesondere externalisierende Verhaltensstörungen stellen für Lehrkräfte eine große Herausforderung hinsichtlich regulierender Maßnahmen dar. Gleichzeitig bildet diese Tatsache eine der Hauptstressoren im Lehrer*innenberuf, woraus im ungünstigen Fall die stressassoziierte Erkrankung „Burnout“ entstehen kann (Flaspöler und Neitzner 2018).

Weiterhin belegen die veröffentlichten Zahlen einer bundesweiten Befragung des Robert-Koch-Instituts, dass circa 21% der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendliche, im Alter zwischen 7 und 17 Jahren, Symptome psychischer Störungen, beziehungsweise Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens, aufweisen (Ravens-Sieberer et al. 2007). Die größte Gruppe psychischer Störungen im Schulalltag umfasst Angststörungen, Depressionen und Probleme im Sozialverhalten. Laut der Angabe würden in einer Klasse mit 30 Kindern und Jugendlichen ungefähr sechs an der genannten Problematik leiden. In der Regel leiden die Betroffenen sehr, da Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten oftmals mit erkennbaren Beeinträchtigungen in der Schule und/oder der Beziehung zu Eltern, Freund*innen und Lehrkräften einhergeht (Ravens-Sieberer et al. 2007). Die Folgen von psychischen Störungen werden neben Kinderärzt*innen auch für Lehrkräfte sichtbar, indem sie beispielsweise aggressives Verhalten oder einen Leistungsabfall beobachten. Somit wäre die Aneignung eines Grundwissens bezüglich psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter im Hinblick auf Erscheinungsformen, Erklärungsmodellen und Behandlungsmöglichkeiten sowie Umgangsmöglichkeiten förderlich (Schneider und Popp 2020).

Die Thematik externalisierender Verhaltensstörungen gestaltet sich sehr komplex. Die vorliegende Arbeit widmet sich jedoch der konkreten Fragestellung, welche Bedeutung externalisierende Verhaltensstörungen für die Lehrkraft im schulischen Kontext haben und wie sich der Umgang mit diesen gestaltet. Diese soll neben der Literaturrecherche anhand von Expert*innen-Interviews untersucht und diskutiert werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Rahmen der Thematik anhand der Literaturrecherche gesetzt. Zunächst erfolgt die Begriffsbildung, die das Phänomen Verhaltensstörungen als Grundannahme definiert. Anschließend folgt die Darstellung des Störungsbildes externalisierender Störungen und wird in Bezug zu entwicklungsspezifischen Besonderheiten gesetzt. Im Zuge dessen wird die Bindungspädagogik thematisiert. Dabei werden Grundlagen der Bindungstheorie umrissen und eine kurze Klassifikation kindlicher Bindungsqualitäten dargestellt. Im Anschluss wird das unterschiedliche Bindungsverhalten auf den schulischen Kontext bezogen. Das Kapitel der Bindungspädagogik schließt mit einer kurzen Studie zu lehrkraftbezogenen Reaktionen hinsichtlich des jeweiligen bindungsbezogenen Verhaltens ab. Im fünften Kapitel erfolgt die Klassifikation externalisierender Störungen in die beiden Störungsgruppen „Hyperkinetische Störungen“ und „Störungen des Sozialverhaltens“. Dabei werden diese in den schulischen Kontext gesetzt und mögliche Folgen dahingehend aufgezeigt. Im Hinblick auf die Thematisierung externalisierender Störungen im schulischen Kontext, gilt es die Prävalenzraten und Verläufe dieser näher zu betrachten. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ursachen und Entstehungen externalisierender Störungen anhand des integrativen bio-psycho-sozialen Modells und der Betrachtung der Risiko- und Schutzfaktoren beleuchtet. Im Anschluss daran werden Komorbiditäten externalisierender Störungen dargestellt. Hierauf folgt die ausführliche Erläuterung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen hinsichtlich externalisierender Verhaltensstörungen. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und dem Classroom-Management. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils stellt mögliche Herausforderungen für Lehrkräfte im Hinblick auf externalisierende Verhaltensstörungen dar. Basierend auf der theoretischen Fundierung werden anschließend Hypothesen zu möglichen Auswirkungen, präventiven Maßnahmen und Herausforderungen hinsichtlich externalisierender Verhaltensstörungen aufgestellt. Dabei werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit Expert*innen-Interviews zur Überprüfung der gebildeten Hypothesen sowie der Exploration neuer Erkenntnisse durchgeführt. Die Auswertung der Interviews wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Deren Darstellung erfolgt dabei in einem Kategoriensystem, welches auf Grundlage der Hypothesen interpretiert und diskutiert wird. Abschließend wird ein Fazit gezogen, welches eine Kombination aus dem theoretisch fundierten Teil und den Erkenntnissen des Forschungsteils darstellt und einen Aus-

blick hinsichtlich der Herausforderungen und Forderungen externalisierender Verhaltensstörungen skizziert.

2. Begriffsbildung

Im Kindes- und Jugendalter ist die physische und psychische Entwicklung signifikant für den schulischen Alltag und das Entwicklungstempo variiert stark. Insbesondere Eltern, aber auch Lehrkräfte, stehen währenddessen vor der Herausforderung, Entwicklungsschritte und Verhaltensweisen in „normal“, „auffällig“ oder „abweichend“ einzuordnen (Nagy 2019). Dadurch wird deutlich, dass die Bewertung von Verhalten anhand von Normen vollzogen wird. Normen suggerieren eine Erfüllung beziehungsweise Sanktionierung dieser und besitzen deshalb einen präskriptiven Charakter. Dabei ist die ausschlaggebende Variable der „Rahmen“ in dem ein bestimmtes Verhalten gezeigt und/oder beobachtet wird. Gleichzeitig ist die Variable der sozialen Gruppe bedeutsam (Müller 2021).

Prinzipiell lassen sich Normen wie folgt gliedern:

- *Soziale Norm*: Die Definition erfolgt anhand der jeweiligen Bezugsgruppe wie zum Beispiel der Familie, Schule und Gesellschaft und gleichzeitig folgen Soziale Normen strikten Regeln, können jedoch auch variieren.
- *Statistische Norm*: Sie beschreibt die Auftretenshäufigkeit bestimmter Verhaltensweisen. Voraussetzung für die statistische Norm ist, dass bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen eindeutig zu klassifizieren und zu messen sind.
- *Funktionale Norm*: Werden bestimmte Anforderungen oder Funktionen erfüllt, erfolgt die Bewertung anhand der funktionalen Norm.
- *Ideale Norm*: Erfüllt eine Person ein bestimmtes Merkmal eines Ideals, wie beispielsweise eines Schönheitsideals, greift die ideale Norm.
- *Subjektive Norm*: Die subjektive Norm beschreibt individuell gestaltete Normen (Fröhlich-Gildhoff 2013).

Jedoch liegen in der Literatur je nach wissenschaftlicher Disziplin unterschiedliche Definitionen und Begriffsbildungen zu dem Phänomen des „auffälligen Verhaltens“ vor. Verwendet werden Begriffe wie zum Beispiel Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit, erziehungsschwierig und herausfordernd (Stein und Stein 2014). Der Erläuterung des Phänomens von Verhaltensstörungen geht ein Exkurs zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen voraus, da die Ausbildung derer für den kindlichen Entwicklungsverlauf von großer Relevanz sind (Petermann und Wiedebusch 2016).

2.1 Exkurs: Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Grundlage für die Gestaltung und das Wahrnehmen von Beziehungen zu sich selbst und den Mitmenschen stellen die Kenntnis und das Verständnis über Emotionen und gleichzeitig den Umgang mit den eigenen Gefühlen und der anderer dar. Zudem werden dadurch Determinanten wie die zwischenmenschliche Kommunikation, die Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit und der Umgang mit Stress und generellen Anforderungen beeinflusst und bestimmt (Nollau 2015).

Für das weitere Verständnis wird im Folgenden der Begriff der sozial-emotionalen Kompetenz erläutert, wobei die Begrifflichkeiten „sozial“ und „emotional“ zunächst getrennt voneinander betrachtet werden.

Ein Individuum handelt sozial kompetent, wenn es die Fähigkeit besitzt, die eigenen Bedürfnisse und Gefühle zu identifizieren und diese daraufhin zu befriedigen versucht. Gleichzeitig ist damit die Fähigkeit gemeint, auch in der Interaktion mit anderen die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, ohne normverletzendes Verhalten zu zeigen, sodass man sich um einen Ausgleich der Interessen aller bemüht. Dabei kann sozial kompetentes Handeln nicht als Faktum angesehen werden. Es steht immer in Abhängigkeit der jeweiligen Situation und den beteiligten Individuen (siehe auch Kapitel 2) (Nollau 2015).

Bei der Betrachtung der emotionalen Kompetenz ist es zunächst wichtig, die Entwicklung der Basisemotionen, die sich bereits während der ersten Lebensmonate entwickeln, zu nennen. Dazu zählen Emotionen wie Freude, Trauer, Angst, Ärger, Überraschung und Interesse. Diese äußern sich zunächst in der Mimik der Kinder. Nach Hülshoff (2012) sind Emotionen nicht als feststehendes Konstrukt zu betrachten. Vielmehr drücken Emotionen die dabei erlebten Gefühle auf unterschiedlichen Ebenen aus. Dazu zählen Verhaltensänderungen im vegetativ-körperlichen Bereich, der Bewegung, der Körperhaltung, Mimik und Gestik. Somit bilden Gefühle die Basis für menschliche Verhaltensweisen, vegetativer Verfassung, kognitiver Bewusstseinsphänomene, wie beispielsweise Zorn, und sozialer Signale. Ein bewusster Umgang mit Gefühlen erleichtert die Beurteilung von Situationen, die daraus gewählte Entscheidung vorzunehmen und die darauffolgende angemessene Reaktion zu zeigen (Hülshoff 2012). Im zweiten Lebensjahr erfolgt die Ausbildung komplexer Emotionen wie Neid, Mitleid, Verlegenheit, Stolz, Schuld und Scham. Um das eigene Verhalten zu sozial-anerkannten Normen und Verhaltensweisen in Beziehung setzen und die genannten Gefühle wahrnehmen und verstehen zu können, muss das Kind diese in Bezug zur jeweiligen Lebenswelt kennen. Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung werden

die Gefühle umfassender. So erlangen Kinder vom dritten bis zum fünften Lebensjahr die Kompetenz, die eigenen Gefühle von denen ihrer Mitmenschen zu unterscheiden und sie erlangen die Fähigkeit des emotionalen Perspektivwechsels. Gleichzeitig gelingt Ihnen die Erkenntnis, dass Gefühle und Emotionen keine separaten Konstrukte sind, sondern ineinandergreifen (Nollau 2015).

Die Ausbildung emotionaler Kompetenz legt den Grundstein für fortschreitende, gelingende Entwicklungsschritte. Von emotionaler Kompetenz kann also dann gesprochen werden, wenn das Kind sich seiner eigenen Gefühle bewusst ist, diese verbalisieren oder mimisch ausdrücken kann, die Regulation dieser eigenständig erfolgt und die Emotionen anderer erkannt und verstanden werden (Petermann und Wiedebusch 2016). Weiterhin kann die emotionale Kompetenz anhand emotionaler Schlüsselfertigkeiten beschrieben werden. Dazu zählen Emotionsverständnis, Emotionsausdruck und Emotionsregulation. Dabei umfasst das Emotionsverständnis die Fähigkeit, die eigenen und die Gefühlszustände anderer unterscheiden zu können sowie den Einsatz des Emotionsvokabulars bei der Kommunikation über Gefühle. Der Emotionsausdruck umfasst die Fähigkeiten, die eigenen Gefühle zeigen zu können, nonverbale emotionale Botschaften durch Gesten auszudrücken und empathisches Einfühlungsvermögen gegenüber den Gefühlen anderer zu zeigen. Die Emotionsregulation umfasst die Bewältigung von negativen und positiven Gefühlen (Denham und Dunn 1998).

Zudem zeigen zahlreiche empirische Befunde, dass die Entwicklung von angemessenem Sozialverhalten durch verschiedene emotionale Kompetenzen bedingt ist (Denham et al. 2011). So konnte eine Korrelation zwischen emotionalen Kompetenzen und gesteigerten sozialen Kompetenzen, höherem sozialen Status und höherem Ansehen in der Peergroup verzeichnet werden. Demzufolge verfügen Kinder und Jugendliche über eingeschränkte emotionale Kompetenzen, wenn sie ein gestörtes Sozialverhalten aufweisen (Petermann und Wiedebusch 2016). Unter dem Begriff *Peergroup* wird eine Gruppe Gleichaltriger verstanden, die ein flexibel, gestaltbares Beziehungsgefüge darstellt und gleichzeitig das Gefühl von Solidarität und Rückhalt vermitteln kann (Melzer et al. 2011). Außerdem zeigen Denham et al. (2011), dass ein Zusammenhang zwischen emotionalen Kompetenzen und der sozialen sowie schulischen Entwicklung besteht. Weiterhin konnte ein Bezug zwischen einem umfangreichen Emotionswissen und anderen Kompetenzen festgestellt werden, sodass die Qualität der Emotionsregulation und des prosozialen Verhaltens von Emotionswissen abhängig ist (Denham et al. 2012a). Zudem kann eine Korrelation zwischen gesteigerter Selbstregulation, späterem schulischen Erfolg und dem Emotionswissen verzeichnet werden (Denham et al. 2012b). Die empirischen Befunde von Salisch et al. (2015) weisen darüber hinaus einen Zusammenhang von umfassendem Emotionswissen und der Verhal-

tensregulation, Gedächtnisspanne und dem Sprachverständnis auf (Salisch et al. 2015). Betrachtet man die Fähigkeit des Emotionsverständnisses, bildet das Wissen über die Gefühle anderer eine ausschlaggebende Variable. Können Kinder die Gefühle anderer in bestimmten sozialen Situationen nur schwer deuten, treten Einschätzungen von Lehrkräften zufolge vermehrt soziale Probleme auf (Schultz et al. 2001).

Neben den genannten Bereichen wurden die sozial-emotionalen Kompetenzen auch in Bezug zu externalisierenden Verhaltensstörungen hin untersucht. Dahingehend lieferte die Arbeitsgruppe von Eisenberg et al. (2002) folgende empirische Befunde: Verfügen Kinder über unzureichende Emotionsregulationsstrategien, ist das vermehrte Auftreten externalisierender Verhaltensstörungen zu verzeichnen. Treten unzureichende Emotionsregulationsstrategien gepaart mit einer negativen Emotionalität auf, sind sowohl gehäuft aggressives Verhalten als auch andere externalisierende Verhaltensstörungen zu beobachten (Eisenberg et al. 2002). Zusammenfassend bedeutet dies, dass ein detailliertes Emotionswissen, ein Emotionsverständnis und eine ausgebildete Emotionsregulation ausschlaggebend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und damit für die soziale Integration sind (Deneault und Ricard 2013). Somit wird deutlich, dass gering ausgebildete sozial-emotionale Kompetenzen einen Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes und gleichzeitig für den späteren schulischen Erfolg darstellen.

Letztendlich lässt sich schlussfolgern, dass sozial-emotionale Kompetenzen die Basis für den späteren Erfolg in diversen Lebensbereichen darstellen, sich dabei gegenseitig bedingen und als sich in der Entwicklungsphase veränderndes Kontinuum und nicht als feststehendes Konstrukt anzusehen sind. Insbesondere die unzureichende Ausbildung von Emotionsregulationsstrategien erhöht die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung externalisierender Verhaltensstörungen. Deshalb ist eine Begriffsklärung für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit unabdingbar. Aufgrund der Relevanz der Thematik der vorliegenden Arbeit erfolgt ausschließlich eine Definition des Begriffes Verhaltensstörung bezogen auf den schulischen Kontext.

Derzeit finden in der in der Literatur die beiden Begriffe „Verhaltensstörung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ die häufigste Anwendung, diese werden jedoch oftmals synonym verwendet (Myschker 2009).

2.2 Verhaltensstörung

Während Verhalten die Gesamtheit von außen betrachteten menschlichen Handlungen, die während der Auseinandersetzung zwischen einem Organismus und der jeweiligen Umwelt vollzogen werden, in Bezug auf das innere Erleben, Denken und Fühlen beschreibt (Nollau 2015), sind Verhaltensstörungen durch schwerwiegendes und entwicklungsabhängiges abweichendes Verhaltens charakterisiert (Petermann 2005).

Im wissenschaftlichen Bereich hat sich der Begriff der Verhaltensstörung, definiert nach Myschker (2009), durchgesetzt.

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2009, S. 49).

Anwendung findet der Begriff, wenn Schwierigkeiten im Verhalten über eine längere Zeit persistieren, sodass das individuelle und soziale Leben sogar soweit beeinträchtigt ist, dass das soziokulturelle Erbe nicht entsprechend angetreten werden kann. Weiterhin zielt der Begriff der Verhaltensstörung darauf ab, normabweichendes Verhalten zu charakterisieren, um unterstützende Maßnahmen dahingehend einzuleiten (Myschker 2009).

Die gewählte Definition gliedert das Phänomen Verhaltensstörung in die wesentlichen Aspekte, die sich nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf die Umwelt beziehen. Nach deren Auffassung hat das Individuum zahlreiche unangemessene Verhaltensweisen, die in der Gesamtheit als Verhaltensstörung gelten. Im Folgenden werden die in der obengenannten Definition angesprochenen Aspekte aufgeführt.

- *Erscheinung:* „[...] von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten [...]“
- *Ursache:* „[...] organogen und/oder milieureaktiv bedingt [...]“
- *Auswirkung:* „[...] Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt ist beeinträchtigt [...]“

- *Konsequenz/Intervention*: „[...] ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe kann diese nicht oder nur unzureichend überwunden werden [...]“

(Myschker 2009, S. 49).

Myschker (2009) deutet mit seiner Definition hinsichtlich Verhaltensstörungen auf eine interaktionistische Perspektive, die sowohl personenorientiert als auch umweltorientiert ist und die sozialen Umstände in den Blick nimmt (Müller 2021). Letztendlich soll der Begriff *Verhaltensstörung* ein fehlleitendes und normabweichendes Verhalten markieren um betroffener Personen helfende Unterstützungssysteme gewährleisten zu können. Bei der Zuschreibung einer Verhaltensstörung wird stets die Wechselwirkung zweier Faktoren betrachtet – das Verhalten der Schülerinnen und Schüler (im weiteren Verlauf als SuS bezeichnet) auf der einen Seite und die Wahrnehmung der beobachtenden Person auf der anderen Seite. Die Zuschreibung „gestört“ oder nicht „gestört“ erfolgt dabei vor dem Hintergrund der jeweiligen Normen- und Wertevorstellungen (Goetze 2001).

In der aktuellen Literatur finden die beiden synonym verwendeten Oberbegriffe *Verhaltensstörung* und *Verhaltensauffälligkeit* die häufigste Anwendung. Diese Oberbegriffe beinhalten wiederum diverse Erscheinungsformen in unterschiedlichen Erscheinungsbildern. Diese werden je nach wissenschaftlicher Disziplin entweder als Symptome oder als Störung selbst kategorisiert. Ersteres beschreibt die Merkmale für die ursächliche intrapsychische Störung, Schädigung oder Krankheit. Zweiteres beschreibt seinerseits das unerwünschte Verhalten, welches in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftritt. Die beiden Disziplinen sind nicht getrennt voneinander zu behandeln, vielmehr sind sie als sich ergänzende Wissenschaftsbereiche zu betrachten. Dadurch werden die beiden Begriffe „Symptome“ und „Erscheinungsformen“ synonym verwendet. Über die Jahre wurde dafür ein umfangreicher Begriffsapparat erstellt, der sowohl Fachbegriffe der humanwissenschaftlichen Disziplinen wie zum Beispiel der Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Allgemeinmedizin als auch der Umgangssprache enthält (Myschker 2009).

Generell lassen sich Verhaltensstörungen in zwei Kategorien einteilen – die externalisierenden und internalisierenden. SuS, deren Symptome nach außen gegen die Umwelt gerichtet sind, können der Kategorie der externalisierenden Verhaltensstörungen zugeordnet werden. Internalisierende Verhaltensstörungen hingegen umfassen SuS, deren Symptome intrinsisch zu betrachten sind (Myschker 2009). Der internalisierenden Kategorie werden SuS zugeordnet, deren Symptome als intrinsisch zu betrachten sind, also aus dem Inneren kommen (Schneider und Popp 2020). Die empirische Absicherung der beiden Kategorien ist gewährleistet. Im schulischen Alltag stellen SuS mit Emotions- und Verhaltensstörun-

gen, beziehungsweise den entsprechenden Symptomen, eine Zielgruppe dar, der mit besonderer pädagogischer Zuwendung zu begegnen ist (Casale und Hennemann 2019).

Aufgrund des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich externalisierende Störungen ausführlich erläutert, internalisierende werden hingegen nur kurz genannt. Da die beiden Begriffe Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörung, wie oben bereits erwähnt, synonym verwendet werden, und die Definition von Myschker (2009) die unterschiedlichen Phänomene treffend zusammenfasst, dient diese sowie der Begriff der Verhaltensstörung der gesamten explorativen Arbeit.

3. Störungsbilder

Im schulischen Kontext tauchen diverse Störungsgruppen auf. Unterschieden wird dabei zwischen emotionalen und verhaltensbezogenen Störungen, die ihren Ursprung in der Kindheit und Jugend haben. Ein Synonym für emotionale Störungen stellt der Begriff der internalisierenden Störungen dar. Für die Umwelt ist der Konflikt nur eingeschränkt wahrnehmbar, da er im Inneren stattfindet. Verhaltensbezogene Störungen können mit dem Begriff der externalisierenden Störungen gleichgesetzt werden. Dabei sind Problematiken bereits an der Oberfläche sichtbar und die Symptomatik ist nach außen hin gerichtet (Schneider und Popp 2020). Im nächsten Abschnitt wird ausschließlich die Kategorie der externalisierenden Störungen ausführlich dargestellt.

3.1 Externalisierende Störungen

Externalisierende Störungen zählen zu den bereits oben erwähnten emotionalen und verhaltensbezogenen Störungen und beginnen bereits im Kindes- und Jugendalter. Sie zählen darüber hinaus zu den häufigsten Störungen im Kindesalter (Schneider und Popp 2020). Charakterisiert werden diese durch hyperkinetische, oppositionelle oder aggressiv-dissoziale Störungen, ergo Verhaltensweisen, die nach außen und gegen andere gerichtet sind. Diese werden in der untenstehenden Tabelle 1 aufgeführt:

Frühe Kindheit	Kindheit	Späte Kindheit und Jugendalter
Hyperkinetische Störung – Hyperaktivität – Impulsivität – Aufmerksamkeitsstörung	Störung mit oppositionellem Trotzverhalten – Altersunangemessenes trotziges, negativistisches und feindseliges Verhalten	Aggressiv-dissoziale Störung – Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren – Zerstörung von Eigentum – Betrug oder Diebstahl – Schwere Regelverstöße

Tabelle 1: Verhaltensstörungen von der frühen Kindheit bis späte Kindheit und Jugendalter (Petermann 2005, S. 622)

Dabei sind die genannten Verhaltensstörungen nicht als isolierte Störungsbilder zu betrachten. Ferner ist eine Komorbidität zwischen ihnen zu verzeichnen (Petermann 2005). Der Oberbegriff *externalisierende Störungen* lässt sich unterschiedlich kategorisieren (Schneider und Popp 2020). So werden diese in verschiedene Klassifikationssysteme eingeordnet, die an dieser Stelle kurz genannt, jedoch in Kapitel 5 ausführlicher erörtert werden. Das Vorliegen der Klassifikationssysteme ist für die wissenschaftliche Forschung psychischer Störungen, hier den externalisierenden Störungen, unabdingbar. Die Kategorisierung der Störungen erfolgt anhand von zwei Klassifikationssystemen, dem der *International Statistical Classification of Diseases* (ICD) und dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Gebhard 2013). Aufgliedern lassen sich diese in hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens und Oppositionelle Verhaltensstörungen. Hyperkinetische Störung wird als Synonym für das Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätssyndrom, kurz ADHS, verstanden. Ist sowohl die Aufmerksamkeit als auch das Sozialverhalten gestört, so spricht man von einer hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens. Prinzipiell hat die Symptomatik der Störung negative Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, insbesondere jedoch auf das Sozialleben. Menschen, die bereits im Kindesalter an einer oder mehreren psychischen Störungen leiden, besitzen ein erhöhtes Risiko an Folgestörungen zu erkranken (Schneider und Popp 2020). Zudem weisen Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Störungen eingeschränkte soziale Kompetenzen auf. Infolgedessen erleiden diese im sozialen Kontext oft Ablehnung und Ausgrenzung. Gleichzeitig steigt dabei die Gefahr, dass sie sich als Gruppe, gekennzeichnet durch aggressiv-dissoziales oder delinquentes Verhalten, zusammenschließen (Petermann 2005). Zur Beurteilung, in welchem Ausmaß ein gezeigtes Verhalten von einer erwarteten Norm abweicht, dienen verschiedene Kriterien. Dabei sind insbesondere im frühen Kindesalter entwicklungsspezifische Besonderheiten zu beachten. Diese werden im Folgenden dargestellt.

3.2 Entwicklungsspezifische Besonderheiten in der Beurteilung externalisierender Verhaltensstörungen

Täglich zeigen Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext unerwünschte Verhaltensweisen. Diese können Teil einer üblichen Entwicklung sein. Entwicklungsaufgaben stellen für manche Kinder und Jugendliche eine Herausforderung auf deren Entwicklungspfad dar. Dabei spricht man von entwicklungsbedingten Anpassungsschwierigkeiten. Entwicklungsaufgaben werden in Stufen dargestellt. Erst nach Abschluss der ersten Entwicklungsstufe kann die nächsthöhere angetreten werden. Um neue Kompetenzen und Fertigkeiten zu erlangen, benötigen Kinder oftmals Hilfestellungen von Lehrkräften, Eltern oder Peergroups, um die nächsthöhere Entwicklungsstufe zu erreichen. In der nachstehenden Tabelle sind die entwicklungstypischen Verhaltensauffälligkeiten aufgeführt. Gleichzeitig werden aufgrund des gezeigten Verhaltens Entwicklungsaufgaben beschrieben und Erziehungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Eltern zur kindlichen Unterstützung abgeleitet (Schneider und Popp 2020).

Alter	Verhalten	Entwicklungsaufgabe	Erziehungsaufgabe
Vor-schul-alter	Trennungsangst, Trotz	Aufbau einer sicheren Bindung, Entwicklung selbstregulatorischer Fähigkeiten (z.B. Umgang mit Frustration)	Vorhersehbares Verhalten (z.B. pünktliches Abholen), positive Zuwendung und Hilfestellung bei Überforderung
Grund-schul-alter	Raufen, Mitschüler*innen ärgern/schikanieren, in die Klasse rufen	Einüben sozialer Regeln, Entwicklung individueller Durchsetzungsfähigkeit, Einüben von Rollenverhalten in der Gruppe	Klare Verhaltensregeln aufstellen, Konsequenzen bei Nichtbeachtung einführen und durchsetzen
Jugend-alter	Schule schwänzen, Rauchen, Drogenkonsum, Leistungsverweigerung (z.B. keine Hausaufgaben)	Autonomieentwicklung (z.B. Was ist mir wichtig?), Identitätsfindung (z.B. Wie möchte ich sein? Was ist mir peinlich?), Anpassung der Geschlechterrolle, Ablösung vom Elternhaus	Vorbildfunktion (z.B. Umgang mit Mitmenschen), Aushandeln klarer Regeln und Vereinbarungen, Freiräume lassen, Vertrauen aussprechen

Tabelle 2: Entwicklungsspezifische Auffälligkeiten im Schulalter und deren Funktion für die kindliche Entwicklung (Schneider und Popp 2020, S. 12)

Im Folgeschluss ergibt sich jedoch unmittelbar die Frage, ab wann ein bestimmtes Verhalten oder emotionales Erleben als behandlungsbedürftig einzustufen ist. In bestimmten Entwicklungsphasen sind auffällige Verhaltensweisen oder auffälliges, emotionales Erleben bei einer Vielzahl von Kindern zu beobachten. Somit kann ein kindliches Verhalten zunächst als normal eingestuft werden, jedoch im weiteren Entwicklungsverlauf als abnormal. Folglich ist die Beurteilung kindlicher Verhaltensweisen immer im Hinblick auf das jeweilige

Alter und die jeweilige Entwicklungsstufe vorzunehmen. Generell gilt, dass die Schwierigkeit des Aufholens des Entwicklungsrückstandes mit anhaltender und stärkerer Abweichung von einer normalen Entwicklung wächst (Schneider und Popp 2020). In den ersten sechs Lebensjahren kann auffälliges Verhalten auch als Reaktion auf die Belastung der Umwelt oder als Übergangsphase angesehen werden. Im weiteren Entwicklungsverlauf kann sich dieses Verhalten jedoch auswachsen. Bei jüngeren Kindern ist das gezeigte Verhalten sehr stark abhängig von der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, stärker als im weiteren Entwicklungsverlauf und der Jugend. Folglich wird ersichtlich, warum für jüngere Kinder nur wenige Studien zur Epidemiologie psychischer Störungen vorliegen. Dahingehend wird diskutiert, ob überhaupt eine psychische Störung bei jungen Kindern diagnostiziert werden kann (Petermann und Koglin 2008).

Es gilt festzuhalten, dass die Diagnostik psychischer Störungen in den ersten sechs Lebensjahren erschwert ist, was auf diverse Gründe zurückzuführen ist. Abweichende Verhaltensweisen können ein normales, vorübergehendes Entwicklungsphänomen darstellen. Jedoch beurteilen Eltern emotionale und Verhaltensprobleme bei Kindern in den ersten Lebensjahren als kritisch, obwohl diese Verhaltensweisen auch bei unauffälligen Kindern zu beobachten sind. Im frühen Kindesalter kann es passieren, dass ein Kind ein anderes Kind, während eines Streites um ein Spielzeug, schlägt. Zu diesem Entwicklungszeitpunkt kann aufgrund des Vorfalls die Aussage einer Entwicklungsabweichung noch nicht vorgenommen werden. Im Jugendalter würde dieses Verhalten jedoch als problematische Verhaltensweise eingestuft werden. Allerdings ist es ungenügend, eine Entwicklungsabweichung allein anhand des Alters einzustufen. Des Weiteren werden abweichende Verhaltensweisen im Kindesalter durch unterschiedliche Bezugspersonen different beurteilt. Im Allgemeinen haben Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, hinsichtlich der Wahrnehmung und Beobachtung abweichender Verhaltensweisen, einen anderen Urteilscharakter als Eltern. Diese unterschiedliche Beobachtung und Bewertung abweichender Verhaltensweisen kann in der Praxis zu konfliktbehafteten Gesprächen führen. Außerdem ist zu erwähnen, dass gezeigtes abweichendes Verhalten auch als Reaktion auf Anforderungen oder Stresssituationen verstanden werden kann (Petermann und Koglin 2008). Im Kleinkindalter wird es als normal angesehen, wenn Kinder Schwierigkeiten bei der Trennung von Bezugspersonen aufweisen. Trennungsangst im Grundschulalter kann wiederum für die Entwicklung ungünstig sein, da Kinder bei den Entwicklungsschritten, dem Pflegen von Freundschaften und dem regelmäßigen Schulbesuch, beeinträchtigt werden. Somit gilt es immer den Ausprägungsgrad zu beachten und dementsprechende Maßnahmen, wie zum Beispiel professionelle Unterstützung, einzuleiten, um dem Kind frühzeitig ein Aufholen des Entwicklungsrückstandes gewährleisten zu können (Schneider und Popp 2020). Von einer Entwicklungsabweichung kann bei jungen Kindern dann gesprochen werden, wenn das

abweichende Verhalten in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen zu beobachten ist, in einem schweren Ausprägungsgrad über einen längeren Zeitraum persistiert, es in mehreren Situationen auftritt und die weiteren Entwicklungsschritte gefährdet sind. Letztendlich erfolgt die Bestimmung der zukünftigen Tendenz eines abweichenden Verhaltens anhand des sozialen Kontextes, der Chronizität, der Intensität und der Frequenz (Petermann und Koglin 2008).

Die Phase vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter ist eine sehr prägende Phase für die kindliche Entwicklung. Die Unterstützung Erwachsener nimmt ab, während die Selbstregulation der Kinder, bezogen auf Verhalten und Emotionen, immer mehr gefordert ist. Sie sind der Bewältigung diverser Aufgaben ausgesetzt, die sich in der Planung von Aktivitäten, Spielinteraktionen mit der Peergroup und der Lösung einfacher Konflikte äußern. Oftmals gelingt es den Kindern nicht, oder nur unzureichend, die Vielzahl der Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, was sich folglich in Verhaltensproblemen ausdrückt (Koglin und Petermann 2008).

Des Weiteren liegen kindliche Verhaltensweisen, die in Tabelle 1 aufgelistet sind, in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vor. Dabei existiert eine gewisse Bandbreite, in der das gezeigte Verhalten noch als unauffällig gilt und ab wann nicht mehr. Abweichendes Verhalten kann also anhand der Bandbreite der Verhaltensausprägung skaliert werden. Je weiter das gezeigte Verhalten von der Norm, genauer der normalen Bandbreite, abweicht, umso höher ist das Risiko der Ausbildung pathologischer Verhaltensweisen, die psychische Störungen fassen. Somit reicht die Bandbreite vom normalen, über verhaltensauffälligen bis hin zu pathologischen Verhalten. Aufgrund dessen ist die Unsicherheit in der schulischen Praxis, hinsichtlich der genannten Bandbreite an Kategorisierung der Verhaltensvariationen, naheliegend. Um über die Extremausprägungen, die pathologischen Verhaltensweisen, kommunizieren zu können, ist ein gemeinsames System notwendig. Pathologische Verhaltensweisen, genauer externalisierende Verhaltensstörungen, werden anhand verschiedener Klassifikationssysteme eingeteilt (Lukesch et al. 2016). Dies erfolgt in Kapitel 5.

Obwohl Verhaltensänderungen oftmals auf eine Altersspanne bezogen werden, liegt keine Kausalität zwischen Alter und Entwicklung vor. Vielmehr nehmen verschiedene Beziehungsentwicklungen einen hohen Stellenwert ein und führen eine Veränderung herbei. Oftmals sind Entwicklungsverzögerungen auf eine unzureichende intakte und wenig liebevolle Eltern-Kind-Beziehung zurückzuführen. Gleichzeitig kann dies auf fehlende natürliche Reize und Erfahrungen, resultierend aus gesteigertem Medienkonsum, zurückgeführt werden. Zudem kann die kindliche Entwicklung durch Kindheitstraumata beeinträchtigt sein (Kühn 2018).

Dem Schwerpunktthema der vorliegenden Arbeit geschuldet, wird hier ausschließlich der Aspekt der Beziehung betrachtet. Obwohl Lehrkräften die Einflussnahme auf die Primärsozialisation, bezogen auf die frühe elterliche Erziehung, verwehrt ist, gilt es den betroffenen Kindern und Jugendlichen differente Lernangebote zu unterbreiten die sich dahingehend unterscheiden. Dabei ist es besonders für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wichtig, eine kontinuierliche Unterstützung und Begleitung in Bezug auf Beziehung zu erleben (Kühn 2018).

Ein ausschlaggebender Prädiktor für die sozial-emotionale Anpassung ist die Qualität der Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen (Gloger-Tippelt et al. 2007). Im folgenden Abschnitt erfolgt deshalb die Darstellung der Bindungstheorie mit Bezugnahme auf den schulischen Kontext.

4. Bindungspädagogik

Das folgende Kapitel geht der wissenschaftlichen Erkenntnis nach, wie und weshalb sich frühe Ereignisse im Leben stark auf die spätere Biografie und die soziale Entwicklung auswirken. In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Anzahl an entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten zugenommen und dadurch auch die Bindungstheorie an mehr Aufmerksamkeit gewonnen. Rass (2017) vermag dies mit der Unsicherheit in der heutigen unübersichtlichen Welt zu erklären. Somit scheint gerade die Bindungstheorie, deren theoretische Grundlage die Bindungssicherheit und Bindungsverunsicherung bilden, als besonders relevant. Diese gilt es zu thematisieren (Rass 2017).

4.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie, die 1960 durch den Psychoanalytiker John Bowlby begründet wurde, kombiniert die Bereiche des evolutionsbiologischen Denkens, kognitiver Psychologie und klinisch-psychoanalytischen Wissens mit Ethologie. Für die vorliegende Arbeit dient die psychologische Sichtweise als Leitfaden. Demnach wirkt sich die in der frühen Kindheit unterschiedlich erfahrene individuelle Qualität von Bindung auf die spätere Ontogenese aus. Dabei versucht die Bindungsforschung Aufschluss darüber zu geben, inwieweit sich die Art individueller Verinnerlichungen unterschiedlicher Bindungserfahrungen auf die Struktur von Gefühlen, Verhalten und Zielen eines Menschen auswirken (Grossmann und Grossmann 2017a).

Die fünf Postulate fassen die wichtigsten Aspekte der Bindungstheorie zusammen. An erster Stelle wird die seelische Gesundheit des Kindes genannt, die eine fortwährende und

feinfühliges Fürsorge bedarf. Das zweite Postulat beschreibt die biologische Notwendigkeit des Aufbaus von mindestens einer Bindung zu einer erwachsenen Person. Diese soll als protektiver Faktor gegen Stress dienen. Das Verhaltenssystem von Bindung ist dabei gleichwertig zu Verhaltenssystemen von Ernährung, Aggression und Sexualität. An dritter Stelle steht die Abgrenzung zu anderen Beziehungen. Während das Bindungsverhalten bei Furcht aktiviert, die Nähe zur Bindungsperson aufgesucht und das Erkundungsverhalten gestoppt wird, setzt bei Wohlbefinden das Erkundungsverhalten wieder ein und das Bindungsverhaltenssystem wird deaktiviert. Das vierte Postulat beschreibt die individuellen Unterschiede von Bindungsqualitäten, die sich hinsichtlich des Ausmaßes gefühlter körperlicher Sicherheit unterscheiden lassen. Das fünfte und letzte Postulat konstatiert, dass die Verarbeitung vergangener Bindungserfahrungen durch kognitive Psychologie erklärt werden kann. Diese werden zu inneren Modellvorstellungen über die eigene Person und andere Personen (Grossmann und Grossmann 2017a).

Aufgrund von Beobachtungen einer großen Anzahl an Kindern, in fremden Situationen, gelang es Mary Ainsworth mithilfe eines standardisierten Verfahrens die im folgenden Abschnitt aufgeführten unterschiedlichen Bindungstypen zu definieren (Rass 2017).

4.2 Klassifikation kindlicher Bindungsqualität

Die Erkenntnisse durch Ainsworth ergaben, dass über die Hälfte der Kinder eine *sichere* Bindung aufweisen (Rass 2017). Verlassen die wichtigsten Bindungspersonen die Kinder, so zeigen diese eindeutigen Reaktionen, indem sie nach der Bindungsperson suchen, ihr nachrufen und ihr zu folgen versuchen. Treffen beide Parteien wieder aufeinander, zeigt das Kind Freude, sucht Nähe zu der anderen Partei und lässt sich von dieser trösten. Bindungspersonen gelingt es schnell die Kinder zu beruhigen. Fremde hingegen gelingt das Trösten und Beruhigen nur unzureichend. Kinder, die eine *unsicher-vermeidende* Bindung aufweisen, zeigen beim Verlassenwerden von Seiten der Bezugsperson kaum Belastungsreaktionen. Selbst bei der Rückkehr der Bezugsperson reagieren sie mit Ignoranz und Ablehnung. Ihre Aufmerksamkeitsfokussierung liegt dabei fortwährend auf materiellen Objekten. Während diese Kinder von außen betrachtet unauffällig wirken, leiden sie innerlich stark unter der Trennung. Darauf deuten der untersuchte erhöhte Herzschlag und Cortisolspiegel hin, welche Anzeichen für eine Stressreaktion sind. *Unsicher-ambivalent* gebundene Kinder zeigen während der Trennungsphase ein stark ängstliches Verhalten, insbesondere gegenüber fremden Personen und sind nicht in der Lage sich selbst zu beruhigen. Kehrt die Bindungsperson zurück, reagieren Kinder mit ambivalenten Verhaltensweisen. Zum einen suchen sie Nähe, zum anderen spiegeln sie ihren Ärger in Form von Schlagen und Abwendung wieder. Da sie sich auch nach längerer Zeit nicht beruhigen, ist ihr Explo-

rationssystem enorm eingeschränkt. *Desorganisiert* gebundene Kinder weisen eine Kombination verschiedener Bindungstypen und unvorhersehbarer Verhaltensweisen auf. Dabei rufen sie in einer Trennungssituation nach der Bezugsperson, erscheint diese jedoch, wendet sich das Kind ab und die Bezugsperson wird als bedrohlich angesehen. Kinder mit einem desorganisiertem Bindungsverhalten gelingt es nicht mit bindungsrelevantem Stress umzugehen, sodass die Organisation des Verhaltens scheitert. Dabei wird das Kind fortwährend als aktiver Interaktionspartner angesehen, das seine Bedürfnisse nach Nähe und der Befriedigung derer äußert. Daraus ergibt sich die Forderung an die Fürsorgeperson, auf die phasenweise unterschiedlichen Entwicklungs- und Beziehungsbedürfnisse empathisch einzugehen. Gleichzeitig besteht die Forderung nach einem beständigen Beziehungsangebot. Um die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu erfassen und zu verstehen, müssen Fürsorgepersonen die Fähigkeit der Feinfühligkeit besitzen (Rass 2017).

Bisher wurde ausschließlich das Bindungsverhalten während des (frühen) Kindesalters betrachtet. Diverse empirische Befunde belegen, dass bereits aufgebaute Bindungsmuster zwischen Kind und Mutter bestehen bleiben können. Dieses Phänomen kann dadurch begründet werden, dass die Muster sowie die Art und Weisen, wie ein Elternteil dem jeweiligen Kind begegnen, bestehen bleiben und einen sich ständig wiederholenden Kreislauf darstellen (Grossmann und Grossmann 2017b). Es folgt eine kurze Darstellung des Bindungsverhaltens im Jugendalter.

Im Vergleich zum Kindesalter nimmt die körperliche Nähe zu Bezugspersonen im Jugendalter ab. Dagegen gewinnt die Kommunikation der eigenen emotionalen Belastungen an Bedeutung. Dessen Ausmaß ist jedoch abhängig von den früher gemachten Erfahrungen mit Bezugspersonen, da Jugendliche in ihrem inneren Arbeitsmodell die Reaktionen der Bezugspersonen hinsichtlich gezeigter emotionaler Belastungen und deren Offenbarung gespeichert haben. Unter internalen Arbeitsmodellen werden mentale Strukturen gefasst, die aufgrund von bisherigen Bindungserfahrungen ausgebildet wurden (Zimmermann und Iwanski 2014). Dass im Jugendalter das Bindungsverhalten gegenüber Eltern nur noch selten zu beobachten ist, hängt mit zwei weiteren Entwicklungseinflüssen zusammen – zum einen der Beziehung zu Peers und zum anderen der steigenden Kompetenz bezüglich der Emotionsregulation (Zimmermann und Iwanski 2013). Im Jugendalter sind die Eltern nicht mehr unbedingt als die primären Bindungspersonen zu sehen. Ferner stellen enge Freundschaftsbeziehungen eine primäre Bezugsquelle dar, in denen eigene Werte und Normen verglichen und neu bewertet werden können, ohne dem Bezugsrahmen der Eltern gerecht werden zu müssen (Zimmermann und Iwanski 2014). Der zweite Entwicklungseinfluss stellt die Problemlösekompetenz insbesondere emotionaler Belastungen dar, indem sich diese zu ausdifferenzierteren adaptiveren Emotionsregulationsstrategien ausweiten.

Während Kinder hinsichtlich ihrer Emotionsregulation in bestimmten Situationen überfordert sind, scheinen ähnliche Situationen im Jugendalter keine verhältnismäßigen emotionale Belastungen zu sein, sodass das Bindungsverhalten zu Eltern nicht aktiviert wird (Zimmermann und Iwanski 2013). Es gilt festzuhalten, dass Bindungen das Interaktionsverhalten mit Bezugspersonen und Peers, insbesondere beim Erleben negativer Emotionen und deren Kommunikation, stark beeinflusst. Daher gilt es den Hintergrund des Bindungsverhaltens stets zu hinterfragen, sodass eine passgenaue und adäquate Beratung und gegebenenfalls eine Therapie konzipiert werden kann (Zimmermann und Iwanski 2014).

Die genannten Bindungsmuster haben Einfluss auf kindliche Verhaltensstörungen (Langer 2018). Zudem gilt es zu betonen, dass frühkindliche Bindungserfahrungen und -muster bedeutsame Variablen in Bezug auf den Entwicklungsverlauf und ebenfalls auf das spätere Bindungsverhalten zu Peers und Lehrkräften darstellen und diese beeinflusst werden können. Somit können die aufgrund der bindungsbezogenen Primärerfahrungen gebildeten inneren Arbeitsmodelle, Einfluss auf das Bilden von Freundschaften und der Beziehung zu Lehrkräften ausüben.

Im nächsten Kapitel werden die Zusammenhänge von externalisierenden Verhaltensstörungen und den unterschiedlichen Bindungsmustern dargestellt. Zu Beginn gilt es den signifikanten Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindung eines Kindes und den Sozialkompetenzen, bezogen auf den Umgang mit Peers, zu nennen. Umgekehrt bedeutet dies, dass ein Kind mit einem unsicheren Bindungsmuster eine unzureichend ausgebildete Sozialkompetenz aufweist. Diverse empirische Befunde bestätigen den Zusammenhang zwischen externalisierenden Verhaltensstörungen und unsicher-organisierter und desorganisierter Bindung (Groh et al. 2014).

4.3 Bindungsverhalten im schulischen Kontext

Die Forscher*innen Farrell Erickson und Pianta (1989) haben erstmals den Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität im Säuglingsalter, bei frühen Schulerfahrungen und dem weiteren Entwicklungsverlauf untersucht. Dabei wirken sich die bereits vorherigen gemachten Bindungserfahrungen zu engen Bezugspersonen auf die neuen Erfahrungen im schulischen Kontext aus, da die SuS die gemachten Erfahrungen auf bereits vorhandene kognitive Strukturen anpassen. Um eine Änderung bestehender Strukturen herbeizuführen, bedarf es korrigierender Erfahrungen mit Anderen. Während ein sicheres Bindungsmuster als Schutzfaktor hinsichtlich des Aufbaus neuer stabiler Beziehungen zu Peers oder Lehrkräften wirkt und neue Lernumgebungen motiviert und vertraut erkundet werden können,

kann ein unsicheres Bindungsmuster die Lernhaltung des Kindes negativ beeinflussen und hemmen (Farrell Erickson und Pianta 1989). Auch nach aktuellem Forschungsstand stellen frühere Bindungserfahrungen einen prädiktiven Faktor dar, der neben dem Umgang mit Peers auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beeinflusst. Im schulischen Kontext treffen Kinder auf „neue“ Erwachsene, die Lehrkräfte. Die SuS neigen dazu, sich ihnen gegenüber in gleicher Weise zu verhalten, wie sie es in ihren früheren primären Beziehungserfahrungen erlernt haben (Howes und Ritchie 2002). Zudem weist eine Vielzahl an Untersuchungsergebnissen auf den positiven Zusammenhang einer guten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beziehungsweise Bindung und der Steigerung von Motivation, Leistungen und sozialen Kompetenzen hin (Lengning und Lüpschen 2019). Es ergibt sich daraus die erste Hypothese dieser Arbeit, dass eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Auftretens externalisierender Störungen und deren Folgen hat.

Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird im nächsten Abschnitt der Zusammenhang zwischen einem unsicher-gebundenen und desorganisiertem Bindungsmuster und dessen Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und den schulischen Lernerfolg dargestellt.

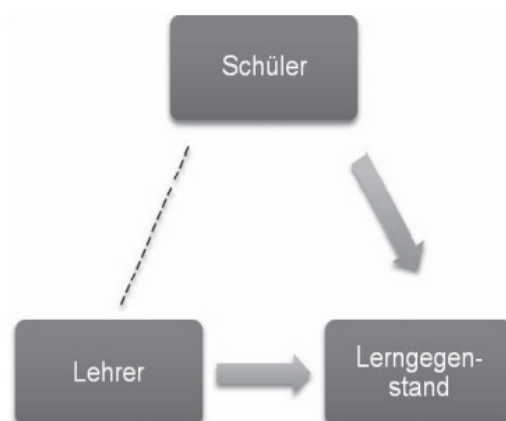
Unsicher-gebundene Kinder im schulischen Kontext

Das in der Familie adaptive Bindungsverhalten ist oft nicht kongruent mit den Voraussetzungen des Schulalltags. Dabei kann die unzureichende Passung von gezeigten Verhaltensweisen und Kontext seitens der SuS auf Seiten der Lehrkräfte Gefühle wie Enttäuschung, Ärger und Ablehnung hervorrufen. Somit findet gleichzeitig eine Störung auf sozialer Ebene als auch auf der Sachebene statt, sodass das Lern- und Arbeitsverhalten der betroffenen SuS ebenfalls beeinträchtigt sind (Helsper und Hummrich 2009).

Verhaltensweisen unsicher-gebundener Kinder werden im nachstehenden Abschnitt auf den schulischen Kontext bezogen. Dabei wird zwischen den Bindungsqualitäten unsicher-vermeidend (Typ A) und unsicher-ambivalent (Typ C) unterschieden.

Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster

Das folgende
einen Überblick
Ebenen eines unsi-
Bindungsmuster im



Lerndreieck schafft
über die betroffenen
cher-vermeidenden
schulischen Kontext:

Abbildung 1: Lerndreieck unsicher-vermeidend gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 65)

SuS, die ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster aufweisen, fokussieren sich überwiegend auf den Sachgegenstand beziehungsweise Lerngegenstand und vernachlässigen dabei die soziale Ebene, den Beziehungsaspekt zwischen Lehrperson und SuS. Dabei fordern diese SuS aktiv keine Hilfestellung seitens der Lehrkraft ein, da dies ein Abhängigkeitsverhältnis implizieren würde (Schleiffer 2009). Folge dessen ist eine konfliktbehaftete und enttäuschende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die aufgrund des unsicher-vermeidenden Bindungsmusters sogar provoziert werden kann (Farrell Erickson und Pianta 1989).

Kinder, die unsicher-vermeidend gebunden sind, haben gelernt negative Emotionen und Gefühle, wie zum Beispiel Frustration, Zurückweisung und Kränkung, in sozialen Interaktionen zu unterdrücken. Gelingt das Abwenden negativer emotionaler Vorkommnisse nicht oder nur unzureichend, wirkt sich dies negativ auf die Impulskontrolle aus, indem vermehrt aggressive oder passiv-depressive Verhaltensweisen, wie zum Beispiel sozialer Rückzug, gezeigt werden (Gloger-Tippelt et al. 2007). Weiterhin konnten Solomon et al. (1995) aufgrund von Lehrerurteilen einen Zusammenhang zwischen unsicher-vermeidenden Bindungsmustern und vermehrt auftretenden externalisierenden Störungen, in Form von aggressiven Verhaltensweisen, aufzeigen (Solomon et al. 1995)

Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster

Auch das unsicher-ambivalente Bindungsmuster im schulischen Kontext wird mithilfe des Lerndreiecks veranschaulicht:

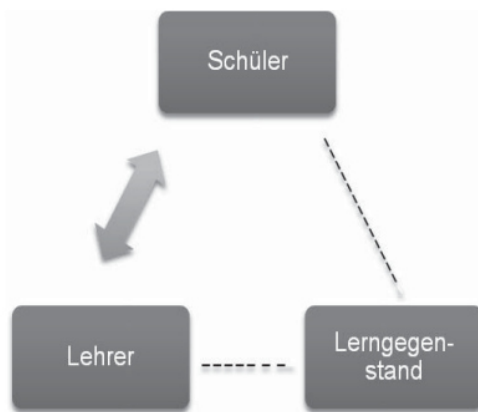


Abbildung 2: Lerndreieck unsicher-ambivalent gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 66)

Während SuS mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster Hilfestellungen seitens der Lehrkraft als Abhängigkeitsgefüge ansehen, fordern SuS mit einem unsicher-ambivalentem Bindungsmuster die Aufmerksamkeit der Lehrperson aufgrund ihres dauerhaften hyperaktivierten Bindungssystems ein. Diese SuS erleben das Bedürfnis vermehrter sozialer Zuwendung, was wiederum das effektive Lernen beeinträchtigt. Unsicher-ambivalent gebundene SuS haben aufgrund der erlebten Erfahrungen mit engen Bezugspersonen das Bild eines unvorhersehbaren Kontaktverhaltens etabliert und treten dauerhaft in Beziehung zu ihren Bezugspersonen. Auf den schulischen Kontext bezogen äußert sich dies in einem anhänglichen und verletzlischen Bild der Kinder aus Sicht der Lehrkräfte. Dies wirkt sich folglich auf den Unterricht aus. Der Lernprozess leidet unter dem erhöhten Bedürfnis auf der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungsebene, sodass der Lernprozess nur im verminderten Umfang und verminderter Qualität stattfindet (Farrell Erickson und Pianta 1989). Verhaltensweisen, welche die SuS im Schullalltag anwenden, um die Aufmerksamkeit der Lehrperson zu erlangen sind beispielsweise Weinen. Dabei lassen sich die SuS nur schwer beruhigen. Eine Schlussfolgerung, die SuS oftmals ziehen, ist, dass Lehrkräfte nicht in der Lage sind, das Bedürfnis nach Bindung zu befriedigen (Günther 2012). Eine Konsequenz dessen kann das Auftreten abweichender Verhaltensweisen sein, das ein zurückweisendes Bindungsverhalten seitens der Lehrkraft hervorbringen kann. Dadurch bestätigen sich die inneren Arbeitsmodelle der unsicher-ambivalent gebundenen SuS und die Stabilität dessen wird gefördert. Somit gilt es, die pädagogische Beziehung qualitativ hochwertig zu gestalten, sodass die Entwicklung sicherer innerer Arbeitsmodelle gefördert und entgegengesetzt den bisherigen Bindungserfahrungen gestaltet werden (Julius 2008).

Desorganisiert-gebundene Kinder im schulischen Kontext

SuS mit einem desorganisierten Bindungsmuster gelingt die Ausbildung von adaptiven Verhaltensstrategien aufgrund ihrer vergangenen gemachten Erlebnisse nicht oder nur unzureichend. Nach empirischen Befunden kann ein Zusammenhang zwischen dem Risikofaktor desorganisierten Bindungsmuster und mangelnder Passung hinsichtlich der schulischen Ansprüche sowie Dissozialität festgestellt werden. SuS mit einem desorganisierten Bindungsmuster weisen zudem eingeschränkte Selbstregulationsstrategien auf, die wiederum zu schlechteren Schulleistungen und diese schließlich zu einem negativ konnotierten Fähigkeitsselbstkonzept führen. Um den Lernprozess effektiv gestalten zu können, benötigen betroffene SuS in der Lernsituation eine ausreichende emotionale Sicherheit. Da Kinder mit einem desorganisierten Bindungsmuster in ihrer Vergangenheit enge Bezugspersonen nicht als sichere Basis ansehen konnten, überträgt sich dies auch auf die Beziehung zur Lehrperson, die infolgedessen ebenfalls nicht als vertrauenswürdig seitens betroffener SuS eingestuft und mit Ablehnung assoziiert wird (Schleiffer 2002).

Neben der Beziehungsebene ist mit hoher Wahrscheinlichkeit gleichzeitig die gegenständliche Beschäftigung mit dem Lerngegenstand gestört. Das Lerndreieck der SuS gestaltet sich wie folgt:

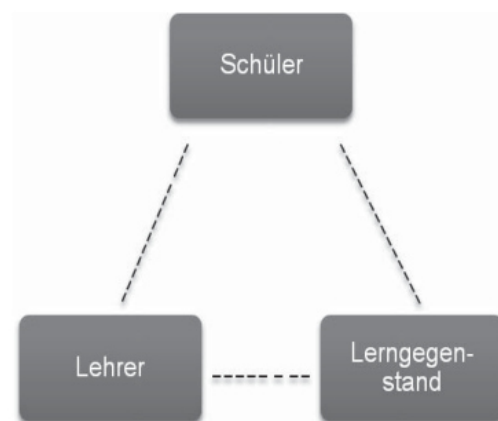


Abbildung 3: Lerndreieck desorganisiert gebundener SuS nach Geddes (Geddes 2006, zit. nach Günther 2012, S. 68)

Nach Einschätzungen von Lehrkräften weisen SuS mit einem desorganisierten Bindungsmuster im Gegensatz zu sicher gebundenen SuS sowohl eine erhöhte Rate an aggressiven Verhaltensweisen, als auch signifikant stärker ausgeprägte allgemeine Problemverhal-

tensweisen auf (Gloger-Tippelt et al. 2007). Da bei SuS mit dem vorliegenden Bindungsmuster eine erhöhte Ablenkbarkeit und gesteigerte motorische Unruhe zu beobachten ist, besteht die Gefahr der Verwechslung mit dem Störungsbild ADHS hinsichtlich der Überschneidungen von Symptomen (Geddes 2007). Somit ist insbesondere das desorganisierte Bindungsverhalten eine große Herausforderung bezüglich eines Beziehungsaufbaus im schulischen Kontext. Dies hat einen großen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, gleichzeitig ist der Lernprozess stark eingeschränkt. Folglich benötigen insbesondere SuS mit einem desorganisierten Bindungsverhalten ein erhöhtes Maß an Unterstützung von kompetenten Bezugspersonen im Erwachsenenalter. Auf der Ebene sozialer Beziehungen ist dabei sicherzustellen, dass Schule als sichere Basis seitens der SuS anerkannt werden kann. Auf der Struktur- und Sachebene sind zum einen vorhersehbare und konsequente Routinen und zum anderen bindungskorrigierende Erfahrungen unabdingbar (Schleiffer 2009).

Das Bindungsverhalten wird neben der Betrachtungsweise der SuS auch aus der Perspektive der Lehrkraft dargestellt. Als Grundlage dazu dient die von (Langer 2018) durchgeführte Untersuchung zum Bindungsverhalten in der Schule.

4.4 Bindungsbezogenes Verhalten der SuS und Reaktionen der Lehrpersonen

Da SuS mit einem desorganisierten Bindungsmuster sowohl eine erhöhte Rate aggressiver Verhaltensweisen als auch signifikant stärker ausgeprägten Problemverhaltensweisen aufweisen, stellt diese Population eine große Herausforderung für Lehrkräfte hinsichtlich eines Beziehungsaufbaus im schulischen Kontext dar (siehe Kapitel 4.3). Nach Langer (2018) wiesen dabei 72% der untersuchten SuS ein desorganisiertes Bindungsverhalten auf. Nur 10% weisen ein sicheres, 7% ein unsicher-vermeidendes und 11% ein unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten auf. Weiterhin wurden die Reaktionen der Lehrpersonen untersucht. Bei der Auswertung wurde zwischen nicht-feinfühligem, unterstützendem und neutralem Verhalten unterschieden. Neutrales Verhalten umfasst neutrale Kommunikationsversuche seitens der Lehrkraft. Die Auswertung ergab, dass das nicht-feinfühlige Verhalten mit 72% deutlich überwiegt, wohingehend unterstützendes Verhalten nur zu 15% und neutrales Verhalten zu 13% gezeigt wurde. Die Auswertung der Subkategorien des nicht-feinfühliges Verhaltens ergab, dass die Lehrkräfte zu 47% das Verhalten der SuS ignorieren oder zu 45% Gegenkontrolle zeigen. Selten hingegen wurde mit nur 5% das kontrollierende Verhalten der SuS selbst angenommen und nur 1% der Lehrkräfte reagierte mit aversivem beziehungsweise ablehnendem Verhalten. Somit wird deutlich, dass das nicht-feinfühlige Verhalten der Lehrpersonen deutlich überwiegt (Langer 2018).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und desorganisiert gebundene Kinder in Bezug auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung und die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (siehe Lern-dreiecke Kapitel 4.3) beeinträchtigt sind. Wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, ist das Phänomen einer desorganisierten Bindung und deren Auswirkungen auf die Umwelt von der Klassifikation externalisierender Störungen abzugrenzen. Deshalb wird im nächsten Kapitel die Klassifikation externalisierender Störungen vorgenommen und dahingehend verschiedene Klassifikationssysteme erörtert. Die Bedeutung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, sowie die Lehrperson als Risiko- und Schutzfaktoren im Bindungskontext werden nochmals in Kapitel 10 aufgegriffen und thematisiert.

Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, liegen kindliche Verhaltensweisen in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vor und Verhalten kann anhand der Bandbreite der Verhaltensausprägung skaliert werden. Aufgrund dessen ist die Unsicherheit in der schulischen Praxis, hinsichtlich der genannten Bandbreite an Kategorisierung der Verhaltensvariationen, naheliegend. Um über die Extremausprägungen, die pathologischen Verhaltensweisen, kommunizieren zu können, ist ein gemeinsames System notwendig. Pathologische Verhaltensweisen, genauer externalisierende Verhaltensstörungen, werden anhand verschiedener Klassifikationssysteme eingeteilt (Lukesch et al. 2016).

5. Klassifikation externalisierender Störungen

Zur Klassifikation psychischer Störungsbilder liegen zum einen empirisch-taxonomische und zum anderen klinisch-kategoriale Klassifikationssysteme vor. Erst genanntes fasst auffällige Verhaltensweisen mithilfe von dimensional Verfahren, meist Faktorenanalysen, zu Symptomgruppen zusammen (Beelmann und Raabe 2007). Dabei bildet die Faktorenanalyse in dimensional Klassifikationssystem meist die Grundlage zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten (Döpfner 2008). Klinisch-kategoriale Klassifikationssysteme hingegen stützen sich auf Verhaltenssyndrome, deren Definition hinsichtlich einer Störung in internationalen psychiatrischen Klassifikationssystemen festgehalten sind (Beelmann und Raabe 2007). Zu den wichtigsten klinisch-kategorialen Klassifikationssystemen zählt die *International Classification of Diseases*, in der zehnten Auflage (im weiteren Verlauf als ICD-10 bezeichnet) und das *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, in der fünften Auflage (im weiteren Verlauf als DSM-V bezeichnet). Während das DSM-V eher zur Diagnostik psychische Störungen im englischen Sprachraum dient, werden in der ICD-10 psychische Störungen nach aufgestellten Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) klassifiziert (Lukesch et al. 2016). Insbesondere für das Kindes- und Jugendalter haben

empirisch-taxonomische Ansätze, genauer die dimensionale Klassifikation psychischer Störungen, einen großen Stellenwert erlangt. In der Literatur wird überwiegend das dimensionale Klassifikationssystem von Achenbach und Rescorla, das „Achenbach System of Empirically Based Assessment“ zitiert (Döpfner 2008). Dabei werden Urteile von Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften per Fragebogen erfasst. Mithilfe der Faktorenanalyse, genauer den Urteilen seitens der Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte, gelang es Achenbach acht Dimensionen von Verhaltensauffälligkeiten zu charakterisieren. Er nimmt die Unterteilung in externalisierende Auffälligkeiten, worunter dissoziales Verhalten und aggressives Verhalten fallen, in internalisierende Auffälligkeiten, charakterisiert durch sozialen Rückzug, körperliche Beschwerden und ängstlich/depressiv und in gemischte Auffälligkeiten, worunter soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und schizoid/zwanghaft fallen, vor (Döpfner 2008). Aggressive Verhaltensweisen beinhalten oppositionelles Verhalten, das in der Regel durch nach außen gezeigte Problemverhaltensweisen, wie zum Beispiel Wutanfälle, Schlagen und Zerstören charakterisiert ist (Beelmann und Raabe 2007).

Um die Komplexität der Erfassung von auffälligem Verhalten zu verdeutlichen, werden psychische Störungen, genauer externalisierenden Störungen, zusätzlich anhand der klinisch-kategorialen Ansätze erläutert.

In Deutschland werden psychische Störungen überwiegend anhand der *International Classification of Diseases-10*, kurz ICD-10, die von der Weltgesundheitsorganisation herausgegeben und regelmäßig aktualisiert wird, klassifiziert (Myschker 2009). Ein weiteres Klassifikationssystem stellt das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen (DSM V)* dar. Die Klassifikationssysteme haben gemein, dass sie beide beabsichtigen, anhand operationalisierter Diagnosekriterien einen weitestgehend objektiven diagnostischen Prozess zu gewährleisten. Dabei beziehen sich die Kriterien für eine Diagnose immer auf die vorliegenden Symptome, bei der meistens eine Mindestanzahl zu erreichen ist. Weiterhin muss die klinische Relevanz, die besagt, dass die Störung die soziale, schulische und berufliche Funktionsfähigkeit beeinträchtigt, gegeben sein. Zudem stützt sich insbesondere die ICD-10 auf Ausschlusskriterien, die der differentialdiagnostischen Abgrenzung anderer Störungen dienen und manchmal auf den Verlauf und Beginn der Symptomatik. Eine Gemeinsamkeit ist also auf der Ebene der Diagnosestellung zu verzeichnen, da beide Klassifikationssysteme weitestgehend gleiche Definitionen verwenden (Döpfner 2008). In den Symptomkriterien hingegen unterscheiden sich die beiden Klassifikationssysteme. Betrachtet man dabei die Kategorie *Störung des Sozialverhaltens* ist festzuhalten, dass das DSM-V Störung des Sozialverhaltens und das oppositionelle Trotzverhalten getrennt voneinander listet und sich diese als Diagnose ausschließen. Die ICD-10 hingegen listet oppositionelles Verhalten als Unterkategorie von Störung des Sozialverhaltens auf (Beelmann und

Raabe 2007). Somit differenziert die ICD-10 bei der Kategorie Störung des Sozialverhaltens stärker als das DSM-V. Weiterhin sind Unterschiede bei der Definition von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) zu verzeichnen. Im DSM-V wird die Störung in Subgruppen unterteilt, in der ICD-10 hingegen nicht. Insgesamt fassen psychische Störungen in der ICD-10 zehn Hauptgruppen, wobei Störungen, die ihren Beginn in der Regel im Kindes- und Jugendalter verzeichnen, unter den Kategorien Entwicklungsstörungen (F8) und Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F9) gelistet sind (Döpfner 2008).

Kategoriale Klassifikationssysteme nehmen hinsichtlich der Diagnostik psychischer Störungen den größten Stellenwert ein (Margraf und Milenkovic 2009). Aufgrund der in Deutschland mehrheitlichen findenden Anwendung des klinisch-kategorialen Klassifikationssystems ICD-10 und zur Übersichtlichkeit, werden externalisierende Störungen im weiteren Verlauf anhand der ICD-10 kategorisiert. Zudem wird die Kategorie (F91.-) in der ICD-10 differenzierter und ausführlicher dargestellt.

Externalisierende Störungen stellen somit keine eigene Kategorie in der ICD-10 dar. Ferner lassen sich die Symptome den beiden in der ICD-10 aufgeführten Diagnosegruppen hyperkinetische Störungen (F90.-) und Störungen des Sozialverhaltens (F91.-) zuordnen (siehe Tabelle 3). Diese zählen zur Oberkategorie der Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-98). Die genannten Diagnosegruppen stellen ausschließlich Symptome dar und versuchen dadurch die Störungsbilder näher zu beschreiben. Mögliche Therapieansätze oder Aussagen zur Ursache der jeweiligen Störung können anhand der ICD-10, dem Klassifikationsmodell, nicht getätigt werden (Fröhlich-Gildhoff 2013).

Code ICD-10	ICD-10-Bezeichnung	DSM-IV-TR-Bezeichnung
F90	Hyperkinetische Störung	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)
F90.0	Einfach Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung	ADHS-Mischtyp
–	–	ADHS-vorwiegend unaufmerksamer Typ
–	–	ADHS-vorwiegend hyperaktiv-impulsiver Typ
F90.1	Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens	(Mehrfachdiagnosen notwendig)
F91	Störung des Sozialverhaltens	
F91.1	Auf den familiären Rahmen beschränkte Störung des Sozialverhaltens	–
F91.1	Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen	–
F91.2	Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen	–
F91.3	Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten	Störung mit oppositionellem Trotzverhalten
F92.0	Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung	(Mehrfachdiagnosen notwendig)

Tabelle 3: Klassifikation psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (Gebhard 2013, S. 19)

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, sind psychische Störungen im Kinder- und Jugendalter von Entwicklungsverzögerungen zu unterscheiden. Im diagnostischen Prozess werden im Zusammenhang mit externalisierenden Störungen sowohl dimensionale als auch kategoriale Klassifikationssysteme eingesetzt. Dimensionale Klassifikationssysteme, wie das „Achenbach System of Empirically Based Assessment“ von Achenbach und Rescorla, sind insbesondere sinnvoll, wenn der Entwicklungsverlauf von auffälligem Verhalten der jeweiligen Kinder und Jugendlichen beurteilt werden soll, wodurch kleinste Abweichungen hinsichtlich des Schweregrades des gezeigten Verhaltens sichtbar gemacht werden. Um jedoch die genauen Symptome externalisierender Störungen definieren zu können, erfolgt die Darstellung dieser verhaltens- und emotionsbezogenen Störung anhand der ICD-10, dem gängigsten kategorialen Klassifikationssystem in Deutschland, zur Diagnostik psychischer Störungen. Nachstehend erfolgt die Darstellung der Störungsbilder externalisierender Störungen mit anschließendem Bezug auf den schulischen Kontext und möglichen Folgen sowie Herausforderungen.

5.1 Hyperkinetische Störungen

Nach der ICD-10 zeichnen sich hyperkinetische Störungen bereits im Kleinkind- beziehungsweise Kindesalter, in den ersten fünf Lebensjahren, aus (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021). Dabei wird in der Literatur häufig das Synonym Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (im weiteren Verlauf als ADHS bezeichnet) verwendet (Petermann 2005). Gekennzeichnet ist diese Störung durch die Leitsymptome Impulsivität, Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität. Hyperaktivität umfasst Verhaltensweisen wie beispielsweise starken Bewegungsdrang oder Verlassen des Platzes im Klassenraum (Schneider und Popp 2020). Eine Störung der Aufmerksamkeit äußert sich häufig bei schulischen Aufgaben und damit verbundenen Flüchtigkeitsfehlern oder aber auch beim Folgen des Unterrichtsgeschehens. Dabei wird zwischen Daueraufmerksamkeit und selektiver Aufmerksamkeit unterschieden. Besitzt ein Kind bei kognitiven Anforderungen, zum einen in der Schule und zum anderen beim Spielen, nicht genügend Ausdauer, um die jeweilige Aufgabe zu beenden, so ist die Daueraufmerksamkeit eingeschränkt. Ein Defizit in der selektiven Aufmerksamkeit ist zu verzeichnen, indem Kinder und Jugendliche eine leichte Ablenkbarkeit bezüglich äußerer Reize aufweisen. Das zweite Leitsymptom Impulsivität wird in kognitive und motivationale Impulsivität eingeteilt. Generell äußert sich Impulsivität

durch unüberlegtes Handeln und Reagieren. Die kognitive Impulsivität besagt, dass ein Kind dem ersten Handlungsimpuls folgt oder eine Aufgabe nicht bis zur vollständigen Erklärung abwarten kann, ohne Bewusstsein über die möglichen Konsequenzen dessen. Gelingt es einem Kind nicht oder nur schwer seine Bedürfnisse aufzuschieben oder abzuwarten bis es von einer Lehrkraft drangenommen wird, so spricht man von motivationaler Impulsivität. Das dritte und letzte Leitsymptom hyperkinetischer Störungen stellt die Hyperaktivität dar. Hyperaktivität ist durch eine unzureichend kontrollierbare motorische Aktivität charakterisiert (Petermann 2005). Ebenfalls ist im Hinblick auf Hyperaktivität zu erwähnen, dass die betroffenen Kinder eine desorganisierte, überschießende und unzureichend regulierte Hyperkinese aufweisen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021). Verhaltensweisen, die bei Impulsivität gezeigt werden, sind zum Beispiel das Unterbrechen und Stören anderer SuS und das Hereinrufen von Antworten. Unaufmerksamkeit äußert sich in Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, in Vergesslichkeit und leichter Ablenkbarkeit (Schneider und Popp 2020). Zusätzlich zeichnet sich, nach der ICD-10, die Beziehung zu Erwachsenen durch Zurückhaltung und Vorsicht aus, sodass diese bis hin zu einer Distanzstörung reichen kann (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021).

Das Diagnosesystem legt hinsichtlich des Störungsbildes hyperkinetische Störungen, genauer ADHS, fest, dass die Dauer der Symptome mindestens sechs Monate anhalten müssen und sie nicht entwicklungs- und altersgemäß sind. Zusätzlich müssen einige erschwerende Symptome der Störung vor dem siebten Lebensjahr auftreten und sich in zwei oder mehreren Lebensbereichen äußern. Außerdem muss der Nachweis klinisch bedeutsamer Einschränkungen in schulischen, sozialen und beruflichen Bereichen erfolgen (Döpfner et al. 2008).

5.1.1 Hyperkinetische Störungen im schulischen Kontext und mögliche Folgen

SuS mit hyperkinetischen Störungen fällt es schwer Aufgaben zu erfassen, Arbeitsschritte zu planen und sie auszuführen. Dadurch stellt das selbstständige Arbeiten eine große Herausforderung für sie dar. Außerdem haben die betroffenen SuS große Schwierigkeiten, sich stetig auf eine Aktivität zu fokussieren, wodurch sie Handlungsabsichten nicht konstant verfolgen. Die Aufmerksamkeitsfokussierung gelingt nur sehr schwer. Im schulischen Setting werden längere Aufmerksamkeitsspannen und selbstgesteuertes Handeln in Situationen wie zum Beispiel Frontalunterricht, Gruppenarbeiten und der Stillarbeit gefordert. Werden Aufgaben für diese SuS passgenau adaptiert, indem sie spannender gestaltet

werden, sie kurzfristige Belohnung erfahren oder ihr Verhalten von Erwachsenen reguliert wird, werden gleichzeitig die Aufmerksamkeitsprobleme weniger (Schlottke et al. 2019). Die Folge einer Störung der Aufmerksamkeit ist, dass sich ein unorganisiertes, vergessliches Bild des Kindes etabliert, das regelmäßig Gegenstände verliert und Aufgaben unvollständig hinterlässt. Hyperaktivität kann sich im Schulunterricht auch durch gesteigerten Bewegungsdrang der SuS äußern. Ihnen fällt es besonders schwer, still und ruhig am Platz sitzen zu bleiben. Sie nutzen dahingehend jede freie Möglichkeit um diesen Bewegungsdrang in Form von Springen, Klettern oder Rennen auszuleben (Döpfner et al. 2013).

Neben den genannten Symptomen hyperkinetischer Störungen und deren Vorkommen im schulischen Kontext werden nun ihre Folgen für den schulischen Kontext beschrieben.

Mitschüler*innen sind durch das Verhalten von SuS mit hyperkinetischen Störungen gereizt und fühlen sich beim Lernen beeinträchtigt. Hieraus folgt, dass SuS mit hyperkinetischen Störungen vermehrt aus der Klassengemeinschaft exkludiert werden, wodurch sie Zurückweisung erfahren (Schneider und Popp 2020). Gleichzeitig leiden Kinder mit hyperkinetischen Störungen aufgrund ihrer Impulsivität und Unachtsamkeit häufig unter Bestrafungen, da sie aufgrund ihres Verhaltens bestehende Regeln verletzen, ohne dies bewusst zu beabsichtigen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021). Dies wirkt sich folglich auf das Selbstwertgefühl der betroffenen SuS mit hyperkinetischen Störungen aus. Das Selbstwertgefühl verschlechtert sich, da die erlebten Erfahrungen in der Klassengemeinschaft weitere Unsicherheit schüren. Das herabgesetzte Selbstwertgefühl wird oftmals mit einer gesteigerten Selbstdarstellung, welche sich in aggressivem Verhalten zeigen kann, gedeckt. Dies hat eine gesteigerte soziale Ablehnung und eine Zunahme der Aufmerksamkeitsproblematik zur Folge (Schneider und Popp 2020). SuS erleben das Gefühl, dass sie trotz subjektiver gleicher Bestrebung bezogen auf Mitschüler*innen nur geringen oder gar keinen Zuwachs und Erfolg im Lernen erzielen. Die Kombination aus ausbleibendem Lernzuwachs und vorliegendem Konzentrationsmangel beeinflussen die kognitiven Defizite weiterhin negativ und begünstigen Frustration und Enttäuschung auf Seiten der betroffenen SuS. Dies hat ein negatives Selbstwertgefühl zur Folge, das sich wiederum negativ auf die Motivation und letztendlich die Ausdauer auswirkt. Dadurch werden die Wahrscheinlichkeit der „Außenseiterrolle“ und die der „Störendfriele“ nochmals erhöht. Ein Ausweg, den die betroffenen SuS oftmals aus dem beschriebenen „Teufelskreis“ wählen, ist die Anwendung aggressiver Verhaltensweisen und das Ablehnen von Bindungen (Schulte-Markwort und Düsterhus 2003).

Zusätzlich sollen die Folgen von ADHS bezogen auf den schulischen Kontext anhand eines kurzen Fallbeispiels dargestellt werden. Paul besucht zurzeit die dritte Klasse und die

neue Lehrkraft beschreibt ihn als intelligenten, sozial angepassten und motivierten Schüler. Liegt ihm jedoch ein Arbeitsauftrag vor, kann er diesen oft nicht wiedergeben, scheint diesbezüglich sehr unkonzentriert und driftet ständig mit seiner Aufmerksamkeit auf umliegende Geschehnisse ab. Nach einiger Zeit beginnt er den Arbeitsauftrag, was jedoch schnell mit kleinen Zeichnungen im Heft und in Gesprächen mit Mitschüler*innen mündet. Pauls in der Arbeitsphase getätigte Gespräche werden seitens der Mitschüler*innen als äußerst störend, hinsichtlich der benötigten Konzentration während der Arbeitsphase, eingestuft. Obwohl die Lehrkraft explizit darauf achtet, dass Paul nur die nötigsten Materialien auf seinem Tisch platziert, hilft ihm das hinsichtlich der Strukturierung seiner Arbeitsphase nur unzureichend. Da Paul jedoch bereits die dritte Jahrgangsstufe besucht und die schulischen Anforderungen stetig steigen, sind zunehmend schlechtere Noten zu verzeichnen. Im häuslichen Umfeld beklagt sich die Mutter darüber, dass sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Bewältigung der Hausaufgaben eingestellt haben, die beinhalten, dass sich die Hausaufgabenzeit lange ausdehnt, da Paul trödelnd und ständig mitten in der Arbeit abbricht. Die Konsequenz aus der Perspektive von Paul ist das Ausbleiben von Spaß hinsichtlich schulischer Aufgaben und auf der Seite der Mutter macht sich Verzweiflung breit, da Mahnungen unzureichenden Erfolg bringen (Lukesch und Wagner 2016). Das Beispiel verdeutlicht nochmals, dass sich hyperkinetische Störungen auf diverse Lebensbereiche ausüben. Als Folge wird hier die negativ behaftete Beziehung zu Mitschüler*innen, der Lehrkraft im schulischen Kontext und der Mutter im häuslichen Kontext aufgeführt. Weiterhin wird an diesem Beispiel deutlich, dass hyperkinetische Störungen Einfluss auf den schulischen Lernerfolg haben können.

5.2 Störungen des Sozialverhaltens

Die im pädagogischen beziehungsweise schulischen Kontext gehäuft auftretenden Verhaltensstörungen werden im ICD-10 unter der Kategorie F91 „Störung des Sozialverhaltens“ aufgeführt (Myschker 2009). Dieses Störungsbild ist geprägt von anhaltendem aggressiven, dissozialem und oppositionellem Verhalten (Petermann 2005).

Nach der ICD-10 zeichnet sich eine Störung des Sozialverhaltens (im weiteren Verlauf als SSV bezeichnet) durch aggressives, aufsässiges Verhalten aus, was anhaltende und wiederholende Muster aufweist. Dabei werden die altersentsprechenden Normen nicht erfüllt und der Ausprägungsgrad ist stärker als beispielsweise alltäglicher kindlicher „Unfug“ oder Aufsässigkeit. Um das gezeigte Verhaltensmuster der Diagnosekategorie F91 der ICD-10 zuordnen zu können, muss es mindestens sechs Monate oder länger anhalten (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021). Störungen des Sozialverhaltens sind auch unter

dem Synonym oppositionelle Verhaltensstörung bekannt und können Merkmale wie beispielsweise häufige erheblich schwere Wutausbrüche, die Verletzung grundlegender Regeln anderer, Tyrannei, Boshaftigkeit, das Motiv von Rache und das häufige Streiten mit Erwachsenen umfassen (Schneider und Popp 2020). Eine Differenzierung ist bei der aggressiv-dissozialen Störung vorzunehmen. Ausschlaggebend ist dabei der Entstehungszeitpunkt der Störung, sodass unterschieden werden muss, ob sie bereits vor dem zehnten Lebensjahr bestand oder erstmalig im Jugendalter auftritt (Moffitt und Caspi 2001). Ein ungünstiger prognostischer Verlauf kann verzeichnet werden, wenn das Störungsbild vor dem zehnten Lebensjahr gezeigt wird. Außerdem ist die Auftretenswahrscheinlichkeit bei Jungen im Vergleich zu Mädchen erhöht (Petermann 2005).

Im Hinblick auf aggressives Verhalten wird in der Aggressionsforschung zwischen direkter und indirekter Aggression differenziert (Vitaro et al. 2006). Direkte Aggression umfasst dabei physische Verhaltensweisen wie beispielsweise Schlagen und psychische wie zum Beispiel das Austragen offener verbaler Konflikte in Form von Drohungen oder Beleidigungen. Werden Beziehungen manipuliert oder wird die soziale Position einer bestimmten Person angegriffen, indem zum Beispiel Gerüchte verbreitet werden, spricht man von indirekter Aggression (Card et al. 2008). Weiterhin werden Aggressionen hinsichtlich reaktiver und proaktiver Funktionen unterschieden. Dabei äußert sich reaktive Aggression in Form von Emotionen wie Zorn und Wut und ist Folge vorangegangener Bedrohung, Frustration und Provokation. Proaktive Aggression hingegen wird anhand der lerntheoretischen Perspektive von Bandura begründet, bei der aggressive Verhaltensweisen durch Imitation und Verstärkung erlernt werden können. Nach der lerntheoretischen Perspektive wird proaktive Aggression durch erfahrene „Belohnung“ auf das gezeigte Fehlverhalten verstärkt (Vitaro et al. 2006). Setzt man das Erscheinungsbild Aggressionen in Bezug zu den in Kapitel 5 genannten Störungsbildern, so gilt es herauszustellen, dass aggressives Verhalten bei der Störung mit oppositionellem Trotzverhalten, im Vergleich zu Störung des Sozialverhaltens beziehungsweise aggressiv-dissoziales Verhalten, meist im häuslichen Umfeld zu beobachten ist und sich gegen vertraute Bezugspersonen richtet.

5.2.1 Störungen des Sozialverhaltens im schulischen Kontext und deren Folgen

Im schulischen Kontext erscheinen SuS, die das Störungsbild aufzeigen, als sehr dominant und durchsetzungsstark. Währenddessen widersetzen sie sich vorhandenen Regeln. Werden ihnen Grenzen aufgezeigt, fühlen sie sich schnell ungerecht behandelt und angegriffen und reagieren darauf mit Ärger, der bis hin zum Wunsch nach Rache reichen kann. Störungen des Sozialverhaltens umfassen im schulischen Kontext auch das antisoziale Verhalten, bei dem man zwischen geplantem, proaktivem und reaktivem Verhalten unterschei-

det. Zu den proaktiven Verhaltensweisen zählt zum Beispiel Mobbing. Reaktives Verhalten umfasst Verhaltensweisen, die eine Reaktion auf eine frustrierende Situation darstellen. Die Verletzung grundlegender und gesellschaftlicher Regeln sind die Folge des zuvor genannten antisozialen Verhaltens (Schneider und Popp 2020). Bemerkbar macht es sich unter anderem in Aggression sowohl gegenüber Menschen als auch gegenüber Tieren bis hin zur Zerstörung von Eigentum und Diebstahl. Neben Verhaltensweisen, die physischer Natur sind, zeigen sich auch Verhaltensweisen wie beispielsweise Beschimpfen, Bedrohen und das Benutzen von Waffen in diversen Formen wie zum Beispiel von Steinen und Messer. Die Konsequenz ist nicht selten ein Schulverweis (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021).

Im nächsten Abschnitt werden die möglichen Folgen der Störungen des Sozialverhaltens, bezogen auf den schulischen Kontext, dargestellt.

SuS, die an Störungen des Sozialverhaltens leiden, haben tendenziell eine schlechte Beziehung zu Lehrkräften, in der Regel schlechtere Noten als Mitschüler*innen, sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen, brechen die Schule vorzeitig ab oder erlangen keinen Schulabschluss. Dies resultiert aus deren aggressiven beziehungsweise oppositionellen Verhaltensweisen und deren ablehnender Haltung gegenüber dem Konstrukt Schule, was sich wiederum durch häufiges Schwänzen bemerkbar macht (Schneider und Popp 2020).

Auch die Kategorie „Störungen des Sozialverhaltens“ soll anhand eines Fallbeispiels, bezogen auf den schulischen Kontext, dargestellt werden. Alexanders Eltern werden aufgrund einer Benachrichtigung, die sein aggressives Verhalten thematisiert, zu einem Elterngespräch eingeladen. Der Schüler soll permanent in Streitereien verwickelt sein und der letzte Vorfall endete in einer schweren Verletzung eines Mitschülers, der sogar ärztlich behandelt werden musste. Auf Nachfrage der Eltern, wie es zu dem Vorfall kam, äußerte Alexander, dass sein Mitschüler angefangen hätte, indem er ihn angeblich blöd angeschaut und lächerlich gemacht haben soll. Alexander äußert, dass er anschließend mit seinem Mitschüler auf der Toilette über den Vorfall sprechen wollte, dieser jedoch mit Wut reagierte. Die Reaktion darauf, seitens Alexander, äußerte sich in aggressivem Verhalten, da er sich angeblich sonst nicht wehren konnte. Alexander stellt beinahe die gesamte Klasse als „böse“ dar, die gegen ihn sei und ihm etwas antun wolle. Zusätzlich äußerte er, dass die Klasse noch weitere SuS umfasst, die schlimmere Verhaltensweisen zeigen würden (Lukesch 2016). Das Fallbeispiel bestätigt diverse Merkmale des Störungsbildes SSV, wie beispielsweise ein dominantes Auftreten und das Zeigen aggressiver Verhaltensweisen als Folge einer subjektiv erlebten Ungerechtigkeit.

Somit ist es wichtig, zwischen einer bestimmten psychischen Störung, wie sie in der ICD-10 gelistet ist und einem entwicklungstypischen Problem zu unterscheiden. Denn erst wenn alle Diagnosekriterien auf eine psychische Störung zutreffen, ist das gezeigte Verhalten zu therapieren und als Krankheit einzustufen (Schneider und Popp 2020). Sind sowohl das betroffene Individuum im Vergleich zur Altersnorm in Bezug auf soziale Beziehung, Gedanken, Handeln und Fühlen, als auch eine dritte Person vom Leiden des Individuums betroffen, kann eine psychische Störung diagnostiziert werden. Diese kann weitreichende Folgen mit sich bringen, sodass die „normale“ Entwicklung beeinträchtigt ist (Steinhausen 2011).

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, ist der Übergang zwischen unauffälligem und auffälligem beziehungsweise abweichendem Verhalten fließend, sodass die Kriterien zu Kategorien manchmal nicht trennscharf sind. Dadurch ist die Erfassung von Prävalenzen von Verhaltensstörungen und deren Verläufen erschwert (Lukesch et al. 2016).

Jedoch liegen einige empirische Daten zu Prävalenzangaben und dem Verlauf externalisierender Störungen vor, die im nachstehenden Kapitel dargelegt werden. Diese bilden die Grundlage für die Thematisierung externalisierender Störungen im schulischen Kontext.

6. Prävalenz und Verlauf

Das Auftreten von externalisierenden Störungsbildern und deren Verteilung zwischen bestimmten Bezugsgruppen werden anhand von epidemiologischen Studien analysiert. Die Prävalenz beschreibt die Gesamtzahl aller Personen einer entsprechenden Population, die an einer bestimmten psychischen Störung oder Prävalenz leiden (Petermann et al. 2004). Exakte Aussagen zur Prävalenz externalisierender Störungen können nicht getätigt werden. Nach Petermann et al. (2004) resultiert dieses Phänomen aus der Heterogenität diverser Variablen. Somit sind unterschiedliche Prävalenzangaben auf unterschiedliche Stichprobengrößen, Stichprobenzusammensetzungen, Erfassungszeiträume, Erhebungstechniken, Diagnosekriterien, Studiendesigns und Cut-off-Werte zurückzuführen (Petermann et al. 2004). Eine weitere Schwierigkeit hinsichtlich der Angabe einer genauen Prävalenz liegt in der Diversität der Entstehung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Die Entstehung beziehungsweise der Ursprung der Störungen sind nicht auf einen alleinigen Faktor, sondern auf mehrere Faktoren zurückzuführen (Gebhard 2013). Dies wird in Kapitel 7 näher ausgeführt. Trotz der Problematik liegen Daten zur Prävalenz von behandlungsbedürftigen Kinder und Jugendlichen im deutschen Raum vor.

Die Prävalenzrate der wichtigsten Studien liegt im Median bei 18%, wovon jedoch dreiviertel zwischen 15% und 22% liegen. Die Kategorie externalisierender Störungen, Störungen

des Sozialverhaltens, beziehungsweise dissoziale Störungen, stellen mit 7,5% die zweithäufigste psychische Störung dar und weisen gleichzeitig den ungünstigsten Verlauf auf. An erster Stelle sind Angststörungen mit 10,4% zu nennen. Bezüglich des Geschlechts weisen Jungen eine höhere Quantität externalisierender Störungen auf. Mädchen hingegen weisen eine erhöhte Rate psychosomatischer Störungen und Essstörungen auf. Grundsätzlich weisen Jungen im Gegensatz zu den Mädchen bis zu einem Alter von 13 Jahren eine höhere Prävalenzrate psychischer Störungen auf. Diese Tendenz nähert sich jedoch im Laufe der Entwicklung wieder an (Ihle und Esser 2002).

Eine bedeutende Studie zur Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland, die vom Robert-Koch-Institut über einen Zeitraum von 14 Jahren – von 2003 bis 2017 – durchgeführt wurde, stellt die KIGGS-Studie, das Kinder- und Jugendgesundheitssurvey, dar. Dabei erfolgte von 2003-2006 die Basiserhebung mittels Befragungen und Untersuchungen. Diese ist abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Die erste KIGGS-Studie wurde von 2009 bis 2012 als telefonische Befragung durchgeführt und die Ergebnisse wurden fortlaufend veröffentlicht. Die zweite KIGGS-Studie wurde von 2004 bis 2017 per Befragung und Untersuchung durchgeführt. Erste Ergebnisse sind bereits veröffentlicht, jedoch läuft die Auswertung noch. Neben der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sollen Entwicklungstrends des gesundheitlichen Standes ermittelt und diese bis ins Erwachsenenalter untersucht werden. Das Studiendesign setzt sich aus einer Quer- und Längsschnitterhebung zusammen. Dabei erfolgt die Erhebung der kindlichen und jugendlichen Gesundheit mittels Befragungen und körperlichen Tests und Untersuchungen (Robert-Koch-Institut 2021). Die KIGGS-Studie ist in verschiedene Module aufgeteilt. Das Modul zur psychischen Gesundheit wurde mithilfe der BELLA-Studie, die eine Förderung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft darstellte, konzipiert. Dazu wurden 2863 Familien, deren Kinder zwischen 7 und 17 Jahren alt waren und an der KIGGS-Studie teilnahmen, zunächst telefonisch befragt. Anschließend erfolgte eine postalische schriftliche Befragung. Diverse standardisierte Screeningverfahren und der Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) lieferten Daten zur Verbreitung allgemeiner sowie spezifischer psychischer Auffälligkeiten. Die Ergebnisse der BELLA-Studie zeigen, dass bei circa 22% der untersuchten Stichproben erste Hinweise auf eine psychische Auffälligkeit vorliegen und circa 10% der untersuchten Stichproben als psychisch auffällig im engeren Sinne eingestuft werden können. Zu den am häufigsten auftretenden spezifischen psychischen Auffälligkeiten zählen Störungen des Sozialverhaltens mit 10%, Ängste mit 7,6% und Depressionen mit 5,4%. Risikofaktoren bilden ein niedriger sozio-ökonomischer Status und ein ungünstiges Familienklima, bestehend aus einer Vielzahl von Konflikten. Die genannten Einflussgrößen erhöhen die Ausbildung einer psychischen Auffälligkeit um das Vierfache. Er-

folgt eine Kumulation der Risikofaktoren, ist ein starker Anstieg, bis zu 50%, der Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten zu erkennen (Kurth 2006).

Weitere Studien aus den USA und Großbritannien liegen zu den beiden Kategorien externalisierender Auffälligkeiten vor. Die Prävalenz für Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung liegt bei 3-5% und ist eine der häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter. Diese externalisierenden Störungen werden bei Jungen öfter diagnostiziert und die Verteilung beläuft sich im schulischen Kontext auf 2:1 bis 4:1 und im klinisch-epidemiologischen Kontext auf 4:1 bis 8:1 (Pfalzer und Ludolph 2011). Eine weitere Kategorie der ICD- 10, die externalisierende Störungen fasst, sind die Störungen des Sozialverhaltens. Angaben zur Prävalenz dieser Kategorie stammen überwiegend aus den USA und Großbritannien. Dabei schwanken Geschlechterunterschiede stark. Bei den Ergebnissen aus den USA wird zwischen Störung des Sozialverhaltens mit und ohne oppositionellem Verhalten differenziert. Prävalenzangaben aus den USA belaufen sich bei Störungen des Sozialverhaltens bei Jungen auf zwischen 6-16% und bei Mädchen auf zwischen 2-9%. Die Prävalenz bei Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem Verhalten schwankt zwischen 2 und 16%, unabhängig vom Geschlecht. Angaben zu Prävalenzen aus dem Raum Großbritannien differenzieren zwischen Kindes- und Jugendalter und Geschlecht. Die Prävalenz von Störungen des Sozialverhaltens im Kindesalter beträgt bei Jungen, zwischen 5 und 10 Jahren, nahezu 7% und im Jugendalter, zwischen 11 und 16 Jahren, 8%. Bei Mädchen beträgt die Prävalenz im Kindesalter knapp 3% und im Jugendalter 5% (Plener und Fegert 2011).

Neben der Prävalenz soll auch die Persistenz von externalisierenden Verhaltensstörungen betrachtet werden. Erfolgt die Betrachtung anhand des kategorialen Klassifikationssystems so ist ein relativ stabiler Entwicklungsverlauf zu beobachten, sodass bei circa 50% der Kinder mit vorliegenden Verhaltensstörungen eine Stabilität dieser vom Vorschulalter- bis hin ins Grundschulalter zu verzeichnen ist (Campbell 2006). Die getätigten klinischen Diagnosen von circa 35% der Kinder im Alter von drei bis acht Jahren mit externalisierenden Störungen sind konsistent (Laucht et al. 2000). Bezogen auf die Kategorien externalisierender Störungen ist hinsichtlich des Störungsbildes hyperkinetischer Störungen, genauer ADHS, mit zunehmendem Alter ein Rückgang der Symptome Hyperaktivität und Impulsivität zu verzeichnen.

Zeitlicher Verlauf hyperkinetischer Störungen und Störungen des Sozialverhaltens

Betrachtet man den Verlauf externalisierender Störungen im Kindesalter so persistieren nach der Studie von Laucht et al. (2000) Verhaltensauffälligkeiten, die während des zweiten Lebensjahres gezeigt wurden, bei einem Drittel der untersuchten Stichprobe auch im achten Lebensjahr. Gleichzeitig ist eine steigende Rate internalisierender Störungen bis

zum achten Lebensjahr zu verzeichnen, sodass emotionale Störungen bis zum Grundschulalter zunehmen. Zudem stieg die Rate komorbider Störungen (Laucht et al. 2000). Begründet werden kann dieses Phänomen durch die Entwicklungsreihenfolge externalisierender und internalisierender Störungen. Dabei werden Aufmerksamkeits- und Verhaltensprobleme, genauer externalisierende Verhaltensstörungen, als phylogenetisch frühe Erscheinungsformen psychischer Störungen angesehen (Sroufe und Rutter 1984).

Die vorangegangenen Ergebnisse sind immer auch in Bezug zu frühen Risikofaktoren zu setzen, da diese maßgeblich die Ausprägung externalisierender Störungen prägen (Laucht et al. 2000). Der Zusammenhang von externalisierenden Störungen und Risikofaktoren, die zu diesen beitragen, wird im nächsten Kapitel ausführlich behandelt. Es gilt an dieser Stelle die interaktionistische Perspektive von Mischke (2009), die er in seiner Definition von Verhaltensstörungen äußert, nochmals zu nennen. Dahingehend sind Verhaltensstörungen nicht auf eine Ursache zurückzuführen, sondern eher als eine Multikausalität verschiedener Faktoren anzusehen. Entwicklungsverläufe stellen, wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, einen dynamischen Prozess dar, sodass einer gemachten Erfahrung unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden und dadurch die Auswirkung dieser variieren kann. Somit wirken sich Einflüsse von außen unterschiedlich auf die verschiedenen Individuen aus, sodass trotz einer vergleichbaren Umwelt unterschiedliche Entwicklungsverläufe entstehen können. Dabei muss gleichzeitig der Faktor der individuellen zugrundeliegenden Struktur berücksichtigt werden (Lukesch et al. 2016).

Somit gilt es verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren im Zusammenhang mit externalisierenden Verhaltensstörungen zu betrachten. Diese, sowie die Ursachen und Entstehung externalisierender Störungen, werden im folgenden Kapitel ausführlich erörtert.

7. Ursachen und Entstehung externalisierender Störungen

7.1 Definition von Risiko- und Schutzfaktoren

Im Entstehungszusammenhang mit externalisierenden Störungen sind immer Risiko- und Schutzfaktoren zu nennen. Generell erfolgt die Einteilung von Risiko- und Schutzfaktoren in familiäre, individuelle und gesellschaftliche Faktoren (Heinrichs et al. 2002). Diese werden im folgenden Abschnitt ausführlich auf die beiden Kategorien externalisierender Störungen bezogen und dargestellt. Unter Risikofaktoren werden die Umweltbedingungen und die Merkmale des Kindes, die eine Entwicklungsabweichung begünstigen, gefasst (Petermann et al. 2004). Die folgende Abbildung dient der Übersicht diverser Risikofaktoren:

Risikofaktoren	
• psychische Störung der Eltern • Erkrankungen der Eltern • schlechte Erziehung und Ausbildung der Eltern • Scheidung, Trennung, Tod der Eltern • chronische Konflikte innerhalb der Familie • Abwesenheit des Vaters • Arbeitslosigkeit des Vaters • Wechsel des Wohnorts • chronische Armut • Geburtskomplikationen • längere Trennung von der primären Pflegeperson • ernsthafte und wiederholte Kinderkrankheiten • rasch folgende Geburten jüngerer Geschwister • Entwicklungsprobleme der Geschwister • häufig wechselnde frühe Beziehungen	• Kriminalität oder Dissozialität eines Elternteils • große Familien • wenig Wohnraum • alleinerziehende Mutter • mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr • autoritäres väterliches Verhalten • schlecht ausgeprägte Kontakte zu Gleichaltrigen • Unerwünschtheit der Schwangerschaft • uneheliche Geburt • junge Mutter bei Geburt des ersten Kindes • sexueller und/oder aggressiver Missbrauch • Kontakte mit Einrichtungen „sozialer Kontrolle“ • stärkere frühkindliche psychosoziale Belastung

Abbildung 4: Risikofaktoren resultierend aus empirischen Untersuchungen (Lukesch et al. 2016, S. 21)

Risikofaktoren aus Abbildung 4, die auf den schulischen Kontext bezogen werden können, sind unzureichend ausgeprägter Kontakt zu Peers und der Wechsel des Wohnortes, da damit häufig ein Schulwechsel einhergeht und Kinder und Jugendliche dadurch auf ein neues schulisches Umfeld treffen.

Neben den genannten Risikofaktoren gilt es die Schutzfaktoren zu betrachten. Schutzfaktoren schließen alle Variablen ein, die trotz einer Prädisposition hinsichtlich eines gefährdeten abweichenden Entwicklungsverlauf eine positive Weiterentwicklung begünstigen. Es liegt jedoch keine Kausalität zwischen Risikofaktoren und einem ungünstigen Entwicklungsverlauf vor (Lukesch et al. 2016).

Schutzfaktoren	
• weibliches Geschlecht • erstgeborenes Kind • positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) • überdurchschnittliche Intelligenz • hohe Aktivität als Säugling • positives Sozialverhalten • Fähigkeit zur Selbsthilfe • gute Kommunikation • ausgeprägte Interessen • Selbstkontrolle • viel Zuwendung • positive Eltern-Kind-Beziehung • weitere Beziehungsperson (neben der Mutter) • Freunde und Kameraden • geregelter, strukturierter Haushalt	• Hilfe und Rat bei Bedarf (Eltern, Lehrer) • positives Sozialverhalten • positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung • aktives Bewältigungsverhalten • stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson • offenes, unterstützendes Erziehungsklima • familiärer Zusammenhalt • Modelle positiven Bewältigungsverhaltens • soziale Unterstützung • positive Freundschaftsbeziehungen • positive Schulerfahrungen

Abbildung 5: Schutzfaktoren resultierend aus empirischen Erhebungen (Lukesch et al. 2016, S. 22)

Schutzfaktoren aus Abbildung 5 können ebenfalls auf den schulischen Kontext bezogen werden. Dabei stellen eine überdurchschnittliche Intelligenz, ein positives Sozialverhalten, ein positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, eine stabile emotionale Beziehung zur Lehrkraft und eine positive Schulerfahrung die Determinanten dar.

Ergebnisse der Studie von Rutter (1989) ergaben, dass gemeinsam auftretende Risikofaktoren eine multiplikative Wirkung haben. Sind Kinder zwei bis drei Risikofaktoren ausgesetzt, so liegt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Auffälligkeit bei 6%, wohingegen bei vier vorliegenden Risikofaktoren die Auftretenswahrscheinlichkeit auf 20% steigt (Rutter 1989, zit. nach Lukesch et al. 2016). Im Hinblick auf die Ausbildung von Risikofaktoren gilt es auch immer den Aspekt der Vulnerabilität zu beachten. Vulnerabilität kann mit dem Synonym Verletzlichkeit ersetzt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass sie entweder genetischer Disposition ist oder aufgrund der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben wird. Ersteres wird als primäre Vulnerabilität und letzteres als sekundäre Vulnerabilität bezeichnet. Ein Beispiel für die sekundäre Vulnerabilität ist ein negatives Bindungsverhalten, was Kinder oder Jugendliche in Bezug auf ihre Umwelt erlebt haben. Ob und inwiefern die kindliche Entwicklung durch Risikofaktoren beeinträchtigt wird, kann durch die vorangegangenen genannten genetischen Dispositionen und die aufgrund der Umwelt erworbenen Vulnerabilitäten, wie beispielsweise einem negativen Bindungsverhalten, beeinflusst werden. Somit reichen bei einem vulnerablen Kind wenige Risikofaktoren aus, um eine Störung zu begünstigen. (Petermann und Resch 2008).

Im Gegensatz zum Faktor Vulnerabilität bildet der Faktor der Resilienz eine Kompensation gegenüber den negativen Auswirkungen der Risikofaktoren. Das Phänomen der Resilienz beschreibt die schnelle Genese vergangener erlebter belastender Ereignisse oder Lebensumstände, ohne bereits ausgebildete psychische Störungen (Petermann et al. 1998). Besitzt ein Kind unterschiedliche Resilienzfaktoren, wie beispielsweise ein positives Sozialverhalten, aktive Bewältigungsstrategien oder Überzeugungen der Selbstwirksamkeit, kann es trotz teilweise widriger Umstände aktiv altersangemessene Fähigkeiten erwerben, die den Entwicklungsverlauf begünstigen (Petermann und Resch 2008).

Es gilt festzuhalten, dass sowohl Vulnerabilität als auch Resilienz ein veränderbares Konstrukt darstellen, das sowohl im Entwicklungsverlauf als auch situationsabhängig variieren kann. Dadurch ergibt sich das Phänomen, dass Kinder oder Jugendliche zu gewissen Zeit-

punkten eine Resilienz gegenüber einem Risikofaktor aufweisen, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt als vulnerabel eingestuft werden (Petermann und Resch 2008).

7.2 Integratives bio-psycho-soziales Modell

Erklärungsansätze zur Entstehung von Verhaltensstörungen stützen auf den Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie. Verwendet wird ein integratives bio-psycho-soziales Modell. Die Grundlage des Modells bildet die Annahme, dass sich aus biologischen Dispositionen und die in der frühen Kindheit gemachten Beziehungserfahrungen eine individuelle Selbststruktur entwickelt, die Komponenten wie die Bindungsrepräsentation, Informationsverarbeitung, die Selbstwirksamkeit, die Selbstregulation und das Handlungspotential umfasst. Zudem ist es wichtig, neben den alterstypischen Entwicklungsaufgaben Stress- und Belastungssituationen bezüglich der Entwicklung zu berücksichtigen. Besonders relevant hinsichtlich des weiteren Entwicklungsprozesses und des Umgangs mit Stress- und Belastungssituationen ist dabei die zu diesem Zeitpunkt vorliegende Selbststruktur und der Ausprägungsgrad der bereits beschriebenen Risiko- und Schutzfaktoren, bei denen auch gleichzeitig primäre Bezugspersonen einen hohen Stellenwert einnehmen. Grundsätzlich lassen sich hinsichtlich des Bewältigungsmechanismus von Entwicklungsaufgaben und Belastungsfaktoren drei Modi unterscheiden. Der erste Modus umfasst eine passende entwicklungs- und selbstwertförderliche, der zweite internalisierende und der dritte externalisierende Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff 2013).

Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird das Modell exemplarisch am Störungsbild hyperkinetischer Störungen am Beispiel von ADHS und Störungen des Sozialverhaltens sowie am Beispiel von aggressiv-dissozialen Verhalten erläutert.

7.3 Zur Entstehung von ADHS

Im Folgenden wird die Entstehung von ADHS ausführlich dargestellt. Dabei ist diese nicht auf eine monokausale Erklärung zurückzuführen, sodass unterschiedlich Prozesse und Ursachen am Entstehungsprozess beteiligt sind. Das aufgeführte Modell soll dem Verständnis zur Entstehung von ADHS dienen und wird dabei in Ursachen, Prozesse und Ebenen eingeteilt:

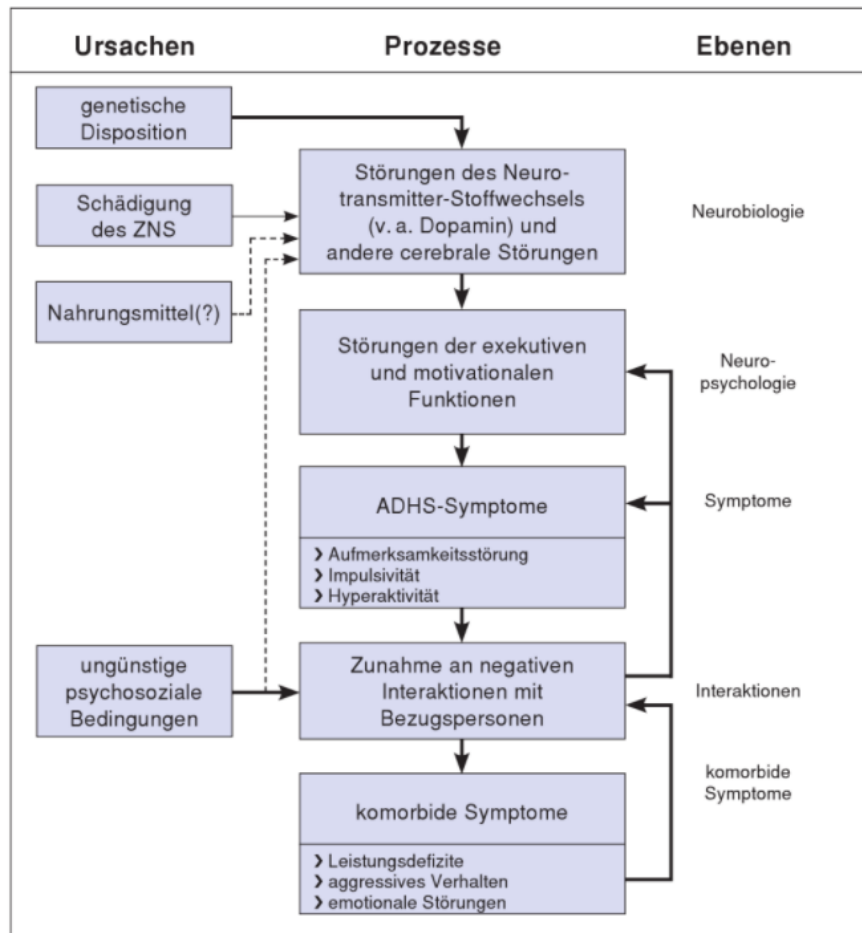


Abbildung 6: Bio-psycho-soziale Modell zur Entstehung von ADHS (Döpfner et al. 2008, S. 261)

Im Folgenden werden die Ursachen und Prozesse näher erläutert, wobei Ursachen mit dem Begriff der primären Faktoren und Prozesse mit dem Begriff vermittelnde Prozesse gleichgesetzt werden. Die Ursachen, beziehungsweise die primären Faktoren, die zur Entstehung von ADHS beitragen, umfassen die Komponenten der genetischen Disposition, Schädigungen im Zentralnervensystem, Nahrungsmittelbestandteilen und psychosoziale Bedingungen zusammen. Der Primärfaktor der genetischen Disposition stellt den wichtigsten Prädiktor hinsichtlich der kindlichen Entwicklung dar. Schädigungen des Zentralnervensystems haben einen deutlich geringeren Einfluss auf die Entwicklung, der Einfluss von Nahrungsmitteln ist bisher nur unzureichend nachgewiesen. Der Primärfaktor ungünstiger psychosozialer Bedingungen kann sich auf die Ausrichtung der Symptomatik, den Verlauf

der Symptomatik in Form eines Vulnerabilitäts-Stress-Modells bei vulnerablen Personen und auf die Entstehung komorbider Störungen auswirken. Die genannten primären Faktoren wirken sich auf die Ebenen der Neurobiologie und Neuropsychologie aus (Döpfner et al. 2008).

Im Folgenden werden die einzelnen Primärfaktoren separat beschrieben. Das Störungsbild ADHS wird laut einer Metaanalyse von Faraone und Mick (2010) zu 76% von einer genetischen Disposition bestimmt. Somit stellt das Störungsbild der hyperkinetischen Störungen, genauer ADHS, das häufigste psychische Störungsbild im Kindes- und Jugendalter dar, welches genetischen Dispositionen entspringt (Faraone und Mick 2010). Der Faktor der Schädigungen des Zentralnervensystems galt lange als Hauptauslöser für die Entstehung von ADHS. Dabei werden Schädigungen des Zentralnervensystems auf prä-, peri- und postnatale Beeinträchtigungen zurückgeführt. Die Ausbildung von ADHS ist dabei abhängig von der Art und dem Schweregrad dieser Beeinträchtigungen. So deuten die Ergebnisse neuerer Studien auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Nikotin- und Alkoholkonsum während der Schwangerschaft, Hirnschädigungen nach der Geburt, einem niedrigen Geburtsgewicht und der Ausbildung von ADHS hin (Döpfner et al. 2013). Eine weitere Ursache hinsichtlich der Ausbildung von ADHS, sind ungünstige psychosoziale Bedingungen, die den Schweregrad, den Verlauf und die Ausbildung von Komorbiditäten der hyperkinetischen Störung beeinflussen. Ungünstige psychosoziale Bedingungen fassen beispielsweise die Faktoren wie psychische Störungen der Mutter, beengter Wohnraum, unvollständige Familienkonstellationen und einen geringen sozio-ökonomischen Status. Das Vorliegen einer psychischen Störung auf Seiten der Mutter macht deutlich, dass eine Wechselbeziehung zwischen genetischen Dispositionen und psychosozialen Bedingungen besteht (Döpfner et al. 2008).

Die vermittelnden Prozesse werden aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit ausschließlich anhand der neuropsychologischen Prozesse beschrieben. Bei dem Störungsbild ADHS sind insbesondere die exekutiven Funktionen beeinträchtigt. Exekutive Funktionen umfassen psychologische Prozesse, die im Zusammenhang mit einer Handlungsplanung und deren Ausführung stehen. Exekutive Funktionen umfassen dabei diverse metakognitive Bereiche, wie beispielsweise das Planungsvermögen, das Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität und Reaktionshemmung. Wie Willcutt et al. (2005) in einer Metaanalyse beschreibt, sind insbesondere das Arbeitsgedächtnis, die Reaktionshemmung und das Planungsvermögen bei Kindern, die an dem Störungsbild leiden, beeinträchtigt (Willcutt et al. 2005). Neben den beeinträchtigten exekutiven Funktionen wird die Verzögerungsaversion, die die erhöhte Abneigung gegenüber Belohnungsverzögerungen beschreibt, als bedeutsamer neuropsychologischer Prozess angesehen. Die Theorie der Verzögerungsaver-

sion besagt, dass die unzureichende Reaktionshemmung auf eine motivationale Störung und nicht auf ein alleiniges Defizit zurückzuführen ist. Dabei haben sich bei Kindern mit einer ADHS Diagnose Versuche manifestiert, einer Verzögerung hinsichtlich einer Belohnung zu entfliehen oder sie gänzlich zu meiden (Nigg et al. 2005).

Somit kann die Entstehung der hyperkinetischen Störung, genauer ADHS, sowohl anhand der primären Faktoren wie den genetischen Dispositionen, den Schädigungen des Zentralnervensystems und psychosozialen Bedingungen, als auch den vermittelnden Prozessen, wie den neurobiologischen und neuropsychologischen Prozessen, erklärt werden (siehe Abbildung 6). Bezogen auf das bio-psycho-soziale Modell skizziert sich ein möglicher Verlauf zur Entstehung von ADHS anhand dessen wie folgt: Liegt die Ursache einer genetischen Disposition vor ist der vermittelnde Prozess neurobiologischer Herkunft, bei der eine Störung des Neurotransmitter-Stoffwechsels, insbesondere dem Dopamin, und anderen cerebralen Störungen vorliegt und geht zusätzlich eine Schädigung des Zentralnervensystems einher, kann dies eine Störung exekutiver und motivationaler Funktionen auf der Ebene der Neuropsychologie bewirken. Liegen die genannten Ursachen und die vermittelnden Prozesse vor, so zeigen sich ADHS-Symptome wie Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität und Hyperaktivität. Nun gelangt man zur Interaktionsebene, auf der eine Zunahme an negativen Interaktionen mit Bezugspersonen, gekoppelt mit der Ursache ungünstiger psychosozialer Bedingungen, zu verzeichnen ist. Auf die Interaktionsebene folgt die der komorbiden Symptome, die Leistungsdefizite, aggressives Verhalten und emotionale Störungen hervorbringen (siehe Abbildung 6).

7.4 Zur Entstehung von Störungen des Sozialverhaltens

Die Ausbildung von SSV ist durch eine Vielzahl von Risikofaktoren und nicht durch eine Monokausalität zu erklären, sodass die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung der Störung mit der Anzahl der vorliegenden Risikofaktoren steigt. Im Hinblick auf die Genese und Persistenz aggressiven Verhaltens sind lernpsychologische Theorien zu berücksichtigen (Lösel und Bliesener 2003).

Somit erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura et al. (1979) und im Anschluss wird diese zur Erklärung der Entstehung des Sozialverhaltens herangezogen.

7.4.1 Sozial-kognitive Lerntheorie

Im Bereich der Pädagogik findet, die von dem kanadischen Psychologen Albert Bandura entwickelte, sozial-kognitive Lerntheorie aufgrund ihrer wissenschaftlichen Fundierung bis

heute Anwendung. Oftmals werden für die Theorie die Synonyme *Lernen am Modell* oder *Theorie des Sozialen Lernens* verwendet. Die Grundannahme der Theorie besteht darin, dass ein Individuum sein Verhalten aufgrund von Beobachtungen und Imitationen erlernt (Bandura et al. 1979). Handlungstheoretische Ansätze wie die von Bandura et al. (1979) nehmen an, dass menschliches Verhalten insbesondere durch die Innensteuerung des Individuums selbst definiert wird, sodass die Persönlichkeit bei der Betrachtung eines Verhaltens mit einbezogen wird. Der Mensch handelt mit einer Absicht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und handelt planvoll, sodass er die für sich subjektiv sinnvollste Handlungsalternative auswählt.

7.4.2 Exkurs: SORCK-Modell

Im Zusammenhang mit der Erklärung von Veränderungen von abweichendem Verhalten findet oftmals das SORCK-Modell Anwendung. Dabei soll das Modell eine Hilfestellung bei der Identifikation auslösender und aufrechterhaltender Faktoren hinsichtlich des unerwünschten Verhaltens geben. Wirkt ein Stimulus (S) auf einen Organismus (O) folgt eine bestimmte Reaktion (R) in Form eines Verhaltens, das sich auf mehreren Ebenen, wie zum Beispiel der Motorik, der Affektion und Physiologie äußern kann. Auf das gezeigte Verhalten folgt eine Konsequenz (C), die im Zuge der operanten Konditionierung zum Aufbau, Abbau oder Aufrechterhalten eines gezeigten Verhaltens führen kann. Die Kontingenz (K), die zwischen der Reaktion und der Konsequenz wirkt, gibt die Regelmäßigkeit und Häufigkeit kurz- und langfristiger Konsequenzen auf das gezeigte Verhalten an. Mithilfe des SORCK-Modells können Vorgehensweisen, hinsichtlich einer gewünschten aktiven Verhaltensänderung, entwickelt werden (Heuse 2019).

7.4.4 Ursachen zur Entstehung von Störungen des Sozialverhalten

Die Ursachen für die Entstehen von SSV liegen nach aktuellem Forschungsstand in der frühen Entwicklung der Kindheit. Diese liegen weitestgehend in Bezug auf Risikofaktoren vor, die entweder durch individuelle Merkmale des Kindes, wie beispielsweise einem schwierigen Temperament, oder durch Merkmale von primären Bezugspersonen, wie zum Beispiel einer psychischen Erkrankung eines Elternteils, resultieren können. Im voranschreitenden Entwicklungsverlauf erlangen neben den primären Bezugspersonen andere Instanzen und Individuen an Bedeutung. Somit nehmen beispielsweise der Kontext Schule, die Beziehung zu Peers und der Medienkonsum großen Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf (Lukesch 2016). Generell können Risikofaktoren, die zur Ausbildung einer SSV beitragen, modifiziert nach Petermann und Petermann (2012), in drei Kategorien eingeteilt werden:

Biologische Faktoren (genetische und physiologische Aspekte)	Psychische Faktoren (kognitive und emotionale Aspekte)	Soziale Faktoren (familiäre und umwelt- bezogene Aspekte)
– Geschlechts- unterschiede – Prä- und perinatale Risiken – Neurologische Funktionsstörungen – Serotonin- und Testosteronspiegel	– Schwieriges Temperament – Unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation – Verzerrte kognitive Informations- verarbeitung – Unzureichendes Einfühlungsvermögen	– Mangelnde Aufsicht durch die Eltern – Unzureichende Erziehungskompetenz der Eltern – Unzureichende emotionale Unterstüt- zung und Akzeptanz gegenüber dem Kind – Negative Erziehungs- praktiken – Charakteristiken der Eltern und familiäre Stressbelastung – Erfahrene körperliche Misshandlung – Soziale Ablehnung durch Gleichaltrige – Gewaltmedienkonsum

Tabelle 4: Entstehung aggressiven Verhaltens anhand von Risikofaktoren (Lukesch 2016, S. 131)

Hinsichtlich der biologischen Faktoren ist ein Geschlechterunterschied zu verzeichnen, der besagt, dass Jungen an einem erhöhten Risiko von SSV leiden. Nach Weinberg et al. (1999) ist dieses Phänomen mit einer besser ausgebildeten Emotionsregulation des weiblichen Geschlecht bereits im Säuglingsalter zu erklären (Weinberg et al. 1999).

Bezogen auf die psychischen Faktoren besteht ein empirisch belegter Zusammenhang zwischen einem schwierigem Temperament und externalisierenden Störungen (Moffitt und Caspi 2001). Ein weiterer wichtiger psychischer Faktor stellt die eingeschränkte sozial-kognitive Informationsverarbeitung dar, was zur Folge hat, dass die Betroffenen in sozialen Konfliktsituationen nur unzureichende Konfliktlösestrategien kennen und anwenden können. Daraus schließt, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen in mehrdeutigen Situationen Reize als abwertend ansehen und daraufhin mit aggressiven Verhaltensweisen reagieren, in der Hoffnung, dass diese erfolgsversprechend sind (Lukesch 2016). Im Hinblick auf die Ausbildung aggressiver Verhaltensweisen sind insbesondere die Umweltfaktoren zu beachten. Dabei stellen Bindungsmuster eine sehr ausschlaggebende Variable dar, die im ungünstigen Fall den Aufbau von affektiven und sozialen Bindungen in der Familie oder dem Kontext Schule verhindern und sogar aggressionsfördernd wirken können (Lukesch 2016). Ergebnisse unterschiedlicher Studien zeigen, dass der Risikofaktor einer psychischen Erkrankung, in Form von Alkoholmissbrauch, Depressionen eines Elternteils und antisozialer Persönlichkeitsstrukturen väterlicherseits, die Ausbildung externalisierender Verhaltensweisen erhöht (Lukesch 2016). Gleichzeitig ist das Risiko der Ausbildung aggressiven Verhaltens durch erlebte Gewalt in der Familie erhöht (Pfeiffer et al. 1999). Zudem ist die Auftretenswahrscheinlichkeit einer SSV durch einen inkonsistenten Erzie-

hungsstil und unzureichender elterlicher Kontrolle erhöht. Zusätzliche Variablen, die externalisierende Verhaltensweisen fördern sind zum einen der Ausschluss von Peergroups und das Anschließen von Peergroups, die kriminelle Handlungen vollziehen (Compton et al. 2003). Hinsichtlich des Risikofaktors Medien liegen empirische Befunde vor, dass sich Medieninhalte als Lernangebote, bezogen auf das Sozialverhalten, eignen. So konnte ein Zusammenhang zwischen einer erhöhten Gewaltbereitschaft zum Durchsetzen der eigenen Ziele und dem Ansehen von Gewaltszenen im Fernsehen aufgezeigt werden (Anderson und Bushman 2002).

Während die genannten Risikofaktoren, die zur Ausbildung aggressiver Verhaltensweisen beitragen, gut erforscht sind, liegen zu den Schutzfaktoren nur vereinzelte Erkenntnisse vor. Schutzfaktoren stellen Komponenten wie beispielsweise einen hohen Intelligenzquotienten, ein gut zu handhabendes Temperament, eine gute familiäre finanzielle Ausstattung, eine stabile und positive Beziehung zur Peergroup und die Feinfühligkeit der Mutter dar (Lukesch 2016).

Beide Störungsbilder können außerdem anhand des Diathese-Stress-Modells erklärt werden.

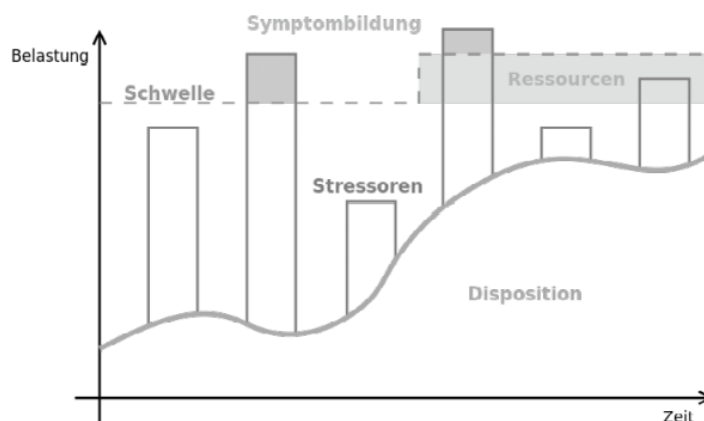


Abbildung 7: Diathese-Stress-Modell (Tretter 2015, S. 111)

Die Grundannahme des Modells liegt darin, dass jeder Mensch eine individuelle Disposition für die Ausprägung einer Auffälligkeit oder Störung hat. Diese sind einem ständigen Wandel durch die Zeit und Umwelt ausgesetzt. Einen Zusatz bilden die individuell erlebten Stressoren, wie beispielsweise mehrwöchige Krankenhausaufenthalte der Mutter. Dadurch kann eine alltägliche Belastung, wie zum Beispiel ein Streit mit einem Freund oder einer Freundin, subjektiv schwerwiegender erlebt werden, als es von Bezugspersonen von außen erscheint. Das Modell geht also davon aus, dass eine Ausbildung von Symptomen erfolgt, wenn eine kritische Belastungsgrenze durch individuelle Dispositionen und Stressoren beziehungsweise Risikofaktoren überschritten wird. Die Schwelle ist dabei abhängig von den Ressourcen beziehungsweise Schutzfaktoren, die ein Mensch besitzt und bildet

keine Konstante. Somit verändert sie sich im Laufe des Lebens. Folglich bildet dies einen Erklärungsansatz, warum die Rückbildung der Symptome nicht automatisch mit Abnahme der ursprünglichen Stressoren erfolgt. Denn durch die Symptome kann eine Veränderung der Ressourcen (Schutzfaktoren), Stressoren (Risikofaktoren) und der Schwere der Disposition eintreten. Das Diathese-Stress-Modell trägt im schulischen Kontext dazu bei, dass monokausale Erklärungsmuster für Störungen herangezogen werden, die wiederum die Förderung einzelner SuS beeinträchtigen. Weiterhin wendet es die Schuldfrage von allen Beteiligten ab und die Zuwendung zu einem lösungsorientierten Ansatz wird möglich. Zusätzlich ist es ein leicht verständliches Modell für Störungen, welches sowohl in der Arbeit mit SuS als auch den Eltern als Erklärungsgrundlage dienen kann, sodass gegebenenfalls die Inanspruchnahme professioneller Hilfe erleichtert wird (Tretter 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entstehung externalisierender Störungen auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge zurückzuführen ist. Dadurch ist es auch unwahrscheinlich, dass die Kategorien externalisierender Störungen F90.- und F91.- als alleinige Störung auftreten. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel die Komorbidität externalisierender Störungen aufgeführt.

8. Komorbiditäten externalisierender Störungen

Das gleichzeitige Auftreten psychischer Störungen wird als Komorbidität bezeichnet. Das Vorliegen einer Störung erhöht das Risiko zur Ausbildung einer weiteren Störung signifikant. Somit stellt die Komorbidität psychischer Störungen oftmals den Regelfall dar (Döpfner 2008).

Eine Vielzahl von empirischen Befunden belegen die Komorbidität von psychischen Auffälligkeiten und spezifischen Lernstörungen (im weiteren Verlauf als SLS bezeichnet). Bisher beschränken sich Forschungen dazu auf ADHS, Störung des Sozialverhaltens und sozial-emotionale Probleme. Dabei beziehen sich die meisten der dazu vorliegenden Studien auf nicht näher spezifizierte Lernstörungen oder auf SLS in Bezug auf Lesen. Ergebnisse zu Komorbiditäten zu Rechen- und Rechtschreibstörungen liegen nur sehr eingeschränkt vor. Metaanalysen bestehen bisher nur für diese Bereiche in Bezug auf internalisierenden Störungen, nicht für den Bereich der externalisierenden Störungen und der Wechselwirkung von SLS und ADHS. Zunächst wird der Bereich der Spezifischen Lernstörungen näher betrachtet. Kinder mit SLS weisen erhebliche Schwierigkeiten beim Erwerb schulischer Fertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen auf. Bisher liegen ausschließlich Studien zur Komorbidität von SLS und ADHS vor, da beide Störungsbilder ein erhöhtes Maß an Risikoverhalten innehaben. Die Forschung erfolgt anhand eines Drei-Gruppen-Designs. Die erste

Gruppe stellt Kinder und Jugendliche mit einer isolierten SLS-Diagnose dar, die zweite weist eine Kombination einer SLS- und ADHS- Diagnose auf und die dritte setzt sich aus einer unauffälligen Kontrollgruppe zusammen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe neigen die zwei anderen Gruppen geringfügig eher zu delinquenten und aggressiven Verhaltensweisen (Visser et al. 2019).

Weiterhin wurde die Komorbidität von Lese- und Rechtschreibstörungen (im weiteren Verlauf als LRS bezeichnet) mit externalisierenden Störungen untersucht. Sexton et al. (2012) stellte heraus, dass Kinder mit einer vorliegenden LRS ein erhöhtes Maß an externalisierenden Störungen zu zeigen scheinen. Die höchste Komorbiditätsrate mit einer LRS wurde bei ADHS nachgewiesen (Sexton et al. 2012). 15-40% der Kinder mit einer Lesestörung erfahren die Diagnose von ADHS (Miranda et al. 2011). Separiert man die beiden Bereiche, so ergibt sich für den Bereich Lesestörung eine Prävalenzrate von 17,2% und für den Bereich Rechtschreiben von 20,3%. Die Prävalenzrate bei einer kombinierten Lese-Rechtschreibstörung liegt bei 22,2% (Schuchardt et al. 2015). Ein weiterer Aspekt, den es in Bezug auf die Komorbidität von LRS und externalisierenden Auffälligkeiten zu erwähnen gilt, ist die Unaufmerksamkeit des Kindes. Dieses spezielle externalisierende Verhalten kann zur Erklärung des Zusammenhangs von LRS und ADHS und anderen externalisierenden Verhaltensstörungen dienen (Carroll et al. 2005). Durch die gesteigerte Unaufmerksamkeit kann es sein, dass Lerntherapien, im speziellen Lesefördermaßnahmen, ergebnislos durchgeführt werden (Miranda et al. 2011). Weiterhin scheinen bei gesteigerter Unaufmerksamkeit Lesestörungen länger zu persistieren (Sexton et al. 2012). Neben den bereits genannten externalisierenden Auffälligkeiten scheinen Kinder mit vorhandener LRS im Bereich „Störung des Sozialverhaltens“ häufiger betroffen zu sein, sodass aggressives und delinquentes Verhalten vermehrt auftritt (Arnold et al. 2005).

Komorbiditäten im Bereich der Rechenstörungen mit psychischen Auffälligkeiten sind bisher wenig erforscht. Willcutt et al. (2013) belegte zum einen Komorbiditäten zwischen Rechenstörungen und Verhaltensproblemen und zum anderen zwischen Rechenstörungen und Hyperaktivität und Schwierigkeiten in der Beziehung zu Peers (Willcutt et al. 2013). Erste Hinweise zur Komorbidität von Rechenstörungen und ADHS liefern Lucangeli und Cabrele (2006). Im Vergleich zu Kindern ohne ADHS weisen Kinder mit diagnostiziertem ADHS ein geringeres mathematisches Kompetenzniveau und größere Ungenauigkeiten bei Rechenvorgängen auf (Lucangeli und Cabrele 2006).

Nicht nur die Bereiche schulischer Fertigkeiten sind von externalisierenden Auffälligkeiten betroffen. In der BELLA-Kohortenstudie, einer bundesweiten Längsschnittstudie mit einer Stichprobe von 12- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen (N= 629), erforschte Haller et al. (2016) über sechs Jahre hinweg den Zusammenhang zwischen möglichen Langzeitfol-

gen und externalisierender Auffälligkeiten. Die Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie besagen, dass Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Auffälligkeiten im weiteren Lebensverlauf einem erhöhten Risikoverhalten hinsichtlich Delinquenz, Gewaltbereitschaft, Substanzkonsum und finanziellen Problemen ausgesetzt sind. Die Komponente Gewaltbereitschaft tritt dabei mit 41,4% am häufigsten auf. 29,3% der Kinder und Jugendlichen sind nach sechs Jahren finanziellen Problemen ausgesetzt, 27,6% weisen einen riskanten Alkoholkonsum auf, 19% zeigen delinquente Verhaltensweisen und 13,8% folgen dem Konsum illegaler Drogen. Insgesamt sind 16,5% der genannten Verhaltensweisen auf das Vorliegen externalisierender Auffälligkeiten zurückzuführen und weniger auf die Variablen des sozio-ökonomischen Status, Geschlecht und Alter. Die Komponente des illegalen Drogenkonsums konnte weder auf das Geschlecht, das Alter noch auf niedrigen sozio-ökonomischen Status zurückgeführt werden. Hingegen konnten spätere Risikoverhaltensweisen wie Gewaltbereitschaft, Delinquenz und riskanter Alkoholkonsum mit den Variablen Geschlecht und sozio-ökonomischen Status in Verbindung gebracht werden, indem davon vermehrt Jungen mit externalisierenden Auffälligkeiten mit niedrigem sozio-ökonomischen Status betroffen waren (Haller et al. 2016).

Weiterhin werden Komorbiditäten und Folgestörungen anhand des Störungsbildes *Störungen des Sozialverhaltens* dargestellt. 50% der Kinder und Jugendlichen, die an einer SSV leiden, bilden zusätzliche Störungsbilder aus. Insbesondere bei Kindern, bei denen eine SSV bereits vor dem zehnten Lebensjahr diagnostiziert wurde, liegt eine signifikante Interferenz zwischen aggressivem Verhalten und hyperkinetischen Störung (ADHS) vor. Oftmals werden hyperkinetische Schwierigkeiten als primärer Faktor für die Ausbildung von aggressiv-dissozialen Störungen angesehen, da sie in der Entwicklung meist aggressiv-dissozialer Schwierigkeiten vorausgehen. Die weitere Prognose wird aufgrund der Kombination der beiden genannten Störungsbilder negativiert. Zusätzlich gehen bei Kindern und Jugendlichen mit SSV oftmals depressive Störungen einher, was mit der Ablehnung von Seiten der Peers und der Außenseiterposition zusammenhängt. Innerhalb der Ätiologie ist noch nicht gänzlich geklärt, ob die Depression als Folge mangelnder sozialer Kompetenzen und der daraus entstehenden interpersonellen Konflikte anzusehen ist oder SSV vorangeht (Petermann et al. 2007). Weiterhin ist ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Angststörungen zu verzeichnen, wobei dies eher bei reaktiven Formen von Aggression festzustellen ist. Erfahren Kinder in sozialen Situationen Unsicherheit und fühlen sie sich schnell angegriffen, folgt oftmals eine kurzfristige Reaktion in Form von Wutausbrüchen, die die erlebte Angst und Belastung mindern sollen. Dieses Phänomen kann als Verstärkungsprozess angesehen werden, da die genannten Verhaltensweisen aggressives Verhalten fördern (Petermann und Petermann 2012).

Somit weisen externalisierende Störungen nicht nur eine erhöhte Komorbiditätsrate hinsichtlich anderer Störungsbilder auf, sondern wirken sich auch unmittelbar auf den schulischen Lernerfolg aus. Neben der Familie übernimmt die Institution Schule eine wichtige Erziehungsfunktion. Die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe soll durch die Vermittlung grundlegender allgemeiner Kenntnisse und Kompetenzen gewährleistet werden (Thiel 2016). Ein wesentlicher Aspekt der Schulerfahrungen von SuS stellt die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die in Kapitel 10 ausführlich dargestellt wird. Sie ist essenziell für die schulkindliche Entwicklung (Liu et al. 2015).

Im nächsten Abschnitt erfolgt die Darstellung des Classroom-Managements, welches einen erfolgreichen Unterricht und optimalen Lernerfolg im schulischen Kontext fördern soll.

9. Classroom-Management

Der Begriff Classroom-Management (im weiteren Verlauf als CM bezeichnet) beschreibt die Gesamtheit aller Handlungs- und Verhaltensweisen einer Lehrperson und Unterrichtsaktivitäten, die SuS eine ideale Lernumgebung gewährleisten soll. Generell lässt sich das CM in proaktiv und reaktiv einteilen. Unter proaktivem CM werden alle Maßnahmen der Lehrperson gefasst, um Probleme während des Unterrichts vorzubeugen, beziehungsweise diesen präventiv entgegen zu wirken. Das reaktive CM beinhaltet hingegen intervenierende Handlungsweisen der Lehrperson, die nach einem Konflikt in der Klasse aufgrund auffälliger SuS vollzogen werden, sodass sich diese den eigentlichen Unterrichtszielen wieder zuwenden können und die Ablenkung der Mitschüler*innen auf ein Minimum reduziert wird. Neben der Komponente des Unterrichts, nimmt das Classroom-Management auch Aspekte erzieherischer und sozialer Komponenten in den Blick. Insbesondere die Bereiche Konflikte und Konfliktlösungen, Disziplin, Beobachten und Bewerten und letztendlich das Fördern von SuS durch Ressourcenbereitstellung, sollen dahingehend beachtet werden. Um ein erfolgreiches CM gewährleisten zu können, inkludiert es neben dem Hauptbereich der Lehrperson die Perspektive der SuS. Um dies von Schüler*innenseite gewährleisten zu können, sind Faktoren, wie Rechte und Pflichten in der Klasse, das Methodenlernen, das soziale Verhalten und Einflüsse außerschulischer Komponenten, wie beispielsweise Medien, zu beachten. Neben den bereits genannten Kategorien des CM gibt es drei weitere, sodass das CM insgesamt fünf Hauptbereiche umfasst. Dabei sind die Kategorien des Unterrichts, der Personen und der Infrastruktur zu nennen, wobei die wichtigste Kategorie, die der Lehrperson darstellt, da bei ihr die Hauptverantwortung hinsichtlich der weiteren vier Kategorien liegt. Jedoch bedingen sich die einzelnen Merkmale der Kategorien gegenseitig und sind deshalb nicht isoliert voneinander zu betrachten (Toman 2017).

Somit stellt das Classroom-Management, beziehungsweise eine effektive Klassenführung, eine ausschlaggebende Konstante in Bezug auf reibungslosen und störungsfreien Unterricht dar. Kounin (1976) liefert anhand videografischer Methoden empirische Daten zu präventiven Prinzipien, die einer effizienten Klassenführung dienen. Dabei sollen Disziplinprobleme und Verhaltensstörungen während des Unterrichts anhand sieben präventiver Techniken vorgebeugt werden. Diese umfassen die Allgegenwärtigkeit (withitness), das Vermeiden von Überlappungen (overlapping), die Reibungslosigkeit im Unterricht (momentum), die Geschmeidigkeit (smoothness), die Gruppenaktivierung (group focus), die effektive Gestaltung von Übergängen (managing transitions) und die Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme (avoiding mock participation). Im Folgenden werden die wichtigsten Komponenten näher erläutert (Kounin 1976).

Allgegenwärtigkeit

Der Begriff der Allgegenwärtigkeit beschreibt die Fähigkeit der Lehrperson den Weitblick in der Klasse zu haben. Wichtig ist dabei das Zeigen von Präsenz, Störungen im Unterricht zu beheben, ohne den Unterrichtsfluss stark zu beeinträchtigen und es ist bedeutsam, Medien automatisiert anzuwenden. Dabei sind stets die unterschiedlichen Bedürfnisse der SuS zu berücksichtigen um das Lösen von simultan auftretenden Schwierigkeiten zu bewältigen (Kounin 1976).

Reibungslosigkeit im Unterricht

Die Reibungslosigkeit im Unterricht ist durch die Vermeidung eigener Unterrichtsunterbrechungen gekennzeichnet. Dabei sind diverse Aspekte zu beachten, wie zum Beispiel die Vermeidung von Wartezeiten durch das Austeilen von Materialien, um einen schnellen Wechsel zwischen unterschiedlichen Aktivitäten zu gewährleisten, den schnellen Wechsel durch eindeutige Instruktionen herbeizuführen, das Vermeiden von längeren einzelnen Dialogen von SuS und dem Unterlassen von eigenen Störungen, indem beispielsweise ausführlich auf eine Störung im Unterricht seitens SuS eingegangen wird (Nolting 2016).

Gruppenaktivierung

Bei der Gruppenaktivierung wird oftmals von einer „breiten“ Aktivierung gesprochen, bei der im Idealfall die gesamte Klasse gemeint ist. Neben der Gestaltung von Didaktik und Methodik ist auch das Ausdrucksverhalten wie zum Beispiel die Bewegung im Raum, die Stimme, Mimik und Gestik zu beachten. Hinsichtlich der Aktivierung ist das Fragestellen von großer Bedeutung. Dabei gilt es zu beachten, dass man im Anschluss an eine gestellte Frage den Blick schweifen lässt, Denkpausen einräumt, möglichst viele Meldungen be-

rücksichtigt und deren Antworten aufnimmt, ein präzises Lob äußert und dieses den persönlichen Fortschritt sichtbar macht (Nolting 2016).

In Bezug auf die Störungsprävention sind Ordnungsstrukturen in Form von Regeln relevant. Regeln stellen Erwartungshaltungen an ein bestimmtes Verhalten dar und sind für die Disziplin in der Schule und die Steuerung des Verhaltens von enormer Bedeutung. Beim Festlegen der Regeln gilt es Faktoren wie das Alter, die Besonderheiten der Klasse, sowie die Transparenz beim Darlegen der Regeln zu berücksichtigen. Während man im Grundschulalter eine Fülle an Regeln einführen muss, sind diese für höhere Altersstufen selbstverständlich, sodass dann die Regeln selbst zum Thema gemacht und dahingehend geeignete Begründungen gefordert werden. Generell unterscheidet man zwischen Verhaltens- und Verfahrensregeln. Ersteres beschreibt Erwartungen an soziale Verhaltensweisen wie beispielsweise störungsfreie Mitarbeit, Hilfsbereitschaft und Höflichkeit. Verfahrensregeln beschreiben hingegen konkrete Handlungsabläufe für immer wiederkehrende Situationen im Unterricht. Diese müssen eingeübt werden und finden beispielsweise Anwendung bei der Organisation von Arbeitsmaterialien und der Einübung kommunikativer und sozialer Kompetenzen in Partner- oder Gruppenarbeiten. Die eingeübten Abläufe sollten als feste Routinen anerkannt werden, um Störungen vorzubeugen (Nolting 2016). Bei der Einführung von Regeln gilt es zu beachten, dass diese so gering, so einsichtig und so positiv wie möglich formuliert sind. Weiterhin gilt es bei der Einführung von Regeln die gemeinsame Erarbeitung von Lehrkräften und SuS zu berücksichtigen. Dabei soll den SuS, in Form einer Diskussion, die Sinnhaftigkeit der überlegten Regeln erläutert werden. Effektiver kann der Einbezug der SuS durch eine Konfrontation mit einem Problem und darauf passende Lösungssuche erfolgen. Somit dient dies nicht nur der Prävention von Störungen, sondern auch bestehende Konflikte können mithilfe kooperativer Interventionen gelöst werden (McPhillimy 1997).

Eine Metaanalyse von Marzano und Marzano (2003) untersuchte den Zusammenhang zwischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und dem Classroom-Management. Die Ergebnisse dieser Metaanalyse zeigen, dass die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung die Basis für die weiteren Aspekte des Classroom-Managements bildet. Ist die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung qualitativ hochwertig, treten im Durchschnitt auf den Zeitraum von einem Jahr bezogen 31% weniger Aufmerksamkeitsproblematiken, Regelverstöße und damit verbundene Probleme auf, im Gegensatz zu Lehrkräften, die keine qualitativ hochwertige Beziehung zu ihren SuS führen. Im Folgenden werden die Faktoren, die zu einer qualitativ hochwertigen Beziehung beitragen, aufgeführt. Von Bedeutung sind dabei die Faktoren angemessener Dominanz, angemessener Grad an Kooperationsbereitschaft und das Bewusstsein über die Bedürfnisse der SuS (Marzano und Marzano 2003).

Auf Grundlage dieser empirischen Befunde leitet sich die vierte Hypothese ab, die besagt, dass externalisierende Störungen durch die Aspekte des Classroom-Managements präventiv vorgebeugt und positiv beeinflusst werden können.

Im folgenden Kapitel wird die Definition und Charakterisierung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung erläutert. Denn neben den genannten Variablen des Classroom-Managements stellt die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung mit einer Effektstärke von .86 eine der wichtigsten Variablen hinsichtlich störungsfreiem Unterricht dar.

10. Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Insbesondere SuS mit Verhaltensstörungen benötigen Beziehungsangebote seitens der Lehrkräfte, um eine positive soziale Entwicklung vollziehen zu können. Werden Beziehungsangebote seitens der Lehrkräfte geleistet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass SuS ihre Verhaltensweisen überdenken und ändern können. Wird die pädagogische Beziehung beiderseits angenommen und angemessen gestaltet, kann der Kontext Schule eine hohe Beziehungsqualität leisten. Diese wird insbesondere von SuS mit Verhaltensstörungen erschwert, da die sich wiederholenden, nicht zielführenden Verhaltensweisen der betroffenen SuS stets auf aktuelle Bedingungen und Zielsetzung, bezogen auf das Lernen und Verhalten, zu reflektieren und anzupassen sind. Um Beziehungsprozesse zu SuS mit Verhaltensauffälligkeiten konstruktiv gestalten und einen sozialen Entwicklungsprozess vollziehen zu können, ist von Seiten der Lehrkraft eine Unterstützung in Form ihrer Autorität wichtig. Dabei ist der Begriff der Autorität nicht im Sinne der Komponenten Dominanz, Unterwerfung, Zwang und Kontrolle zu sehen. Klassen, die von einem autoritären Zwang geführt werden, weisen eine negativ geprägte Klassendynamik, beziehungsweise unzureichend ausgebildete einfühlsame Beziehungen untereinander auf. Gleichzeitig schüren Zwang und Kontrolle ein erhöhtes Level an Frustration in der Klasse, was anschließend in Wut und Rebellion münden kann. Vielmehr ist Autorität im Sinne der pädagogischen Autorität zu verstehen. Die Ethik dieser Pädagogik gründet auf dem Menschenbild, dass die Gleichwertigkeit der beteiligten Parteien – Lehrkräften und SuS – in den Fokus gestellt wird. Jedoch herrscht trotzdem ein gewisses Autoritätsgefälle, da Lehrkräfte aufgrund ihrer Profession die Lehrbefähigung besitzen, der die SuS unterlegen sind, um Lerninhalte vermittelt zu bekommen (Kühn 2018). Der Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Fromm bezeichnet dies als rationale Autoritäts-Beziehung. Dabei fungiert die Autorität der Lehrperson als Vorbild. Verhalten sich SuS dementsprechend, wird die Autorität minimiert. Autorität wird dabei als Fähigkeit zur Beziehungsförderung seitens der Lehrkraft verstanden und ist an den Beziehungsqualitäten skalierbar. Lehrkräfte unterstützen mit ihrer pädagogischen Autorität den Entwicklungsverlauf der SuS, indem sie Lern- und Entwicklungsfort-

schritte erkennen, optimieren, ohne zu diskreditieren, begleiten und unterstützen, ohne den SuS eine Richtung vorzugeben. Somit stellt die Entwicklung und Stabilisierung der pädagogischen Autorität der Lehrkraft einen konstanten Prozess dar, der einer kontinuierlichen Selbstkritik und -reflexion unterliegt (Kühn 2018).

10.1 Pädagogische Beziehung

Die pädagogische Beziehung ist durch den Kontext Schule vorstrukturiert und gleichzeitig werden Rahmenbedingungen gesetzt. Dabei liegt das permanente Spannungsfeld zwischen organisatorischen Rahmenbedingungen, den vorgegebenen Strukturen der Institution und der Befriedigung der individuellen Bedürfnisse der SuS. Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte und den Unterricht stellt die Heterogenität hinsichtlich unterschiedlicher Leistungsniveaus der SuS dar. Dadurch haben Lehrkräfte das Gefühl den individuellen Bedürfnissen, aufgrund des Faktors Zeit, nicht gerecht zu werden. Folglich entstehen Spannungen, die teilweise in Konflikten münden können. Diese Konflikte sind jedoch strukturbedingt und stellen eine der größten Herausforderungen des Lehrberufs dar. Im Vergleich zum psychotherapeutischen Kontext, bei dem die Heilung im Vordergrund steht, wird im schulischen Kontext der soziale Lernprozess priorisiert, bei der die schulthematische Auseinandersetzung mit den SuS im Vordergrund steht (Kühn 2018).

Für die Praxis stellen Beziehungen zwischen Lehrkräften und SuS eine Interaktionskette dar, die sich hinsichtlich des Denkens und Fühlens, unterschiedlich auswirken kann. Dabei ist die Interaktion immer im Hinblick auf die aktuellen Reaktionen der SuS zu wählen. Wichtig ist dabei das Wahr- und Ernstnehmen dieser von Seiten der Lehrkraft, sodass eine Unterstützung der SuS gewährleistet werden kann. Die Interaktion ist dabei möglichst auf den schulischen Bereich anzuwenden. Folglich zeichnet sich eine professionelle Beziehungsgestaltung durch ein ziieldienliches Interaktionsverhalten seitens der jeweiligen Lehrkraft aus. Dieses sollte dabei stets von der Lehrkraft reflektiert werden, indem beispielsweise Gesichtspunkte wie die eigene Haltung gegenüber den SuS, die Vermittlung der Sachinhalte, die Korrektur des Verhaltens der SuS und die Wertschätzung gegenüber SuS beachtet werden (Kühn 2018). Wertschätzung umfasst dabei einzelne pädagogische Maßnahmen, wie beispielsweise Lob, Zutrauen von Verantwortung, Ermutigung und die Förderung des Selbstvertrauens (Einsiedler 2017).

Es gilt festzuhalten, dass die pädagogische Beziehung, bezogen auf SuS mit externalisierenden Störungen, für die Lehrkräfte eine große Herausforderung darstellt und diese immer wieder vor neue Anforderungen stellt. Nach Kühn (2018) sollen insbesondere SuS, die durch unsichere Beziehungsmuster geprägt sind, ein erhöhtes Maß an Klarheit und Füh-

rung seitens der Lehrkräfte erfahren, sodass die Lehrkräfte ihre professionelle Verantwortlichkeit hinsichtlich der Bindungssicherheit den SuS gegenüber übernehmen (Kühn 2018).

Exemplarisch wird dabei die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung nach Marzano et al. (2003) weiter ausgeführt. Nach Marzano et al. (2003) trägt ein ausgewogenes Verhältnis von moderater Dominanz und Kooperation zu einer optimalen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung bei. Um dies gewährleisten zu können, sollten die sogenannten „Action Steps“ beachtet und umgesetzt werden. Aufgrund der Relevanz für die vorliegende explorative Arbeit wird insbesondere der dritte Faktor, die Berücksichtigung der Bedürfnisse unterschiedlicher SuS, in den Blick genommen. Nach Marzano et al. (2003) ist im Umgang mit Störungen von Seiten der SuS der Begriff der „emotional objectivity“ relevant. Dieser Begriff meint weniger die Unnahbarkeit, ferner ist darunter die Einhaltung einer bestimmten psychischen Distanz hinsichtlich unerwünschter Verhaltensweisen zu verstehen, sodass eine unmittelbare emotionale Befangenheit in Form von emotionalen Verletzungen und Aufregungen verhindert werden kann. Um die „emotional objectivity“ zu den SuS zu pflegen, gilt es drei spezifische Techniken zu verwenden. Zunächst sollten die „Guten Gründe“ der SuS erforscht werden, warum sie abweichende Verhaltensweisen zeigen. Oftmals liegen diese nicht in der Lehrperson. Somit gelingt der Lehrperson eher ein professionelles Handeln und es wird ebenso vermieden, eine nachtragende Haltung gegenüber den SuS einzunehmen. Daher ist es wichtig, eine vorherrschende Situation aus einem anderen Kontext heraus zu betrachten. SuS mit externalisierenden Störungen stellen daher weniger eine persönliche Bedrohung dar, sondern vielmehr eine Herausforderung, die erzieherisch zu bewältigen ist. Die zweite Technik beinhaltet die Wahrnehmung der eigenen Gedanken. Hierbei ist es wichtig, die Einstellung gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen fortwährend zu reflektieren, denn eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wird durch eine negative Einstellung seitens der Lehrperson beeinträchtigt. Eine Methode, die zu einem positiven Beziehungsaufbau hinsichtlich SuS mit externalisierenden Störungen beitragen kann, ist die Vorstellung, wie sich diese SuS positiv einbringen könnten. Somit begegnet man ihnen am Folgetag mit einer positiven Einstellung und stärkt gleichzeitig das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Die dritte und letzte Technik ist das Sorgen für sich selbst, wobei Atem- und Entspannungsübungen sowie Humor einen positiven Beitrag leisten (Marzano et al. 2003).

In Bezug auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, genauer die Rolle der Lehrkraft, ist es nach Rogers (2013) unabdingbar sich die empfundenen Gefühle wie zum Beispiel Wut und Frustration in Konfliktsituationen mit SuS bewusst zu machen. Lehrkräfte müssen eine Differenzierung zwischen der Emotion Ärger und der Verhaltensweisen, die sich aus dem Ärger ergeben, vornehmen. Nach Rogers (2013) sollen Lehrkräfte ihre Gefühle kon-

struktiv nutzen und sich nach einer beruhigten Konfliktsituation mit den betroffenen SuS zusammensetzen und die eigenen Gefühle, die in den vergangenen Situationen erlebt wurden, versuchen darzulegen. Die Lehrkraft soll den SuS die erlebten Gefühle begründen und den SuS Zeit geben darauf zu antworten. Am Ende des Gespräches soll eine gemeinsame Lösung gefunden werden, wobei Handlungsmöglichkeiten in ähnlichen Situationen das Optimum bilden. Das Gespräch sollte dabei immer positiv enden (Rogers 2013).

Laut empirischen Befunden stellt der Vertrauensaufbau, neben den bereits genannten Faktoren, eine der wichtigsten Variablen, hinsichtlich erfolgreicher Bildungs- und Beziehungsmaßnahmen und der Prävention von Kindern mit Verhaltensstörungen, dar. Zudem ist es bedeutsam, sich mit der eigenen Person und die der SuS auseinanderzusetzen, wozu auch die Reflexion der eigenen Arbeit und damit einhergehenden Schwächen notwendig ist. Dadurch sind Lehrkräfte dazu angehalten den pädagogischen, persönlichen Handlungsspielraum trotz schulorganisatorischer Rahmenbedingungen bestmöglich auszunutzen, um den pädagogischen Auftrag optimal gestalten zu können. Um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, ist es wichtig, sich fortwährend auf einzelne SuS individuell einzustellen, deren Erwartungshaltung zu verstehen und im Zuge dessen eine Regulation des eigenen Lehrer*innenverhaltens zu vollziehen. Eine beidseitige vertrauensvolle Beziehung kann jedoch gelingen, wenn die Lehrkraft die Komponenten der Ehrlichkeit und Authentizität lebt und den Vertrauensaufbau als pädagogisch relevant und möglich ansieht (Schweer 2017).

Mithilfe einer positiv gestalteten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und einem gelungenen Vertrauensaufbau schafft die Lehrkraft einen entwicklungsförderlichen Raum, indem die SuS soziale, emotionale und kognitive Anerkennung erfahren. Somit können neben intellektuellen Herausforderungen auch außerschulische und entwicklungsbezogene Probleme bearbeitet werden. Darüber hinaus hat eine vertrauensvolle Beziehung einen positiven Einfluss auf präventive und intervenierende Maßnahmen hinsichtlich Verhaltensstörungen (Schweer 2017).

*Auswirkungen von SSV auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung*

Sowohl die Leistungsbereitschaft als auch die sozial-emotionalen Kompetenzen im Unterricht leiden durch aggressives oder oppositionelles Verhalten. Neueren Studien zufolge leidet die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufgrund der negativen Auswirkungen aggressiver Verhaltensweisen (Espelage 2014). Die Intervention von Lehrkräften nimmt in allen Studien die zentrale Schlüsselrolle ein (Ahtola et al. 2012). Dabei kann eine Differenzierung hinsichtlich der Berufserfahrungen beziehungsweise den Berufsjahren getroffen werden. Lehrkräfte, die ihren Beruf über 25 Jahre ausüben, setzen sich intensiver

mit SuS, die aggressive Verhaltensweisen zeigen, auseinander, als Lehrkräfte, die erst seit wenigen Jahren im Schuldienst sind (Sairanen und Pfeffer 2011). Circa 95% aller Strategien, die Lehrkräfte gegen aggressives Verhalten anwenden, lassen sich in drei Kategorien teilen: die neutralen, sozial-integrativen und punitiven Handlungen. Dabei finden mit 75% neutrale Handlungen die meiste Anwendung. Neutrale Handlungen umfassen zu 40% Handlungsweisen wie Ignorieren beziehungsweise Beobachten, zu 30% Ermahnen und 5% sind Unterbrechungen durch kurze „wirksame“ Maßnahmen. Punitiv, also strafende Handlungen, finden mit 14% deutlich seltener Anwendung. Dazu zählen das Aussprechen von Drohungen mit 7% und dem Bestrafen durch Klassenbucheinträge, Strafarbeiten oder Sonderaufgaben mit 4%. Mit nur 5% stellen sozial-integrative Handlungen die kleinste Kategorie dar. Darunter fallen Handlungen wie das Einfühlen mit 2%, indem man die Gefühle der SuS versteht und anerkennt, die Integration von „Außenseitern“ mit 1%, indem man diese hilfsbereiten SuS anvertraut. Weitere Handlungen stellen die Ermutigung mit 1%, indem Konfliktlösungen wertgeschätzt werden und dem Vorschlagen von Kompromissen mit 1%, indem man Entschuldigungen hervorhebt, dar (Humpert und Dann 2012). Aus den Erkenntnissen ergibt sich die zweite Hypothese der vorliegenden Arbeit, dass sich externalisierende Störungen negativ auf die Bindung zur Lehrkraft auswirken können.

Auswirkungen von SSV auf die SuS-Beziehung

Aggressives sowie oppositionelles Verhalten, welches das Störungsbild SSV umfasst, kann sich neben der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auch in der SuS-Beziehung äußern, wobei diese gleichzeitig heterogenen Wechselwirkungen unterliegen (Petermann und Lohbeck 2017). Laut den Ergebnissen einer Untersuchung von Lucas-Molina et al. (2015) wird die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung grundlegend von dem Ausmaß der Wahrnehmung aggressiver Verhaltensweisen von Mitschüler*innen beeinflusst. Zudem konnte ein Zusammenhang von aggressiven Vorgehensweisen zwischen Lehrkraft und SuS und einer erhöhten Aggressionsbereitschaft von Seiten der Mitschüler*innen beobachtet werden. Beobachteten die Mitschüler*innen eine unterstützende Haltung auf Seiten der Lehrkraft, ging dies mit einer geringen Viktimisierung auf Seiten der Mitschüler*innen einher (Lucas-Molina et al. 2015). Des Weiteren stellen das Klassenklima und die Schulzugehörigkeit wichtige Variablen hinsichtlich der Entstehung aggressiven Verhaltens im Unterricht dar. Leiden SuS mit externalisierenden Störungen an Viktimisierungen oder Mobbing oder nehmen sie ein negatives Klassenklima wahr, ist das Zugehörigkeitsgefühl stark eingeschränkt. Zudem sei die Auftretenswahrscheinlichkeit von internalisierenden Problematiken in der Klasse erhöht (Goldweber et al. 2013). Folglich reduziert sich aggressives Verhalten mit einem stärker erlebten Zugehörigkeitsgefühl und gleichzeitig erfolgt die Verbesserung der SuS-Beziehungen und Schulleistungen (Rose et al. 2015). Zudem zeigen einige Stu-

dien, dass insbesondere SuS mit emotionalen Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Mobbing-Vorfällen betroffen sind (Swearer et al. 2012). Daraus ergibt sich die dritte Hypothese der vorliegenden Arbeit, dass externalisierende Störungen negativ auf das Bindungsverhalten zu Mitschüler*innen wirken können.

Da die Entstehungsursachen externalisierender Störungen bereits in der frühen Kindheit liegen, ist es unabdingbar, frühzeitige präventive und/oder intervenierende Maßnahmen einzuleiten. Ungünstige Bewältigungsstrategien, eingeschränkte Problemlösefähigkeit und Defizite in der Affektregulation resultieren aus der Kombination genetischer Dispositionen, den gemachten Lebenserfahrungen sowie den Risiko- und Schutzfaktoren. Die Faktoren, die die Ausbildung externalisierender Störungen verursachen, gilt es mithilfe von Präventionsprogrammen vorzubeugen oder entgegenzuwirken, sodass es gar nicht erst zu verfestigten Verhaltensstörungen kommt (Fröhlich-Gildhoff 2013). Es liegen bereits diverse Präventionsprogramme vor, die es zu bewerten gilt, sodass die passgenaue Auswahl erleichtert werden kann. Dabei sollten Präventionsprogramme nach Zielen, theoretischer Fundierung, empirischer Fundierung und guter Erreichbarkeit der Programme und hinsichtlich der wissenschaftlich begründeten Wirksamkeit ausgesucht werden (Heinrichs et al. 2002).

Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen, auch in Form von Trainingsprogrammen, vorgestellt.

11. Prävention und Intervention externalisierender Störungen

Der Präventionsbegriff bildet einen allgemeinen Oberbegriff für alle Interventionsmaßnahmen, die das Auftreten, die Ausbreitung und die negativen Auswirkungen von Krankheiten verringern und/oder vermeiden sollen (Franzkowiak 2018). Auf die Thematik der vorliegenden Arbeit adaptiert, bedeutet dies, dass das Auftreten, die Ausbreitung und die negativen Folgen psychischer Störungen, in Form von externalisierenden Verhaltensstörungen, durch Präventions- beziehungsweise Interventionsmaßnahmen, vorgebeugt werden muss.

11.1 Prävention

Die schulbasierte Prävention wird anhand des Störungsbildes F91.- SSV, ausschließlich anhand des aggressiven Verhaltens dargestellt, wobei im Allgemeinen oppositionelle Verhaltensweisen ebenfalls unter dem Störungsbild zu verstehen sind. Lehrkräfte müssen die fachspezifischen Merkmale des Störungsbildes, genauer des aggressiven Verhaltens, kennen, um klassenspezifische Präventions- beziehungsweise Interventionsmaßnahmen an-

wenden zu können. Wie bereits in Kapitel 7.4.4 beschrieben, ist aggressives Verhalten nicht monokausal zu erklären. Deshalb umfasst eine ideale Prävention auf Schulebene drei Ebenen – die Schülerebene, die Klassenebene und die Schulebene (Schubarth 2018).

Schülerebene	Klassenebene	Schulebene
• Verbesserung der Lehrer-Schüler-beziehungen • Förderung des sozialen Lernens • Förderung des Selbstkonzepts • Flexibilität der Unterrichtsgestaltung	• Festlegung von verbindlichen Verhaltensnormen und Regeln bei Normverletzungen • Klare Kriterien der Notengebung • Stärkung von Verantwortung und Selbstvertrauen • Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften und Schülern • Demokratische Interessenvertretung	• Klassenübergreifende Zusammenarbeit (Ganztagsangebote) • Erarbeitung einer Schulordnung • Schaffung von Freiräumen und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler • Wertschätzung durch Modelle des gewaltfreien Miteinander-Umgehens

Tabelle 5: Präventionsziele auf Schüler-, Klassen- und Schulebene (Petermann und Lohbeck 2017, S. 402)

Das evidenzbasierte Olweus-Programm ist ein gut evaluiertes Training gegen antisoziales Verhalten, was an der Mehrebenenprävention ansetzt. Das Programm beinhaltet sowohl kognitive als auch emotionale Variablen, die eine Änderung der Einstellung herbeiführen sollen. Gleichzeitig berücksichtigt das Programm auch soziale Aspekte, die die Partizipation und Kooperation fördern sollen. Darüber hinaus beinhaltet das Olweus-Programm einen wichtigen Baustein zur Thematik des Classroom-Managements (siehe Kapitel 9) (Olweus 2011).

Neben spezifischen Präventionsprogrammen können jedoch auch alltägliche Verhaltensweisen seitens der Lehrkraft die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens reduzieren. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die wertschätzende Beziehung zu SuS ein. Weiterhin ist es die Aufgabe der Lehrkraft ein angemessenes Lern- und Arbeitsklima zu schaffen und die Stärkung der Klassengemeinschaft zu gewährleisten. Insbesondere im Primarbereich ist dies zum Erwerb und der Weiterentwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten, die sich bei der Auseinandersetzung mit Peers weiterentwickeln, relevant. Nach Petermann et al. (2016) gewährleisten Aspekte wie die Setzung von Verhaltensregeln, eine konsequente Sanktionierung bei Regelverstößen, eine Transparenz hinsichtlich Klassenregeln und Notengebung, die Verstärkung angemessenen Verhaltens der SuS, der Aufbau einer guten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (siehe Kapitel 10), einen mit der Schulleitung und Lehrer*innenkollegium abgestimmten Maßnahmenkatalogs bei Regelverstößen und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auf Seite der SuS, eine erfolgreiche Klassenführung (Petermann et al. 2016). Insbesondere die von der Lehrkraft

gezeigte Konsequenz hinsichtlich der Einhaltung von Klassenregeln und die unmittelbare Sanktionierung bei Nichteinhaltung fördern ein adäquates Sozialverhalten. Folglich führt ein inkonsistenter Umgang mit Klassenregeln seitens der Lehrkraft zu konstanten Regelverletzungen. Bei der Formulierung von Verhaltensregeln ist dabei auf eine positive und leicht verständliche Variante zu achten. Zusätzlich sollte die Formulierung in der „Wir-Form“ erfolgen, um Zuschreibungen und das Gefühl der Bloßstellung zu umgehen (Nolting 2016).

Im Bereich schulbasierter Programme gibt es eine Vielzahl weiterer Präventionsprogramme wie beispielsweise *FIT FOR LIFE* (Jugert et al. 2017), *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (Petermann et al. 2016) und *Training mit Jugendlichen* (Petermann und Petermann 2017). Diese werden jedoch nicht weiter ausgeführt.

Eine weitere Prävention aggressiven Verhaltens beziehungsweise generell externalisierenden Störungen kann mit Hilfe des Classroom-Managements (siehe Kapitel 9) erfolgen.

Neben den schulbasierten Präventionsprogrammen und dem Classroom-Management gestaltet sich insbesondere der Einsatz von lerntheoretischen Ansätzen besonders effektiv hinsichtlich der Prävention von aggressivem Verhalten. Die unten aufgeführte Tabelle 6 beinhaltet verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die effektiv gegen aggressives Verhalten im Unterricht eingesetzt werden können:

Handlungen	Ziel
Auszeit	Aggressive Schüler für eine bestimmte Zeit aus der Klasse schicken bzw. in einen abseits gelegenen Raum.
Token-Programme	Belohnung von erwünschtem Verhalten durch Vergabe von Spielmünzen, Aufklebern oder Sternchen (Token), die nach bestimmten Regeln gegen Spielzeiten oder Vergünstigungen (z.B. keine Hausaufgaben) eingetauscht werden können.
Verhaltensverträge	Es wird zusammen mit einzelnen Schülern ein Verhaltensvertrag für einen bestimmten Zeitraum abgeschlossen, der das Zielverhalten (z.B. jemandem helfen), eine Zielkontrolle und Angaben über die Belohnung (z.B. keine Hausaufgaben) oder Bestrafung (zusätzliche Aufgaben) umfasst.
Krisengespräch	In Konfliktsituationen direkt eingreifen und zu einem günstigeren Zeitpunkt, wenn der Schüler seine Emotionen besser regulieren kann, ein Krisengespräch über die Problemsituation führen.
Selbstkontrollkarten	Der Schüler beobachtet sich selbst über einen bestimmten Zeitraum und notiert auf einer Karte, ob er sich der Absprache entsprechend verhalten hat. Selbstkontrollkarten sollten das Ziel klar benennen, z.B. „Ich schaffe es, mich in dieser Woche nicht zu streiten!“
Wut-Barometer	An der Tafel wird ein Pfeil mit einer Abstufung von 0 bis 10 aufgezeichnet, nach der die Stimmungslage von den Schülern notiert werden soll. Anschließend sollte die Lehrkraft Ideen sammeln lassen, wie negative Gefühle reguliert werden können (z.B. mit jemandem reden).
Rollenspiel zum Einfühlungsvermögen	Gefühle lesen: Auf Karten geschriebene Gefühle (z.B. Freude, Angst, Wut) sollen von einzelnen Schülern pantomimisch vorgespielt werden, die die Klasse erraten soll.
Rollenspiel zur Konfliktlösung	Konflikte werden in einem Rollenspiel nachgespielt und anschließend diskutiert.

Tabelle 6: Handlungsmöglichkeiten zum Einsatz bei aggressiven Verhalten (Petermann und Lohbeck 2017, S. 406)

„Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“

Eine weitere Möglichkeit, um externalisierenden Verhaltensweisen im schulischen Kontext präventiv vorzubeugen, ist der Einsatz der Planungshilfen aus dem Präventionsprogramm „Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ von (Hartke und Urban 2017), wobei diese für die Grundschule vorgesehen sind. Mittlerweile liegen Auflagen des Programmes auch für Förderschulen und die Sekundarstufe vor.

Das Programm dient der Implementierung frühzeitiger Hilfestellungen hinsichtlich verhaltensauffälliger SuS im Unterricht. Der Aufbau gleicht einem „Baukastensystem“, das Unterstützung bei der Erfassung der Ist-Lage, der Ziel- und Handlungsbestimmung und der Evaluation der Effektivität eigener Handlungsmöglichkeiten bietet. Das Programm ist damit eines der wenigen im deutschsprachigen Raum, das Lehrkräften bei der Erfassung der Ist-Lage, dem Ist-Soll-Vergleich Hilfestellungen anbietet. Insgesamt enthält das Programm acht Planungshilfen, wobei für die Thematik der vorliegenden Arbeit ausschließlich die Planungshilfen I (Einschätz- und Planungsbögen), II (Lerntheoretisch begründete Handlungsmöglichkeiten), III (kognitionspsychologisch begründete Handlungsmöglichkeiten), IV (Handlungsmöglichkeiten begründet durch den klientenzentrierten Ansatz), V (Förderung des Arbeitsverhaltens) und VI (Förderung bei aggressivem Verhalten) relevant sind. Die Erfassung der Ist-Lage bezüglich schulischer Verhaltensweisen und des jeweiligen Entwicklungsstandes umfasst die Planungshilfe I. Im nächsten Schritt wird die Ist-Soll-Lage verglichen und durch den Fragebogen „Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung SEVE“ mit beiliegenden Auswertungsbögen werden konkrete Förderziele definiert. Nach statistischen Analysen ist der SEVE ein valides und objektives sowie zuverlässiges Verfahren hinsichtlich der Einschätzung des Verhaltens- und Entwicklungsstandes (Hartke et al. 2008).

Laut Untersuchungsergebnissen dienen insbesondere die Planungshilfen im Gesamten zur Reduktion externalisierender Störungen. Als optimale Unterstützung hinsichtlich des Lehrer*innenhandelns. Vermutlich werden Lehrkräfte durch das „Baukastensystem“ (Hilfen zur Ist-Lage, Zielbestimmung, Handlungsbestimmung, Evaluation der Wirksamkeit des eigenen Handelns) im präventiven Handeln zum Abbau externalisierender Verhaltensstörungen unterstützt. Insbesondere wenn Lehrkräften übersichtliche Handlungsmöglichkeiten präsentiert werden und sie die Auswirkungen des Einsatzes ihrer Handlungsmöglichkeiten regelmäßig reflektieren und gegebenenfalls Handlungsmöglichkeiten passend variieren, kann dies zur Optimierung unterrichtlichen Handelns beitragen. Weiterhin weisen die Eva-

luationsergebnisse bei einer Abnahme externalisierender Störungen auf die Verbesserung der Lesefertigkeiten hin. Dies könnte durch den Anstieg der aktiven Lernzeit und der gleichzeitigen Abnahme externalisierender Störungen begründet werden. Hinsichtlich des untersuchten Bereiches, der Rechenfähigkeit, reicht der alleinige Anstieg der aktiven Lernzeit nicht aus, sodass spezifische didaktische Hilfestellungen bezüglich der mathematischen Defizite gegeben werden müssen. Die weiteren untersuchten Bereiche sind das Selbstkonzept der Schulfähigkeit und die soziale Integration. Eine Verbesserung dieser Bereiche gelinge vermutlich nur mit einem umfangreichen Anstieg der Schulleistungen und gleichzeitiger gezielter Förderung der sozialen Integration (Hartke et al. 2008).

11.2 Intervention

Nimmt man nochmals die Definition von Myschker (2009) zu Verhaltensstörungen in den Blick (siehe Kapitel 2.2), so wird unter anderem die Intervention hinsichtlich externalisierender Störungen angesprochen.

Im Folgenden erfolgt eine kurze Darstellung der verschiedenen Arten von Interventionen.

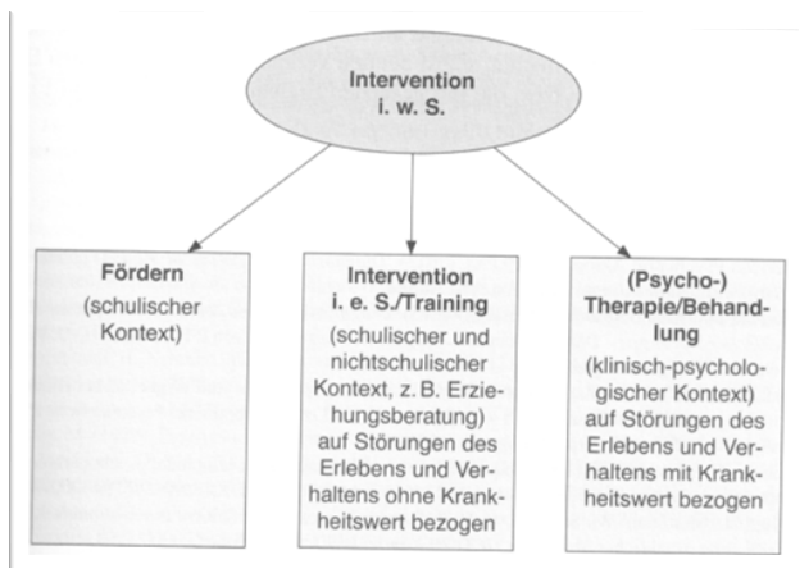


Abbildung 8: Verschiedene Arten von Interventionen (Lukesch et al. 2016, S. 29)

Generell wird eine Intervention aufgrund verschiedener Kontexte unterschieden, indem sie in den schulischen beziehungsweise pädagogischen Kontext und den klinisch-psychologischen Kontext eingeordnet wird. Oftmals gestaltet sich der Übergang zwischen Förderung, Intervention und Psychotherapie fließend, da in den verschiedenen Kontexten überwiegend gleiche Verfahren, jedoch mit differenter Zielsetzung und Intensität Anwendung finden. Wird im schulischen Kontext beispielsweise von der „Pädagogischen Verhal-

tensmodifikation“ und im klinisch-psychologischen Kontext von der „Verhaltenstherapie“ gesprochen, werden darunter Handlungsmöglichkeiten gefasst, die meist auf behavioristischen Lerntheorien gründen. Eine Unterscheidung findet auf der Ebene der unterschiedlichen Problemstellungen statt. Die Handlungsschritte werden gleich vollzogen. Jedoch liegen sowohl im schulischen als auch im klinisch-psychologischen Kontext teilweise die gleichen Komplexitäten vor, da sie nicht separiert betrachtet werden können. Im schulischen Kontext gilt es insbesondere den Bereich der Förderung zu betrachten. Im Idealfall sollte die Förderung der SuS durch die Klassenlehrkraft erfolgen, sodass diese koordiniert und zielgerichtet ablaufen kann (Lukesch et al. 2016).

Eine Intervention im schulischen Kontext wird nach Lauth und Naumann (2009) in die Situationsgestaltung und die Gestaltung von Arbeitsmaterialien und räumlichen Bedingungen eingeteilt. Die Kategorie der Situationsgestaltung umfasst dabei sechs wichtige Komponenten. Zunächst ist es wichtig, zentrale und eine begrenzte Anzahl an Regeln zu etablieren, die regelmäßig in Erinnerung gerufen werden sollen und eine Verbindlichkeit aufzeigen. Des Weiteren ist eine vorausschauende Planung des Unterrichts von enormer Bedeutung. Dabei sollen die Ziele eindeutig formuliert und die Reihenfolge und Erwartungen gut durchdacht sein. Eine weitere Komponente ist die direkte Ansprache des Kindes, bei der ihm/ihr eindeutige und kurze Anweisungen gegeben werden, ohne vorwurfsvoll zu wirken. Insbesondere für Kinder, die unter ADHS leiden, sind die nächsten drei Komponenten besonders wichtig. Dabei ist die regelmäßige Wiederholung von Regeln und Routinen zu beachten. Die vorletzte Komponente umfasst die Unterstützung der Arbeitsorganisation, bei der beispielsweise Aufgaben in Teilaufgaben untergliedert oder Checklisten zur Kontrolle erstellt werden. Die letzte Komponente umfasst die Unterstützung der Aufmerksamkeitsfokussierung. Dabei sollen Ablenkungen unterbrochen, wichtige Informationen hervorgehoben, wiederholt und Blickkontakt evoziert werden. Neben der Darstellung der Situationsgestaltung erfolgt nun die der Gestaltung der Arbeitsmaterialien und räumlichen Bedingungen. Dabei sind drei Faktoren zu berücksichtigen: die Arbeitsmaterialien, der Klassenraum und die Sitzplatzwahl. Hinsichtlich der Arbeitsmaterialien gilt es mehrere Sinne anzusprechen, die Farbgestaltung zur Orientierung zum Beispiel in Stillarbeitsphasen zu verwenden und die Verwendung von Abdeckblättern zur Fokussierung auf das zu behandelnde Thema einzusetzen. Bei der Klassenraumgestaltung ist darauf zu achten, dass die Gestaltung altersentsprechend und möglichst frei von Ablenkungen erfolgt. Den letzten Faktor, den es zu berücksichtigen gilt, ist die Sitzplatzwahl, die möglichst wenig Wechsel und eine ablenkungsfreie Platzwahl beinhalten soll (Lauth und Naumann 2009).

Aufgrund der Relevanz, für die vorliegende explorative Arbeit werden im Zusammenhang mit hyperkinetischer Störung, genauer ADHS, ausschließlich verhaltensmodifikatorische Programme betrachtet.

Verhaltensmodifikatorische Programme

Verhaltensmodifikatorische Programme stützen auf verhaltenstherapeutischen Prinzipien, die Verhaltensbeobachtungen und -analysen, Zielanalysen und dazu passenden Verstärkerverfahren, die auch als „token economy“ bezeichnet werden, beinhalten. Das abweichende Verhalten soll transparent gemacht werden und anstelle dessen soll gewünschtes Zielverhalten treten. Die in den Programmen beinhaltete Verhaltensbeobachtung wird anhand situativer, kognitiver und emotionaler Kriterien vollzogen. Gleichzeitig erfolgt die Identifikation von Faktoren, die das aufmerksamkeitsgestörte Verhalten verstärken. Anschließend erfolgt die Aufstellung von Kriterien, an denen ein Verhalten als angemessen oder störend identifiziert werden kann. Das Kind erhält daraufhin die Anweisung eine bestimmte Aufgabe regelgeleitet zu bearbeiten. Um die Auftretenswahrscheinlichkeit des gewünschten Verhaltens zu erhöhen, werden in der Praxis positive Verstärker, zum Beispiel Aufkleber, nach dem Token-Economy-Prinzip eingesetzt. Ein Verlust des Verstärkers, die Abgabe des Aufklebers, erfolgt dann, wenn das gewünschte Verhalten nicht gezeigt wird. Ab einer gewissen Anzahl an Verstärkerpunkten werden diese in größere Geschenke umgewandelt wie beispielsweise ein Eis. Hinsichtlich der Verstärker sollte eine individuelle Abmachung mit dem jeweiligen Kind erfolgen, sodass der Anreiz möglichst positiv und effektiv gestaltet werden kann (Lauth und Schlottke 2019). Ein Beispiel zur Anwendung in der Praxis ist das Trainingsprogramm „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“ von Lauth und Schlottke (2019). Dessen Ziele sind die Einübung bisher nicht beherrschter Verhaltensweisen, das Erlangen von adäquaterem Verhalten und die Unterstützung der Übertragungen in den Alltag seitens der Lehrkräfte und Eltern (Lauth und Schlottke 2019).

Neben der Störungskategorie F90.- wird im Folgenden die Störungskategorie F91.- Störungen des Sozialverhaltens hinsichtlich der Interventionsmethoden betrachtet. Die folgende Abbildung weist die unterschiedlichen Interventionsmethoden bei aggressiv-dissozialen Störungen auf:

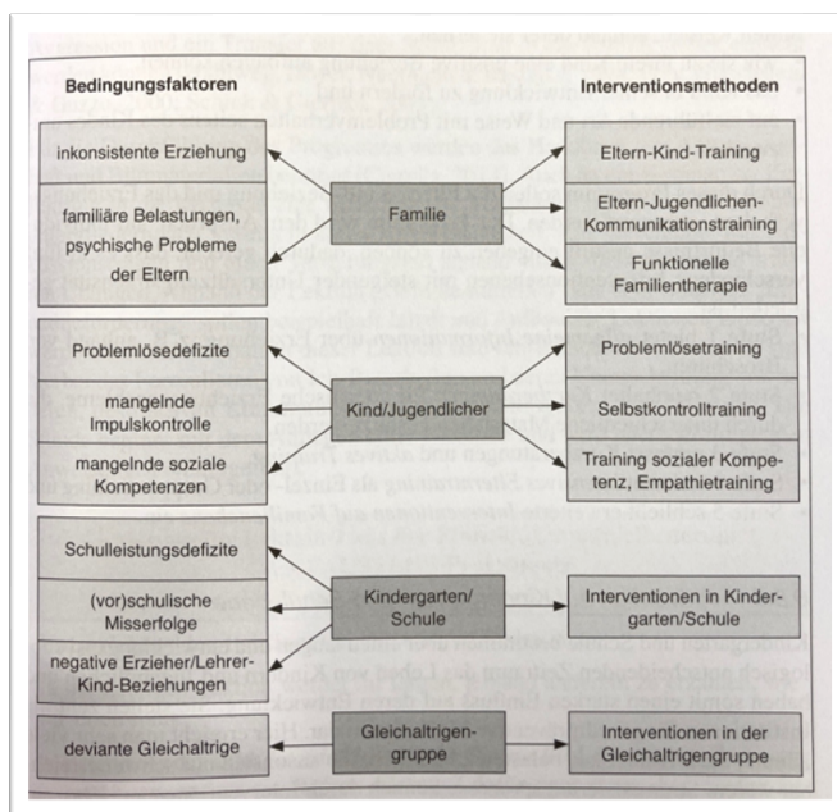


Abbildung 9: Bedingungsfaktoren und Interventionsmethoden aggressiv-dissozialer Störungen (Lukesch 2016, S. 137)

Nach dem deutschen Diplom-Psychologen und Psychotherapeuten Manfred Döpfner (1993) unterscheidet man bei der Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten zwischen familienzentrierten, kind- beziehungsweise jugendlichzentrierten sowie schulzentrierten Interventionen. Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird ausschließlich auf die oben genannten Komponenten des Kindes/der Jugendlichen und der Schule eingegangen. Bei dem kindzentrierten Verfahren sollen Verhaltensauffälligkeiten durch unmittelbare Intervention verhindert werden. Anwendung im

Bereich aggressiver Verhaltensprobleme finden überwiegend kognitive Trainings und solche Trainings, die die sozial-emotionalen Kompetenzen stärken sollen. Im Bereich der kognitiven Trainingsformate werden beispielsweise Problemlösestrategien erlernt, wohingegen im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen die Förderung der Empathie und Instruktionen hinsichtlich verbesserter Normakzeptanz erfolgen. Im Bereich der schulzentrierten Intervention lassen sich abweichende Verhaltensweisen punktuell direkt steuern (Döpfner 1993, zit. nach Lukesch 2016).

Training mit aggressiven Kindern

Im deutschen Sprachraum ist das bekannteste und am besten evaluierte Training zur sozial-kognitiven Problemlösung das „Training mit aggressiven Kindern“ von Petermann und Petermann (2012). Daher wird das Programm im Folgenden dargestellt. Die Zielgruppe fasst Kinder und Jugendliche zwischen dem siebten und dreizehnten Lebensjahr. Der Schwerpunkt der Intervention liegt auf dem Kind selbst, wohingegen die Elternarbeit einen geringeren Stellenwert einnimmt. Das Trainingsprogramm fußt auf den Komponenten Beziehungsaufbau, Verhaltensmodifikation mithilfe von Rollen- und Wahrnehmungsspielen sowie Eltern- und Familienberatung. Der Aufbau des Trainings gliedert sich wie folgt. Nachdem Kinder und Jugendliche Entspannungstechniken erlernt haben, können die vorrangigen vier Ziele des Programms verfolgt werden. Stufe eins fördert die differenzierte Wahrnehmung und Stufe zwei alternative Verhaltensweisen, wie die angemessene Selbstbehauptung, zu aggressivem Verhalten. Auf der dritten Stufe soll die Selbstkontrolle, die zur Aggressionshemmung dient, trainiert werden. Gleichzeitig werden auf dieser Stufe Kooperation und helfendes Verhalten als Alternativverhalten eingeübt. Auf der letzten und vierten Stufe erfolgt die Neubewertung der Empathiefähigkeit als Folge des eigenen Handelns von Seiten des Gegenübers. Ziel ist es also aggressives Verhalten durch das Fördern vom prosozialem Handeln wie beispielsweise Kooperation, sich einfühlen zu können und dem Anbieten von Hilfe zu minimieren und dem entgegen zu wirken. Weiterhin sollen aggressive Verhaltensweisen mithilfe von angemessenen Strategien zur Selbstbehauptung reduziert werden (Petermann und Petermann 2012).

Faustlos

Neben dem genannten Interventionsprogramm auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen, für das vorgesehene Alter von sieben bis dreizehn, liegt für den Primarbereich ein curriculares Präventionsprogramm „Faustlos“ vor. Das Programm ist in drei Kategorien eingeteilt und fördert die Empathiefähigkeit, die Impulskontrolle und den Umgang mit Ärger und Wut. Dies ist auf der Ebene der Schule zu verordnen (Cierpka 2011). Mehrere Effekti-

vitätsstudien belegen die Reduktion körperlicher und verbaler Aggressionen durch die Optimierung sozial-emotionaler Kompetenzen (Schick und Cierpka 2003).

Selbstwirksame Schule

Ein weiteres Präventionsprogramm im schulischen Bereich für die Jahrgangsstufen fünf bis neun, ist das empirisch gut evaluierte Programm „Selbstwirksame Schule“ des Schulpsychologen Werner Hopf, was bereits in mehreren Bundesländern, neben Bayern und Baden-Württemberg, praktiziert wird. Das Programm umfasst dabei ein Mehr-Ebenen-Konzept was die Individual-, Schul-, Klassen- und Elternebene beinhaltet. Das Programm soll die Entwicklung der Schulkultur zusammen mit einem positiven Sozialklima, die Selbstwirksamkeit der SuS fördern und die Vermittlung sozialer Kompetenzen gewährleisten. Neben den positiv zu verzeichnenden Effekten auf Klassenebene in Bezug auf das Sozialklima in Form von Zunahme sozialer Verantwortung, konnten weiterhin positive Effekte hinsichtlich des Verhaltens der SuS, bezogen auf den Rückgang von Gewalt gegen Personen und instrumenteller Gewalt verzeichnet werden (Lukesch 2016).

Aufgrund der hohen Anzahl an Präventions- und Interventionsprogrammen stellt sich der Bedarf solcher Programme deutlich dar. Somit haben Lehrkräfte in der heutigen Gesellschaft nicht den alleinigen Auftrag der Vermittlung curricularen Fachwissens, sondern sind viel mehr als nur „Stoff- und Kompetenzvermittler“. Insbesondere das in der vorliegenden Arbeit behandelte Thema externalisierender Störungen stellt Lehrkräfte vor eine große Herausforderung, deren Darstellung im nächsten Kapitel erfolgt.

12. Herausforderungen

Während im schulischen Kontext Kompetenzziele in Lehrplänen und Zugangsvoraussetzungen in Schulgesetzen ausführlich dokumentiert sind, sodass die Abschlussorientierung hinsichtlich der nachschulischen Sozialisation gewährleistet werden kann, gestaltet sich die Formulierung von Zielen hinsichtlich der Sozialisation beziehungsweise dem „Erziehungsauftrag“ unklar. Dabei scheint die simultane Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen und den Lernleistungen schwierig, sodass ein Zielkonflikt zu erkennen ist. Folglich geht die Förderung leistungsbezogener Zielkriterien mit einer Vernachlässigung der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen einher. Weiterhin sollen Lehrkräfte nach der Kultusministerkonferenz, kurz KMK, die bestmögliche individuelle Entwicklung, im Hinblick auf die unterschiedlichen Lebenslagen der SuS, gewährleisten. Dazu zählen auch die Vermittlung von Normen und Werten sowie die Förderung der gegenseitigen Wertschätzung als Grundhaltung (Siebertz-Reckzeh und Hofmann 2017). Im Bereich schulischer Erziehung und Bildung werden auf der Website der KMK neben den fachbezogenen Inhalten Dimen-

sionen wie Demokratieerziehung, Gesundheitsförderung, Menschenrechtsbildung sowie die „Schule der Vielfalt“ und viele weitere genannt. Dabei hat die Schule den Auftrag alle Dimensionen von Diversität und Vielfalt zu berücksichtigen und wertzuschätzen (KMK 2015). Die formulierten Erziehungsziele sind äußerst umfangreich und stellen eine große Herausforderung, hinsichtlich der Integration in die schulische Arbeit, an die Lehrkräfte (Siebertz-Reckzeh und Hofmann 2017).

Eine weitere Herausforderung welcher Lehrkräfte ausgesetzt sind, ist die Komplexität, der Wechselwirkungen und Bedingungsverhältnisse biologischer, psychischer und sozialer Faktoren. Im pädagogischen Kontext dient oftmals das Eisbergmodell als Hilfestellung:

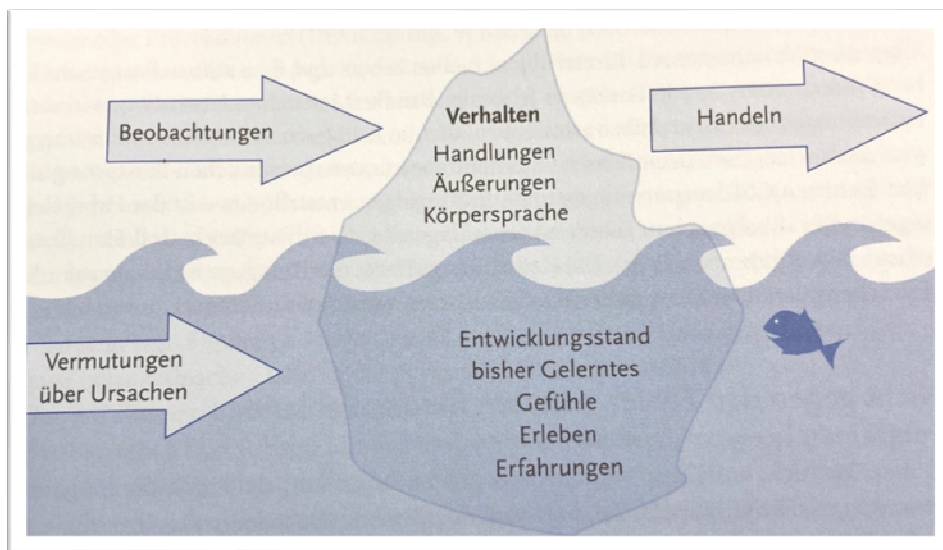


Abbildung 10: Eisbergmodell hinsichtlich Handlungsmotiven und der Wahrnehmung durch Beobachtung (Nollau 2015, S. 109)

Somit sollten bereits angehende Lehrkräfte die Fähigkeit erlernen, ihre Aufmerksamkeit auf diverse Aspekte des Verhaltens der SuS zu lenken, die daraufhin gezogene Schlussfolgerung zu hinterfragen und eine kriteriengeleitete Verhaltensbeobachtung zu konzipieren (Schweer et al. 2017).

Weiterhin gilt es anzumerken, dass externalisierende Störungen oftmals eine Überforderung und Hilflosigkeit hinsichtlich des Fachwissens über die Symptomatik und dessen Umgang auf Seiten der Lehrkräfte aufweisen. Da sich die Symptomatik der Störungsbilder hyperkinetischer Störungen, insbesondere ADHS, stark auf der neuropsychologischen Ebene manifestieren, genauer in der sozialen und emotionalen Kognition und Kommunikation, gilt es Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren. Deshalb wäre eine Informationsvermittlung bezüglich alterstypischer neuropsychologischer Reifungsprozesse und deren Störung bei Kindern mit vorliegenden externalisierenden Störungen für Lehrkräfte bedeutsam, sodass

auf abweichenden neuropsychologischen Entwicklungsprozessen passende pädagogischen und didaktischen Angebote geschaffen werden können (Piefke 2017).

Externalisierende Störungen stellen im Allgemeinen im schulischen Kontext eine große Herausforderung für Lehrkräfte dar und fordern einen hohen Grad an Professionalität und Beziehungsarbeit zu den betroffenen SuS. Dabei gilt es stets zu überprüfen, ob die betroffenen SuS bereits Unterstützungsangebote im Bereich Diagnostik, Begleitung und Therapie in Anspruch nehmen oder ob gegebenenfalls eine (Neu)Vermittlung vorgenommen werden muss. Denn eine Anbindung an professionelle therapeutische Stellen ist sinnvoll, da Lehrkräfte ansonsten nur die Möglichkeit haben, ständig auf Störungen zu reagieren, das „Scheitern“ von SuS zu begleiten und/oder auf die Vermittlung der betroffenen SuS mittels anderer Personen zu hoffen, was eine enorme emotionale Belastung auf Seiten der Lehrkräften darstellen kann (Tretter 2015). Dieser Aspekt bildet die fünfte und letzte Hypothese vorliegender Arbeit, die besagt, dass externalisierende Störungen im schulischen Kontext Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte bezüglich des Umgangs mit diesen schüren.

13. Hypothesen

Folgende theoriegeleitete Hypothesen ergeben sich für mögliche Auswirkungen externalisierender Störungen hinsichtlich der Bedeutung für Lehrkräfte und deren Umgang damit.

Hypothese 1: Eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung hat einen positiven Einfluss auf die Auftretenswahrscheinlichkeit externalisierender Störungen und deren Folgen.

Hypothese 2: Externalisierende Störungen können sich negativ auf die Bindung zu Lehrkräften auswirken.

Hypothese 3: Externalisierende Störungen können sich negativ auf die Bindung zu Mitschüler*innen auswirken.

Hypothese 4: Externalisierende Störungen können durch die Aspekte des Classroom-Managements präventiv vorgebeugt und positiv beeinflusst werden.

Hypothese 5: Externalisierende Störungen im schulischen Kontext schüren Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte des Umgangs mit diesen.

14. Empirischer Forschungsteil

Im Folgenden wird die Forschungsfrage untersucht, welche Bedeutung externalisierende Störungen für Lehrkräfte im schulischen Kontext haben und wie sich deren Umgang mit dem Störungsbild gestaltet. Dahingehend wird das methodische Vorgehen und Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit dargestellt und anschließend die Auswertung der Expert*innen-Interviews durch die qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen.

14.1 Das leitfadengestützte Expert*innen-Interview

Die Daten zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit werden qualitativ erhoben, da sich die Forschungsfrage nach den möglichen Bedeutungen externalisierender Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen für Lehrkräfte und deren Umgang damit im schulischen Kontext richtet. Gegen den Einsatz einer quantitativen Erhebungsmethode spricht, dass sich damit mögliche Bedeutungen und Umgangsweisen nur schwer erheben ließen, da Items generiert werden müssten, die die Prädetermination möglicher Bedeutungen und Umgangsweisen erfassen würden. Die gebildeten Hypothesen spiegeln keine bereits vorgegebenen Aussagen wider, sondern sind vielmehr als richtungsweisend anzusehen. Die qualitative Erhebungsmethode hat somit einen explorativen Charakter, welcher bisher unbekannte Sachverhalte erforschen kann (Meuser und Nagel 1991).

Zur Untersuchung der professionellen Sicht in Bezug auf die Bedeutung und den Umgang von Lehrkräften mit externalisierenden Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen wurden sechs leitfadengestützte Expert*innen-Interviews durchgeführt. Expert*innen-Interviews, als qualitative Erhebungsmethode, dienen der Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen sowie der Generierung von Informationen. Mithilfe der Experten*innen-Interviews sollen Rückschlüsse über persönliche Ansichten und individuelle Interpretationen zugesichert und nicht der alleinige Informationsgewinn generiert werden (Bogner et al. 2014). Expert*innen fungieren nicht als abstrakte Inhaber*innen spezifischer Herrschaftsstrukturen. Sie agieren vielmehr als soziale Akteure mit individuellen Handlungs- und Pro-

fessionslogiken, die für das Forschungsvorhaben interessant erscheinen. Verschiedene Arten von Wissen können dabei abgefragt werden. Eine Unterscheidung wird zwischen dem technischen Wissen, dem Prozesswissen und dem Deutungswissen vorgenommen (Bogner et al. 2014). Die technische Wissensform beinhaltet Daten, Fakten und Tatsachen, über die Expert*innen aufgrund ihrer Position verfügen. Das Prozesswissen umfasst im allgemeinen Erfahrungswissen und weniger Fachwissen, welches sich aufgrund persönlicher Erfahrungen und Nähe zum Befragten bildet. Dabei beinhaltet das Prozesswissen Einsichten in Handlungsabläufe, Organisationen und Interaktionen, in die die Expert*innen involviert sind. Die dritte und letzte Wissensform, das Deutungswissen, beinhaltet individuelle Sichtweisen, Gewichtungen, Interpretationsmöglichkeiten, Deutungen und Erklärungsmuster der Befragten. Zudem enthält es normative Dispositionen, wie beispielsweise Bewertungen und Ziele, sodass vordergründig die subjektive Betrachtungsweise und weniger das sachliche Wissen beleuchtet wird (Bogner et al. 2014). Expert*innen-Interviews besitzen aufgrund der Adressierung der Interviewpartner*innen eine bestimmte Rahmung. Dabei wird den Erfahrungen, der Vertrautheit in Routinen, der Profession und dem dazugehörigen Fachwissen Bedeutung beigemessen, da diese in besonderer Art und Weise als Verallgemeinerungen angesehen werden können und Gültigkeitscharakter besitzen. Das Wort „Expert*innen-Interviews“ impliziert außerdem, dass die Interviewfragen die Expertise als „Sonderwissen“ beleuchten sollen und private Themen nicht mit einbezogen werden (Helfferich 2014).

Sowohl zur Überprüfung der bereits aufgestellten Hypothesen als auch zur Generierung neuer Hypothesen wird das leitfadengestützte Interview eingesetzt. Außerdem soll aufgrund der teiloffenen Befragung eine hohe Validität garantiert werden, nach der die Expert*innen sowohl Aussagen zu gerichteten Hypothesen tätigen als auch offene Fragen beantworten. Somit sind die Aussagen der Befragten ausschließlich im Rahmen der Forschungsfrage, nicht aber durch zuvor generierte Items limitiert (Meuser und Nagel 1991). Die Fragen, die den Expert*innen während des Interviews gestellt werden, sind aus vorherigen theoriegestützten Hypothesen der Arbeit induziert und in den Leitfaden (Anhang I) aufgenommen worden. Zum Zweck der Thesengenerierung empfehlen Bogner und Menz (2005) das Expert*innen-Interview möglichst offen zu führen. Gleichzeitig sollen jedoch zentrale Aspekte, die untersucht werden, aus Gründen der Strukturiertheit in einem Leitfaden festgehalten werden (Bogner und Menz 2005). Der Leitfaden garantiert nach Meuser und Nagel (1991) die Offenheit des Interviews, da sich die Forschende bereits zur Leitfadenerstellung mit den Expert*innen-Themen wissenschaftlich auseinandergesetzt hat und dadurch eine gelockerte Führung des Interviews ermöglicht werden kann. In dem Interview, der zugrundeliegenden Forschungsarbeit werden anhand des Leitfadens die Annahmen der vorliegenden Arbeit überprüft, welche aus dem theoretischen und empirischen Hintergrund

generiert wurden. Mithilfe des Leitfadens soll die Fokussierung des Interviews auf für die Fragestellung relevante Themen gegeben sein. Dadurch schafft der Leitfaden eine Rahmung, in der sich die Befragung der Expert*innen vollzieht. Zudem dient der Leitfaden für die spätere Auswertung der Interviews mithilfe eines Kategoriensystems, da bereits eine Struktur in die Interviews durch leitfadengestützte Fragen eingearbeitet ist, die für die spätere Kategorienbildung verwendet werden kann (Meuser und Nagel 1991).

Die zentrale Erhebungsmethode für die vorliegende Forschungsarbeit stellt somit der Leitfaden in Kombination mit dem Expert*innen-Interview dar. Der verwendete Leitfaden wird im Folgenden kurz beschrieben.

Nach der Einleitung des Interviews wird zunächst ein Grundreiz erzeugt, der ein offenes Gespräch und erzählgenerierenden Charakter ermöglichen soll – „Wie definieren Sie für sich den Begriff externalisierende Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im schulischen Alltag? Erzählen Sie doch mal“. Zu Beginn wird die Definition externalisierender Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen erfragt, um die Definition gegebenenfalls mit weiteren Kriterien zu modifizieren. Ein ähnliches Verständnis externalisierender Auffälligkeiten dient als Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Antworten zu möglichen Bedeutungs- und Umgangsweisen im schulischen Kontext seitens der Lehrkräfte. Im Anschluss an die Definition externalisierender Störungen werden mögliche Erscheinungsformen externalisierender Störungen und Schlüsselsituationen, in denen diese auftreten erfragt. Dabei werden diese Fragen zum Zweck der Hypothesengenerierung zunächst möglichst offen gestellt. Im Anschluss werden die Fragen bezüglich der zu überprüfenden Hypothesen spezifiziert, sodass sowohl der Umgang als auch die Auswirkungen externalisierender Störungen auf Lehrkräfte und Mitschüler*innen beleuchtet werden können. Zuletzt werden anhand offener Fragen Präventions- und Interventionsmaßnahmen, sowie mögliche Grenzen und Herausforderungen externalisierender Störungen für Lehrkräfte erfragt. Diese Fragen werden in den Leitfaden aufgenommen, sodass indirekt weitere mögliche Bedeutungs- und Umgangsweisen hinsichtlich externalisierender Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen erfragt werden können, die sich nicht bereits aus vorangegangenen Fragen ergeben haben. Die Fragen sollen ebenfalls hypothesengenerierend wirken.

Generell war eine Dauer von 30 Minuten pro Interview angedacht, jedoch dauerten die geführten Interviews zwischen 17 und 38 Minuten. Nähere Informationen zu den Verläufen der Interviews sind den Transkripten (siehe Anhang II) zu entnehmen. Die Interviews wurden mithilfe eines Audiogerätes aufgezeichnet und im Nachgang mithilfe des erweiterten Transkriptionssystem von (Dresing und Pehl 2015), welches speziell für Audiotranskriptionen konzipiert wurde, transkribiert. Da sich das genannte Transkriptionssystem auf die inhaltliche Verschriftlichung des Interviews konzentriert, wurde diese Auswahl getroffen.

Das erweiterte Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015) ist in folgender Tabelle dargestellt.

Wörtliche Transkription	Lautsprachliche oder zusammenfassende Worte werden ins Hochdeutsche übersetzt, ebenso wie nach Möglichkeit Dialekte.
Korrektur von Wortverschleifungen	Wortverschleifungen wie („noch so’n Buch“) werden ins Schriftdeutsch übersetzt („noch so ein Buch“)
Transkribieren von Satz- und Wortabbrüchen	Wort- und Satzabbrüche werden mit einem Abbruchzeichen / transkribiert
Glättung der Interpunktion	Bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
Markierung von Sprechpausen	(.) kurze Pause (..) längere Pause (...) lange Pause (Zahl) Pause > 3 Sekunden
Transkribieren von Füllwörtern	‘ähm, mhm, ja, ...’
Anzeigen von Betonung	Besonders betonte Wörter werden in GROSSSCHREIBUNG transkribiert.
Kennzeichnung von Sprecherüberlappungen	Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet.
Transkribieren von nonverbalen Äußerungen, die für die Aussage des Sprechers relevant sind	(seufzt), (lacht), ...
Kennzeichnen unverständlicher Worte ggf. Ursache	(unv.) / (unv., Mikrofon rauscht)
Kennzeichnung der Sprecher	I: Interviewende Person B: Befragte Person (hinter „B“ mit entsprechender Kennnummer, z.B. „B1“)

*Tabelle 7: Erweitertes vereinfachtes Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015, S. 20-25)
Anmerkung: Die dargestellte Tabelle ist eine eigens erstellte Zusammenfassung des von Dresing und Pehl (2015) vorgeschlagene Transkriptionssystems.*

14.2 Beschreibung der Expert*innen

Aus dem Erhebungsinstrument, dem Expert*innen-Interview, ergibt sich die Stichprobe, bestehend aus Expert*innen zum Thema externalisierende Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen und deren Bedeutung für Lehrkräfte und deren Umgang im schulischen Kontext. Nach (Bromme 1992) bezeichnet der Expert*innenbegriff ein Individuum, welches eine gewisse Spezialisierung aufweist und eine spezielle Aufgabe bewältigt. Dabei geht das Wissen der Expert*innen im Allgemeinen über das Alltagswissen hinaus. Expert*innen zeichnen sich also nicht allein durch fachspezifische Kompetenzen aus, sondern vielmehr durch die Fähigkeit der Herstellung von Verbindungen zu anderen Wissensbereichen und –formen und die Relevanz der Reflektion des eigenen Wissens (Hitzler 1994). Weiterhin kann das Expert*innenwissen praxiswirksam und somit handlungs- und orientierungsleitend für andere Beteiligte werden (Bogner et al. 2014). Darüber hinaus unterscheiden Meuser und Nagel (1991) das Erfahrungswissen von Expert*innen in Kontext- und Betriebswissen. Das Betriebswissen beschreibt das Handeln der Expert*innen selbst, während sich das Kontextwissen aus dem Umgang der Expert*innen mit bestimmten Populationen generiert. Für die vorliegende Forschungsarbeit ergibt sich das Beispiel einer Lehrkraft als Expert*in. Wird die Lehrkraft direkt zu ihrem Handeln im Unterricht befragt, wird nach Meuser und Nagel (1991) das Betriebswissen fokussiert. Jedoch bilden SuS mit externalisierenden Störungen den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Folglich treffen die befragten Expert*innen Aussagen, die in Bezug zum Umgang mit der Population der SuS stehen. Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit bezieht sich daher auf das Kontextwissen der Expert*innen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden sechs Expert*innen in den Expert*innen-Interviews befragt. Expert*innen-Studien sind nach Bromme (1992) nicht nach dem Prinzip von Experimental- und Kontrollgruppe aufgebaut. Demnach werden nicht mehrere Gruppen miteinander verglichen. Ferner sollen aufgrund der Expert*innenaussagen Gemeinsamkeiten und Differenzen hinsichtlich eines bestimmten Sachverhaltes herausgearbeitet werden. Es wurde mit der Auswahl der Expert*innen versucht, eine möglichst heterogene Sichtweise aus unterschiedlichen Standpunkten zu beleuchten. Die Expert*innengruppe besteht dabei aus zwei Lehrkräften aus dem sonderpädagogischen Bereich mit dem Förderschwerpunkt Lernen, aus zwei Grundschullehrkräften und zwei Lehrkräften der Sekundarstufe I einer Realschule. Weiterhin erfolgte die Auswahl der Lehrpersonen aufgrund der theoriebasier-

ten Erkenntnis, dass sich Lehrkräfte, die ihren Beruf über 25 Jahre ausüben, intensiver mit SuS, die aggressive Verhaltensweisen zeigen, auseinandersetzen, als Lehrkräfte, die erst seit wenigen Jahren im Schuldienst sind (Sairanen und Pfeffer 2011). Drei von sechs Expert*innen sind länger als 25 Jahre im Schuldienst, eine Expert*in genau 25 Jahre und zwei Expert*innen kürzer als 25 Jahre. Die jeweiligen Zahlen sind den Transkripten (siehe Anhang II) zu entnehmen. Somit stellt die Auswahl eine ausreichende Heterogenität dar. Lehrkräfte müssen, um in ihrem Tätigkeitsfeld bestehen zu können, ein spezifisches Fachwissen besitzen. Deshalb qualifizieren sich Lehrkräfte laut Bromme (1992) durch die Bewältigung der beruflichen Aufgaben als Expert*innen. Als weiteres Qualifikationsmerkmal dient in allen sechs Fällen der akademische Grad der Expert*innen, der den Transkriptionen zu entnehmen ist. Die Kontaktaufnahme mit den Expert*innen erfolgte sowohl per E-Mail als auch telefonisch. Die Expert*innen wurden durch Eigenrecherche und die Netzwerke der Expert*innen selbst gefunden. Im Vorfeld wurden die Expert*innen sowohl über die geplante Dauer des Interviews als auch den Rahmen der Erhebung und die Zusicherung ihrer Anonymität informiert. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte von allen Expert*innen auf freiwilliger Basis.

14.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Sie stellt eine Methode der Auswertung und anschließender Interpretation von bereits vorhandenem sprachlichen Material dar– hier in Form transkribierter Expert*inneninterviews. Im Gegensatz zu rein interpretativen Verfahren, wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Analyse in vorher festgelegte Interpretationsschritte zerlegt. Dadurch werden Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit des Verfahrens gewährleistet. Die qualitative Inhaltsanalyse wird anhand von vier Schritten beschrieben: Der Bestimmung des Analysematerials, der Feststellung der Frage der Analyse, der Erstellung eines Ablaufmodells und der Interpretation des Materials anhand eines Kategoriensystems (Mayring 2015). Die genannten Schritte werden im Folgenden in Bezug auf die vorliegende Arbeit erläutert.

Die Bestimmung des Analysematerials dient der Festlegung des Materials, welches in die Analyse mit einbezogen wird. Die Transkriptionen der sechs geführten Expert*innen-Interviews stellen das zugrundeliegende, vollständig in die Analyse aufgenommene Ausgangsmaterial dar. Sowohl formale Merkmale des Materials wie das Transkriptionssystem, als auch die Erhebungssituation werden in Kapitel 14.1 erläutert. Bei der Feststellung der Frage der Analyse wird die theoriegeleitete Differenzierung und Richtung der Fragestellung deklariert. Nach Mayring (2015) ist die Theoriegeleitetheit der Analyse für die Gewinnung

neuer Erkenntnisse von Bedeutung. Die vorliegende Arbeit legt ihren Fokus, wie bereits in Kapitel 14.1 beschrieben auf das kontextbasierte Erfahrungswissen der Expert*innen, also den inhaltlichen Bestandteil der Interviews und nicht auf die emotionale Befindlichkeit der Expert*innen. Im Kategoriensystem (siehe Anhang III) wird ersichtlich, wie die Theorie in die Analyse einfließt. Im Anschluss daran erfolgt die Erstellung eines Ablaufmodells der Analyse (siehe Abbildung 11). Durch das Ablaufmodell werden der regelgeleitete, schrittweise Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse und gleichzeitig die intersubjektive Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Verfahrens sichergestellt. Dies legitimiert sie als wissenschaftliche Methode (Mayring 2015). Abschließend folgt die Interpretation des Materials anhand eines Kategoriensystems. In diesem Schritt erfolgt die Beschreibung der Erarbeitung eines Kategoriensystems, welches auf dem analysierten Material basiert. Um die Strukturierung und Zusammenfassung des Materials in verschiedene Kategorien vornehmen zu können, sind einige Teilschritte notwendig. Die Teilschritte umfassen dabei die Definition der Analyseeinheiten, die deduktive Kategorienbildung, die Überprüfung der deduktiv gebildeten Kategorien, das Kodieren des gesamten Materials anhand Strukturierung und Zusammenfassung sowie das Rekodieren des Materials.

Zunächst erfolgt die Festlegung der Analyseeinheit. Die Kодиereinheit beschreibt dabei den kleinsten auszuwertenden Materialbestandteil, die Kontexteinheit den größten und die Auswertungseinheit legt die Reihenfolge der Auswertung des gesamten Materials fest (Mayring 2015). Die Kодиereinheit der vorliegenden Arbeit besteht aus einem Teilsatz mit Bezug auf seinen Kontext. Folglich darf der kleinste auszuwertende Textteil Teil eines Satz sein, aus dem jedoch der zugrundeliegende Kontext hervorgehen muss. Die Kontexteinheit, die größte auszuwertende Texteinheit, besteht pro Kategorie aus einem Sinnabschnitt. Somit kann maximal ein gesamter Sinnabschnitt, der sich auf eine Kategorie bezieht, ausgewertet werden. In der vorliegenden Arbeit ist die Auswertungseinheit das Interview. So wird das Material nach den Interviews strukturiert und die Interviews werden nacheinander vollständig kodiert.

Die Definition der Kategorien erfolgt in einem Kodierleitfaden (siehe Anhang IV) (Mayring 2015). Anhand von Definitionen und Ankerbeispielen, die für alle Kategorien festgelegt werden, erfolgt die Zuordnung von Materialteilen zu Kategorien. Der Kodierleitfaden dient dem Kategoriensystem als Grundlage und wird während der Analyse fortwährend angepasst und erweitert. Den interpretativen Teil der Methode stellt die Materialanalyse durch Kategorienbildung dar. Dieser soll mithilfe des Kodierleitfadens so transparent wie möglich gestaltet sein. Zu Beginn werden deduktive Kategorien festgelegt, die aus der Theorie abgeleitet werden und die im Kodierleitfaden (siehe Anhang IV) unmarkiert sind. Jedoch ist jede deduktiv gebildete Oberkategorie zur besseren Übersichtlichkeit farblich markiert.

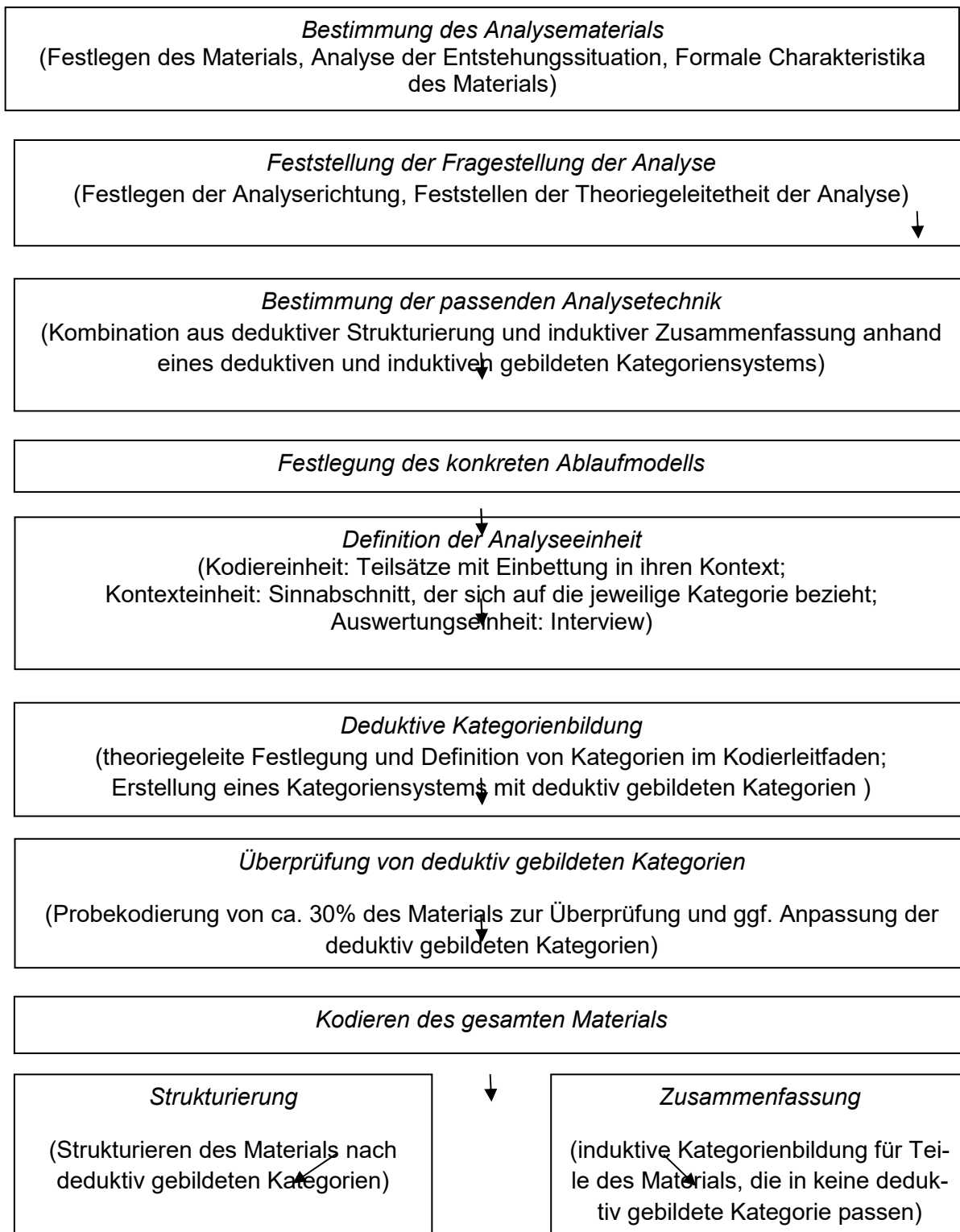
Das Kategoriensystem (siehe Anhang III) der vorliegenden Arbeit ist in Anlehnung an den Leitfaden (Anhang I) deduktiv in acht Teile gegliedert – die Definition externalisierender Störungen, die Klassifikation, die Komorbiditäten, den Umgang mit externalisierender Störungen, die Auswirkungen externalisierender Störungen sowohl auf Seite der Lehrkraft als auch der SuS, den Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung, der Prävention und Intervention externalisierender Störungen und Herausforderungen. Die deduktiven Kategorien zur Definition und Klassifikation externalisierender Störungen wurden aus den Kapiteln 2, 3.1 und 5 abgeleitet. Folgende deduktive Hauptkategorien sind unter der Kategorie „Definition externalisierender Störungen“ (A) gelistet: „Normabweichendes Verhalten“ (A1), „Nach außen gerichtete Verhaltensweisen“ (A2) und „emotional-verhaltensbezogene Störungen“ (A3). Die deduktiv gebildeten Kategorien zur Klassifikation externalisierender Störungen umfassen zwei Hauptkategorien „Hyperkinetische Störungen/ADHS“ (B1) und „Störungen des Sozialverhaltens“ (B2). Diese fassen wiederum neun Subkategorien, wovon vier „Impulsivität“ (B1a), „Hyperaktivität“ (B1b), „Hoher Bewegungsdrang“ (B1c) und „Unaufmerksamkeit“ (B1d) der Hauptkategorie (B1) dienen. Die weiteren fünf Subkategorien „Aggressives/dissoziales Verhalten“ (B2a), „Gewalttätiges Verhalten gegenüber Personen/Gegenständen“ (B2b), „Verbale Konflikte“ (B2c), „Verletzung grundlegender Regeln (anderer)“ (B2d) und „Oppositionelles Verhalten“ (B2e) sind der Hauptkategorie (B2) zugeordnet. Um Komorbiditäten externalisierender Störungen aus dem Interviewmaterial herauszustellen, wird die deduktive Kategorie „Komorbiditäten“ (C) gebildet. Diese umfasst drei Hauptkategorien „Komorbiditäten von psychischen Auffälligkeiten und speziellen Lernstörungen“ (C1), „Komorbiditäten von externalisierenden Störungen und Lese-Rechtschreibstörungen“ (C2) und „Komorbiditäten von Störungen des Sozialverhaltens und Depressionen“ (C3). Diese wurden theoriegeleitet aus Kapitel 8 erstellt. Um den Umgang mit externalisierenden Störungen im schulischen Kontext aus dem Interviewmaterial zu extrahieren, wird zunächst die Kategorie „Umgang mit externalisierenden Störungen“ (D) deduktiv gebildet. Die Kategorie (D) umfasst 2 Hauptkategorien „Lerntheoretische Ansätze“ (D1) und „Bedeutung der „emotional objectivity“ (D2). Die sieben Subkategorien zu Kategorie „Lerntheoretische Ansätze“ (D1) ergeben sich aus den theoretischen Ansätzen in Kapitel 11.1. Darunter fallen die Kategorien „Auszeit“ (D1a), „Verhaltensmodifikation“ (D1b), „Krisengespräch“ (D1c), „Verhaltensverträge“ (D1d), „Selbstkontrollkarten“ (D1e), „Wut-Barometer“ (D1f) und „Rollenspiele zur Konfliktlösung“ (D1g). Die Subkategorie „Wahrung der emotional objectivity“ (D2) wurde aufgrund des theoretischen Ansatzes nach Marzano et al. (2003) zur pädagogischen Beziehung (siehe Kapitel 10.1) gebildet. Für die erste Hypothese wurde in Anlehnung an die Bindungspädagogik die Kategorie „Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung“ (G) erstellt. Darunter fallen die aus der Theorie abgeleiteten Hauptkategorien „Bindungsaufbau“ (G1),

„Vertrauensaufbau“ (G2), „Schaffen eines beständigen Beziehungsangebotes“ (G3), „Feinfühliges Verhalten“ (G4), „Wertschätzendes Verhalten“ (G5), „Authentizität“ (G6), „Vorhersehbarkeit“ (G7), „Bewahrung der „emotional objectivity“ (G8), „Pädagogische Autorität“ (G9) und „Schule als sichere Basis (G10). Die deduktiven Kategorien zu den Auswirkungen externalisierender Störungen wurden sowohl auf die Bindung zu Lehrkräften (E) als auch auf die Bindung zu Mitschüler*innen wurde aus den Kapiteln 5.1.1, 5.1.2 und 10.1 abgeleitet. Gleichzeitig wurden daraufhin die Hypothesen zwei und drei gebildet. Für Hypothese zwei wurden deduktiv die Kategorien „Hervorbringen des nicht-feinfühliges Verhaltens“ (E 1), „Zurückweisendes Bindungsverhalten“ (E2) und „Konfliktbehaftete Bindung“ (E3) gebildet. Für die dritte Hypothese wurden deduktiv die Kategorien „Schuldszuweisungen in Folge von Gereiztheit“ (F1), „Beeinträchtigung im Lernen auf Seite der Mitschüler*innen“ (F2), „Exklusion aus der Klassengemeinschaft“ (F3) und „Modelllernen“ (F4). Für die vierte Hypothese wurde in Anlehnung an das Classroom-Management (siehe Kapitel 9) und die dazugehörigen Komponenten deduktiv die Kategorien „Prävention externalisierender Störungen“ (H) und „Intervention externalisierender Störungen“ (I) gebildet. Dabei umfasst die Kategorie (H) die Hauptkategorien „Proaktives Classroom-Management“ (H1) mit folgenden deduktiv gebildeten Subkategorien: „Allgegenwärtigkeit“ (H1a), „Reibungslosigkeit im Unterricht“ (H1b), „Gruppenaktivierung“ (H1c), „Regeln“ (H1d), „Rituale“ (H1e). Die Kategorie „Intervention externalisierender Störungen“ (I) umfasst die deduktiv gebildeten Hauptkategorien „Reaktives Classroom-Management“ (I1), „Trainingsprogramme“ (I2) und „Token-Systeme“ (I3). Für die fünfte und letzte Hypothese wurde in Anlehnung an die theoriegeleiteten Herausforderungen der Lehrkräfte bezüglich externalisierender Störungen (siehe Kapitel 12) die deduktiven Kategorie „Herausforderungen“ (J) mit den fünf Hauptkategorien „Unsicherheiten im Umgang mit externalisierender Störungen“ (J1), „Erhöhte emotionale Belastung“ (J2), „Erweiterter Arbeitsbereich (zwischen der Vermittlung curricularer Inhalte und der Erziehung)“ (J3) und „Diversität der SuS“ (J4) gebildet.

Die Erprobung deduktiv gebildeter Kategorien erfolgt, wie bereits beschrieben, an einem Teil des Materials. In der Probekodierung konnte nicht jeder Kategorie ein Ankerbeispiel zugeordnet werden. Jedoch konnten alle deduktiven Kategorien und vor allem die Struktur des Kategoriensystems beibehalten werden. Im Anschluss an die Probekodierung eines Interviews wird das gesamte Interviewmaterial mittels Zusammenfassung und Strukturierung kodiert. Dabei beschreibt die Strukturierung die Einordnung des Interviewmaterials in die deduktiv gebildeten Kategorien (Mayring 2015). Aus Textteilen der Interviews, die keiner deduktiv gebildeten Kategorie zugeordnet werden können, werden induktiv Kategorien zugeordnet. Diese sind im Kodierleitfaden (Anhang IV) *kursiv* markiert. Die Bildung der induktiven Kategorien dient auch gleichzeitig der Zusammenfassung (Mayring 2015). Aus der Zusammenfassung und Strukturierung des Materials entsteht ein vollständiger Kodier-

leitfaden, der sowohl aus deduktiv als auch *induktiv* gebildeten Kategorien besteht. Durch die Rekodierung des gesamten Materials erfolgt die Überprüfung der Kategorien aus dem Kodierleitfaden. Dabei werden die Kategorien gegebenenfalls angepasst, sodass entweder weitere Unterkategorien zur Differenzierung gebildet werden oder Überkategorien der Zusammenfassung dienen.

Am Ende der qualitativen Inhaltsanalyse wird ein Kategoriensystem auf Grundlage des Kodierleitfadens erstellt und anschließend ausgewertet (siehe Kapitel 15). Das Kategoriensystem wird als Analyseprodukt auf die gebildeten Hypothesen und Theorien bezogen und im Hinblick auf die Fragestellung interpretiert (siehe Kapitel 16). Weitere Ergebnisse werden zusammengefasst und gedeutet (siehe Kapitel 16).



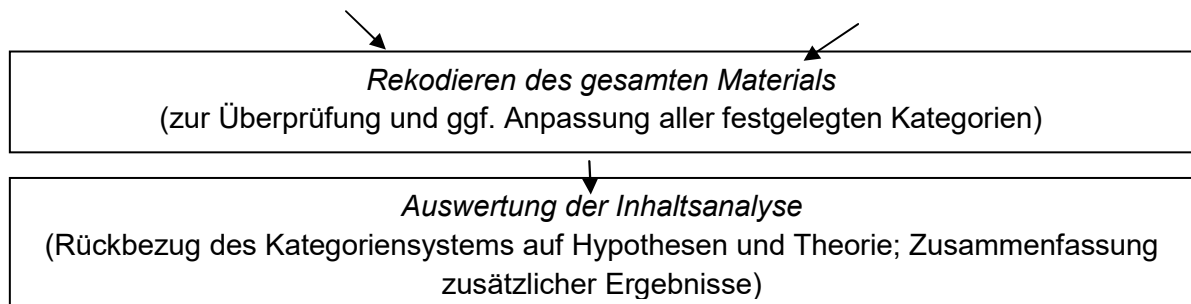


Abbildung 11: Eigens an das erhobene Material adaptierte Ablaufmodell für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

15. Darstellung der Ergebnisse

Dieser Teil der Arbeit dient der Ergebnisdarstellung der Inhaltsanalyse. Die Rückführung der Theorien und Hypothesen auf die Ergebnisse erfolgt in Kapitel 16.1 in Form der Ergebnisinterpretation.

Die Ergebnisdarstellung umfasst das Kategoriensystem (siehe Anhang III) als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse. Die deduktiven Kategorien wurden bereits in Kapitel 14.3 genannt. Daher konzentriert sich dieser Abschnitt auf die Kategorien, die während der Analyse induktiv hinzugefügt wurden.

Nach der Auswertung des gesamten Materials besteht das Kategoriensystem insgesamt aus 107 Kategorien, davon 11 Hauptkategorien (A bis K).

Der erste Teil des Kategoriensystems, der der Definition und Klassifikation externalisierender Störungen dient, besteht aus insgesamt 17 Kategorien mit acht Hauptkategorien (A1-A4; B1-B4). Davon sind fünf Kategorien „Normabweichendes Verhalten“ (A1), „Nach außen gerichtetes Verhalten“ (A2), „Emotional- und verhaltensbezogene Störung“ (A3), „Hyperkinetische Störungen/ADHS (B1) und „Störungen des Sozialverhaltens“ (B2) deduktiv gebildet (siehe Kapitel 14.3). Zu den 14 deduktiven wurden drei induktive Kategorien gebildet. Die induktive Kategorie „Definitionsschwierigkeiten“ (A4) wurde gebildet und der Oberkategorie „Definition externalisierender Störungen“ zugewiesen, da dies die Eindeutigkeit der Aussage bedingt. Weiterhin wurden die beiden induktiven Kategorien „Wunsch nach Aufmerksamkeit“ (B3) und „Selbstverletzendes Verhalten“ (B4) gebildet, da sie nicht den Störungsbildern „Hyperkinetische Störungen/ADHS“ (B1) und/oder „Störungen des Sozialverhaltens“ (B2) zugeordnet werden konnten. Die restlichen Aussagen zur Definition und Klassifikation externalisierender Störungen konnten den 14 deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden. Es konnte zu jeder deduktiv gebildeten Kategorie, außer der deduktiv

gebildeten Subkategorie „Verbale Konflikte“ (B2c), Beispiele im Interviewmaterial gefunden werden.

Der zweite Teil des Kategoriensystems „Komorbiditäten“ (C) umfasst insgesamt drei Hauptkategorien, die deduktiv gebildet wurden (siehe Kapitel 14.3). Es wurden keine induktiven Kategorien hinzugefügt. Es konnte lediglich zu den deduktiv gebildeten Kategorien „Komorbiditäten von psychischen Auffälligkeiten und speziellen Lernstörungen“ (C1) und „Komorbiditäten von Störung des Sozialverhaltens und Depressionen“ (C3) jeweils ein Beispiel im Interviewmaterial gefunden werden.

Der dritte Teil des Kategoriensystems, der den „Umgang mit externalisierenden Störungen“ (D) fasst, besteht aus insgesamt 16 Kategorien mit neun Hauptkategorien (D1-D9), davon zwei deduktive (siehe Kapitel 14.3) und acht induktive Kategorien. Induktiv wurden die Hauptkategorien „Blickkontakt“ (D3), „Direkte Ansprache“ (D4), „Akustische Signale“ (D5), „Verschriftlichung der Sichtweisen bezüglich einer Konfliktsituation“ (D6), „Die betroffenen SuS vor die Tür „stellen““ (D7), „Einschalten der Schulleitung“ (D8) und „Suspendierung für einen Tag“ (D9) gebildet, da sie keiner der Subkategorien „Lerntheoretischer Ansätze“ (D1) (siehe Kapitel 14.3) zugeordnet werden konnten. Zu allen deduktiv gebildeten Kategorien im dritten Teil, bis auf die beiden Subkategorien „Verhaltensverträge“ (D1d) und „Wut-Barometer“ (D1f), die den „Lerntheoretischen Ansätzen“ (D) zugeordnet sind, konnten Beispiele im Interviewmaterial gefunden werden.

Der vierte Teil des Kategoriensystems, der die Auswirkungen externalisierender Störungen sowohl auf Lehrkräfte als auch auf Mitschüler*innen fasst, besteht aus insgesamt 13 Hauptkategorien (E1-E6; F1-F7), davon sieben deduktive (siehe Kapitel 14.3) und sechs induktive Kategorien. Induktiv wurden hinsichtlich der „Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung“ (E) drei weitere Hauptkategorien „Kommunikationskultur immer wieder hinterfragen“ (E4), „Schuldzuweisung von Elternseite“ (E5) und „Eingehen einer engeren Bindung zu SuS mit externalisierenden Störungen als zu den „normalen“ SuS“ (E6) gebildet, die keiner deduktiv gebildeten Hauptkategorie (siehe Kapitel 14.3) zugeordnet werden konnten. Hinsichtlich der „Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Schüler*innen-Schüler*innen-Bindung“ (F) wurden zu den vier deduktiven Kategorien (siehe Kapitel 14.3) drei Hauptkategorien „Emotionale Belastung der Mitschüler*innen aufgrund der Handlungen der Lehrperson in Extremsituationen“ (F5), „Provokation der Toleranz“ (F6) und „Toleranz von Seiten der Mitschüler*innen gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen“ (F7) induktiv gebildet, da sie keiner deduktiv gebildeten Hauptkategorie zugeordnet werden konnten. Zu allen deduktiv gebildeten Kategorien im vierten Teil des Kategoriensystems konnten Beispiele anhand des Interviewmaterials gefunden werden.

Der fünfte Teil des Kategoriensystems, der die Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung umfasst, besteht aus insgesamt elf Hauptkategorien (G1-G11), davon zehn deduktive Kategorien (siehe Kapitel 14.3) und eine induktive Kategorie. Induktiv wurde die Kategorie „Zusicherung der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten“ (G11) gebildet, da sie keiner der zehn deduktiven Hauptkategorie (siehe Kapitel 10) zugeordnet werden konnte, weil sich diese ausschließlich auf den schulischen und nicht außerschulischen Kontext beziehen. Auch zu allen deduktiv gebildeten Kategorien im fünften Teil des Kategoriensystems konnten Beispiele aus dem Material extrahiert werden, wobei zu den Kategorien „Authentizität“ (G6) und „Pädagogische Autorität“ (G9) jeweils nur ein Beispiel gefunden wurde.

Der sechste Teil des Kategoriensystems umfasst die Prävention und Intervention externalisierender Störungen. Insgesamt besteht dieser aus 12 Hauptkategorien (H1-H7; I1-I5) und fünf Subkategorien (H1a-H1f). Davon wurden neun deduktiv gebildet (siehe Kapitel 14.3) und neun induktiv ergänzt. Zur „Prävention externalisierender Störungen“ (H) wurden sechs induktive Hauptkategorien „Kleinschrittiges Vorgehen“ (H2), „Bewegungspausen/Bewegungsspiele“ (H3), „Einsatz einer „sozialen“ Tandempartner*in (Mitschüler*in) bei SuS mit externalisierenden Störungen“ (H4), „Vermeidung von Ablenkung“ (H5)“, „Anwendung von Stopp-Signalen“ (H6) und „Außerschulische Unterstützungssysteme“ (H7), gebildet, da sie keiner deduktiv gebildeten Hauptkategorie (siehe Kapitel 14.3) zugeordnet werden konnten. Weiterhin wurde die induktive Subkategorie „Sitzordnung“ (H1f) gebildet, die der deduktiven Hauptkategorie „Proaktives Classroom-Management“ (H1) zugeordnet werden konnte. Hinsichtlich der „Intervention externalisierender Störungen“ (I) bestehen drei deduktiv gebildete Hauptkategorien (siehe Kapitel 14.3), die durch zwei induktiv gebildete Hauptkategorien „Klassenrat/Lerngruppenrat“ (I4) und „Außerschulische Unterstützungssysteme“ (I5) ergänzt wurden. Sie konnten keiner der drei deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden. Im sechsten Teil des Kategoriensystems konnten zu allen deduktiv gebildeten Kategorien, bis auf die Kategorie „Trainingsprogramme“ (I2), Beispiele im Interviewmaterial gefunden werden.

Der siebte Teil des Kategoriensystems „Herausforderungen“ (J) umfasst fünf Hauptkategorien, davon vier deduktive Kategorien und eine induktive Kategorie. Induktiv wurde die Hauptkategorie „Elternarbeit“ (J5) gebildet, die keiner der deduktiv gebildeten Hauptkategorien (siehe Kapitel 14.3) zugeordnet werden konnte. Die deduktiv gebildete Hauptkategorie „Erweiterter Arbeitsbereich“ (J3) meint zwar die umfangreiche Arbeit einer Lehrkraft, jedoch ist diese eher speziell auf das Kind im Unterricht und nicht die Elternarbeit bezogen. Weiterhin wurde die Subkategorie „Wahrung der „emotional objectivity“ (J2a) induktiv gebildet, die der deduktiv gebildeten Hauptkategorie „Erhöhte emotionale Belastung“ (J2) als induk-

tive Subkategorie zugeordnet werden kann, da sich diese gegenseitig bedingen. Zu allen deduktiv gebildeten Kategorien im siebten Teil des Kategoriensystem konnten Beispiele aus dem erhobenen Material extrahiert und zugeordnet werden.

Der achte und letzte Teil des Kategoriensystems umfasst die „Forderungen hinsichtlich Unterstützung(ssystemen) bezüglich externalisierender Störungen“ (K) von Seiten der befragten Lehrkräfte. Dieser Teil umfasst ausschließlich elf induktive gebildete Kategorien, die das Ausmaß an Forderungen von Seiten der Lehrkräfte hinsichtlich diverser Unterstützungssysteme in Bezug auf externalisierende Störungen verdeutlichen. Die elf induktiv gebildeten Kategorien lassen sich in sieben Hauptkategorien und vier Subkategorie gliedern. Folgende induktive Hauptkategorien wurden dem Kategoriensystem hinzugefügt: „Fortbildungen“ (K1),

„Supervisionen“ (K2), „Reduzierung der Klassengröße“ (K3), „Ausreichende Infrastruktur in Schulen (genügend Rückzugsräume)“ (K4), „Personelle Kapazitäten“ (K5), „Teamarbeit“ (K6) und „Mehr Zeit für Beziehungsarbeit“ (K7). Weiterhin konnten folgende Subkategorien induktiv hinzugefügt werden: „Fortbildungen zum Umgang mit externalisierenden Störungen“ (K1a), „Einsatz von außerschulischem Fachpersonal (Erzieher*innen)“ (K5a), „Einsatz von Integrationshelfer*innen“ (K5b) und „Fest integrierte Schulsozialarbeit“ (K5c). Die induktive Subkategorie (K1a) konnte der induktiv gebildeten Hauptkategorie Fortbildungen (K1) zugeordnet werden, da sie eine Spezifizierung dieser Kategorie darstellt. Die induktiv gebildeten Subkategorien (K5a-K5c) konnten der induktiv gebildeten Hauptkategorie „Personelle Kapazitäten“ (K5) zugeordnet werden, da verschiedene Beispiele für die Kategorie (K5) darstellen.

16. Diskussion

16.1 Interpretation der Ergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ergebnisse werden nun auf die Hypothesen der vorliegenden Arbeit zurückgeführt, interpretiert und diskutiert. Anzumerken ist, dass Zitate aus den transkribierten Interviews in diesem Abschnitt sowie im Kodierleitfaden (Anhang IV) zur besseren Lesbarkeit teilweise geglättet wurden, sodass Wortverschleifungen, Füllwörter oder Ähnliches entfernt wurden.

Aus der Überprüfung der Definition, die mit der Klassifikation externalisierender Störungen einhergeht, geht hervor, dass diese mit den deduktiv gebildeten Kategorien bereits relativ hinreichend umrissen werden, da nur wenige induktive Kategorien ergänzt wurden. Hinsichtlich der Annäherung eines Definitionsversuches konnte ausschließlich eine Lehrkraft normabweichendes Verhalten benennen (siehe Anhang IV) und nur von einer Lehrkraft erfolgte die Nennung, dass externalisierende Störungen Verhaltensweisen beinhalten, die nach außen gezeigt werden (siehe Anhang IV). Zudem ist hervorzuheben, dass zwei Lehrkräfte den Begriff externalisierende Störungen nicht für sich definieren konnten, wodurch die induktive Kategorie „Definitionsschwierigkeiten“ (A3) hinzugefügt wurde.

Was das genau ist weiß ich jetzt nicht. (Transkript_B6, Z. 7)

Dabei gehören die Lehrkräfte unterschiedlichen Schularten an, sodass eine Lehrkraft in der Sekundarstufe I einer Realschule unterrichtet und die andere Lehrkraft an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (im weiteren Verlauf als SBBZ bezeichnet) Lernen. Somit sind die Definitionsschwierigkeiten nicht auf eine Schulform zurückzuführen.

Die Sinnhaftigkeit der Einteilung der Klassifikation, welche die Störungsbilder externalisierender Störungen fasst, wurden durch die Aussagen der Expert*innen bestätigt, wobei die fachliche Einordnung und Nennung der Störungsbilder in die beiden Störungsgruppen „Hyperkinetische Störungen“ und „Störungen des Sozialverhaltens“ von keiner Lehrkraft erfolgte. Jedoch wurden die Symptome der Störungsbilder, die als Subkategorien der deduktiv gebildeten Kategorien (B1) und (B2) (siehe Anhang III) gelistet sind, alle durch das Wissen der Expert*innen bestätigt (siehe Anhang IV). Vier der sechs Expert*innen thematisierten überwiegend ADHS im schulischen Kontext als Störungsbild, wobei ebenfalls drei von sechs überwiegend Symptome des Störungsbildes „Störungen des Sozialverhaltens“ nannten. Letztgenanntes wurde jedoch ausschließlich von den zwei befragten Sonderpädagog*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und einer Grundschullehrkraft genannt. Somit können eventuelle Rückschlüsse auf die Schulform gezogen werden, da Störungen des Sozialverhaltens von beiden Sonderpädagog*innen thematisiert wurden. Dies suggeriert die Vorkommenshäufigkeit dieses Störungsbildes im Bereich der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Weiterhin kann aufgrund der geringen Anzahl an induktiv gebildeten Kategorien, der Definition mit der dazugehörigen Klassifikation externalisierender Störungen, davon ausgegangen werden, dass ein ähnliches Verständnis und ein ähnlicher Kenntnisstand der Expert*innen in Bezug auf externalisierende Störungen vorherrschen.

In Kontext des Verständnisses externalisierender Störungen gilt es an dieser Stelle jedoch hervorzuheben, dass eine Lehrkraft selbstverletzendes Verhalten in Bezug auf externalisierende Störungen und weiterhin den Zusammenhang zwischen externalisierenden Störungen und internalisierenden Prozessen nennt.

Es ist ein schlechter Umgang untereinander, sodass sie mit den anderen Kindern schlecht umgehen, weil es ihnen selber schlecht geht. Das ist für mich auch externalisierend. (Transkript_B1, Z. 16-18)

An dieser Stelle deutet die Lehrkraft die Komorbiditäten externalisierender Störungen und sich eventuell auszubildenden Depressionen (siehe Anhang III) an. Weiterhin wurde die Komorbidität von externalisierenden Störungen und Lese-Rechtschreibstörungen berichtet (siehe Anhang IV). Beide Beobachtungen zu den genannten Komorbiditäten wurden von Sonderpädagog*innen eines SBBZs Lernen getätigt, was eventuell auf ein vermehrtes Vorkommen komorbider Störungen in der genannten Schulform hindeuten könnte.

Die Auswirkungen externalisierender Störungen, die sowohl in Bezug auf das Bindungsverhalten zu Lehrkräften als auch zu Mitschüler*innen erfragt wurden, sind bis auf zwei Äußerungen der Lehrkräfte negativ konnotiert. Dies bestätigt die zweite und dritte Hypo-

these, die besagen, dass sich externalisierende Störungen sowohl negativ auf die Bindung zu Lehrkräften als auch auf die zu Mitschüler*innen auswirken können. Sowohl der Kategorie (E) als auch der Kategorie (F) (siehe Anhang IV) wurden jeweils drei induktive Kategorien hinzugefügt, was darauf schließen lässt, dass die Auswirkungen externalisierender Störungen auf der Seite der Lehrkräfte und auf der der Mitschüler*innen ein ähnliches Ausmaß zeigen. Zunächst wird die Seite der Lehrkraft beleuchtet. Dabei werden die negativen Auswirkungen von allen befragten Lehrkräften bestätigt. Somit wird teilweise auch das nicht-feinfühliges Handeln einer Lehrkraft sichtbar, was die Ergebnisse der Studie von Langer (2018) widerspiegelt (siehe Kapitel 4.4).

Ich versuche nicht im Affekt zu reagieren, aber es passiert im Affekt. Weil die Kinder auch sehr provozierend unterwegs sind und manchmal bei so vielen Gedanken im Kopf reagiert man nicht immer besonnen. (Transkript_B3, Z. 76-79)

Die Auswertung des Materials bestätigt außerdem die deduktiv gebildete Kategorie „Zurückweisendes Bindungsverhalten“ (E2), die durch eine Aussage einer befragten Real-schullehrkraft belegt werden kann und die sowohl die negativen Auswirkungen auf die Bindung zu Lehrkräften als auch die Belastung hinreichend verdeutlicht.

[...] manchmal bleibt man halt nicht ruhig und dann wird das auch schonmal lauter und die Person gibt dann natürlich auch recht frech Antwort zurück und dann muss man wirklich sehen, dass man das irgendwie auf die Reihe kriegt und nicht total durchdreht. (Transkript_B5, Z. 91-94)

Neben den negativen Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung wurde eine induktive Kategorie (E6) gebildet, die einen positiven Aspekt diesbezüglich beinhaltet (siehe Anhang IV). Die Lehrkraft, die einen sonderpädagogischen Hintergrund besitzt, erwähnte, dass sie oftmals gerade zu den SuS mit externalisierenden Störungen eine engere Bindung eingeht als zu SuS, die das genannte Störungsbild nicht aufweisen.

Gerade die Kinder, die schwierig waren, wo ich viel Gehirnschmalz reinstecken musste, zu denen hat man am Ende doch eine ganz enge Beziehung. Während die, die ganz brav und still sind und einem eventuell untergehen, vergisst. (Tanskript_B1, Z. 105-109)

Dies deutet darauf hin, dass die genannte Lehrkraft die Techniken der „emotional objectivity“ (siehe Kapitel 10.1) beherrscht und zunächst die „guten Gründe“ erforscht, warum die betroffenen SuS gewisse Verhaltensweisen zeigen. Weiterhin versucht die Lehrkraft die

vorherrschende Situation aus einem anderen Kontext zu betrachten, sodass externalisierende Störungen eher eine erzieherisch zu bewältigende Herausforderung und weniger eine persönliche Bedrohung darstellen (siehe auch Kapitel 10.1). Betrachtet man nun die Seite der Mitschüler*innen, sind zwei der drei induktiv hinzugefügten Kategorien (F5; F6) negativ und eine induktiv gebildete (F7) als positiv anzusehen. Dabei ist vor allem eine Äußerung einer Lehrkraft, die im Primarbereich tätig ist und eine negative Auswirkung widerspiegelt, anzuführen.

Als die Kinder nach Hause kamen, waren sie wirklich verstört, was meine Person angeht. Der Wortlaut war: Dann sehen wir unsere Frau XY, die wir so mögen und achten, dass Sie ein Kind ganz festhalten muss, damit es nicht auf andere Kinder losgeht. (Transkript_B4, Z. 154-158)

Diese Aussage spiegelt die Auswirkungen des Handelns von Lehrpersonen in Extremsituationen im Umgang mit externalisierenden Störungen wieder und macht deutlich, dass diese weitreichend wirken können. Dabei kann sich nach der obigen Aussage der Lehrkraft ein zuvor positiv geprägtes Bild der Lehrperson in ein negatives wandeln und gleichzeitig werden internalisierende Prozesse in den Mitschüler*innen, wie in diesem Beispiel Ängstlichkeit, ausgelöst. Dies bestätigt auch die in Kapitel 10.1 dargelegte theoretische Fundierung, dass internalisierende Problematiken in der Klasse zunehmen, wenn SuS mit externalisierenden Störungen an einer Viktimisierung leiden. Somit gilt es einer Viktimisierung von SuS mit externalisierenden Störungen von Seiten der Lehrkraft durch ein gutes Klassenklima und das Gefühl der Schulzugehörigkeit (siehe Kapitel 10.1) entgegen zu wirken, sodass Symptome der Störungsbilder F90.- und F91.- im schulischen Kontext reduziert werden können. Gleichzeitig könnte dadurch die Exklusion aus der Klassengemeinschaft (F3) und die Schuldzuweisungen (F1) (siehe Anhang III) von Seiten der Mitschüler*innen hinsichtlich SuS mit externalisierenden Störungen reduziert werden, sodass wie eine Lehrkraft berichtet, die Toleranz von Seiten der Mitschüler*innen gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen steigt. Diese Kategorie (F7) wurde induktiv hinzugefügt und beschreibt einen positiven Aspekt hinsichtlich gezeigten externalisierenden Störungen und der Beziehung zu Mitschüler*innen.

Ich kann natürlich jetzt nur aus meiner Klasse berichten, dass die den wirklich ganz toll mittragen. Der Typ ist auch akzeptiert. (Transkript_B5, Z. 79-84)

Somit kann die Annahme, dass sich externalisierende Störungen im Zuge eines positiven Klassenklimas reduzieren (siehe Kapitel 10.1) mit der getätigten Aussage der Lehrkraft unterstützt werden.

Daran gekoppelt ist die deduktiv gebildete Kategorie (G), die die Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung (siehe Anhang III) fasst. Um eine positive Bindung mit den betroffenen SuS eingehen zu können, sind stets die gemachten (früh)kindlichen Bindungserfahrungen zu beachten (siehe Kapitel 4.2).

Ich versuche eben anders zu reagieren, als die Kinder es von zu Hause aus kennen. Also, ich geh davon aus, dass, wenn es zu Hause eskaliert, dass Eltern sehr laut und vielleicht auch sehr aus ihrer Machtposition heraus reagieren. (Transkript_B3, Z. 64-67)

Die explizite Nennung des Bindungsaufbaues wurde ausschließlich von einer Lehrkraft getätigt, die im Primarbereich tätig ist. Zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung wurden alle deduktiv gebildeten Kategorien durch mehrere Interviewbeispiele bestätigt (siehe Anhang IV). In Bezug auf die Bindungspädagogik vorherrschenden inneren Arbeitsmodelle (siehe Kapitel 4.2) gilt es diese zu widerlegen und positiv zu gestalten. Insbesondere die deduktiv gebildete Kategorie „Vorhersehbarkeit“ (G7), die eine Grundschullehrkraft tätigte, ist diesbezüglich zu nennen.

[...] wichtig ist, dass die Kinder sich darauf verlassen können auf Absprachen, auf Rituale, dass sie wissen, das ist immer gleich, da kann ich mich drauf verlassen, weil vielen ja dann auch so eine Sicherheit fehlt. (Transkript_B4, Z. 253-255)

Des Weiteren wurde die deduktiv gebildete Kategorie „Schaffen eines beständigen „Beziehungsangebotes“ (G3) von allen befragten Expert*innen durch mindestens ein Beispiel belegt, indem sie nach einer vorangegangenen Konfliktsituation dem/der betroffenen Schüler*in pädagogisch professionell begegneten.

[...] jeden Tag eine neue Chance geben [...]. Da musst du dran arbeiten, da arbeiten wir dran, aber dann auch wieder auf keinen Fall nachtragend [sein] oder solche Dinge zum Kind sagen, sondern immer wieder ja professionell da drauf reagieren“. (Transkript_B4, Z. 274 ff.)

Hingegen wurde die deduktiv gebildete Kategorie des wertschätzenden Verhaltens (G5), eine Komponente des professionellen Interaktionsverhalten (siehe Kapitel 10.1) anhand fünf von sechs Interviewbeispielen belegt.

Das Allerwichtigste, dass man ihre Erfolge und ihre Bemühungen sieht. [...] Ansonsten die Kinder wissen ich bin auf Augenhöhe. (Transkript_B1, Z. 213-232).

Eine Lehrkraft, die in der Sekundarstufe I unterrichtet, tätigte dahingehend keine Aussage.

Herauszustellen ist die Tatsache, dass die deduktiv gebildete Kategorie „Schule als sichere Basis“ (G10) (siehe auch Kapitel 4.3) ausschließlich von einer Lehrkraft der Primarstufe mit einem Beispiel belegt werden konnte. Die restlichen Expert*innen tätigten keine Nennung.

[...] da muss man halt rangehen und auch eine feste Stütze in der Schule geben. (Transkript B_4, Z. 257-258)

Somit geht aus der Überprüfung der Maßnahmen zum Eingehen einer positiven Bindung zwischen Lehrkräften und SuS mit externalisierenden Störungen hervor, dass diese mit den deduktiv gebildeten Kategorien bereits relativ hinreichend umrissen werden, da nur eine induktive Kategorie ergänzt (siehe Anhang III) wurde. Diese beschreibt jedoch die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und bezieht sich weniger auf den alltäglichen schulischen Kontext. Weiterhin gestalteten sich die Aussagen in den Interviews bezüglich der Maßnahmen zum Eingehen einer positiven Bindung sehr heterogen, sodass diese nicht vermehrt in einer Schulform auftraten. Abschließend lässt sich die dazugehörige erste Hypothese, die besagt, dass eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung einen positiven Einfluss auf die Auftretenshäufigkeit externalisierender Störungen hat, durch folgendes Interviewbeispiel einer Lehrkraft der Primarstufe bestätigen:

[...] man versucht ja von Anfang an und vor allem in der Grundschule eine Bindung aufzubauen [...]. Wenn ich eine Bindung zu den Kindern aufgebaut habe und das ist wirklich so. Dann benehmen sich die Kinder, weil sie möchten, dass ich mich nicht aufrege. (Transkript_B3, Z. 144-148)

An die Bindung beziehungsweise Beziehung zwischen Lehrkräften und SuS knüpfen die Ergebnisse der Metaanalyse von Marzano und Marzano (2003) (siehe Kapitel 9) an, die den Zusammenhang zwischen der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und dem Classroom-Management thematisieren. Die Ergebnisse belegen, dass bei einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im Durchschnitt, auf ein Jahr bezogen, 31% weniger Aufmerksamkeitsproblematiken, Regelverstöße und damit verbundene Problematiken auftreten (siehe Kapitel 9).

Um den Einsatz von Komponenten des Classroom-Managements zu erfragen, wurde der Einsatz von präventiven und intervenierenden Maßnahmen sowie Regeln und Rituale im Unterricht in den Interviews näher beleuchtet. Dabei wurde die theoretische Fundierung zur Festlegung von Regeln und dem Einsatz hinsichtlich der Alters- und Klassenstufen (siehe Kapitel 9) aufgrund der Analyse der Interviews bestätigt. Die Relevanz der gemeinsamen

Formulierung von Regeln wurde ausschließlich von beiden Lehrkräften, die im sonderpädagogischen Bereich tätig sind, betont.

Dass die Regeln gemeinsam entwickelt werden. Das finde ich wichtig. Und präventiv ist auch, wenn man merkt, eine Regel passt zu uns jetzt gerade überhaupt nicht, dann daher zu gehen und das aber auch zu benennen. (Transkript_B1, Z. 141-144)

Die zweite Lehrkraft aus der Sonderpädagogik belegte die individuelle Gestaltung von Regeln mit folgendem Beispiel:

Da ich relativ kleine SuS habe, ist das mit den Regeln so eine Sache. Also wir haben ganz viele Fotos gemacht, wie wir uns verhalten wollen [...]. (Transkript_B2, Z. 187-189).

Damit wird die Individualität von Regeln und deren altersentsprechende Anpassung nochmals verdeutlicht. Während man im Alter der Primarstufe eine Fülle an Regeln einführt, nimmt das Vorgehen mit steigender Klassenstufe ab, sodass diese als selbstverständlich gelten (siehe Kapitel 9). Bestätigt wird dies durch die Aussage einer Lehrkraft der Sekundarstufe I einer Realschule.

Da hatten wir schon unterschiedlichste. [...] Als die kleiner waren. (Transkript_B5, Z.146-148)

Hinsichtlich der Prävention von externalisierenden Störungen anhand von eingeführten Ritualen wurden in vier von sechs Interviews Beispiele zur Bestätigung derer gefunden. Keine Nennung diesbezüglich erfolgte von den beiden Lehrkräften der Realschulen. Das folgende Beispiel einer Lehrkraft, die im sonderpädagogischen Bereich tätig ist, fasst die Fülle der genannten Beispiele zusammen und bestätigt die gemeinsamen Auffassungen der beiden Schularten (SBBZ und Grundschule) von Ritualen im Schullalltag zur Prävention externalisierender Störungen.

Ganz klare Rituale, wie, dass das Datum morgens gut läuft, dass die Hausaufgaben erklärt werden, dass nochmal gesagt wird, wann die Pausenzeiten sind oder dass wir pünktlich aus der Pause kommen. [...] Ganz klarer Tagesablauf, Strukturen da sind. Die brauchen das halt auch, dass sie das sehen, schon morgens, was ist denn überhaupt dran. Oder auch dass sie wissen, ich melde mich und kann einen Vorschlag noch einbringen. (Transkript_B1, Z. 160-166)

Zudem gilt es zu erwähnen, dass die Prävention externalisierender Störungen acht induktive ergänzte Kategorien fasst, da sich die theoretische Fundierung aufgrund der Relevanz für die Thematik der vorliegenden Arbeit, überwiegend auf die Komponenten des Classroom-Managements bezieht. Die Fülle an induktiven Kategorien verdeutlicht die Relevanz präventiver Maßnahmen in Bezug auf externalisierende Störungen (siehe Anhang III). Weiterhin wurde der Einsatz der Komponenten des Classroom-Managements erfragt. Der Begriff an sich und die dazugehörigen Fachbegriffe wurden von keiner Lehrkraft genannt, jedoch wurden alle Komponenten, die die deduktiven Kategorien bilden (siehe Anhang III), mit einem Beispiel belegt. Gleichzeitig kann somit die vierte Hypothese, dass externalisierende Störungen durch Komponenten des Classroom-Managements positiv beeinflusst werden, bestätigt werden. Folgendes Beispiel, welches die deduktive Subkategorie „Reibungslosigkeit im Unterricht“ (H1b) füllt, dient der Bestätigung der vierten Hypothese:

Das heißt, der Unterricht muss so geplant und strukturiert sein, dass [...] Schüler XY oder Schülerin XY vielleicht gar nicht die Möglichkeit hat, irgendwo auszubrechen. (Transkript_B3, Z. 156-158)

Weitere Maßnahmen zum Umgang mit externalisierenden Störungen wurden deduktiv überwiegend anhand lerntheoretischer Handlungsmöglichkeiten gebildet (siehe Anhang III). Diese wurden bis auf zwei Handlungsmöglichkeit alle durch Beispiele der Interviews belegt (siehe Anhang IV). Die „Auszeit“ (D1) und das „Krisengespräch“ (D1c) wurden dabei von allen Lehrkräften mit einem Beispiel belegt. Die „Verhaltensmodifikation“ (D1b) wurde ausschließlich von den Grundschullehrkräften und den beiden Sonderpädagog*innen genannt. Der Einsatz von „Selbstkontrollkarten“ (D1e) und „Rollenspielen zur Konfliktlösung“ (D1g) wurden ausschließlich von einer Lehrkraft eines SBBZs Lernen thematisiert. Weitere Handlungsmöglichkeiten, die Lehrkräfte im Umgang mit externalisierenden Störungen nannten, waren das Eingehen von „Blickkontakt“ (D4), die „direkte Ansprache“ (D5), den Einsatz von „akustischen Signalen“ (D6) und die „Verschriftlichung der Sichtweisen bezüglich einer Konfliktsituation“ (D7). Anzumerken ist dabei, dass die Fülle an genannten Handlungsmöglichkeiten überwiegend von Lehrkräften der Grundschule und Förderschule stammen. Dies lässt auf eine möglicherweise ausreichende theoretische Fundierung hinsichtlich lerntheoretischer Ansätze und deren Einsatz zum Umgang mit externalisierenden Störungen schließen. Eine Lehrkraft, die in der Sekundarstufe I einer Realschule unterrichtet, tätigte auf Nachfrage des Umgangs mit externalisierenden Störungen keine richtige Aussage und nannte ausschließlich den Einsatz von Handzeichen. Die zweite Lehrkraft einer Realschule nannte dahingehend drei Beispiele „Die betroffenen SuS vor die Tür stellen“ (D8), „Einschaltung der Schulleitung“ (D9) und „Suspendierung für einen Tag“ (D10), die induktiv zur Kategorie (D) hinzugefügt wurden. Die genannten Interviewbeispiele sind

eher negativ behaftet und beinhalten keine lerntheoretischen Ansätze, die besonders effektiv hinsichtlich der Prävention von beispielsweise einem gezeigten Symptom der SSV wie aggressiven Verhalten sind (Petermann et al. 2007) (siehe Kapitel 11.1). Dies könnte auf einen anderen pädagogischen Ansatz, aufgrund dem Alter der Zielgruppe der Sekundarstufe I einer Realschule und den diesbezüglichen angewendeten Maßnahmen zum Umgang mit externalisierenden Störungen auf Seiten der Lehrkräfte der Sekundarstufe I einer Realschule hindeuten. Weiterhin könnte dies die vorrangige Vermittlung curricularen Fachwissens, der Sekundarstufe I einer Realschule implizieren.

Intervenierende Maßnahmen, die unter den Begriff „reaktives Classroom-Management“ fallen (siehe Kapitel 9) wurden nur anhand eines Beispiels einer Grundschullehrkraft genannt (siehe Anhang IV). Zusätzlich nannte eine Lehrkraft, die an einem SBBZ Lernen tätig ist, den Einsatz von Stopp-Zeichen.

[...] grundsätzlich muss man dem Kind eine Möglichkeit geben, dass sie das Verhalten, dass man nicht sehen möchte, dass es das selber lässt oder schnell merkt, dass es zu diesem Verhalten kommt, in irgendeiner Form ein Stopp drin hat. (Transkript_B2, Z. 129 – 132)

Intervenierende sowie präventive Trainingsprogramme (siehe Kapitel 11), die die deduktive Kategorie (I2) bilden, wurden in keinem der geführten Interviews erwähnt. Dies deutet auf die fehlende Thematisierung solcher Trainingsprogramme im schulischen Kontext hin, was auf die vorherrschenden Herausforderungen einer Lehrkraft zurückzuführen sein könnte. Ausschließlich Token-Systeme (siehe Anhang IV) wurden sowohl von einer Lehrkraft der Sonderpädagogik als auch einer Lehrkraft der Grundschulpädagogik genannte, sodass der überwiegende Einsatz theoretischer fundierter intervenierender Maßnahmen im Primarbereich und der Sonderpädagogik zu verzeichnen sind.

Somit geht aus der Überprüfung der Kategorie Herausforderungen (I) bezüglich externalisierender Störungen hervor, dass diese bereits mit der Bildung der deduktiven Kategorien hinreichend umrissen und mit jeweils einem Beispiel belegt wurden, da nur eine induktive Kategorie hinzugefügt wurde. Diese beschreibt jedoch die Elternarbeit und nicht die direkte Arbeit mit den betroffenen SuS (siehe Anhang III). Die deduktiv gebildete Kategorie „Erhöhte emotionale Belastung“ wurde bis von einer Lehrkraft, die an einem SBBZ Lernen tätig ist, von allen bestätigt. Dies könnte auf eine gelungene „emotional objectivity“ ihrerseits hindeuten (siehe Kapitel 10.1), die eine emotionale Befangenheit aufgrund der Perspektive SuS mit externalisierenden Störungen gegenüber vorbeugt und versucht zu verhindern. Interessant hinsichtlich der deduktiv gebildeten Kategorie „Unsicherheiten im Umgang mit externalisierenden Störungen“ ist die Aussage einer Lehrkraft, die seit zehn Jahren an ei-

ner Grundschule tätig ist und gleichzeitig die kürzeste Dienstzeit (zehn Jahre) der befragten Expert*innen inne hat.

[...] fährt dann nach Hause nach der Arbeit und hinterfragt viele Dinge und man überlegt und man googelt sich die Hände wund und versucht irgendwelche Lösungen zu finden, damit dieses Verhalten vielleicht [...] nicht mehr so häufig vorkommt (Transkript_B3, Z.129-131)

Anhand dieser Aussage kann die Erkenntnis von Sairanen und Pfeffer (2011), dass Lehrkräfte, die weniger als 25 Jahre im Schuldienst sind, sich weniger intensiv mit SuS, die Symptome externalisierender Störungen zeigen, auseinandersetzen, widerlegt werden. Hingegen wurden „aussichtslose“ und jedoch reflektierte Gedanken von einer Lehrkraft geäußert, die seit 30 Jahren an einer Realschule tätig ist.

[...] dass ich manchmal nicht so ganz pädagogisch und immer ruhig bleibe und auf so einen lahmen Gaul einrede. Das ist für mich schwierig teilweise. Also ich denke, dass ich nicht immer positiv handle. (Transkript_B5, Z. 105-108)

Neben den emotionalen Belastungen fassen zwei Interviewbeispiele, die jeweils von einer Lehrkraft einer Grundschule und einem SBBZ Lernen stammen, die Herausforderung in Bezug auf den erweiterten Arbeitsbereich (J3) (siehe Anhang III) einer Lehrkraft treffend zusammen:

[...] es ist sehr viel Energie, die dabei drauf geht. Das man einfach viel Zeit damit verwendet, sich darum auch zu kümmern, dass je nachdem wie heftig das auch ist, das natürlich weniger Unterricht gemacht wird. (Transkript_B2, Z. 237-240)

Also auf den Unterricht, auf die Lehrperson und auf die Schüler bezogen ist es ein „Drahtseilakt“ [...] man bewegt sich auf dünnem Eis. (Transkript_B4, Z. 163-164)

Gleichzeitig impliziert die Aussage aus Transkript_B2, dass dem sozialen Lernen und der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (siehe Kapitel 2.1) einen niedrigeren Stellenwert zugeschrieben wird als der Vermittlung curricularer Inhalte. Weiterhin kann aufgrund der genannten, aussagekräftigen Interviewbeispiele und aller belegten deduktiven Kategorien bezüglich der Herausforderungen externalisierenden Störungen (siehe Anhang IV) die fünfte und letzte Hypothese von allen außer einer Lehrkraft bestätigt werden, sodass alle

befragten Lehrkräfte, der unterschiedlichen Schularten, externalisierende Störungen als erlebte Herausforderung ansehen.

Eng mit den Herausforderungen sind die Forderungen nach Unterstützungen oder generellen Unterstützungssystemen bezüglich des Umgangs mit externalisierenden Störungen verknüpft. Die Fülle an ausschließlich induktiv gebildeten Kategorien (siehe Anhang IV) verdeutlicht die Dringlichkeit des Einsatzes von allgemeinen Unterstützungssystemen und generellen Unterstützungen im Schulalltag. Dabei wurde von allen befragten Lehrkräften die Forderung nach personellen Kapazitäten in Form von einer zweiten Lehrkraft oder pädagogischen Fachkraft im Unterricht deutlich betont. Außerdem wurde die Reduktion der Klassengrößen von allen Lehrkräften genannt, sodass eine individuelle und intensivere (Beziehungs)Arbeit, gerade mit SuS, die Symptome externalisierender Störungen, zeigen, möglich wird. Weiterhin wurde die Infrastruktur an Schulen, hinsichtlich ausreichender Räumlichkeiten, von allen befragten Lehrkräften bemängelt. Dahingehend wurden Forderungen hinsichtlich Rückzugsräumen, in Form von Entspannungsräumen und generellen separaten Räumen zur Konfliktklärung, genannt. Es gilt an dieser Stelle herauszustellen, dass ausschließlich eine Lehrkraft, die an einer Grundschule tätig ist, Fortbildungen und Supervisionen thematisierte. Sie fordert:

Fort- und Weiterbildungen in jeglicher Form und [...] Fortbildungen [...] die einem dann auch sagen so und in dieser Situation dann Rollenspiele [...] und immer wieder Supervisionen darüber. (Transkript_B4, Z. 285-298)

Dies könnte auf ein unzureichendes bis hin zu fehlendem Angebot im schulischen Kontext von passenden Fortbildungen und Supervisionen hinsichtlich diverser Verhaltensstörungen hindeuten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Umgang mit externalisierenden Störungen (Kategorie D) im schulischen Kontext von Seiten der Lehrkräfte anhand der deduktiv gebildeten Kategorien reflektiert und vollzogen wird. Weiterhin wurden sieben induktive Kategorien hinzugefügt, welche die Bandbreite diverser Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit dem Störungsbild verdeutlichen. Jedoch scheinen nicht alle Maßnahmen zum Umgang zieldienlich zu sein (siehe Kategorie D8-D10). Außerdem werden präventive Maßnahmen (Kategorie H) und insbesondere Maßnahmen des proaktiven Classroom-Managements von Lehrkräften der Grundschule und der SBBZs Lernen angewendet. Im Hinblick auf die Bedeutung von externalisierenden Störungen für Lehrpersonen im schulischen Kontext wurden insbesondere die negativen Auswirkungen sowohl auf die Lehrperson als auch auf die Mitschüler*innen (Kategorie E; F) von allen Lehrkräften bestätigt. Daraus ergibt sich das Verständnis und die Forderungen der Lehrkräfte, eine positive Bindung zu den betref-

fenen SuS mithilfe von zielführenden Maßnahmen zu gestalten. Die deduktiv gebildeten Kategorien „Bindungsaufbau“ (G1), „Vertrauensaufbau“ (G2), „Schaffen eines beständigen Beziehungsangebotes“ (G3) und „Vorhersehbarkeit“ (G7) werden dahingehend betont und mehrfach durch die Lehrkräfte bestätigt. Trotzdem stellen externalisierende Störungen im schulischen Kontext eine sehr große Herausforderung an alle Lehrkräfte der unterschiedlichen Schularten dar, da sie oft mit einer erhöhten emotionalen Belastung der Lehrkräfte einhergehen (siehe Kategorie I).

16.2 Limitation der Arbeit

Die in Kapitel 16 berichteten und diskutierten Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der folgenden Limitation zu betrachten.

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Erfahrungswerte und Meinungen von sechs Expert*innen herangezogen, die sich zwar aufgrund der in Kapitel 14.2 beschriebenen Kriterien als solche qualifizieren, allerdings nicht für die Allgemeinheit sprechen können. Somit erheben die Ergebnisse, die im Zuge dieser Untersuchung ermittelt worden sind, keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit. Deshalb stellt das Kategoriensystem auch eine Sammlung möglicher Formen des Umgangs mit externalisierenden Störungen, möglichen Auswirkungen sowohl auf die Bindung zu Lehrkräften als auch zu Mitschüler*innen, möglicher Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung, möglicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen, möglicher Herausforderungen und möglicher Forderungen dar. Um die genannten Kategorien tatsächlich erfassen zu können, bedarf es einer anderen Methode, die sich nicht der Meinung von Expert*innen bedient, sondern reale Situationen, in Bezug auf externalisierende Störungen, im schulischen Kontext beobachtet und analysiert. Weiterhin basieren die Erkenntnisse der Untersuchung wie bereits im Kapitel 14.2 dargelegt, auf dem Kontextwissen von Expert*innen. Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit wäre es geeigneter, den direkten Umgang von Lehrkräften mit SuS mit diagnostizierten Störungsbildern externalisierender Störungen und deren Bedeutung für Lehrkräfte zu untersuchen. Die Population der SuS, mit diagnostizierten Störungsbildern externalisierender Störungen, ist jedoch schwierig zu erschließen, sodass sich in der vorliegenden Arbeit auf das Kontextwissen der Expert*innen berufen wird.

Alle befragten Expert*innen stammen aus Deutschland, jedoch sind drei im Bundesland Rheinland-Pfalz, zwei in Baden-Württemberg und eine in Hessen tätig. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme der Bundesländer erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit.

Außerdem finden sich in der Auswertung des erhobenen Materials Limitationen, die sich im interpretativen Teil qualitativer Methoden widerspiegeln. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurde zwar versucht ein Verfahren durchzuführen, welches durch seine Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit marginale interpretative Anteile besitzt, jedoch stellt die Kategorienbildung an sich eine Interpretation des Interviewmaterials dar. Mithilfe des Kodierleitfadens (siehe Anhang IV) soll diese jedoch so transparent wie möglich gestaltet werden. Um den interpretativen Anteil der qualitativen Inhaltsanalyse zu minimieren, wäre eine Auswertung der transkribierten Interviews einer zweiten Person ideal, um die Interkoderreliabilität gewährleisten zu können.

17. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung externalisierender Störungen für Lehrkräfte im schulischen Kontext und deren Umgang mit dem Störungsbild auf Grundlage von Expert*innen-Interviews erforscht und diskutiert. Ziel war es dabei, die Bedeutung externalisierender Störungen in Bezug zu der Bindungspädagogik und der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu setzen. Im Zuge dessen wurde auch der Umgang mit externalisierenden Störungen anhand präventiver und intervenierender Maßnahmen, wie zum Beispiel dem Classroom-Management, dargelegt. Neben der theoretischen Fundierung anhand der Literaturrecherche, wurden zur Beantwortung der Fragestellung Expert*innen-Interviews mit zwei Grundschullehrkräften, zwei Sonderpädagog*innen und zwei Realschullehrkräften geführt. Die Auswahl von Expert*innen unterschiedlicher Schulformen wurde dabei bewusst getätigt, um eine möglichst heterogene Sichtweise, im Rahmen dieser Arbeit, generieren zu können. Die Auswertung des Materials erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) (siehe Kapitel 14.3).

Die Relevanz der Thematisierung externalisierender Störungen im schulischen Kontext ergibt sich aus den vorliegenden Prävalenz- und Komorbiditätsraten. Insbesondere der Zusammenhang zwischen der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und den Schulleistungen ist im Hinblick auf externalisierende Störungen ausreichend untersucht (siehe Kapitel 8). Neben den hohen Prävalenzraten des Störungsbildes ADHS mit 3-5% stellt das Störungsbild SSV die zweithäufigste psychische Störung im Kindes- und Jugendalter mit 7,5% dar (siehe Kapitel 6). Weiterhin gilt es die Komorbiditätsraten (siehe Kapitel 8) zu betonen, da 50% der Kinder und Jugendlichen, die an einer SSV leiden, zusätzliche Störungsbilder ausbilden. Insbesondere bei Kindern, bei denen eine SSV vor dem zehnten Lebensjahr diagnostiziert wurde, liegt eine signifikante Interferenz zwischen aggressivem Verhalten und der hyperkinetischen Störung ADHS vor (siehe Kapitel 8). Dies verdeutlicht, dass die beiden Störungsbilder ADHS und SSV nicht separiert voneinander

betrachtet werden können. Ferner können sie auch als kombinierte Störung vorliegen. Gleichzeitig gilt es zu betonen, dass externalisierende Störungen neben einer erhöhten Komorbiditätsrate hinsichtlich anderer Störungsbilder, sich auch unmittelbar auf den schulischen Lernerfolg ausüben (siehe Kapitel 8). Generell gehören externalisierende Störungen der in dem kategorialen Klassifikationssystem, der ICD-10, gelisteten Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-98) an (siehe Kapitel 5). Dabei betrachtet die vorliegende Arbeit ausschließlich die beiden Störungsbilder hyperkinetische Störungen (F90.-) und Störungen des Sozialverhaltens (F91.-) (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). Die Grundlage für die Erklärung externalisierender Verhaltensstörungen bildet dabei die von Myschker (2009) gebildete Definition einer Verhaltensstörung (siehe Kapitel 2.2). Diese gliedert das Phänomen Verhaltensstörung in die wesentlichen Aspekte, die sich sowohl auf das Individuum als auch auf die Umwelt beziehen. Die Aspekte lassen sich dabei in Erscheinung, Ursache, Auswirkung und Konsequenz beziehungsweise Intervention aufgliedern (siehe Kapitel 2.2). Da externalisierende Störungen zu der klinischen Kategorie der Verhaltensstörungen zählen lässt sich die genannte Definition, auf die in der vorliegenden Arbeit behandelte Thematik der externalisierenden Verhaltensstörungen adaptieren.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse aufgrund der Auswertungen der Interviews festhalten: Hinsichtlich der Definition und genauen Klassifikation externalisierender Störungen herrscht keine Einheitlichkeit, jedoch konnten die Symptome der beiden Störungsbilder externalisierender Störungen von allen Lehrkräften mit mindestens einem Beispiel benannt werden (siehe Anhang IV). Ausschließlich zwei Lehrkräfte, eine der Sonderpädagogik und eine der Sekundarstufe I, konnten keine individuelle Definition externalisierender Störungen (siehe Kapitel 16.1, S. 88) nennen. Somit sind die Definitionsschwierigkeiten nicht auf Lehrkräfte einer Schulart zurückzuführen. Zusätzlich erwähnte eine Lehrkraft, die an einem SBBZ Lernern tätig ist, im Zusammenhang mit der Definition externalisierender Störungen auch internalisierende Störungen (siehe Kapitel 16.1, S. 89). Dieses zweite Störungsbild weist gleichzeitig eine Grenze der vorliegenden Arbeit auf, da sich diese ausschließlich auf externalisierende Störungen spezialisiert und das zweite Störungsbild hingegen nur nennt. Jedoch liegen Komorbiditäten zwischen externalisierenden Störungen und internalisierenden Störungen, in Form von zum Beispiel Depressionen, vor (siehe Kapitel 8). Daher wäre es für weitere Forschungen interessant auch dieses Störungsbild im schulischen Kontext zu thematisieren und zu beleuchten. Um den zweiten Teil der Fragestellung, den Umgang mit externalisierenden Störungen, beantworten zu können, wurden Handlungsmöglichkeiten, Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf die Komponenten des Classroom-Managements, erfragt. Dabei wurde deutlich, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe I einer Realschule womöglich auf weniger theoretisch fundiertes Fachwissen in Bezug auf den Umgang mit externalisierenden Störungen

zurückgreifen, da sie diesbezüglich nur wenige Aussagen tätigten und auf externalisierende Störungen eher mit Sanktionierung, Schulverweisen und Exklusion aus dem Klassenraum reagierten (siehe Kapitel 16.1, S.95). Anders hingegen gestalten sich die Ergebnisse der Analyse der Interviews der Lehrkräfte der anderen beiden Schularten. Dabei wurde ersichtlich, dass sie über die Kenntnis einer Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten präventiver und intervenierender Maßnahmen verfügen und gezielt die Komponenten des Classroom-Managements im Schulalltag einsetzen. Die wichtigsten Aspekte waren dabei die Vorhersehbarkeit, die Wertschätzung, die Verwendung von Ritualen und die gemeinsame Erarbeitung von Regeln (siehe Kapitel 16.1, S. 92-95). Unter Einbezug der Erkenntnisse, die in der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden, stellen eine vorbereitete, strukturierte Lernumgebung und der Aufbau einer Bindung, zu SuS mit externalisierenden Störungen, einen präventiven Faktor dar (siehe Kapitel 16.1, S. 93 ff.). Die Bindung wurde oft mit dem Synonym der Beziehung gleichgesetzt und wurde von allen Lehrkräften genannt. Dies verdeutlicht die Relevanz eines Bindungs-/Beziehungsaufbaus um externalisierende Störungen im schulischen Kontext vorzubeugen. Diesbezüglich besteht die Forderung die „emotional objectivity“ zu den betroffenen SuS fortwährend zu pflegen und deren drei Komponenten, die Erforschung der „Guten Gründe“, die Wahrnehmung der eigenen Gedanken und das Sorgen für sich selbst als Lehrperson, zu verinnerlichen (siehe Kapitel 10.1). Dabei liegt eine besondere Betonung auf der ersten und zweiten Technik. Erstes meint die Erforschung der „Guten Gründe“ der betroffenen SuS, warum sie störungsspezifische Verhaltensweisen beziehungsweise Symptome zeigen. Zweites umfasst die fortwährende Reflexion der subjektiven Einstellungen den betroffenen SuS gegenüber, sodass diese um eine optimale Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung eingehen zu können, so positiv wie möglich gestaltet wird. Um den ersten Teil der Fragestellung, die Bedeutung externalisierender Störungen für Lehrkräfte im schulischen Kontext, beantworten zu können, wurden die Auswirkungen dieser sowohl auf Lehrkräfte als auch auf Mitschüler*innen erfragt. Dabei gestalteten sich die Aussagen aller Lehrkräfte überwiegend negativ, sodass die getätigten Aussagen auf ein teilweise belastetes Bindungsverhältnis deuten und zum Teil das Hervorkommen des nicht-feinfühliges Verhaltens (siehe Kapitel 16.1, S. 90) thematisieren. Das Gesamtbild der diesbezüglichen Aussagen deutet auf eine erhöhte Belastung und in Einzelfällen Überforderung hin. Diese wird anhand einer Aussage einer Lehrkraft der Sekundarstufe I, einer Realschule, besonders deutlich, indem sie neben der Überforderung hinsichtlich externalisierender Störungen auch die Gereiztheit als Folge des normabweichenden Verhaltens thematisiert (siehe Kapitel 16.1, S. 97). Eine andere Lehrkraft, die an einem SBBZ Lernen tätig ist, betont den Energie- und Zeitverlust bei der Intervention externalisierender Störungen auch hinsichtlich der Vermittlung curricularer Inhalte (siehe Kapitel 16.1, S.97). Dies impliziert den erhöhten Stellenwert der curricularen Vermittlung und mindert den der

Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen. Auch die beiden Lehrkräfte einer Grundschule bestätigen die genannten Belastungen. Somit ist die negativ konnotierte Bedeutung von externalisierenden Störungen im schulischen Kontext nicht auf eine Schulart zurückzuführen. Ausschließlich eine Lehrkraft betonte die Chance zum Bindungsaufbau bei Kindern mit externalisierenden Störungen, indem sie äußerte, dass sie insbesondere in die „schwierigen Kinder“ einen enormen Zeitaufwand investiert und dieser in Form einer am Ende sehr engen Beziehung belohnt wird. Daraufhin äußerte sie, dass dabei die „normalen“ SuS untergehen und nicht eine solch enge Bindung erfahren können (siehe Kapitel 16.1, S. 90). Diese Aussage deutet auf die Beherrschung der „emotional objectivity“ (siehe Kapitel 10.1) hin und spiegelt die veränderte, positive Sichtweise auf die betroffenen SuS und deren gezeigten externalisierenden Verhaltensweisen wider. Weiterhin gilt es die Diversität der SuS zu betonen, die ebenfalls eine besondere Bedeutung für Lehrkräfte aller Schularten, sowohl im Hinblick auf die Klassengemeinschaft als auch auf die Wissensvermittlung hat. Mitschüler*innen fühlen sich von SuS mit externalisierenden Störungen ebenfalls belastet, da sie in Arbeitsphasen oder in generellen Lernprozessen gestört sind (siehe Kapitel 5.2). Die Folge dessen geht mit einem Ausschluss der SuS mit externalisierenden Störungen aus der Klassengemeinschaft einher. Die Lehrkraft steht vor der Herausforderung das negativ behaftete Bild der betroffenen SuS nicht zu bestätigen, sodass sie keine Außenseiterrolle einnehmen. Dieses Vorgehen wird ausschließlich von einer Lehrkraft bestätigt, die an einer Grundschule tätig ist (siehe Anhang IV). Insgesamt stellen Kinder und Jugendliche, die an den genannten Störungsbildern leiden, für Lehrkräfte eine besonders große Herausforderung im schulischen Kontext dar. Der Einsatz von Techniken der sozial-kognitiven Lerntheorie und insbesondere dem Lernen am Modell von Seiten der Lehrkraft könnte jedoch positive Verhaltensmodelle und prosoziale Peer-Strukturen in der Klassengemeinschaft hervorbringen und SuS mit externalisierenden Störungen Hilfestellungen leisten.

Aufgrund der hohen Anzahl an Forderungen nach Unterstützungssystemen oder generellen Unterstützungen in Bezug auf externalisierende Verhaltensstörungen gilt es die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit zu betonen. Diese sollte mit Jugendamt/Jugendhilfe, externen Fachkräften für Gewaltprävention, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und externen Fachkräften wie beispielsweise Erzieher*innen und Integrationshelfer*innen eingegangen werden, sodass Defizite im Wissen und Verständnis externalisierender Störungen vorgebeugt, Elternberatung und Elternarbeit optimiert sowie außerschulische Hilfsangebote für Eltern geleistet werden können. Gleichzeitig stellt die interdisziplinäre Arbeit eine große Entlastung auch auf Seiten der Lehrkräfte dar. Dabei ist zum einen die emotionale Belastung zu nennen, da Lehrkräfte oftmals im Umgang mit „schwierigen Kindern“ eine Überforderung verspüren und dahingehend an eigenen kreierten Vorwürfen leiden. Zum anderen ist der Faktor Zeit und personelle Ressourcen zu nen-

nen. Dahingehend besteht die Forderung nach ausreichender Zeit und personeller Besetzung, um einen verbesserten Austausch, die Entlastung und die Planung zur Förderung von SuS mit externalisierenden Störungen vornehmen zu können. Somit ist ein Austausch auch innerhalb des Kollegiums von enormer Bedeutung, sodass präventive und intervenierende Maßnahmen, wie beispielsweise das Classroom-Management, diskutiert, reflektiert und adaptiert werden können. Der Optimalfall würde ein speziell zugeschnittener „Methodenkoffer“ bilden, der Lehrkräfte im Umgang mit externalisierenden Störungen und insbesondere in Extremsituationen, unterstützt. Außerdem gilt es die Dringlichkeit der Thematisierung externalisierender Störungen in allen lehramtsbezogenen Studiengängen zu betonen, sodass dadurch eine mögliche Vorbereitung und Entlastung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Problematiken des „realen“ Unterrichtsgeschehens gewährleistet werden kann.

Letztendlich lassen sich SuS mit externalisierenden Störungen in allen Schulformen wiederfinden. Es gilt diesen mit einer professionellen pädagogischen Haltung und frühzeitigen Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu begegnen, sodass die betroffenen SuS immer wieder neue Beziehungsangebote erhalten, ein Mindestmaß an pädagogischer Autorität und ein Höchstmaß an Wertschätzung erfahren, sodass sie den jeweils bestmöglichen schulischen Entwicklungsverlauf vollziehen können.

Literaturverzeichnis

Ahtola, A.; Haataja, A.; Kärnä, A.; Poskiparta, E.; Salmivalli, C. (2012): For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 28 (6), S. 851–859. DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.006.

Anderson, C. A.; Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: *Annual review of psychology* 53, S. 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.

Arnold, E. M.; Goldston, D. B.; Walsh, A. K.; Reboussin, B. A.; Daniel, S. S.; Hickman, E.; Wood, F. B. (2005): Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. In: *Journal of abnormal child psychology* 33 (2), S. 205–217. DOI: 10.1007/s10802-005-1828-9.

Bandura, A.; Verres, R.; Kober, H. (Hg.) (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Beelmann, A.; Raabe, T. (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Göttingen: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, 10). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8017-2041-4>.

Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bogner, A.; Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner, B. Littig und W. Menz (Hg.): Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 33–70.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Huber-Psychologie-Forschung 1. Auflage. Bern: Huber.

Campbell, S. B. (2006): Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues: Guilford Publications. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=G0LFPAPH5bQC>.

Card, N. A.; Stucky, B. D.; Sawalani, G. M.; Little, T. D. (2008): Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. In: *Child Development* 79 (5), S. 1185–1229. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.

Carroll, J. M.; Maughan, B.; Goodman, R.; Meltzer, H. (2005): Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. In: *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines* 46 (5), S. 524–532. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x.

Casale, G.; Hennemann, T. (2019): Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomenverhalten. In: S. Gengelmaier, W. Bleher, M. Hoanzl und E. Herz (Hg.): ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 1 Gemeinsam & Verschieden: Was sind Spezifika des Faches "ESE"? (1). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 56–72.

Cierpka, M. (2011): Faustlos - wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. 8. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Compton, K.; Snyder, J.; Schrepferman, L.; Bank, L.; Shortt, J. W. (2003): The contribution of parents and siblings to antisocial and depressive behavior in adolescents: a double jeopardy coercion model. In: *Dev Psychopathol* 15 (1), S. 163–182. DOI: 10.1017/S0954579403000099.

Deneault, J.; Ricard, M. (2013): Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. In: *The Journal of genetic psychology* 174 (1), S. 88–116. DOI: 10.1080/00221325.2011.642028.

Denham, S. A.; Bassett, H. H.; Thayer, S. K.; Mincic, M. S.; Sirotkin, Y. S.; Zinsser, K. (2012a): Observing preschoolers' social-emotional behavior: structure, foundations, and prediction of early school success. In: *The Journal of genetic psychology* 173 (3), S. 246–278. DOI: 10.1080/00221325.2011.597457.

Denham, S. A.; Bassett, H. H.; Way, E.; Mincic, M.; Zinsser, K.; Graling, K. (2012b): Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. In: *Cognition & emotion* 26 (4), S. 667–679. DOI: 10.1080/02699931.2011.602049.

Denham, S. A.; Dunn, J. (1998): Emotional development in young children. New York, NY, London: The Guilford Press (The Guilford series on social and emotional development). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/bios/guilford051/98024230.html>.

Denham, S. A.; Zinsser, K.; Bailey, C. S. (2011): Emotional intelligence in the first five years of life. Online verfügbar unter <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-intelligence-first-five-years-life>, zuletzt geprüft am 10.08.2021.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) (2021): Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-F98). Online verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2006/index.htm?gf90.htm>, zuletzt geprüft am 01.09.2021.

Döpfner, M. (2008): Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In: F. Petermann (Hg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 31–56.

Döpfner, M.; Banaschewski, T.; Sonuga-Barke, E. (2008): Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In: F. Petermann (Hg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 257–276.

Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Frölich, J. (2013): Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 1). Online verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.de/9783840919398/1>.

Dresing, T.; Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Einsiedler, W. (2017): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: M. K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 267–290.

Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2002): The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In: L. Pulkkinen und A. Caspi (Hg.): Paths of successful development. Personality in the life course. Cambridge: Cambridge University Press, S. 46–70.

Espelage, D. L. (2014): Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. In: *Theory Into Practice* 53 (4), S. 257–264. DOI: 10.1080/00405841.2014.947216.

Faraone, S. V.; Mick, E. (2010): Molecular Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In: *The Psychiatric clinics of North America* 33 (1), S. 159–180. DOI: 10.1016/j.psc.2009.12.004.

Farrell Erickson, M.; Pianta, R. C. (1989): New Lunchbox, Old Feelings: What Kids Bring to School. In: *Early Education and Development* 1 (1), S. 35–49. DOI: 10.1207/s15566935eed0101_4.

Flaspöler, E.; Neitzner, I. (2018): Schule. Ausführliches Branchenbild aus dem Risikoservatorium der DGUV. In: *Branchenbild Schule*. Online verfügbar unter https://www.dguv.de/medien/ifa/de/fac/arbeiten_4_0/branchenbild_schule_langfassung.pdf.

Franzkowiak, Peter (2018): Prävention und Krankheitsprävention. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/praevention-und-krankheitspraevention/>, zuletzt geprüft am 02.09.2021.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Gebhard, S. (2013): Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. In: A. Castello (Hg.): Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita. Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik), S. 17–26.

Geddes, H. (2007): Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. Reprinted. London: Worth Publ.

Gloger-Tippelt, G.; König, L.; Zweyer, K.; Lahl, O. (2007): Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. In: *Kindheit und Entwicklung* 16 (4), S. 209–219. DOI: 10.1026/0942-5403.16.4.209.

Goetze, H. (2001): Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess (Grundrisse der Sonderpädagogik, 5).

Goldweber, A.; Waasdorp, T. E.; Bradshaw, C. P. (2013): Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. In: *Journal of school psychology* 51 (4), S. 469–485. DOI: 10.1016/j.jsp.2013.04.004.

- Groh, A. M.; Fearon, R. P.; Bakermans-Kranenburg, M. J.; van Ijzendoorn, M. H.; Steele, R. D.; Roisman, G. I. (2014): The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. In: *Attachment & human development* 16 (2), S. 103–136. DOI: 10.1080/14616734.2014.883636.
- Grossmann, K.; Grossmann, K. E. (2017a): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Fachbuch Klett-Cotta).
- Grossmann, K. E.; Grossmann, K. (Hg.) (2017b): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta, J.-G.-Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Klett-Cotta-Fachbuch).
- Günther, C. (2012): Bindung und Lernbehinderung. Münster: Waxmann Verlag (Sozialpädagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830976837.
- Haller, A.-C.; Klasen, F.; Petermann, F.; Barkmann, C.; Otto, C.; Schlack, R.; Ravens-Sieberer, U. (2016): Langzeitfolgen externalisierender Verhaltensauffälligkeiten. In: *Kindheit und Entwicklung* 25 (1), S. 31–40. DOI: 10.1026/0942-5403/a000186.
- Hartke, B.; Diehl, K.; Vrbán, R. (2008): Planungshilfen zur schulischen Prävention - Früherkennung und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen. In: J. Borchert, B. Hartke und P. Jogschies (Hg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer, S. 218–234.
- Hartke, B.; Vrbán, R. (2017): Schwierige Schüler - 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 11. Auflage. Hamburg: Persen (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag).
- Heinrichs, N.; Saßmann, H.; Hahlweg, K.; Perrez, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: *Psychologische Rundschau* 53 (4), S. 170–183. DOI: 10.1026//0033-3042.53.4.170.
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur und J. Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 559–576.
- Helsper, W.; Hummrich, M. (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: K. Lenz und F. Nestmann (Hg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa-Verl., S. 605–630.
- Heuse, S. (2019): SORKC-Modell im Dorsch Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/sorkc-modell>.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung. In: R. Hitzler, A. Honer und C. Maeder (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–30.
- Howes, C.; Ritchie, S. (2002): A matter of trust. Connecting teachers and learners in the early childhood classroom. New York: Teachers College Press (Early childhood education series).
- Hülshoff, T. (2012): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe : 33 Abbildungen und zwei Tabellen. 4., aktualisierte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (UTB Pädagogik, Psychologie, 2051). Online verfügbar unter <http://www.utb-studie-book.de/9783838538228>.
- Humpert, W.; Dann, H.-D. (2012): KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des "Konstanzer Trainingsmodells". Unter Mitarbeit von Franz Petermann. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber (Psychologie).

- Ihle, W.; Esser, G. (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. In: *Psychologische Rundschau* 53 (4), S. 159–169. DOI: 10.1026//0033-3042.53.4.159.
- Jugert, G.; Rehder, A.; Notz, P.; Petermann, F. (2017): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. 11., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Pädagogisches Training). Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3202-4>.
- Julius, H. (2008): Bindungsgeleitete Prävention. In: J. Borchert, B. Hartke und P. Jogschies (Hg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer, S. 248–260.
- KMK (2015): Kultusministerkonferenz. Allgemeinbildende Schulen - weitere Unterrichtsinhalte. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>, zuletzt geprüft am 03.09.2021.
- Koglin, U.; Petermann, F. (2008): Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In: F. Petermann (Hg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 81–98.
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Huber (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie, Neue Folge, 6).
- Kühn, A. (2018): Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten : mit zahlreichen Übungen, 15 Abbildungen und 6 Tabellen : mit Online-Zusatzmaterialien. München: Ernst Reinhardt Verlag. Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5b56fc5f-1de4-4f4a-b2af-5d67b0dd2d03>.
- Kurth, B.-M. (2006): Symposium zur Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 49 (10), S. 1050–1058. DOI: 10.1007/s00103-006-0085-6.
- Langer, J. (2018): Bindung in der Schule. Dissertation. Verlag Julius Klinkhardt; Universität Rostock.
- Laucht, M.; Esser, G.; Schmidt, M. H. (2000): Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 29 (4), S. 284–292. DOI: 10.1026//0084-5345.29.4.284.
- Lauth, G. W.; Naumann, K. (2009): ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer ; mit Online-Materialien. 1. Aufl. Weinheim: Beltz PVU. Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=322931.
- Lauth, G. W.; Schlottke, P. F. (2019): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Lengning, A.; Lüpschen, N. (2019): Bindung. 2., überarbeitete Auflage. Münschen: Ernst Reinhardt.
- 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. In: *International journal of psychology : Journal international de psychologie* 50 (5), S. 354–362. DOI: 10.1002/ijop.12112.
- Lösel, F.; Bliesener, T. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied: Luchterhand (Polizei + Forschung, 20). Online verfügbar unter http://www.bka.de/nn_193902/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/01PolizeiUndFor-

schung/1__20__AggressionUndDelinquenzUnterJugendlichen,templateId=raw,property=publication
File.pdf/1__20__AggressionUndDelinquenzUnterJugendlichen.pdf.

Lucangeli, D.; Cabrele, S. (2006): Mathematical Difficulties and ADHD. In: *Exceptionality* 14 (1), S. 53–62. DOI: 10.1207/s15327035ex1401_5.

Lucas-Molina, B.; Williamson, A. A.; Pulido, R.; Pérez-Albéniz, A. (2015): EFFECTS OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS ON PEER HARASSMENT: A MULTILEVEL STUDY. In: *Psychol. Schs.* 52 (3), S. 298–315. DOI: 10.1002/pits.21822.

Lukesch, H. (2016): Aggressivität und Aggression. In: H. Lukesch (Hg.): Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 124–148.

Lukesch, H.; Wagner, P. (2016): Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwäche. In: H. Lukesch (Hg.): Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 67–84.

Lukesch, H.; Zügner, C.; Beblo, J. (2016): Einführung: Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: H. Lukesch (Hg.): Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 11–32.

Margraf, J.; Milenkovic, N. (2009): Klassifikation psychischer Störungen. In: J. Margraf und S. Schneider (Hg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen. 3. vollständige bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer Medizin, S. 182–200.

Marzano, R. J.; Marzano, J. S. (2003): The Key to Classroom Management. In: *Educational Leadership* 61, S. 6–13.

Marzano, R. J.; Marzano, J. S.; Pickering, D. J. (2003): Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930.

McPhillimy, B. (1997): Controlling your class. A teacher's guide to managing classroom behaviour. Repr. Chichester: Wiley.

Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2. überarbeitete. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExperInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: D. Garz und K. Kraimer (Hg.): Qualitative-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.

Miranda, A.; Jesús Presentación, M.; Siegenthaler, R.; Colomer, C.; Pinto, V. (2011): Comorbidity between attention deficit hyperactivity disorder and reading disabilities: Implications for assessment and treatment. In: T. E. Scruggs und M. A. Mastropieri (Hg.): Assessment and intervention, Bd. 24. 1st ed. Bingley, U.K: Emerald Books (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, v. 24), S. 171–211.

- Moffitt, T. E.; Caspi, A. (2001): Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. In: *Development and psychopathology* 13 (2). DOI: 10.1017/s0954579401002097.
- Müller, T. (2021): Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt.
- Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nagy, T. (2019): Auffälligkeiten im Kindesalter. Risikofaktoren und die Inanspruchnahme präventiver Angebote. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (14).
- Nigg, J. T.; Willcutt, E. G.; Doyle, A. E.; Sonuga-Barke, E. J.S. (2005): Causal Heterogeneity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Do We Need Neuropsychologically Impaired Subtypes? In: *Biological psychiatry* 57 (11), S. 1224–1230. DOI: 10.1016/j.biopsych.2004.08.025.
- Nollau, M. (2015): Kinder mit auffälligem Verhalten. wahrnehmen - verstehen - begleiten Ein heilpädagogisches Handlungskonzept. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nolting, H.-P. (2016): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. [13. Auflage]. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 935).
- Olweus, D. (2011): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 4., durchges. Aufl., 2. Nachdr. Bern: Huber (Psychologie-Sachbuch).
- Petermann, F.; Döpfner, M.; Schmidt, M. H. (2007): Aggressiv-dissoziale Störungen. 2., korrigierte Aufl. Göttingen: Hogrefe (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, 3).
- Petermann, F.; Koglin, U. (2008): Frühe Kindheit. In: *Kindheit und Entwicklung* 17 (3), S. 137–142. DOI: 10.1026/0942-5403.17.3.137.
- Petermann, F.; Kusch, M.; Niebank, K. (1998): Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Petermann, F.; Lohbeck, A. (2017): Aggressives Verhalten im Unterricht. In: M. K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 387–415.
- Petermann, F.; Natzke, H.; Gerken, N.; Walter, H.-J. (2016): Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 4., aktualisierte Auflage. Göttingen: Hogrefe. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2191881.
- Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie ; mit 45 Tabellen. Berlin: Springer.
- Petermann, F.; Petermann, U. (2012): Training mit aggressiven Kindern. Mit Online-Materialien. 13., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Materialien für die klinische Praxis). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783621278171>.
- Petermann, F.; Petermann, U. (2017): Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten. 10., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2325032.
- Petermann, F.; Resch, F. (2008): Entwicklungspsychopathologie. In: F. Petermann (Hg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 49–64.

Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7). Online verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.de/9783840927102>.

Petermann, U. (2005): Verhaltensstörungen. In: F. Petermann, H. Reinecker und J. Bengel (Hg.): Handbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, / hrsg. von J. Bengel ... ; Bd. 1), S. 622–642.

Pfalzer, A.-K.; Ludolph, A. G. (2011): Externalisierende Störungsbilder. Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung. In: J. M. Fegert und M. Kölch (Hg.): Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 2–12.

Pfeiffer, C.; Wetzels, P.; Enzmann, D. (1999): Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Forschungsberichte Nr. 80. Hg. v. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Hannover.

Piefke, M. (2017): Schulische Interaktion aus neuropsychologischer Perspektive. In: M. K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 232–244.

Plener, P. L.; Fegert, J. M. (2011): Externalisierende Störungsbilder. Störungen des Sozialverhaltens. In: J. M. Fegert und M. Kölch (Hg.): Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 13–22.

Rass, E. (2017): Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie. Unter Mitarbeit von Anna Ornstein und Paul Ornstein. 3. Druckauflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ravens-Sieberer, U.; Wille, N.; Bettge, S.; Erhart, M. (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 50 (5-6), S. 871–878. DOI: 10.1007/s00103-007-0250-6.

Robert-Koch-Institut (2021): KiGGS - Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: KiGGS im Überblick. Robert-Koch-Institut. Online verfügbar unter <https://www.kiggs-studie.de/deutsch/studie/kiggs-im-ueberblick.html>, zuletzt aktualisiert am 27.07.2021, zuletzt geprüft am 27.07.2021.

Rogers, B. (2013): Classroom Management. Das Praxisbuch. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=4206699&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Rose, C. A.; Espelage, D. L.; Monda-Amaya, L. E.; Shogren, K. A.; Aragon, S. R. (2015): Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: an examination of social-ecological predictors. In: *Journal of learning disabilities* 48 (3), S. 239–254. DOI: 10.1177/0022219413496279.

Sairanen, L.; Pfeffer, K. (2011): Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. In: *School Psychology International* 32 (3), S. 330–344. DOI: 10.1177/0143034311401795.

Salisch, Maria von; Hänel, Martha; Denham, Susanne A. (2015): Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. In: *Kindheit und Entwicklung* 24 (2), S. 78–85. DOI: 10.1026/0942-5403/a000163.

- Schick, A.; Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: *Kindheit und Entwicklung* 12 (2), S. 100–110. DOI: 10.1026//0942-5403.12.2.100.
- Schleiffer, R. (2002): Desorganisierte Bindung als gemeinsamer Riskofaktor für Dissozialität und Lernbehinderung. In: M. Wittrock, U. Schröder, S. Rolus-Borgward und U. Tänzer (Hg.): *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenz in Theorie und Praxis*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 108–120.
- Schleiffer, R. (2009): Konsequenz unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In: H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera und R. Kißgen (Hg.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe, S. 39–63.
- Schlottke, P. F.; Strehl, U.; Laut, Christiansen, Hanna (2019): Aufmerksamkeitsstörung. In: S. Schneider und J. Margraf (Hg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3. Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 429–452.
- Schneider, S.; Popp, L. (2020): *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Schubarth, W. (2018): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-030878-7.
- Schuchardt, K.; Fischbach, A.; Balke-Melcher, C.; Mähler, C. (2015): Die Komorbidität von Lernschwierigkeiten mit ADHS-Symptomen im Grundschulalter. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43 (3), S. 185–193. DOI: 10.1024/1422-4917/a000352.
- Schulte-Markwort, M.; Düsterhus, P. (2003): ADS/ADHS und Familie. - Die Bedeutung familiärer Faktoren für Symptomenentstehung. In: *PTT-Persönlichkeitsstörungen: Therapie und Theorie* 7. (2), S. 95–104.
- Schultz, D.; Izard, C. E.; Ackerman, B. P.; Youngstrom, E. A. (2001): Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. In: *Development and psychopathology* 13 (1), S. 53–67. DOI: 10.1017/S0954579401001043.
- Schweer, M. K.W. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: M. K.W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 523–545.
- Schweer, M. K.W.; Thies, B.; Lachner, R. P. (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Ein dynamisch-transaktionale Perspektive. In: M. K.W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 121–145.
- Sexton, C. C.; Gelhorn, H. L.; Bell, J. A.; Classi, P. M. (2012): The co-occurrence of reading disorder and ADHD: epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. In: *Journal of learning disabilities* 45 (6), S. 538–564. DOI: 10.1177/0022219411407772.
- Siebertz-Reckzeh, K.; Hofmann, H. (2017): Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: M. K.W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder,*

Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 2–26.

Solomon, J.; George, C.; Jong, A. de (1995): Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. In: *Dev Psychopathol* 7 (3), S. 447–463. DOI: 10.1017/S0954579400006623.

Sroufe, L. A.; Rutter, M. (1984): The Domain of Developmental Psychopathology. In: *Child Development* 55 (1), S. 17–29. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1984.tb00271.x.

Stein, R.; Stein, A. (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Steinhausen, H.-C. (2011): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. 7. Aufl. s.l.: Urban Fischer Verlag - Nachschlagewerke. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=807909>.

Swearer, S. M.; Wang, C.; Maag, J. W.; Siebecker, A. B.; Frerichs, L. J. (2012): Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. In: *Journal of school psychology* 50 (4), S. 503–520. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.04.001.

Thiel, F. (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Toman, H. (2017): Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Basiswissen Grundschule, Band 25).

Tretter, T. (2015): Spezifische Auffälligkeiten, Störungen und Behinderungen. In: B. E. Meyer, T. Tretter und U. Englisch (Hg.): Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen. Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten ; mit Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik Praxis), S. 102–114.

Visser, L.; Büttner, G.; Hasselhorn, M. (2019): Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. In: *Lernen und Lernstörungen* 8 (1), S. 7–20. DOI: 10.1024/2235-0977/a000246.

Vitaro, F.; Brendgen, M.; Barker, E. D. (2006): Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. In: *International Journal of Behavioral Development* 30 (1), S. 12–19. DOI: 10.1177/0165025406059968.

Weinberg, M. K.; Tronick, E. Z.; Cohn, J. F.; Olson, K. L. (1999): Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. In: *Developmental psychology* 35 (1), S. 175–188. DOI: 10.1037//0012-1649.35.1.175.

Willcutt, E. G.; Doyle, A. E.; Nigg, J. T.; Faraone, S. V.; Pennington, B. F. (2005): Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. In: *Biological psychiatry* 57 (11), S. 1336–1346. DOI: 10.1016/j.biopsych.2005.02.006.

Willcutt, E. G.; Petrill, S. A.; Wu, S.; Boada, R.; Defries, J. C.; Olson, R. K.; Pennington, B. F. (2013): Comorbidity between reading disability and math disability: concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. In: *Journal of learning disabilities* 46 (6), S. 500–516. DOI: 10.1177/0022219413477476.

Zimmermann, P.; Iwanski, A. (2013): Entwicklung der Emotionsregulation in Kindheit und Jugend. In: T. In-Albon (Hg.): Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 27–45.

Zimmermann, P.; Iwanski, A. (2014): Bindung und Autonomie im Jugendalter. In: K. H. Brisch (Hg.): Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie. Stuttgart: Klett-Cotta (Fachbuch), S. 12–35.

Anhang

I.	Leitfaden.....	116
II.	Transkripte.....	121
III.	Kategoriensystem.....	177
IV.	Kodierleitfaden.....	180
V.	Eidesstaatliche Erklärung.....	201

I. Leitfaden

Einführung:

- Dank für die Teilnahmebereitschaft aussprechen

Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Interview Zeit nehmen.

- Vorstellung Person und Masterarbeit: Name, Institution, Thema der Masterarbeit

Ich führe das Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „SchülerInnen mit externalisierenden Auffälligkeiten – Bedeutung und Umgang für Lehrkräfte im schulischen Kontext“.

*Ich möchte anhand von Expert*innen-Interviews erörtern, welche Bedeutung externalisierende Auffälligkeiten für Lehrkräfte haben und wie deren Umgang damit im schulischen Kontext gestaltet ist.*

- Vorgehen: Dauer ca. 30 Minuten, Generell geht es um Ihre Erfahrungswerte und Expertise, daher gibt es keine falschen Antworten

- Vertraulichkeit und Datenschutz: Sprachaufnahme, Verschriftlichung der Aufnahme, Anonymität

Zur späteren Verschriftlichung und Auswertung wird das Gespräch im Rahmen meiner Masterarbeit aufgezeichnet. Sind Sie damit einverstanden? Ihre Daten werden selbstverständlich anonymisiert.

- Haben Sie noch Fragen?

>>> AUFNAHME STARTEN <<<

Aufbau des Interviews:

Der Aufbau des Interviews gestaltet sich wie folgt:

1. Definition externalisierender Auffälligkeiten/Störungen.
2. Auftreten/Wahrnehmung externalisierender Auffälligkeiten/Störungen im schulischen Kontext.
3. Umgang mit externalisierenden Auffälligkeiten/Störungen seitens der Lehrkräfte.
4. Auswirkungen externalisierender Auffälligkeiten/Störungen auf die Lehrperson selbst, den Unterricht und die Klassengemeinschaft.
5. Auswirkungen auf das pädagogische Handeln?
6. Präventions-bzw. Interventionsmaßnahmen bezüglich externalisierender Auffälligkeiten/Störungen.
7. Erfragen von (wünschenswerten) Unterstützungssystemen.

	Leitfrage	Konkrete (hypothesengestützte) Fragen	Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen
1	Wie definieren Sie für sich den Begriff externalisierender Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im Schulalltag? Erzählen Sie doch mal.	Was verstehen Sie generell unter Verhaltensauffälligkeiten beziehungsweise Verhaltensstörungen?	Beispiele: Hyperaktivität, Impulsivität, Unaufmerksamkeit, aggressives-dissoziales Verhalten
2	Wie und in welchen Situationen nehmen Sie externalisierende Auffälligkeiten wahr?	Wie erklären Sie sich die Verhaltensweisen? Haben Sie das Gefühl, dass externalisierende Auffälligkeiten in den letzten Jahren zugenommen haben?	Beispiele: von außen sichtbar, in unbeobachteten Situationen, offeneren Unterrichtsformen, während Ruhearbeitsphasen, auf dem Pausenhof
3	Wie reagieren Sie, wenn SchülerInnen externalisierende Auffälligkeiten zeigen?	Welche Handlungsmöglichkeiten kennen Sie und welche wenden Sie persönlich im Unterricht davon an?	Beispiele: zunächst Fehlverhalten aufzeigen und gewünschtes Verhalten kommunizieren, Ignorieren, Time-out, bei gewalttätigem Vorfall: direkte Intervention durch die Lehrkraft, Gespräch mit den betroffenen SuS suchen
4	Wie wirken sich externalisierende Auffälligkeiten auf den Unterricht, auf sie als Lehrperson und die Klassengemeinschaft aus?	Welche Auswirkungen haben externalisierende Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und welche auf die Schüler*innen-Schüler*innen-	Beispiele: Unterbrechung des Unterrichtsflusses, starke emotionale Belastung für die Lehrperson, Bindung/Beziehung zwischen Lehrperson und den betroffenen SuS kann beeinflusst werden, Ausschluss aus der Klassengemeinschaft von SuS mit externalisierenden Störungen.

		Beziehung? Inwiefern sind Mitschüler*innen von externalisierenden Auffälligkeiten beziehungsweise Störungen betroffen?	
5	Welche Auswirkungen haben externalisierende Auffälligkeiten auf ihr pädagogisches Handeln?	Wie wirken sich externalisierende Auffälligkeiten/Störungen zwischen Ihnen und dem Kind aus? Welche Auswirkungen haben externalisierende Auffälligkeiten/Störungen auf ihre Beziehungsarbeit? Wie genau gehen Sie am nächsten Tag, nach einer Konfliktsituation, mit dem jeweiligen Kind um?	Beispiele: Beziehungsangebote, Wertschätzung, Autorität, Unterrichtsplanung
6	Wie gehen sie präventiv und/oder intervenierend vor, um externalisierende Auffälligkeiten vorzubeugen?	Welche Methoden wenden Sie an, um die Bindung zu den betroffenen SuS herzustellen, zu intensivieren und aufrechtzuerhalten? Welche Rituale haben Sie in Ihrer Klasse etabliert? Welche Regeln, um das Mitein-	Beispiele: Classroom-Management, Präventionsprogramme, Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

		ander zu gestalten, haben Sie in Ihrer Klasse vereinbart?	
7	Welche Unterstützungssysteme oder Möglichkeiten zur Unterstützung würden Sie sich hinsichtlich externalisierender Auffälligkeiten wünschen?	Könnten Sie sich auch die Arbeit mit Präventions- und/oder Interventionsprogrammen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen vorstellen?	Beispiele: Supervisionen, regelmäßige Fortbildungen, kleinere Klassen, Doppelbesetzung

Offene Fragen?

Abschluss:

- Dank für Auskunft- und Teilnahmebereitschaft

>>> AUFNAHME BEENDEN<<<

II. Transkripte

1 Interview mit einer *Sonderpädagogin* an einem 2 SBBZ Lernen (25 Jahre im Dienst) *Transkript_B1* 3

4 I: 'Ok' dann kommen wir zur ersten Frage (...). Wie definieren Sie für sich den Begriff ex-
5 ternalisierende Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im Schulalltag? Erzählen Sie
6 doch mal (...).

7 B: Also das ist eigentlich nach / ein Denken, eine Verhaltensauffälligkeit, ein Problem eines
8 Kindes. Das Kind geht den Weg, dass es das zeigt (..) in irgendeiner Form von Verhalten
9 halt. Dass es die Aufmerksamkeit bekommt, die es anscheinend so nicht für seine Sachen
10 bekommt, die ihm gerade widerfahren, die es gerade beschäftigt. (..) Externalisierend ist
11 sicherlich 'genau' dieses oppositionelle Verhalten. Ich verweigere die ARBEIT, ich bin
12 LAUT, ich halte mich BEWUSST NICHT an die Regeln, die gestellt sind. Also wenn eine
13 Regel da ist, muss ich erstmal dagegen gehen 'ähm' damit das halt 'ja' damit einfach auch
14 die Lehrperson reagieren MUSS, dass ich die Aufmerksamkeit bekomme. Also das ist für
15 mich dieses externalisierte. (..) Manchmal ist es auch selbstverletzendes Verhalten (..) 'äh'
16 es ist schlechter Umgang untereinander, mit mit den, also zu den anderen Kindern, dass
17 sie einfach mit den anderen Kindern schlecht umgehen, weil es ihnen selber schlecht geht
18 'äh' ist für mich auch externalisierend. Oder auch wenn wenn ICH die Person bin, die Be-
19 zugsperson bin, ich merke das vielleicht gar nicht so. Aber dann bei jemand ANDERN
20 bricht das dann vollkommen aus, 'ne'. Also wenn eine andere Lehrperson reinkommt, ist
21 das dann auch so, dass es mal gezeigt wird, was das, dass das Kind doch irgendwie Prob-
22 leme hat oder 'ja' (...) 'ok'.

23 I: 'Ok' gut, jetzt haben Sie schon eine Menge an Beispielen genannt und WIE und in wel-
24 chen Situationen nehmen Sie denn jetzt diese Auffälligkeiten wahr? (..)

25 B: Am allermeisten im lehrerzentrierten Unterricht erstmal (lacht). Klar, wo ich dann will das
26 alle mal zu können /. Alle mal einmal was erklärt, dann ist es natürlich DER Punkt, wo das
27 Kind WEISS, hier kriege ich meine Aufmerksamkeit. Wenn ich laut bin, wenn ich die Arbeit
28 verweigere oder was rein rufe (..) das denke ich so. Ansonsten nehme ich es in den Pau-
29 sen wahr natürlich.

30 I: 'Mhm'.

31 B: Das sind so Zeiträume. (..) Auch mal im Sportunterricht, wenn jemand absolut nicht ver-
32 lieren kann, also der einfach nicht damit KLAR kommt und jetzt muss das sein, dass ich da
33 meine Wut rauslasse. Also gerade die (..) ganz offenen Situationen und die ganz geschlos-
34 senen Situationen (..) würde ich sagen. Fallen mir am meisten auf. Natürlich auch wenn es
35 in 'ähm' in Situationen gibt, wo sie miteinander arbeiten sollen, interagieren sollen, aber
36 auch EINZELN. Wenn ein Kind alleine ist und sagt für sich ich mach das jetzt nicht, zerrupft
37 was oder streicht was durch (..) sieht man ja genauso. (..) Also eigentlich in allen allen
38 schulischen Situationen begegnet es einem.

39 I: 'Ok'. Also man kann's nicht an einer '//'

40 B: 'Ne'.

41 I: Unterrichtsform zum Beispiel festmachen?

42 B: Natürlich ist das was einen am meisten BETRIFFT, das liegt aber nicht an den Kindern,
43 sondern an dem Lehrer selber, ist das was ich eben vorbereitet hab, an Unterricht. Wo ICH
44 meine Energie reingesteckt habe und die dann gestört wird. Da fällt es mir natürlich am
45 meisten auf. Alles andere sieht man genauso, aber es ist / berührt eine dann vielleicht nicht
46 so TIEF, wie wenn es die eigene Arbeit ist oder das, was man vorbereitet hat (.). Jedenfalls
47 ist es bei mir so.

48 I: 'Mhm'. Und haben Sie das Gefühl, dass diese externalisierenden Auffälligkeiten in den
49 letzten Jahren zugenommen haben?

50 B: 'Nö'. Kann ich so nicht sagen. Ich finde sogar dadurch, dass man sich selber geändert
51 hat, dass sich der Lehrstil geändert hat, das DENKEN geändert hat, auch teilweise 'ähm'
52 ist es sogar (..) mein ich, dass diese GEWALTÄTIGEN Übergriffe der Kinder untereinan-
53 der sogar abgenommen haben (...). Ich denke es liegt auch daran, dass jetzt bis in die
54 Familien durchgesickert ist. Gewalt ist eigentlich ein Mittel, damit will ich mein Kind nicht
55 erziehen soll. Ich denke da ist eine Generation weitergekommen 'ähm' auch der Lehrstil
56 hat sich geändert (...).

57 I: Inwiefern?

58 B: Also weniger lehrerzentriert 'äh', mehr differenziert gearbeitet wird (...). Ich mein ich bin
59 jetzt 25 Jahre im Dienst, das ist schon ne Weile. Dass da so diese / besser auf das Kind
60 eingegangen wird, dadurch glaub ich, dass das schon ein Weg ist.

61 I: 'Mhm.'

62 B: Also ich kann nicht sagen, dass es zugenommen hat, sondern eher diese gewalttätigen
63 Übergriffe haben sogar abgenommen. Auch das störende Verhalten /. Aber es liegt wie
64 gesagt am eigenen Denken. Es liegt daran wie habe ICH mich verändert, wie nehme ich es
65 wahr, wie gehe ich damit um.

66 I: 'Mhm'. Da sind wir eigentlich auch schon bei der nächsten Frage (.) wie gehe ich damit
67 um /. Wie reagieren Sie, wenn SchülerInnen externalisierende Auffälligkeiten zeigen?

68 B: 'Ja'. Man hat natürlich eine Wunschvorstellung von sich (lacht) WIE man damit umgeht
69 (lacht) 'ähm' am BESTEN gehe ich damit um, wenn ich bei mir bleibe (...) tatsächlich bei
70 mir bleibe. Versuche (..) den Auslöser zu finden und nochmal dem Kind sogar Verständnis
71 entgegen zu bringen, ach du meinst das, ach ist dir gerade DAS durch den Kopf gegangen
72 (..) 'ähm' das GEHT bis zu einem bestimmten Grade, dass man das dann eben entschär-
73 fen kann und das Kind sich verstanden fühlt, weil letztendlich geht es ja darum (..) nur
74 wenn man halt zu viel Zeit darein investieren muss, ist es für die anderen schwierig. Und
75 da kommt wieder mein Lehrstil mir entgegen. Bin ich gerade in einer lehrerzentrierten Situ-
76 ation, wo natürlich dann gerne sowas kommt, KANN ich das noch leisten ODER ist es 'äh'
77 in einer Einzelsituation oder in einer Situation wo die Kinder halt freier arbeiten, da kann ich
78 noch besser darauf eingehen (...) Also je nachdem wie wie / es ist immer so eine Grad-
79 wanderung. Aber ich denke das Wichtigste ist, dass das Kind erstmal /. Es tut NICHTS um
80 mich zu ärgern (...). Das muss man erstmal verstehen. Es tut nur etwas, weil ihm etwas
81 durch den Kopf gegangen ist, weil etwas das Kind bewegt und wenn ich DANN schaffe
82 VERSTÄNDNIS rüberzubringen erstmal (.) habe ich eine Chance das rauszukriegen. WAS
83 willst du wirklich (5). Und wenn ich dann herausgefunden hab was willst du wirklich /. Ach
84 vielleicht geht das ja so (..) und dann nimmt es das Kind manchmal an (.) manchmal aber
85 auch nicht 'ne'.

86 I: 'Mhm'.

87 B: Also das ist immer so/ was kann geleistet werden, was nicht (...). Und dann ist immer
88 oberwichtig eine gute Besetzung zu haben, noch eine Person zu haben. Also wenn man
89 ganz allein mit der ganzen Meute da steht, ist natürlich die Chance eingeschränkt (5).

90 I: 'Ja'. Jetzt haben Sie ja auch schon die Beziehung zwischen Ihnen als Lehrperson und
91 den Kindern angesprochen (..) Was denken Sie denn, wie wirken sich diese externalisie-
92 renden Auffälligkeiten auf den Unterricht aus, auf Sie als Lehrperson generell und auf die
93 Klassengemeinschaft? (..)

94 B: 'Mhm'. Ich denk auf den Unterricht natürlich /. Man kommt dann langsamerer voran. Es
95 braucht einfach Zeit. Auf die Klassengemeinschaft ist wichtig zu zeigen bis hier hin und

96 nicht weiter. Es gibt also Grenzen und körperliche Übergriffe 'ähm' Beschimpfungen oder
97 sonstiges. Da ist einfach 'ne' und das geht jetzt nicht so und das besprechen wir dann bit-
98 teschön in der Pause 'ja' (...). Da muss auch der Gruppe /. Es muss für die Gruppe klar
99 sein, 'ne' da ist wirklich ein Schutz da. Wenn der Schutz nicht da ist und immer nur 'ne'
100 geht natürlich nicht 'ne'. Aber grundsätzlich (...) kann man auch bei Beschimpfungen rein-
101 gehen und sagen: Was willst denn du wirklich von dem? 'Ne', was ist /. Meistens können
102 sie es nicht so verbalisieren, aber man kommt doch auf den Punkt was wollten sie den ei-
103 gentlich. Eigentlich wollte ich doch nur mitspielen. Eigentlich hatten wir doch das und das
104 gemacht 'ne'. Aber auch dafür brauch ich wieder Zeit. Also es ist oft so, dass ich dadurch
105 eben merke /. Unterricht haben wir 'ne'? Meine Beziehung zu den Kindern /. Die Bezie-
106 hung ist dadurch eigentlich, grade die Kinder die SCHWIERIG waren, wo ich viel Gehirn-
107 schmalz reinstecken musste, zu denen hat man am Ende doch ne ganz enge Beziehung.
108 Während die, die ganz brav und still sind und einem eventuell untergehen, die vergisst man
109 dann auch. Das ist einfach so. Und das ist auch so (...) das was auch herausfordernd ist
110 und 'äh' interessant an unserem Beruf ist, dass man da immer wieder 'aah' /. Man erwar-
111 tet irgendwas und hat sich schon einen Plan zurechtgelegt, aber es kommt dann alles ganz
112 anders. Das ist schon spannend. Für die Gruppe wie gesagt ist wichtig, dass klar ist
113 SCHUTZ. Ihr seid davor geschützt und WIR sind der Übungsraum, SCHULE ist Übungs-
114 raum für diese ganzen Schwierigkeiten, die die Kinder haben (4). Und eigentlich immer
115 wieder reden über die Sachen. Bis es ihnen zu den Ohren rauskommt. Immer wieder sa-
116 gen. Wir sind der Ort, hier kannst du es lernen. Später ist keiner mehr da, der dich so gut
117 leiten kann, wie wir das jetzt können.

118 I: 'Mhm'. Und was denken Sie inwiefern sich diese Auffälligkeiten auf die MitschülerInnen //

119 B: Manch/.

120 I: auswirkt?

121 B: Manchmal gerade, wenn Kinder, die internalisierend sind oder stiller sind, aber auch sag
122 ich mal innerlich das brodelt, nehmen sich daran ein Beispiel. Selbstverständlich. DA
123 braucht bloß einer /. Wenn einer anfängt zu kippen /. Ich sag da wirklich was dagegen,
124 dann fangen noch drei an zu kippen, weil (...) Druck erzeugt Gegendruck (lacht). Es ist ein-
125 facher und leichter die Hand auf die Schulter zu legen, ins Ohr zu flüstern 'äh' oder (seufzt)
126 sich Sorgen zu machen, das ist aber wirklich gefährlich, auf die Tour zu kommen, als Druck
127 zu erzeugen (6).

128 I: 'Mhm'. Jetzt haben Sie ja schon ein paar Handlungsmöglichkeiten, die Sie anwenden
129 genannt (...) und welche Auswirkungen haben denn diese externalisierenden Auffälligkeiten
130 auf Ihr pädagogisches Handeln? (...)

131 B: Erweitert auf alle Fälle. Weil ich mir da sehr viel überlegen muss, wie ich damit umgehe,
132 weil ich ja sonst meinen Unterricht nicht gestalten kann und auch die Gruppe sich nicht gut
133 entwickeln kann. Das muss auch immer wieder vieles mit der Gruppe GEMEINSAM erar-
134 beitet werden. 'Ähm' was ist uns wichtig, was /. Diese Regeln (.) ich mein die kenne sie
135 alle vom Sprechen her und können sie mir nennen. Aber was ist jetzt wichtig. Also das
136 auch wieder auf die Situation zurückzuführen (...). Und die verstehen das schon. Und die
137 wichtigste Regel ist eigentlich: Wir sind gut zueinander. (..) Weil das versteht jedes Kind.
138 So abstrakt wie sich das anhört (7)

139 I: 'Mhm' (..) Ok, jetzt haben Sie diese Regeln angesprochen. Wie gehen sie präventiv
140 und/oder intervenierend vor, um diesen Auffälligkeiten vorzubeugen?

141 B: Sicherlich ist es in entspannten Situationen erstmal nochmal drüber nach /. Dass die
142 Regeln gemeinsam entwickelt werden. DAS finde ich wichtig. Und präventiv ist auch wenn
143 man merkt eine Regel passt zu uns jetzt gerade überhaupt nicht (..) dann daher zu gehen
144 und das aber auch zu benennen. Das passt jetzt gerade nicht. Eigentlich muss man eben
145 aufpassen, dass man nicht 'äh' /. Es gibt paar Grundregeln, die nicht zu überschreiten
146 sind, wie gesagt eben diese körperliche Unversehrtheit, dass Unterricht stattfinden kann,
147 'ja'. Aber wenn jetzt zum Beispiel mal ein Kind jetzt ganz ganz große Probleme hat und es
148 ist die Möglichkeit, dass er rausgeht oder sonstiges, dann wird das halt auch gemacht (..)
149 sonst verlassen wir den Saal halt auch nicht. Also die Regel muss ja zu den Kindern pas-
150 sen (...). Und manchmal merkt man, dass manches nicht passt und die Kinder merken es
151 auch. Also wie gesagt Druck erzeugt Gegendruck. Es MUSS feste Regeln geben, die
152 schützen und auch mal, sag ich mal, diesen Rahmen hier erhalten, aber alles andere ist
153 auch so eine Ausmachsache mit den Kindern (4).

154 I: Also eher persönliche Regeln? (...)

155 B: Aber gut, mit der Gruppe muss das schon ausgemacht sein (..) und auch wenn ein ein-
156 zelnies Kind einen I-Helfer hat, dann wird mit DEM die Regel ausgemacht. Wie verhalte ich
157 mich, wie kann ich umgehen in der Situation, welchen Notfallkoffer habe ich /? Wird es
158 sichtbar gemacht.

159 I: 'Ok' und generelle Rituale, haben Sie die //.

160 B: DIE sind wichtig, ja natürlich. Da fordern auch die Kinder ein (...). Ganz klare Rituale wie
161 dass das Datum morgens gut läuft, dass die Hausaufgaben erklärt werden, dass nochmal
162 gesagt wird, wann die Pausenzeiten sind oder dass wir pünktlich aus der Pause kommen.
163 DA wollen wir ja gemeinsam anfangen zu arbeiten und ja solche Sachen sind ganz wichtig.
164 Ganz klarer Tagesablauf, Strukturen da sind. Die brauchen das halt auch, dass sie das

165 sehen schon morgens was ist denn überhaupt dran. Oder auch dass sie wissen, ich melde
166 mich und kann einen Vorschlag noch einbringen. Ich frag auch immer was wollt ihr denn
167 noch, was wollt ihr denn noch machen. Dass man das versucht immer einzubauen. Das
168 spannende ist ja, sie lernen ja von uns. Man kriegt ja oft das zurück, was man selber rein-
169 getan hat. Und kriegt das genau dann auch gefragt. Wenn man gerade (..) was schräges
170 reingegeben hat und man schräg drauf war, kriegt man das auch zurück. Das ist ja immer
171 so /. Es kommt ja nichts von ungefähr.

172 I: 'Ja'.

173 B: 'Joa'.

174 I: 'Ok', gut. Jetzt sind wir auch schon an der letzten Frage angelangt und da würde ich ein-
175 fach gerne von Ihnen wissen, welche Unterstützungssysteme Sie sich wünschen würden,
176 hinsichtlich externalisierender Auffälligkeiten.

177 B: 'Mhm'. Aller Auffälligkeiten. Egal (..) auch das stillste Kind, was nicht aus sich heraus-
178 kommt oder 'ja' (...). Was man sich wünschen würde? (.) Eigentlich brauchen die Kinder
179 Menschen um sich herum. Menschen, die für sie Zeit haben (...). Und deshalb ist denke
180 ich eine gute Besetzung das A und O und dass man sich GEMEINSAM abgesprochen hat.
181 Hier das sind unsere Regeln, ich geh so damit um, wie gehst du damit um. Dass die Kinder
182 schon einen Faden erkennen. Was natürlich wieder zum Lernprozess dazugehört ist, das
183 ist eine Person, das ist eine andere Person und auch das muss ich fürs Leben lernen, dass
184 die vielleicht auch unterschiedlich reagieren. Das wissen sie eigentlich auch. Das können
185 sie ja ganz schnell. GRADE die verhaltensauffälligen Kinder können das GANZ schnell
186 abschätzen, die reagiert so, der reagiert so, weil sie das ihr ganzes Leben schon mussten,
187 um sich selbst zu schützen um zu überleben.

188 I: 'Mhm'.

189 B: Also gute Besetzung ist glaube ich das A und O. Das man GENÜGENDE Zeit für diese
190 Beziehungsarbeit hat und sich auch Pläne zurechtlegen kann gemeinsam mit den Kindern.
191 Man braucht Teamzeiten, dass man sich im Team absprechen kann und auch Ideen sam-
192 melt. Weil die eigenen Ideen gehen einem ja irgendwann aus. Man sieht den Wald vor lau-
193 ter Bäumen nicht mehr, wenn man dann mit einem Kind so lange hin und her überlegt (...).
194 Und dann guckt jemand anders drauf und sagt 'ey' ich habe den und den Vorschlag (.)
195 dann kann man das ausprobieren. Das finde ich auch noch mit am wichtigsten. Sicherlich
196 auch für externalisierende Auffälligkeiten auch mal eine SICHTBARMACHUNG. Was stört
197 mich denn so 'ne'. Dass man eine Chance hat, 'ok' ich zähl jetzt einfach mal (lacht) wie oft
198 du hier rein redest. 'Ah' es wird schon still, ich zähl auch mal wieder rückwärts. Dass das

199 Kind einfach sieht, ich kann es auch wieder umdrehen. Das macht auch Sinn, wenn ich das
200 mal versuche anders zu machen. Aber auch dafür brauch ich eigentlich wieder Personal.
201 Wenn ich das für einen da hinten mache, geht mal (...) wenn ich noch zwei davon drinsit-
202 zen habe, die sich da unterhalten, wird es SCHWIERIGER. Da muss ich halt mehr Druck
203 aufbauen (...). Und deshalb ist eigentlich für mich Personal, Zeit, Absprachen (..) Sicht-
204 barmachung (...) das wichtigste. Natürlich ungeheuer auch macht braucht die Zeit ums mit
205 den Eltern zu besprechen (...). Dass man da an einem Faden zieht. Sagt wir machen jetzt
206 das und das. Wir haben uns das und das überlegt (...). Dass die zu Hause mit ihren Kindern
207 so umgehen liegt ja daran, weil sie selber keine Handlungsmöglichkeiten oder Ideen haben
208 oder mit sich SELBER noch arbeiten. Die brauchen jemand der/die ihnen zuhört. Wobei
209 man da ganz oft sagen muss: Jetzt geht es aber gerade (..) um ihren Sohn oder ihre Toch-
210 ter.

211 I: 'Mhm'.

212 B: Aber eigentlich haben die selber ganz viele Sachen, die sie NICHT verarbeitet haben,
213 wo sie WOLLEN dass ihnen jemand zuhört (...). Das aller wichtigste, dass man ihre ER-
214 FOLGE sieht, ihre BEMÜHUNGEN sieht. Und dann hat man schon die halbe Miete, wenn
215 die Eltern da nicht kram sind 'sag ich mal'.

216 I: Und mit der Lehrkraft an einem Strang ziehen?

217 B: 'Genau' und bereit sind dazu. Wenn man irgendwie einen Mittelweg gefunden hat oder
218 die Eltern SIND ja auch irgendwo die Experten für ihre Kinder. Selbst der 'sag ich mal' fal-
219 sche Wahrnehmung oder ANDERE Wahrnehmung ihrer Kinder die sie haben. Man sie
220 aber trotzdem als Experten für ihre Kinder anerkennt. Das merken die nämlich ganz genau
221 (...). Da kriegt man auch manchmal einen GUTEN Vorschlag. Warum denn nicht. Dann
222 probiert man es. Also Kommunikation auf Augenhöhe.

223 I: 'Ok'.

224 B: Und mit den Kindern auch auf Augenhöhe. Ist manchmal anstrengend (..) und oft denk
225 ich mir auch 'och' jetzt benehmen sie sich bei dem ändern so schrecklich. Warum denn?
226 Aber 'äh' aber (..) es ist einfach, wenn ich auf Augenhöhe bleiben will, dann muss ich das
227 auch mal ertragen, dass da was zurückkommt was mir NICHT gefällt (...). Das ist ein Lehr-
228 stil 'denk ich mal' auch irgendwann ist das unsere Zukunft, dass man nicht sagen kann SO
229 läuft das. Nix anderes, Mund zu. Muss auch mal sein. Das geht auch NUR, wenn ich die
230 Beziehung habe.

231 I: 'Mhm'.

232 B: Ansonsten, die Kinder wissen ich bin auf Augenhöhe. Und gerade, wenn es um Probleme geht, dass sie wirklich im Boot sind und nicht über ihre Köpfe hinweg das läuft (...).

233

234 I: Jetzt habe ich dazu noch eine abschließende Frage, weil das gerade dazu passt (...). Sie sagen auf Augenhöhe, Beziehungsarbeit leisten. Wie begegnen Sie denn jetzt einer Schülerin oder einem Schüler, der am Vortrag eine Konfliktsituation mit Ihnen hatte am nächsten Tag wieder? (4)

235

236

237

238 B: Eigentlich, wenn es nicht bearbeitet, nicht besprochen ist, liegt es doch noch da.

239 I: 'Mhm'.

240 B: Da ist es doch schon /. Da ist es mir wichtig, dass wir es nochmal besprechen in einer entspannten Situation (...). Nochmal darüber reden. Aber auch dafür brauch ich Zeit und auch wieder die Möglichkeit (lacht). Also das ist wichtig. Sowas, wenn mich wirklich was DOLL bewegt, dann muss das ja auch besprochen werden. Auch für das Kind ist es ja noch offen. Dass da was war und wie können wir damit umgehen und heute ist ein neuer Tag und wie machen wir es denn heute, wenn das wieder kommen sollte. Einfach eine HANDLUNGSPERSPEKTIVE haben. Für das Kind und für mich (...). Und das probieren wir dann aus (5). Wichtig ist, egal wie der Tag gelaufen ist, dass jedes Kind freundlich verabschiedet wird und und konnten wir das JETZT nicht mehr klären aber trotzdem 'ne'. Oder auch bestimmte HIGHLIGHTS in der Klasse. Dass ich die auf KEINEN Fall an so eine Verhaltenssache binde, sondern dass das Kind SICHER weiß ich komme da mit, ich mach da mit. Nur wenn ich jetzt die Sicherheit nicht gewährleisten kann, dass ich das rüberbringe. 'Ey' das muss ich aber gewährleisten können. Dass man das abkoppelt (...). Weil gerade DIESE Kinder GERADE diese Highlights und solche Sachen brauchen und dabei sein müssen.

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255 I: 'Ja, total (...).

256 B: Führt dann natürlich oft dazu, dass man dann so dasteht und denkt 'Jetzt solltet ihr aber mal alle kommen (lacht). 'Ja', dann sind sie mit was anderem beschäftigt, wo man dann denkt 'ey' das sind wichtig so Zeichen und dass auch wieder üben zu müssen. Zum Beispiel jetzt bei Corona ist sowas untergegangen. Das musste wieder eingeübt werden. Ich heb die Hand ihr kommt alle. Das ist ja sonst für den Ablauf auch ganz schwierig 'ne'. Und da steht man dann öfter da und denkt so /. Aber gut nach dem dritten Mal hat es geklappt. Da muss man dann einfach in sich gehen und den Kindern sagen 'ok' wir üben es wieder, es war jetzt gerade weg, wird's nochmal oder hilft halt rufen nicht, dann geh ich halt hin und nimm ihn, bring ihn. Ist dann halt so.

257

258

259

260

261

262

263

264

265 I: Okay (...) falls von Ihrer Seite aus keine offenen Fragen mehr bestehen sind wir auch
266 schon am Ende des Interviews angelangt.

267 B: (...) Nein, von meiner Seite aus liegen keine offenen Fragen mehr vor

Interview mit einer *Sonderpädagogin* eines SBBZs Lernen (15 Jahre im Dienst) *Transkript_B2*

I: Guten Tag Frau XY, wie definieren sie für sich den Begriff externalisierende Auffälligkeiten und welche begegnen ihnen im Schulalltag? Erzählen sie doch einfach mal! (...)

B: (...) 'Ähm' Ich kann es echt nicht mehr definieren(.) Ich weiß es nicht mehr was es also genau war. (.)Es waren Auffälligkeiten, die die Schüler zum Ausdruck bringen (.)Verhaltensauffälligkeiten 'ne'?

I: Okay, dann frag ich mal so (.) Was verstehen sie denn generell unter Verhaltensauffälligkeiten?

B: (...) '(seufzt)Verhalten, die nicht in die Norm passen (.)die (.)sowohl hauptsächlich negativ auffallen (...), die 'ähm' 'mmh' (...) meistens in Ausdruck kommen(.)indem die Kinder laut sind, indem sie einen hohen Bewegungsdrang haben, indem sie 'ähm' schlecht mit anderen Kindern umgehen können (...)

I: 'mhm'

B: Indem sie 'joa' reicht schon, doch reicht schon. (...)

I: Okay, das wären jetzt so die Auffälligkeiten, die Sie im schulischen Alltag wahrnehmen? (...)

B: (.)Ich denke die Liste könnte noch erweitert werden (..)'ähm' aber jetzt so die Hauptauffälligkeiten wäre der erhöhte Bewegungsdrang (.)

I: 'mmh'

B: 'Ähm' das Soziale definitiv 'ähm' (..) zurzeit beobachte ich auch viele Kommunikationsprobleme bei den Schülern, dass sie sich sehr schwer ausdrücken können und 'ähm' dadurch Schwierigkeiten haben und dadurch eher 'ähm' aggressiver sich verhalten (.) das ist gerade sehr auffällig 'ähm'

I: 'mmh'

B: (...) 'mmh' (...) 'joa' ich glaube das sind die Hauptauffälligkeiten, die ich jetzt gerade habe (.) 'joa' würde ich sagen (..).

I: Okay gut, (.)jetzt haben sie ja schon ein paar genannt (.) und wie erklären sie sich diese Verhaltensweisen? (4)

31 B: 'ähm' (...) gibt sehr unterschiedliche Ansätze. Es kommt natürlich auf die Verhaltens-
32 weise an. Also 'ähm' (.) diese kommunikative Sache, die ich gerade eben erwähnt habe,
33 das liegt einfach daran, dass die Kinder einfach grundsätzlich zu wenig sprechen, also ich
34 glaube dass in den Familien einfach weniger gesprochen wird (.) 'ähm' dass sie viel weni-
35 ger mit anderen Kindern, jetzt auch durch Corona, spielen und dadurch auch viel weniger
36 sprechen (.)und das durch diese viele Videospielerei einfach auch Sprache in den Hinter-
37 grund rückt und aber in der Schule es 'halt' trotzdem noch sehr sehr stark verlangt wird (.)
38 und dass einfach 'ähm' dadurch bei unseren Kindern, oder gerade bei lernschwachen Kin-
39 dern es einfach zu Schwierigkeiten führt (.)und es 'halt' einfach sehr viel leichter ist, bevor
40 ich einem anderen Kind erkläre, dass ich meinen Stift wieder haben möchte 'ähm' einfach
41 mal draufzuhauen und zu sagen will aber.

42 I: 'mmh'

43 B: 'Ähm' Das ist das eine (..) ich denk das sind die äußeren Faktoren, die das einfach be-
44 dingten, also dass die Kinder da einfach zu wenig Übung haben 'ähm' (..)der hohe Bewe-
45 gungsdrang ist ähnlich. Ist einfach 'ähm' eine lange Zeit, dass es so ist, aber die Kinder
46 bewegen sich zu wenig.

47 I: 'mmh' Okay.

48 B: 'Ähm' (..) ja und auch dann wieder der Unterschied, dass sie in der Schule einfach lang
49 sitzen müssen und 'ähm', dass es für viele Kinder einfach doch schwierig ist (5) 'mmhh'
50 'joa' und das Soziale (.)kann man natürlich durch Corona erklären, aber das gabs auch
51 schon immer (.)

52 I: 'Ja'.

53 B: 'Mh' (..)Da muss man immer ganz ganz individuell gucken, was da 'ähm', was da die
54 'ähm' die Beweggründe vom Kind sind und daran ansetzen und versuchen daran weiter-
55 zuarbeiten. (.)Aber (.) gibt viele Beispiele. Bei meinem einen Kind war es jetzt so, dass sie
56 eben einen ganz massiven Sprachfehler hatte

57 I: 'mhm'

58 B: Und vor allem im Kindergarten dann einfach nicht gesprochen hat, also fast gar nicht
59 gesprochen hat und wirklich alles nur über körperliche Auseinandersetzung geregelt hat
60 und das SEHR SEHR schwer war einfach aus ihr rauszubekommen, aber sie eigentlich
61 nicht böse war und sie auch nie (.) feste zugeschlagen hat, aber 'halt' trotzdem mit Schla-
62 gen kommuniziert hat. Und das rauszukriegen ist SEHR SEHR schwierig.

63 I: Ja. Jetzt haben Sie das ja schon angesprochen, dass sie das eigentlich nicht beabsich-
64 tigt hat, sie aber trotzdem so reagiert hat, 'ähm' wie und in welchen Situationen haben Sie
65 das denn explizit bei der Schülerin zum Beispiel 'ähm' diese externalisierenden Auffällig-
66 keiten, in Form von gewalttätigem Verhalten, wahrgenommen?

67 B: (...) 'Ähm' In welchen Situationen eigentlich?

68 I: 'Mhm'

69 B: Immer, wenn sie in irgendeine minimale Konfliktsituation gekommen ist. Also sei es dar-
70 um, dass sie 'äh' jetzt irgendwo durchwollte und jemand anders im Weg stand oder dass
71 sie 'äh' irgendwas haben wollte, was jemand anderes hat oder 'äh' also es waren wirklich
72 kleinste Dinge, wo andere Schüler vielleicht gesagt haben, Entschuldigung kann ich bitte
73 durch.

74 I: 'Mhm'

75 B: Hat sie dann einfach den anderen dann weggeschubst. Oder (.) einfach diese kleinen
76 Sätze wie „kann ich bitte was haben, kannst du bitte weggehen“ hat sie einfach nicht ge-
77 sagt, sondern 'ähm' gezeigt was sie möchte auch 'äh' auf sehr gute Art und Weise. Die
78 anderen Kinder haben natürlich auch nicht sehr gut darauf reagiert.

79 I: 'Mhm'

80 B: Das war ein SEHR langer Prozess, bis sie versucht hat zu reden und die anderen Kin-
81 der dann auch eingesehen haben, dass das Kind damit was sagen möchte. (..) Ein langer
82 Weg.

83 I: Ok.

84 B: Brauchen Sie noch mehr Beispiele? Ich hätte noch viele mehr Beispiele (lacht)

85 I: Ja, Sie dürfen ruhig erzählen.

86 B: 'Ähh' 'genau' oder zum Beispiel 'ähh' sie (..) also hauptsächlich, wenn sie andere Din-
87 ge haben wollte von anderen Kindern (..) also auch wenn sie 'ähm' auch wenn es den an-
88 deren Kindern gehört hat.

89 I: 'Mhm'

90 B: Das war so das Hauptproblem, dass sie ganz oft Sachen von den anderen Kindern ha-
91 ben wollte und sie die einfach aus der Hand gerissen hat. (..) Das zum Beispiel, das ist sehr

92 schwierig. 'Äh' (4) Ja (..)nein das / nein viel mehr fällt mir auch grad nicht ein. Das sind
 93 so kleine Situationen, die waren alle sehr ähnlich 'äh' 'ja' 'ja' es wurde auch besser.

94 I: Ok.

95 B: Irgendwann waren es Einwortsätze.

96 I: (lacht)

97 B: (lacht) 'joa'.

98 I: Sehr gut. Ne dann belassen wir es jetzt mal dabei, bei den Situationen und Sie haben
 99 jetzt schon 'äh' gesagt, dass die SchülerInnen da nicht so gut drauf reagiert haben auf
 100 das gezeigte Verhalten. Wie haben Sie denn als Lehrperson auf das gezeigte Verhalten,
 101 die externalisierenden Auffälligkeiten reagiert? (6)

102 B: 'Äh' Da wir eine ganz klare Klassenregel haben, dass wir andere Schüler nicht schla-
 103 gen 'äh' bin ich da immer dazwischen gegangen und habe es auch immer erklärt. Meis-
 104 tens war ich natürlich zu spät, weil meistens sind die Kinder dann zu mir gekommen, wenn
 105 es passiert ist.

106 I: 'Mhm'.

107 B: 'Äh' während dem Unterricht gings RELATIV gut, dass man da auch davor schon ein-
 108 schreiten konnte und durch Blickkontakt mit dem Schü/ mit der Schülerin dann auch (..)
 109 vorher intervenieren konnte.

110 I: 'Mhm'.

111 B: Aber 'äh' wenn es ein bisschen unbeaufsichtigter, so Situationen wie in der Pause
 112 oder in der kleinen Pause oder so, wo man mal eben direkt die Schüler alle im Blick hatte
 113 'äh' wars meistens DANACH. Da musste man dann immer versuchen zu klären sowohl
 114 die eine Seite als auch die andere Seite beleuchten von beiden Schülern oder 'äh' von
 115 beiden beteiligten Parteien vor allem das dann so zu erklären und eben der betroffenen
 116 Schülerin vor allem, also die wo immer geschlagen hat 'äh' (..) versuchen dann eben
 117 Sätze an die Hand zu geben wie „was hättest du denn sagen können?“ Und da waren die
 118 anderen Schüler dann auch immer relativ hilfreich dann haben wir auch Tipps gegeben und
 119 dann haben wir das auch immer geübt und immer versucht nochmal nachzuspielen 'äh'
 120 das ging immer ganz gut, ist allerdings sehr zeitaufwendig. Also geht wahrscheinlich in
 121 einer normalen Grundschulklasse natürlich nicht, das geht wirklich nur im sonderpädagogi-
 122 schen Bereich, wo man so wenig Schüler hat und da auch sich die Zeit dafür nehmen
 123 kann.

124 I: 'Mhm' ja, (.) das ist auf jeden Fall auch ein wichtiger Einwand und 'ähm' Sie haben jetzt
125 schon erwähnt, dass Sie präventiv gegen externalisierendes Verhalten oder Auffälligkeiten
126 vorgehen, indem Sie beispielsweise jetzt bei der Schülerin Blickkontakt im Unterricht oder
127 während dem Unterricht aufnehmen. (.) Was für 'ja' weitere Möglichkeiten (..) kennen Sie
128 noch, indem Sie präventiv oder intervenierend 'ähm' mit 'ja' externalisierenden Auffällig-
129 keiten umgehen können oder diese vorbeugen können?

130 B: '(...) 'Ähm' ich glaube da gibt's relativ viele Systeme. Es kommt einfach wirklich auf das
131 Kind an (..) 'ähm' (..) grundsätzlich muss (..) 'ja' grundsätzlich muss man dem Kind ir-
132 gendwie eine Möglichkeit geben, dass sie das, dass sie das Verhalten, dass man nicht
133 sehen möchte, dass es das selber lässt oder schnell merkt, dass es zu diesem Verhalten
134 kommt und in irgendeiner Form einen Stopp drin hat. Das muss man, das kann man, als
135 Lehrer machen, dass können die anderen Schüler machen, dass man das mit der Stopp-
136 uhr einbaut, dass man den Schülern irgendwelche Möglichkeiten gibt 'ähm' dass man ein
137 Zeichen ausmacht, dass man 'ähm' ein Belohnungssystem ein / 'ähm' aufbaut. Dass man
138 dem Schüler die Möglichkeit gibt eine Auszeit zu machen. Wenn er merkt er kommt in ei-
139 nen Bereich wo er das Verhalten gemäß zeigt, die Möglichkeit hat aus dieser Situation
140 rauszugehen (...) 'ähm' (5) je nach Schüler gibt es natürlich auch Strafen in irgend einer
141 Form 'ähm' das ist bei den kleinen bei mir jetzt nicht so wirklich 'ähm' das Mittel der Wahl
142 'ähm' (5). Die beste Variante wäre natürlich Einsicht, wenn der Schüler das selber versteht
143 und versucht daran zu arbeiten, Möglichkeiten und das Gespräch sucht. Aber das ist 'äh'
144 grade bei meinen kleinen und bei meiner Schulform eher weniger sinnvoll 'ähm' ich glaub
145 die Hauptmöglichkeiten die ich benutze ist, dass sich die Schüler eine Auszeit nehmen
146 können, dass sie die Möglichkeit haben selbst aus der Situation rauszugehen, dass die
147 anderen Schüler die Möglichkeit haben 'ähm' ohne, dass es ein Konfliktpotential ist 'ähm'
148 dem ein Zeichen zu geben und zu sagen jetzt ist grade nicht in Ordnung, also die Stopp-
149 hand 'ähm' (..) damit sie das irgendwie zusammen hinkriegen ohne dass ein Konflikt ent-
150 steht. 'Ähm' (...) Ein Belohnungssystem, wo die Kinder eben merken, oh ich rutsche jetzt
151 weiter runter auf der Wolke und oder 'ähm' ich muss irgendwas abgeben, weil ich irgend-
152 ein Verhalten zeige und bemühe mich jetzt nochmal extra. Geht sicherlich. Aber kommt
153 ganz auf das individuelle Kind und auf das Problem an sich an.

154 I: 'Mhm' (...) ok'. Gut, das ist ja schonmal einiges und 'ähm' welche Rituale haben Sie in
155 Ihrer Klasse etabliert, um präventiv gegen solche Dinge vorzugehen? Sie haben jetzt die
156 Auszeit genannt und die Stoppregel, Belohnungssystem (...).

157 B: Genau, (.) das sind die drei, die wir gerade aktiv nutzen (.)

158 I: Ja.

159 B: 'Ähm' allerdings ist das Kind auch nicht mehr bei uns in der Klasse. 'Ähm' das Kind
160 hatte, weil es eben SO schwierig war, 'ähm' hatten wir die Vereinbarung, dass es nach der
161 großen Pause auf mich wartet.

162 I: 'Mhm'.

163 B: Also es durfte vor dem Lehrerzimmer auf mich warten, (.) fand es auch total toll, also es
164 war auch nicht wirklich eine Bestrafungsmaßnahme. Sie hat mich immer angestrahlt, wie
165 ich dann endlich da war. 'Ähm' sodass eben diese unbeaufsichtigten zwei drei Minuten, wo
166 die Kinder hoch ins Klassenzimmer gehen, dass eben da das eine Kind außenvor war, weil
167 es eigentlich immer zu Konflikten kam. Gerade Treppen hochgehen 'ähm' war nicht so
168 wirklich in einer Gruppe möglich und dann kann man auch wenn man weiß, dass eine Situ-
169 ation besonders schwierig ist, das Kind da auch rausnehmen 'ähm' solange es gut abge-
170 sprochen ist mit dem Kind (.) und das war eigentlich immer ganz gut 'ähm' (.) man kann
171 auch also / das habe ich in letzter Zeit gemacht, dass ich immer ein Patenkind mit in die
172 große Pause geschickt habe.

173 I: 'Mhm'.

174 B: Eine meiner Mädels auf sie aufgepasst hat und 'ähm' die große Beschützerin war und
175 das fand das Kind eigentlich auch ganz gut und sie immer mal wieder aus Situationen
176 rausgenommen hat oder sie einfach mal an die Hand genommen hat. Das hat ihr meistens
177 auch bei mir schon gereicht, wenn sie kurz Zuwendung gekriegt hat und dann war das
178 auch (.) dann ist der Ärger bei ihr auch verflogen gewesen. 'Ähm' auch eine Möglichkeit
179 gewesen, was gut funktioniert hat 'ähm' bei Ausflügen, dass man sie einfach in der Nähe
180 hat, weil eben diese ganz starke Beaufsichtigung einfach extrem wichtig war, dass sie
181 eben dann eher vor einem gelaufen ist oder neben einem gelaufen ist oder dass man da
182 Möglichkeiten gefunden hat (...).

183 I: Ok.

184 B: 'Joa'. (..)

185 I: Und (.) jetzt haben wir das zu den Ritualen besprochen und welche Regeln haben Sie,
186 um das Miteinander zu gestalten, in der Klasse vereinbart? Sie haben jetzt eben schon
187 erwähnt 'ähm', dass Sie die Regel haben, dass keine Gewalt angewendet wird, dass das
188 eine Regel ist auf jeden Fall.

189 B: Ja, da ich relativ kleine Schüler habe, ist das mit den Regeln, mit den Regeln aufschrei-
190 ben so eine Sache. Also wir haben ganz viele Fotos gemacht, wie wir uns verhalten wollen,
191 'ähm' und 'ähm' (..) haben immer so zu einem Überthema praktisch gesucht wie machen

192 wir das denn also 'ähm' wir wollen eine schöne kleine Pause haben. Wie machen wir, dass
193 denn, dass die Pause schön ist? So, dass man eher so geguckt hat, wie gestalten wir den
194 Schulalltag so, dass es für uns gut ist und dass die Schüler, ja so ein Regelkatalog ist bei
195 so kleinen Schülern schwierig, sie können es sich dann eh nicht merken 'ähm' (...) wir wol-
196 len das niemand verletzt wird, das heißt wir schlagen uns nicht, wir wollen niemand
197 'schucken', wir dürfen nicht Fangen spielen im Klassenzimmer, wir dürfen nichts werfen,
198 weil 'halt' da was passieren kann. Was da 'halt' immer so aufgedrösel wird. Jetzt muss
199 ich nochmal überlegen. Also wir haben auf jeden Fall gesagt, es darf niemand, niemandem
200 darf weh getan werden, die kleine Pause soll schön sein, 'ähm' die Klasse soll ordentlich
201 sein, sodass man nichts rumliegen lässt. Wir haben dann auch die Dienste, dass man
202 schaut, dass es ordentlich ist. 'Ähm' (4) 'ähm' wir wollen zusammen einen schönen Unter-
203 richt haben 'ähm' dass man sich meldet 'ähm' dass man anderen zuhört 'ähm' (...) dass
204 man auf den Gong reagiert, wenn die Frau XY gongt, dass man dann die Sachen wegpackt
205 und die Malsachen wegpackt und Spielsachen wegpackt und dann ordentlich sitzt und
206 dass dann man sein Mäppchen auf dem Tisch hat und 'ähm' (lacht) (4) 'ähm genau' ja
207 und das haben wir alles mit Fotos dargestellt, das war eigentlich ganz nett auch weil die
208 Schüler sich dann immer überlegt haben wie man das darstellen kann und dadurch ist das
209 ganz gut im Blick geblieben. Sie erinnern sich dann auch immer gegenseitig dran. Das ist
210 immer ganz gut. 'Ähm' ich muss kurz überlegen, ob ich was vergessen hab. Sich nicht
211 wehtun, 'ähm' eine schöne kleine Pause oder eine schöne Pause haben.

212 I: 'Mhm'.

213 B: 'Ähm' ah bei schöner Pause haben wir gemeinsam spielen.

214 I: 'Mhm'.

215 B: Genau ganz wichtig, dass wir niemanden ausgrenzen (5) 'mhh' (...) 'MH' genau ich
216 glaub das wars. Bisschen arg konfus gewesen 'gell'.

217 I: Ne, das ist in Ordnung, ich konnte Ihnen folgen.

218 B: Okay.

219 I: Ich hätte noch eine Frage zu der Äußerung (.) sie meinten, wir wollen einen schönen Un-
220 terricht gemeinsam verbringen. Wie kreieren Sie diesen schönen Unterricht?

221 B: (...) indem niemand rein ruft, indem man sich zuhört, wenn das andere Kind was sagt,
222 also es geht darum, dass man eben einen ordentlichen Unterricht gestaltet, ohne dass die
223 Frau XY böse werden muss oder ein anderes Kind traurig ist, weil man ihm nicht zuhört.
224 'Ähm' und dass dann, wenn man sich leise meldet, dass es dann nicht unfair ist, weil der

225 andere schon rausgerufen hat und 'ähm' solche Dinge. Das ist sehr wichtig, dass jeder
 226 drankommt und jeder was sagen darf 'ähm' 'joa' (6) das klappt eigentlich immer ganz gut
 227 (lacht).

228 I: (lacht)

229 B: Wenn man sie dann daran erinnert.

230 I: Ok, 'ähm' jetzt haben wir viel darüber gesprochen, wie man diese Auffälligkeiten vorbeu-
 231 gen kann oder auch intervenierend 'ja' vorgehen kann (.) jetzt habe ich aber noch eine
 232 Frage wie sich 'ähm' gezeigte externalisierende Verhaltensweisen oder Auffälligkeiten
 233 'ähm' zum einen auf den Unterricht, als auch auf Sie als Lehrperson und auf die Klassen-
 234 gemeinschaft auswirken. (...).

235 B: 'Mhm' also das erste war Unterricht

236 I: Ja.

237 B: Also auf den Unterricht ist es natürlich so, 'ähm' (...) so bald sich Verhaltensweisen, die
 238 man nicht haben möchte zeigen, versucht man sie, also je nach dem (..) 'ähm' was man
 239 damit macht, man kann sie natürlich auch versuchen zu ignorieren, damit dem nicht so viel
 240 Aufmerksamkeit gegeben wird. Aber im Normalfall, auch gerade bei den Kleinen ist es da
 241 schon so dass man reagieren muss, auch dass nichts passiert oder so 'ähm' dadurch
 242 'ähm' entsteht halt so (.) es ist sehr viel Energie, die dabei drauf geht. Das man einfach
 243 viel Zeit damit verwendet 'ähm' sich darum auch zu kümmern, dass je nachdem wie heftig
 244 das auch ist 'ähm' das natürlich weniger Unterricht gemacht wird. Das viel Zeit auch darauf
 245 verwendet wird, Sachen zu klären, Sachen 'ähm' wieder in die richtige Bahn zu lenken,
 246 irgendwelche Streitigkeiten 'ähm' zu regeln 'ähm' zu versuchen die Kinder wieder in die
 247 richtige Bahn zu kriegen. 'Ähm' das ist natürlich sehr viel Unterrichtszeit, die dabei drauf
 248 geht oder 'ähm' auch Pausenzeit die dabei drauf geht 'ähm'.

249 I: 'Mhm'.

250 B: Ich ja / also es ist natürlich relativ schwer im Unterricht zu integrieren. 'Ähm' man muss
 251 natürlich in der Unterrichtsplanung immer bisschen darauf achten und versuchen, dass
 252 solche Sachen eben nicht passieren und dass die Kinder, die sich jetzt so viel bewegen
 253 müssen, dass man einfach da auch die Möglichkeit hat, dass man Bewegungspausen hat.
 254 Das man im Unterricht irgendwelche Bewegungsspiele drin hat 'ähm' oder irgendwas wo
 255 die Kinder halt nicht die ganze Zeit am Platz sitzen müssen, dass sie auch mal nach vorne
 256 kommen, aufstehen. Irgendwas mit Bewegung im Klassenzimmer machen. 'Joa' ich den-
 257 ke, dass muss man einfach mit einplanen. Aber nichts desto trotz kann es natürlich trotz-

258 dem vorkommen, dass es einen stört oder dass es den Unterricht stört und 'ähm' 'joa' das
259 ist dann meistens schon so dass da Unterrichtszeit bei drauf geht. SO UNTERRICHT. Jetzt
260 wars, wie sich es auf die anderen Schüler auswirkt.

261 I.: Genau.

262 B: 'Ähm' (4) wird jetzt ein Verhalten gezeigt, was das Kind macht und das andere Kind
263 auch gerne zeigen würde, zum Beispiel jetzt rumhampeln oder rumkippeln mit einem Stuhl
264 oder 'äh' mal kurz aufstehen und rausgehen, weil man die Auszeit braucht 'ähm' ist natür-
265 lich schwierig für die anderen Kinder das auch auszuhalten, dass jemand anderes eine
266 Sonderregelung hat. 'Ähm' schwierig, wenn die Kinder in irgendwelche Konflikte damit
267 kommen 'ähm' weil ein Kind ein aggressives Verhalten gegen sie zeigt (.) ist natürlich auch
268 schwierig und 'ähm' natürlich auch wie der Lehrer damit umgeht. Also wenn man weiß,
269 das eine Kind kommuniziert ausschließlich schlagend, dass man eher weicher ist, als wenn
270 jetzt ein anderes Kind schlägt. Das ist natürlich auch schwierig für die Kinder zu verstehen
271 'ähm' was auch sehr viel 'ähm' muss man einfach viel Zeit für verwenden, dass die Klasse
272 das versteht, dass jedes Kind sein Päckchen hat und das jedes Kind versucht daran zu
273 arbeiten 'ähm' ist schwierig.

274 I: Ja.

275 B: 'Ähm' und je nachdem was es andere Kind halt hat. Gerade das mit dem aggressiven
276 Verhalten ist natürlich auch sehr schwer, dass die anderen Kinder das Kind nicht ausgren-
277 zen 'ähm' (..) 'ja' weil es natürlich eher die ganze Zeit das Kind ist, was die ganze Zeit
278 gemein zu einem ist und dann will man natürlich nicht unbedingt viel mit dem zu tun haben
279 und deswegen dann auch sehr schwierig – gerade bei den Kleinen.

280 I: Ja, auf jeden Fall.

281 B: Es geht, also es geht, es braucht eine längere Zeit, ist nicht so einfach (..) braucht viel
282 Arbeit. Genau (..) und für mich als Lehrperson ist es natürlich so, 'ähm', dass es natürlich
283 sehr viel einfacher ist, wenn man ganz einfache Kinder da sitzen hat, die keinerlei Proble-
284 me haben. Aber 'ähm' gerade für mich als Sonderpädagogin ist das natürlich sehr selten
285 der Fall, dass man gar kein Kind (..) Bitte?

286 I: Nein, ich habe nichts gesagt. Das war eine Verzögerung vielleicht.

287 B: Oh nein, ich hör mich selber 'bäh' (...). Ok hatte grade eine dumme Kopplung drin, aber
288 jetzt geht's wieder. Ok, also 'ähm' für mich als Lehrperson ist es natürlich so, dass es an-
289 strengender ist, weil man eben sehr viel mitbedenken muss. Man muss sehr viel besser
290 den Unterricht planen, jedes Kind mit seinen Auffälligkeiten mit einplanen. 'Ähm' und 'halt'

291 auch gewappnet sein, dass es immer mal wieder so sein wird, dass man zwischendrin Sa-
292 chen klären muss und 'ähm' das zehrt natürlich auch teilweise an den Nerven und ist auch
293 je nach Tagesform sehr anstrengend und sehr (seufzt) ja es ist auch schon nervig manch-
294 mal, wenn man sich den schönen Plan zurechtgelegt hat und dann alles über den Haufen
295 geworfen wird (...).

296 I: Ja. (..)

297 B: Aber auch normal ist natürlich, auch wenn man mit Schülern arbeitet und gerade mit
298 schwierigen Schülern, ist es ja selbstverständlich, dass die ihre Dinge mit reinbringen und
299 dass man damit arbeiten muss. Aber 'ähm' gerade wenn man eine Klasse hat, wo viele
300 Auffälligkeiten drin sind, merkt man schon, dass es extrem anstrengend ist.

301 I: 'Mhm'.

302 B: 'Ähm' und jetzt habe ich ja gerade auch die Variante, dass ich 'ähm' (5) einfach SEHR
303 SEHR viel Energie in das eine Kind auch reingesteckt hab und immer auch mit eingeplant
304 hab und immer gemacht hab und 'ähm' das ist jetzt vor zwei Wochen umgezogen und
305 nicht mehr da ist und der Unterschied ist schon extrem.

306 I: 'Mhm'

307 B: Also es ist schon extrem, wie viel Unterrichtsstoff mehr mit reingehen also mit reinflie-
308 ßen kann, wenn die Klasse bisschen entspannter ist und nicht immer irgendwie was zu
309 regeln ist.

310 I: 'Mhm'.

311 B: Also es ist spannend, hätte ich nicht gedacht, auch weil ich das Kind, weil das Kind doch
312 sehr (..) weil das lag mir schon sehr am Herzen, aber es ist schon 'ähm' (...) spannend zu
313 sehen, was es auch mit der Klasse macht, wenn sie eben nicht immer auf ein Kind aufpas-
314 sen müssen so sehr.

315 I: Ja.

316 B: Ja. (6).

317 I: Das passt eigentlich auch ganz gut zur nächsten Frage 'ähm' welche Auswirkungen ha-
318 ben denn diese externalisierenden Auffälligkeiten auf ihr pädagogisches Handeln? (7)

319 B: (seufzt) Welche Auswirkungen? (...) Ich weiß es nicht. Pädagogisch Handeln tue ich ja
320 grundsätzlich immer (lacht) 'ähm' (4) 'ähm' ich glaube, dass 'ähm' (5) dass Verhaltensauf-

321 fälligkeiten, die sehr stark ausgeprägt sind, dass die natürlich sehr viel Pädagogik erfordern
322 und die natürlich auch dadurch sehr viel Aufmerksamkeit vom Lehrer ziehen.

323 I: 'Mhm'.

324 B: Und das die Gerechtigkeit also das man das dann nicht ganz gleich unter den Schülern
325 aufteilt, seine Aufmerksamkeit, seine (.) seine Bemühungen, seine 'ähm' oder die eigenen
326 die eigene Energie nicht ganz gerecht aufteilt 'ähm' wie jetzt vielleicht in einer Grundschul-
327 klasse wo alle relativ ähnlich sind, zumindest in der Theorie relativ ähnlich sein sollten
328 'ähm' wo man vielleicht ein bisschen besser aufteilen kann. Und so 'ähm' wenn man's
329 auch wieder an dem einen Beispiel festmacht 'ähm' (.) wartet das Kind an der großen
330 Pause auf mich, hat dann dadurch nochmal fünf Minuten extra Zeit, wo ich dann allein für
331 sie da bin.

332 I: 'Mhm'.

333 B: Wo sie mit mir alleine sprechen kann. Hat viel mehr körperliche Nähe, weil man sie eher
334 mal an die Hand nimmt, weil es eher 'ähm', dass man sie 'ähm' näher bei sich hat, damit
335 man einfach besser 'ähm' kontrollieren kann, besser helfen kann, wenn irgendwas ist.

336 I: 'Mhm'.

337 B: Es ist natürlich nicht ganz gerecht aufgeteilt dadurch aber 'ähm' (4) ja und vielleicht ge-
338 hen dann andere Kleinigkeiten eher unter (5).

339 I: Was meinen Sie mit Kleinigkeiten?

340 B: Also 'ähm' also jetzt wo das Kind nicht mehr da ist 'ähm' kann ich mich glaube ich mit
341 mehr Energie auf andere Kinder konzentrieren und die Sachen die im Vergleich zu dem
342 Kind nicht so dramatisch waren, die jetzt aber erstens wieder mehr in den Vordergrund
343 kommen, weil die anderen Kinder jetzt auch merken, dass sie wieder Platz haben um
344 Blödsinn (lacht) zu machen. 'Ähm' und dass man da eher ein Augenmerk draufhat (...).
345 Also man versucht es natürlich trotzdem auch wie immer sonst, aber ich glaube, dass es
346 grundsätzlich so ist, dass es 'ähm' ja vielleicht die Energie dann auch fehlt. Also wenn
347 dann ein Kind die ganze Zeit schlägt und prügelt und ein anderes Kind dann schubst, beim
348 Schubsen dann vielleicht / aber 'ähm' (...) vielleicht wenn nur in der Klasse arg geschubst
349 wird, ist da das Augenmerk dann größer drauf, dass man dann sagt 'hey' schubsen (..)
350 darf man nicht, kann ganz viel passieren, wie wenn das nur so am Rand ist und dass das
351 andere aber viel größer ist. Verstehen Sie was ich meine?

352 I: Ja, ich verstehe was sie meinen.

353 B: (lacht)`

354 I: Das bedeutet ja auch //(?)

355 B: 'Ähm'

356 I: Ja? (4)

357 B: Ja.

358 I: Welche Auswirkungen hat denn nun das gezeigte Verhalten auf die Beziehung zwischen
359 Ihnen und dem speziellen Kind jetzt in ihrem Beispiel (...)?

360 B: Ja (..) also ich denke, dass ein Grund für die diese Auf /also für manche Verhaltenswei-
361 sen sicherlich auch die Aufmerksamkeit die fehlt als Auslöser, zumindest ein kleiner Teil
362 dafür sein kann (...) und 'ähm' Aufmerksamkeit kriegt das Kind definitiv, sei es negative
363 oder positive, aber es kriegt auf jeden Fall Aufmerksamkeit, wenn es irgendwelche Verhal-
364 tensweisen zeigt.

365 I: 'Mhm' (5) und wenn das Kind jetzt aggressive Verhaltensweisen beispielsweise zeigt (.)
366 wie genau gehen sie dann am nächsten Tag nach so einer Konfliktsituation mit dem jewei-
367 ligen Kind um? (4)

368 B: (.) 'Ähm' kommt natürlich drauf an was es war, aber im Normalfall ist es bei uns so,
369 dass wir versuchen 'ähm' dass an dem Tag zu klären wenn es zu klären ist.

370 I: 'Mhm'

371 B: Und 'ähm' (.) dass 'ähm' wir eigentlich bei Null anfangen beim nächsten Tag, dass das
372 Kind nochmal eine neue Chance hat, je nachdem was es ist 'ähm' werden die Kinder
373 nochmal daran erinnert.

374 I: 'Mhm'.

375 B: 'Ähm' wir hatten jetzt auch in letzter Zeit auch so, dass wir auf dem Tisch irgendein Vor
376 / (seufzt) oje ich werde alt mir fehlt das Wort (..) einen Vorsatz, einen Vorsatz für die Wo-
377 che. Jeder hat einen Vorsatz für die Woche und hat das auf seinem Tisch kleben gehabt
378 (..) und dass wir uns den am Morgen immer noch gesagt haben. Also jeden Morgen ok was
379 ist mein Vorsatz für diese Woche gucken wir mal, ob es klappt und haben am Ende der
380 Woche geguckt ob es geklappt hat (.) 'ähm' das war natürlich auch eine gute Möglichkeit,
381 gerade auch bei dem einen Kind, um so bestimmte Verhaltensweisen so ganz gezielt 'äh'
382 (...) zu minimieren.

383 I: 'Mhm'.

384 B: Also es war immer nur ein ganz kleiner Teil dann davon, aber trotzdem hat es ganz gut
 385 geklappt, bis es eben dann besonders darauf aufgepasst hat, dass wenn es zum Beispiel
 386 die Treppe läuft nicht schubst und wenn ein anderes Kind nebenher gelaufen ist gesagt hat
 387 ich pass drauf auf, dass das auch klappt und das war immer ganz gut (...) aber normaler-
 388 weise fangen wir bei null an. Also es ist nicht so dass ich dann böse in die Klasse komm
 389 oder so weil ich noch genervt vom letzten Tag oder so bin. Das ist eigentlich nie der Fall.

390 I: Ok. Sehr gut (lacht).

391 B: (lacht) Noch nicht.

392 I: (lacht) Ansonsten (..) möchten Sie noch irgendwas ergänzen dazu oder (.)?

393 B: Nö, ich hoffe, dass ist einigermaßen (4) ja 'öh' weil ich 'ähm' (..) dann doch nicht so
 394 strukturiert bin beim Reden. Aber wird schon.

395 I: Ok. So jetzt kommen wir zur letzten Frage. Da wollte ich Sie fragen, was Sie sich für Un-
 396 terstützungssysteme oder Möglichkeiten zur Unterstützung hinsichtlich dieser externalisie-
 397 renden Auffälligkeiten wünschen würden (5)?

398 B: Unterstützungssysteme?

399 I: Ja.

400 B: (.) kleine Klassen.

401 I: 'Mhm'.

402 B: Das wäre das Haupt/ also ich brauch kein Unterstützungssystem also ab und zu wäre
 403 eine zweite Lehrkraft also je nachdem was es für ein Kind ist, ganz gut, wenn man ab und
 404 zu eine zweite Lehrkraft mal nochmal mit drin hat, gerade in den Randstunden.

405 I: Ja.

406 B: 'Ähm' (..) oder auch bei Ausflügen, dass man einfach nicht alleine ist also (..) bei klei-
 407 neren Ausflügen jetzt irgendwie, wenn man durchs Schulhaus läuft oder so, wo die Kinder
 408 nicht so ihren eigenen Bereich haben, wäre es manchmal ganz hilfreich eine zweite Lehr-
 409 kraft mit dabei oder muss keine Lehrkraft sein, einfach eine zweite Person, eine erwachse-
 410 ne Person die mitgucken kann oder der man mal bestimmte Aufgaben geben kann. (.) Das
 411 wäre natürlich super aber ist nicht machbar. Wenn ich eine kleine Klasse habe 'ähm' (..
 412 habe ich die größte Möglichkeit damit umzugehen 'ähm' (..) ansonsten 'ähm' wäre grund-

413 sätzlich mehr Pädagogen natürlich an einer Schule sinnvoll, dass man eben viel mehr Kin-
414 der eben auch mal aus der Klasse rausnehmen kann, dass die mal 'ähm' 20 Minuten ir-
415 gendein Bewegungsangebot kriegen. 'Ähm' dass sie das gibt es ja (5) in Schweden und so
416 da gibt es so ganz tolle Schulen, wo es dann auch so tolle Räume gibt, wo die Kinder Bäl-
417 lebad haben, wo die Kinder irgendwelche Entspannungssachen haben. Also da gibt es
418 schon ganz tolle Möglichkeiten. Da braucht man aber tolle Schulhäuser die gut ausgestat-
419 tet sind und viele Pädagogen und viele Mitarbeiter, die das auch dann betreuen können
420 'ähm' (.) das find ich glaub ich ganz gut (..) aber das ist wohl relativ utopisch gerade.

421 I: (lacht)

422 B: Aber mit mehr Menschen könnte man glaube ich viele Sachen ganz individueller auf
423 Schüler zuschneiden und 'ähm' denen dann viel mehr Möglichkeiten geben dann aus un-
424 gutem Verhalten rauszukommen.

425 I: Auf jeden Fall, dass sehe ich ähnlich.

426 B: 'Joa' es braucht nur noch jemand der die einstellt.

427 I: (lacht)

428 B: (lacht) Ja, Entschuldigung.

429 I: Und wie sieht es mit der Unterstützung seitens der Schule bzw. Schulleitung aus?

430 B: Also 'ähm' wenn ich ein Problem habe, jetzt vor kurzem hat die Schülerin dann gebis-
431 sen, ein anderes Kind in die Hand gebissen, weil sie einen Radierer hatte, nein sie hatte
432 den Radierer von einem anderen Kind (..) ach ist ja auch 'wurscht'. Auf jeden Fall wollte
433 irgendjemand dem Kind was wegnehmen 'ähm' wo ich nicht da war und 'ähm' und bei so
434 einem krassen Fehlverhalten, hat sie schon Ewigkeiten nicht mehr gemacht, also das geht
435 einfach nicht 'ähm' da kann ich dann auch zu meinem Rektor gehen und 'ähm' einfach
436 sagen so das war jetzt so heftig, dann musst du jetzt zum Rektor gehen und das mit dem
437 besprechen und der setzt dann einen Brief auf und den unterschreibt dann die Mama. (.)
438 also da gibt's schon Systeme bei uns an der Schule 'ähm' (...) abgesehen davon, dass
439 man auch grundsätzlich irgendwelche Verhaltensweisen auch mit der Schul/Schulleitung
440 auch besprechen können oder mit Kollegen besprechen können und sich da Tipps holen.
441 Also das ist an der Schule, also an so einer kleinen Schule wo ich bin 'ähm' geht das echt
442 ganz gut (...) 'ähm' da ist die Unterstützung da oder wenn es mal gar nicht geht 'äh' dass
443 man ins Nachbarklassenzimmer geht und sich jemand da Hilfe holt mal kurz (...) je nach-
444 dem was es ist. Ich hatte auch schonmal einen Schüler wo vier Leute hinterhergerannt
445 sind, weil er immer abgehauen ist, war auch sehr lustig (lacht). Wo ich dann auch immer

446 gesagt habe, ich kann nicht aus meinem Klassenzimmer raus und dann ist immer jemand
447 anders hinterhergerannt, wenn es dann soweit war (.) damit ich meine andere Klasse nicht
448 im Stich lasse. Da gibt's schon Möglichkeiten (lacht).

449 I: Ok, das ist ja sehr gut, dass an Ihrer Schule 'ähm' damit so umgegangen wird, dass man
450 da kommuniziert und auch Hilfe bekommt.

451 B: 'Joa' das ist echt gut. Das stimmt. (4):

452 I: Okay (...) dann sind wir auch am Ende des Interviews, falls von Ihrer Seite aus keine
453 Fragen mehr bestehen.

454 B: Nein alles gut (..).

Interview mit einer *Grundschullehrkraft* (10 Jahre im Dienst) *Transkript_B3*

I: Jetzt kommen wir zur ersten Frage (.) Herr XY, wie definieren Sie für sich den Begriff externalisierende Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im Schulalltag? Erzählen Sie doch einfach mal. (7)

B: Also es ist erstmal sehr schwierig das selber zu definieren 'ähm' weil man bisher in seinem Leben noch nie eine Def/ Definition selber dafür definieren musste. (.) Also das ist das erste Mal, dass ich den Begriff 'ähm' überhaupt jetzt erst wahrgenommen hab', weil im Studium und im Referendariat es keine Rolle spielte. (..) Aber ich definiere das für mich so (..) extern/ externalisierte 'ähm' Probleme sind für mich 'ähm' Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich unruhiger Motorik (..), ADHS, 'ähm' leichte Ablenkbarkeit 'ähm' vorweisen 'ähm' 'ja' Kinder, die solche Probleme haben. Die viel zappeln (.) sehr unruhig sind, viel quasseln (.) ähm das würde ich jetzt 'ähm' damit definieren OHNE eine Definition zu kennen.

I: 'Mhm'.

B: 'Ja' 'ähm' kommen wir vielleicht nachher darauf zu sprechen 'ähm'. Ist vielleicht ein Problem, dass manche Lehrkräfte nicht darauf vorbereitet sind mit solchen Kindern zu tun zu haben.

I: 'Ja' auf jeden Fall, da kommen wir ja später auch noch dazu. (.) Ok und das sind die Genannten, die Ihnen auch im schulischen Alltag begegnen? (...)

B: Ja, es ist hauptsächlich so (.) natürlich hat man in der Klasse 'äh' ADHSler sitzen, die aber inzwischen dann durch die moderne Medikamentendosis 'äh' gut eingestellt sind 'ähm' aber ansons/ sonst hat man motorisch unruhige Kinder, 'ähm' zappelige Kinder (..), Kinder die ständig reinrufen, 'ähm' 'ja' (...) das ist das was am häufigsten vorkommt (4).

I: 'Ok', gut. Dann kommen wir auch schon direkt zur zweiten Frage (..). Wie und in welchen Situationen nehmen Sie denn diese externalisierenden Auffälligkeiten wahr? (7)

B: (seufzt) 'Ähm' bei Kindern, bei denen man diese PROBLEMATIK schon kennt, (.) spürt man das den ganzen Unterrichtsalltag (.) also von morgens bis mittags (..) 'äh' man kennt natürlich seine seine Kinder und weiß in welchen Phasen es vielleicht besonders 'ähm' auftritt, aber es ist sehr unterschiedlich. Also je nach Unterrichtsform, Sozialform und Interesse auch der Kinder 'äh' am jeweiligen Unterrichtsfach oder UNTERRICHTSSTOFF 'ähm' tritt das mehr oder weniger auf. (...)

34 I: 'Mhm' (..) Ok und 'äh' haben Sie das Gefühl, dass diese Auffälligkeiten in den letzten
35 Jahren zugenommen haben? (...)

36 B: Nein, das kann ich jetzt nicht bestätigen. Also 'ähm' ich bin jetzt seit 10 Jahren 'äh' hier
37 an der Schule und 'ähm' ich kann jetzt nicht sagen, dass dass mehr solcher Fälle inzwi-
38 schen auftreten. Damals gab es die genauso wie jetzt. Aber das würde zum Beispiel ein
39 Kollege oder eine Kollegin, die schon länger im Schuldienst ist, vielleicht anders 'ähm' dar-
40 stellen. Also ich stell da auf jeden Fall kein Unterschied fest (..).

41 I: 'Ok' 'gut'. Jetzt haben Sie ja schon einige Verhaltensweisen eben angesprochen und
42 WIE reagieren Sie denn, wenn SchülerInnen extern/ externalisierende Auffälligkeiten zei-
43 gen? (...)

44 B: (Pfff) In der Regel hat man mit den Kindern ja vorher schon öfter über dieses Verhalten
45 gesprochen und 'äh' diese Probleme auch angesprochen, sodass 'äh' mit den Kindern
46 meistens auch abgesprochen ist wie ICH dann reagiere. Dass die Kinder auch wissen, was
47 sie zu tun haben. 'Ähm' man reagiert vielleicht im ersten Moment mit mit Ignorieren (..) 'äh'
48 im zweiten (.) Punkt vielleicht mit einem bösen Blick oder mit 'äh' Blickkontakt 'äh' mit
49 einer direkten Ansprache 'ähm' und wenn es dann vielleicht überhaupt nicht geht muss
50 man den jeweiligen Schüler einmal kurz aus der Klassensituation rausnehmen, es ihm im
51 eins zu eins nochmal erklären, welches Verhalten vielleicht an dieser Stelle nicht ge-
52 wünscht ist beziehungsweise welches Verhalten erwünscht ist (..) und in der REGEL schaf-
53 fen es die Kinder dann auch (..) kurz danach über eine kurze Phase wieder sich zurückzu-
54 nehmen und 'ähm' 'ja' 'ähm' sich an die all/ allgemeinen Regeln zu halten. (...) Aber das
55 ist so so mein mein Weg. Dass man erst versucht das zu ignorieren oder mit Blickkontakt
56 zu lösen.

57 I: 'Mhm'.

58 B: Auf jeden Fall 'äh' bringt es nichts 'äh' die große Pauke rauszuhauen und 'ähm' zu
59 schimpfen 'ähm' das führt meistens 'äh' ins Gegenteil. Sondern man muss 'ähm' die
60 Kinder zum Verständnis bringen, dass die verstehen warum es in dieser Situation nicht
61 angebracht war oder 'ja'.

62 I: 'Mhm'.

63 B: Ja oder Gespräch.

64 I: 'Ok' und wenn jetzt 'ähm' eine Situation SEHR eskaliert 'ähm' wie begegnen Sie dann
65 diesem Kind nach dieser Konfliktsituation am nächsten Tag? (..)

66 B: 'Ja' in de /. Ich versuche eben ANDERS zu reagieren als die Kinder es von zu Hause
67 aus kennen. Also ich gehe davon aus, dass wenn zu Hause ein Kind eskaliert 'ähm', dass
68 Eltern, die vielleicht mit der Situation auch überfordert sind (.) sehr LAUT und vielleicht
69 auch sehr 'ähm' aus Ihrer Machtposition heraus reagieren. 'Ne' vielleicht auch körperlich.

70 I: 'Mhm'.

71 B: 'Ähm' man muss schon versuchen auf die auf auf eine Ebene zu kommen und 'ähm'
72 vielleicht eher ruhig und besonnen zu reagieren und Verständnis zu zeigen und 'ähm' zu
73 sagen 'ok' was hast du denn für ein Problem, erzähl es mir mal, 'ah' das kann ich gut ver-
74 stehen ähm' dass dich das beunruhigt. Trotzdem wünsche ich mir, dass du jetzt versuchst
75 'ähm' (..) dich ein wenig zurückzunehmen 'ähm' 'ja' also ich versuch versuch diese Situa-
76 tion dann, wenn dann 'äh' auf auf diese Ebene zu lösen. Dass ich versuche 'äh' die Kinder
77 da auch zu verstehen und nicht 'ähm' schimpfend daher flitze. Was allerdings im Affekt
78 auch manchmal passiert. Man /. Ich versuche nicht im Affekt zu reagieren aber es passiert
79 im Affekt. Weil die Kinder, manche Kinder 'äh' auch sehr provozierend unterwegs sind und
80 'ähm' man hat auch noch 20 andere Kinder in der Klasse sitzen und manchmal bei zu vie-
81 len Gedanken im Kopf reagiert man nicht immer besonnen. ABER es klappt nur wenn man
82 besonnen reagiert und 'ähm' es auf jeden Fall nicht persönlich nimmt.

83 I: 'Ja' (..) 'genau' jetzt haben Sie schon viel über sich als Lehrperson diesbezüglich ge-
84 sprochen (..). Jetzt kommen wir dann auch zur nächsten Frage, die daran anknüpft (..).
85 'Ähm' wie wirken sich denn diese externalisierenden Auffälligkeiten auf den Unterricht (..) und auf die Klassengemeinschaft aus (..) und vielleicht nochmal als letzten Punkt auf Sie
86 als Lehrperson, wobei wir das ja jetzt schon eigentlich besprochen habe.

88 B: 'Ja'. (4) Also es ist für die Klasse störend, wenn man ein Kind in der Klasse hat oder
89 mehrere Kinder, die 'äh' ein solches Verhalten aufweisen und es ist für die Klassenge-
90 meinschaft auch überhaupt nicht gut, weil solche Kinder immer (..) eine spezielle Rolle ein-
91 nehmen.

92 I: 'Mhm'.

93 B: Sie sind grundsätzlich an all / an allem Schuld 'äh' die Gruppenarbeiten klappen nicht
94 weil XY wieder quer schießt, in der Pause gabs Konflikte weil XY wieder das und das ge-
95 macht hat 'ähm' man muss aufpassen, dass die Kinder da nicht in irgendeine Rolle gera-
96 ten und immer an allem Schuld sind 'ähm' weil sie halt immer diejenigen sind, die stören,
97 die LAUT sind, die frech sind, die 'ähm' 'ja' nicht immer so besonnen reagieren 'ne'. 'Äh'
98 das ist für die Klassengemeinschaft auf jeden Fall sehr schwierig (..). Man merkt es, wenn
99 man zum Beispiel einen Klassenrat macht 'ähm' und 'ähm' anhören möchte welche Prob-

100 leme es unter der Woche gab (...). Es ist /. Die Kinder versuchen es immer so zu formulie-
101 ren, dass es immer XY Schuld / immer XY Schuld hat, OBWOHL man man wenn man dar-
102 über spricht und 'ähm' sich alle anhört relativ schnell herausfindet, dass es nicht ganz so
103 KLAR war, dass es immer der gleiche gewesen ist. (.) Es ist für die Klassengemeinschaft
104 schwierig ein solches Kind in der Klasse zu haben. Es ist auch für mich schwierig (...) weil
105 (.) dieses eine Kind, also wenn es jetzt ein extremes Kind ist, genauso viel Aufmerksamkeit
106 von mir auf sich zieht wie die anderen 19/20 auch (...) und 'äh' ich kann die anderen nicht
107 vernachlässigen wegen diesem einen Schüler aber ich kann diesen einen Schüler, der
108 meine Hilfe besonders braucht 'äh' auch nicht vernachlässigen. Und das macht es im All-
109 tag schwierig. Man bräuchte eine zweite Kraft, die 'äh' in diesen Situationen dann einwir-
110 ken könnte und dass der Lehrer dann auf seinen eigentlichen Sinn seiner Tätigkeiten kon-
111 zentrieren kann, nämlich dem Unterrichten (...).

112 I: 'Mhm' 'genau' jetzt 'äh' haben Sie viel über die Klassengemeinschaft gesprochen und
113 haben Sie noch explizite Beispiele, wie sich das auf den Unterricht konkret auswirkt? (8)

114 B: Ja in in Sit/ Situationen gibt, in denen eine bestimmte Ruhe 'ähm' vorhanden sein muss
115 und oder in denen man Fantasiereise macht oder 'ähm' 'ja' indem man etwas macht, dass
116 ein Schüler nicht nicht interessiert und der Schüler stört die Situation aufgrund seines Ver-
117 haltens 'ähm' dann stört das auch den Unterricht gravierend, weil die anderen Kinder in
118 den Situationen auch nicht aufmerksam sein können und 'ähm' Dinge oft wiederholen
119 muss 'ähm' man oft den roten Faden verliert auch in Sätzen, 'ähm' die man grade die man
120 grade spricht 'ähm' das ist so die Hauptstörung des Unterrichts. Und natürlich das man (.)
121 in schlimmen Situationen mit diesem Kind vor die Tür gehen muss oder öfter das Einzelge-
122 spräch suchen muss. In der Zeit hat die andere Klasse ja auch 'ähm' eine Zeit, in der
123 nichts läuft beziehungsweise dass der Lehrer nicht da ist, nicht präsent sein kann, wie er
124 es sonst eigentlich sein müsste.

125 I: 'Ja', 'gut'. (...) 'Ok', jetzt kommen wir zur nächsten Frage (...). Welche Auswirkungen ha-
126 ben denn diese Auffälligkeiten auf Ihr pädagogisches Handeln? (7)

127 B: (seufzt) Ich glaube man hinterfragt sich ganz oft, vor allem als Anfänger. So in den
128 ersten Jahren bezieht man VIELES auf sich selber und man denkt der / das Kind handelt
129 so weil ICH ihm die Möglichkeit lasse so zu handeln. Oder das Kind handelt so weil es mir
130 auf der Nase herumtanzen kann 'ähm' man bezieht viele 'ähm' viele Verhaltensweisen auf
131 sich SELBST und hinter / fährt dann nach Hause nach der Arbeit und hinterfragt viele Din-
132 ge und man überlegt und man googlet sich 'äh' die Hände wund und versucht irgendwel-
133 che Lösungen zu finden, damit dieses Verhalten vielleicht 'ähm' ja nicht mehr nicht mehr
134 so häufig vorkommt. 'Ähm' (...) also es es bereitet einem schon so ein bisschen Kopfzer-

135 brechen in dem Sinne, dass man sich viele Gedanken macht und es auch mit nach Hause
 136 nimmt 'äh' vor allem am Anfang, wenn man vielleicht noch nicht so die Erfahrung hat
 137 'ähm' und auch nicht die Hintergründe kennt was mit dem Kind vielleicht los ist 'ne' (...).

138 I: 'Ja'. Das ist auch immer sehr wichtig zu hinterfragen.

139 B: 'Mhm'.

140 I: 'Mhm'. (...)

141 B: Was vor allem für die ganzen Fachlehrer schwierig ist 'ähm' die die Klasse nicht gut
 142 kennen 'ähm' oder vielleicht nur als Vertretung in den jeweiligen Stunden drin sind, die die
 143 Hintergründe nicht kennen. Dann ist das natürlich für diese Lehrer sehr sehr schwierig (4).

144 I: 'Ja' auf jeden Fall. 'Ähm' haben / Wie gehen Sie denn präventiv und/oder intervenierend
 145 vor, um diesen externalisierenden Auffälligkeiten schon vorzubeugen? (7)

146 B: A / Also erstmal ist man mit den Kindern ständig im Gespräch und 'ähm' man versucht
 147 ja von Anfang an und vor allem in der Grundschule eine eine Bindung aufzubauen, auch
 148 als 'ähm' als Klassenlehrer. Das bedeutet, 'äh' WENN ich eine Bindung zu den Kindern
 149 aufgebaut habe (...) und das ist wirklich so. Dann benehmen sich die Kinder, weil sie nicht
 150 möchten, dass ich mich aufrege (lacht). Sie möchten 'äh' möchten 'äh' auch in in einem
 151 guten Licht da stehen 'ähm' (...). Können Sie nochmal kurz die Frage wiederholen.

152 I: Ja.

153 B: 'Ähm' hab den Faden verloren (...).

154 I: Wie gehen Sie präventiv und/oder //

155 B: 'Achso'.

156 I: intervenierend vor, um diesen Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen?

157 B: Wie ich eben schon gesagt habe treten oft solche Probleme auf in offenen Unterrichtssi-
 158 tuationen. Das ist zumindest meine Beobachtung (...). Das heißt der Unterricht muss so
 159 geplant und strukturiert sein, dass (...) 'äh' Schüler XY oder Schülerin XY vielleicht gar nicht
 160 die Möglichkeit hat irgendwo auszubrechen. 'Ähm' ich bezei/ würde meinen Unterrichtsstil
 161 immer so als strukturierte Offenheit bezeichnen. Das heißt (...) jeder muss zu jeder Zeit wis-
 162 sen, was seine Aufgabe ist und 'ähm' (...) gar gar nicht die Möglichkeit haben daraus aus-
 163 zubrechen. Das heißt ein gut geplanter Unterricht ist erstmal die größte 'ähm' Chance die-
 164 ses Verhalten vielleicht zu verhindern, NEBEN einer guten Bindung (...) die man versucht im
 165 täglichen Gespräch vielleicht 'ähm' aufzubauen (...). 'Ähm' also gut geplanter Unterricht,

166 gut strukturierter Unterricht, interessanter Unterricht, vielleicht auch manchmal (..) Unter-
167 richt der (...) bei dem man weiß, dass es inhaltlich genau diesem Kind 'ähm' dies / dieses
168 Kind interessiert. 'Ähm' dann merkt das Kind auch, dass dass man es ernst nimmt und
169 'ähm' 'ja' ist auch ganz wichtig für die Bindung. Auf auf diesen Schüler einzugehen und zu
170 fragen 'hey' was ist denn los, was würde dich denn interessieren im Sachunterricht, was
171 sollen wir denn mal machen? Und dann hat man das Kind relativ schnell auf seiner Seite
172 'ähm' das klappt eigentlich ganz gut.

173 I: 'Mhm' und dazu '//'

174 B: Also gut geplant / ist das wichtigste.

175 I: 'Ok' und dazu habe ich nämlich eine ergänzende Frage zu diesem gut geplanten Unter-
176 richt (.). Welche Rituale haben Sie denn in Ihrer Klasse etabliert, um diesen gut geplanten
177 Unterricht vollziehen zu können? (...)

178 B: Ich muss jetzt 'äh' vor vor Corona Zeit gehen. 'Äh' denn viele Rituale, die wir / die man
179 vor Corona hatte, in Zeiten, in denen man sich noch frei bewegen KONNTE in der Klasse
180 'äh' sind im Moment nicht möglich. 'Ähm' (...) bei mir beginnt jeder Un / jeder Tag eigent-
181 lich gleich. Wir treffen uns im im Sitzkreis, im Sitzkreis wird 'ähm' der Tagesablauf geplant
182 'ähm' (..) vom vom Sitzkrei / kreis aus gehen die Kinder in Arbeitsphasen und 'äh' im Sitz-
183 kreis endet auch die jeweilige Unterrichtsstunde, zu 90%; zur Reflexion und Präsentation,
184 je nachdem was dann ansteht. Das heißt die einzelne Unterrichtsstunde hat einen ganz
185 klaren Aufbau (...). Wir kommen in den Sitzkreis (...). DA wird neuer Unterrichtsinhalt be-
186 sprochen oder etwas Neues gelernt oder ein Problem 'ähm' dargestellt. Vom 'ähm' Sitz-
187 kreis gehen die Kinder entweder in Einzelarbeit oder Partnerarbeit oder Gruppenarbeit in
188 die Erarbeitungsphase und kommen dann am Ende der Stunde wieder zurück in den Sitz-
189 kreis.

190 I: 'Mhm'.

191 B: 'Ähm' das ist das ist 'äh' (..) Ritual wie wie meine Stunden gegliedert sind, wenn jetzt
192 nicht durch 'äh' Corona irgendwelche Abstände eingehalten werden müssen. 'Ähm' (..) es
193 ist wichtig, dass die Kinder wissen, wie sind die Rangfolgen beim beim Aufzeigen. 'Ähm'
194 wie / die Kinder nehmen sich gegenseitig dran 'ähm' (...). 'Ja' es sind so viele kleine Ri-
195 tuale 'äh' die Klangschale, die läutet. Wenn man einmal klingelt bitte still sein und nach
196 vorne gucken, wenn man zweimal klingelt 'ähm' hat das eine andere Bedeutung 'ähm' wie
197 kommen die Kinder vielleicht ohne, dass ich etwas sprechen muss in den Sitzkreis. Da da
198 haben wir dann irgendwelche Zeichen vorne die an die Tafel gemalt oder geklebt werden
199 (..) 'ähm' so fallen mir relativ viele verschiedene Rituale ein.

200 I: 'Mhm'.

201 B: Und die den Kindern tut das gut. Die die 'ähm' die brauche keine 33.000 Sätze, die man
202 ihnen an den Kopf wirft. Sondern die wissen von Anfang an 'ah' jetzt kommt der Herr XY,
203 der macht mit uns jetzt 'ähm' Sachunterricht und ich weiß ich muss gleich in den Sitzkreis
204 und ich weiß da kommt irgendein interessantes Problem oder 'ähm' ein neues Thema auf
205 mich zu. Danach muss ich das irgendwie bearbeiten und am Ende treffen wir uns wieder.
206 Das gibt auf jeden Fall Sicherheit und Struktur (...).

207 I: Auf jeden Fall (...). 'Ok', 'gut' jetzt sind wir eigentlich auch schon an der letzten Frage
208 angelangt und da komm ich dann nochmal darauf zurück, was Sie zu Beginn gesagt ha-
209 ben, dass Sie sich auch gerne manchmal in gewissen Situationen eine zweite Lehrkraft in
210 der Klasse wünschen würden. So (...), welche Möglichkeiten zur Unterstützung oder Unter-
211 stützungssysteme generell würden Sie sich denn hinsichtlich dieser externalisierenden
212 Auffälligkeiten wünschen? (...)

213 B: 'Mhm' also wir haben generell an der Schule die Situation oder in meiner Klasse die
214 Situation, da ist ein Schüler durch Schulsozialarbeit 'ähm' betreut wird. 'Ähm' zweimal in
215 der Woche geht das Kind 'ähm' (...) zu festen Zeiten raus, um 'ähm' mit dem Sozialarbeiter
216 gewisse Dinge aufzuarbeiten und so weiter. Da würde ich mir wünschen, dass das auch im
217 allgemeinen Unterrichtsalltag, jeden Tag, zwischendurch auch möglich ist. Weil das / die
218 diese Schüler oder diese Kinder haben ja nicht zu einer bestimmten Unterrichtszeit das
219 Problem, sondern das Problem oder das Verhalten tritt irgendwann auf und dann bräuchte
220 ich die Möglichkeit jemanden spontan und flexibel zur Hand zu haben. Sei es 'ähm' man
221 sagt dem Schüler oder der Schülerin 'ähm' geh jetzt bitte in das Betreuungsraumchen, da
222 wartet der Herr so und so auf dich und dann könnt ihr mal über dieses Verhalten in Ruhe
223 sprechen. Das ist allerdings nicht möglich 'ähm' 'ähm' personalmäßig. Natürlich gibt's
224 auch Kinder, die an jemanden / feste Integrationskraft neben sich sitzen haben 'ähm'. Was
225 für mich schon ein bisschen too much ist, also zu viel ist, denn 'ähm' wenn man jedes / die
226 ganze Zeit irgendein Schäferhund neben sich sitzen hat, der auf alles AUFPASST, dann
227 werden diese Kinder auch keine Struktur oder keine Selbstständigkeit 'ähm' lernen. Das ist
228 dann zu viel 'ähm' KONTROLLE.

229 I: 'Mhm'.

230 B: Und die Kinder versuchen dann oft auch aus dieser Kontrolle auszubrechen und das
231 gibt dann wieder neue Diskussionen und neue Reibereien. Es bräuchte ein Modell, dass
232 man (...) FLEXIBEL auf Situationen reagieren kann, flexibel jemanden in die Klasse rufen
233 kann oder das Kind flexibel zu jemandem schicken kann der dieses Problem aufarbeitet,
234 das der Schüler GERADE in dem Moment hat (...).

235 I: 'Mhm'.

236 B: Und das ist leider im / bei uns nicht möglich, sondern 'ähm' die Schulsozialarbeit orien-
237 tiert sich an einem festen 'ähm' Stundenplan.

238 I: 'Ok' und das wären so die Unterstützungsmöglichkeiten, die sie sich wünschen würden
239 an Ihrer Schule? (5)

240 B: Also an meiner Schule, an der jeweiligen / in meiner Situation jetzt mit meiner Klasse,
241 mit meinen Kindern würde ich mit der Situation gut fahren können. Das heißt ich bräuchte
242 jemanden, der spontan 'äh' auf Dinge / spontan in die Klasse kommen kann und 'ähm'
243 Dinge aufarbeiten kann mit den jeweiligen Schülern (...). Ja das würde mir schon viel hel-
244 fen.

245 I: 'Ok', dann sind wir auch schon am Ende des Interviews angelangt. Vielen Dank, dass sie
246 sich Zeit für das Interview genommen haben (.) und Ich bin Ihnen auch sehr dankbar, dass
247 sie so offen waren und mir viele Einblicke in die Praxis (..) zur Wahrnehmung und dem
248 Umgang mit externalisieren Auffälligkeiten gegeben haben. (...)

249 B: Gerne.

250 I: Sind noch irgendwelche Fragen ihrerseits offengeblieben oder haben sie noch etwas (.)
251 über das sie sprechen möchten? (6)

252 B: Nein alles gut (..).

Interview mit einer *Grundschullehrkraft* (25 Jahre im Dienst) *Transkript_B4*

I: Wie definieren Sie für sich den Begriff externalisierende Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im Schullalltag? Erzählen Sie doch einfach mal. (6)

B: Ja, EXTERNALisierende Auffälligkeiten da steckt ja EXTERN drin, also Sachen die sich nach außen ZEIGEN. Für mich im Unterricht Auffälligkeiten wie ja 'ähm' ja Stören von Unterricht, laut sein, Aufmerksamkeit 'äh' (..) bekommen, wollen und 'ähm' ja ein Abweichen von der Norm 'äh' eigentlich 'äh' also was WIR als Norm bezeichnen (lacht)

I: 'Mhm'.

B: Wir als Lehrer. Jeder hat seine eigene Norm wahrscheinlich aber 'äh' Dinge, die 'ähm' ja AUFFALLEN 'halt' (..) auch im Alltag (..) 'Ähm' wo begegnen mir die? (5) Ja jeden Tag eigentlich (lacht), immer wieder 'ähm' (..) (seufzt) Schüler stören den Unterricht, sind laut 'ähm' wollen Aufmerksamkeit erreichen (..) 'ähm' (seufzt) setzen die Regeln nicht um, die eingeführt worden sind oder streiten sich mit anderen Kindern 'äh' zeigen aggressives Verhalten 'äh' solche Dinge die dann geklärt werden müssen und 'äh' die Zeit beanspruchen und 'äh' die den Ablauf auch 'äh' teilweise stören (9). Ja (lacht).

I: Ok, vielen Dank das war ja schonmal einiges und 'ähm' jetzt haben Sie auch eben von der Norm gesprochen. Was für eine Norm sprechen Sie da an?

B: (...) (seufzt) 'Ähm' Ja also so dass wir, also wenn ein Lehrer Unterricht plant 'äh' hat er ja gewisse Vorstellungen wie dieser Unterricht ablaufen sollte und man baut immer wieder verschiedene Rituale und Wechsel von Sozialformen und alles Mögliche ein und wenn 'äh' das dann durch 'ähm' ja übersteigertes Verhalten von einzelnen 'äh' 'ähm' ins Wanken gerät, dass nicht so weiter geplant werden kann und weiter durchgeführt werden also Unterricht der stockt oder wie auch immer (..). Idealform ist das was man plant und 'äh' wenn es dann zu außergewöhnlichen Vorkommnissen kommt, die geklärt werden müssen (..) 'äh' und immer wieder vielleicht von den gleichen Kindern dann kann man schon von 'ähm' Auffälligkeiten sprechen die man 'äh' schon 'äh' behandeln sollte in Führungsstrichen behandeln sollte 'äh' also den man nachgehen, woran man arbeiten muss und sollte.

I: 'Mhm' auf jeden Fall und 'ähm' da kommen wir dann jetzt auch zur zweiten Frage (...). Wie erklären Sie sich denn die Verhaltensweisen, die sie jetzt eben alle schon angesprochen haben? (8)

33 B: Ja Erklärung (lacht) das 'äh' also man muss den Sachen 'halt' auf den Grund gehen
34 'gell' man muss 'halt' 'äh' dann 'ähm' ja dann wenn /. Ich stell mir jetzt vor ich habe ein
35 erstes Schuljahr, ich kenne die Kinder nicht und 'äh' bin ein, zwei, drei Wochen bei den
36 Kindern manchmal zeigt sich auch schon / zeigen sich Sachen schon nach zwei Tagen
37 oder drei Tagen und wenn diese Sachen dann 'ähm' immer wieder auftreten und nicht nur
38 einzelne 'ähm' schlechte Stimmungen oder Auffälligkeiten sind 'äh' dann denke ich muss
39 man da 'äh' von Grund aufkommen woher kommen die. Oder 'ähm' WAS ist mit dem Kind
40 los? Eine Anamnese betreiben (..) sich Informationen 'äh' (..) 'äh' nehmen, holen, aus
41 Schülerbögen oder mit anderen Experten sprechen, aber da muss man / Ich mach es im-
42 mer so, dass ich mir die Schülerbögen NIE angucke bevor ich die 'äh' Kinder nicht kenne.

43 I: 'Mhm'.

44 B: Sondern erstmal gucke was ist und WENN sich dann etwas zeigt 'oh' da gibt es größere
45 Probleme oder diese Probleme treten jeden Tag auf 'ähm' dann fang ich an zu forschen.
46 Dann muss ich erstmal überlegen was ist mit dem Kind 'äh' aus 'äh' welchen Verhältnis-
47 sen kommt es (..) wie geht es ihm wie geht es ihm gesundheitlich, hat es irgendwelche 'äh'
48 'äh' Vorerkrankungen die medizinischer Art sind oder wie auch immer. Welche Sachen
49 sind vorher gelaufen.

50 I: 'Mhm'.

51 B: 'Äh' also so eine richtige Anamnese betreiben.

52 I: 'Mhm'.

53 B: Und 'ähm' ja wenn man diesen Sachen dann von der Pike auf begegnet sehe ich immer
54 wie so ein Puzzle (..) dass man einzelne Puzzleteile zusammensteckt und / bis man dann
55 so ein Bild hat für das Kind 'ähm' und dann 'halt' sagt so und jetzt können wir da und da
56 ansetzen und 'äh' ja dem Kind wird geholfen (..) oder 'äh' diese Verhaltensweisen können
57 angegangen werden (5).

58 I: 'Mhm' (..) jetzt haben Sie / Das wäre eigentlich auch schon die Überleitung zur nächsten
59 Frage. Zunächst würde ich jedoch noch gerne etwas von Ihnen wissen, weil Sie eben an-
60 gesprochen haben 'ok' wenn jetzt ein Schüler jeden Tag dieses Verhalten zeigt, dann
61 muss das und das gemacht werden (..) haben Sie denn das Gefühl, dass externalisierende
62 Auffälligkeiten in den letzten Jahren zugenommen haben? (7)

63 B: (seufzt) Also es gab mit Sicherheit immer 'äh' solche Verhaltensweisen 'äh' die sind
64 etwas anders geworden. Also ich bin 'äh' schon länger ja auch im Dienst (lacht) und 'äh'
65 wenn ich das vergleiche 'ähm' mit den Problemen die 'äh' (..) vor vielen vielen Jahren auf-

66 getreten sind, dann haben diese diese 'äh' Verhaltensweisen sich schon geändert. Früher
67 waren das vielleicht 'ähm' Kinder die unter dem Tisch gesessen haben und Aufmerksam-
68 keit wollten oder 'äh' 'ähm' ja oder unruhig waren und die auch immer / es gab auch im-
69 mer schon Aggressionen aber jetzt spiegeln sich auch 'äh' (..) so so Dinge wieder wie Me-
70 dienkonsum und und 'äh' Aggressionen durch Videospiele und wie auch immer das Spiele
71 nachgespielt werden DAS gab es nicht vor vielen vielen Jahren 'ähm' und von daher ver-
72 ändern sich auch die Streitigkeiten auch die Streitereien und auch 'äh' die Aggressionen
73 'äh' spiegeln schon so ein bisschen 'äh' die Gesellschaft wider und auch den den Einfluss
74 'ähm' dem die Kinder ausgesetzt sind. (.) Also auch 'äh' / Medien und so die haben ja
75 vielmehr Zugriff darauf. Das ist 'äh' alles gut und alles auch 'äh' notwendig, aber ich denke
76 'ähm' diese 'ähm' also ZUNAHME an sich ja anders, sie sind anders 'äh' gepolt irgendwie
77 diese Auffälligkeiten (..) von anderen Einflüssen (.) also nicht nur das man sagt 'äh' es ha-
78 ben sich immer Kinder geschlagen und haben auch immer schonmal 'äh' wirklich Verlet-
79 zungen richtig schlimme Verletzungen auch stattgefunden auch durch Aggressionen.

80 I: Ja.

81 B: Aber 'ähm' (..) VERÄNDERT haben sie sich. Zugenommen? (seufzt) 'Ha' vielleicht
82 auch ein bisschen zugenommen, ja aber auf jeden Fall verändert, ja ja.

83 I: Ok, Sie haben ja jetzt schon die Verhaltensweisen wie Aggressionen und 'ähm' Gewalt
84 gegen andere in Form von Schlagen angesprochen und auch die 'ähm' neueren Begeg-
85 nungsweisen von externalisierenden Auffälligkeiten. (.) Wie reagieren Sie denn bei Schüle-
86 rInnen (..) bei externalisierenden Auffälligkeiten, wenn die diese zeigen? (6)

87 B: (seufzt) Ja das kommt auf die Auffälligkeit an 'gell'. Also wenn wenn sie in Anführungs-
88 zeichen kleinere ist wie einfach nur eine Unruhe zeigen oder ein ein Verweigern von einer
89 Arbeitshaltung /. Die Dinge sind besser aufzufangen. Dann setze ich zum Beispiel 'ähm'
90 (..) 'ähm' meine meine akustischen SIGNALE ein und 'ähm' habe so verschiedene RITU-
91 ALE, dass ich einfach 'äh' so einen Klangstab habe 'äh' wenn dann ein Kind gar nicht zur
92 Ruhe kommt geh ich zu dem Kind hin, spreche es nochmal persönlich an (.). Ich biete auch
93 Auszeiten an 'äh' dass ich sage so geh mal ein bisschen raus. Nicht im Sinne von 'ähm'
94 du musst den Unterricht verlassen, sondern komm mal zur Ruhe 'äh' Bewegung setz ich
95 ein. Das sind halt so diese diese kleinen Tricks 'äh' im Alltag, wenn es natürlich zu größe-
96 ren Auseinandersetzungen kommt wie Aggressionen muss man 'äh' oder richtig handgreif-
97 liche Auseinandersetzungen wo auch andere Kinder verletzt sind da muss man ja anders
98 'äh' AGIEREN und mit umgehen 'äh' dass man die erstmal auseinander nimmt und dann
99 erstmal guckt wie geht es beiden, man muss die versorgen und dann versucht man zu klä-
100 ren oder ich versuch es immer mit 'äh' wirklich erstmal Ruhe. Wirklich erstmal zur Ruhe

101 kommen bis alle mal aufhören zu weinen, wie auch immer, dass man da ein ruhiges Ge-
102 spräch führen kann. (.) Ich habe auch schon Dinge aufschreiben lassen, also ganz in Ru-
103 he, gar nicht reden, sondern einfach zwei STREITHÄHNE 'ähm' mit einem Blatt Papier
104 hingesezt und gesagt jetzt schreibt mal eure Sicht der Dinge auf.

105 I: 'Mhm'.

106 B: Kann man natürlich im ersten Schuljahr schlecht machen, kommt auch immer aufs
107 Schuljahr an. Und wenn die eben im zweiten Schuljahr dann / die könnten im ersten Schul-
108 jahr auch MALEN, 'ähm' im zweiten Schuljahr schon Dinge dazu schreiben. Im dritten und
109 vierten 'äh' kann man 'halt' 'äh' ganz andere Sachen einsetzen 'gell' was man auch
110 'ähm' die dann das wirklich aufschreiben lässt die Sicht der Dinge. Wie hast du dich ge-
111 fühlt und solche Fragen 'halt'. (..) Man muss das aber entwickeln. Dann quasi vom ersten
112 Schuljahr an immer wieder 'ähm' wenn wir Streit haben dann geht die Frau XY so und so
113 damit um. Damit die das auch lernen ja. Ich habe auch in einem vierten Schuljahr hatte ich
114 mal einen Streitschlichter, war wirklich ein ganz SOZIALES Kind 'ähm' der dann immer
115 wieder 'äh' versucht hat zu vermitteln. Dann haben die auch nicht immer meine Hilfen ge-
116 braucht.

117 I: 'Mhm'.

118 B: Wenn es zwei Kinder sind die sich auch 'ähm' wo ich denke das könnte funktionieren da
119 sag ich auch dann geht ihr zwei erstmal raus und versucht's alleine, wenn ihr meine Hilfe
120 braucht, dann komm ich dazu. Also auf keinen Fall übersehen, weil die ja 'äh' auch mit
121 diesen Gefühlen in die Schule kommen 'gell' also nicht dann interessiert nicht mehr
122 Deutsch und Mathe sondern dann geht es darum 'oh' ich habe mich mit dem gestritten
123 also das belastet ja viele auch 'gell'.

124 I: Ja.

125 B: Ja.

126 I: Genau, jetzt haben Sie das auch schon angesprochen (.) 'ähm' die Belastung. So das
127 belastet ja zum einen den Schüler haben sie gesagt und 'ähm' meine Frage wäre jetzt wie
128 wirken sich denn diese externalisierenden Auffälligkeiten zum einen auf den Unterricht (..)
129 auf Sie als Lehrperson (..) und die Klassengemeinschaft aus? (5)

130 B: (..) 'Ähm' 'Ja' Auf den Unterricht klar. Der der Ablauf ist gestört, andere Kinder fühlen
131 sich gestört (.) 'ähm' durch solche Dinge 'ähm' wenn man dann 'halt' Sachen klären muss
132 'äh' /. Sie sollen ja auch wenn Kinder Auffälligkeiten zeigen oder auch nur ein Kind dann
133 bin ich gefordert und und muss auch / was machen die anderen in dieser Zeit, dann ist der

134 Unterricht unterbrochen also man muss IMMER 'äh' WACHSAM sein und einfach immer
135 'äh' so so Instrumente in der HAND haben die 'äh' dann auch 'äh' greifen, wenn man sagt
136 'so' ich muss das jetzt mal mit dem und dem klären. Ihr / Ich habe Vertrauen in euch, ihr
137 macht jetzt das und das. Ich mein klar kann man schnell 'äh' eine Aufgabe stellen oder so,
138 die müssen auch wissen das muss funktionieren und das 'äh' muss man 'halt' aufbauen.
139 Also im Unterricht klar stört es, wenn es 'äh' geklärt werden muss. Es stört aber AUCH
140 wenn / den Ablauf oder 'äh' die anderen Kinder 'äh' wenn einer 'äh' halt auch diese Ver-
141 haltungsweise zeigt, dass er gar nicht zur Ruhe kommt oder 'äh' ganz woanders ist als jetzt
142 gerade in der Schule, weil er halt vielleicht auch große Probleme hat und das muss man
143 halt reagieren (...). Auf mich als Lehrperson kommt auch /. Also es kommt immer auf die
144 (...) auf die 'äh' Ausprägung dieser Störung an. So kleinere Dinge wie meistert man nach
145 'ähm' nach all den Jahren 'äh' schon sehr gut aber wenn es /. Was ich auch schon hatte
146 wirklich richtige Aggressionen, nicht nur gegen andere Kinder, sondern ich hatte auch
147 blaue Schienbeine (lacht) weil ein Kind immer um sich geschlagen hat. Dann muss man
148 anders (..) als 'äh' 'ja' /. Es gibt ja auch immer wieder diese Strategien, dass man sagt, da
149 muss man die festhalten oder wie auch immer. Das habe ich auch erlebt. (.) Das ist sehr
150 BELASTEND für die anderen Kinder. Das muss man sagen. Also für die anderen Kinder ist
151 so so eine Situation, wenn der Lehrer wirklich massiv auch halten muss, wie auch immer,
152 'ähm' SEHR verstörend. Also so habe ich auch eine Rückmeldung gekriegt mal von El-
153 ternseite, dass 'äh' als solche Situationen sich gehäuft haben wegen EINEM Kind, was
154 wirklich GROSSE Probleme auch hatte, die auch anders 'äh' behandelt werden mussten.

155 I: 'Mhm'.

156 B: 'Ähm' habe ich die Rückmeldung gekriegt, dass die Kinder nach Hause kamen und
157 wirklich auch verstört waren 'ähm' (..) was meine Person angeht. Weil die / Also ich kenne
158 noch den Wortlaut, wenn das in Ordnung ist, dass ich das sage. Der Wortlaut der Wortlaut
159 war 'äh' ganz genau. 'Ähm' dann sehen wir 'äh' unsere Frau XY, die wir so mögen und
160 achten, dass sie jemand ein Kind ganz festhalten MUSS damit es nicht auf andere Kinder
161 losgeht. Und das ist auch, dass muss man sich auch bewusst darüber sein. Man will Scha-
162 den verhindern und Brände löschen 'ähm' aber es wirkt sich auch auf 'äh' andere Kinder
163 'äh' aus. Und 'äh' wenn die dann (..) ja mit solchen Gedanken nach Hause gehen oder
164 auch Ängste entwickeln 'äh' das ist nicht zu unterschätzen.

165 I: Ja.

166 B: Also auf Unterricht, auf Lehrperson auf auf Schüler /. Es ist 'äh' ein DRAHTSEILAKT
167 'ähm' auf dem man sich bewegt und dünnes Eis 'äh' weil man halt 'äh' ja diese /. Ich
168 mein, wenn man auch weiß ich habe ein Kind mit großen Problemen in der Klasse was

169 solche Auffälligkeiten zeigt 'ähm' (.) dann muss man wirklich SEHR stark sein auch als
170 Lehrperson, um 'ähm' für die anderen Kinder nicht 'ähm' auch noch einen Schaden in An-
171 führungsstrichen herbeizuführen, sondern die da gesund und sachlich auch rausgehen und
172 einfach sagen 'ähm' der hat Schwierigkeiten, wir helfen dem, die Frau XY hilft dem und
173 'ähm' dass man das auch akzeptieren kann. Dass man /. Auch die Kinder müssen wissen
174 /. Also das ist vielleicht auch noch ein Einfluss, dass es nicht nur schwarz und weiß gibt,
175 sondern es gibt auch Grauzonen dazwischen. Und 'äh' die Welt ist auch nicht rosa und
176 auch kein Ponyhof (lacht).

177 I: (lacht)

178 B: Das man sagt, die in Watte gepackten Kinder 'äh' erleben dann Alltag und man kann
179 nicht nur sagen der ist es schuld, weil man das /. Das Kind hat Schwierigkeiten, warum es
180 diese Auffälligkeiten zeigt, 'ja'. Also eigentlich auf alle Bereiche.

181 I: Ok, ja das war jetzt schon sehr ausführlich. Vielen Dank. Und jetzt haben Sie angespro-
182 chen, dass man sehr stark sein muss als Lehrperson (.). Daran knüpft auch meine nächste
183 Frage so ein bisschen an. Also welche Auswirkungen haben denn jetzt diese externalisie-
184 renden Verhaltensweisen oder Auffälligkeiten auf IHR pädagogisches Handeln? (7)

185 B: (seufzt) (...) `Ja' Also ich 'ähm' wenn ich 'ähm' so ein Kind im Unterricht habe, wo ich
186 weiß, da muss ich anders drauf reagieren als vielleicht auf andere 'ähm' mach ich in mei-
187 ner Planung 'äh' gehe ich dann schon anders damit um, dass ich sage, wenn wir diese /.
188 Es ist oft in freien Situationen auch schonmal gewesen. Kommt halt /. Ich habe jetzt kein
189 bestimmtes Kind jetzt vor Augen aber 'ähm' dass man dann sagt dann plant man schon-
190 mal 'ähm' andere 'äh' Unterrichtsformen mit ein. Man stellt auch vielleicht 'ähm' die Grup-
191 pen vorher schon bewusst zusammen und nicht so freiwillig. Also ich mach feste Gruppen
192 dann, teilweise bei bei 'äh' freieren Arbeitsformen /. Ich mach auch manchmal anstatt
193 Gruppenarbeit mit diesem Kind vielleicht nur eine Partnerarbeit, weil das schon eine Her-
194 ausforderung ist.

195 I: 'Mhm'.

196 B: Also so ein so ein Wechsel der Sozialformen aber geplant halt (..) um dieses Kind her-
197 um auch, damit das Kind auch zurechtkommt.

198 I: 'Mhm'.

199 B: Dann plan ich immer 'äh' feste Rituale ein 'ähm' damit man 'äh' diese 'äh' Auffälligkei-
200 ten vielleicht auch manchmal schon umschifft und 'ähm' (..) 'ähm' ja, dass es gar nicht so
201 hoch kocht. Ich setz 'äh' 'ähm' auch 'äh' diesem Kind nicht unnötig 'äh' Stress aus 'äh'

202 jetzt, wenn ich vom Sportunterricht ausgehe /. Es gab mal ein Kind, das hat immer be-
203 stimmt reagiert auf ein Spiel. Das habe ich dann halt einfach weggelassen. Wenn das die-
204 sen Namen, dieses Spiel schon gehört hat /. Konnte halt auch schlecht verlieren, hatte eine
205 geringe Frustrationstoleranz, dann muss man halt 'ähm' entsprechend auch reagieren in
206 der PLANUNG.

207 I: Ja. (..)

208 B: Auch gewisse Dinge ausklammern, aber bewusst machen (...).

209 I: Ok. (..)

210 B: Ja.

211 I: Gut. (..) Jetzt haben Sie da auch schon einige PRÄVENTIVE Maßnahmen angespro-
212 chen, die Sie im Voraus planen, um dem entgegenzuwirken (...) 'ähm' Wie gehen Sie
213 denn noch präventiv oder intervenierend vor, um DIESEM Verhalten oder diesen Auffällig-
214 keiten vorzubeugen? (7) Im schulischen Kontext jetzt.

215 B: 'Ja'. Indem man dem 'genau' 'äh' wenn man jetzt an die Klasse denkt 'ähm' sollte
216 man sich im Vorfeld schon ganz viele Rituale überlegen, dass man 'ähm' /. Das sind ja
217 nicht immer nur die schlimmen Aggressionen von denen ich gesprochen hab, sondern
218 auch einfach diese kleinen Unterrichtsstörungen, warum auch immer, 'ähm' dass man so
219 feste Tagesabläufe hat, 'äh' dass man den Kindern auch 'äh' jeden Morgen klar macht
220 'äh' also quasi den Stundenplan nochmal /. Also mit einem guten Morgen fängt man an,
221 man fängt mit einem Datum an. So mach ich es. Den Stundenplan 'äh' den Kindern 'ähm'
222 vorlegt und dann einfach damit die wissen was kommt auf mich zu. 'Oh' wenn ich jetzt die
223 Stunde Mathe vorbei hab kommt Sport. Dass sie dann vielleicht schon andere Dinge 'äh'
224 ganz gut aushalten.

225 I: 'Mhm'.

226 B: 'Äh' Rituale, Montagmorgenkreise 'äh' Erzählkreise. Ich lass die Kinder sich gegensei-
227 tig drannehmen auch abwechselnd Mädchen Junge, damit da gar nicht so ein so ein Geze-
228 ter entsteht 'ah' da sind die Mädchen, da sind die Jungs.

229 I: 'Mhm'.

230 B: Versuche ich immer durchzuziehen 'ähm' auch 'äh' solange die nichts anderes sagen
231 in der Umkleidekabine auch einfach mal wenn da ein Mädchen bei den Jungs dabei ist 'äh'
232 ist auch ok so lang die das nicht selbst stört.

233 I: 'Ja.'

234 B: Ich lass die sich auch nacheinander drannehmen, ich mach viele gemischte Gruppen,
235 auch 'äh' habe ich immer so Phasen 'äh' wir ändern die Sitzordnung jetzt und jeder Junge
236 setzt sich neben ein Mädchen, wenn es einigermaßen von den Zahlen her geht 'ähm' ja.
237 Gemischte Gruppen habe ich schon gesagt (.).

238 I: 'Ja'.

239 B: Feste Rituale und einfach so im Tagesablauf, dass die wissen was auf sie zukommt. (.)
240 Und dass sie auch wissen, ich kann mich darauf verlassen 'äh' wenn wenn die Frau XY
241 jetzt sagt, wir haben noch zwei Stunden Kunst 'äh' und man überzieht en bisschen, dann
242 wissen die aber auch 'äh' ich hab aber doch GESAGT wir machen noch Kunst und also
243 dass die einfach wissen hier das kommt heute auf mich zu (..) ist auch ganz wichtig.

244 I: 'Mhm'.

245 B: 'Ja' also Rituale einbauen, die sich GANZ GANZ durchziehen und wenn es 'halt' 'äh'
246 auch häufiger vorkommt mit so 'ähm' mit so 'ähm' einem Verhalten was sich dann regel-
247 mäßig zeigt, dann habe ich auch solche Tages 'äh' Bücher in Führungsstrichen schon
248 gemacht. So ganz einfach weniger Punktesystem oder solche Sachen, sondern 'ähm' ein-
249 fach mal ein Smiley oder ein ein 'Schmolli' ins Hausaufgabenheft gemacht und das mit den
250 Eltern abgesprochen, dass die auch so eine Rückmeldung für den Tag hatten.

251 I: 'Mhm'.

252 B: Bei einem Kind musste ich das Stundenweise machen, weil es 'halt' wirklich eine Her-
253 ausforderung war 'ähm' ja die STUNDEN durchzuhalten (.). Das ist natürlich dann schon
254 extrem. Von stundenweise bis hin zu tageweise oder auch wochenweise. Weil wenn wenn
255 es so ein Kind war, was im Moment eine schlechte Phase hatte, aus irgendwelchen Grün-
256 den, Oma gestorben oder wie auch immer, solche Sachen. Dass man das dann wochen-
257 weise macht. Das war eine gute Woche. Tageweise bis hin zu stundenweise, wenn es
258 ganz extrem ist. (..). Wichtig ist, dass die Kinder sich drauf 'äh' wichtig ist, dass die Kinder
259 sich darauf verlassen können auf Absprachen, auf Rituale, dass sie wissen 'äh' das ist
260 immer gleich, da kann ich mich drauf verlassen, weil vielen ja dann auch so eine Sicherheit
261 fehlt.

262 I: 'Ja'.

263 B: Und 'äh' UMSONST sind die ja nicht so oder zeigen dieses Verhalten nach außen 'äh'
264 da muss man halt rangehen und auch eine feste Stütze in der Schule geben (..).

265 I: 'Mhm'. (...) Genau, Sie sprechen jetzt noch diese feste Stütze an. 'Ähm' da wäre jetzt
266 auch noch eine (...) ergänzende Frage dazu (...). Wie begegnen Sie denn einem Schüler
267 oder einer Schülerin (...), die (...) externalisierendes Verhalten an den Tag legt am nächsten
268 Tag von so einer Konfliktsituation? (...)

269 B: (seufzt) 'Ähm' jeder /. Neuer Tag neue Chance (lacht) ist mein Motto. 'Ähm', dass man
270 das mit RUHE sagt und dass man sagt, morgen ist ein neuer Tag, du hast morgen eine
271 neue Chance (...) 'äh' da wieder wiederzukommen, wir kriegen das hin und IMMER wieder
272 jeden Tag oder aber wie ich eben gesagt habe jede Woche, nächste Woche wird besser
273 oder aber die nächste Stunde wird besser.

274 I: 'Mhm'.

275 B: Also 'äh' wenn ich das jetzt so höre oder wenn ich mich so reden höre, dann merk ich
276 schon wie wie wie oft man 'äh' auch reagieren muss, spontan reagieren muss und 'äh'
277 welche welche 'äh' 'ja' (...) Kompetenzen das auch von einem erfordert da dran zu bleiben.
278 Damit man da auch irgendwas erreicht (...).

279 I: Auf jeden Fall.

280 B: Mit Ruhe begegnen und jeden Tag 'äh' eine neue Chance geben. Jede Stunde (...) im-
281 mer wieder KLAR machen das war nicht in Ordnung.

282 I: 'Mhm'.

283 B: Da musst du dran arbeiten, da arbeiten wir dran 'äh' aber dann auch wieder 'ja' auf
284 keinen Fall nachtragend oder solche Dinge zum Kind sagen, sondern immer wieder (...) 'ja'
285 professionell da darauf reagieren.

286 I: 'Genau'. Und professionell im Sinne was Sie jetzt alles schon genannt haben?

287 B: Ja.

288 I: Ok, gut jetzt sind wir eigentlich auch schon bei der letzten FRAGE angelangt (...). So
289 Frau XY, was für Möglichkeiten zur Unterstützung oder generell Unterstützungssysteme
290 würden Sie sich hinsichtlich externalisierender Auffälligkeiten wünschen? (8)

291 L. (seufzt) 'Ach' 'ja' 'äh' Fort- und Weiterbildungen in jeglicher Form (lacht). Ich hätte ger-
292 ne 'äh' immer 'äh' oder zwei Stunden am Tag von vier oder fünf Stunden eine Doppelbe-
293 setzung (lacht). Also ich bin /. Ich greif jetzt mal ganz hoch. Ich hätte gerne ein Schulsozi-
294 alarbeiter FEST in Grundschulen installiert.

295 I: Ja.

296 B: 'Ähm` wir haben zwar so kleine Projekte, soziale Arbeit und 'äh' stundenweise, also
297 sagen wir mal ich hatte mal ein auffälliges Kind, die war dann zwei höchstens drei Stunden
298 mal bei diesem 'äh' in Anführungsstrichen Schulsozialarbeiter, weil es den für die Grund-
299 schulen ja in Rheinland-Pfalz nicht gibt, noch nicht gibt.

300 I: Ja.

301 B: Solche Unterstützungsangebote, IMMER wieder Supervisionen darüber 'ähm' ja ge-
302 meinsame Gespräche der Eltern obliegt 'äh' dem Lehrer selbst.

303 I: 'Mhm'.

304 B: 'Ja'. Schulung, konkrete 'ähm' Fortbildung, wirklich die 'ähm' einem dann auch sagen
305 so und in dieser Situation dann Rollenspiele (.) 'ähm' 'ja'. Ja vor allen Dingen personelle
306 Kapazitäten, das man sagt 'hier' 'äh' jede Klasse hat den Luxus 'äh' da und da doppelt
307 besetzt zu sein. Und dann kann man freiere Sachen machen 'äh' gerade wenn solche Kin-
308 der 'äh' mit 'äh' in der Klasse sind 'ähm' 'ja' solche solche Maßnahmen würde ich mir
309 wünschen. Sind sehr hoch gegriffen, aber ich würde sie mir wünschen (lacht).

310 I: Okay (...) dann sind wir auch am Ende des Interviews (...) falls Sie keine Fragen mehr
311 haben.

312 B: Nein alles gut.

1 Interview mit einer *Lehrkraft der Sekundarstufe I* (Real-
2 schullehrkraft; seit 30 Jahren im Dienst) *Transkript_B5*
3

4 I: Wie definieren Sie für sich den Begriff externalisierende Auffälligkeiten oder generell
5 Verhaltensauffälligkeiten und welche begegnen Ihnen im Schulalltag? (..) Erzählen Sie
6 doch mal.

7 B: (...) Also 'äh' definitiv ADHS 'äh' als Auffälligkeit (..) (seufzt) 'äh' ja mit gewalttätigem
8 Verhalten habe ich weniger zu tun. Also das ist bei uns an der Schule halt 'äh' meiner
9 Klasse oder meine Klassen, die ich gerade unterrichte. Das sind zurzeit Fünf und Sieben
10 (..) und ja das gibt es relativ wenig Auffälligkeiten (..). Da habe ich Glück. 'Äh' 'ja'.

11 I: Sie berichten also hauptsächlich von ADHS?

12 B: 'Äh' ja ich kann jetzt nicht sagen, dass es gewaltbereite Schüler sind. Es gibt natürlich
13 immer so Nasen 'äh' die wenn auf dem Schulhof was los ist, sofort dabei sind und 'ähm' ja
14 das riechen praktisch. Aber 'äh' selbst austeilen (..) eher weniger. Aber ja ich habe einen
15 ADHS Schüler, der nicht medikamentiert wird (...) NOCH nicht / eben seit drei Jahren und
16 'ja' der stört natürlich IMMENS. Also der fliegt raus und 'ähm' ja (seufzt). Und das sieht
17 man dann auch im Laufe des Tages, dass er dann auch 'äh' 'mh' 'ja' immer weniger
18 durchhalten kann.

19 I: 'Mhm'. Das würde jetzt auch schon zur nächsten Frage passen. (..) In welchen Situatio-
20 nen nehmen Sie solche 'ja' auffälliges Verhalten eher wahr? (5)

21 B: Also ja ich kann natürlich auch nicht sagen er ist in den ersten beiden Stunden perfekt.
22 Aber man kann das auch anhand der Kollegen. Ich meine wir stehen im ständigen Kontakt
23 'äh' /. Beschreiben wenn man weiß ich habe fünfte und sechste Stunde (..) da kann das
24 schon öfter mal schiefgehen. Aber wie gesagt, er wird nicht nach Hause geschickt / also
25 wie ist ja jetzt mal egal. 'Ähm' wir müssen das dann halt durchhalten. Ich geh meistens vor
26 die Tür halt (...) versuche auf ihn einzureden. Dann geht es halt mal zehn Minuten wieder.
27 Aber manchmal ist wirklich / da schrei ich auch und 'ja' manchmal ist das schon heftig.

28 I: Das wäre auch meine nächste Frage an Sie gewesen, wie Sie auf das gezeigte Verhal-
29 ten reagieren. Jetzt sagen Sie schon Sie gehen mit dem Schüler raus //

30 B: 'Genau'. Ist halt nicht immer leistbar 'gell'. Man muss ja auch/. Ich habe 29 mittlerweile /
31 also 'äh' 'ja'. Das kann man ja nicht alle zehn Minuten machen. Also so müsste ich das mit
32 ihm machen und so 'äh' (...), dass ich ihn vor die Tür stelle, mit Tür auf natürlich (..) das
33 darf man ja normalerweise gar nicht. Das geht halt auch nicht. Dann stört er ständig und

34 fragt ständig darf ich wieder rein. Ich benehme mich jetzt auch und so einen Quatsch. Naja
35 gut, geht auch nicht (seufzt).

36 I: 'Mhm'. Kennen Sie noch weitere Handlungsmöglichkeiten für solche Situationen?

37 B: (5) 'Ähm' 'ja' es gibt halt immer die Möglichkeit die betroffene Schülerin oder den be-
38 troffenen Schüler 'äh' 'ähm' zur zuständigen Schulleitung zu bringen. Die den dann prak-
39 tisch für einen Tag suspendieren oder so Sachen. Das wäre noch eine Möglichkeit. Dann
40 kann ich ja mal erzählen. Vor den Sommerferien 'äh' /. Da sind ja auch Unterstützungssys-
41 teme. Also ZeBem ist da mit dabei. Da wurde mir sowohl vom ZeBem als auch von der
42 Mutter 'äh' gesagt, dass wenn das / diese Störung eintreffen, dass ich ihn nach Hause
43 schicken könnte 'äh' weil die Mama halt im Homeoffice ist. Ich habe das dann halt mit der
44 zuständigen Schulleitung abgesprochen und die hat gesagt 'ok' wenn das von beiden Sei-
45 ten 'äh' erlaubt ist könnte ich es machen. Wir haben es dann aber nicht gemacht. Weil ich
46 gedacht hab 'nö' das ist eine Belohnung für den, wenn ich den jetzt nach Hause schicke.
47 Grade in der letzten Woche mit Corona. Da war ja nichts groß mit Ausflügen oder irgend-
48 was (4). Also ich habe einen Ausflug gemacht. Ich habe durchgehalten. Aber da hätte ich
49 ihn /. Also solche Möglichkeiten gibt es auch oder eben 'äh' dass man bespricht, dass er
50 'ja' nicht Vollzeit beschult ist, sondern immer nach der vierten nach Hause darf. Das hab'
51 ich aber noch nicht gemacht. Also so Möglichkeiten gibt es schon.

52 I: Ok', entschuldigen Sie ich habe eben akustisch nicht verstanden welches Unterstüt-
53 zungssystem Sie angesprochen haben. (...) Also auf der einen Seiten die Eltern und auf
54 der anderen Seite? (..)

55 B: ZeBem.

56 I: Was ist das?

57 B: Also jetzt weiß ich auswendig nicht die Langform. Also 'äh' die arbeiten mit / zu Hause
58 mit den Kindern. Sowohl telefonisch als auch 'äh' mit den Eltern zusammen und 'äh' grade
59 bei so Kindern, die so auffällig sind.

60 I: Also ähnlich wie die Familienhilfe?

61 B: 'Ja', 'ja'. Das ist bei uns an der Schule weit verbreitet und es ist auch immer schwierig
62 Platz zu bekommen (.) also für das Kind dann und 'ähm' der Kandidat hat das seit der fünf-
63 ten Klasse 'also' ja, dass die im ständigen Kontakt mit mir und den Eltern, in dem Fall die
64 Mutter, dann stehen (5).

65 I: 'Mhm' also sind bereits Unterstützungssysteme an Ihrer Schule vorhanden? (...)

66 B: Ja. Es gäbe ja auch noch 'ähm' die 'äh' Integrationshelfer. Die heißen aber jetzt auch
67 nicht mehr so. Aber das müssen dann die Eltern 'äh' beantragen und das macht 'ähm'
68 machen sie es nicht beim Jugendamt /. Das heißt es ist eine Person, die glücklicherweise
69 dabei ist und dem Kind halt sagt 'so' du machst jetzt das hier. Da gibt es ja ganz viel ver-
70 schiedene (seufzt) 'ähm' auch bei Legasthenie (...) oder was weiß ich. Kann man das halt
71 anfordern beim Jugendamt. Aber das müssen die Eltern machen und 'joa'. Dann wird das
72 eben bewilligt oder nicht. Wenn die das nicht wollen, in meinem Fall /. Obwohl (..) mich
73 würde es auch wahnsinnig machen, wenn ich noch eine 30. Person im Raum hätte aber ja
74 'ok' (6) würde aber vielleicht was nützen, dass besser gearbeitet wird oder konzentriert
75 gearbeitet wird (5).

76 I: Alles klar. Danke für Ihren Einwand. Gut jetzt frage ich Sie: Wie wirken sich denn Auffäl-
77 ligkeiten im Unterricht, speziell jetzt des Schülers, den Sie im Hinterkopf haben, zum einen
78 auf den Unterricht, dann auf Sie als Lehrperson und 'ähm' auf die Klassengemeinschaft
79 aus? (7)

80 B: 'Ok'. Da kann ich ja von meiner Klasse berichten. Die sind das jetzt seit der fünften ge-
81 wohnt. Die sind dann jetzt in die achte gekommen. (...) Also 'äh' natürlich klar, wenn der-
82 jenige den KlassencLOWN macht 'äh' werden die andern auch unruhig oder lachen natürlich
83 'äh' (seufzt). Klar bringt das Unruhe rein. Das ist zum Beispiel auch wenn ich mit ihm raus-
84 gehe und dann so Sachen machen 'ähm' ich kann jetzt natürlich nur aus 'ähm' meiner
85 Klasse berichten, dass die das wirklich ganz toll mittragen. Der Typ ist auch akzeptiert 'äh'
86 'ja' und 'äh' es kann ja mal eine Situation schildern. 'Äh' ich bin halt Englisch und Sport-
87 lehrerin. In Englisch sag ich ihr macht jetzt das und das. Schlagt das auf und mach das.
88 Und dann ist halt / dann 'äh' wird immer nachgefragt von der Person, der betreffenden, ich
89 habe es nicht mitgekriegt. Können Sie es nochmal sagen. 'Äh' mach ich. Dann kommt's
90 ein drittes Mal und dann 'äh' machen die Kinder das schon und sagen: Sie hat es jetzt
91 dreimal gesagt, es ist das und das zu tun. 'Ja', die helfen da letztendlich und helfen mir
92 auch, dass ich nicht durchdrehe 'ja'. Weil 'ja' das sind dann halt so Situationen. Ich habe
93 ja schon gesagt (...) manchmal bleibt man halt nicht ruhig und 'ähm' dann wird das auch
94 schonmal lauter und 'äh' die Person gibt dann natürlich auch recht frech Antworten zurück
95 (..) und dann muss man wirklich sehen, dass man das irgendwie auf die Reihen kriegt und
96 nicht total durchdreht (5). Aber aber die anderen machen das einfach mit und 'ja' (seufzt)
97 akzeptieren das 'ja' auch mich in der Situation und halten das aus.

98 I: 'Mhm'. Was denken Sie wie Sie das erreicht haben, dass die MitschülerInnen das so
99 mittragen und dass sie Sie so akzeptieren.

100 B: Das ist einfach eine ganz liebe Klasse. Also die sind wirklich toll. Die kennen das ja von
 101 Anfang an und 'ja'. Es gibt auch eigentlich keine guten Tage in dem Sinne. Irgendwas ist
 102 immer und ich bin bis / war bis letztes Jahr bis auf einen Tag jeden Tag in der Klasse. Und
 103 dann habe ich das ja auch von den Kollegen gehört, wie schlimm es gerade wieder war (..)
 104 'ja'.

105 I: Ok'. Was denken Sie denn welche Auswirkungen haben Verhaltensauffälligkeiten, jetzt in
 106 Ihren geschilderten Fall ADHS, auf Ihr pädagogisches Handeln?

107 B: Ja schon. Das habe ich ja schon beschrieben, dass ich da manchmal nicht so ganz 'äh'
 108 pädagogisch und 'äh' immer ruhig bleib und 'äh' auf so einem lahmen Gaul einrede.
 109 'Ähm' das ist schon für mich 'ähm' schwierig teilweise (..). Also ich denk, dass ist nicht
 110 immer positiv handel (8).

111 I: Und 'ähm' was denken Sie was dies für eine Auswirkung auf die Beziehungsarbeit zu
 112 diesem Schüler hat? (.)

113 B: 'Ähm'. Also ich kann es nur schildern, dass es am Anfang ganz ganz schwierig war.
 114 Auch mit der Mutter. Ich habe für alles die Schuld bekommen 'äh' ich wäre ungerecht und
 115 so weiter. Und gerade als Klassenlehrerin das allerletzte. Das hat sich aber jetzt über die
 116 Jahre / also wir hatten viele Gespräche, dann auch mit der Schulleitung und auch eben den
 117 Damen von ZeBEM. Hat sich im Laufe der Jahre zum Glück gebessert. Also wir haben ein
 118 ganz gutes Verhältnis 'äh' der (...) betreffende Schüler möchte auch unbedingt / war natür-
 119 lich auch jetzt schwierig mit dem ganzen Corona / mitkommen. Möchte auch in der Klasse
 120 bleiben (..). Wir haben ja jetzt schon ein ganz gutes Verhältnis aufgebaut (...). TROTZDEM
 121 dieser immer wieder vorkommenden Schwierigkeiten (5).

122 I: Ok und wenn jetzt diese Schwierigkeiten auftreten (..) wie genau gehen Sie am nächsten
 123 Tag nach einer Konfliktsituation mit dem jeweiligen Schüler um?

124 B: Ganz / als wenn nix gewesen wäre. Also das wird 'äh' vielleicht manchmal thematisiert.
 125 Wenn es gleich in einer Stunde wieder losgeht, dann geh ich halt mit ihm raus und sag 'äh'
 126 das war gestern nix. Du weißt, wie es gestern war. Das gibt er dann auch zu, dass ist jetzt
 127 nicht das Problem 'äh' und 'bitte' du weißt ja, jetzt versuch mal / jetzt versuch das auch.
 128 Aber es klappt nicht immer. Also aber nie nachtragend sein oder sowas. (..) Ich schreib
 129 auch nicht ständig der Mutter oder was weiß ich 'äh' was wieder war. Weil wie gesagt, er
 130 ist auch sehr ehrlich. Also das gibt er auch immer zu. Aber das nützt ja nichts. Das passiert
 131 ja immer wieder. Er hat sich da einfach nicht im Griff. Ist halt einfach so (5).

132 I: Und wie gehen Sie den präventiv und/oder intervenierend vor, um diesen Auffälligkeiten
 133 vorzubeugen?

134 B: 'Puh' (4) kann ich nicht beantworten. (..) Ja, indem wir halt diesen Kontakt mit ZeBem
 135 haben. Also das ist ja auch immer 'äh' jetzt wahrscheinlich werden wir da auch wieder in
 136 Kontakt treten und wir überlegen wie geht es da weiter (5).

137 I: Also Sie arbeiten sehr eng mit dem außerschulischen Partner zusammen?

138 B: Ja das kann man sagen. Also im Laufe des / ja. Es sind auch mittlerweile zwei, also Mit-
 139 arbeiter. Eine ist auch noch etwas jünger, mit der verstehe ich mich auch supergut. Ist also
 140 ein supergutes Verhältnis. Die war bei der Zeugniskonferenz dabei 'äh' hat es möglich
 141 gemacht / das war für sie total schwierig, um das nochmal zu besprechen (..). Da werden
 142 SO Sachen ja auch besprochen und das war eigentlich ganz gut. (...) Aber wie gesagt es
 143 ist echt schwierig da so einen Platz zu bekommen bei denen, aber gut wir sind jetzt schon
 144 drei Jahre dran 'naja'. Also OHNE die wäre das viel schwieriger (...).

145 I: OK, jetzt komm ich nochmal ganz kurz auf die Frage zurück, die ich Ihnen gestellt habe.
 146 Welche Regeln haben Sie in Ihrer Klasse denn etabliert, um das gemeinsame Leben zu
 147 gestalten?

148 B: 'Puh', da hatten wir schon die unterschiedlichsten. Mit über Aufklebern auf den Tischen,
 149 weiß nicht einfach /. Ich hole meine Sachen raus 'äh' leg alles hin und 'ähm' /. Als die klei-
 150 ner waren 'ähm' jetzt / also was heißt Regeln. Wir hatten 'äh' auch mal 'genau'. Das war
 151 vor Corona. Das war in der sechsten. Das 'äh' auch abgesprochen wieder mit ZeBem und
 152 Schulleitung. Dass wenn er nicht mehr kann, ne Karte ziehen kann oder ICH auch oder
 153 natürlich nicht nur ich, sondern alle Kollegen. Dass er dann raus kann, eine Runde rennen
 154 über den Schulhof. Da muss man natürlich alles absichern. Wenn da irgendwas passiert,
 155 ist man ja dran. Also 'äh' soll er sich praktisch abreagieren. Aber das hat wirklich ÜBER-
 156 HAUPT nicht geklappt. Wenn wir gesagt haben so Freund du gehst jetzt raus. Mach das
 157 jetzt. Dann kam die Diskussion 'ja' (...). Hat er dann nicht gemacht. Oder wenn er nicht
 158 wollte / Ne was ist denn das für ein Quatsch sag ich dann. Also immer so Sonderregelun-
 159 gen. Und was hatten wir noch? Ah, Kopfhörer 'äh' also Micky Mäuse. Also weiß ich nicht,
 160 dass er nicht abgelenkt wird. Auch nur immer, wenn er wollte. Die lagen die ganze Zeit in
 161 meinem Pult und er hat sie nicht einmal angefordert (..). Was hatten wir noch? 'Ach' allerlei
 162 Zeugs (...). Aber genützt hat das alles nichts. 'Genau', dann so einen Plan. Drei Punkte
 163 die er selbst mit der Dame von ZeBem ausgesucht hat. Was weiß ich (...). Ich habe mich
 164 gut beteiligt, ich habe auf die Lehrkräfte gehört (...). Ich sag jetzt einfach mal so Beispiele.
 165 Dinge, die er vorzeigen musste, die Mutter musste abzeichnen, die Lehrer mussten ab-
 166 zeichnen. Das hat / (seufzt) was wir alles probiert haben (...). Es hat alles nicht funktioniert.

167 Dann hat er es einfach nicht vorgezeigt und dann immer zu sagen hier Freund zeig mir das
168 mal (...) also ne, also so Sachen ja. Da gab es jede Menge (...). Also ich muss jetzt sagen
169 im letzten Halbjahr (..) natürlich dadurch, dass die ja auch lange daheim waren von Weih-
170 nachten bis Ostern und dann im Wechselunterricht. Da war ja nicht mehr viel Zeit. Also da
171 haben wir uns ehrlich gesagt auch (...) keine Gedanken gemacht (seufzt). Wir waren froh,
172 wenn die Tage irgendwie so funktioniert haben. Alles was ich genannt hab lief vor dem
173 Corona Mist.

174 I: 'Ok', alles klar. Haben Sie denn generell irgendwelche Rituale in Ihrer Klasse etabliert?
175 (4)

176 B: Nein, kann ich eigentlich nicht sagen (9). 'Ne' also 'ne' (5). Also ich versuche immer
177 über Augenkontakt oder 'ne' so die nonverbale Sprache mit ihnen dann /. Dann weiß er
178 auch Bescheid, dann dreht er sich um und 'äh' setzt sich dann auch wieder so hin, dass er
179 wieder bisschen was machen kann und sich nicht nur mit den Mitschülern misst. Aber
180 sonst (4) 'ne'. Dass ich da irgendwelche Karten zeige oder so 'ne' (...). Ich meine die sind
181 jetzt auch in die Achte gekommen. Ich meine das muss man dann ja auch immer mal be-
182 trachten.

183 I: Alles klar. Nun bin ich auch schon an der letzten Frage angelangt. Sie haben jetzt schon
184 das außerschulische Unterstützungssystem angesprochen 'ähm' WAS für Möglichkeiten
185 zur Unterstützung würden Sie sich denn hinsichtlich solcher Auffälligkeiten noch wün-
186 schen? (...)

187 B: Also wie gesagt so I-Helfer. Die heißen auch nicht mehr so. Doch, die heißen Integrati-
188 onskraft. Sodass jemand neben ihm sitzt und 'ähm' ihn bei der Stange hält. Aber auf der
189 anderen Seite denk ich 'ja' der kann es, der könnte es 'äh' alleine schaffen das Buch auf-
190 zuschlagen oder mitzumachen (...) aber 'naja' (4). Also das wäre noch eine Möglichkeit
191 (...). Was anderes würde mir nicht mehr einfallen (6). Einfach weniger Schüler 'ne'. Einfach
192 'äh' 'ja' das hat man ja gesehen. Beim Wechselunterricht als ich nur 15 hatte, war das
193 eine ganz andere Sache. Oder eben zu Hause (..). auch ein ganz anderes Kind 'also' 'ja'
194 (...). Er war immer da, 'äh' immer dabei, sehr hilfsbereit (.) also ganz was anderes 'ja'. Das
195 ist einfach diese Menge an Leuten (...) das ist nix (7). Also das wäre noch cool ja. Einfach
196 kleinere Klassen 'ja' (...). Weil wie gesagt mit 29 ist wirklich nicht mehr viel Platz.

197 I: Das ist schon viel ja.

198 B: Ja und das wäre auch für so jemanden / dass er / sitzen schon alleine klar. Aber es sit-
199 zen natürlich Leute dahinter. Und ich habe auch keinen Platz irgendwie (...). So jemand

200 bräuchte schon noch mehr mehr Freiraum um ihn rum 'ja' (...). Auch wegen der Ablenkung
201 und so, aber das ist unmachbar 'ne'.

202 I: 'Ok' alles klar. Dann wären wir auch am Ende des Interviews angelangt, falls nichts mehr
203 offengeblieben ist.

204 B: Nein.

1 Interview mit einer *Lehrkraft der Sekundarstufe I* (tä-
2 tig an einer Realschule; seit 27 Jahren im Dienst)
3 *Transkript_B6*
4

5 I: Was verstehen Sie unter externalisierenden Auffälligkeiten und welche begegnen Ihnen
6 im Schulalltag. Erzählen Sie doch mal (8).

7 B: 'Ähm' was das also was das genau ist weiß ich direkt jetzt nicht (...).

8 I: Dann geh ich vielleicht 'ähm' einen Schritt zurück und frage Sie: Was verstehen Sie ge-
9 nerell unter Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen? ' (9)

10 B: 'Ok' also das (..) fängt mit kleineren Störungen an, wie das man sich zum Beispiel (..)
11 nicht meldet und nur rein ruft. Bis über dauernde Bewegungen im Unterricht, bis auf / und
12 dann steigert sich das immer mehr bis auf das Unterrichtsverweigerung und massive Stö-
13 rungen (..) 'genau'. (...)

14 I: Was sind für Sie massive Störungen, was verstehen Sie darunter? (..) Also, wenn je-
15 mand dann wirklich aggressiv wird und dann auch 'ja' hat ich auch schon mit Tischen und
16 Bänken wirft (5).

17 I: Alles klar (.) und wie und in welchen Situationen nehmen Sie denn diese Auffälligkeiten
18 wahr im schulischen Kontext? (7)

19 B: 'Ähm' (5) also das 'äh' WIE ist halt / man merkt (..), dass wenn jemand / also dem Un-
20 terricht nicht mehr folgen kann und dann einfach überfordert ist oft und dann irgendwie die
21 Aufmerksamkeit braucht. Und dann erfolgt von mir ja praktisch eine Gegenreaktion oder da
22 wird eine Gegenreaktion von dem Kind verlangt (..). Und es kommt ja dann immer so ein
23 bisschen darauf an, WANN ich eingreifen kann und wann nicht. Ob ich jetzt gerade mit was
24 anderem beschäftigt bin oder ob ich sofort auf die Störung eingehen kann so zu sagen (8).

25 I: 'Mhm' und in welchen Situationen nehmen Sie diese wahr? (5) Oder gibt's Situationen
26 an die Sie konkret denken, in denen das Verhalten vermehrt auftritt? (10.)

27 B: Also das kommt immer bisschen auf auf die Struktur des Kindes darauf an (..) ob das
28 öfter auftritt oder nicht. Das kann einfach aus dem NICHTS auch kommen, ohne dass da
29 vorher irgendwie eine konkrete Situation war. Und dann ist es klar, dass das irgendwie
30 wahrgenommen wird. Aber es gibt ja verschiedene Situationen (..). Einfach so so dieses
31 mit dem /. Man ist überfordert zum Beispiel oder 'ähm' es ist irgendwie Unruhe in der Klas-
32 se und das kann das Kind nicht ertragen, dass es unruhig ist und /. Also die Auslöser sind

33 ja sehr verschieden (4). Für das Kind. Dass es zu so einer Reaktion kommt. Aber so KON-
34 KRET, also dass sie /. Also dass man das irgendwie /. Also so das normale Ärgern von
35 Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden /. Also so konkrete Anlässe (..) sind also
36 die die die gängigen die (lacht) halt da sind oder nicht da sind im Unterricht 'genau'. Und
37 das ist dann halt nur speziell bei den Kindern 'genau'. (...). Also das ist ja nicht bei allen,
38 das ist ja immer nur so eine Gruppe, bei der es dann auffällig ist (...).

39 I: 'Genau' und haben Sie das Gefühl, dass externalisierende Auffälligkeiten, Auffälligkeiten
40 die nach außen gezeigt werden, was Sie jetzt eben schon genannt haben, das gewalttätige
41 Verhalten, dass es in den letzten Jahren zugenommen hat? (6).

42 B: Also was zugenommen hat sind tatsächlich Kinder mit Auffälligkeiten 'ähm'. Hat es zu-
43 genommen in dem Sinn, dass sie wirklich öfter (4) /? Ja, also ja, Kinder mit wirklich Ag-
44 gressionen und Auffälligkeiten und dann auch Autismusformen mit diesen ganzen Auffäl-
45 ligkeiten so, das hat auf jeden Fall zugenommen 'ja'. (5)

46 I: Können Sie mir konkrete Beispiele nennen, WAS also welches Verhalten zugenommen
47 hat? (7)

48 B: 'Ähm' also 'ähm' praktisch sich selber zurücknehmen und empathisch 'ähm' auf eine
49 Situation eingehen. Dass man sich selber zurücknimmt und irgendwie versteht, dass der
50 andere jetzt dann so reagiert (6.). Also nur noch praktisch sich selber im Kopf hat und sein
51 eigenes sein eigenes Verhalten und 'ähm' gar nicht wahrnimmt, dass es noch andere
52 Menschen um einen herum gibt. Sondern man selber steht so im Mittelpunkt und kann
53 kann die Situation gar nicht mehr erfassen. Also das hat schon zugenommen 'ja' (8)

54 I: 'Ok' (..) und wie reagieren Sie als Lehrperson, wenn SchülerInnen Auffälligkeiten zei-
55 gen? (5)

56 B: 'Mhh'. Also 'ähm' da wir sehr eng an unseren Schülern sind 'ähm' ist es so, dass ich
57 die erkenne und bei den ersten Anzeichen haben wir dann schon immer was ausgemacht
58 (...). Was 'ähm' wenn wenn das Eintritt, was dann passiert. Entweder ein Handzeichen oder
59 ein Augenzeichen oder die dürfen rausgehen oder sonst irgendwie. Das wissen die. Weil
60 viele Situationen entstehen mit Personen, denen sie nicht vertrauen oder so Pausen Situa-
61 tionen oder so. Das ist /. DA kommen dann diese Verhaltensauffälligkeiten dann viel viel
62 stärker zum Tragen, als wenn sie dann in ihrer gefestigten Gruppe sind, mit einer vertrau-
63 ten Person, der Person, der sie vertrauen. Dann dann passieren diese Verhaltensauffällig-
64 keiten immer eher weniger (4).

65 I: 'Mhm'. Jetzt sprechen Sie das Vertrauen an. Wie schaffen Sie denn das Vertrauen zu
66 Ihren SchülerInnen? (8)

67 B: 'Ähm' (..) 'naja' indem ich sie als praktisch sie als Person, dass sie die Person sind
68 wahrnehme und ihr Verhalten kritisiere und nicht ihre Person (..) 'genau' (...).

69 I: Gut, dann komme ich nun zur nächsten Frage. Wie wirken sich externalisierende Auffäl-
70 ligkeiten denn auf den Unterricht zum einen, dann auf Sie als Lehrperson und auf die Klas-
71 sengemeinschaft aus? Also auf die drei Komponenten. (10)

72 B: 'Also' 'ähm' (...) bei mir selber ist es natürlich auch so manchmal, dass es ein bisschen
73 darauf ankommt, was man auch selber gerade irgendwie für /. Wie es einem selber gerade
74 so geht. Entweder ist man dann geduldiger oder ungeduldiger. 'Ähm' und in der Klasse ist
75 es / in der Lerngruppe ist es meisten so /, wenn es eine stabile Lerngruppe ist, dann ist das
76 nicht schlimm, wenn solche Kinder drin sind. Dann KENNEN die das und WISSEN das
77 Verhalten und man redet ganz viel darüber. Die akzeptieren das. Und DA sind dann die die
78 Kinder, die nicht solche Verhaltensauffälligkeiten haben, sind / haben eher so das Gefühl
79 'Mein Gott' bin ich froh, dass ich sowas nicht habe. Also die sind da immer SEHR tolerant
80 und SEHR offen. Also das ist ganz spannend und das erste war? Das waren nur zwei. Das
81 erste war? Da waren drei.

82 I: Das erste war auf den Unterricht.

83 B: 'Ah' auf den Unterricht. 'Genau', auf den Unterricht ist es schon eine Störung 'genau'
84 und dann muss man wirklich eigentlich sofort drauf reagieren (...). Und DA also da kann
85 man dann wirklich tatsächlich diese ausgemachten Zeichen oder man schickt sie raus oder
86 'ähm' 'joa' oder erinnert an die Regeln oder 'joa' (5).

87 I: 'Ok', jetzt haben Sie die Regeln angesprochen ' (...). Wie gehen Sie denn präventiv
88 und/oder intervenierend vor, um dieses Verhalten oder diese Auffälligkeiten vorzubeugen?
89 (9)

90 B: 'Ähm' (6) also was ganz wichtig ist, ist das der / in Lerngruppen / 'ähm' möglich keine
91 Beleidigungen zulassen oder auch kein Mobbing oder auch kein / dass das wirklich alles
92 bei uns besprochen wird und wirklich 'ähm' geschaut wird, dass jedes Kind so angenom-
93 men und so da sein darf wie es ist. (...) Und das machen wir in solchen Formen, dass wir
94 halt auch wirklich einen Lerngruppenrat haben, wo solche Sachen besprochen werden und
95 Verhaltensauffälligkeiten und dass man das nicht möchte und dass auch wirklich jeder sa-
96 gen kann, dass er das nicht möchte und 'ähm' wenn das von so Stimmen von so Kindern
97 kommt, dann ist das meistens / hat es mehr Tragfähigkeit als wenn die Erwachsenen sa-

98 gen das darfst du nicht machen. Wenn die Kinder das als Wunsch oder als Bitte äußern
99 'genau'. Und dann machen wir ganz vieles. Viele soziale Sachen einfach (..) ZUSAMMEN.
100 Von projektartigem Unterricht bis Ausflüge, bis 'genau'. So so Sachen mit Schulsozialar-
101 beit, dass das auch / dass 'genau' die Gruppe auch gut zusammenwächst.

102 I: 'Mhm'. Jetzt haben Sie je schon ein paar Beispiele genannt, wie zum Beispiel den Klas-
103 senrat oder andere soziale Projekte. Welche Rituale haben Sie in Ihrer Klasse etabliert, um
104 das Miteinander zu gestalten? ` (8)

105 B: 'Ähm' (...) also es gibt am Wochenanfang gleich den Morgenkreis und das Erzählen
106 vom Wochenende und es geht um die Planung der ganzen Woche (4). Dann 'ähm' darf
107 man auch jederzeit so 'ähm' seine Themen EINBRINGEN. Vorschläge einbringen 'ähm'
108 die gern in der Klasse gemacht werden sollen. Das sind so die Rituale, die wir haben.
109 Dann 'ähm' so die zum normalen Unterricht gehören so 'ähm' man still sein muss und
110 'ähm' wann man auch mal reden darf oder sonst irgendwas. Dann haben wir 'ähm' immer
111 den Wochenabschluss, dass wir da auch den Lerngruppenrat machen und auch nochmal
112 über die Wochen reden und 'ähm' und dass man 'ähm' also immer / also ich entlass im-
113 mer ins Wochenende mit einer Loberunde, dass man sich gegenseitig lobt. Dass man auch
114 positiv ins Wochenende geht. 'Genau' und dann lass ich die Kinder auch viel viel selber
115 organisieren. Zum Beispiel 'ähm' Nachmittage. Wenn wir Nachmittagsunterricht haben /.
116 Sind wir jetzt zum Beispiel ins Schullandheim gefahren. Da haben wir / da hatte ich dann
117 Donnerstagsnachmittags Nachmittagsunterricht und da dürfen die Kinder da selber organi-
118 sieren, was wir da machen. So kleine Ausflüge oder sonst irgendwas. Da müssen Sie dann
119 selber Vorschläge machen und abstimmen. 'Genau' also eine gute Klassengemeinschaft
120 auf jeden Fall schaffen 'ja' (4).

121 I: 'Gut', dann hätte ich noch eine Frage an Sie. Wie wirken sich die Auffälligkeiten denn auf
122 Ihr pädagogisches Handeln aus? (..) Wenn jetzt solche Verhaltensauffälligkeiten in der
123 Klasse auftreten? (8.)

124 B: Also da ist es ja zum Glück SO. Bei uns, dass wir ganz viele verschiedene Professionen
125 bei uns haben. Wir haben ja auch die Sonderpädagogen bei uns und die Schulsozialarbeit
126 und wir haben auch oft Schulbegleitung mit bei uns, weil wir ja so Kinder mit mit Auffällig-
127 keiten haben oder so. Von daher 'ähm' kann man sich immer professionelle Hilfe holen (9).

128 I: Und was denken Sie wie sich die Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen auf SIE
129 auswirkt?

130 B: Auf mich selber?

131 I: Ja. (10).

132 B: 'Ähm' (6) 'ähm' ich finde es halt manchmal SCHADE, dass ich / dass manchmal so der
 133 Unterricht, in dem Sinne gestört wird, dass man nicht unterrichten kann und zu dem Thema
 134 kommt. Sondern dass man mehr mit diesen Auffälligkeiten im Prinzip beschäftigt 'ähm' ist
 135 als als das eigentliche Thema /. Also entweder der Unterricht oder das Projekt oder sonst
 136 irgendwas was man gerade macht. Und das ist das / das empfinde ich dann als stressig
 137 (...).

138 I: Also sie nehmen die Störungen als Unterrichtsstörungen wahr?

139 B: 'Ja', 'genau'. Beziehungsweise auch die die anderen KINDER, die ja gerne das ma-
 140 chen wollen 'ja' (...).

141 I: Auf jeden Fall (...). Und jetzt komme ich auch schon zur letzten Frage. (...) Sie haben
 142 eben schon Schulsozialarbeit und Integrationshelfer*innen angesprochen, die Sie an Ihrer
 143 Schule haben. Was für andere Möglichkeiten zur Unterstützung würden Sie sich denn hin-
 144 sichtlich der Auffälligkeiten NOCH wünschen? Haben Sie noch irgendwas, was Ihnen ein-
 145 fällt? (..)

146 B: Also ich fände es wirklich gut, dass man immer zu zweit im Unterricht wäre. Und das hat
 147 man halt nicht. Also aber IMMER zu zweit im Unterricht sein, das wäre echt supergut. Weil
 148 man dann wirklich diese diese / wenn es wenn es zum äußeren kommt dann wirklich / oder
 149 schon vorher merkt 'ok' heute ist kein guter Tag. RAUSNEHMEN und mit denen in Ruhe
 150 was machen. Dann ist eigentlich allen geholfen. Aber ich glaube das ist eine große Zu-
 151 kunftsvision (lacht). Dass man das wirklich irgendwann mal hinbekommt (..) 'ja'. (5).

152 I: Also eine zweite Fachkraft oder Lehrkraft in der Klasse '//'

153 B: 'Genau' also nicht irgendwie, was weiß ich, einen FSJler oder so, weil die sind meistens
 154 viel zu jung. Die können das noch gar nicht erfassen. Sondern richtig jemand mit Professi-
 155 onen. Also mit der Profession, die man braucht. Es kann auch also eine eine Erzieherin
 156 sein oder so. Also die gelernte Erzieherin, die aber auch weiß, wie man in so Situationen
 157 reagiert Also schon eine ausgebildete Person 'ja'.

158 I: Und gibt es sonst noch Unterstützungsmöglichkeiten, die Sie sich wünschen würden hin-
 159 sichtlich Verhaltensauffälligkeiten?

160 B: Also das / also gerade mit dem Inklusionsschlüssel. Ich habe jetzt 28 und davon sind
 161 zwei Kinder mit ESENT und einer mit K und das sind schon drei und es sind 28 Kinder und
 162 es ist einfach für die zu viel und für mich zu viel. Es ist irgendwie einfach (...) 'ja', dass

163 man da nicht einfach wirklich schaut. 'Ok' Gemeinschaftsschule ist eine inklusive Schule.
164 Aber dann muss man auch dafür sorgen, dass das irgendwie besser versorgt wird.

165 I: Besser versorgt wird inwiefern? Haben Sie konkrete Beispiele?

166 B: Also mit Lehrpersonal oder den Klassenteiler kleiner machen 'genau'.

167 I: In Ordnung. Vielen Dank Frau XY (...). Falls von Ihrer Seite aus keine Fragen mehr be-
168 stehen, sind wir nun am Ende des Interviews angelangt.

169 B: (..) Nein bei mir passt alles.

II. Kategoriensystem

	Definition und Klassifikation externalisierender Störungen	
	Kategorie – Ebene	Kategorie – Bezeichnung
	A	Definition externalisierender Störungen
	A1	Normabweichendes Verhalten
	A2	Nach außen gerichtete Verhaltensweisen
	A3	emotional- und verhaltensbezogene Störung
	A4	<i>Definitionsschwierigkeiten</i>
	B	Klassifikation
	B1	Hyperkinetische Störungen/ ADHS
	B1a	Impulsivität
	B1b	Hyperaktivität
	B1c	Hoher Bewegungsdrang
	B1d	Unaufmerksamkeit
	B2	Störungen des Sozialverhaltens
	B2a	Aggressives/dissoziales Verhalten
	B2b	Gewalttätiges Verhalten gegenüber Personen/Gegenständen
	B2c	Verbale Konflikte
	B2d	Verletzung grundlegender Regeln (anderer)
	B2e	Oppositionelles Verhalten
	B3	<i>Wunsch nach Aufmerksamkeit</i>
	B4	<i>Selbstverletzendes Verhalten</i>
Komorbiditäten	C	Komorbiditäten
	C1	Komorbidität von psychischen Auffälligkeiten und speziellen Lernstörungen
	C2	Komorbidität von externalisierenden Störungen und Lese-Rechtschreibstörungen
	C3	Komorbidität von Störung des Sozialverhaltens und Depressionen
Umgang mit externalisierenden Störungen	D	Umgang mit externalisierenden Störungen
	D1	Lerntheoretische Ansätze
	D1a	Auszeit
	D1b	Verhaltensmodifikation
	D1c	Krisengespräche
	D1d	Verhaltensverträge
	D1e	Selbstkontrollkarten
	D1f	Wut-Barometer
	D1g	Rollenspiele zur Konfliktlösung
	D2	Bedeutung der „emotional objectivity“
	D3	<i>Blickkontakt</i>
	D4	<i>Direkte Ansprache</i>
	D5	<i>Akustische Signale</i>
	D6	<i>Verschriftlichung der Sichtweisen bezüglich einer Konfliktsituation</i>
	D7	<i>Die betroffenen SuS vor die Tür „stellen“</i>
	D8	<i>Einschalten der Schulleitung</i>
	D9	<i>Suspendierung für einen Tag</i>
Auswirkungen externalisierender Störungen	E	Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung
	E1	Hervorbringen des nicht-feinfühliges Verhaltens
	E2	Zurückweisendes Bindungsverhalten
	E3	Konfliktbehaftete Bindung
	E4	<i>Kommunikationskultur immer wieder hinterfragen</i>
	E5	<i>Schuldzuweisung von Elternseite</i>

	E6	<i>Eingehen einer engeren Bindung zu SuS mit externalisierenden Störungen als zu den „normalen“ SuS</i>
	F	Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Schüler*innen-Schüler*innen-Bindung
	F1	Schuldzuweisungen in Folge von Gereiztheit
	F2	Beeinträchtigung im Lernen auf Seiten der Mitschüler*innen
	F3	Exklusion aus der Klassengemeinschaft und Zurückweisung als Folge von SuS mit externalisierenden Auffälligkeiten/Störungen
	F4	Modelllernen
	F5	<i>Emotionale Belastung der Mitschüler*innen aufgrund der Handlungen der Lehrperson in Extremsituationen</i>
	F6	<i>Provokation der Toleranz</i>
	F7	<i>Toleranz von Seiten der Mitschüler*innen gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen</i>
	G	Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen Bindung
Maßnahmen zum Bindungs- aufbau	G1	Bindungsaufbau
	G2	Vertrauensaufbau
	G3	Schaffen eines beständigen Beziehungsangebotes
	G4	Feinfühliges Verhalten
	G5	Wertschätzendes Verhalten
	G6	Authentizität
	G7	Vorhersehbarkeit
	G8	Bewahrung der „emotional objectivity“
	G9	Pädagogische Autorität
	G10	Schule als sichere Basis
	G11	<i>Zusicherung der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten</i>
	H	Prävention externalisierender Störungen
Prävention und Intervention externalisierender Störungen im schulischen Kontext	H1	Proaktive Classroom-Management
	H1a	Allgegenwärtigkeit
	H1b	Reibungslosigkeit im Unterricht
	H1c	Gruppenaktivierung
	H1d	Regeln
	H1e	Rituale
	H1f	<i>Sitzordnung</i>
	H2	<i>Kleinschrittiges Vorgehen</i>
	H3	<i>Bewegungspausen/Bewegungsspiele</i>
	H4	<i>Einsatz einer „sozialen“ Tandempartner*in (Mitschüler*in) bei SuS mit externalisierenden Störungen</i>
	H5	<i>Vermeidung von Ablenkung</i>
	H6	<i>Anwendung von Stopp-Signalen</i>
	H7	<i>Außerschulische Unterstützungssysteme</i>
	I	Intervention externalisierender Störungen
	I1	Reaktives Classroom-Management
	I2	Trainingsprogramme
	I3	Token-Systeme
	I4	<i>Klassenrat/Lerngruppenrat</i>
	I5	<i>Außerschulische Unterstützungssysteme</i>

	J	Herausforderungen
Herausforderungen	J1	Unsicherheiten im Umgang mit externalisierenden Störungen
	J2	Erhöhte emotionale Belastung
	J2a	Wahrung der „emotional objectivity“
	J3	Erweiterter Arbeitsbereich (zwischen der Vermittlung curricularer Inhalte und der Erziehung)
	J4	Diversität der SuS
	J5	Elternarbeit
	K	Forderungen hinsichtlich der Unterstützung(ssysteme) bezüglich externalisierender Störungen
Forderungen	K1	Fortbildungen
	K1a	Fortbildungen zum Umgang mit externalisierenden Störungen
	K2	Supervisionen
	K3	Reduzierung der Klassengröße
	K4	Ausreichende Infrastruktur in Schulen (genügend Rückzugsräume)
	K5	Personelle Kapazitäten
	K5a	Einsatz von außerschulischem Fachpersonal (Erzieher*innen)
	K5b	Einsatz von Integrationshelfer*innen
	K5c	Fest integrierte Schulsozialarbeit
	K6	Teamarbeit
	K7	Mehr Zeit für Beziehungsarbeit

IV. Kodierleitfaden

Kategorie		Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
A	Externalisierende Störungen			
A1	Normabweichendes Verhalten	Normabweichendes Verhalten (Myschker 2009)	B2: „[...] Verhalten, die nicht in die Norm passen [...]“ Z. 12	Beispiel bezieht sich auf die Erkenntnis der Normabweichung.
A2	Nach außen gerichtete Verhaltensweisen, von außen sichtbar	SuS, deren Symptome nach außen gegen die Umwelt gerichtet sind, können der Kategorie der externalisierenden Verhaltensstörungen zugeordnet werden (Myschker, 2009).	B4: „Ja, EXTERNALisierende Auffälligkeiten da steckt ja EXTERN drin, also Sachen, die sich nach außen ZEIGEN.“ Z. 6-7	Beispiel bezieht sich auf das Wissen, dass externalisierende Auffälligkeiten/Störungen nach außen gerichtet und beobachtbar sind.
A3	<i>Definitionsschwierigkeiten</i>		B2: „[...] ich kann es nicht mehr definieren [...] ich weiß es nicht mehr [...] was genau [...] es war. [...] Es waren Auffälligkeiten, die die Schüler zum Ausdruck bringen ‘(.)’ Verhaltensauffälligkeiten ‘ne’?“ Z. 7-9	
B	Klassifikation			
B 1	Hyperkinetische Störungen/ADHS	Hyperkinetische Störungen werden als das Synonym für das Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätssyndrom, kurz ADHS, verstanden (Schneider und Popp 2020).	B5: „‘(...)’ Also ‘äh’ definitiv ADHS ‘äh’ als Auffälligkeit [...]“ Z. 7	Beispiel bezieht sich auf das Störungsbild ADHS beziehungsweise das Vorkommen der Begrifflichkeit.
B1a	Impulsivität	Verhaltensweisen, die bei Impulsivität gezeigt werden, sind zum	B6: „‘Ok’ also das ‘(.)’ fängt mit kleineren Störungen an,	Beispiel bezieht sich auf mindestens ein Merkmal des Leitsym-

		Beispiel das Unterbrechen und Stören anderer und das Hereinrufen von Antworten (Schneider und Popp 2020).	wie das man sich zum Beispiel '(.)' nicht meldet und nur rein ruft.“ Z. 10-11	ptoms Impulsivität.
B1b	Hyperaktivität	Hyperaktivität ist durch eine unzureichend kontrollierbare motorische Aktivität charakterisiert (Petermann 2005).	B3: „[...] Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich unruhiger Motorik [...] vorweisen [...]. Die viel zappeln '(.)' sehr unruhig sind [...]“ Z. 12-13	Beispiel bezieht sich auf ein Merkmal des Leitsymptoms Hyperaktivität.
B1c	Hoher Bewegungsdrang	Hyperaktivität kann sich im Schulunterricht durch gesteigerten Bewegungsdrang der SuS äußern (Döpfner et al. 2013).	B2: „[...] aber jetzt so die Hauptauffälligkeiten wär der erhöhte Bewegungsdrang '(.)'“ Z. 20-21	Beispiel bezieht sich auf die Beobachtung des erhöhten Bewegungsdrangs beim Störungsbild ADHS.
B1d	Unaufmerksamkeit	Eine Störung der Aufmerksamkeit äußert sich häufig bei schulischen Aufgaben und damit verbundenen Flüchtigkeitsfehlern oder aber auch beim Folgen des Unterrichtsgeschehen (Petermann 2005). Ein Defizit in der selektiven Aufmerksamkeit ist zu verzeichnen, indem Kinder und Jugendliche eine leichte Ablenkbarkeit bezüglich äußerer Reize aufweisen (Petermann 2005).	B3: „[...] 'ähm' Kinder, die [...] 'ähm' leichte Ablenkbarkeit 'ähm' vorweisen [...]“ Z. 11-12	Beispiel bezieht sich auf mindestens ein Merkmal des Leitsymptoms Unaufmerksamkeit.
B2	Störungen des Sozialverhaltens			
B2a	Aggressives/dissoziales Verhalten	Dieses Störungsbild ist geprägt von anhaltendem aggressivem und dissozialem Verhalten (Petermann 2005).	B4: „[...] streiten sich mit anderen Kindern 'äh' zeigen aggressives Verhalten [...]“ Z. 15-16	Beispiel bezieht sich auf die Nennung aggressiven Verhaltens.
B2b	Gewalttätiges Verhalten gegenüber Personen/Gegenständen	Bemerkbar macht es sich unter anderem in aggressiven Verhalten sowohl gegenüber Menschen als auch gegenüber Tieren bis hin zu	B4: „Was ich auch schon hatte wirklich richtige Aggressionen, nicht nur gegen andere Kinder, sondern ich	Beispiele beziehen sich auf jeweils ein gewalttätiges Verhalten gegenüber Personen und Gegenständen im Schulalltag.

		Zerstörung von Eigentum und Diebstahl (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) 2021).	hatte auch blaue Schienbeine '(lacht)' weil ein Kind immer um sich geschlagen hat". Z. 143-145 B6: „Also wenn jemand dann wirklich aggressiv wird und dann auch 'ja' hat ich auch schon mit Tischen und Bänken wirft '(...)'.“	
B2c	Verbale Konflikte	Direkte Aggression umfasst dabei psychische Verhaltensweisen wie zum Beispiel das Austragen offener verbaler Konflikte in Form von Drohungen und Beleidigungen (Card et al. 2008).	Kein Beispiel	
B2d	Verletzung grundlegender Regeln (anderer)	Störungen des Sozialverhaltens können Merkmale wie beispielsweise die Verletzung grundlegender Regeln anderer umfassen (Schneider und Popp 2020).	B1: „[...] ich halte mich BEWUSST NICHT an die Regeln, die gestellt sind“. Z. 12	Beispiel beziehen sich auf Regelverletzungen.
B2e	Oppositionelles Verhalten	Die ICD-10 hingegen listet oppositionelles Verhalten als Unterkategorie von Störungen des Sozialverhaltens (Beelmann und Raabe 2007).	B1: „Externalisierend ist sicherlich 'genau' dieses oppositionelle Verhalten. Ich verweigere die ARBEIT, ich bin LAUT [...]“. Z. 10-12	Beispiel bezieht sich auf die Nennung und Beispielgebung für oppositionelles Verhalten.
B3	<i>Wunsch nach Aufmerksamkeit</i>		B1: „[...] dann ist es natürlich DER Punkt, wo das Kind WEISS, hier krieg ich meine Aufmerksamkeit“. Z. 26-27	
B4	<i>Selbstverletzendes Verhalten</i>		B1: Also das ist für mich dieses externalisierte '(.)' manchmal ist es auch selbstverletzendes Verhalten [...]“. Z. 14-15	
C	Komorbiditäten			
C1	Komorbidität von psychischen Auffälligkeiten	Eine Vielzahl von empirischen	Kein Beispiel vorhanden	

	und speziellen Lernstörungen	Befunden belegen die Komorbidität von psychischen Auffälligkeiten und spezifischen Lernstörungen (im weiteren Verlauf SLS). Bisher beschränken sich Forschungen dazu auf ADHS, Störung des Sozialverhaltens und sozial-emotionale Probleme (Visser et al. 2019).		
C2	Komorbidität von externalisierenden Störungen und Lese-Rechtschreibstörungen	Sexton et al. (2012) stellte heraus, dass Kinder mit einer vorliegenden LRS ein erhöhtes Maß an externalisierenden Störungen zu zeigen scheinen.	B2: „[...] zurzeit beobachte ich auch viele Kommunikationsprobleme bei den Schülern, dass sie sich sehr schwer ausdrücken können und [...] dadurch Schwierigkeiten haben und dadurch eher [...] aggressiver sich verhalten ‘(.)’ das ist gerade sehr auffällig [...]“. Z. 23-26	
C3	Komorbidität von Störung des Sozialverhaltens und Depression	Zusätzlich gehen bei Kindern und Jugendlichen mit SSV oftmals depressive Störungen einher, was mit der Ablehnung von Seiten der Peers und der Außenseiterposition einhergeht (Petermann et al. 2007).	B1: „[...] dass sie einfach mit den anderen Kindern schlecht umgehen, weil es ihnen selber schlecht geht ‘äh’ ist für mich auch externalisierend“. Z. 16-18	
D	Umgang mit externalisierenden Störungen			
D1	Lerntheoretische Ansätze	Insbesondere der Einsatz von lerntheoretischen Ansätzen ist besonders effektiv hinsichtlich der Prävention von aggressiven Verhalten (Petermann und Lohbeck 2017).		
D1a	Auszeit	SuS, die aggressive Verhaltensweisen zeigen, aus dem Klassenraum separieren (Petermann und Lohbeck 2017).	B4: Ich biete auch Auszeiten an ‘äh’, dass ich sage so geh mal ein bisschen raus. Nicht im Sinne von ‘ähm’ du musst	Das Beispiel bezieht sich auf die Zielsetzung der Auszeit.

			den Unterricht verlassen, sondern komm mal zur Ruhe [...]“. Z. 91-93	
D1b	Verhaltensmodifikation	Das abweichende Verhalten soll transparent gemacht werden und anstelle dessen sollen gewünschte Zielverhalten treten (Lauth und Schlottke 2019).	B3: „[...] es ihm eins zu eins nochmal erklären, welches Verhalten vielleicht an dieser Stelle nicht gewünscht ist beziehungsweise welches Verhalten erwünscht ist [...]“. Z. 49-51.	Das Beispiel bezieht sich auf die Maßnahmen der Verhaltensmodifikation.
D1c	Krisengespräche	Direktes Eingreifen in eine Konfliktsituation und zu einem späteren Zeitpunkt ein Gespräch über die Problemsituation führen (Petermann und Lohbeck 2017).	B4: „[...] dass man die erstmal auseinandernimmt und dann erstmal guckt, wie geht es beiden, man muss die versorgen und dann versucht man zu klären [...]. Wirklich erstmal zur Ruhe kommen [...], dass man ein ruhiges Gespräch führen kann“. Z. 97-100	Beispiel bezieht sich auf den Vorgang eines Krisengesprächs.
D1d	Verhaltensverträge	Abschluss eines Verhaltensvertrages für einen bestimmten Zeitraum, der das Zielverhalten, die Zielkontrolle und Angaben über die Belohnung beinhaltet (Petermann und Lohbeck 2017).	Kein Beispiel	
D1e	Selbstkontrollkarten	Selbstkontrollkarten dienen SuS zur Selbstbeobachtung und sollen Notizen bezüglich eingehaltenen oder nicht eingehaltenen Absprachen aufführen (Petermann und Lohbeck 2017).	B2: „[...] versuchen dann eben Sätze an die Hand zu geben wie: Was hättest du denn sagen können?“ Z. 115-116	Das Beispiel bezieht sich auf die Gestaltung und den Umgang mit Selbstkontrollkarten.
D1f	Wut-Barometer	Pfeil mit Abstufung von 0-10 zur Notation der Stimmungslage der betroffenen SuS. Lehrkraft soll Ideen sammeln, wie die negativen Gefühle reguliert werden können (Petermann und Lohbeck 2017).	Kein Beispiel	

D1g	Rollenspiele zur Konfliktlösung	Nachspielen von Konflikten erfolgt in Rollenspielen mit anschließender Diskussion (Petermann und Lohbeck 2017).	B2: „Und da waren die anderen Schüler dann auch immer relativ hilfreich dann haben wir auch Tipps gegeben und dann haben wir das auch immer geübt und immer versucht nochmal nachzuspielen ‘ähm’ das ging immer ganz gut [...]“. Z. 116-118	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung des Einsatzes von Rollenspielen zur Reflektion von Fehlverhalten.
D2	Wahrung der „emotional objectivity“	Nach Marzano ist im Umgang mit Störungen der Begriff „emotional objectivity“ relevant. Dieser Begriff meint weniger die Unnahbarkeit, ferner ist darunter die Einhaltung einer bestimmten psychische Distanz hinsichtlich unerwünschter Verhaltensweisen zu verstehen, sodass eine unmittelbare emotionale Befangenheit, in Form von emotionalen Verletzungen und Aufregungen verhindert werden kann (Marzano et al. 2003).	B1: [...] am besten gehe ich damit um, wenn ich bei mir bleibe [...]. Versuche ‘(..)’ den Auslöser zu finden und nochmal dem Kind sogar Verständnis entgegen zu bringen [...]. Z. 69-71	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung der psychischen Distanz und der bewussten Abgrenzung zum kindlichen Verhalten.
D4	Blickkontakt		B3: „[...] man reagiert im zweiten ‘(.)’ Punkt vielleicht mit [...] Blickkontakt“. Z. 46-47	
D5	Direkte Ansprache		B3: „[...] man reagiert im zweiten Punkt vielleicht mit [...] einer direkten Ansprache“. Z. 47-48	
D6	Akustische Signale		B4: „Dann setze ich zum Beispiel ‘ähm’ ‘(..)’ ‘ähm’ meine akustischen SIGNALE ein [...]“. Z. 88-89	
D7	Verschriftlichung der Sichtweisen bezüglich einer Konfliktsituation		B4: „Ich habe auch schon Dinge aufschreiben lassen, also ganz in Ruhe, gar nicht reden, sondern einfach zwei „STREITHÄHNE“ ‘ähm’ mit	

			einem Blatt Papier hingesezt und gesagt: Schreibt mal eure Sicht der Dinge auf.“ Z. 101-103	
D8	Die betroffenen SuS vor die Tür „stellen“		B5: „Also so müsste ich das mit ihm machen [...], dass ich ihn vor die Tür stell, mit Tür auf natürlich ‘(..)’ das darf man ja normalerweise gar nicht“. Z. 31-33	
D9	Einschalten der Schulleitung		B5: „Ähm´ ja, es gibt halt immer die Möglichkeit die betroffenen SuS zur zuständigen Schulleitung zu bringen“. Z. 37-38	
D10	Suspendierung für einen Tag		B5: „Die den dann praktisch für einen Tag suspendieren oder so Sachen“. Z.38-39	
E	Auswirkungen externalisierender Störungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung			
E1	Hervorbringen des nicht-feinfühli- gen Verhal- tens	Die Kategorie des nicht feinfühli- gen Verhaltens umfasst Kompo- nenten wie Ignorieren, Annahme von Kontrolle seitens der SuS, ablehnendes Verhalten und Infanti- lisierung (Langer 2018).	B3: „Ich versuche nicht im Affekt zu reagieren, aber es passiert im Affekt. Weil die Kinder [...] auch sehr provo- zierend unterwegs sind [...] und manchmal bei so vielen Gedanken im Kopf reagiert man nicht immer besonnen“. Z. 76-79	Das Beispiel bezieht sich auf mindestens eine Verhaltensweise des nicht feinfühli- gen Verhaltens.
E2	Zurückweisendes Bindungsverhalten	Eine Schlussfolgerung, die SuS oftmals ziehen, ist, dass Lehrkräfte nicht in der Lage sind, das Bedürf- nis nach Bindung zu befriedigen (Günther 2012), Eine Konsequenz dessen ist oftmals das Auftreten abweichender Verhaltensweisen, das ein zurückweisendes Bin-	B5: „[...] manchmal bleibt man halt nicht ruhig und ´ähm´ dann wird das auch schonmal lauter und ´äh´ die Person gibt dann natürlich auch recht frech Antwort zurück ‘(..)’ und dann muss man wirklich sehen, dass	Das Beispiel bezieht sich auf eine zurückweisende gezeigte Verhal- tensweise der Lehrkraft.

		dungsverhalten seitens der Lehrkraft hervorbringen kann (Julius 2008).	man das irgendwie auf die Reihe kriegt und nicht total durchdreht“. Z. 91-94	
E3	Konfliktbehaftete Bindung	Folge dessen ist eine konfliktbehaftete und enttäuschende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die aufgrund des unsicher-vermeidenden Bindungsmusters sogar provoziert werden kann (Farrell Eickson und Pianta 1989).	B3: „[...] man muss aufpassen, dass die Kinder da nicht in irgendeine Rolle geraten und immer an allem Schuld sind [...] weil sie immer diejenigen sind, die stören, die LAUT sind, die frech sind [...]“. Z. 93-95	Das Beispiel bezieht sich auf ein Merkmal, welches eine konfliktbehaftete Beziehung provozieren kann.
E4	Kommunikationskultur immer wieder hinterfragen		B2: „Das ist natürlich auch schwierig für die Kinder zu verstehen [...] muss man einfach viel Zeit für verwenden, dass die Klasse das versteht, dass jedes Kind sein Päckchen hat und das jedes Kind versucht daran zu arbeiten ´ähm´ ist schwierig“. Z. 266-269	
E5	Schulduzuweisung von Elternseite		B5: „[...] dass es am Anfang ganz ganz schwierig war. Auch mit der Mutter. Ich habe für alles die Schuld bekommen ´äh´ ich wäre ungerecht und so weiter“. Z. 111-112	
E6	Eingehen einer engeren Bindung zu SuS mit externalisierenden Störungen als zu den „normalen“ SuS		B1: „Die Beziehung ist dadurch eigentlich, gerade die Kinder die SCHWIERIG waren, wo ich viel Gehirnschmalz reinstecken musste, zu denen hat man am Ende doch eine ganz enge Beziehung. Während die, die ganz brav und still sind und einem eventuell untergehen, die vergisst man dann auch“.	

			Z. 105-109	
F	Auswirkungen externalisierender Störungen in Bezug auf die Schüler*innen-Schüler*innen Bindung			
F1	Schulduzuweisungen in Folge von Gereiztheit	Mitschüler*innen sind durch das Verhalten von SuS mit hyperkinetischen Störungen gereizt und fühlen sich beim Lernen beeinträchtigt. Dies hat zum Schluss, dass SuS mit hyperkinetischen Störungen vermehrt aus der Klassengemeinschaft exkludiert werden, das wiederum zur Folge hat, dass diese Zurückweisung erfahren (Schneider und Popp 2020).	B3: „Sie sind grundsätzlich [...] an allem Schuld. [...]. Die Kinder versuchen es immer so zu formulieren, dass [...] immer XY Schuld hat [...].“ Z. 91-99	Das Beispiel bezieht sich auf die Schulduzuweisung von Seiten der Mitschüler*innen gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen.
F2	Beeinträchtigung im Lernen auf Seiten der Mitschüler*innen	Mitschüler*innen sind durch das Verhalten von SuS mit hyperkinetischen Störungen gereizt und fühlen sich beim Lernen beeinträchtigt (Schneider und Popp 2020).	B4: „Der Ablauf ist gestört, die Kinder fühlen sich gestört [...]“. Z. 128-129	Das Beispiel bezieht sich auf die Störung beziehungsweise Beeinträchtigung des Lernens.
F3	Exklusion aus der Klassengemeinschaft	Siehe F1	B2: „Gerade das mit dem aggressiven Verhalten ist natürlich auch sehr schwer, dass die anderen Kinder das Kind nicht ausgrenzen“. Z. 271-272	Das Beispiel bezieht sich auf die beobachtete Exklusion von SuS mit externalisierenden Störungen aus der Klassengemeinschaft.
F4	Modelllernen	Proaktive Aggression hingegen wird anhand der lerntheoretischen Perspektive von Bandura begründet, bei der aggressive Verhaltensweisen durch Imitation und Verstärkung erlernt werden können. Nach der lerntheoretischen Perspektive wird proaktive Aggression durch erfahrene „Belohnung“ auf das gezeigte Fehlverhalten verstärkt (Vitaro et al. 2006).	B1: „Manchmal gerade die Kinder, die internalisierend sind oder stiller sind, aber auch sag ich mal innerlich das brodelt, nehmen sich daran ein Beispiel. [...] Wenn einer anfängt zu kippen ‘/’. Ich sag da wirklich was dagegen, dann fangen noch drei an zu kippen [...]“. Z. 121-124	Das Beispiel bezieht sich auf eine Mögliche Auswirkung von Modelllernen.
F5	Emotionale Belastung der Mitschüler*innen		B4: „[...] habe ich die Rück-	

	aufgrund der Handlungen der Lehrperson in Extremsituationen		meldung gekriegt, dass die Kinder nach Hause kamen und wirklich auch verstört waren [...] was meine Person angeht. [...] Der Wortlaut war [...] dann sehen wir unsere Frau XY, die wir so mögen und achten, dass sie jemand ein Kind ganz festhalten MUSS damit es nicht auf andere Kinder losgeht“. Z.154-158	
F6	Provokation der Toleranz		B2: „[...] ist natürlich schwierig für die anderen Kinder das auch auszuhalten, dass jemand anderes eine Sonderregelung hat“. Z. 260-262	
F7	Toleranz von Seiten der Mitschüler*innen gegenüber SuS mit externalisierenden Störungen		B5: „[...] ich kann jetzt natürlich nur aus 'ähm' meiner Klasse berichten, dass die da wirklich ganz toll mittragen. Der Typ ist auch akzeptiert [...]“. Z.79-84	
G	Maßnahmen zum Aufbau einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Bindung			
G1	Bindungsaufbau	Zudem weist eine Vielzahl an Untersuchungsergebnissen auf den positiven Zusammenhang einer guten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beziehungsweise Bindung und der Steigerung von Motivation, Leistungen und sozialen Kompetenzen auf (Lengning und Lüpschen 2019).	B3: „[...] man versucht ja von Anfang an und vor allem in der Grundschule eine eine Bindung aufzubauen [...]. WENN ich eine Bindung zu den Kindern aufgebaut habe '(..)' und das ist wirklich so. Dann benehmen sich die Kinder, weil sie möchten, dass ich mich nicht aufrege '(lacht)'“. Z. 144-148	Das Beispiel bezieht sich auf die Erkenntnis der Relevanz des Beziehungsaufbaues um externalisierende Störungen zu reduzieren.
G2	Vertrauensaufbau	Laut empirischen Befunden stellt der Vertrauensaufbau, neben den	B3: „[...] man muss versuchen auf eine Ebene zu	Das Beispiel bezieht sich auf Handlungen der Lehrkraft, die den

		bereits genannten Faktoren, eine der wichtigsten Variablen, hinsichtlich erfolgreicher Bildungs- und Beziehungsmaßnahmen und der Prävention von Kindern mit Verhaltensstörungen, dar (Schweer 2017).	kommen und 'ähm' vielleicht eher ruhig und besonnen zu reagieren und Verständnis zu zeigen und 'ähm' zu sagen 'ok' was hast du denn für ein Problem, erzähl es mir mal, 'ah' das kann ich gut verstehen und 'ähm' dass dich das beunruhigt. Trotzdem wünsche ich mir, dass du jetzt versuchst [...] dich ein wenig zurückzunehmen [...] ich versuche [...] diese Situation dann [...] auf diese Ebene zu lösen". Z. 69-74	Vertrauensaufbau begünstigen sollen.
G3	Schaffen eines beständigen Beziehungsangebotes	Gleichzeitig besteht die Forderung nach einem beständigen Beziehungsangebot (Rass 2017).	B4: „[...] jeden Tag 'äh' eine neue Chance geben [...]. Da musst du dran arbeiten, da arbeiten wir dran 'äh' aber dann auch wieder 'ja' auf keinen Fall nachtragend oder solche Dinge zum Kind sagen, sondern immer wieder '(.)' ja professionell da drauf reagieren". Z. 274 ff.	Das Beispiel bezieht sich auf die ständige professionelle Arbeit, um Beziehungsangebote zu schaffen.
G4	Feinfühliges Verhalten	Um die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu erfassen und zu verstehen, müssen Fürsorgepersonen die Fähigkeit der Feinfühligkeit besitzen (Rass 2017).	B3: „Auf jeden Fall 'äh' bringt es nichts 'äh' die große Pauke rauszuhauen und 'ähm' zu schimpfen 'ähm' das führt meistens 'äh' ins Gegenteil. Sondern man muss 'ähm' die Kinder zum Verständnis bringen, dass die verstehen warum es in der Situation nicht angebracht war [...]". Z. 56-59	Das Beispiel bezieht sich auf das Feinfühlige Verhalten der Lehrkraft durch das Zeigen von Verständnis.
G5	Wertschätzendes Verhalten	Neben spezifischen Präventionsprogrammen können jedoch auch	B1: „Das Allerwichtigste, dass man ihre ERFOLGE	Das Beispiel bezieht sich auf mindestens ein Bestandteil eines

		alltägliche Verhaltensweisen seitens der Lehrkraft die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens reduzieren. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die wertschätzende Beziehung zu SuS ein (Petermann et al. 2016). Wertschätzung umfasst dabei einzelne pädagogische Maßnahmen, wie beispielsweise Lob, Zutrauen von Verantwortung, Ermutigung und die Förderung des Selbstvertrauen (Einsiedler 2017).	sieht, ihre BEMÜHUNGEN sieht. [...] Ansonsten die Kinder wissen ich bin auf Augenhöhe“. Z. 213-232	wertschätzenden Verhaltens.
G6	Authentizität	Eine beidseitige befriedigende vertrauensvolle Beziehung kann jedoch gelingen, wenn die Lehrkraft die Komponenten der Ehrlichkeit und Authentizität lebt und den Vertrauensaufbau als pädagogisch relevant und möglich ansieht (Schweer 2017).	B4: „[...] dann muss man wirklich sehr stark sein auch als Lehrperson [...] und einfach sagen ‘ähm’ der hat Schwierigkeiten [...] die Frau XY hilft dem [...]. Auch die Kinder müssen wissen [...], dass es nicht nur schwarz und weiß gibt“. Z.165-171	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung einer authentischen Konfliktsituation im Schulalltag.
G7	Vorhersehbarkeit	Auf der Struktur- und Sachebene sind zum einen vorhersehbare und konsequente Routinen und zum anderen bindungskorrigierende Erfahrungen unabdingbar (Schleiffer 2009).	B4: „[...] wichtig ist, dass die Kinder sich darauf verlassen können auf Absprachen, auf Rituale, dass sie wissen ‘äh’ das ist immer gleich, da kann ich mich drauf verlassen, weil vielen ja dann auch so eine Sicherheit fehlt“. Z. 253-255	Das Beispiel bezieht sich auf mindestens ein Merkmal eines vorhersehbaren Handelns im schulischen Alltag.
G8	Bewahrung der „emotional objectivity“	Um die „emotional objectivity“ zu den SuS zu pflegen gilt es spezifische drei Techniken zu verwenden. Zunächst sollten die guten Gründe der SuS erforscht werden, warum sie abweichende Verhaltensweisen zeigen (Marzano et al. 2003).	B6: „[...] indem ich sie [...] als Person [...] wahrnehme und ihr Verhalten kritisiere und nicht ihre Person [...]“. Z. 66-67	Das Beispiel bezieht sich auf die Einhaltung der „emotional objectivity“, indem die „guten Gründe“ der betroffenen SuS erforscht werden von Seiten der Lehrkraft.

G9	Pädagogische Autorität	Autorität wird dabei als Fähigkeit zur Beziehungsförderung seitens der Lehrkräfte verstanden. Lehrkräfte unterstützen mit ihrer pädagogischen Autorität den Entwicklungsverlauf der SuS, indem sie Lern- und Entwicklungsfortschritte erkennen, optimieren, ohne zu diskreditieren, begleiten und unterstützen, ohne den SuS eine Richtung vorzugeben (Kühn 2018).	B1: „Sicherlich auch für externalisierende Auffälligkeiten auch mal ne SICHTBARMACHUNG. Was stört mich denn so ‘ne’. Dass man eine Chance hat, ‘ok’ ich zähle jetzt einfach mal ‘(lacht)’ wie oft du rein redest. ‘Ah’, es wird schon still, ich zähl auch mal wieder rückwärts. Dass das Kind einfach sieht, ich kanns auch wieder umdrehen“. Z.195-199	Das Beispiel bezieht sich auf die pädagogische Autorität, die der Beziehungsförderung dienen soll und den Entwicklungsfortschritt sichtbar macht.
G10	Schule als sichere Basis	Auf der Ebene sozialer Beziehungen ist dabei sicherzustellen, dass Schule als sichere Basis seitens der SuS anerkannt werden kann (Schleiffer 2009).	B4: „[...] da muss man halt rangehen und auch eine feste Stütze in der Schule geben ‘(..)‘“. Z. 257-258	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung der Schule als sichere Basis beziehungsweise Stütze.
G11	<i>Zusicherung der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten</i>		<i>B1: „Oder auch bestimmte HIGHLIGHTS in der Klasse. Dass ich die auf KEINEN FALL an so eine Verhaltenssache binde, sondern dass das Kind SICHER weiß ich komm da mit [...]. Weil gerade DIESE Kinder GRAD diese Highlights und solche Sachen brauchen und dabie sein müssen“. Z. 249-253</i>	
H	Prävention externalisierender Auffälligkeiten/Störungen			
H1	Proaktive Classroom-Management	Unter proaktivem Classroom-Management werden alle Maßnahmen der Lehrperson gefasst, um Probleme während des Unterrichts vorzubeugen, beziehungsweise diesen präventiv entgegen zu wirken (Toman 2017).	B4: „Ja, indem man [...] wenn man jetzt an die Klasse denkt [...] sich im Vorfeld schon ganz viele Rituale überlegt [...]“. Z. 211-212	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung von getätigten Gedanken zu präventiven Maßnahmen zur Auftretens Minderung externalisierender Störungen.

H1a	Allgegenwärtigkeit	Der Begriff der Allgegenwärtigkeit beschreibt die Fähigkeit der Lehrperson den „Weitblick“ in der Klasse zu haben (Kounin 1976).	B2: „Ganz wichtig, dass wir niemanden ausgrenzen [...]. Das ist sehr wichtig, dass jeder drankommt und jeder was sagen darf [...]“. Z. 213-224 [...] auch gewappnet sein, dass es immer wieder so sein wird, dass man zwischendrin Sachen klären muss [...]“. Z. 287-288	Das Beispiel bezieht sich auf die umfänglichen Aufgaben, die eine Lehrperson bewältigen muss, um die Allgegenwärtigkeit im Unterricht zu wahren.
H1b	Reibungslosigkeit im Unterricht	Die Reibungslosigkeit im Unterricht ist durch die Vermeidung eigener Unterrichtsunterbrechungen gekennzeichnet. Dabei sind diverse Aspekte zu beachten, wie zum Beispiel die Vermeidung von Wartezeiten durch das Austeilen von Materialien, eine vorbereitete Lernumgebung und vieles mehr (Nolting 2016).	B3: „Das heißt der Unterricht muss so geplant und strukturiert sein, dass [...] Schüler XY oder Schülerin XY vielleicht gar nicht die Möglichkeit hat irgendwo auszubrechen“. Z. 156-158	Das Beispiel bezieht sich auf die Vermeidung eigener Unterrichtsunterbrechungen.
H1c	Gruppenaktivierung	Bei der Gruppenaktivierung wird oftmals von einer „breiten“ Aktivierung gesprochen, bei der im Idealfall die gesamte Klasse mit gemeint ist. Neben der Gestaltung von Didaktik und Methodik ist auch das Ausdrucksverhalten wie zum Beispiel die Bewegung im Raum, die Stimme, Mimik und Gestik zu beachten (Nolting 2016).	B3: „[...] jeder muss zu jeder Zeit wissen, was seine Aufgabe ist und [...] gar nicht die Möglichkeit haben daraus auszubrechen. [...] Unterricht [...] bei dem man weiß, dass es inhaltlich genau diesem Kind 'ähm' dieses Kind interessiert“. Z. 161-166	Das Beispiel bezieht sich auf die kognitive Aktivierung der gesamten Klassen, indem jedes Kind weiß, welche Aufgaben zu erledigen sind.
H1d	Regeln	Regeln stellen Erwartungshaltungen an ein bestimmtes Verhalten dar und sind für die Disziplin in der Schule und der Steuerung des Verhaltens von enormer Bedeutung (Nolting 2016). Bei der Einführung von Regeln gilt es zu beachten, dass diese so	B1: „Dass die Regeln gemeinsam entwickelt werden. DAS finde ich wichtig. Und präventiv ist auch wenn man merkt, eine Regel passt zu uns jetzt gerade überhaupt nicht '(.)' dann daher zu gehen und das aber auch zu	Das Beispiel bezieht sich auf die gemeinsame Erarbeitung von möglichst einsichtigen Regeln.

		wenig wie möglich, so einsichtig wie möglich und so positiv wie möglich formuliert sind. Weiterhin gilt es bei der Einführung von Regeln die gemeinsame Erarbeitung von Lehrkräften und SuS zu berücksichtigen (McPhillimy 1997).	benennen“. Z. 141-144	
H1e	Rituale	Die eingeübten Abläufe sollten als feste Routinen anerkannt werden, um Störungen vorzubeugen (Nolting 2016).	B1: Ganz klare Rituale wie dass das Datum morgens gut läuft, dass die Hausaufgaben erklärt werden, dass nochmal gesagt wird, wann die Pausenzeiten sind oder dass wir pünktlich aus der Pause kommen. [...] Ganz klarer Tagesablauf, Strukturen da sind. Die brauchen das halt auch, dass sie das sehen, schon morgens, was ist denn überhaupt dran. Oder auch dass sie wissen, ich melde mich und kann einen Vorschlag noch einbringen“. Z. 160-166	Das Beispiel bezieht sich auf eingeübte (Tages)abläufe, um Verhaltensstörungen präventiv vorzubeugen.
H1f	Sitzordnung		B4: „[...] habe ich immer so Phasen 'äh' wir ändern die Sitzordnung jetzt [...]“. Z. 230	
H2	Kleinschrittiges Vorgehen		B4: „Bei einem Kind musste ich das stundenweise machen, weil es halt wirklich eine Herausforderung war 'ähm' ja die STUNDEN durchzuhalten. [...] Von stundenweise, bis hin zu tagesweise oder auch wochenweise“. Z. 247-249	
H3	Bewegungspausen/Bewegungsspiele		B2: „[...] dass die Kinder, die sich jetzt so viel bewegen	

			<i>müssen, dass man einfach da auch die Möglichkeit hat, dass man Bewegungspausen hat. Dass man im Unterricht irgendwelche Bewegungsspiele drin hat“. Z. 248-250</i>	
<i>H4</i>	<i>Einsatz eines „sozialen“ Tandempartners (Mitschüler*in) bei SuS mit externalisierenden Störungen</i>		<i>B4: „[...] in einem vierten Schuljahr hatte ich mal einen Streitschlichter, war wirklich ein ganz SOZIALES Kind 'äh' versucht hat zu vermitteln“. Z. 112-113</i>	
<i>H5</i>	<i>Vermeidung von Ablenkung</i>		<i>B5: „'Ah' Kopfhörer 'äh' also Micky Mäuse. Also weiß ich nicht, dass er nicht abgelenkt wird“. Z. 157-158</i>	
<i>H6</i>	<i>Anwendung von Stopp-Signalen</i>		<i>B2: „[...] dem ein Zeichen zu geben und zu sagen jetzt ist gerade nicht in Ordnung, also die Stopphand [...] ohne dass ein Konflikt entsteht“. Z. 145-147</i>	
<i>H7</i>	<i>Außerschulische Unterstützungssysteme</i>		<i>B5: „Das ist bei uns an der Schule weit verbreitet und es ist auch immer schwierig Platz zu bekommen [...]. Also [...] die arbeiten mit '/' zu Hause mit den Kindern. Sowohl telefonisch als auch 'äh' mit den Eltern zusammen und 'äh' grad bei so Kindern, die auffällig sind“. Z. 57-62</i>	
I	Intervention externalisierender Auffälligkeiten/Störungen			
I1	Reaktives Classroom-Management	Das reaktive Classroom-Management umfasst hingegen intervenierende Handlungsweisen	B2: „[...] sobald Verhaltensweisen, die man nicht haben möchte sich zeigen [...] ist es	Das Beispiel bezieht sich auf das Vorgehen und das Ziel einer Intervention.

		der Lehrperson, die nach einem Konflikt in der Klasse aufgrund auffälliger SuS vollzogen werden, sodass sich diese den eigentlichen Unterrichtszielen wieder zuwenden können und die Ablenkung der Mitschüler*innen auf ein Minimum reduziert wird (Toman 2017).	da schon so, dass man reagieren muss, auch dass nichts passiert [...]“. Z. 233-237	
I2	Trainingsprogramme/Verhaltenstraining	Aufgrund der hohen Anzahl an Präventions- und Interventionsprogrammen stellt sich der Bedarf solcher Programme deutlich dar.	Kein Beispiel	
I3	Token-Systeme	Um die Auftretenswahrscheinlichkeit des gewünschten Verhaltens zu erhöhen, werden in der Praxis positive Verstärker, in Form von zum Beispiel Aufklebern, nach dem Token-Economy-Prinzip eingesetzt. Ein Verlust des Verstärkers, zum Beispiel die Abgabe des Aufklebers, erfolgt dann, wenn das gewünschte Verhalten nicht gezeigt wird (Lauth und Schlottke 2019).	B2: „Ein Belohnungssystem, wo die Kinder eben merken oh ich rutsche jetzt weiter runter auf der Wolke [...] ich muss irgendwas abgeben, weil ich irgendein Verhalten zeige und bemühe mich jetzt nochmal extra“. Z. 147-150	Das Beispiel bezieht sich auf ein mögliches Beispiel eines Token-Systems.
I4	Klassenrat/Lerngruppenrat		B6: „[...] wir halt auch wirklich einen Lerngruppenrat haben, wo solche Sachen besprochen werden und Verhaltensauffälligkeiten und dass man das nicht möchte und 'ähm' wenn das von so Stimmen von so Kindern kommt, dann [...] hat es mehr Tragfähigkeit als wenn die Erwachsenen sagen das darfst du nicht machen“. Z: 93-97	
I5	Außerschulische Unterstützungssysteme	Siehe H7	Siehe H7	Siehe H7

J	Herausforderungen			
J1	Unsicherheiten im Umgang mit externalisierenden Störungen	Weiterhin gilt es anzumerken, dass externalisierende Störungen oftmals eine Überforderung und Hilflosigkeit, hinsichtlich des Fachwissens über die Symptomatik und dessen Umgang auf Seiten der Lehrkräfte aufweisen (Piefke 2017).	B3: „[...] fährt dann nach Hause nach der Arbeit und hinterfragt viele Dinge und man überlegt und man googelt sich ‘äh’ die Hände wund und versucht irgendwelche Lösungen zu finden, damit dieses Verhalten vielleicht [...] nicht mehr so häufig vorkommt. Z. 129-131	Das Beispiel bezieht sich auf das unzureichende Fachwissen und unzureichende Kenntnisse bezüglich Handlungsweisen in Bezug auf externalisierende Störungen.
J2	Erhöhte emotionale Belastung	Denn eine Anbindung an professionelle therapeutische Stellen ist sinnvoll, da Lehrkräfte ansonsten nur die Möglichkeit haben, ständig auf Störungen zu reagieren, das „Scheitern“ von SuS zu begleiten und/oder auf die Vermittlung der betroffenen SuS mittels anderer Personen zu hoffen, was eine enorme emotionale Belastung auf Seiten der Lehrkräften darstellen kann (Tretter 2015).	B5: „[...] manchmal bleibt man halt nicht ruhig und ‘ähm’ dann wird das auch schonmal lauter [...] und dann muss man wirklich sehen, dass man das irgendwie auf die Reihe kriegt und nicht total durchdreht [...]“. Z. 91-94	Das Beispiel bezieht sich auf die erhöhte emotionale Belastung in Bezug auf externalisierende Störungen.
J2a	Wahrung der „emotional objectivity“		B3: „[...] man hinterfragt sich ganz oft, vor allem als Anfänger. So in den ersten Jahren bezieht man VIELES auf sich selber [...]“. Z. 125-126	
J3	Erweiterter Arbeitsbereich	Die formulierten Erziehungsziele sind äußerst umfangreich und stellen eine große Herausforderung, hinsichtlich der Integration in die schulische Arbeit, an die Lehrkräfte (Siebertz-Rechzeh und Hoffmann 2017).	B2: „[...] es ist sehr viel Energie, die dabei drauf geht. Das man einfach viel Zeit damit verwendet ‘ähm’ sich darum auch zu kümmern, dass je nachdem wie heftig das auch ist ‘ähm’, dass natürlich weniger Unterricht	Das Beispiel bezieht sich auf die Nennung der Arbeitsbereiche Erziehung und Vermittlung curricularer Inhalte.

			gemacht wird“. Z. 237-240	
J4	Diversität der SuS	Dabei hat die Schule den Auftrag alle Dimensionen von Diversität und Vielfalt zu berücksichtigen und wertzuschätzen (KMK 2015).	B2: „Da muss man immer ganz [...] individuell gucken, [...] was da die ‘ähm’ Beweggründe vom Kind sind und daran ansetzen und versuchen daran weiterzuarbeiten“. Z. 54-55	Das Beispiel bezieht sich auf die Berücksichtigung der Diversität der SuS.
J5	Elternarbeit		B1: „[...] man braucht die Zeit um es mit den Eltern zu besprechen ‘(...)’. Dass man da einen Faden zieht. Sagt wir machen jetzt das und das. [...] Dass die zu Hause mit ihren Kindern so umgehen liegt ja daran, weil sie selber keine Handlungsmöglichkeiten oder Ideen haben oder mit sich SELBER noch arbeiten“. Z. 204-208	
K	Forderungen hinsichtlich der Unterstützung(ssysteme) bezüglich externalisierender Störungen			
K1	Fortbildungen		B4: „Fort- und Weiterbildungen in jeglicher Form ‘(lacht)’“. Z. 285	
K1a	Fortbildungen zum Umgang mit externalisierenden Störungen		B4: „[...] Fortbildungen [...] die einem dann auch sagen so und in dieser Situation dann Rollenspiele [...]“. Z.297-298	
K2	Supervision		B4: „[...] IMMER wieder Supervisionen darüber [...]“. Z. 294	
K3	Reduzierung der Klassengröße		B3: „Einfach weniger Schüler [...] das hat man ja gesehen.	

			<i>Beim Wechselunterricht als ich nur 15 hatte, was das eine ganz andere Sache“. Z. 185-187</i>	
<i>K4</i>	<i>Ausreichende Infrastruktur in Schulen (genügend Rückzugsräume)</i>		<i>B2: „[...] in Schweden und so da gibt es so ganz tolle Schulen, wo es dann auch so tolle Räume gibt, wo die Kinder Bällebad haben, wo die Kinder irgendwelche Entspannungssachen haben. [...] Da braucht man Schulhäuser, die gut ausgestattet sind“. Z. 408-411</i>	
<i>K5</i>	<i>Personelle Kapazitäten</i>		<i>B4: „Ja vor allen Dingen personelle Kapazitäten, dass man sagt [...] jede Klasse hat den Luxus 'äh' da und da doppelt besetzt zu sein“. Z. 298-300</i>	
<i>K5a</i>	<i>Einsatz von außerschulischem Fachpersonal (Erzieher*innen)</i>		<i>B6: [...] IMMER zu zweit im Unterricht sein, das wäre echt supergut. [...] Also mit der Profession, die man braucht. Es kann auch [...] eine gelernte Erzieherin sein [...]. Also die gelernte Erzieherin, die aber auch weiß, wie man in so Situationen reagiert [...]“. Z. 147-158</i>	
<i>K5b</i>	<i>Einsatz von Integrationshelfer*innen</i>		<i>B5: „[...] die heißen Integrationshelfer. Sodass jemand neben ihm sitzt und 'ähm' ihn bei der Stange hält“. Z. 181-183</i>	
<i>K5c</i>	<i>Fest integrierte Schulsozialarbeit</i>		<i>B4: „Ich hätte gerne einen Schulsozialarbeiter FEST in Grundschulen installiert“. Z.</i>	

			287-288	
K6	Teamarbeit		B1: „Man braucht Teamzeiten, dass man sich im Team absprechen kann und auch Ideen sammelt. Weil, die eigenen Ideen gehen einem ja irgendwann aus“. Z.191-192	
K7	Mehr Zeit für Beziehungsarbeit		B1: „Dass man GENÜGENDE Zeit für diese Beziehungsarbeit hat und sich auch Pläne zurechtlegen kann gemeinsam mit den Kindern“. Z. 189-190	

V. Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Arbeit selbstständig angefertigt, dabei keine anderen Hilfsmittel als die im Quellen- und Literaturverzeichnis genannten benutzt, alle aus Quellen und Literatur, einschließlich des Internets, wörtlich und sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht und auch die Fundstellen einzeln nachgewiesen habe.

Diese Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde eingereicht worden.

Heidelberg, den 01.10.2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'E. Sang', with a stylized flourish at the end.

Unterschrift

Erklärung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung meiner Arbeit beim „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "E. Sang". The signature is fluid and cursive, with a large, stylized 'S'.

Mannheim, 23.11.2021