

**Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus
bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der
emotionalen und sozialen Entwicklung**

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
C.v.O. Universität Oldenburg
Fakultät I für Bildungs- und Sozialwissenschaften

vorgelegt von

Tijs Bolz
(M. Ed.)
Geboren am 11.09.1989 in Hagen (Westf.)

Erstreferent

Prof. Dr. Manfred Wittrock

Korreferentin

Prof. Dr. Ute Koglin

Datum der Abgabe

Oldenburg, 01. September 2021

Datum der Disputation

Oldenburg, 15. Dezember 2021

In ewiger Dankbarkeit widme ich diese Dissertationsschrift Jana.

Danksagung

Von ganzem Herzen danken möchte ich:

Meinen Doktoreltern Prof. Dr. Manfred Wittrock und Prof. Dr. Ute Koglin für die umfassende und wertvolle Betreuung dieser Dissertation, die Inspiration und Begleitung auf meinem beruflichen Werdegang und ganz besonders für die stetige Ermutigung zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Prof. Dr. Menno Baumann für den fachlichen Austausch, die Inspirationen zu verschiedenen Facetten der vorliegenden Arbeit und der Einbettung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse in die pädagogisch-psychologische Praxis.

Prof. Dr. Blanka Hartmann für die Ermutigung insbesondere in der letzten Phase des Dissertationsprozesses.

Bastian Rieß, Christian Müller, Viviane Albers und Tomke Weihrauch für die kritisch-konstruktiven Gespräche zu einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten und den praxisorientierten Blick über den eigenen Horizont der Dissertation hinaus.

Dem Team des Lehrstuhls Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse und dem Team des Lehrstuhls Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Den Doktorandinnen und Doktoranden des Instituts für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der C.v.O. Universität Oldenburg für die Begleitung während der Dissertationszeit. Insbesondere Christina Vesterling und Dr. Naska Goagoses für die differenzierten Fachgespräche, die gemeinsamen Arbeiten zu diesem Forschungsthema und die inhaltliche Unterstützung.

Den Studierenden, die mit mir gemeinsam das Forschungsprojekt der Dissertation umgesetzt haben und mit mir quer durch Niedersachsen und teilweise Nordrhein-Westfalen von Schule zu Schule gereist sind. Insbesondere sind dabei Viktoria Pöchmüller und Paula Hammer zu nennen, die weit über dem vorgesehenen Maße diesen Prozess sehr engagiert unterstützt haben.

Meinen Freundeskreisen, die stets dafür gesorgt haben, dass der Blick auch einmal weg von der Dissertation geht und mich in vielen Phasen des Dissertationsprozesses ermutigt haben.

Meiner Familie.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis	v
Kastenverzeichnis	vi
Abbildungsverzeichnis	vii
Zusammenfassung	iv
Abstract	vi
Übersicht der dissertationsrelevanten Publikationen	xiii
Erklärung zum eigenständigen Anteil an den Veröffentlichungen	xv
Wissenschaftliches Tätigkeitsfeld und weitere Forschungsarbeiten im Promotionskontext	xvii
1 Einleitung	1
2 Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive ...	6
2.1 Die Grundannahmen der Bindungstheorie	6
2.2 Bindungstypen und ein dimensionales Verständnis von Bindung	18
2.3 Beitrag bindungstheoretischer Grundannahmen für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	25
2.4 Erfassung des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung	46
3 Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung	54
3.1 Erscheinungsformen.....	62
3.2 Ätiologie.....	67
3.3 Prävalenz	82
3.4 Sozial-emotionale Kompetenzen.....	86
4 Problemaufriss vor dem Hintergrund von Theorie und Forschungsstand	101
5 Fragestellungen	117
6 Methodisches Vorgehen	119
6.1 Stichprobe.....	120
6.2 Erhebungsmethoden	121
6.2.1 Erfassung von unsicheren Bindungsrepräsentationen	123

6.2.2	Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung.....	124
6.2.3	Erfassung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen	132
6.2.4	Erfassung von Emotionsregulationsstrategien.....	134
6.3	Statistische Analysen.....	135
7	Zusammenfassung der Ergebnisse und vorläufige Beantwortung der Forschungsfragen.....	142
7.1	Unsichere Bindungsrepräsentationen und aggressives Verhalten von Schüler*innen mit Förderbedarf der Emotionalen und Sozialen Entwicklung	142
7.2	Unsichere Bindungsrepräsentationen und Verhaltensprobleme – Ein Vergleich zwischen Schüler*innen an Regel- und Förderschulen	145
7.3	Direkte und indirekte Effekte emotionaler Unterstützung durch die Lehrkraft und Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme von Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung	153
7.4	Methodenkritische Überprüfung des Beobachtungsverfahrens CLASS-S	156
7.5	Methodenkritische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen ECR-RC.....	164
8	Diskussion	169
8.1	Unsichere Bindungsrepräsentationen und emotional-soziale Beeinträchtigungen	169
8.2	Emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft, emotionale Kompetenzen sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme	177
8.3	Psychometrische Überprüfung des CLASS-S.....	180
8.4	Psychometrische Überprüfung des ECR-RC	185
8.5	Beitrag dieser Dissertation zum Stand sonderpädagogischer Forschung sowie Einordnung der Ergebnisse in die theoretische Rahmung	188
8.6	Limitationen	203
8.7	Implikationen und Ausblick für die sonderpädagogische Praxis.....	207
9	Quellenverzeichnis	218
Anhang	281

Anhang A: Publikation I

Anhang B: Publikation II

Anhang C: Publikation III

Anhang D: Publikation VI

Anhang E: Überblick über deutschsprachige Verfahren und Instrumente zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

Anhang F: CLASS-S Manual und Beobachtungsbogen

Anhang G: Authentizitätserklärung

Abkürzungsverzeichnis

AAP	Adult Attachment Projective Picture System
APA	American Psychological Association
ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung
BELLA	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CCBD	Council for Children with Behavior Disorder
CFI	Comparative Fit Index
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
GLM	Generalisierte lineare Modelle
ICC	Interclass correlation
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobenadäquanz
KMK	Kultusministerkonferenz
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
M	Mittelwert
MCAR	Missing Completely at Random
NFI	Normed Fit Index
NRW	Nordrhein-Westfalen
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
RTI	Response-to-Intervention
SD	Standardabweichung
SEL	Sozial-emotionales Lernen
SW-PBS	Schoolwide Positive Behavior Support
TLI	Tucker-Lewis-Index
WHO	World Health Organization

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Absolute Häufigkeiten – Methoden, Perspektiven und Level der Erfassung (Leidig et al., 2021)	51
Tabelle 2. Überblick über empirisch belegte Risiko- und Schutzfaktoren.....	76
Tabelle 3. Schüler*innen mit Förderbedarf (im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung) in Deutschland 2006-2018 (zusammengefasst von Ricking & Wittrock, 2021).....	85
Tabelle 4. Emotionsregulationsstrategien differenziert nach Funktionalität sowie Lokalisierung.....	97
<i>Tabelle 5.</i> Forschungsleitende Fragestellungen für die Dissertationsstudie	118
Tabelle 6. Konzeption der Dissertation zur Beantwortung der Fragestellungen	120
Tabelle 7. Überblick über die verwendeten Methoden und Verfahren im Zusammenhang mit dem jeweiligen Konstrukt innerhalb der Dissertationsstudie.....	122
Tabelle 8. Ablauf der Beobachtungen im Unterricht	131
Tabelle 9. Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen für ängstliche und vermeidende Bindung sowie der Skalen für internalisierende und externalisierende Probleme sowohl für Schüler*innen von Regelschulen sowie Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE	147
Tabelle 10. Korrelation zwischen Bindung und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen von Regelschulen und Förderschulen EsE.....	148
Tabelle 11. Werte aus dem allgemeinen linearen Modell zur Teilstichprobe der Schüler*innen von Regelschulen	150
Tabelle 12. Werte aus dem allgemeinen linearen Modell zur Teilstichprobe der Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE	151
Tabelle 13. Korrelation der Skalen emotionale Unterstützung, Emotionsregulation und Verhaltensprobleme.....	154
Tabelle 14. ICC der Ratingversionen der CLASS-S-Skalenmittelwerte	158
Tabelle 15. Ladungen der Indikatoren auf dem jeweiligen Faktor nach absteigendem Ladungsbetrag	160
Tabelle 16. Modellgüte der jeweiligen Modelle	162

Tabelle 17. Ladungen der Indikatoren auf dem jeweiligen Faktor sortiert nach den beiden Bindungsskalen.....	165
Tabelle 18. Korrelationsanalyse zur Konstruktvalidität des ECR-RC	167

Kastenverzeichnis

Kasten 1. Übersicht über die einzelnen Phasen der Bindungsentwicklung in der frühen Kindheit mit besonderem Fokus auf Bindungsverhalten des Kindes und Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen.....	12
Kasten 2. Übergeordnete Darstellung sozial-emotionaler Kompetenzen zusammengefasst nach Petermann und Wiedebusch (2016) und Stein (2013)	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Die Bindungsqualität im ersten Lebensjahr; aus Glüer (2017) orientiert an Grossmann und Grossmann (2014)	19
Abbildung 2. Einordnung der fundamentalen Bindungsdimensionen entlang der „Bindungs-Explorationswippe“	21
Abbildung 3. Konzeptionelles Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsmodell (Bolz et al., 2019, S. 564).....	28
Abbildung 4. Wirkung von Bindungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit in der Schule (Bolz et al., 2019; in Anlehnung an Zimmermann, 2000, S. 121).....	30
Abbildung 5. Prisma-Modell sozial-emotionalen Lernens nach Denham et al. (2014, S. 248), übersetzt durch Koglin & Petermann (2016, S. 16).....	92
Abbildung 6. Modifizierung des Modells der Wirkung von Beziehungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit von SuS (orientiert an Zimmermann, 2000).....	110
Abbildung 7. Faktorielle Struktur des CLASS-S (Pianta et al., 2012, S. 2)	127
Abbildung 8. Dimensionen der Adaption des CLASS-S im Rahmen der Studie	128
Abbildung 9. Mediation des Zusammenhangs zwischen bindungsbezogener Angst und Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, mediiert durch internal-dysfunktionale Emotionsregulation	144
Abbildung 10. Mediation des Zusammenhangs zwischen bindungsbezogener Angst und Störung der Impulskontrolle, mediiert durch internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien.....	145
Abbildung 11. Modell der Teilstichprobe von Schüler*innen der Regelschule	150
Abbildung 12. Modell der Teilstichprobe von Schüler*innen der Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.....	151
Abbildung 13. Ergebnisse einer Pfadanalyse mit standardisierten Koeffizienten	156
Abbildung 14. Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse einer vierfaktoriellen Struktur des CLASS-S	163
Abbildung 15. Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse einer zweifaktoriellen Struktur des ECR-RC	166
Abbildung 16. Bindungs- und Beziehungsorientierte Schwerpunkte für die Professionalisierung sowie das pädagogische Handeln (Bolz, 2021, S. 143)	216

Zusammenfassung

Hintergrund und Zielsetzung. Die Gestaltung einer tragfähigen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ist eine wesentliche Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (KMK, 2000). Die Grundannahmen der Bindungstheorie sowie die Erkenntnisse aus der empirischen Bindungsforschung ermöglichen es, unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensweisen zu analysieren sowie bindungsrelevante Aspekte bei der Beziehungsgestaltung und zielgerichteten Förderung zu berücksichtigen. International deuten empirische Studien auf Zusammenhänge zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen sowie externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen hin (z. B. Fearon, et al., 2010; Groh et al., 2012; Madigan et al., 2016). Des Weiteren liegen internationale Befunde zum Zusammenhang zwischen der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und sozialer sowie emotionaler Beeinträchtigungen vor (z. B. Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011; Curby, Brock & Hamre, 2013; Obsuth et al., 2017). Im deutschen Sprachraum und insbesondere im sonderpädagogischen Handlungsfeld des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung bleibt eine empirische Analyse dieser Zusammenhänge bislang weitestgehend aus. Übergeordnetes Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, auf Basis bindungstheoretisch fundierter und empirischer Erkenntnisse einen wissenschaftlichen Beitrag zum Wissensstand des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zu leisten.

Methode und Stichprobe. Datenbasis für die eigene empirische Analyse sind Fragebogenerhebungen mit $N = 141$ Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (im Alter von 7 bis 15 Jahren) sowie deren Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Lehrkräften. Es werden Zusammenhänge zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen, Emotionsregulationsstrategien und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen untersucht. Neben der Analyse einzelner Zusammenhänge werden ebenfalls Unterschiede zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an Regelschulen und Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung untersucht. Darüber hinaus werden mittels Pfadanalyse direkte und indirekte Effekte von emotionaler Unterstützung auf Emotionsregulationsstrategien sowie Verhaltensprobleme überprüft. Dazu wurden in $N = 26$ Klassen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung standardisierte Beobachtungen

im Unterricht zur Erfassung emotionaler Unterstützung von Lehrkräften durchgeführt. Da für den deutschen Sprachraum wenig standardisierte Verfahren vorliegen, die Bindungsrepräsentationen und Beziehungsdimensionen im schulischen Handlungsfeld systematisch erfassen, werden das Verfahren ECR-RC und das CLASS-S adaptiert und psychometrisch überprüft.

Ergebnisse. Die Ergebnisse der Studie legen Zusammenhänge zwischen bindungsbezogener Angst und einzelnen Komponenten aggressiven Verhaltens nahe. Mediationsanalysen verdeutlichen, dass der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und aggressivem Verhalten über internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien vermittelt wird. Schüler*innen der Förderschulstichprobe zeigen höhere Ausprägungen bei den unsicheren Bindungsrepräsentationen als Schüler*innen der Regelschulstichprobe. Darüber hinaus bestehen mehr und stärkere Zusammenhänge zwischen den unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen der Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Befunde der Pfadanalysen zeigen einen direkten negativen Zusammenhang zwischen emotionaler Unterstützung und externalisierenden Verhaltensproblemen auf. Des Weiteren lassen sich indirekte Effekte von emotionaler Unterrichtsunterstützung über external-funktionale Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende Verhaltensprobleme feststellen.

Diskussion. Die Ergebnisse deuten auf die Relevanz der Dimensionen von Bindungsrepräsentationen sowie emotionaler Unterrichtsunterstützung im schulischen Kontext für den Umgang mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen hin. Die Ergebnisse liefern darüber hinaus erstmals für den deutschen Sprachraum und insbesondere für den sonderpädagogischen Bildungsbereich empirische Aussagen zur psychometrischen Güte des ECR-RC sowie des CLASS-S. Sie unterstreichen die Nutzbarkeit der Verfahren für die Forschung und Diagnostik im deutschen Schulkontext. Die empirischen Befunde indizieren darüber hinaus, dass Emotionsregulation in Präventions- und Interventionsansätzen wesentlich berücksichtigt werden sollte. Zukünftige Untersuchungen sollten sowohl auf längsschnittliche Untersuchungen über den Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen als auch auf eine verstärkte Grundlagenforschung zu bindungs- und beziehungsrelevanten Dimensionen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern sowie auf eine gezielte Überprüfung von Erhebungsinstrumenten abzielen. **Schlagwörter.** Schüler-Lehrer-Beziehung, Bindung, Verhaltensprobleme, Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Abstract

Introduction and objective. A sustainable student-teacher relationship is an essential basis for effective educational processes especially for students with social-emotional disorders (KMK, 2000). The basic assumptions of attachment theory and the findings from empirical attachment research make it possible to analyse different forms of behavior and to take attachment-relevant aspects into account when shaping relationships and providing educational support. Considering recent empirical findings from international studies, indicate correlations between insecure attachment representations and externalizing and internalizing behavior problems. Furthermore, there are international findings on the connection between the quality of the student-teacher relationship and social and emotional disorders. In the German-speaking area, and especially in the field of special needs education no differentiated empirical findings exist of these relationships. General aim of the dissertation study is to provide a contribution to the systematic knowledge of the construct of the student-teacher-relationship in special schools for students with emotional and behavior disorders on the basis of empirical findings grounded in attachment theory.

Method and sample. The data basis for the original empirical analyses is based on questionnaire surveys with 141 students with diagnosed needs for support in emotional and social development (aged 7 to 15) as well as their parents or guardians and teachers. Correlations between insecure attachment representations, emotion regulation strategies and externalizing and internalizing behavioral problems are investigated. In addition to analysing individual correlations, differences between attachment and behavior problems in children attending regular schools and children attending special education schools with a focus on emotional and social development. Furthermore, direct and indirect effects of emotional support on emotion regulation strategies as well as behavioral problems are examined with path analysis. Therefore, standardized classroom observations of teachers' emotional support were conducted in 26 classes with a total of 141 students attending a special needs school for students with emotional and social disorders. Since there are few standardised procedures available for the German language area that systematically record attachment representations and relationship dimensions in the school field of action and an adaptation to the sample is necessary, the ECR-RC and the CLASS-S are adapted and psychometric properties were investigate.

Results. Results show a significant association between attachment-related anxiety and three components of aggressive behavior. Mediation analyses show that the associations are

mediated by internal-dysfunctional emotion regulation. Special education children showed higher levels of attachment-related anxiety and avoidance, than regular education children. Furthermore, regular and special education children showed different associations between attachment and internalizing and externalizing problems. Results show a direct negative effect of emotional support on externalizing behavior problems. Furthermore, indirect effects of emotional support via external-functional emotion regulation strategies on externalizing behavior problems can be identified.

Discussion. The results indicate the relevance of attachment dimensions and emotional support in special needs schools. The results also provide empirical statements on the psychometric quality of the ECR-RC and the CLASS-S for the first time in the German-speaking area, and in particular for the special education schools. Current results support the usability of the methods for research and assessment in German school settings. The empirical findings also indicate that emotion regulation should be given substantial consideration in prevention and intervention approaches. Future studies should address both longitudinal studies on the further development of the evaluated children and adolescents, as well as an increase of basic research on attachment and relationship-relevant dimensions in special education and the development of specific assessment instruments.

Keywords. Student-teacher-relationship, attachment, problem behavior, emotional and behavior disorder

Übersicht der dissertationsrelevanten Publikationen

Die vorliegende kumulative Dissertation orientiert sich an den Empfehlungen des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 2005) und umfasst vier Publikationen und einen integrierten Manteltext (Synopsis). Bei den Publikationen dieser Dissertation handelt es sich um einen theoriebasierten Übersichtsartikel und drei empirische Originalarbeiten. Die Artikel folgen dabei der Logik und der Struktur wissenschaftlichen Arbeitens und bauen sowohl methodisch als auch inhaltlich aufeinander auf.

Die Empfehlung der DGPs sieht zwei Zeitschriftenartikel in Erstautorenschaft vor und einen weiteren Zeitschriftenartikel mit maßgeblicher Beteiligung des Kandidaten bzw. der Kandidatin. Drei der vier Publikationen wurden in Erstautorenschaft erstellt; eine unter maßgeblicher Beteiligung des Kandidaten. Die Artikel sind in einschlägigen nationalen und internationalen Fachzeitschriften mit Peer-Review Verfahren publiziert bzw. zur Veröffentlichung angenommen; einer befindet sich im Review-Prozess.

Im Rahmen der Synopsis enthält die vorliegende Dissertation einen Text, der über die in der Schrift zusammengestellten und explizit kenntlich gemachten Publikationen hinausgeht. Innerhalb dieser Schrift erfolgen zusätzliche Analysen sowie eine kritische Einordnung der eigenen Publikationen aus einer übergeordneten Perspektive. Im Folgenden sind die Publikationen angeführt, die Bestandteil dieser kumulativen Dissertation sind.

Theoretische Übersichtsarbeit

Publikation I (Anhang A)

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571.

Empirische Arbeiten

Publikation II (Anhang B)

Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175–192.

Publikation III (Anhang C)

Goagoses, N., Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (2021). Maternal Attachment and Behavior Problems: Comparison Between Children in Regular and Special Education Schools. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2017145>

Publikation IV (Anhang D)

Bolz, T. & Koglin, U. (eingereicht). Der Einfluss emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte auf Emotionsregulation sowie Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.

Erklärung zum eigenständigen Anteil an den Veröffentlichungen

Die vorliegende Dissertation besteht aus vier Publikationen, von denen drei in Erstautorenschaft erstellt wurden. Im Folgenden wird der Arbeitsanteil der in Koautorenschaft erschienenen Publikationen dargestellt. Dabei werden die einzelnen Arbeitsschritte genannt und der jeweilige Arbeitsanteil zugeordnet (vollständig, überwiegend). Vollständig meint, dass der Arbeitsschritt allein durchgeführt wurde, dabei jedoch ein Austausch mit den Koautoren bestand, deren Anregungen an der jeweiligen Stelle eingeflossen sind.

Der hauptsächliche Arbeitsanteil von drei der vier Publikationen, die die Grundlage für die vorliegende Dissertation bilden, lag bei dem Doktoranden. Dies betrifft Konzeption, Literaturrecherche, Studiendurchführung, Datenerhebung, Datenauswertung, Ergebnisdiskussion und das Erstellen der Manuskripte sowie der Revisionen.

Publikation I. Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571.

- Konzeption (überwiegend)
- Literaturrecherche (vollständig)
- Formulierung des Manuskripts (vollständig)
- Revision (überwiegend)

Publikation II. Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 175–192.

- Konzeption (überwiegend)
- Literaturrecherche (vollständig)
- Durchführung und Datenerhebung (überwiegend)
- Datenauswertung (vollständig)
- Ergebnisinterpretation (vollständig)
- Formulierung des Manuskripts (vollständig)
- Revision (überwiegend)

Publikation III. Goagoses, N., Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (2021). Maternal Attachment and Behavior Problems: Comparison Between Children in Regular and Special Education Schools. *European Journal of Special Needs Education*.

- Konzeption (überwiegend)
- Literaturrecherche (teilweise)
- Durchführung und Datenerhebung (überwiegend)
- Datenauswertung (teilweise)
- Ergebnisinterpretation (teilweise)
- Formulierung des Manuskripts (teilweise)
- Revision (überwiegend)

Publikation IV. Bolz, T. & Koglin, U. (eingereicht). Der Einfluss emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte auf Emotionsregulation sowie Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.

- Konzeption (überwiegend)
- Literaturrecherche (vollständig)
- Durchführung und Datenerhebung (überwiegend)
- Datenauswertung (vollständig)
- Ergebnisinterpretation (vollständig)
- Formulierung des Manuskripts (vollständig)
- Revision (überwiegend)

Oldenburg, 01.09.2021.

Prof. Dr. Manfred Wittrock

Prof. Dr. Ute Koglin

Tijs Bolz

Wissenschaftliches Tätigkeitsfeld und weitere Forschungsarbeiten im Promotionskontext

Neben den dissertationsrelevanten Studien wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit die folgenden weiteren Arbeiten mit dem Schwerpunktthema Beziehung und Bindung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung verfasst:

Publikationen

Bolz, T. (2017). Ohne Beziehung keine Erziehung. Das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer ist vor allem bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten von großer Bedeutung. Unterrichtsstörungen effektiv begegnen. *Grundschule*; Heft 1, 14–18.

Bolz, T., Albers, V. & Baumann, M. (2019). Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. *unsere jugend*, 71, 297–304.

Bolz, T. & Wittrock, M. (2020). Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 122–135.

Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?!. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128–143). Stuttgart: Kohlhammer.

Baumann, M. & Bolz, T. (2021). Loyalitätskonflikte, Eltern-Kind-Entfremdung und Umgangsstreitigkeiten als juristische, gutachterliche und beraterische Krise – eine bindungsdynamische Perspektive. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 6, 212–218

Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J. & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung - ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *Wissenschaftliche Jahresschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 30–51.

Kongressbeiträge

Bolz, T., Koglin, U. & Wittrock, M. (2018, Juli). *Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. 10. Dozent*innentagung im Förderbereich Soziale und Emotionale Entwicklung, Ludwigsburg.

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2018, September). *Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive bei Beeinträchtigungen der sozial-emotionalen Entwicklung in der mittleren Kindheit*. 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Frankfurt am Main.

Bolz, T. & Koglin, U. (2019, Juni). *Der Einfluss von Bindungsrepräsentationen auf Formen aggressiven Verhaltens von Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung*. AESF-Tagung, Fribourg, Schweiz.

Bolz, T. & Wittrock, M. (2019, Juli). *Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung*. 11. Dozent*innentagung im Förderbereich Soziale und Emotionale Entwicklung, Berlin.

Bode, F., Bolz, T. & Koglin, U. (2019, September). *Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und Emotionsregulationsstrategien von Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf der Emotionalen und Sozialen Entwicklung*. PaEpsy 2019, Gemeinsame Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Leipzig.

Bolz, T. & Koglin, U. (2019, September). *Bindungsdimensionen und sozial-emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. PaEpsy 2019, Gemeinsame Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Leipzig.

Goagos, N., Vesterling, C., Bolz, T. & Koglin, U. (2020 eingereicht, COVID-19 bedingt ausgefallen). *Association between attachment and Internalizing and externalizing behavior: Comparison between Children attending Regular and Special Schools*. 52th DGPs congress, Vienna. Österreich.

Bolz, T. & Koglin, U. (2020 eingereicht, COVID-19 bedingt ausgefallen). *Insecure attachment representation and aggressive behavior of students with emotional and behavior difficulties: The mediation role of emotion regulation*, 52nd DGPs congress, Vienna, Österreich.

Leidig, T., Laschet, E., Casale, G., Bolz, T. & Koomen, H. (2020 eingereicht, COVID-19 bedingt ausgefallen). *Wie nehmen Schüler*innen die Beziehung zu ihren Lehrkräften wahr? – Ein Kooperationsprojekt zur Übersetzung und Validierung des Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015)*. 12. Dozent*innentagung im Förderbereich Soziale und Emotionale Entwicklung, München.

Vesterling, C., Schütz, J. & Bolz, T. (2021, Mai). *Factor Analysis and Construct Validation of the German Adaptation of the Experiences in Close Relationship Scale-Revised for Use with Children and Adolescents (ECR-RC)*. APS Virtual Convention.

Bolz, T., Leidig, T., Vösgen, M., Casale, G. & Hennemann, T. (2021, Juni). *LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Theoretische Einordnung sowie empirische Fundierung*. Symposium. 13. Dozent*innentagung im Förderbereich Soziale und Emotionale Entwicklung, Erfurt, Online.

1 Einleitung

Die Gestaltung von Beziehung stellt einen essentiellen Bestandteil der kindlichen Entwicklungsaufgaben dar. Insbesondere im Verlauf der mittleren Kindheit und der Adoleszenz sind schulische Institutionen langfristige Lebens- und Wirkungsräume, die einen bedeutsamen Einfluss auf die Gestaltung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und weiteren vielfältigen Herausforderungen im Leben einnehmen. Soziale Beziehungen mit Peers sowie Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften gewinnen zunehmend an Bedeutung und intensivieren sich mit der Zeit. Die Gestaltung der Beziehung zwischen Schüler*innen sowie Lehrkräften sowie weiteren pädagogischen Fachkräften hat demnach einen weitreichenden Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes (Bowlby, 1980; 2014; Hoffmann & Castello, 2014).

In allgemeinen schulischen Handlungsfeldern, aber insbesondere an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, ist die Gestaltung der Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft und deren Einfluss auf emotionale und soziale Kompetenzen von besonderer Bedeutung. Aus schulrechtlicher bzw. bildungspolitischer Perspektive stellt eine tragfähige Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung eine grundlegende „[...] Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln [...]“ (KMK, 2000, S. 56) im schulischen Arbeitsfeld des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung dar. Des Weiteren bildet die Weiterentwicklung der Fähigkeiten emotionalen Erlebens und sozialen Handelns und explizit die Stärkung der Beziehungsfähigkeit der Schüler*innen einen wesentlichen Aufgabenbereich sonderpädagogischer Förderung bzw. Auftrag pädagogischen Handelns im schulischen Arbeitsfeld des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung (KMK, 2000).

Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung können von tiefgreifenden negativen Beziehungserfahrungen (z. B. familiäre Gewalt-, Verlust- oder Vernachlässigungserfahrungen) oder Bindungs- und Beziehungsabbrüchen betroffen sein. Es kommt nicht selten zu einer Repräsentation der beeinträchtigten Beziehungs- und Bindungsverhaltensweisen in pädagogischen Situationen (Julius, 2009; Kißgen, 2010). Insbesondere unsichere Bindungsrepräsentationen finden breite empirische Evidenz als ein Risikofaktor für die Entwicklung von kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen (z. B. Groh, Roisman, Van Ijzendoon, Bakersmans-Kranenburg & Fearon, 2012). In der Folge können Schüler*innen mit sozial-emotionalen

Beeinträchtigungen die Beziehung zu Lehrkräften in unterschiedlichen Unterrichtssituationen auf die Probe stellen. Die Berücksichtigung der Beziehungsdimension in schulischen Handlungsfeldern kann die Gestaltung positiver Lern- und Lehrsituationen unterstützen (Leidig & Hennemann, 2017). Da Schule darüber hinaus ein Ort sozialen Austausches ist, kann sie ebenso soziale Einbindungsprozesse fördern (Ricking & Wittrock, 2017).

Insgesamt sind Beziehung und Bindung als hoch komplexe Handlungsmuster auf der Basis psychischer Strukturen zu verstehen (Vernooij & Wittrock, 2003). Um Prozesse der Beziehungsgestaltung im schulischen Setting zu analysieren, einzuordnen und reflektieren zu können, kann die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive einen gewinnbringenden Ansatz für das sonderpädagogische Forschungs- und Handlungsfeld darstellen. In der Fachdisziplin der Psychologie liegen bereits eine Reihe empirischer Studien vor, die die Rolle bindungstheoretischer Grundannahmen für die sozial-emotionale Entwicklung aufzeigen. Die Theorien und Konzepte der Bindungsforschung können jedoch ebenfalls einen Beitrag zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung leisten (Bleher & Hoanzel, 2018; Stein, 2019). Übergeordnet ermöglicht die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive zunächst beziehungsrelevante Interaktionsprozesse in schulischen sowie außerschulischen Kontexten wahrzunehmen, zu analysieren und darauf aufbauend zu gestalten (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Mays & Roos, 2018).

Eine weitere grundlegende Aufgabe schulischer sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung besteht darin, die Bedingungen für das Entstehen und Fortbestehen von Störungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu erklären und zu verstehen (Baumann, 2009; KMK, 2000; Vernooij & Wittrock, 2014). Die Heterogenität, Komorbidität und die daraus resultierende Komplexität unterschiedlicher Verhaltensprobleme stellen sonderpädagogische Unterstützungssysteme vor besondere Herausforderungen. Die bindungstheoretischen Grundannahmen sowie Erkenntnisse aus der empirischen Bindungsforschung können dazu beitragen, unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensproblemen zu beschreiben und darauf aufbauend bindungsrelevante Aspekte bei der Beziehungsgestaltung und zielgerichteten Förderung abzuleiten. Der besondere Fokus auf affektive Komponenten innerhalb der Bindungstheorie stellt dabei eine gewinnbringende Perspektive für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung dar.

Während die Bedeutsamkeit der Beziehungsgestaltung im Unterricht im schulischen Praxisfeld immer wieder betont wird und eine Fülle an Ratgeberliteratur dazu vorliegt, mangelt es im deutschen Sprachraum im sonderpädagogischen Forschungsfeld und insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung an gezielten empirischen Studien, die Forschungsergebnisse liefern, auf deren Basis pädagogisches Handeln abgeleitet werden kann.

Die inhaltliche Konzeption dieser Dissertationsstudie lässt sich folgendermaßen umreißen: Übergeordnetes Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, auf Basis theoretisch fundierter und empirischer Erkenntnisse einen wissenschaftlichen Beitrag zum Wissensstand zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung vor dem Hintergrund einer bindungstheoretischen Perspektive zu leisten. In einem ersten Schritt erfolgt die Aufarbeitung bindungstheoretischer Grundlagen sowie empirischer Erkenntnisse aus der internationalen sowie nationalen Bindungsforschung und die Übertragung dieser auf das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Ableitung der Bedeutsamkeit und Potentiale für die empirische Forschung und Praxis im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Da die Nutzarmachung bindungstheoretischer Grundannahmen und Erkenntnisse der empirischen Bindungsforschung für das sonderpädagogische Forschungs- und Handlungsfeld noch sehr jung ist, erfolgt eine sehr umfassende Darlegung der theoretischen Grundlagen und deren Potentiale für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Auf Basis abgeleiteter theoretischer Modelle, bisheriger empirischer Erkenntnisse und bestehender Forschungsdesiderate im sonderpädagogischen Forschungsfeld werden in einem zweiten Schritt Zusammenhänge zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen von Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung und ihren Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen analysiert. Datenbasis für die eigene empirische Analyse sind Fragebogenerhebungen mit $N = 141$ Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie deren Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Lehrkräften. Neben der Analyse einzelner Zusammenhänge zielt der zweite Arbeitsschritt ebenfalls auf die Überprüfung von Unterschieden zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an Regelschulen und

Schüler*innen von Förderschulen mit Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Für diesen Vergleich werden Daten aus Fragebogenerhebungen mit 169 Schüler*innen von Regelschulen einer Parallelstudie genutzt.

In einem dritten Schritt wird der Einfluss emotionaler Unterrichtsunterstützung (eine bedeutsame Dimension der Beziehungsgestaltung) auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme überprüft. Neben den bereits beschriebenen Datenquellen werden Daten der im Rahmen der Dissertationsarbeit durchgeführten 288 Beobachtungen zu verschiedenen Dimensionen der Beziehungsgestaltung im Unterricht herangezogen. Aufgrund des Forschungsdesiderates im deutschen Sprachraum liegen kaum standardisierte Verfahren vor, die zur Erfassung von Bindung und Beziehung im Kindes- und Jugendalter genutzt werden können. Aus diesem Grund bedarf es im Rahmen der Dissertationsstudie einer Adaptation empirisch etablierter Verfahren aus dem internationalen Sprachraum. Dies bedingt eine psychometrische Überprüfung der adaptierten Verfahren in der zugrundeliegenden Stichprobe der Studie, die in einem vierten Schritt durchgeführt wird.

Die strukturelle Konzeption dieser kumulativen Dissertation sei einleitend ebenfalls erläutert: Die Dissertation setzt sich aus vier aufeinander aufbauenden Publikationen sowie der vorliegenden Synopse zusammen. Da eine differenzierte Übertragung bindungstheoretischer Grundlagen auf die sonderpädagogische Fachdisziplin und insbesondere den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung noch nicht etabliert ist, erfolgt zunächst eine Herleitung der Bedeutsamkeit sowie Nutzbarkeit bindungstheoretischer Grundannahmen für die Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung (Publikation I). Auf der Grundlage dieser theoretischen Darlegung und ausgehend von den sich unter anderem daraus ergebenden forschungsleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 5) wurden die Ergebnisse der empirischen Originalanalysen (Publikation II, III und IV) in nationalen sowie internationalen sonderpädagogischen Fachzeitschriften publiziert bzw. zur Publikation eingereicht. Dabei wurden nur Zeitschriften berücksichtigt, die ein *Peer-Review*-Verfahren vorgeben. Diese Synopse ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert und bietet:

- Eine theoretische Rahmung der Dissertationsstudie (Kapitel 2 und 3)
- Die Darlegung von Forschungsdesideraten in einem Problemaufriss und die darauf aufbauende Ableitung der forschungsleitenden Fragestellungen (Kapitel 4 und 5)
- Eine Darlegung des methodischen Vorgehens in dieser Studie (Kapitel 6)

- Eine Zusammenfassung der publizierten Kernergebnisse, Ergebnisse darüberhinausgehender Analysen sowie die vorläufige Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen (Kapitel 7)
- Eine Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand, eine kritisch-reflektierte Ergebnisdiskussion sowie eine Ableitung von Implikationen für die zukünftige Forschung sowie für die sonderpädagogische Praxis im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung (Kapitel 8).

2 Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive

Um den Beitrag einer bindungstheoretischen Perspektive zur Definition des Konstrukts der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung im Rahmen dieser Dissertationsschrift herzuleiten, erfolgt zunächst eine theoretisch fundierte Darstellung der Grundannahmen sowie essentieller Grundbegriffe der Bindungstheorie. Aufgrund der Zielsetzung der Studie liegt dabei ein besonderer Fokus auf den Entwicklungsphasen der mittleren Kindheit und der frühen Adoleszenz. Ausgehend von dieser theoretischen Herleitung wird der Beitrag einer bindungstheoretischen Perspektive für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in Abschnitt 2.3 dargelegt. Dies stellt die Grundlage für die Ableitung der Potentiale bindungstheoretischer Grundannahmen für die Fachdisziplin und Zielgruppe des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung in Kapitel 3 sowie darauf aufbauend in Kapitel 4 dar.

2.1 Die Grundannahmen der Bindungstheorie

Auf der Grundlage psychoanalytischer (insbesondere Objektbeziehungstheorie), evolutionistischer, ethologischer, informationstheoretischer sowie kognitionspsychologischer Erkenntnisse geht Bowlby (1958; 1969; 1980; 2014) im Rahmen seiner Bindungstheorie davon aus, dass Menschen von Geburt an danach streben, emotionale Beziehungen aufzubauen. In Abgrenzung zu den klassischen psychoanalytischen und lerntheoretischen Zugängen haben diese emotionalen Beziehungen des Kindes zu seiner Bezugsperson eine instinktive Basis (Bowlby, 1969; Bowlby, 2014; Köhler, 2015).

Die Bindung an eine Bezugsperson dient der Herstellung und Aufrechterhaltung von physischer und psychischer Nähe (Bowlby, 1969; 1988). Diese Bestrebungen sind im Bindungsverhaltenssystem organisiert und äußern sich durch Bindungsverhaltensweisen des Kindes (z. B. Rufen, Anklammern, Weinen, Lächeln sowie Protest bei Fernbleiben der Bezugsperson). Ist das Sicherheitsbedürfnis des Kindes bedroht und entsteht eine emotionale Belastungssituation (z. B. durch Stress, Krankheit, Trauer, neue Reize oder Schmerz), werden diese Bindungsverhaltensweisen aktiviert (Bowlby, 1969). Das Bindungsverhalten zielt somit primär darauf ab, Nähe und Schutz von der Bezugsperson zu erhalten (Bowlby, 1969). Bowlby (2006) unterscheidet zwei Formen direkter Bindungsverhaltensweisen, das Signal- und das Annäherungsverhalten. Während Schreie oder Weinen als Signalverhalten beschrieben werden können und bewirken, dass sich die Bezugsperson dem Kind annähert, können unter Annäherungsverhalten alle Formen des Fortbewegens zusammengefasst werden (Bowlby,

2006). Sie haben die Funktion, die Nähe zur Bezugsperson selbstständig herzustellen bzw. diese aufrechtzuerhalten und können sich beispielsweise durch Verhaltensweisen wie Robben, Krabbeln, Laufen oder Anklammern äußern.

Komplementär zu diesen Bindungsverhaltensweisen steht das Explorationsverhaltenssystem des Kindes. Wird das Bindungsverhalten des Kindes durch geeignetes responsives Fürsorgeverhalten der Bezugsperson befriedigt (z. B. durch Trost, Blickkontakt oder verbales Beruhigen), wird das Bindungsverhalten des Kindes eingestellt und das Explorationsverhalten aktiviert (Ainsworth, 1967; Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Somit besteht eine Wechselwirkung zwischen Explorations- und Bindungsverhaltensweisen im Rahmen bindungsrelevanter, unsicherer Situationen (Brisch, 2019). Die Bezugsperson kann als „*sichere Basis*“ vom Kind genutzt werden, um von dort zu explorieren. Sie dient als Basis beim Erkunden von Neuem und Unbekanntem. Bei Unsicherheit oder Gefahr strebt das Kind nach Nähe und das Bindungsverhalten wird aktiviert sowie das Explorationsverhalten eingestellt. Sowohl das Bindungsverhalten als auch das Explorationsverhalten sind dabei vom Fürsorgeverhalten und insbesondere der Responsivität der primären Bezugspersonen abhängig (Ainsworth, 1967; Ainsworth et al., 1974).

Durch geeignete Fürsorgeverhaltensweisen der Bezugsperson können die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Sicherheit befriedigt werden. Insbesondere in den ersten fünf Lebensjahren gelingt die Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems und somit die Beruhigung des Kindes unmittelbar über die direkte körperliche und emotionale Verfügbarkeit der Bezugsperson (Bowlby, 1973). Die Funktion des responsiven Verhaltens der Bezugsperson dient dabei als externale Organisation, mithilfe derer das Erregungsniveau des Kindes wieder verringert werden kann (Grossmann & Grossmann, 2004). Die primäre Bezugsperson fungiert grundlegend als „*sicherer Hafen*“, zu dem das Kind bei emotionalen Belastungen zurückkehren kann (Ainsworth, 1969; Ainsworth, 1970; Bowlby, 1988). Bei aktiviertem Bindungsverhaltenssystem dient der „*sichere Hafen*“ als Zufluchtsort und Schutz.

Die Bindungsentwicklung ist dynamisch und im Verlauf der mittleren Kindheit und des Jugendalters verändert sich unter anderem das Bindungsverhalten sowie dessen Zielsetzung und Organisation im Rahmen des Bindungsverhaltenssystems (Bowlby, 1969; 1982; Marvin, Breitner & Russel, 2018). Die Suche nach unmittelbarer körperlicher Nähe der Bezugsperson für das Kind verliert zunehmend an Bedeutung und die verbale Kommunikation von emotionalen Belastungen rückt je nach Erfahrung mit der jeweiligen Bezugsperson in den Vordergrund (z. B. Bowlby, 1969; Kerns & Brumariu, 2018; Marvin & Bittner, 2008).

Insgesamt wird die Organisation innerhalb des Bindungsverhaltenssystems mit zunehmender Entwicklungsstufe immer komplexer.

Während sich im Laufe der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres verschiedene Bindungsverhaltensweisen in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen herausbilden, entwickeln sich ausgehend von der Verfügbarkeit der primären Bezugspersonen und durch das Zusammenspiel zwischen dem angeborenem Bindungsverhalten des Kindes und der Reaktion der Bezugsperson sogenannte internele Arbeitsmodelle (internale/ innere Repräsentationen) (Bowlby, 1973; Bretherton, 1990; Bretherton & Munholland, 2018; Cassidy, Jones & Shaver, 2013; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Zimmermann, Spangler, Schieche & Becker-Stoll, 2015). Das feinfühliges Verhalten, der Grad an Zuneigung und die allgemeine Reaktionsbereitschaft der Bezugspersonen auf die kommunizierten Bedürfnisse des Kindes werden im Arbeitsmodell internalisiert.

Internale Arbeitsmodelle lassen sich als mentale Repräsentationen charakterisieren, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten beinhalten und im weiteren Entwicklungsverlauf zunehmend die Verhaltenssteuerung bei emotionalen Belastungen übernehmen (Bowlby, 1969; Bretherton, 1985; Zimmermann, 2000). Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen die Regulation von Emotionen, die Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Gestaltung von engen Beziehungen und demnach die sozial-emotionale Entwicklung (z. B. Thompson, 2018; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996; Zimmermann, 1999). Somit stellen frühe Bindungserfahrungen und die daraus entstandenen internalen Arbeitsmodelle im weiteren Entwicklungsverlauf eine zentrale Erklärung für die Fähigkeit dar, Belastungen und Krisen erfolgreich oder weniger erfolgreich zu bewältigen. Kinder, die ihre Bezugsperson feinfühlig und responsiv innerhalb der Beziehungsdyade erleben, weisen in ihrem internalen Arbeitsmodell Vertrauen in die Welt auf und vertrauen darauf, Hilfe zu erhalten, wenn sie sie benötigen. Sie können Selbstvertrauen und Vertrauen in andere Personen entwickeln. Kinder mit nicht verfügbaren und wenig responsiven Bezugspersonen erleben die Welt als unvorhersehbar und die Bezugspersonen als wenig zuverlässig. Sie haben weniger Vertrauen in sich und in andere Menschen.

Aus frühen Beziehungserfahrungen ist es dem Kind möglich, Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen auszubilden, aber auch Rückschlüsse über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften zu erhalten. Die verschiedenen Bindungsstile bzw. -typen sind das Ergebnis dieser frühen Erfahrungen und somit vieler Interaktionen mit Bindungs- und Fürsorgeverhalten (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Main & Solomon, 1986). Sie

können definiert werden als beobachtbare Aspekte des Bindungsverhaltens (Ainsworth et al. 1978; Main & Solomon, 1986). Sie sind aus theoretischer sowie empirischer Perspektive ein Schutzfaktor und die Voraussetzung für eine adaptive Bewältigung des Lebens (z. B. Grossmann & Grossmann, 2020; Sroufe, 1988; Zimmermann, 2000, vgl. Abschnitt 3.2).

Es bestehen weitere theoretische Konzeptionen mit unterschiedlicher Fokussierung einzelner Entwicklungsaspekte internaler Arbeitsmodelle (siehe hierzu ausführlich Thompson, 2018). Allen konzeptionellen Herleitungen gemein ist jedoch, dass interne Arbeitsmodelle die Brücke zwischen den Bindungserfahrungen des Kindes über die Feinfühligkeit der Bezugspersonen und die Entwicklung von Überzeugungen und Erwartungen, die sich auf die nachfolgenden Beziehungserfahrungen auswirken, bilden. Internale Arbeitsmodelle nehmen zusammenfassend einen bedeutsamen Einfluss auf die soziale Interaktion, die Emotionsregulation sowie die Bewertung von Situationen.

Die herausgebildeten Arbeitsmodelle und damit im Zusammenhang stehenden Bindungsrepräsentationen neigen zur Stabilität, sind aber keinesfalls unveränderlich (Grossmann & Grossmann, 2004; Zimmermann et al., 2015). Dennoch wird die Veränderung dieser im Verlauf der Lebensphasen schwieriger. Internale Arbeitsmodelle festigen sich in der weiteren Entwicklung. Sie organisieren bindungsrelevante Erinnerungen sowie Bewertungen von Erfahrungen mit Bindungspersonen und lenken Erwartungen an das Verhalten von Bezugspersonen (Bowlby, 1969; 1982; Sroufe & Fleeson, 1986). Sie münden im weiteren Verlauf der Entwicklung durch die fortschreitende kognitive und sprachliche Entwicklung in Bindungsrepräsentationen (Brisch, 2019; Zimmermann et al., 2015).

Eng verknüpft mit der Ausbildung des internalen Arbeitsmodells ist somit das Konstrukt der Bindungsrepräsentation (Bowlby, 1969; Bretherton, 1985; 1990), das aufgrund der zugrunde liegenden Zielsetzung und Ausgestaltung der Dissertationsstudie im Rahmen dieser Synopse besonders im Fokus steht. Bindungsrepräsentationen sind verinnerlichte, symbolische Repräsentationen, die auf der Grundlage von Bindungserfahrungen „Bilder“ der subjektiven interpersonalen Realität darstellen (Cassidy et al., 2013). Dabei kann zwischen bewussten und unbewussten Regeln der Bindungsorganisation unterschieden werden (Main et al., 1985). Auf evaluativ-deklarativer und somit bewusster Ebene stellen sie die Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen von Erfahrungen mit den Bindungspersonen dar (Zimmermann, 1999). Im Fokus steht die Reflexion und Bewertung eines inneren Bildes von erlebter Bindungs- und Beziehungserfahrung. Die von Ainsworth et al. (1978) mithilfe des Fremde-Situations-Tests erforschten Bindungstypen sind das Ergebnis

früher Beziehungserfahrung und können hingegen als beobachtbare Aspekte des Bindungsverhaltens auf prozeduraler Ebene definiert werden (vgl. Abschnitt 2.2).

Ausgehend von diesen dargestellten Grundannahmen kann Bindung übergeordnet als ein emotionales Band zu einer bestimmten Person definiert werden, das individuell an die jeweilige Person angepasst wird und somit nicht ohne Weiteres austauschbar ist (Bowlby, 1969; Grossmann et al., 1997; Zimmermann, Suess, Scheuerer-Englisch & Grossmann, 1999). Aus bindungstheoretischer Perspektive stellt der Begriff Beziehung einen übergeordneten Begriff dar. Bindung ist dabei als ein Teil innerhalb eines komplexen Beziehungssystems zu verstehen (Brisch, 2019; Grossmann & Grossmann, 2021). Die Bindungsbeziehung ist eine spezifische Form einer Reihe von Beziehungen die Bowlby sowie Ainsworth übergeordnet durch ein „emotionales Band“ („*affectional bond*“) beschreiben (Cassidy, 2018). Sie ist zunächst grundlegend nicht dyadisch bzw. automatisch wechselseitig, jedoch als Charaktereigenschaft eines Individuums zu beschreiben und somit als eine Beziehung zu verstehen, die zwischen mindestens zwei Individuen besteht (Ainsworth, 1989). Eine Person kann an eine andere Person gebunden sein, welche wiederum nicht im Gegenzug an dieses Individuum gebunden sein muss. Wie unter anderem aus der Definition hervorgeht, stellt ein emotionales Band einen zentralen Bestandteil innerhalb der Bindungsdyade dar.

Ainsworth (1989) beschreibt in diesem Zusammenhang fünf Kriterien spezifischer emotionaler Bindung, die ebenfalls als Grundlage für die Herleitung des Beitrags einer bindungstheoretischen Perspektive für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung bedeutsam sind und differenziert betrachtet werden müssen. Demnach ist eine emotionale Bindung

- *persistent* über die Zeit und nicht vergänglich bzw. *transitorisch*,
- besteht zu einer *speziellen Person*, die *nicht austauschbar* mit anderen Personen ist,
- die Beziehung ist *emotional signifikant*,
- das Individuum wünscht sich das *Aufrechterhalten der Nähe* bzw. des *Kontakts zur Person* und
- das Individuum fühlt *Disstress bei unfreiwilliger Trennung* von der Bezugsperson (Ainsworth, 1989).

Sie spiegelt nur ein Merkmal von verschiedenen Funktionen der Beziehung zwischen zwei Individuen wider (Bowlby, 1969). Die Mutter oder weitere primäre Bezugspersonen stellen

beispielsweise nicht nur eine Bindungsperson für das Kind dar. Sie wird manchmal je nach Situation auch in Funktion eines Spielpartners, einer Erziehungsperson oder einer Lehrkraft wahrgenommen. Diese verschiedenen Rollen sind miteinander kompatibel bzw. können sich untereinander überschneiden. Es ist möglich, dass zwei oder mehrere Funktionen bzw. Rollen mit derselben Person besetzt sind. Des Weiteren kann nicht direkt von einer Bindungsbeziehung ausgegangen werden, wenn eine Beziehung Bindungskomponenten beinhaltet (Bowlby, 1969; Cassidy, 2018).

Bindungsentwicklung. Aufbauend auf den bindungstheoretischen Grundannahmen und insbesondere der beschriebenen Ausbildung internaler Arbeitsmodelle wird nachfolgend ein kurzer Überblick über die einzelnen Phasen der kindlichen Bindungsentwicklung gegeben. Sie werden zunächst übergeordnet in Kasten 1 dargestellt.

Wie bereits beschrieben, nehmen die frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen einen essentiellen Einfluss auf die weitere Bindungsentwicklung sowie die damit im Zusammenhang stehende Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Aufgrund dieser besonderen Relevanz für die Entwicklung erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der frühen Phasen der Bindungsentwicklung. Darauf aufbauend und aufgrund des Altersspektrums der Zielgruppe innerhalb der Dissertationsstudie liegt der Fokus auf der Beschreibung der Bindungsentwicklung in der mittleren Kindheit und der Adoleszenz. Die Veränderung des Bindungsverhaltens stellt im Verlauf der Bindungsentwicklung eine zentrale Dimension dar. Wie bereits verdeutlicht, nimmt die Feinfühligkeit und Responsivität der primären Bezugsperson im Umgang mit dem Kind eine wesentliche Entwicklungsvoraussetzung für die Qualität der Bindungsbeziehung ein (Ainsworth et al., 1978).

Aus den frühen Arbeiten von Bowlby (1969; 1973) gehen vier Phasen der Bindungsentwicklung hervor, in denen das Verhältnis des Bindungs- und Explorationsverhaltens eine besondere Relevanz zugeschrieben wird. Im weiteren Verlauf der frühen Bindungsforschung bestätigen bzw. ergänzen weitere Autoren dieses vierphasige Modell (z. B. Ainsworth et al., 1974; Main et al., 1985). Auf der Grundlage dieser Entwicklungsphasen finden sich, je nach Verfasser, unterschiedliche und voneinander abweichende Bezeichnungen für die einzelnen Phasen der kindlichen Bindungsentwicklung. Im Rahmen dieser Dissertationschrift werden im nachfolgenden Kasten 1 die im deutschen Sprachraum etablierten und empirisch umfassend analysierten Begrifflichkeiten von Grossmann und Grossmann (2012) zugrunde gelegt. Die Einordnung in die jeweiligen

Lebensmonate bzw. -jahre ist dabei als „idealtypisch“ und somit als Orientierung zu verstehen. Die Übergänge von der einen in die andere Phase sind dynamisch und fließend.

Kasten 1. Übersicht über die einzelnen Phasen der Bindungsentwicklung in der frühen Kindheit mit besonderem Fokus auf Bindungsverhalten des Kindes und Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen

	Entwicklungsphase	Bindungsverhalten/ Fürsorgeverhalten
<i>1.-2. Lebensmonat</i>	Phase der unspezifischen sozialen Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Geruch und Stimme der primären Bezugsperson und weiteren Personen kann differenziert werden. • Soziale Reaktionen wie Horchen, Anschauen, Schreien oder Anklammern sind noch unspezifisch und reflexartig.
<i>3.-6. Lebensmonat</i>	Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft/zielorientierte Phase	<ul style="list-style-type: none"> • Säugling reagiert deutlich spezifischer, unmittelbarer und differenzierter auf Verhaltensweisen der primären Bezugsperson (oder einer ihm vertrauten Person) • Soziale Ausdrucksformen und die Suche nach körperlicher Nähe richten sich zunehmend zielorientiert an die Bezugspersonen

<i>7. Lebensmonat bis drittes Lebensjahr</i>	<p>Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens (eigentliche Bindungsphase)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aus dem erworbenen Handlungsrepertoire resultierend, werden erstmalig aktive Bindungsverhaltensweisen in Form der selbstständigen Suche nach Nähe zur primären Bindungsperson gezeigt • Reaktionen der Bindungsperson auf das Verhalten des Kindes können zunehmend vorhergesagt werden und auf dieser Basis kann das Ziel korrigieren werden. • Entstehung des internalen Arbeitsmodells zur Bindungsrepräsentation • Idealtypisch stellt die primäre Bezugsperson einen „sicheren Hafen“ und eine „sichere Basis“ dar.
<i>Ab dem 3. Lebensjahr</i>	<p>Phase der zielkorrigierenden Partnerschaft</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es gelingt, Ziele seiner Bezugsperson zu identifizieren und darauf basierend Interessenskonflikte in dieser Beziehung nachzuvollziehen. • Motivationale Balance zwischen Bindungs- und Explorationsbedürfnissen ermöglicht das Aushandeln und Verhandeln von gemeinsamen Zielen • Internale Arbeitsmodelle zeigen und wiederholen sich in spezifischen emotionalen Ausdrücken

Parallel zu diesen Bindungsentwicklungsphasen erfolgt ebenfalls die Bewältigung von weiteren Entwicklungsaufgaben in anderen Kompetenzbereichen. Das Erreichen einzelner Kompetenzbereiche bzw. Entwicklungsmeilensteine ist Voraussetzung für die Ausgestaltung von bestimmten Bindungsverhaltensweisen.

Insbesondere während der *Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens* sind die Entwicklung kognitiver Kompetenzen im Bereich der Person-Objektpermanenz sowie die Ausbildung motorischer Kompetenzen im Bereich der Lokomotion zentral, um selbstständig Nähe und Distanz regulieren zu können (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019). Im Alter von 12 bis 18 Monaten ist die Phase der eigentlichen Bindung weitestgehend abgeschlossen. Mit der Entwicklung eines Selbst-Anderen-Konzeptes und der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Bereich Wortschatzentwicklung, dem Wortschatzspurt bis hin zur Produktion erster Zwei- und Dreiwortsätze kann das Kind zunehmend auch verbale Bindungsverhaltensweisen kommunizieren und in die Interaktion integrieren (Pinquart et al., 2019). Wie aus Kasten 1 hervorgeht, liegen drei der vier Entwicklungsphasen des Bindungsverhaltens im Säuglingsalter.

Bis in das Lebensalter von ca. fünf Jahren benötigen Kinder die direkte körperliche sowie emotionale Verfügbarkeit der Bezugspersonen, um die Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems zu regulieren und in Stresssituationen beruhigt zu werden (Bowlby, 1973). Ab ca. fünf Jahren festigt sich die Erwartung und das Wissen von Kindern, dass die Verfügbarkeit der Eltern überdauernd ist und trägt dazu bei, negative Emotionen selbstständig zu regulieren (Bowlby, 1973). Im Verlauf der weiteren Entwicklungsphasen und insbesondere in der mittleren Kindheit sowie der Adoleszenz nimmt die Bedeutsamkeit der unmittelbaren körperlichen Nähe für die Regulation des Bindungsverhaltenssystems zunehmend ab. Damit einhergehend wird die Veränderbarkeit internaler Arbeitsmodelle durch neue Fürsorgeverhaltensweisen der primären Bezugspersonen erschwert. Bindungsverhaltensweisen im Jugendalter zeigen sich dann vor allem in offener, verbaler Kommunikation, beispielsweise in Form des Austausches über negative Emotionen mit den Bindungspersonen (Zimmermann, 2004).

Eltern bleiben meist über eine lange Zeit des Lebens Bindungspersonen (Ainsworth, 1991). Mit zunehmendem Alter und insbesondere in der mittleren Kindheit sowie dem Jugendalter gewinnen weitere Erwachsene sowie Gleichaltrige (z. B. in engen Freundschaften oder Liebesbeziehungen) in der Funktion als Bindungspersonen an Bedeutung (Bowlby, 1980). Es kommen neue Lebensbereiche hinzu, in denen die Eltern nicht primär als Bindungsperson agieren bzw. vom Kind oder Jugendlichen genutzt werden. Zwei der bedeutsamsten sozialen Beziehungen, die Kinder und Jugendliche mit der Zeit intensivieren und aufrechterhalten, sind Beziehungen zu ihren Peers sowie zu ihren Lehrkräften.

Parallel zur Bindungsentwicklung werden auch weitere Kompetenzbereiche im Rahmen der Entwicklungsaufgaben ausgebildet und nehmen wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung von Bindung und Beziehung. Weiterentwickelte Problemlösekompetenzen sowie bestimmte emotionale Kompetenzen beeinflussen das Bindungsverhalten. Situationen, in denen Kinder in den vorherigen Entwicklungsphasen noch mit der eigenen Regulation von Emotionen überfordert waren, rufen bei Jugendlichen in der Regel keine Belastungen mehr hervor und lösen, wenn überhaupt, deutlich seltener Bindungsverhalten aus (Zimmermann, Becker-Stoll & Mohr, 2016).

Im Jugendalter fungieren die Eltern jedoch weiterhin als sichere Basis, von der aus die eigene Autonomie erprobt und weiterentwickelt werden kann (Zimmermann et al., 2016). Die Ausbildung von Autonomie stellt sowohl eine Entwicklungsaufgabe als auch einen essentiellen Bereich innerhalb der Bindungsentwicklung und der damit im Zusammenhang stehenden Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen dar (Pinquart et al., 2019).

Im Rahmen der Bindungsentwicklung wird die Stabilität, Kontinuität bzw. Diskontinuität und Veränderung internaler Arbeitsmodelle und der daraus entstandenen Bindungsrepräsentation über die Lebensspanne vielfach diskutiert (z. B. Bretherton & Monholland, 2018; Dykas & Cassidy, 2011; Fraley, 2002; Zimmermann et al., 2015). Bereits ältere empirische Längsschnittstudien weisen auf eine deutliche Stabilität bzw. Kontinuität der Bindungsrepräsentationen – respektive Bindungsqualität – insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren hin (Main & Weston, 1981; Main & Cassidy, 1988; Waters, 1978; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Bei Längsschnittstudien, die einen längeren Entwicklungszeitraum fokussieren, zeigen sich deutlich heterogenere Ergebnisse. Die Ergebnisse von Waters, Merrick, Treboux, Crowell und Albersheim (2000), die in ihrer Studie sichere und unsichere Bindungsrepräsentationen von 50 Kindern vom ersten bis zum 21. Lebensjahr untersuchten, deuten auf eine Stabilität der Bindungsrepräsentationen von 72 Prozent hin. Bei der Veränderung der Bindungsrepräsentationen im Rahmen dieser angeführten Studie konnten vor allem einschneidende bzw. krisenhafte Lebensereignisse der Mutter oder des Kindes selbst als ein signifikanter Einflussfaktor identifiziert werden. Bei 44 Prozent der Kinder, die Veränderung in der Bindungsrepräsentation von sicher zu unsicher zeigten, erfolgte für die Mutter zum Beispiel der Verlust des Partners oder eine Erkrankung oder das Kind erfuhr sexuellen Missbrauch bzw. Misshandlungen (Waters et al., 2000). Bei 22 Prozent der Kinder veränderte

sich die Bindungsrepräsentation, wenn keines dieser kritischen Lebensereignisse eintrat (Waters et al., 2000). Die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Fraley (2002) deuten auf moderate Korrelationen zwischen Bindung von der Kindheit und dem Erwachsenenalter (insbesondere bis zum 19. Lebensjahr) und somit auf eine Bindungsstabilität hin.

Im Rahmen der Bielefelder- sowie Regensburger Längsschnittstudien, die bis heute als umfangreichste empirische Untersuchungen im deutschen Sprachraum zur Bindungsentwicklung von Neugeborenen bis in das Erwachsenenalter gelten, lassen sich ebenfalls heterogene empirische Erkenntnisse ableiten. Die Ergebnisse von Scheuerer-Englisch (1989) deuten auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen den erfassten Bindungsdimensionen von zehnjährigen Kindern und der Bindung zur Mutter mit 12 Monaten hin. Darüber hinaus legen die Ergebnisse dieser Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bindungsorganisation von Kindern im Alter von zehn Jahren und der Bindungsrepräsentation der Jugendlichen mit 16 Jahren nahe (Scheuerer-Englisch, 1989).

Weitere Ergebnisse im Rahmen der Bielefelder- und Regensburger Längsschnittstudien legen jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Bindungsqualität zur Mutter mit 12 Monaten und der Bindungsrepräsentation der Jugendlichen im Alter von 16 Jahren nahe (z. B. Grossmann & Grossmann, 1991; Spangler & Grossmann, 2015; Zimmermann et al., 2000). Internationale Studienergebnisse deuten ebenfalls auf eine fehlende Stabilität hin (z. B. Lewis, Feiring & Rosenthal, 2000; Weinfield, Sroufe & Egeland, 2000). Des Weiteren verweisen Studienergebnisse auf die Weitergabe der Bindungsqualität der Eltern auf die Kinder und somit auf eine sogenannte transgenerationale Tradierung von Bindung (z. B. Grossmann, Fremmer-Bombik, Rudolph & Grossmann, 1988; Grossmann, Grossmann, Huber & Wartner, 1981; van Ijzendoorn, 1995).

Insgesamt kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die Konstrukte sowie die darauf basierende Verwendung von Erhebungsmethoden zur Erfassung von Bindung – auch zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten – sowie die unterschiedlichen Erfassungsebenen (z. B. Verhaltens- oder Repräsentationsebene bzw. Organisationsebene) variieren und somit Einfluss auf die Varianz der Stabilitätswerte einnehmen (vgl. Abschnitt 2.2). Um Kontinuität und Diskontinuität abzubilden, muss berücksichtigt werden, dass die Ausprägung der jeweiligen Variablen sowohl abhängig von den spezifischen Entwicklungsgeschehnissen sowie der Anpassung der Erfassungsmethoden an die Besonderheiten der jeweiligen Entwicklungsstufe ist (Caspi, 1998; Rutter, 1987a). Dies hat unter anderem Einfluss auf die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl.

Abschnitt 2.2). Somit zeigen die dargestellten empirischen Befunde unterschiedliche Arten von Bindungsqualitäten (Rutter, 1987a).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Studienergebnisse lässt sich zusammenfassend ableiten, dass internale Arbeitsmodelle und die daraus entwickelten Bindungsrepräsentationen zur Stabilität neigen (Bowlby, 1969; Main et al., 1985). Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass neue Bindungserfahrungen zur Umstrukturierung des internalen Arbeitsmodells und somit auch zu einer Veränderung der Bindungsrepräsentation führen können.

Diese These ist für die fokussierte Zielgruppe innerhalb dieser Dissertationsstudie von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel 3). Grundlegend wird mit zunehmender Entwicklung und Verfestigung des internalen Arbeitsmodells die Umstrukturierung aufgrund der Trägheit bestehender kognitiver Schemata immer schwieriger (Brisch, 2019). Daraus lässt sich ableiten, je früher Einfluss auf unsichere oder gar desorganisierte Bindungsrepräsentationen genommen wird, desto wahrscheinlicher ist die Veränderung dieser Bindungsrepräsentationen. Da insbesondere in der mittleren Kindheit und der frühen Adoleszenz weitere Bezugspersonen eine besondere Bedeutung für die Bindungsentwicklung haben, kann davon ausgegangen werden, dass auch Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen einen signifikanten Einfluss auf die Bindungsrepräsentation einnehmen können und zur Veränderung dieser beitragen (siehe Kapitel 4).

In den frühen theoretischen Arbeiten von Bowlby (z. B. 1969; 1982) liegt der Fokus zunächst auf der Erklärung der Mechanismen innerhalb der Mutter-Kind-Bindung. Sowohl aus diesen theoretischen Arbeiten wie auch ausgehend von frühen empirischen Beobachtungen wird jedoch verdeutlicht, dass die meisten Kinder bereits in den frühen Entwicklungsphasen bei mehr als einer Person Bindungsverhalten zeigen und somit multiple Bindungen eingehen (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1969; Schaffer & Emerson, 1964). In weiterführenden Arbeiten (z. B. Ainsworth 1967; Belsky, Gilstrap & Rovine, 1984; Bowlby, 1973; 1980) wird die theoretische sowie empirische Analyse der Anwendung bindungstheoretischer Grundannahmen auf weitere Bezugspersonen wie Großeltern, Geschwister, Lehrkräfte oder weitere Pädagog*innen berücksichtigt (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Howes & Spieker, 2018; Stewart & Marvin, 1984; Teti & Ablard, 1989).

Die Anzahl an weiteren Bindungsfiguren ist nicht limitiert, jedoch kann von einer Hierarchie hinsichtlich enger Bezugspersonen ausgegangen werden (Bretherton, 1980; Grossmann & Grossmann, 1991; Weinraub, Brooks & Lewis, 1977). Nach Colin (1996) ist

diese Hierarchie abhängig von der zeitlichen Dauer der Bindungsbeziehung zwischen den Individuen, der Qualität des Fürsorgeverhaltens sowie dem emotionalen „Investment“ der Bezugsperson und den sozialen Signalen. Kritisch zu reflektieren ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass die Erkenntnisse der Bindung zu einer primären Bezugsperson nicht linear auf das Konstrukt der Bindung zu den sekundären Bezugspersonen, wie beispielsweise Erziehern oder Lehrkräften übertragen werden sollten. Insbesondere hinsichtlich der Intensität des emotionalen Bandes muss geprüft werden, ob die Kriterien in der jeweiligen Beziehungsdyade eine Relevanz besitzen.

2.2 Bindungstypen und ein dimensionales Verständnis von Bindung

Nach Ainsworth et al. (1978) sowie unter Berücksichtigung der weiterführenden Forschungen von Main und Solomon (1986) kann bei Kindern zwischen vier verschiedenen internalen Arbeitsmodellen unterschieden werden: dem sicheren (Typ B), dem unsicher-vermeidenden (Typ A), dem unsicher-ambivalenten (Typ C) und dem desorganisierten Arbeitsmodell (Typ D).

Im weiteren Verlauf der Bindungsforschung wurden, ausgehend von einem grundlegenden dreifaktoriellen Modell, Subgruppen im Rahmen der kategorialen Klassifikation von Bindungstypen (A1, A2, B1, B2, B3, B4, C1 und C2) abgeleitet (Grossmann & Grossmann, 2004; Grossmann & Grossmann, 2014). Dabei erfolgt eine Ausdifferenzierung in acht Subgruppen anhand der Dimensionen Bindungssicherheit (hypothetisches Kontinuum von unsicher bis sicher) und dem Grad der Aktivierung des Bindungsverhaltens (Deaktivierung bis Hyperaktivierung) (siehe Abbildung 1; Grossmann & Grossmann, 2014). Diese Subgruppen ermöglichen eine differenzierte Zuordnung bzw. Einordnung innerhalb der verschiedenen Bindungstypen, da sich primäre Bindungsstrategien in vielen verschiedenen Ausprägungen und Verhaltensweisen äußern (Fraley & Spieker, 2003). Beispielsweise sind alle sicher gebundenen Kinder in der Lage, die Bindungsperson als sichere Basis zu nutzen, aber die Strategien und Verhaltensweisen dies zu tun, variieren individuell.

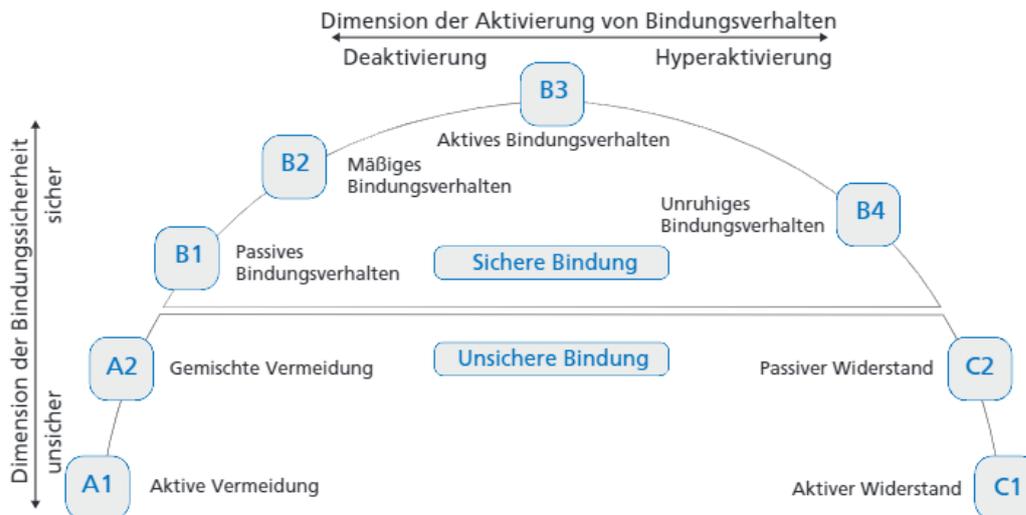


Abbildung 1. Die Bindungsqualität im ersten Lebensjahr; aus M. Glüer, Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. S. 26. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017; © 2017 W. Kohlhammer GmbH

Die dargestellten Bindungsmuster sind differenzialdiagnostisch von einer Bindungs- und Beziehungsstörung abzugrenzen und somit nicht als pathologische Beschreibungen zu verstehen.

Ausgehend von den Beobachtungen im Rahmen des Fremde-Situations-Tests von Ainsworth und Bell (1970) und Ainsworth et al. (1978) findet eine kategoriale Taxonomie der Bindungstypen in sicher, unsicher-ambivalent/ängstlich und unsicher-vermeidend weite Verbreitung in der internationalen sowie nationalen Bindungstheorie und -forschung. Dieses dreikategoriale Modell von Bindung wurde zum Standard für die Bindungsforschung im Säuglingsalter sowie der frühen und mittleren Kindheit. Auch die Revision des typologischen Modells durch die Ergänzung des desorganisierten/desorientierten Bindungstyps unterstreichen ein typologisches Modell von Bindung (Main & Solomon, 1986). Besonders im Zentrum dabei steht die Betrachtung der unterschiedlichen Beziehungserfahrungen von Kindern mit deren primären Bezugspersonen, die sich wiederum im späteren schulischen Alltag in konkreten Verhaltensweisen widerspiegeln können. Frühe Bindungserfahrungen besitzen wichtige Implikationen für die emotionale und soziale Entwicklung über die Lebensspanne (Ahnert & Spangler, 2014; siehe Kapitel 3 und Kapitel 4).

Dimensionales Verständnis von Bindung. Eine Vielzahl der Studien der Bindungsforschung basiert auf dem zuvor dargestellten kategorialen Verständnis von Bindung. Ausgehend von den theoretischen Arbeiten von Hazan und Shaver (1987) sowie dem Bindungsmodell von Griffin und Bartholomew (1994) leiten Fraley und Shaver (2000) sowie Mikulincer und Shaver (2007) ein kontinuierlich- dimensionales Verständnis von Bindung ab, das zunehmend im Fokus jüngerer internationaler Studien steht (z. B. Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2012; Brodie, Goodall, Darling & McVittie, 2018; Shaver & Mikulincer, 2002). Kern dieses Ansatzes stellen die beiden Pole der Bindungsdimensionen Angst und Vermeidung dar, die als fundamentale Subsysteme des behavioralen Bindungssystems zu verstehen sind (Fraley & Shaver, 2000; Fraley & Shaver, 2018).

Ein entscheidender Unterschied zwischen dem kategorialen und dimensionalen Ansatz liegt darin, dass im Rahmen des dimensionalen Systems angenommen wird, dass Menschen hinsichtlich der Organisation von bindungsbezogenen Zielen und Strategien entlang eines Kontinuums variieren (Fraley & Spieker, 2003). Individuelle Unterschiede der Bindung repräsentieren sich entlang der zwei fundamentalen Bindungsdimensionen Angst und Vermeidung und werden in internationalen Studien als bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung beschrieben (z. B. Brenning, Soenens, Braet & Bal, 2012; Fraley & Shaver, 2000; Mikulincer & Shaver, 2007). Ziel ist nicht, die Klassifizierung eines bestimmten Bindungstyps vorzunehmen, sondern Aussagen über die Ausprägung der beiden fundamentalen Bindungsrepräsentationen, bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung, aus dimensionaler Perspektive zu treffen (Brennan, Clark & Shaver, 1998).

Ausgehend von diesem dimensionalen Ansatz können ebenfalls die drei Bindungsstile, differenziert nach dem Grad der Aktivierung des Bindungssystems, voneinander unterschieden werden (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003; Shaver & Mikulincer, 2002). In sicheren Bindungen findet sich eine angemessene Aktivierung des Bindungssystems, während ängstlich-ambivalente Bindungen durch eine Überaktivierung und vermeidende Bindungen durch eine Unteraktivierung des Bindungssystems gekennzeichnet sind. Die nachfolgende Abbildung 2 verdeutlicht diese mögliche Zuordnung anhand der „Bindungs-Explorationswippe“ in vereinfachter Form.

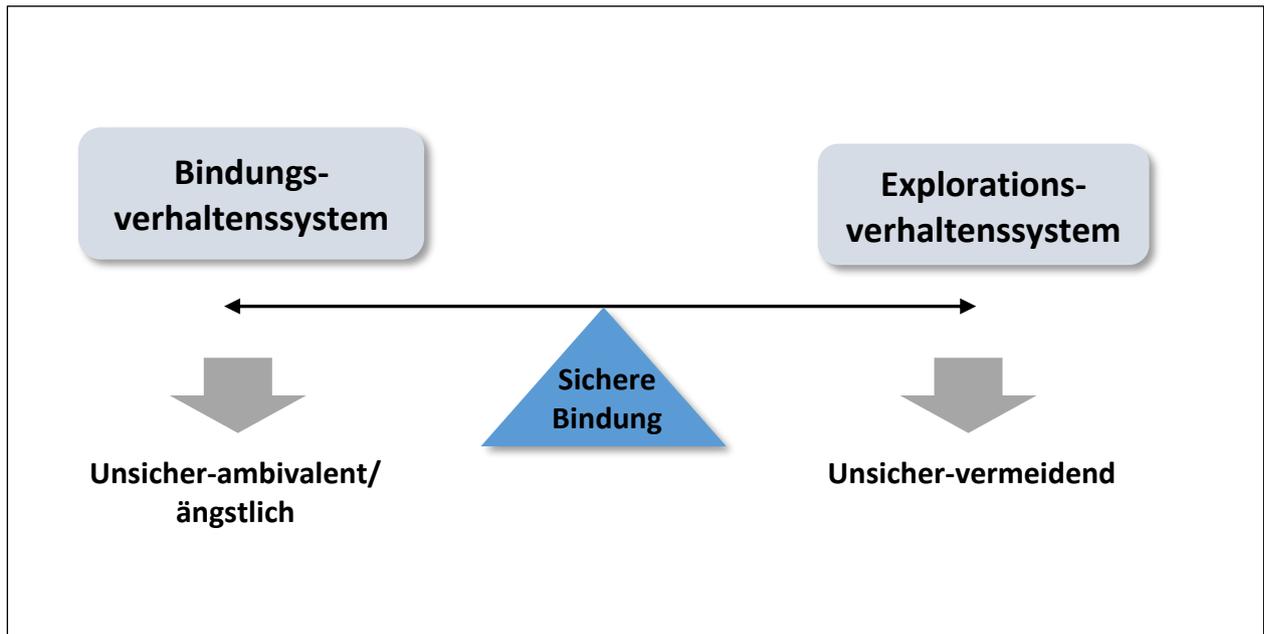


Abbildung 2. Einordnung der fundamentalen Bindungsdimensionen entlang der „Bindungs-Explorationswippe“

Die aus der kategorialen Taxonomie stammenden drei Bindungsstile lassen sich nach dem Grad der Aktivierung des Bindungs- bzw. Explorationsverhaltens beschreiben und somit auf der Grundlage der fundamentalen Bindungsrepräsentationen Angst und Vermeidung zuordnen (siehe Abbildung 2). Gelingt es dem Individuum in stressauslösenden, bindungsrelevanten Situationen eine „Bindungs-Explorationsbalance“ herzustellen, kann dies (ausgehend von einem kategorialen Verständnis) einer sicheren Bindungsorganisation zugeordnet werden (Zimmermann & Spangler, 2008). Ausgehend vom kontinuierlich-dimensionalen Verständnis wäre die Ausprägung bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung niedrig (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003).

Insbesondere in der jüngeren Bindungsforschung werden die Ansätze der kategorialen versus kontinuierlich-dimensionalen Modelle zur Einordnung von Bindungsrepräsentationen bzw. -typen vielfach diskutiert (siehe ausführlich Fraley, Hudson, Heffernan & Segal, 2015). Einige Autoren weisen darauf hin, dass ein Kontinuum der Sicherheit die Basis für die vierkategoriale Klassifizierung von Bindung darstellt (z. B. Richters, Waters & Vaughn, 1988; Waters & Deane, 1985). Ergebnisse taxometrischer Analysen unterstreichen ein dimensionales Modell von Bindung (Fraley & Spieker, 2003; Fraley et al., 2015). Das zugrundeliegende Konstrukt von Bindung (dimensional oder kategorial) nimmt Einfluss auf

die Erfassung, die Messgenauigkeit, die Validität, die konzeptionelle Inferenz und die statistische Power (Fraley & Waller, 1998).

Erfassung von Bindungsrepräsentationen in der mittleren Kindheit und im Jugendalter.

Die Erfassung von Bindungsdimensionen sowie darin zu verorteten Bindungsrepräsentationen ist abhängig von dem jeweils zugrundeliegenden Konstrukt bzw. dem zu Rate gezogenen theoretischen Modell von Bindung, dem damit im Zusammenhang stehenden Forschungsansatz sowie der jeweiligen Entwicklungsphase der zu befragenden Person. Ein essentielles Problem besteht in der Bindungsforschung vor allem in der unterschiedlichen und wenig trennscharfen Verwendung und Beschreibung des Konstrukts Bindung (Ross, 2004; Solomon & George, 2018). Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung sowie Auswahl von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von Bindung und die Interpretation der Ergebnisse. Begriffe, wie zum Beispiel Bindungsmuster, Bindungsstil, Bindungstyp, Bindungsdimensionen oder Bindungsrepräsentation werden nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt bzw. analog verwendet.

Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive sowie unter Hinzuziehung empirischer Erkenntnisse sollte die Generierung und Verwendung von Erhebungsverfahren zur Erfassung von Bindungsdimensionen ausgehend von den bereits in Abschnitt 2.1 dargestellten Phasen der Bindungsentwicklung des Kindes erfolgen. Da das Bindungsverhalten im Säuglings- und Kleinkindalter noch leicht ausgelöst wird, liegt der Fokus der Erfassung von Bindung in dieser Entwicklungsphase auf der Organisation von Bindungsverhaltensweisen. Dies erfolgt primär mittels Verhaltensbeobachtungen und somit auf prozeduraler Ebene (Ainsworth et al., 1978; Solomon & George, 2018; Zimmermann et al., 2016).

In den letzten 20 Jahren hat das wachsende Interesse an Bindungsrepräsentationen in der mittleren Kindheit zur Entwicklung mehrerer Instrumente geführt, die sich auf unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze stützen, wie zum Beispiel semistrukturierte Interviews, projektive Techniken und Selbstberichtfragebögen (Bosmans & Kerns, 2015; Jewell et al., 2019). Bindungsrepräsentationen werden in der mittleren Kindheit und vor allem im Jugendalter in der Bindungsforschung meist auf evaluativ-deklarativer Ebene mithilfe von Interviews bzw. erzählgenerierenden Verfahren (z. B. Adult Attachment Interview; George, Kaplan & Main, 1985) oder standardisierten Fragebögen (z. B. Inventory

of Parent and Peer Attachment; Armsden & Greenberg, 1987) erhoben (Kerns & Brumariu, 2018; Ross, 2004; Zimmermann, 1999).

Mithilfe von Beobachtungsverfahren können somit Bindungsverhaltensmuster erfasst werden, während mithilfe von Interviews oder Fragebögen Aspekte wie bindungsrelevante Erfahrungen, kognitive sowie emotionale interne Repräsentationen erfasst werden (Höger, 2002; Ross, 2004). Höger und Buschkämper (2002) merken in diesem Zusammenhang an, dass Fragebogenverfahren für die direkte Abbildung von Bindungsmustern bzw. -stilen ungeeignet sind. Dennoch lassen sich bestimmte bindungsrelevante Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung mithilfe standardisierter Verfahren erfassen, die im Rahmen dieser Studie fokussiert werden (siehe Kapitel 6).

Insbesondere im Rahmen internationaler Forschung finden Selbsteinschätzungsfragebögen zur Erfassung der Bindungsrepräsentation auf evaluativ-deklarativer Ebene in der mittleren Kindheit und Jugend Berücksichtigung (Bosmans & Kerns, 2015; Main, 1999). Da Kinder in der mittleren Kindheit und im Jugendalter in der Lage sind, ihre eigenen Gefühle, inneren Zustände und manifesten Verhaltensweisen zu verstehen und zu steuern, werden Selbstberichtfragebögen als ein valides Instrument angesehen, um die bewusst zugänglichen Aspekte der Bindungsrepräsentation und -organisation zu erfassen (Bosmans & Kerns, 2015; Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011; Kerns & Brumariu, 2018). Darüber hinaus argumentieren Chartrand und Bargh (2002) sowie Mikulincer und Shaver (2007), dass bewusste und unbewusste Prozesse typischerweise in die gleiche Richtung arbeiten, um ein Ziel zu erreichen, und unbewusste Motive sich oft in bewussten Bewertungen manifestieren.

Seit der Herleitung der Kritiken zur Klassifikation von Bindungsstilen im Rahmen des „Fremde-Situations-Tests“ von Ainsworth und Bell (1970) werden verschiedene Typen des Bindungsverhaltens zu den inneren Bindungsorganisationen des Kindes zugeordnet. Wie bereits in diesem Abschnitt dargestellt, bietet dieses kategoriale Klassifikationsmodell von Bindung im Rahmen der Bindungsforschung meist die Grundlage für die Erfassung und Beschreibung der Bindungsqualität. Es ist jedoch in Frage zu stellen, ob die Variation innerer/interner Bindungsorganisation mithilfe von Verhaltensbeobachtungen schlüssig zugeordnet werden kann. Insbesondere weil die Bindungsorganisation aus bindungstheoretischer Perspektive nicht als statischer Zustand zu verstehen ist, sondern stattdessen einer dauerhaften Änderung im Rahmen eines transaktionalen dynamischen Entwicklungsprozesses unterliegt (Ainsworth et al., 1978; Groh et al., 2014; Sameroff, 1975; Sroufe, 2005). Die bereits in

diesem Abschnitt dargestellte und zunehmend in internationalen Studien berücksichtigte dimensionale Perspektive auf das Konstrukt Bindung könnte einen gewinnbringenden Ansatz liefern und diesen dynamischen Prozess stärker fokussieren.

Ausgehend von den Grundannahmen der Bindungstheorie nach Bowlby lässt sich eine weitere Problematik bei der Erfassung von Bindung ableiten. Eine essentielle Voraussetzung dafür, dass ein Kind sein Bindungsverhalten zeigt, ist die Aktivierung des kindlichen Bindungssystems. Diese kann nur durch inneren oder äußeren Stress ausgelöst werden (z. B. Bowlby, 1969). Für die Erfassung von Bindungsverhalten ist daraus kritisch abzuleiten, dass dies nur erfolgen kann, wenn die befragte Person Stress wahrnimmt und empfindet. Insbesondere vor dem Hintergrund ethischer Fragestellungen ist dies jedoch kritisch zu betrachten und bedarf einer weiteren ethischen Klärung. Des Weiteren merken unter anderem Solomon und George (2018) an, dass Kleinkinder in der Regel mehr Situationen als furchterregend empfinden und schneller mit Stress darauf reagieren als Kinder in der mittleren Kindheit und Jugendliche. Dementsprechend nimmt die Empfindlichkeit des Bindungssystems mit zunehmendem Alter ab. Erlernte Emotionsregulationsstrategien geraten in den Vordergrund und es wird immer schwerer, die darunter liegenden Bindungsdimensionen zu erfassen (Solomon & George, 2018). Aus psychometrischer Perspektive stellt sich somit die Frage, ob sich die unterschiedlichen Messmethoden tatsächlich für die Erfassung der gleichen Konstrukte eignen. Dies gilt es in weiterführenden Studien zu klären.

Die hier kurz angedeuteten Unterschiede in der Konstruktdefinition und ihrer Operationalisierung in Form von Erfassungsinstrumenten erschweren somit grundlegend den Vergleich von empirischen Ergebnissen. Im Rahmen empirischer Forschung – insbesondere im deutschen Sprachraum – ist bislang ein Mangel an geeigneten und psychometrisch gut überprüften Verfahren zur standardisierten Erfassung spezifischer Dimensionen (un-)sicherer Bindung in der mittleren Kindheit und Adoleszenz festzustellen. In den meisten deutschsprachigen Studien werden Bindungsmuster, Bindungsstile oder Bindungsrepräsentationen mit (teil-)projektiven Verfahren und auf der Grundlage eines kategorialen Verständnisses von Bindung erhoben (z. B. Eisfeld, 2014; Julius, 2001a; Langer, 2019). Ein ausführlicher Überblick findet sich unter anderem bei Gloger-Tippelt (2004; 2016) sowie Ziegenhain (2020) und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

2.3 Beitrag bindungstheoretischer Grundannahmen für das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

Um eine konkrete, gezielte und fundierte Analyse der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade im Förderschwerpunkt EsE aus bindungstheoretischer Perspektive vorzunehmen, bedarf es zunächst einer grundlegenden, theoretisch fundierten Definition des Konstrukts. Bevor das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und der Beitrag einer bindungstheoretischen Perspektive für das Konstrukt differenzierter beschrieben wird, soll einleitend zunächst auf den, eng damit verknüpften und häufig nicht trennscharf voneinander abgegrenzten, Begriff der *sozialen Interaktion* und übergeordnet *sozialer Beziehung* eingegangen werden.

Soziale Interaktion stellt eine besondere Form sozialen Handelns dar und kann zunächst als wechselseitiges und aufeinander bezogenes Handeln von verschiedenen Akteuren oder Gruppen beschrieben werden (Hinde, 1993; Hoefert, 1982; Simmel, 1968). Entscheidend ist, dass dieses Handeln reziprok und somit von Wechselseitigkeit geprägt ist, unabhängig davon, ob dies eine Wirkung beim Gegenüber hervorbringt (Perrez, Huber & Geißler, 2006). Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Herleitung ist die Schüler*in-Lehrer*in-Interaktion als wechselseitige Verhaltensweisen zwischen Schüler*in und Lehrkraft zu beschreiben, innerhalb derer übergeordnet aufeinander bezogene Kognitionen und Lerninhalte vermittelt werden (Borchert, 2008; Hofer, 1997). Soziale Beziehungen sind das Ergebnis einer Reihe vielschichtiger (stabiler) sozialer Interaktionen, die sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit und Konstanz auszeichnen (Argyle & Henderson, 1990; Asendorpf & Banse, 2000; Hinde, 1993). Des Weiteren konstruieren sie sich über eine intensivere gegenseitige Wahrnehmung (Lortie, 1975) und Reziprozität (Gouldner, 1984).

Ausgehend von sozialpsychologischen Theorien besteht eine soziale Beziehung – und somit auch die Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft – aus durch über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindenden sozialen Interaktionen, in denen sich die Beteiligten „*in ihrem Erleben und Verhalten gegenseitig beeinflussen*“ (Werth, Seibt & Mayer, 2020, S. 2). Auch wenn die Unterscheidung zwischen langandauernden Interaktionen und Beziehungen fließend ist (Hinde, 1993), lassen sich soziale Beziehungen primär aufgrund ihrer Kontinuität und den gemeinsam bestehenden Beziehungserfahrungen trennscharf von sozialen Interaktionen abgrenzen. Unterricht lässt sich als Interaktionssystem beschreiben, in dem sich Lehrkraft und Schüler*in zunächst begegnen und wechselseitig beeinflussen (Helmke, 2017; Hofer, 1997; Pianta, 1999). Innerhalb dieses Interaktionssystems und ausgehend von vielen aufeinander

aufbauenden Interaktionen, die mal mehr mal weniger von Anerkennung und Verlässlichkeit geprägt sind, kann die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung verortet werden. Wettstein und Scherzinger (2019, S. 116) beschreiben Unterricht in diesem Zusammenhang auch als „*System reziproker Beziehungen*“.

In Abgrenzung zu der Eltern-Kind-Beziehungsdyade und vor dem Hintergrund der bindungstheoretischen Grundannahmen (vgl. Abschnitt 2.1) muss kurz auf spezifische Charakteristika der Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft hingewiesen werden. Die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung stellt zunächst grundlegend eine unfreiwillige Beziehungsform dar (Schweer, 2017). Sowohl Lehrkraft als auch Schüler*in entscheiden nicht selbstständig, ob und in welchem Rahmen sie in Beziehung miteinander gehen. Diese unfreiwillige Beziehungsform ist bedingt durch die institutionell festgelegte Rahmung, die damit im Zusammenhang stehenden Rollen sowie ein sich daraus ergebendes formales Machtgefälle (Jungmann & Reichenbach, 2016). Selbst wenn die Lehrkraft anstrebt, dem/der Schüler*in auf Augenhöhe zu begegnen, ist die Beziehungsgestaltung übergeordnet von einem asymmetrischen Verhältnis geprägt. Die Lehrkraft stellt für den/die Schüler*in immer auch eine Person da, die ihn bewertet. Darüber hinaus ist Beziehung im schulischen Setting im Vergleich zu vielen anderen Beziehungsformen deutlich regelgeleiteter, spezifischer und unterliegt einer temporären zeitlichen Begrenzung (Jungmann & Reichenbach, 2016).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in den pädagogischen Fachdisziplinen wirkt zunächst mannigfaltig und unterliegt den klassischen wissenschaftlichen Strömungen und Teildisziplinen, die Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungswissenschaft nehmen. Je nach theoretischer Grundlage ergibt sich daraus eine sehr unterschiedliche Operationalisierung des Konstrukts (Teistler, Umlauf & Wolgast, 2019; Wettstein & Raufelder, 2021).

Während bereits Rousseau, Trapp, Pestalozzi, Herbart und Fröbel auf das spezifische personale Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden hingewiesen haben, sind es vor allem Nohl (1967; reformpädagogische Perspektive), Dilthey, Buber, Simmel (soziologische Perspektive) sowie Oevermann (1996; sozialisationstheoretische Perspektive), die den Phänomenbereich der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplinen explizit betrachten. Darüber hinaus liefern Beiträge der Bezugswissenschaften und Nachbardisziplinen – insbesondere der Psychologie – wie beispielsweise das transaktionale Modell von Nickel (1976; kognitionspsychologische

Perspektive), das in Anlehnung an die Erziehungsstilforschung entwickelte Dimensionenkonzept von Tausch und Tausch (1998; entwicklungspsychologische Perspektive), die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) und die von Wubbels et al. (2015) adaptierte interpersonelle Theorie Konzeptualisierungen sowie Operationalisierungen des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung für den pädagogischen Kontext.

Dem Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung liegen dementsprechend relativ unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Benennungen zugrunde, die oft nicht trennscharf sowie theoretisch fundiert voneinander abgegrenzt werden. Kritisch anzumerken ist zudem, dass bei diesen Konzeptualisierungen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung vor allem die Umwelteinflüsse sowie affektive Komponente nicht ausreichend berücksichtigt werden. Für die Analyse der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im schulischen Kontext und insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ist die Berücksichtigung affektiver Beziehungskomponenten jedoch von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel 4). Ausgehend von den Grundannahmen der Bindungstheorie und darauf basierenden empirischen Erkenntnissen der Bindungsforschung werden affektive Komponenten der Beziehungsdyade besonders fokussiert. Darüber hinaus muss im Rahmen eines theoretischen Modells eine trennscharfe Differenzierung zwischen den verschiedenen Interaktionsleveln, der dyadischen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Klassenebene erfolgen (Wubbels et al., 2015), um eine fokussierte Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und daraus die Ableitung fundierter Aussagen zur Beziehungsqualität zu ermöglichen.

Im Rahmen des heuristisch hergeleiteten, konzeptionellen Beziehungsmodells von Pianta (1992; 1999) findet die affektive Beziehungskomponente sowie eine Differenzierung zwischen verschiedenen Interaktionsleveln besondere Berücksichtigung. Das Modell basiert übergeordnet auf den Grundannahmen der Bindungstheorie (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969), der systemisch orientierten developmental system theory (Ford & Lerner, 1992; Molenaar, Lerner & Newell, 2014; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003) sowie dem ökologischen Kontextmodell (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Es bietet die Möglichkeit empirische Forschung zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung zu konzeptualisieren und stellt eine Integration bisheriger theoretischer und methodischer Traditionen dar (Pianta et al., 2003; Verschueren & Koomen, 2012). Ausgehend von diesem

Modell ist die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ein dynamisches, mehrdimensionales, multifaktorielles, komplexes System, in das mindestens zwei Individuen involviert sind (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Pianta, 1999; 2006).

Kern des Beziehungsmodells bildet die Beziehungsdyaade zwischen Schüler*in und Lehrkraft (siehe Abbildung 3). Die Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft ist kontextgebunden und bildet die Infrastruktur schulischer Bildungsprozesse, auf deren Basis Schüler*innen sozial-emotionale, kognitive sowie akademische Kompetenzen erwerben und (weiter-)entwickeln (Bolz et al., 2019; Hinde, 1987; Pianta, 1999; Sameroff & Emde, 1989). Sie ist Ausgangspunkt für die weiteren Dimensionen und innerhalb des Konzeptes als dyadisches System zu betrachten (Pianta, 1999). Kerndimensionen des Modells sind die Komponenten

- *individuelle Eigenschaften* der Interakteur*innen (Schüler*in und Lehrkraft),
- die darin verortete *individuelle Repräsentation* der Beziehung,
- *die dynamische Wechselwirkung* zwischen den Interakteur*innen sowie
- *Umwelteinflüsse* (siehe Abbildung 3; Bolz et al., 2019; Glüer, 2013; Pianta, 2006).

Die einzelnen Komponenten des Modells finden zunehmend empirische Bestätigung (siehe ausführlich dazu Bolz et al., 2019; Publikation I).

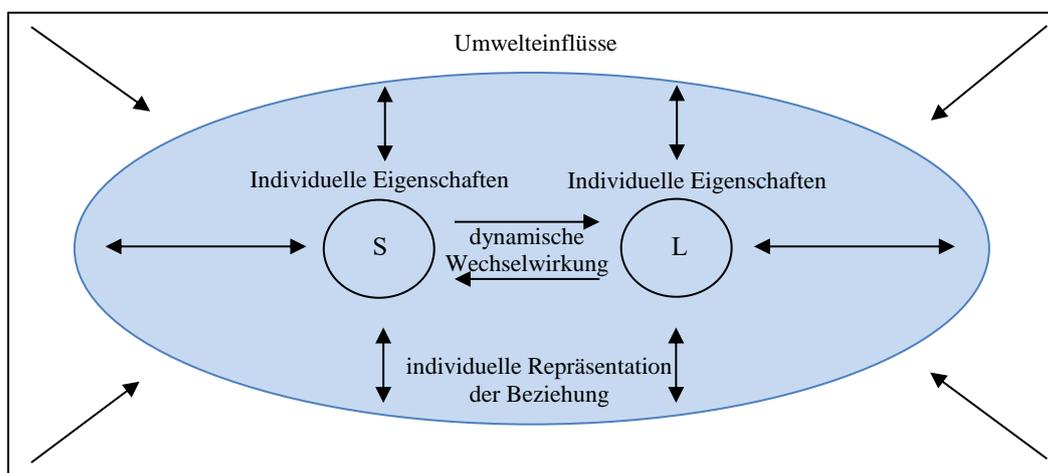


Abbildung 3. Konzeptionelles Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsmodell (Bolz et al., 2019, S. 564) orientiert an Pianta (1992; 1999); S = Schüler*in und L = Lehrkraft

Nachfolgend sollen kurz die einzelnen Kerndimensionen des Beziehungsmodells differenzierter beschrieben werden.

Lehrkraft sowie Schüler*in und deren jeweilige individuelle Eigenschaften sind nach Pianta (1999) als kleinste Einheit des Modells zu verstehen. Zu den *individuellen*

Eigenschaften der Interakteure zählen biologische Faktoren und Prozesse, Persönlichkeitsmerkmale, Entwicklungsmerkmale/-fähigkeiten und das interne bzw. repräsentative Arbeitsmodell (Pianta, 1999; 2006). Unter den biologischen Faktoren lassen sich beispielsweise das Geschlecht sowie genetische Dispositionen zusammenfassen. Als Persönlichkeitsmerkmale sind im Rahmen des Modells das Temperament sowie die Responsivität bei Stressoren zusammenzufassen. Entwicklungsmerkmale bzw. -fähigkeiten sind im Rahmen des Modells primär die Persönlichkeit, das Selbstwertgefühl oder Intelligenz. Aus bindungstheoretischer Perspektive kommt der selbst erfahrenen Entwicklungsgeschichte innerhalb der individuellen Eigenschaften eine besondere Bedeutung zu. Die individuellen Beziehungs- und Bindungserfahrungen im Verlauf der frühen Entwicklungsgeschichte nehmen einen bedeutsamen Einfluss auf die Erwartungen innerhalb der Interaktion zwischen Schüler*in und Lehrkraft und somit auf die aktuelle Gestaltung von Beziehungen ein (z. B. Bowlby, 1969; Zimmermann, 1999; 2000; siehe Kapitel 4).

Innerhalb dieser *individuellen Repräsentationen* sind ebenfalls beziehungsbezogene Emotionen und Überzeugungen gespeichert, die das Verhalten und die eigene Wahrnehmung in Beziehungen steuern (siehe Abschnitt 2.1). Auf Seiten der Lehrkraft können dies bisherige Beziehungserfahrungen beispielsweise mit Eltern, aus der eigenen Lebenspartnerschaft oder dem eigenen schulischen Werdegang sowie die bisherige Beziehungserfahrung mit dem/der jeweiligen Schüler*in sein. Auf der Seite der Schüler*innen sind es beispielsweise die bisherigen Beziehungserfahrungen mit den eigenen Eltern, den Geschwistern, der Peergroup sowie – je nach Klassenstufe – den bisherigen Lehrkräften.

Unter Berücksichtigung der dargestellten theoretischen Grundannahmen der Bindungstheorie und einer Adaption des theoretischen Modells von Zimmermann (2000), kann die Wirkung von frühen Bindungserfahrungen auf die Bewältigung schulischer Anforderungen für den schulischen Kontext abgeleitet werden (Bolz et al., 2019). Das sich daraus ergebende Modell (siehe Abbildung 4) ist ebenfalls handlungsleitend für diese Dissertation (siehe Kapitel 4, 5 und 6).

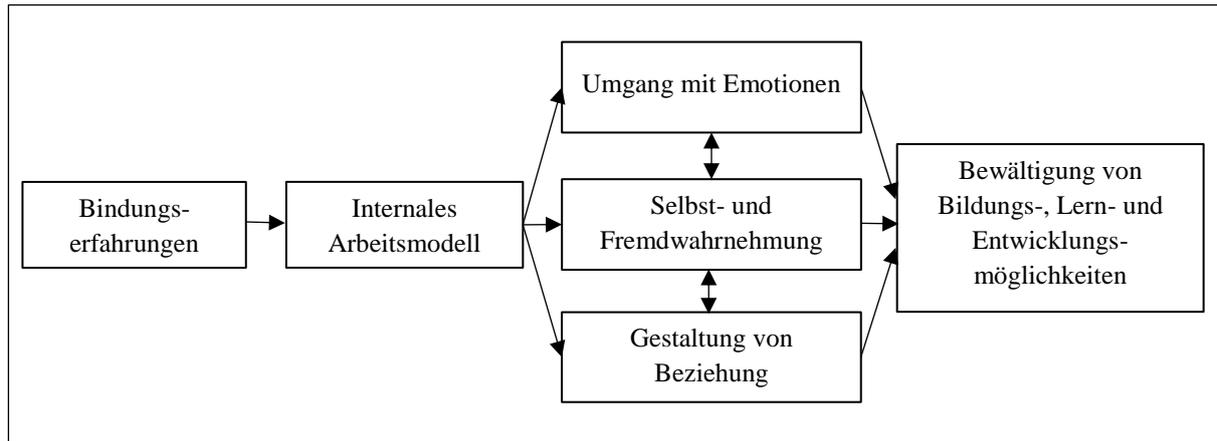


Abbildung 4. Wirkung von Bindungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit in der Schule (Bolz et al., 2019; in Anlehnung an Zimmermann, 2000, S. 121).

Das interne Arbeitsmodell nimmt dabei eine zentrale Erklärung für die Fähigkeit ein, Belastungssituationen und Krisen erfolgreich oder weniger erfolgreich zu bewältigen, da sie die Emotionsregulations- und Verhaltensstrategien bei emotionalen Belastungen steuern (siehe Abschnitt 2.1). In schulischen Kontexten steuern interne Arbeitsmodelle die Wahrnehmung, Interpretation und Ausbildung von Erwartungen, die Emotionsregulation sowie das daraus resultierende Verhalten. Bindungsrepräsentationen und -muster spiegeln sich auf Verhaltensebene unter anderem in Emotionsregulationsstrategien wider. Je nach Effektivität können diese Strategien dazu beitragen, Sicherheit zu erreichen oder Unsicherheit erleben zu lassen (Zimmermann, 2000; Zimmermann, 2007). Daraus abgeleitet steht die Beeinträchtigung der Regulation von Emotion, Kognition und Verhalten im direkten Zusammenhang mit (un-)sicheren Bindungsrepräsentationen (Zimmermann, 2000; Zimmermann, 2007). Frühe Bindungserfahrungen wirken auf die Bewältigung schulischer Anforderungen ein (O'Connor & McCartney, 2006). Kinder kommen somit mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen in die Schule und es ist davon auszugehen, dass sie ihre Beziehung orientiert an ihren Bindungserfahrungen und den herausgebildeten internen Arbeitsmodellen gestalten. Es kommt zu einer Transmission der Bindungserfahrungen und -repräsentationen in schulischen Handlungsfeldern und insbesondere auf die Schüler*in-Lehrer*in-Interaktion (Julius, 2009; Langer, 2019; Sroufe, 2005). Dieser Aspekt des Modells von Pianta (1999) unterstreicht die affektive Komponente des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, die insbesondere innerhalb der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Relevanz ist (siehe Kapitel 3 und 4).

Die individuellen Beziehungserfahrungen und Eigenschaften der Schüler*innen sowie Lehrkräfte nehmen Einfluss auf die Interaktion. Die *wechselseitige Interaktion* beeinflusst einerseits die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und die Wahrnehmung ihrer Qualität, andererseits wirkt sich diese wiederum auf die Gestaltung der konkreten sozialen Interaktion aus (Hamre et al., 2013; Scherzinger, Roth & Wettstein, 2020). Die Interaktion und die darin verorteten Verhaltensmuster sind dem Modell zufolge unter Berücksichtigung der Zeit, verschiedenen Situationen und dem jeweiligen Kontext zu beobachten und zu analysieren.

Die Faktoren

- Grad der Mitwirkung und der Responsivität,
- die emotionale Färbung,
- Spontanität im Verhalten,
- körperliche Nähe und
- das Fürsorgeverhalten der Lehrkraft

beeinflussen den Prozess dieser dynamischen Wechselwirkungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, sind beobachtbar und stellen einen bedeutsamen Indikator für die Qualität der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade dar (Pianta, 1999; 2006; Pianta et al., 2003).

All diese Faktoren, die die dynamische Wechselwirkung zwischen Schüler*in und Lehrkraft beeinflussen, sind innerhalb der Beziehungsdyade grundlegend geprägt von der Qualität der Kommunikation, Wahrnehmung sowie Aufmerksamkeit der Individuen. Besonders im Fokus stehen dabei die Verhaltensmuster der Lehrkraft, die sich mit den Dimensionen emotionale Unterstützung der Lehrkraft, Klassenorganisation sowie Lernunterstützung im Rahmen des Modells übergeordnet beschreiben lassen (z. B. Hamre et al., 2013; Pianta & Hamre, 2009a).

Aus einer bindungstheoretischen Perspektive auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung kann abgeleitet werden, dass die emotionale Unterstützung und insbesondere die darin zu verortende Feinfühligkeit der Lehrkraft eine Schlüsselkomponente des mehrdimensionalen Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsqualität und übergeordnet der Unterstützung sozial-emotionaler Entwicklung darstellt (Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2013; Howes & Hamilton, 1992; Pianta, 1997; Verschueren & Koomen, 2012).

Emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft beschreibt die grundlegende Fähigkeit, ein positives Schul- bzw. Unterrichtsklima zu gestalten und sozial-emotionale Kompetenzen von Schüler*innen im Klassenraum zu unterstützen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Die

Grundannahmen der Bindungstheorie (Bowlby, 1969) sowie der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) stellen die theoretische Basis des Konstrukts emotionaler Unterstützung dar (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007).

Emotional unterstützende Lehrkräfte zeigen Feinfühligkeit und Responsivität sowie ein Bewusstsein für die sozialen, emotionalen und akademischen Bedürfnisse von Schüler*innen und reduzieren negative Interaktionen (Moen, Sheridan, Schumacher & Cheng, 2019; Pianta et al., 2008). Klassen mit einer hohen Ausprägung an emotionaler Unterstützung zeichnen sich durch positive emotionale Verbundenheit, gegenseitigen Respekt und Freude zwischen Lehrkraft und den meisten Schüler*innen sowie unter den Peers aus (Pianta et al., 2008). Das Verhalten von emotional unterstützenden Lehrkräften ist geprägt von einer warmen sowie ruhigen Sprache und Stimme, Augenkontakt und Respekt (Pianta et al., 2008). Die Feinfühligkeit der Lehrkraft als Teilaspekt emotionaler Unterstützung stellt einen übergeordneten Begriff dar und beinhaltet positive Emotionen, das Bereitstellen von Unterstützung und gegebenenfalls Trost und Beruhigung sowie das Ermutigen hinsichtlich akademischer sowie emotionaler Bedürfnisse in einer Vielzahl an verschiedenen Situationen und Kontexten. Die Feinfühligkeit der Lehrkraft wird durch das Bewusstsein, das Wahrnehmen und die Reaktion der Lehrkraft, auf sozial-emotionale und akademische Bedarfe der Schüler*innen einzugehen, wahrnehmbar. Eine feinfühlige Lehrkraft ist sich über die zusätzlichen emotionalen und sozialen Bedarfe von Schüler*innen bewusst, stimmt ihre Unterstützung auf deren Bedürfnisse sowie Fähigkeiten ab und geht auf Problemlagen der Schüler*innen ein.

Die beschriebenen Komponenten des Modells müssen vor dem Hintergrund der begleitenden *Umweltfaktoren* (z. B. familiäre Herkunft, Beziehung zu Gleichaltrigen, übergeordnete Gesellschaftssysteme oder kulturelle Wertvorstellungen) betrachtet und darin eingebettet werden. Innerhalb des schulischen Kontextes führt Pianta (1999) hierbei primär strukturelle Umweltfaktoren auf, wie bspw. Ressourcen in Form von Personal, Gebäude oder Einrichtungsart, die die Beziehungsqualität beeinflussen. Zudem hätten das methodisch-didaktische Vorgehen (z. B. Classroom-Management, proaktive und reaktive Unterrichtsstrategien) sowie die jeweiligen Lebensräume einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*in und Lehrkraft. Die Beziehungsqualität muss demnach ebenfalls in Abhängigkeit des institutionellen Kontextes betrachtet werden. Ausgehend von einer systemischen Perspektive wird eine wechselseitige Beeinflussung der

dargestellten einzelnen Komponenten angenommen (Prinzip der Wechselseitigkeit; Pianta, 1999).

Das dargestellte konzeptionelle Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsmodell hebt zum einen die Funktion der Lehrkraft als *sichere Basis* und *sicheren Hafen* hervor. Zum anderen fokussiert eine bindungstheoretische Perspektive, die sich innerhalb des Modells vor allem durch die empirisch nachgewiesene Relevanz von Nähe, Konflikt und Abhängigkeit äußert, die Bedeutsamkeit der affektiven Qualität der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade (Bolz et al., 2019; Glüer, 2013; Pianta, 2001; Verschueren, 2015). Im Rahmen der Fokussierung der affektiven Qualität der dyadischen Beziehung verdeutlicht das Modell, dass die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung nicht ausschließlich auf Verhaltensebene und der konkreten Interaktion zu operationalisieren ist. Es unterstreicht die Relevanz von Gedanken, Überzeugungen und Gefühlen innerhalb des Konstrukts.

Besondere Charakteristika dieses Modells – und darin setzt es sich von anderen Modellen ab – stellen die direkte Fokussierung der *Bestimmung*, *Erfassung* und *Bedeutung* der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsdyade dar. Ausgehend vom dargestellten Modell kann eine fundierte Einschätzung der Beziehungsqualität nur erreicht werden, wenn die verschiedenen Perspektiven von Lehrkraft, Schüler*in und Beobachter im Rahmen der Erfassung kombiniert werden (Pianta & Hamre, 2009a; 2009b).

Das Modell wird im englischen Sprachraum als Grundlage für diverse empirische Studien (z. B. Aboagye et al., 2019; Brock & Curby, 2016; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak & Pianta, 2012; Spilt, Koomen & Jak, 2012) sowie zur Konzeptualisierung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Lind, Poppen & Murray, 2017; Murray & Malmgren, 2005; Williford & Pianta, 2020) in schulischen Handlungsfeldern hinzugezogen.

Auf der Grundlage des dargestellten konzeptionellen Modells der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung wird nachfolgend der aktuelle empirische Forschungsstand zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung beschrieben. Dies erfolgt ausgehend von ausgewählten einzelnen Komponenten des Modells. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Studienerkenntnissen, die eine besondere Relevanz für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung einnehmen.

Dynamische Wechselwirkung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Übergeordnet unterstreichen eine Vielzahl empirischer Studien aus dem englischen Sprachraum, dass die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung einen bedeutsamen Einfluss auf das

akademische Lernen (z. B. Pianta & Hamre, 2001a; Howes et al., 2008; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017), die schulischen Leistungen (z. B. Baker, 2006; Hughes, 2012), die sozial-emotionale Entwicklung (z. B. Curby, Brock & Hamre, 2013; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011; Roorda et al., 2017; Obsuth et al., 2017), das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen (Tain, Tain & Huebner, 2016) sowie die Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit von Lehrkräften (z. B. Aldrup, Klusmann & Ludtke, 2017; Aldrup et al., 2018; Spilt, Koomen & Thijs, 2011) einnimmt. Insbesondere in der mittleren Kindheit sowie der frühen Adoleszenz hat sie einen essentiellen Einfluss auf den Erwerb und die Entwicklung akademischer, kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (z. B. Engels et al., 2016; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Obsuth et al., 2017; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017).

Die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung wird in den meisten empirischen Studien mit den Dimensionen *Nähe*, *emotionale Wärme/Unterstützung*, *Empathie*, *Feinfühligkeit*, *Verlässlichkeit*, *Konflikt*, *Offenheit* und/oder *Abhängigkeit* beschrieben und erfasst. Internationale Studien, die einen Vergleich mit der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zulassen, beziehen sich primär auf Stichproben von Schüler*innen, die die Begrifflichkeiten *externalizing and internalizing problem behavior* (externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme), *Student at Risk* (Schüler*in in Risikolagen) oder *Students with social-emotional and behavioral difficulties* (Sozial-emotionale und Verhaltensbeeinträchtigungen) verwenden.

Somit liegt nachfolgend ein besonderer Fokus auf Ergebnissen von Studien, die innerhalb ihrer (Teil-)Stichproben externalisierende oder internalisierende Verhaltensprobleme oder Störungen berücksichtigen. Ein direkter Vergleich des diagnostizierten Förderbedarfs im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aus dem deutschen Bildungssystem mit Studien aus dem internationalen Sprachraum ist aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme und insbesondere diagnostischer Kriterien erschwert und muss bei der Einordnung der Ergebnisse mitbedacht werden.

Studien, die die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in Stichproben mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen respektive von Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung berücksichtigen, liegen nur vereinzelt vor.

Al-Yagon (2016) untersuchte im Rahmen einer Querschnittsanalyse den Einfluss der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf externalisierende Verhaltensprobleme sowie

internalisierende Verhaltensprobleme und deren Unterschiede zwischen Schüler*innengruppen mit Lernbeeinträchtigungen, komorbiden Lernbeeinträchtigungen und ADHS-Symptomatiken sowie ohne scheinbare Beeinträchtigungen im Jugendalter. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von Schüler*innen eingeschätzte Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf externalisierende Verhaltensprobleme in allen drei Untersuchungsgruppen einnimmt.

Ähnliche Ergebnisse liegen ebenfalls für die durch Lehrkräfte eingeschätzte Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung vor. Granot (2016) untersuchte den Einfluss der aus Lehrkraftperspektive eingeschätzten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen, Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störungen (ADHS), sowie komorbiden Lern- und ADHS-Problematiken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine sichere Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung über den Faktor Beeinträchtigung hinaus einen signifikanten Prädiktor für die Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen sowie für eine verbesserte Lernleistung darstellt. Die Ergebnisse von Murray und Zvoch (2011) zeigen einen signifikanten Einfluss der von Lehrkräften und Schüler*innen eingeschätzten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Verhaltensprobleme sowie Depressionen bei Schüler*innen einer Risikostichprobe. Li et al. (2018) zeigten im Rahmen einer Längsschnittstudie unter anderem, dass eine beeinträchtigte Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung zur Zunahme von oppositionellem Trotzverhalten bei Schüler*innen mit entsprechendem Verhalten führt. Darüber hinaus legen Ergebnisse von Längsschnittstudien den Einfluss der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf aggressives Verhalten in der mittleren Kindheit bei Stichproben, die keine Problemlagen aufweisen, nahe (z. B. Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Meehan, Hughes & Cavell, 2003).

Internationale Studienergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und internalisierenden Verhaltensproblemen liegen nur sehr vereinzelt vor.

Longobardi et al. (2019) untersuchten im Rahmen einer Längsschnittstudie unter anderem den Einfluss der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsqualität auf internalisierende Symptome im Transitionsprozess vom Kindergarten zur Grundschule (T1), von der Grundschule zur Mittelschule (T2) und von der Mittelschule zum Gymnasium (T3). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine positive Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsqualität (operationalisiert mit stabiler und konfliktarmer Beziehungsgestaltung) zur signifikanten Verringerung von

internalisierenden Symptomatiken über die drei Erhebungszeitpunkte führt (Longobardi, Badenes-Ribera, Gastaldi & Prino, 2019). Henricsson und Rydell (2004) verglichen darüber hinaus den Zusammenhang zwischen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und internalisierenden Verhaltensproblemen in einer Risikostichprobe mit einer Stichprobe ohne scheinbare Problemlagen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung bei Kindern mit internalisierenden Verhaltensproblemen von mehr Abhängigkeit und Konflikt geprägt ist als bei scheinbar unbelasteten Kindern (Henricsson & Rydell, 2004).

Eine der wenigen Studien, die die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf individueller Ebene explizit im Förderschulsystem untersucht, ist die von Breeman et al. (2015). Die Ergebnisse zeigen, dass ein hohes Maß der von Lehrkräften eingeschätzten Nähe innerhalb der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung die soziale und emotionale Anpassung der Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung positiv beeinflusst (Breeman et al., 2015).

Ergebnisse internationaler Studien, unabhängig von Problemstichproben, verdeutlichen, dass eine negative Ausgestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung zu Beeinträchtigungen und Problemlagen beiträgt. Insbesondere konflikthafte Beziehungen stehen im signifikanten Zusammenhang mit Lern- und Verhaltensproblemen (Lei, Cui & Chui, 2018; Roorda, Verschueren, Van Craeyevelt, Van Craeyevelt & Colpin, 2014; Roorda, et al., 2017). Darüber hinaus lassen sich Zusammenhänge zwischen der von Lehrkräften eingeschätzten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und akademischen Aspekten beobachten (z. B. Granot, 2016; Murry & Zvoch, 2011; Toste, Bloom & Heath, 2014). Des Weiteren kann eine positive Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung dem Entstehen und Andauern von Dropoutprozessen entgegenwirken und eine bedeutsame Dimension der Dropoutprävention darstellen. Die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) zeigen den Zusammenhang zwischen Dimensionen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (Empathie, Wärme, Ermutigung beim Denken und Lernen) und der Dropoutpräventionsrate.

Im Rahmen der Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Beobachtungsebene finden sich meist Studien, die die emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft übergeordnet oder Feinfühligkeit als Teil dieser Beziehungsdimensionen fokussiert. Jüngere Studien aus dem englischen Sprachraum stellen das Konstrukt der emotionalen Unterstützung als eine der wirksamsten Dimensionen der Qualität der Schüler*innen-

Lehrer*innen-Beziehung für das sozial-emotionale Lernen im Klassenraum heraus (z. B. Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Mashburn et al., 2008; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009).

Ergebnisse internationaler Studien deuten darauf hin, dass ein hohes Ausmaß beobachteter emotionaler Unterstützung einen Prädiktor für hohe Schulleistung (z. B. Curby, et al., 2009; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008), hohe Ausprägungen an soziale Kompetenzen (z. B. Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007; Mashburn et al., 2008; Wilson, Pianta & Stuhlmann, 2007) und positive Peer- sowie Lehrkraftinteraktion (Hamre & Pianta, 2005) darstellt. Des Weiteren legen Studien den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß emotionaler Unterstützungsstrukturen im Klassenraum und Verhaltensproblemen nahe (z. B. Brock & Curby, 2014; Brock & Curby, 2016; Mashburn et al., 2008; McCormick, Cappella, O'Connor & McClowry, 2013; Rucinski, Brown & Downer, 2018; Shin & Ryan, 2017).

Brock et al. (2014) untersuchten beispielsweise, inwieweit eine konstante emotionale Unterstützung der Lehrkraft und die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Erzieherinnen die sozialen Kompetenzen sowie Verhaltensprobleme in der Vorschule vorhersagen. Die Ergebnisse deuten auf einen indirekten Effekt von emotionaler Unterstützung der Lehrkraft auf soziale Kompetenzen und Verhaltensprobleme hin, der über konflikthafte Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung mediiert wird (Brock et al., 2014). Ein hohes Ausmaß an emotionaler Unterstützung durch die Lehrkraft steht indirekt mit weniger Verhaltensproblemen im Zusammenhang und fördert soziale Kompetenzen (Brock et al., 2014). Hamre et al. (2005) stellen darüber hinaus fest, dass die beobachtete emotionale Unterstützung in der ersten Klassenstufe die Konflikte zwischen Schüler*innen mit stark ausgeprägten und tiefgreifenden Verhaltensproblemen und ihren Lehrkräften reduzieren.

Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Bub (2009) deuten darauf hin, dass ein hohes Ausmaß an emotionalen Unterstützungsstrukturen positiven Einfluss auf soziale Fähigkeiten einnimmt und Verhaltensprobleme in der Vorschule und dritten Klassenstufe reduziert. Darüber hinaus legen einzelne Studien nahe, dass emotionale Unterstützung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und Ausgestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung selbst einnimmt (z. B. Buyse, Verschueren, Doumen, van Damme & Maes, 2008; Howes et al., 2008; Moen, Sheridan, Schumacher & Cheng, 2019).

Die dargestellten theoretischen sowie empirischen Erkenntnisse legen nahe, dass die emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft somit einen bedeutsamen Prädiktor für die Entwicklung sozial-emotionaler und akademischer Kompetenzen sowie die Reduzierung von Verhaltensproblemen im Unterricht darstellt. Die angeführten Studien beziehen sich jedoch primär auf den Elementar- und Primarbereich des US-amerikanischen Bildungssystems und fokussieren dabei den allgemeinen Schulkontext. Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und insbesondere an Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen – nach aktueller Kenntnis des Autors – keine empirischen Erkenntnisse auf dieser Erfassungsebene vor.

Vereinzelte Studien aus dem englischen Sprachraum legen nahe, dass die Feinfühligkeit der Lehrkraft die sozial-emotionale Entwicklung und das Explorationsverhalten von Schüler*innen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen positiv beeinflusst (z. B. Spilt, Vervoort, Koenen, Bosmans, & Verschueren, 2016; Spilt, Vervoort, & Verschueren, 2018). Spilt, Vervoort, Koenen, Bosmans und Verschueren (2016) untersuchten im Rahmen einer Längsschnittstudie den Einfluss der beobachteten Feinfühligkeit von Lehrkräften (im Sinne der Wahrnehmung, des Verstehens und angemessenen Reagierens auf Bindungs- und Beziehungssignale) auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler*innen mit schwach bis stark ausgeprägten Symptomen reaktiver Bindungsstörungen im belgischen Förderschulsetting. Sie konnten nachweisen, dass weniger ausgeprägtes feinfühliges Verhalten der Lehrkräfte mit offenen und relationalen aggressiven Verhaltensweisen der Schüler*innen zusammenhängt. Ein hohes Maß an Feinfühligkeit ist somit ein Prädiktor für die Abnahme aggressiver Verhaltensweisen (Spilt et al., 2016).

Die Feinfühligkeit der Lehrkraft ist nicht nur ein Einflussfaktor auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, sondern bildet selbst einen Teil dieses Konstrukts ab. Hamre und Pianta (2005) stellen beispielsweise fest, dass die beobachtete emotionale Unterstützung, die in der Studie einen Aspekt der Feinfühligkeit von Lehrkräften darstellt, die Konflikte zwischen Schüler*innen mit stark ausgeprägten und tiefgreifenden Verhaltensstörungen und ihren Lehrkräften reduziert. Langer (2019) untersucht unter anderem den Zusammenhang zwischen den Bindungsverhaltensweisen von fünf unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern und den feinfühligsten Reaktionen ihrer Grundschullehrkräfte im deutschsprachigen Raum. Die Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen den Bindungsstrategien der Kinder und den komplementären, nicht feinfühligsten Reaktionen der Lehrkräfte hin (Langer, 2019).

Gleichzeitig stellen Verhaltensprobleme von Schüler*innen einen Prädiktor für die Gestaltung der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung über die Zeit dar. Studienbefunde legen dabei jedoch differenzielle Effekte externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme nahe (Doumen, Buyse, Colpin & Verschueren, 2011; Li et al., 2017; Pakarinen et al., 2018; Roorda, Verschueren et al., 2014; Zee & Roorda, 2018). Die Ergebnisse von Zee und Roorda (2018) deuten beispielsweise auf den positiven Zusammenhang zwischen internalisierenden Verhaltensproblemen (Angst, Schüchternheit) und Konflikten in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Primarbereich hin. Schüler*innen, die in der Studie über ein höheres Maß an Schüchternheit berichten, haben seltener eine enge Beziehung zu ihren Lehrkräften als Schüler*innen, die einen niedrigeren Grad an Schüchternheit berichten (Zee & Roorda, 2018). Eine Studie von Doumen, Buyse, Colpin und Verschueren (2011) zeigt, dass Schüler*innen, die durch die Interaktion mit ihrer primären Bezugsperson ein negatives Selbstwertgefühl entwickelt haben, mehr aggressives Verhalten aufweisen und dies sich wiederum auf eine konflikthafte Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auswirkt (Doumen et al., 2011). Pakarinen et al. (2018) zeigen im Rahmen einer Längsschnittstudie auf, dass Lehrkräfte mehr Konflikte berichteten, wenn die Ausprägung externalisierender Verhaltensprobleme bereits zwei Jahre zuvor höher eingeschätzt wurde. Der Einfluss von internalisierenden Verhaltensproblemen auf konflikthafte Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen konnte nur bei Jungen innerhalb der Stichprobe vorhergesagt werden (Pakarinen et al., 2018).

Ausgehend von den meisten Studienbefunden stellen jedoch vor allem externalisierende Verhaltensprobleme einen signifikanten Prädiktor für den Grad der Nähe sowie Konflikt innerhalb der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung dar (de Jong et al., 2018; Doumen et al., 2011; Pakarinen et al., 2018; Roorda & Koomen, 2021). Insgesamt scheint der Einfluss von externalisierenden Verhaltensproblemen auf die affektive Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in der Sekundarstufe stärker zu sein als in der Grundschule. Schüler*innen, deren soziale Kompetenzen stärker ausgeprägt sind, gestalten mehr positive Interaktionen mit ihren Lehrkräften (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). Schüler*innen, die hingegen von Ablehnung sowie Mobbing durch Peers betroffen sind oder depressive Symptome aufweisen, erhalten ein geringeres Maß an emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte (Gazelle, 2006).

Studienbefunde zu Unterschieden der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsqualität zwischen Regel- und Förderschulsetting des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung liegen nur sehr vereinzelt im englischen Sprachraum vor und beziehen sich meist auf sehr spezifische Problemlagen (Breeman et al., 2015; Roorda, Zee, Bosman & Koomen, 2021; Van Bergen, Graham & Sweller, 2020; Zweers et al., 2020).

Die Ergebnisse der bereits an anderer Stelle zitierten Studie von Breeman et al. (2015) legen nahe, dass emotional-soziale Beeinträchtigungen einen Prädiktor für die Gestaltung der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften darstellen. Darüber hinaus berichten Lehrkräfte von signifikant geringeren Ausprägungen der Nähe innerhalb der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung an Förderschulen als bei Schüler*innen von Regelschulen.

Die Ergebnisse von Roorda et al. (2021) deuten darauf hin, dass Jungen mit Autismusspektrumstörungen aus Förderschulen mehr Konflikte zeigen und weniger sozial eingebunden sind als Jungen aus Regelschulen. Darüber hinaus war der Zusammenhang zwischen Konflikt und eingebunden sein bei Jungen aus Förderschulen stärker als bei denen aus Regelschulen (Roorda et al., 2021).

Van Bergen et al. (2020) untersuchten mithilfe autobiografischer Interviews retrospektiv Unterschiede in den Beziehungserinnerungen von Schüler*innen mit Verhaltensstörungen, die inklusiv beschult wurden, Schüler*innen mit Verhaltensstörungen, die in einem alternativen Beschulungsort beschult wurden und Schüler*innen ohne Verhaltensstörungen. Über alle Untersuchungsgruppen hinweg berichteten die Schüler*innen von positiven Beziehungen zu ihren Lehrkräften und beschrieben sie als freundlich, fürsorglich, hilfreich und humorvoll (Van Bergen et al., 2020). In allen drei Gruppen erinnerten sich die Schüler*innen jedoch ebenfalls an stark negative Beziehungen (Van Bergen et al., 2020).

Zweers et al. (2020) untersuchten unter anderem im Rahmen einer Längsschnittstudie, wie sich die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in inklusiven Regelschulen und von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in Förderschulen im Verlauf der Zeit (1,5 Jahre) gegenüber einer Schüler*innengruppe ohne Förderbedarf entwickelt. Darüber hinaus wurde untersucht, welchen Einfluss die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf den Prozess des Förderbedarfs eingenommen hat. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler*innen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung die Beziehung zu ihren Lehrkräften konfliktreicher einschätzten als die Gruppe der

Gleichaltrigen ohne Förderbedarf (Zweers et al., 2020). Darüber hinaus stellt ein höheres Ausmaß an Schüler*innen-Lehrer*innen-Konflikten in der Regelschule, bevor den Schüler*innen ein Förderbedarf zugesprochen wurde, einen Prädiktor für ein höheres Ausmaß an Schüler*innen-Lehrer*innen-Konflikten, nachdem die Schüler*innen sonderpädagogische Unterstützung erhielten, dar (Zweers et al., 2020). Des Weiteren zeigten Mädchen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung signifikant konfliktreichere Beziehungen zu ihren Lehrkräften als Jungen (Zweers et al., 2020).

Besonders vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Grundannahmen sowie der damit einhergehenden Fokussierung der affektiven Aspekte müssen die individuellen Repräsentationen der jeweiligen Interakteur*innen (Schüler*in und Lehrkraft) innerhalb der Beziehungsdyade und deren Einfluss auf die dynamische Wechselwirkung zwischen den Interakteuren sowohl bei der Einordnung von aktuellen Forschungsbefunden sowie der Konzeption von Studien berücksichtigt werden.

Die individuellen Repräsentationen der Schüler*innen innerhalb der Beziehungsdyade.

Übergeordnet weisen Ergebnisse von Meta-Analysen aus dem englischen Sprachraum darauf hin, dass insbesondere unsicher-organisierte sowie desorganisierte Bindungen mit externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen einhergehen (z. B. Fearon, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010; Groh, Roisman, van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Fearon, 2012).

Unsicher-vermeidende Bindung steht sowohl im Zusammenhang mit internalisierenden (Madigan, Atkinson, Laurin & Benoit, 2013; Madigan, Brumariu, Villani, Atkinson & Lyons-Ruth, 2016) als auch externalisierenden Verhaltensproblemen (Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997; Pasco Fearon & Belsky, 2011). Dabei geht aus den meisten Studien hervor, dass der Zusammenhang zwischen unsicher-ängstlicher Bindung und internalisierenden Verhaltensproblemen stärker zu sein scheint als der Zusammenhang zwischen unsicher-vermeidender Bindung und internalisierenden Verhaltensproblemen (Groh et al., 2012; Lyons-Ruth et al., 1997; Madigan et al., 2016; Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004; O'Connor, Scott, McCormick & Weinberg, 2014). Madigan et al. (2016) berichten beispielsweise mittlere Effektgrößen für ängstliche Bindung und kleine Effektgrößen für vermeidende Bindung auf internalisierende Verhaltensprobleme. Darüber hinaus legen Ergebnisse von Meta-Analysen signifikante Zusammenhänge zwischen sicherer Bindung und externalisierenden (Fearon et al., 2010; Madigan et al., 2016) sowie internalisierenden

Verhaltensproblemen (Madigan, Atkinson, Laurin & Benoit, 2013; Madigan et al., 2016) nahe.

In der bereits angeführten Studie von Al-Yagon (2016) berichten Jugendliche mit komorbiden Lern- und ADHS-Problematiken über wenig sichere Bindungsbeziehungen zu ihren Müttern im Vergleich zu der Gruppe ohne Beeinträchtigungen. Des Weiteren liegen empirische Ergebnisse vor, die darauf hindeuten, dass Bindungserfahrungen einen Einfluss auf die konkrete Interaktion mit der Lehrkraft nehmen und lassen sich in die bereits dargelegten theoretischen Grundannahmen der Bindungstheorie einordnen. In ihrer Meta-Analyse zeigen Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) beispielsweise auf, dass die erfahrene Sicherheit durch die Eltern signifikant mit der empfundenen Sicherheit von Schüler*innen durch die Lehrkräfte korreliert. O'Connor und McCartney (2006) berichten, dass unsicher gebundene Kinder dazu tendieren, eine niedrigere Beziehungsqualität zu ihren Lehrkräften aufzuweisen als sicher gebundene Kinder in der frühen Kindheit.

Für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung liegen international sowie insbesondere national bisher nur sehr vereinzelt empirische Erkenntnisse zu den dargestellten Zusammenhängen vor. Cavendish, Nielsen & Montague (2012) stellten bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein geringeres Maß an elterlicher Bindung sowie ein höheres Maß an Verhaltensproblemen fest als bei Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in einem integrativen Schulumfeld. Hierbei wurde jedoch weder über die Art des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs noch über eine Interaktionsanalyse berichtet.

Erste Ergebnisse im deutschen Sprachraum für den Förderschwerpunkt EsE liefert Beetz (2013), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Entfremdung in der Bindung zur Mutter und Peers sowie maladaptiven Emotionsregulationsstrategien bei Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aufzeigen konnte. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch ausschließlich auf das Jugendalter. Julius (2001a) stellt erste Ergebnisse zur Verteilung bzw. Häufigkeit der Bindungsmuster von Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung im deutschsprachigen Raum dar. Im Rahmen der Studie wurde mit 43 Kindern der Klassenstufen 1-5 einer Schule für Erziehungshilfe das halbstandardisierte Interviewverfahren Separation Anxiety Test (SAT; Jacobsen & Ziegenhain, 1997) durchgeführt. 7 Prozent der untersuchten Kinder wurden als sicher gebunden eingestuft, 63

Prozent wiesen desorganisierte Bindungsmuster auf, 21 Prozent unsicher-vermeidende Bindungsmuster und 7 Prozent der Kinder wurden als unsicher-ambivalent klassifiziert. Somit wurden 91 Prozent innerhalb dieser Stichprobe unsicheren Bindungsmustern zugeordnet. Des Weiteren gehen Zusammenhänge zwischen dem desorganisierten Bindungsmuster und dem klinischen Ausmaß an dissoziativen Symptomen aus der Studie hervor. Julius (2001a) selbst verweist jedoch im Rahmen seiner durchgeführten Studie auf methodische Einschränkung und Limitationen hinsichtlich der Ergebnisse hin. Die Verteilung der Stichprobe beruht nicht auf einer repräsentativen Stichprobe. Des Weiteren sind die psychometrischen Eigenschaften des verwendeten Erhebungsverfahrens zu berücksichtigen.

Die individuellen Repräsentationen der Lehrkräfte innerhalb der Beziehungsdyade. Wie aus dem theoretischen Modell und den dargestellten bindungstheoretischen Grundannahmen ebenfalls hervorgeht, beeinflussen die eigenen Beziehungserfahrungen und somit die internalen Repräsentationen der Lehrkräfte ebenfalls die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Im Vergleich zu der Erfassung der Bindungserfahrungen und -repräsentationen von Kindern liegen deutlich weniger Studien vor, die die selbige von Lehrkräften untersuchen.

Die Ergebnisse einer Studie von Kesner (2000) deuten darauf hin, dass die Beziehungserfahrungen von Lehrkräften einen signifikanten Prädiktor für die Einschätzung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsqualität darstellen. Demnach berichten Lehrkräfte von einer engeren Beziehung zu ihren Schüler*innen, wenn sie selbst als Kind durch ihre Eltern weniger harten Disziplinierungen ausgesetzt waren. Darüber hinaus weisen Studien auf unterschiedliche mentale Repräsentationen der Lehrkräfte innerhalb der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade in Abhängigkeit vom konkreten Problemverhalten (Bosman, Zee & Koomen, 2019) sowie der eigenen Profession (Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren & Spilt, 2018) hin. Die Ergebnisse von Bosman et al. (2019) zeigen beispielsweise, dass Lehrkräfte im Umgang mit hyperaktivem Verhalten von Schüler*innen ein höheres Maß an positiven Affekten und Feinfühligkeit aufweisen als bei anderen Verhaltensproblemen. Koenen et al. (2018) zeigen, dass Lehrkräfte weniger tolerant gegenüber Fehlverhalten bei Schüler*innen im Unterricht sind, zu denen sie negative mentale Beziehungsrepräsentationen entwickelt haben. Insgesamt berichteten die Lehrkräfte im Rahmen dieser Studie, dass sie nur wenige negative Emotionen (wie z. B. Hilflosigkeit) in der Interaktion mit ihren Schüler*innen erlebten.

Im deutschsprachigen Raum stellen Mays und Roos (2018) erste explorative, deskriptive Ergebnisse zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen von Förderschullehrkräften aus dem Förderschwerpunkt EsE vor. Mithilfe des Adult Attachment Projective Picture System (AAP) wurde die Bindungsrepräsentation von 33 Sonderpädagoginnen und 15 pädagogischen Fachkräften erfasst. 56 % der befragten Personen wiesen unsichere Bindungsrepräsentationen auf.

Die Qualität der Beziehung zu Schüler*innen nimmt einen bedeutsamen Einfluss auf die Berufszufriedenheit, das Stressempfinden im Beruf und somit ihre psychosoziale Gesundheit ein (Aldrup, Klusmann & Luedtke, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Dem gegenüber konnte Yoon (2002) feststellen, dass die empfundene Stressbelastung, negative Affekte sowie empfundene Selbstwirksamkeit sich auf die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auswirken.

Umwelteinflüsse. Die systemische Perspektive innerhalb des Modells unterstreicht die Relevanz von Umwelteinflüssen auf die Beziehungsdyade. Die Betrachtung der Umwelt- und Kontextfaktoren lässt sich ausgehend vom konzeptionellen Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsmodell in den Klassenraum bzw. die Schule, die Familie und die kulturellen Aspekte differenzieren. Auf schulischer Ebene kann zwischen allgemeinen organisatorischen Strukturen und Ressourcen der gesamten Schule sowie strukturellen Gegebenheiten in der Klasse unterschieden werden.

Allgemeine Schulstrukturen beziehen sich beispielsweise auf curriculare Vorgaben und/oder pädagogische Konzepte der Schule. In vielen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung haben sich, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich, Schulstrukturen mit kleineren Schulen, kleineren Schulzweigen in Schulen sowie mit Blockunterricht etabliert. Im Rahmen der Evaluation einiger dieser Schulkonzepte im amerikanischen Schulsystem an Sekundarschulen konnte verdeutlicht werden, dass diese Strukturen die zwischenmenschlichen Beziehungen verbessern (Midgley & Edeling, 1998). Ob diese Strukturen auch einen Einfluss auf bindungsrelevante Aspekte (z. B. Emotionsregulation) haben, wurde hingegen nicht untersucht. Dies gilt auch für weitere strukturelle Aspekte.

Wie Burchinal und Kollegen (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000) belegen, scheint die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung höher ausgeprägt zu sein, wenn das Verhältnis von Schüler*in zu Lehrpersonenzahl in

Grundschulklassen niedrig ist. Des Weiteren konnten Pianta und Kollegen (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early et al., 2005) niedrige bis gar keine Zusammenhänge zwischen strukturellen Aspekten, wie der Länge des Schultags oder dem Ort des Klassenraums im Schulgebäude, und der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in der frühen Schullaufbahn nachweisen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass insgesamt wenig Studien zur dyadischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung bei Schüler*innen mit Verhaltensproblemen und insbesondere im Förderschulsetting des Schwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung vorliegen. Grundlegend deuten die dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Zusammenhang mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen steht. Die Analyse des Zusammenhangs zwischen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und internalisierenden Verhaltensproblemen in Stichproben des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung bzw. in vergleichbaren Stichproben erfolgt nur sehr vereinzelt. Bei den wenigen vergleichenden Studien schätzen Schüler*innen mit Verhaltensproblemen die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsqualität meist signifikant schlechter ein als Schüler*innen ohne Verhaltensprobleme. In den Studien, in denen die Lehrkraftperspektive miterfasst wurde, stimmten die Lehrkräfte dem zu. Häufig fokussieren die Studien einen Symptombereich von Verhaltensproblemen. Dieser liegt meist im Bereich der externalisierenden Problemlagen. Des Weiteren fällt die häufige Nutzung von aggregierten Skalen innerhalb der rezipierten Studien auf. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass den verwendeten Instrumenten zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung sehr unterschiedliche Konstruktoperationalisierungen zugrunde liegen (siehe Abschnitt 2.4).

Im deutschsprachigen Raum und insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bleibt die Analyse der dargestellten Zusammenhänge weitestgehend aus. Bei der Einordnung aktueller Studienergebnisse, der Konzeption von zukünftigen Studien und Interpretation der Studienergebnisse ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass Verhalten (-probleme) sowie die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in einem ständigen Wechselwirkungsprozess stehen und sich gegenseitig beeinflussen (Li et al., 2018; Pakarinen et al., 2018; Roorda et al., 2014; Wubbels et al., 2015).

Die dargelegten Studienergebnisse unterstreichen die bereits theoretisch beschriebene und angenommene Mehrdimensionalität sowie dynamische Wechselwirkung der

Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Ausgehend von dem theoretischen Modell der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung sowie den dargestellten bisherigen empirischen Befunden, kann die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive einen Beitrag dazu leisten, Prozesse schulischer Beziehungsgestaltung zu beschreiben, zu analysieren, einzuordnen und zu reflektieren (Bolz et al., 2019). Die bindungstheoretischen Grundannahmen stellen ein grundlegendes Raster dar, deren Erkenntnisse punktuell auf die Beziehungsdyade in pädagogischen Kontexten übertragen werden können. Neben der Analyse der Prozesse von Beziehungsgestaltung können bindungstheoretische Erkenntnisse ebenfalls dazu beitragen, Verhaltensweisen vor dem Hintergrund bindungs- und beziehungsrelevanter Erfahrungen empirisch zu untersuchen und somit zu verstehen.

Frühe Bindungserfahrungen besitzen wichtige Implikationen für die emotionale und soziale Entwicklung über die Lebensspanne (Ahnert & Spangler, 2014). Die Grundannahmen der Bindungstheorie sowie die Ergebnisse der empirischen Bindungsforschung erlauben ein Verständnis über intrapsychische Reaktionen des Schülers bzw. der Schülerin sowie der Lehrkraft auf Bindungs- und Beziehungserfahrungen und können eine Erklärung für Verhaltensprobleme von Schüler*innen im Unterricht sowie unterrichtliches Handeln von Lehrkräften bieten (Bolz et al., 2019; Gloger-Tippelt, 2001). Darüber hinaus können unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensproblemen beschrieben sowie bindungsrelevante Aspekte bei der Beziehungsgestaltung und zielgerichteten Förderung berücksichtigt werden (Bolz et al., 2019; Gloger-Tippelt, 2001). Demzufolge kann die Bindungstheorie ebenfalls Erklärungsansätze für unterschiedliche Ausprägungen von Verhaltensweisen bei Schüler*innen im Unterricht bieten.

2.4 Erfassung des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

Um die Beziehungsqualität und ihre Bedeutsamkeit bei der Entwicklung und dem Fortbestehen von Verhaltensstörungen zu beschreiben, ihren Einfluss auf die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen und das Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften zu untersuchen sowie beziehungsförderliche Maßnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*in abzustimmen, bedarf es sowohl für die Forschung als auch für die Praxis geeigneter Erhebungsverfahren und -instrumente. Ausgehend von theoretischen Begriffsklärung des Konstrukts der Schüler*in-Lehrer-Beziehung wird nachfolgend ein kriteriengeleiteter Überblick über deutschsprachige Erhebungsverfahren und -instrumente zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung gegeben.

Basierend auf den bereits in Abschnitt 2.3 dargestellten heterogenen theoretischen Grundlagen werden Beziehungs- und Interaktionsqualität innerhalb der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im fachwissenschaftlichen Diskurs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften meist über Beurteilungsverfahren aus Lehrkraft- oder Schüler*inperspektive sowie mittels in-vivo- und videogestützter Beobachtungsverfahren und Interviews mit Schüler*innen und/oder Lehrkräften erfasst (siehe Überblicke z. B. bei Wettstein & Raufelder, 2021; Wubbels et al., 2015). Die jeweiligen Verfahren und Instrumente basieren auf heterogenen theoretischen Grundlagen, auf deren Basis das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung wiederum unterschiedlich operationalisiert wird (Teistler, Umlauf & Wolgast, 2019). In Abhängigkeit vom theoretischen sowie empirischen Hintergrund werden verschiedene Aspekte bzw. einzelne Komponenten der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung primär unidirektional erfasst (Wettstein & Raufelder, 2021). Im Rahmen der Erfassung steht somit meist nicht die Interaktion in ihrer Wechselseitigkeit und ihrer Dynamik über die Zeit im Fokus, sondern beziehungsrelevantes Verhalten sowie bedeutsame Merkmale einer Person (i. d. R. der Lehrkraft) (Scherzinger, Roth & Wettstein, 2020). Bereits an dieser Stelle zu verdeutlichen ist, dass die Perspektive der Schüler*innen deutlich seltener Berücksichtigung findet.

Studienbefunde weisen auf divergierende Einschätzungen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus Schüler*in- und Lehrkraftperspektive sowie die Entstehung von Verzerrungen durch die Einnahme einer einseitigen Perspektive und fehlende Vergleichsmöglichkeiten hin (Wettstein & Raufelder, 2021; Zee & Koomen, 2017). Darüber hinaus werden Instrumente eingesetzt, die aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Basis nicht kongruent sind und dementsprechend einen Vergleich von Perspektiven erschweren (Koomen & Jellesma, 2015; Van Loan & Garwood, 2018).

Sowohl als Grundlage für den methodischen bzw. empirischen Teil dieser Dissertation als auch zur Einordnung empirischer Befunde ist es notwendig, zwischen der Erfassung der dyadischen Beziehung und der Beziehung zur Klasse zu unterscheiden, da von unterschiedlichen Beziehungsqualitäten sowie von einem interaktionslevelbedingten Beurteilungsunterschied (siehe theoretisches Modell zur Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung in Abschnitt 2.3 sowie Interaktionslevel Wubbels et al., 2015) auszugehen ist. Beispielsweise kann zwischen Klasse und Lehrkraft eine als positiv wahrgenommene Beziehung bestehen, während gleichzeitig einige dyadische Beziehungen (zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen oder einzelnen Schüler*innen untereinander) durch starke Konflikte und wenig

Nähe geprägt sind, andere wiederum durch eine große Nähe und wenig Konflikte, weitere durch große Nähe und große Konflikte – jeweils in unterschiedlichem Ausmaß – gekennzeichnet sind (Wubbels et al., 2015).

Wie unter anderem Brok, Brekelmans und Wubbels (2006) in einer vergleichenden Analyse von Befragungen aus Sicht von Schüler*innen konstatieren, führt eine Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus Perspektive der Schüler*innen in Abhängigkeit vom fokussierten Level zu unterschiedlichen Ergebnissen. Dies ist sowohl bei der Konstruktion als auch bei der Auswahl von Beurteilungsverfahren zu berücksichtigen. Wird im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung erhoben, um Unterschiede zwischen den Schüler*innen einer Klasse zu erfassen, beziehungsfördernde Maßnahmen individuell auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen abzustimmen oder den individuellen Fördererfolg zu überprüfen, sind Instrumente erforderlich, die die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsfokussierung fokussieren.

Im Rahmen eines systematischen Reviews geben Teistler, Umlauf und Wolgast (2019) einen fundierten Überblick über deutschsprachige Instrumente zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Dabei berücksichtigen die Autoren die bereits im Rahmen des Abschnitts 2.3 jeweils fokussierte Komponente des komplexen Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Darüber hinaus stellen sie teilweise Aussagen zur psychometrischen Güte einzelner Verfahren dar (Teistler et al., 2019). Die Eignung der Erhebungsverfahren für das Praxisfeld bleibt jedoch dabei unberücksichtigt. Durch die Orientierung an einer weiterentwickelten Variante des transaktionalen Modells der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung von Nickel (1976) liegt der Schwerpunkt des systematischen Reviews nicht auf der affektiven Beziehungsqualität. Diese ist jedoch im Rahmen des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung und somit für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel 3 und 4). Des Weiteren erfolgt im Rahmen des systematischen Reviews keine Unterscheidung, ob das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf dyadischer oder Klassenebene erhoben wird.

Ähnlich wie bei weiteren Beiträgen, in denen Erhebungsverfahren und -instrumente entlang verschiedener theoretischer Ansätze der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung skizziert werden (z. B. Wettstein & Raufelder, 2021; Wubbels & Brekelmans, 2005), bleibt zudem die Eignung für den Kontext des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung unberücksichtigt. Aus inhaltlicher und psychometrischer Perspektive sowie als

Grundlage für die Zielsetzung dieser Dissertation erscheint eine kritische Prüfung der Instrumente unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen in diesem Forschungs- und Praxisfeld notwendig (Cipriano et al., 2018; Knowles, Murray, Gau & Toste, 2020; Van Loan & Garwood, 2018). Darüber hinaus kann die Nutzbarkeit, der im Rahmen dieser Dissertationsschrift verwendeten Verfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung vor dem Hintergrund dieser Recherche reflektiert eingeordnet werden (siehe Kapitel 4).

Ausgehend von dieser theoretischen Darstellung sowie den Kritikpunkten an den bestehenden Überblicksarbeiten zu Erfassungsinstrumenten erfolgt ein kriteriengeleiteter Überblick über Verfahren und Instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im deutschsprachigen Raum. Aufgrund der Ziel- und Schwerpunktsetzung dieser Arbeit wird ebenfalls die Eignung für das Forschungs- und Praxisfeld im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung berücksichtigt und kritisch diskutiert. Die Recherche und Analyse erfolgte in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern des *Lehrstuhls Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung der Universität zu Köln* sowie des *Lehrstuhls Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung der Universität Wuppertal* (siehe dazu auch Leidig, Bolz, Niemeier, Nitz & Casale, 2021).

Neben einer Sichtung einschlägiger Überblicksarbeiten (Teistler et al., 2019; Wettstein & Raufelder, 2021), Lehr- und Herausgeberwerken (Hagenauer & Raufelder, 2020; Schweer, 2017), aktuellen empirischen Untersuchungen zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus dem deutschen Sprachraum und Forschungsarbeiten zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in der Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erfolgte eine Recherche in den Datenbanken FIS Bildung, PyscINFO, ZPID sowie FDZ Bildung mittels der Suchbegriffe *Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Schüler-Lehrer-Beziehung*, *Lehrer-Schüler-Interaktion*, *Schüler-Lehrer-Interaktion*, *Beziehungsarbeit*, *Beziehungsmanagement* und *Beziehungsförderung*, die in einer weiteren Suche mit *Test*, *Instrument*, *Skala*, *Beobachtungsverfahren*, *Interviewverfahren* und *Beurteilungsverfahren* kombiniert wurden.

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.3 erfolgten Operationalisierung des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung sowie besonderen Fokussierung der affektiven Beziehungsqualität wurden alle Erhebungsverfahren und -instrumente, die zum aktuellen Zeitpunkt der Recherche zugänglich waren und deren Entwicklung bzw. Vorgehensweise in Publikationen nachvollziehbar dargestellt wurde, extrahiert.

Bei Verfahren, die aus dem internationalen Sprachraum adaptiert wurden, beinhaltet dies auch die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Übersetzungsprozesses. Dies ist darin begründet, dass für eine angemessene Beurteilung der Analysekriterien diverse Detailinformationen notwendig sind. Hinzu kommt, dass es sich bei der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung um ein kulturell beeinflusstes Konstrukt handelt (Beyazkurk & Kesner, 2005; den Brok, Levy, Wubbels & Rodriguez, 2003), sodass bei interkulturellen Übersetzungen oder Entwicklungen von Instrumenten, die kulturelle Äquivalenz des Messverfahrens nachgewiesen werden muss (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2004). Einbezogen wurden dementsprechend alle Verfahren und Instrumente, die insgesamt oder in einzelnen Skalen bzw. Beobachtungskategorien Aspekte der emotionalen Qualität der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften bzw. Gefühle und Überzeugungen der Lehrkräfte und Schüler*innen für- und übereinander sowie über ihre wechselseitige Beziehung (Pianta et al., 2003) fokussieren.

Ausgehend von dem in Abschnitt 2.3 theoretisch beschriebenen Konstrukt sowie des aktuellen (internationalen) Forschungsstandes zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung erfolgt die Analyse auf der Grundlage der nachfolgenden Kriterien:

- (1) Art des Verfahrens/Instruments (Interview, Beurteilungs- oder Beobachtungsverfahren),
- (2) einbezogene Perspektiven (Schüler*in, Lehrkraft, Beobachter*in),
- (3) Ebene der Erfassung (Makroebene der Beziehungsqualität und Mikroebene der Interaktionsqualität),
- (4) Level der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (dyadische und auf Klassenebene),
- (5) inhaltliche Schwerpunkte, Umfang und Altersgruppe,
- (6) theoretischer Hintergrund,
- (7) wissenschaftliche Güte,
- (8) schüler*innen- und settingspezifische Aspekte, wie individuelle Bedarfe und Merkmale der Schüler*innen sowie Anwendbarkeit in unterschiedlichen Organisationsformen schulischer Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Die psychometrische Güte wird anhand ausgewählter Formen von Reliabilität (interne Konsistenz, Retest- und Interraterreliabilität) und Validität (externe und faktorielle Validität) berichtet. Dabei ist unter methodischen Gesichtspunkten kritisch vorab anzumerken, dass die Reliabilität und Validität eines Erhebungsinstrumentes sehr viel mehr umfassen als die hier angeführten Aspekte. Da dies jedoch nicht Kern des dargestellten Dissertationsprojektes ist, erfolgt keine ausführliche Diskussion der psychometrischen Güte. Die externe Validität wird

in der vorliegenden Analyse als geprüft vorausgesetzt, sobald in der jeweiligen Publikation der Zusammenhang mit mindestens einem externen Kriterium (z. B. konvergente und/oder diskriminante Validität) benannt bzw. beschrieben wurde. Reliabilität und Validität werden angegeben, wenn diese von den Autoren berichtet wird. Eine inhaltliche Beurteilung erfolgt an dieser Stelle nicht.

Insgesamt konnten zum Zeitpunkt der Analyse 28 Verfahren extrahiert werden, die zwischen 1979 und 2020 publiziert wurden. Fünf Verfahren sind multiperspektivisch ausgerichtet. In Tabelle 1 sind zunächst die absoluten Häufigkeiten für die verwendeten Methoden der Erfassung, die einbezogenen Perspektiven sowie die berücksichtigten Level der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung dargestellt.

Tabelle 1. Absolute Häufigkeiten – Methoden, Perspektiven und Level der Erfassung (Leidig et al., 2021)

Perspektive	GES	Methode							
		Beurteilungsverfahren				Beobachtungsverfahren			
		D	K	M	M*	D	K	M	M*
Schüler*in	23	4	13	3	3	–	–	–	–
Lehrkraft	7	1	6	–	–	–	–	–	–
Beobachter*in	6	–	–	–	–	2	2	2	–
GES	36	30				6			

Anmerkungen. Mehrfache Zuordnung bei Mehrperspektivität möglich; Level der Erfassung: D = dyadische Beziehung, K = Beziehung auf Klassenebene, M = Mischform: dyadische Beziehung und Beziehung auf Klassenebene, M* = Mischform: Beziehung eines Schülers/einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte; GES = Gesamt.

In Tabelle I, Anhang E sind die Ergebnisse der Recherche dargestellt. Dort findet sich ein detaillierter Überblick über alle Verfahren und Instrumente mit Klassifikationen (Methode, Perspektive, Level), relevanten Skalen bzw. Beobachtungskategorien, einer Kurzbeschreibung inklusive theoretischem Hintergrund, Angaben zur psychometrischen Güte sowie – sofern vorhanden – Bezug zum Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Verfahrensentwicklung bzw. Adaption, die zum Zeitpunkt der Analyse

zugänglich waren. Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Insgesamt konnten 28 deutschsprachige Verfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung identifiziert werden. Die Konzeptualisierung und Operationalisierung des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung der in Tabelle I (Anhang E) dargestellten Verfahren basieren meist auf denen im Rahmen dieses Kapitels kurz hergeleiteten einschlägigen theoretischen Traditionen der Forschung in diesem Feld. Des Weiteren rekurren sie auf Forschungen aus den Bereichen der Schulentwicklung, Schul-, Klassen und Unterrichtsklima, Unterrichtsqualität bzw. Klassenmanagement häufig auch in kombinierter Form. Unter Berücksichtigung des Phänomenbereichs im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung werden in sieben Veröffentlichungen Zusammenhänge mit Unterrichtsstörungen ($n = 3$) bzw. internalisierenden und/ oder externalisierenden Verhaltensproblemen ($n = 4$) im Rahmen der Entwicklung des Verfahrens fokussiert. Einzelne Publikationen stellen Bezüge zu Aspekten des Erlebens und Verhaltens her. Bis auf eine Publikation sind die Validierungsstichproben aus der allgemeinen Schule.

Nur beim Beobachtungsverfahren von Langer (2019), das im Grundschulsetting mit Kindern mit externalisierenden und/oder internalisierenden Verhaltensproblemen entwickelt wurde, erfolgte eine explizite Berücksichtigung von Schüler*innen aus dem Bereich des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung innerhalb der Stichprobe. Dies bezieht sich jedoch nur auf das Beobachtungsverfahren auf Schüler*innenebene. Innerhalb der Stichprobe der Lehrkräfte werden keine Lehrkräfte aus dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung mit einbezogen. Zwei weitere Instrumente beziehen Grundschüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen bzw. von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit ein.

Die Berücksichtigung settingspezifischer Aspekte unterschiedlicher Förderorte im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie die Einsatzmöglichkeiten bei Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und Förderschullehrkräften aus dem Förderschwerpunkt bleiben weitestgehend aus.

Aussagen zur psychometrischen Güte erfolgen i.d.R. in Form des Berichtens der internen Konsistenz. Dabei liegen jedoch kaum Angaben zur Retest-Reliabilität bei den

identifizierten Verfahren vor. Bei der Überprüfung der externen Validität bleiben Konstrukte und Variablen aus dem Kontext der Unterrichtsstörung sowie Verhaltensprobleme unberücksichtigt.

Im Vergleich zum internationalen Forschungsstand (z. B. Koomen & Jellesma, 2015; Van Bergen et al., 2020) erfolgt die Erfassung der recherchierten Verfahren meist aus Perspektive der Schüler*innen, jedoch fast immer auf dem Level der Klasse. Dies könnte u.a. damit begründet sein, dass viele deutschsprachige Verfahren aus den Bereichen der Schulentwicklungsforschung und/oder Klima- und Unterrichtsforschung heraus sowie in der Tradition der Erziehungsstilforschung das Lehrkraftverhalten gegenüber der Klasse in den Blick nehmen.

Neben den Leveln der Dyade und der Klasse finden bei den vorliegenden Instrumenten ebenfalls Mischformen Verwendung, bei denen innerhalb einer Skala auf Itemebene die Level Dyade und Klasse konfundiert werden. Darüber hinaus liegen Erhebungsinstrumente vor, die die Beziehung eines Schülers/ einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte erfassen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Beziehungsqualitäten, möglicher levelbedingter Beurteilungsunterschiede sowie der Problematik einer unklaren Referenzgruppe, kann die Validität beeinflusst werden (den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2006). Für die Anwendung bzw. Adaptierung einzelner Instrumente im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sollten die bisher dargestellten Aspekte berücksichtigt werden.

Internationale Studienbefunde weisen auf divergierende Einschätzungen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus Schüler*in- und Lehrkraftperspektive, mögliche Verzerrungen durch eine einseitige Perspektive sowie fehlende Vergleichsmöglichkeiten hin (Wettstein & Raufelder, 2021; Zee & Koomen, 2017).

Analog zum internationalen Forschungsstand sind jedoch im deutschen Sprachraum kaum mehrperspektivische Verfahren vorhanden. Keines der dargestellten Instrumente fokussiert die Dyade. Wie bereits Wettstein und Raufelder (2021) feststellen, ging auch aus der vorliegenden Analyse hervor, dass die einbezogenen Verfahren Aspekte der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung primär uni- und teilweise bidirektional erfassen. Somit wird die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung nicht in ihrer Wechselseitigkeit fokussiert. Daraus abgeleitet verdeutlicht dies, dass vielfach nicht die eigentliche Beziehungsqualität bzw. deren Wahrnehmung erfasst wird, sondern über die Erfassung von

beziehungsrelevantem Verhalten der Lehrkraft bzw. dessen Wahrnehmung auf die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung geschlossen wird.

Wie aus der Tabelle I (Anhang E) hervorgeht erfassen sehr wenige Verfahren die dyadische Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung ($n = 7$), die jedoch im besonderen Maß für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung relevant ist (siehe Kapitel 3 und 4).

3 Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung

In der fachwissenschaftlichen Literatur liegen divergierende Begriffe zur Beschreibung der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung vor (Herz, 2014; Hillenbrand, 2008b; Myschker & Stein, 2018; Ricking & Wittrock, 2021; Vernooij & Wittrock, 2014).

Die Unterschiedlichkeit in der Begriffsdefinition und weiterführenden Beschreibung von Erscheinungsformen hängt dabei stark von der zu Rate gezogenen fachwissenschaftlichen Perspektive ab. Unter anderem, weil die Sonderpädagogik eine Wissenschaftsdisziplin darstellt, in der Inhalte aus verschiedenen Nachbardisziplinen wie zum Beispiel Psychologie, Medizin, Soziologie und/oder (allgemeiner) Pädagogik integriert werden, ergibt sich daraus eine „Definitions- sowie Operationalisierungsproblematik“ (Willmann, 2014).

Im sonderpädagogischen Fachdiskurs sind es primär Begrifflichkeiten wie psychische Störungen, psychosoziale Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen, die häufige Verwendung in der Fachliteratur finden und ein breites Spektrum an emotionalen sowie verhaltensbezogenen Symptomen zusammenfassen (Hillenbrand, 2008a; Myschker & Stein, 2014; Popp, 2014). Die Unterschiedlichkeit in der Verwendung und Beschreibung der verschiedenen Begrifflichkeiten ist vor allem bedingt durch die verschiedenen fachwissenschaftlichen Strömungen, wie beispielsweise Psychoanalytik, Behaviorismus oder Konstruktivismus (Hillenbrand, 2008a; Myschker & Stein, 2018). Diese nehmen Einfluss auf die Begriffsbeschreibung, aber auch darauf aufbauend weitreichend auf die Ausgestaltung von Forschung, Diagnostik und Förderung.

Als Anwendungswissenschaft sind neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die verschiedenen Perspektiven vor dem Hintergrund des Praxisfeldes zu berücksichtigen. Somit kann zwischen bildungspolitischer bzw. schulrechtlicher Perspektive, der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe und fachwissenschaftlicher Perspektive im Rahmen der Begriffsbestimmung und Beschreibung der Zielgruppe unterschieden werden. Da der

Schwerpunkt dieser Dissertationsschrift im Praxisfeld auf dem schulischen Bereich sonderpädagogischer Förderung liegt, erfolgt die Begriffsdefinition und -beschreibung der Zielgruppe zunächst übergeordnet aus schulrechtlicher sowie fachwissenschaftlicher Perspektive.

Der Personenkreis aus bildungspolitischer bzw. schulrechtlicher Perspektive. In den letzten 50 Jahren hat sich ein nachweisbarer Veränderungsprozess in Hinblick auf Richtungen, Standorte und Einstellungen in der Sonderpädagogik vollzogen, der häufig auch als „Paradigmenwechsel“ beschrieben wird (Hillenbrand, 1999; Vernooij, 2005). Im Zuge dieses Paradigmenwechsels bestand die Zielsetzung der Veränderung der Begrifflichkeit durch die Berücksichtigung von Entwicklungsbereichen und Kompetenzen darin (insbesondere zwischen den Empfehlungen der KMK von 1972 und 1994), Abstand von einer defizit- und störungsorientierten Perspektive auf die Zielgruppe zu nehmen (Stein, 2015; Vernooij, 2005). So erfolgte bspw. durch die *„Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“* von 1994 (Beschluss vom 5. und 6. Mai 1994) ein Wechsel von einer institutionsbezogenen zu einer stärker individualisierenden, personenbezogenen Perspektive. Der noch in der *„Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“* der KMK von 1972 aufgeführte Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ wurde bspw. durch die Begrifflichkeit „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt (KMK, 1994, S. 28; Wachtel, 2010).

Ausgehend von der KMK-Empfehlung von 1994 wurden zwischen 1994 und 2000 Empfehlungen für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte von der KMK veröffentlicht (Vernooij, 2005; Wachtel, 2010). Basierend auf dem in der KMK-Empfehlung von 1994 angestrebten Perspektivwechsel wurde die Klassifikation „sonderschulbedürftig verhaltensgestört“ durch „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ersetzt (KMK, 2000, S. 349; Wachtel, 2010).

Die Empfehlung zum Förderschwerpunkt von 2000 hat bildungspolitisch sowie schulpraktisch aktuelle Relevanz und stellt ebenfalls die Grundlage der Begriffsdefinition im Rahmen dieser Dissertationsschrift. Schüler*innen weisen gemäß der Empfehlung der KMK von 2000 eine *„Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung“* (KMK, 2000, S. 10) auf, die in der Folge zur Einschränkung ihrer Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten führen und so „[...] im Unterricht der

allgemeinen Schule mithilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2000, S. 10).

Der bereits dargestellte Perspektivwechsel hin zu einer individualisierenden und personenbezogenen Perspektive kann ebenfalls durch das in dem Beschluss der KMK (2000) dargestellte Verständnis von *Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung* verdeutlicht werden. Emotionale und soziale Beeinträchtigungen beziehen sich auf den Entwicklungsprozess, der durch „[...] veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden [...]“ kann. Dabei werden die Eigenschaften nicht als „[...] unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit [...]“ beschrieben (KMK, 2000, S. 4). Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln sind demnach nicht feststehend und situationsunabhängig. Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung werden als Folge eines Interaktionsprozesses zwischen „[...] innerer Erlebens- und Erfahrungswelt [...]“ des Individuums und dem „[...] persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld [...]“ entwickelt (KMK, 2000, S. 4 f.). Demnach rückt das Personen-Umfeld der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum sonderpädagogischer Förderung. Beeinträchtigungen dieses Förderschwerpunktes werden als „[...] Ausdruck innerer unbewältigter Problematiken [...]“ und eine gestörte Personen-Umfeld-Beziehung als Folge dieser betrachtet (KMK, 2000, S. 349).

Die vielfältigen Beeinträchtigungen der Schüler*innen „[...] im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (KMK, 2000, S. 5) werden fachwissenschaftlich häufig in externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme unterschieden. Eine differenzierte Beschreibung dieser erfolgt innerhalb des Abschnitts 3.1.

Ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit wesentlich ist die Begrifflichkeit „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf wird bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung angenommen, „[...] wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2000, S. 349).

Ausgehend von und orientiert an dieser übergeordneten Empfehlung existieren in den einzelnen Bundesländern länderspezifische rechtliche Bestimmungen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt der emotionalen und

sozialen Entwicklung und die Grundlage für die Ausgestaltung sonderpädagogischer Unterstützung im schulischen Bildungssystem.

In vereinzelt Bundesländern kann zusätzlich ebenfalls ein erhöhter Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung vergeben werden. So besteht beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (NRW) die Möglichkeit über den § 15 Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF), intensivpädagogische Förderung zu erhalten.

Essentiell für die vorliegende Dissertationsschrift ist die Funktion der KMK-Empfehlung von 2000 für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Neben der Festlegung von Begriffen zur Feststellung und Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung, die Entscheidungen über den Bildungsgang und den Förderort ermöglichen, stehen Aufgaben und Ziele hinsichtlich „[...] des pädagogischen Handelns, der pädagogischen Ausgangslage und der Grundsätze für Unterricht und Erziehung“ im Zentrum der KMK-Empfehlung (Wachtel, 2010, S. 17). Einer dieser Aufgabenbereiche stellt die Stärkung der Beziehungsfähigkeit von Schüler*innen in diesem Förderschwerpunkt dar (KMK, 2000).

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Fachdisziplin ist die Begrifflichkeit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der KMK jedoch kritisch zu betrachten. Hillenbrand (2008b) merkt an, dass es sich bei dem Begriffsverständnis der KMK nicht um eine rein wissenschaftliche Definition handelt. Stein (2019) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Bezeichnung Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung nicht alle Ausprägungen von notwendigen Förderungen der betreffenden Zielgruppe umfasst und dass durch die Begrifflichkeit die Fokussierung von ausschließlich sozial-emotionalen Entwicklungsdefiziten und damit in Zusammenhang stehender Förderung von Kompetenzen erfolgt.

Einen weiteren kritischen Aspekt bildet die Problemfokussierung durch das Verständnis des „Förderbedarfs“ auf die Kinder und Jugendlichen, denen er zugeschrieben wird (Stein, 2019). Spiess (2000) fasst die Begrifflichkeiten der KMK als „narrative und typologisierende Beschreibung“ zusammen (Spiess, 2000, S. 375). In diesem Zusammenhang dienen die narrativen Typologien als Erleichterung der Vorstellung des Personenkreises für unterschiedliche Adressatengruppen, die im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zu berücksichtigen sind (Spiess, 2000).

Zusammenfassend und anknüpfend an den bisherigen Fachdiskurs (Hennemann et al., 2020; Opp & Unger, 2003) kann kritisch erwähnt werden, dass die Beschreibung der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aus schulrechtlicher Perspektive weitestgehend unpräzise bleibt. Dennoch erleichtert die Verwendung der Bezeichnung, trotz der angeführten wissenschaftlichen Kritik an der Bezeichnung der KMK-Empfehlung die Kommunikation innerhalb des Handlungs- bzw. Praxisfeldes auf der Ebene von Verwaltung, Schule, Verbänden, Eltern und Schüler*innen (Spiess, 2000).

Der Personenkreis aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Unter der Beschreibung der Zielgruppe aus fachwissenschaftlicher Perspektive werden Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, temporärem Bedarf an Unterstützung und vor allem Kinder und Jugendliche, die keinen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufweisen, jedoch ausgehend von der allgemeinen Schule Beratungsangebote des Förderbereichs Emotionale und soziale Unterstützung benötigen, berücksichtigt. Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt, ist die Beschreibung der Zielgruppe von einer fachwissenschaftlichen Diskussionstradition geprägt, die vielfältige Begriffsbestimmungen hervorgebracht hat.

Nachfolgend soll nicht auf den historischen Verlauf in der Veränderung der Begriffsbezeichnung und auf alle fachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten der letzten Jahrzehnte eingegangen werden (siehe ausführlich Hillenbrand, 2008a; Myschker & Stein, 2018). Stein (2015) stellt jedoch zusammenfassend dar, dass eine Veränderung von einem stark personenorientierten Störungsverständnis hin zu einer interaktionistischen und systemisch ausgerichteten Begriffsbeschreibung zu beobachten ist. Somit stehen nur Begriffe sowie Begriffsbeschreibungen im Fokus, die aktuelle Relevanz im wissenschaftlichen Fachdiskurs einnehmen. In der aktuellen sonderpädagogischen Fachliteratur sind es vor allem die Begriffe „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Verhaltensstörungen“ und „Gefühls- und Verhaltensstörungen“, die einschlägige Berücksichtigung finden und teilweise als Oberbegriffe für unterschiedliche Ausprägungen verwendet werden (Blumenthal et al., 2020; Myschker & Stein, 2018; Ricking & Wittrock, 2021).

Die Bezeichnung „Verhaltensauffälligkeiten“ wird meist als „wertneutral“ und weniger normgebunden betrachtet. Dennoch wird gerade der Begriff Auffälligkeit in diesem Zusammenhang auf mehreren Ebenen fachwissenschaftlich stark kritisiert.

„Verhaltensauffälligkeiten“ umfassen nicht alle Erscheinungsformen und Phänomene von Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen werden durch ihr Verhalten auffällig. Dies bezieht sich bspw. auf resignative oder regressive Erscheinungsformen und Verhaltensweisen, wie im weiteren Verlauf des Abschnittes 3.2 noch deutlich wird. Des Weiteren muss die vermeintliche Auffälligkeit der Kinder und Jugendlichen bspw. bei Phänomenbereichen wie Hochbegabung nicht zu tiefgreifenden und andauernden Schwierigkeiten und Problemlagen führen.

Ausgehend von dieser wissenschaftlichen Diskussion stellt die Bezeichnung „Verhaltensauffälligkeiten“ eine sehr allgemeine, mehrdeutige und unscharfe Begrifflichkeit zur Beschreibung der Zielgruppe dar (Hillenbrand, 2008a; Myschker & Stein, 2014). Dennoch kann der Begriff zur Beschreibung von „Vorformen“ bei emotional-sozialen Beeinträchtigungen bzw. Verhaltensstörungen herangezogen werden (Blumenthal et al., 2020, S. 12).

Wie bereits die im deutschen Sprachraum an den jeweiligen Lehrstühlen meist verwendete Denomination „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ verdeutlicht, hat sich der Begriff „Verhaltensstörungen“ im wissenschaftlichen Fachbereich etabliert. Darüber hinaus findet er zunehmend seit den 1960er Jahren Verwendung in administrativen Kontexten, wie bspw. bildungspolitischen Instanzen oder Gremien. Die Definition des Begriffs „Verhaltensstörungen“ wird stetig modifiziert und grenzt sich aufgrund seiner „klaren“ Beschreibung von dem im Fachdiskurs umstrittenen Begriff der „Verhaltensauffälligkeiten“ ab.

Neben der aktuell weit verbreiteten Begriffsbestimmung von Myschker (2009), die nachfolgend angeführt wird, finden sich im wissenschaftlichen Diskurs weitere Begriffsklärungen, die mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und aus unterschiedlichen Perspektiven die Bezeichnung „Verhaltensstörungen“ und somit die Beschreibung der Zielgruppe definieren. So stehen bspw. der Schweregrad der Verhaltensstörungen (Bach, 1985) oder die Störung im Zusammenhang mit dem Person-Umwelt-System (Seitz, 1992) im besonderen Fokus der jeweiligen Definitionen.

Myschker (2009, S. 49) definiert „Verhaltensstörung“ als „[...] 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“.

„Verhaltensstörungen“ werden im Rahmen der Definition als Verhalten, welches von kulturspezifischen Erwartungsnormen abweicht bzw. sich diesen schlecht anpassen kann, beschrieben. Verursacht wird dieses abweichende oder schlecht angepasste Verhalten von *organischen und/oder milieureaktiven* Aspekten.

Myschker (2009) stellt ebenfalls einen Ausblick auf die Folgen von „Verhaltensstörungen“ dar. Die (negativen) Auswirkungen von „Verhaltensstörungen“ beziehen sich auf die Entwicklung, die Arbeitsfähigkeit, das Lernen sowie die Interaktion des Kindes oder Jugendlichen. In diesem Zusammenhang verortet Myschker (2009) die Hilfen für die Auswirkungen von „Verhaltensstörungen“ im pädagogisch-therapeutischen Bereich.

Durch das Anführen der Begriffe „Erwartungsnormen“ und „milieureaktiv“ verdeutlicht Myschker (2009, S. 49), dass die Faktoren für „Verhaltensstörungen“ nicht ausschließlich im Kind oder Jugendlichen begründet sind. Demnach muss die Umwelt des Individuums bei der Klassifikation von Verhaltensstörungen mitberücksichtigt werden. Orientiert an Ricking und Wittrock (2021) lässt sich die Definition nach den fünf folgenden Dimensionen zusammenfassend differenzieren:

- Phänomen: maladaptiv, nicht-funktionale Anpassung, kulturelle und zeitspezifische Erwartungen als Bezugsnorm
- Ursache: Organisch und/oder milieureaktiv
- Klassifikation: Mehrdimensionalität, Häufigkeit und Schweregrad
- Folgen: Auswirkungen, Entwicklung, Lern- und Arbeitsfähigkeit und Interaktion
- Förder- und Unterstützungsmaßnahmen: besondere pädagogisch-therapeutische Hilfen sind notwendig.

International bereits verbreiteter und im deutschen Sprachraum zunehmend in den letzten Jahren in der fachwissenschaftlichen Disziplin diskutiert ist der Terminus „Gefühls- und Verhaltensstörungen“. Diese Begriffsbezeichnung wurde von dem US-amerikanischen Fachverband Council for Children with Behavior Disorder (CCBD) vorgeschlagen und im deutschen Sprachraum von Opp (2003) definiert. „Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen und ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben.

Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.

Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung;
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden“ (Opp, 2003, S. 509f.).

Weiterführend weist Opp (2003, S. 510) im Rahmen der Definition darauf hin, dass „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ „[...] im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten [...]“ können. Des Weiteren wird betont, dass zur diagnostischen Abklärung verschiedene Datenquellen und Messverfahren herangezogen werden müssen. Im Rahmen der diagnostischen Zuschreibung von „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ sollten mindestens die übergeordneten Kriterien berücksichtigt werden:

- Intensität (längere Zeitdauer, hoher Schweregrad)
- Ökologie (in mindestens zwei Settings, eines davon Schule)
- Integration (Erfordernis spezifischer Hilfen für Teilhabe an der Gesellschaft)

Im Vergleich zu der Definition von Myszker (2009) ist die explizite Berücksichtigung der emotionalen Dimension im Rahmen dieser Definition hervorzuheben (Forness & Knitzer, 1992; Opp, 2003). Darüber hinaus wird Bezug auf den gefährdeten Erziehungserfolg genommen sowie die Notwendigkeit spezifischer Hilfen sowie die häufige Komorbidität mit weiteren Beeinträchtigungen betont (Schröder & Wittrock, 2002). Trotz kritischer Diskussionen hinsichtlich des Störungsbegriffs, hat sich die Begriffsbestimmung interdisziplinär international etabliert (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017).

Die Begriffe „Verhaltensstörungen“ sowie „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ sind als Oberbegriffe zu verstehen, die insbesondere im sonderpädagogischen Fachdiskurs einschlägige Berücksichtigung finden. Sie sind unabhängig von einer psychiatrischen Diagnose einer psychischen Störung zu betrachten. Es lassen sich hinsichtlich der diagnostischen Kriterien deutliche Überschneidungen zwischen beiden Konzepten feststellen

(Hennemann et al., 2020). Die Operationalisierungen unterscheiden sich jedoch allein bedingt durch die jeweilige Fachdisziplin deutlich.

Die Verschiedenheit und Vielfalt in der Begriffsbezeichnung sowie Definition verdeutlichen zum einen die Komplexität des Phänomens und zum anderen, dass keine allgemeingültige Theorie bzw. Metatheorie im fachwissenschaftlichen Diskurs existiert.

Somit muss kritisch festgehalten werden, dass die Verwendung der Bezeichnungen und Beschreibungen für die Zielgruppe im Rahmen dieser Dissertationsschrift nicht als objektivierbare Größen festgehalten werden können, sondern erst durch sprachliche Kriterien und Zuschreibungen, die angefertigt werden, ihre Existenz erhalten. Die Begriffe sind Konstruktionen der Personen, die sie verwenden. Für die interdisziplinäre Arbeit im Förderschwerpunkt ist es jedoch notwendig, eine gemeinsame Arbeitsdefinition festzulegen. Innerhalb dieser Dissertationsschrift werden primär die Begrifflichkeiten Verhaltensprobleme, Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie Förderbedarf mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung verwendet. Verhaltensprobleme bzw. Probleme in der emotionalen und sozialen Entwicklung werden im Rahmen dieser Arbeit als Ausprägungen verstanden, die Kinder mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen.

Der Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ beschreibt eine besonders schwerwiegende aber vor allem pädagogische Problematik. Die Zuschreibung erfolgt im schulischen Setting neben den emotionalen und sozialen Bedarfen des Schülers/ der Schülerin unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen. Der Fokus der vorliegenden Studie liegt jedoch nicht auf der Analyse institutioneller Rahmenbedingungen, sondern auf der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften und den darin verorteten Verhaltensweisen.

3.1 Erscheinungsformen

Die dargestellten Begriffe stellen Oberbegriffe dar, unter denen vielschichtige Erscheinungsformen subsumiert werden können. Aufgrund des primären schulischen Bezugs dieser Arbeit, werden im Folgenden die Erscheinungsformen vor dem Hintergrund des schulischen Kontextes betrachtet.

Analog zu den benannten Begrifflichkeiten aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs müssen die Beschreibungen der Phänomenbereiche aus der klinischen Psychologie und der Kinder- und Jugendpsychiatrie an dieser Stelle eingeordnet werden, da sie zur Beschreibung

der Erscheinungsformen, Klassifikation sowie im Rahmen verschiedener Studien in der sonderpädagogischen Fachdisziplin sowie im Praxisfeld meist herangezogen werden.

Dabei findet primär der Begriff „psychische Störungen“ Berücksichtigung (z. B. Stein & Müller, 2014).

Bei der Beschreibung, Kategorisierung sowie kriteriengeleiteten Absicherung der Diagnose von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen finden häufig die medizinisch-psychiatrischen Diagnose- bzw. Klassifikationssysteme ICD-10 (International Classification of Diseases) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual-V) der amerikanischen Gesellschaft für Psychiatrie (APA) Berücksichtigung. Folgende Kategorien werden innerhalb dieser Klassifikationssystemen unter Verhaltensstörungen differenziert zusammengefasst: Hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens, emotionale Störungen des Kindesalters, kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen, Störungen sozialer Funktionen mit Beginn der Kindheit, Tic-Störungen sowie sonstige Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn der Kindheit und Jugend (Döpfner, 2013; Petermann, 2013; Steinhausen, 2019).

Für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ist es aber primär die bereits angeführte Empfehlung der KMK (2000), die die Grundlage des diagnostischen Prozesses im schulischen Kontext bietet. Im Rahmen des sonderpädagogischen Fachdiskurses und insbesondere im Rahmen sonderpädagogischer Studien finden die psychiatrisch-medizinischen Klassifikationssysteme und die darin verorteten Kategorisierungen von Verhaltensproblemen und -störungen Berücksichtigung (Stein & Müller, 2014). Dies zeigt sich auch in den nachfolgenden Ausführungen.

Unter Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung werden aus fachwissenschaftlicher Perspektive spezifische Störungsformen subsumiert, die sich übergeordnet in die Kategorien externalisierende und internalisierende Störungen einteilen lassen und empirische Bestätigung erhalten (Achenbach & Edelbrock, 1978; Achenbach, Ivanova, Rescorla, Turner & Althoff, 2016; Blumenthal et al., 2020; Mischler & Stein, 2018). Übergeordnet lassen sich unter externalisierenden Störungen nach außen gerichtete Verhaltensweisen wie z. B. Aggressivität, Impulsivität, Delinquenz, Dissozialität, Aufmerksamkeitsdefizite oder Hyperaktivität zusammenfassen, die in Verhaltensproblemen wie z. B. aggressives Verhalten sowie ADHS münden können (Achenbach et al., 2016; Beelmann & Raabe, 2007; Mischler & Stein, 2018).

Epidemiologische Studien deuten darauf hin, dass insbesondere unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens zu den häufigsten Verhaltensstörungen zählen (z. B. Ihle & Esser, 2002; Klasen et al., 2016; Ravens-Sieberer et al., 2015). In der Wahrnehmung von Lehrkräften stellt aggressives Verhalten darüber hinaus eine der häufigsten Unterrichtsstörungen dar (Hartmann, Mutzeck & Fingerle, 2003; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2018). Aufgrund der damit einhergehenden besonderen Herausforderung im schulischen Handlungsfeld rückt dieses Problemverhalten besonders in den Fokus der vorliegenden Studie.

Aggressives Verhalten lässt sich übergeordnet als Handlungsweisen definieren, „[...] die darauf ausgerichtet sind, anderen Personen Schaden zuzufügen“ (Anderson & Bushman, 2002). Anderson und Bushman (2002) ergänzen weiterführend, dass der Aggressor überzeugt darin sein muss, mit seinem Verhalten das Opfer zu schädigen, und dass das Opfer gleichzeitig motiviert ist, diesem Verhalten zu entweichen. Aggressives Verhalten wird in der Fachliteratur häufig auch unter dem umfassenderen Begriff dissozialen Verhaltens (im Englischen auch antisocial behavior) mit weiteren Problemlagen wie gewalttätigem oder delinquentem Verhalten zusammengefasst (Beelmann & Raabe, 2007). Diese breite Zusammenfassung von Verhaltensweisen, die durch die Verletzung von altersgemäßen sozialen Erwartungen, Regeln und Normen gekennzeichnet ist (Coie & Dodge, 1998; Frick, 1998; Rutter, 1997), ist primär bedingt durch die besonders hohe Komorbiditätsrate, den vielfältigen Zusammenhängen im Entwicklungsverlauf (z. B. Catalano & Hawkins, 1996; Loeber & Hay, 1997) sowie der hohen Anzahl ähnlicher Verursachungsfaktoren (siehe einen Überblick in Beelmann & Raabe, 2007).

Unter aggressivem Verhalten lässt sich eine große Anzahl an heterogenen Verhaltensweisen zusammenfassen. Aufgrund seiner Heterogenität wird aggressives Verhalten in verschiedene Erscheinungsformen unterteilt. In der Fachliteratur findet meist die übergeordnete Unterscheidung zwischen verbaler Aggression und non-verbaler bzw. körperlicher Aggression prominente Berücksichtigung (Petermann & Koglin, 2013). Anhand von Begriffspaaren hat sich dabei vor allem die Gruppierung der Verhaltensweisen nach Vitiello und Stoff (1997) bewährt, die insbesondere sowohl in der Forschung als auch Diagnostik eine präzisere Beschreibung des Phänomens ermöglicht. Die Autoren teilen aggressives Verhalten ausgehend von möglichen Motiven aggressiven Handelns in die vier Begriffspaare *feindselig vs. instrumentell*, *offen vs. verdeckt*, *reaktiv vs. proaktiv* und *affektiv vs. räuberisch* ein (Vitiello & Stoff, 1997).

Auf der Grundlage eines multifaktoriellen Ursachenmodells aggressiven Verhaltens sind biologische, psychologische und soziale Bedingungen Risikofaktoren für das Entstehen und Fortbestehen von aggressivem Verhalten (zur Übersicht siehe Tremblay, 2010). Ein schwieriges Temperament (z. B. Lorber & Egeland, 2011; Nigg, 2006), Defizite der Emotionsregulation (z. B. McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, & Nolen-Hoeksema, 2011; Robertson, Daffern & Bucks, 2012) und der sozialen Informationsverarbeitung finden empirische Bestätigung als kindbezogene Risikofaktoren für aggressives Verhalten (z. B. Arsenio, Adams & Gold, 2009; De Castro, Verhulp & Runions, 2012). Ausgehend von einem transaktionalen Entwicklungsmodell wirken die einzelnen Einflussfaktoren auf aggressives Verhalten komplex und dynamisch (z. B. Fontaine & Dodge, 2009).

Als Erklärungsansatz für das Auftreten aggressiven Verhaltens findet das Modell zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994) und dessen konzeptionelle Weiterentwicklung (Lemerise & Arsenio, 2000) verbreitete Verwendung. Es stellt darüber hinaus die Grundlage zahlreicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen dar (z. B. Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2013; Koglin & Petermann, 2013; Petermann, Koglin, Marées & Petermann, 2019; Urban, Hövel & Hennemann, 2018). Als ursächlich für aggressives Verhalten werden Defizite und Verzerrungen der Informationsverarbeitungsprozesse benannt (Crick & Dodge, 1994). Lemerise und Arsenio (2000) betonen in der Weiterentwicklung des Modells den Einfluss emotionaler Prozesse auf die einzelnen Phasen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung. Defizite in der Emotionsregulation können beispielsweise dazu führen, dass der kognitive Prozess aufgrund starker Emotionen abgebrochen wird.

Aggressives Verhalten kann zu schweren funktionalen und psychosozialen Beeinträchtigungen führen und in Zusammenhang mit Problemen in verschiedenen entwicklungsrelevanten Bereichen, wie Schulerfolg (Pepler & Craig, 2005), Beziehung zu Gleichaltrigen (Barnow, Lucht & Freyberger, 2005) und Gestaltung der Beziehung zu Lehrkräften (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002), stehen. Aufgrund derart schwerwiegender Folgen sind die Identifikation und der Einfluss weiterer signifikanter (ätiologischer) Faktoren des Phänomenbereichs im Rahmen empirischer Forschung notwendig.

Unter internalisierenden Störungen werden nach innen gerichteten Verhaltensweisen, wie z. B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, sozialer Rückzug, Interessenlosigkeit, und/oder Freudlosigkeit subsumiert, die zu Verhaltensproblemen wie z. B. Angststörungen,

Depressionen und/oder psychosomatischen Störungen führen können (Achenbach & Edelbrock, 1987; Myschker & Stein, 2018). Sie sind durch übermäßige Kontrolle und eine nach innen gerichtete Fokussierung von Emotionen und Verhaltensweisen gekennzeichnet (Achenbach & Edelbrock, 1987).

Neben aggressiven bzw. dissozialen Verhaltensweisen sind Angstproblematiken insbesondere im Kindesalter stark verbreitet (Klasen et al., 2016). Im schulischen Setting werden diese häufig von Lehrkräften und weiteren Pädagog*innen seltener bzw. nicht wahrgenommen oder auf Verhaltensebene falsch interpretiert (Conley, Marchant & Caldarella, 2014).

Auf der Grundlage des Konzeptes von Quay (1978) sowie Achenbach (1966) erweitert Myschker (2009) die Klassifikation von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen um die beiden Kategorien sozial unreifes und sozialisiert delinquentes Verhalten. Unter sozial unreifen Verhaltensproblemen werden nach Myschker (2009) Verhaltensweisen zusammengefasst, die sich durch nicht altersentsprechendes Verhalten, leichte Ermüdbarkeit, Konzentrationsschwäche, Leistungsschwäche sowie Sprach- und Sprechstörungen kennzeichnen lassen. Sozialisiert delinquentes Verhalten schlägt sich in Verhaltensweisen wie Verantwortungslosigkeit, Reizbarkeit, Aggressivität und Gewalttätigkeit, einer niedrigen Frustrationstoleranz, der Missachtung von Normen und einer hohen Risikobereitschaft sowie niedrigen Hemmschwelle nieder (Myschker, 2009; Quay, 1978).

Wie aus der Beschreibung der Kategorien deutlich wird, stellt diese erweiterte Einteilung jedoch keine trennscharfe Differenzierung zu den beiden deutlich voneinander abgrenzbaren externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen dar. Je nach fachwissenschaftlichem Bezug werden Beispiele delinquenter Verhaltensweisen oder aggressiven Verhaltens unter externalisierenden Verhaltensweisen subsumiert. Während die Differenzierung und jeweilige Kategorisierung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen empirisch fundiert bestätigt wurde, bleibt dies für diese Erweiterung weitestgehend aus. Demzufolge findet die Differenzierung zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen bzw. -störungen breite Berücksichtigung im fachwissenschaftlichen sowie praktischen Diskurs. Demzufolge basiert das Begriffsverständnis im Rahmen dieser Dissertationsschrift und insbesondere für die Operationalisierung von Verhaltensproblemen bei der vorliegenden Studie auf Beschreibung

und Unterscheidung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen respektive -störungen.

Im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ist häufig ein gleichzeitiges sowie von Wechselseitigkeit geprägtes Auftreten mehrerer Symptomatiken bzw. Störungsformen (Komorbidität) zu beobachten (Schmid, Fegert, Schmeck & Kölch, 2007). Die Komorbidität von Lern- und Verhaltensstörungen ist besonders hoch (Klauer & Lauth, 1997). Die beiden Problemlagen bedingen sich häufig gegenseitig. Zum einen ist dies bedingt durch gemeinsame Risikofaktoren für „Lern- und Verhaltensstörungen“. Zum anderen kann sich aus der einen Beeinträchtigung die jeweils andere entwickeln oder sie können sich gegenseitig beeinflussen. Die Folgen dieses „Overlaps“ (Ricking, 2005, S. 235) zwischen Lern- und Verhaltensstörungen liegen nicht selten im Scheitern auf akademischer Ebene, der Entkoppelung von gesellschaftlichen Bildungsansprüchen sowie im weiteren Verlauf besonderen Schwierigkeiten in Transitionsprozessen zwischen Schule und Beruf (Hennemann et al., 2017). Verhaltensprobleme stellen die Folge bzw. die beobachtbare Verhaltensebene von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung dar.

3.2 Ätiologie

Um die Entstehung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und darauf basierender Verhaltensprobleme und -störungen herzuleiten, bedient sich die sonderpädagogische Fachdisziplin verschiedener bewährter, in der Regel nebeneinanderstehender wissenschaftlicher Perspektiven. Übergeordnet lassen sich biologische und medizinische, psychologische sowie soziologische Konzepte klassifizieren, die zur Erklärung der Entstehung von Verhaltensproblemen und -störungen in der Sonderpädagogik herangezogen werden (Myschker & Stein, 2014; Stein, 2014).

Insbesondere Ansätze und darauf basierende Konzepte aus der Fachdisziplin der Psychologie scheinen besondere Berücksichtigung bei der Genese sowie darauf aufbauender Handlungskonzepte zu finden (Blumenthal et al., 2020; Myschker & Stein, 2014). Sie reichen von lerntheoretischen, kognitionspsychologischen, systemischen bis hin zu psychoanalytisch orientierten Erklärungsansätzen (siehe dazu ausführlich z. B. Hillenbrand, 2008a; Myschker & Stein, 2018). Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Erklärungsansätze soll im Rahmen dieser Dissertation nicht erfolgen.

Wie aus der KMK (2000, S. 4) hervorgeht, sind „[...] Kindern und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns [...] von

vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt“. Es bedarf demnach einer gezielten und differenzierten Identifikation, welche Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe auf individueller, familiärer, schulischer sowie gesellschaftlicher Ebene Einfluss auf Störungen haben (KMK, 2000).

Aus wissenschaftlicher Perspektive muss bei der Erklärung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung auf theoretisch fundierte und empirisch bewährte Ansätze zurückgegriffen werden, die eine darauf basierende differenzierte Diagnostik sowie zielgerichtete Förderung ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund muss grundlegend von einem multifaktoriellen Ansatz bei der Entstehung und dem Fortbestehen von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen respektive Verhaltensproblemen ausgegangen werden. Dazu können vor allem transaktionale bzw. dynamisch-kontextuelle Entwicklungsmodelle (Damon & Lerner, 2006; Sameroff, 1975; 1993) und empirische Studien sowie konzeptionelle Arbeiten insbesondere aus der Entwicklungspsychopathologie (z. B. Cicchetti & Cohen, 2006; Sameroff, Lewis & Miller, 2000; 2015; Sroufe, 1997) herangezogen werden, die in den letzten Jahren zunehmend auch im sonderpädagogischen Fachdiskurs Berücksichtigung finden (siehe z. B. Blumenthal et al., 2020; Hennemann et al., 2017; Ricking & Wittrock, 2021; Stein, 2019).

Das insbesondere in der Fachdisziplin der Entwicklungspsychologie sowie Entwicklungspsychopathologie weit verbreitete Entwicklungsmodell von Sroufe (1997) berücksichtigt diese multifaktorielle Bedingungseinheit von Entwicklungsabweichungen sowie dynamischen Wechselwirkungsprozessen und soll als übergeordnete Grundlage für die Erklärung von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit herangezogen werden.

Es stellt darüber hinaus die Basis einer Vielzahl empirischer Studien sowie weiterführenden konzeptionellen Arbeiten dar. Es beschreibt Entwicklung anhand von Entwicklungspfaden und basiert auf Arbeiten von Waddington (1957) und Bowlby (1973). Aufgrund der Berücksichtigung bindungstheoretischer Grundannahmen und deren Bedeutsamkeit für die Entwicklung hat es eine besondere Relevanz im Rahmen dieser Dissertationsschrift. Unter visueller Verwendung eines Baums mit verschiedenen Verästelungen konstatiert Sroufe (1997), dass Abweichung als eine Aufeinanderfolge von eingeschlagenen Abzweigungen verstanden werden kann, welche ein Kind von seinem Entwicklungspfad abbringt.

Aus dem Konzept lassen sich fünf grundlegende Annahmen bzw. Kernaussagen für die Erklärung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und daraus resultierenden Verhaltensproblemen ableiten. Diese grundlegenden Annahmen finden sich auch in einer Vielzahl weiterer bestehender Ansätze und Modelle zur Erklärung von Entwicklungsprozessen, Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. psychischen Störungen wieder und bilden somit die Grundlage für die nachfolgend dargestellten Modelle. Dementsprechend werden einzelne Grundannahmen bzw. Kernaussagen differenziert vor dem Hintergrund des jeweiligen Modells beschrieben.

1. *Entwicklungsbeeinträchtigungen und -störungen sind als Abweichung vom normalen Entwicklungsverlauf über die Zeit zu verstehen.* Somit ist die Kontinuität der Fehlanpassung zu berücksichtigen, die in einer Störung münden kann.
2. *Prinzip der Äquifinalität in der Entwicklung.* Unterschiedliche Entwicklungspfade können zu ähnlichen manifesten Entwicklungsausgängen führen.
3. *Prinzip der Multifinalität in der Entwicklung.* Ähnliche Entwicklungspfade können zu unterschiedlichen Entwicklungsausgängen führen.
4. *Prinzip der Entwicklungsveränderung.* Abweichende Entwicklungspfade können zu positiven Anpassungen und Entwicklungsverläufen führen.
5. *Prinzip eingeschränkter Veränderung von Entwicklungspfaden.* Als Gegenpol zur vierten Grundannahme wird davon ausgegangen, dass je länger ein maladaptiver Entwicklungspfad eingeschlagen wird, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit einer zukünftigen positiven Entwicklung.

Die Grundannahmen des Modells von Sroufe (1997) sowie darauf aufbauender entwicklungspsychopathologischer Forschungserkenntnisse erhalten weiterhin bestehende Gültigkeit. Als Kernaussage lässt sich daraus ableiten, dass eine Vielzahl von Faktoren somit Einfluss auf die Entstehung von Beeinträchtigungen in der Entwicklung nehmen. Die Vielfalt im Entwicklungsverlauf wird betont. Somit sind Verhaltensprobleme und -störungen auch das Ergebnis von vielfältigen Einflussfaktoren, die biologisch (z. B. genetische Aspekte) und/oder psychosozial (z. B. Erziehungsverhalten der Eltern) bedingt sein können.

Diese grundlegende Annahme findet sich vor allem in vielfach berücksichtigten und prominenten bio-psycho-sozialen Modellen (im Ursprung Engel, 1977) wieder. Im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells sind Entwicklungsabweichungen und somit auch Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung multifaktoriell durch komplexe Wechselwirkungsprozesse von neurobiologischen, genetischen sowie

psychosozialen Einflüssen bedingt (Caspi & Moffitt, 2006; Resch & Parzer, 2014; Sameroff, 2000; Sameroff & Rosenblum, 2006; Sameroff & Seifer, 1990; Steinhausen, 2019). Besonders ausgehend von einer sonderpädagogischen Perspektive (z. B. Hillenbrand, 2008a; Müller & Stein, 2014; Myschker & Stein, 2018) ist somit bei der Genese von emotionaler und sozialer Beeinträchtigung und daraus entwickelten Verhaltensproblemen das individuelle Zusammenwirken somatischer, sozialer, kognitiver und emotionaler Bedingungen relevant (Resch & Parzer, 2014). Verhaltensprobleme sind nach diesem Verständnis als Anpassungsleistung an Entwicklungsanforderungen vor dem Hintergrund bio-psycho-sozialer Wechselwirkungen zu verstehen.

Innerhalb der beschriebenen Wechselwirkungen gelten Risikofaktoren als gut belegte Korrelate sowie Prädiktoren für Entwicklungsbeeinträchtigungen (Egle, Hoffmann & Steffens, 1997; Holtmann & Schmidt, 2004; Ihle, Esser, Schmidt & Blanz, 2002; Rutter, 1989; Werner, 1993). Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird diese grundlegende Annahme unter Risiko- und Schutzfaktorenmodellen zusammengefasst und empirisch vor allem in der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie vielfältig untersucht.

Risikofaktoren stellen krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende sowie entwicklungshemmende Merkmale dar, von denen eine mögliche Gefährdung der gesunden Entwicklung eines Menschen ausgeht (Holtmann & Schmidt, 2004). Darunter zu fassen sind Ereignisse, Umstände oder kindbezogene Merkmale, deren Vorhandensein die Wahrscheinlichkeit der Fehlanpassung und somit auch des Auftretens von Verhaltensproblemen und -störungen erhöhen (Beelmann & Raabe, 2007; Rutter & Sroufe, 2000). Die Wirkung von Risikofaktoren steht im Zusammenhang mit der Vulnerabilität (Verletzlichkeit, Anfälligkeit, auch Diathese) einer Person (Caspi & Moffitt, 2006; Holtmann & Schmidt, 2004; Rutter, 1987b). Das Vorhandensein von Vulnerabilität stellt die Voraussetzung für das Wirksamwerden eines Risikofaktors dar. Dabei wird davon ausgegangen, dass biologisch angelegte und/oder umweltbedingt erworbene Vulnerabilität die Wahrscheinlichkeit zur Genese von Entwicklungsbeeinträchtigungen erhöht (Döpfner, 2013; Petermann, Döpfner, Lehmkuhl & Scheithauer, 2000).

Risikofaktoren sind nicht als universell wirksam zu verstehen. Sie beeinflussen die Entwicklung und somit auch das Verhalten nicht absolut. Wie bereits aus der Darlegung der Kernaussagen von Sroufe (1997) einleitend im Rahmen dieses Unterkapitels deutlich wird, führen Risikofaktoren nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu Beeinträchtigungen in

der Entwicklung. Es wird von einem probabilistischen Zusammenhang zu Problemlagen ausgegangen (Gottlieb & Willoughby, 2006; Sameroff, 2000). Nicht jedes Kind, das im Entwicklungsverlauf mit einem bestimmten Risikofaktor konfrontiert wird, erfährt fortlaufend Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. -störungen.

Des Weiteren führt nicht allein ein Risikofaktor zwangsläufig zu einer maladaptiven Entwicklung und Entstehung von Verhaltensproblemen und -störungen. Erst durch die Kumulation von verschiedenen Risikofaktoren nimmt die Wahrscheinlichkeit der Entstehung und/oder das Fortbestehen von Störungen zu (Baldwin, Baldwin & Cole, 1990; Heinrichs, Döpfner & Petermann, 2013; Rutter, 1985). In einem kumulativen Risikomodell wird davon ausgegangen, dass nicht ein isolierter Risikofaktor zu einem negativen Entwicklungsverlauf führt, sondern insbesondere die negative Wechselwirkung von mehreren Risikofaktoren gleichzeitig (Atzaba-Poria, Pike & Deater-Deckard, 2004). Zum isolierten Einfluss im Sinne einer spezifischen Wirkung einzelner Risikofaktoren auf die Entwicklung liegt kaum empirische Evidenz vor (Caspi et al., 2014; Laucht et al., 2000a; 2000b; 2000c).

Verschiedene Risikofaktoren bestehen somit nicht unabhängig nebeneinander. Bereits Rutter (1987b) konnte ausgehend von seinen Forschungsbefunden darstellen, dass gemeinsam auftretende Risikofaktoren nicht nur additiv, sondern multiplikativ wirken. Beim Kumulieren von verschiedenen Risikofaktoren ist das Ausmaß des Risikos durch die Multiplikation jedes einzelnen Faktors und nicht durch das Aufsummieren der Risiken beeinflusst (Baldwin, Baldwin & Cole, 1990; Rutter, 1985).

Bereits Studienergebnisse von Rutter und Quinton (1977) unterstreichen diese Annahme empirisch. Die Ergebnisse legen nahe, dass das Vorliegen zweier Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit um das 4-fache und das Vorliegen von vier Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit um das 10-fache erhöht (Rutter & Quinton, 1977). Fergusson und Horwood (2001) berichten im Rahmen der Christchurch-Study ein 100-fach erhöhtes Risiko für multiple Problemlagen im Erwachsenenalter bei Kindern mit den meisten der möglichen Risikofaktoren im Vergleich zu Kindern mit besseren familiären Lebensbedingungen. Der Effekt isolierter Risikofaktoren auf die Entwicklung wird im Rahmen der Studie von den Autoren als eher gering bis moderat eingeschätzt (Fergusson & Horwood, 2001).

Im Sinne eines kumulativen Wirkmechanismus stellt somit die Anzahl der Risikofaktoren häufig einen besseren Prädiktor für Abweichungen im Entwicklungsverlauf dar als die Art des Risikofaktors (Goodyer, 1994; Hooper, Burchinal, Roberts, Zeisel & Neebe, 1998; Sabates & Dex, 2015; Zeanah et al., 1997).

Einzelne Risikofaktoren können weitere zur Folge haben und über den Entwicklungsverlauf kumulieren (Yoshikawa, 1994). Intensität oder Stärke sowie das zeitliche Andauern können den Einfluss von Risikofaktoren moderieren (Goodyer, 1994; Rutter, 2002; Zeanah, Boris & Larrieu, 1997). Somit ist neben der Kumulation der Risikofaktoren ebenfalls das Wechselspiel dieser über den zeitlichen Verlauf der Entwicklung zu berücksichtigen (siehe dazu ein ausführliches Erklärungsmodell von Webster-Stratton & Taylor, 2001). Risikoerhöhende Faktoren, die zu einem frühen Zeitpunkt der Entwicklung auftreten, erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von weiteren Risikofaktoren zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung. Die dargestellten Risikomechanismen wirken und variieren in Abhängigkeit von Alter und Entwicklungsstand einer Person (Rutter, 2009; Scheithauer & Petermann, 1999).

Darüber hinaus können ähnliche Risikokonstellationen im Verlauf der Entwicklung zu sehr unterschiedlichen Entwicklungsausgängen und somit auch Problemlagen führen. Diese Komplexität und Flexibilität des Konstrukts der Risikofaktoren wird in der Entwicklungspsychologie mit dem bereits eingangs dargestellten Konzept der Äquifinalität und Multifinalität beschrieben (Cicchetti & Rogosch, 1996; Oerter, 1999).

Äquifinalität beschreibt im Rahmen des Risiko- und Schutzfaktorenmodells, dass Fehlentwicklungen und somit auch Verhaltensprobleme das Ergebnis sehr unterschiedlicher Entwicklungsverläufe sowie verschiedener Risikobedingungen sein können (Cicchetti & Rogosch, 1996; Lösel & Bender, 2008). Gleiche oder ähnliche Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und die damit im Zusammenhang stehenden Verhaltensprobleme resultieren somit nicht zwangsläufig aus gleichen Ursachen bzw. Ausgangsbedingungen.

Multifinalität beschreibt hingegen das Bedingen von unterschiedlichen Problemlagen durch einen Risikofaktor (Cicchetti & Rogosch, 1996; Lösel & Bender, 2008). Gleiche Risikofaktoren können somit zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen von Verhaltensproblemen führen.

Ein zentrales Ergebnis der Risikoforschung ist die außerordentliche Heterogenität der Entwicklungsverläufe von Kindern in psychosozial belasteten Lebenslagen (Hohm et al., 2017). Nicht alle Kinder, die Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, leiden unter beeinträchtigenden Folgen.

Die Bewältigung und Kompensation möglicher Risikofaktoren wird mit dem Konzept der Schutzfaktoren beschrieben. Unter Schutzfaktoren (protektive Faktoren oder Ressourcen) können Merkmale zusammengefasst werden, die das Auftreten einer Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder reduzieren sowie die Wahrscheinlichkeit von positiven Entwicklungsverläufen erhöhen (Rutter, 1990). Sie ermöglichen die gesunde und kompetente Entwicklung trotz schwieriger Lebensbedingungen sowie die eigenständige Erholung von Störungszuständen (Egle, Hoffmann & Steffens, 1997; Rutter, 1985). Schutzfaktoren bilden somit nicht einfach den Gegenpol oder das Gegenteil von Risikofaktoren ab. Die Wirkweise von Risiko- und Schutzfaktoren ist auch nicht grundsätzlich als kausal zu verstehen (Rutter, 1987b; 2009).

Um eine trennscharfe Begriffsunterscheidung vorzunehmen, fokussiert Rutter (1990) die Wirkrichtung des jeweiligen Faktors auf den weiteren Entwicklungsverlauf. Ein Schutzfaktor kann als solcher definiert werden, wenn eine positive Weiterentwicklung trotz einem gegebenen erhöhten Risiko für einen abweichenden Entwicklungsverlauf dennoch gelingt. Es ist somit sicherzustellen, dass die normale Entwicklung tatsächlich auf die Wirkung dieses Faktors zurückzuführen ist und nicht lediglich auf eine reduzierte Risikobelastung (Laucht, Esser & Schmidt, 1997).

Um den Wirkungsgrad risikoerhöhender Bedingungen reduzieren zu können, muss der Schutzfaktor dem Risikofaktor zeitlich vorausgehen (Laucht et al., 1997; Rutter, 1990). Nach Rutter (1987b; 1990) ist dementsprechend von einem Interaktionseffekt zwischen risikomildernden und -erhöhenden Faktoren auszugehen. Liegen Risikofaktoren vor, so können bereits vorhandene Schutzfaktoren das Ausmaß deren Wirkung reduzieren. Fehlen solche risikomildernden Faktoren jedoch, so kann der aversive Effekt des Risikofaktors in vollem Umfang eintreten. Rutter (1985) schlägt zur Erklärung der Wirkweisen von Schutzfaktoren ein (statistisches) Moderatorenkonzept vor. Davon ausgehend moderieren Schutzfaktoren den Zusammenhang zwischen Risiko- und Verhaltensproblemen.

Im direkten Zusammenhang mit dem Konzept der Schutzfaktoren stehen die Konstrukte Resilienz und Ressourcen. An dieser Stelle ist kritisch darauf hinzuweisen, dass die Begriffe „Ressource“, „Resilienz“ und „Schutzfaktor“ in der Fachliteratur häufig synonym verwendet und/oder nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden (Masten & Reed, 2002; Noeker & Petermann, 2008). Einen trennscharfen Begriffsbestimmungsversuch für den deutschen Sprachraum liefern Petermann und Schmidt (2006, S. 119), die Ressourcen „[...] als aktuell verfügbare Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“ definieren.

Resilienz stellt das „Gegenstück“ zur Vulnerabilität dar und wird im Fachdiskurs übergeordnet als „Widerstandskraft“, „Widerstandsfähigkeit“ oder „psychische Robustheit“ gegenüber den negativen Auswirkungen der dargestellten Risikofaktoren beschrieben (Bender & Lösel, 1998; Holtmann & Schmidt, 2004; Rutter, 1987b; 2001). Sie stellt die Fähigkeit einer Person dar, vorhandene Mechanismen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben trotz schwieriger Umstände zu aktivieren (Kinard, 1989; Luthar, 1997; Masten & Powell, 2003).

Resilienz unterliegt somit einem „dynamischen und kompensatorischen Prozess positiver Anpassung angesichts bedeutender Belastungen“ (Holtmann & Schmidt, 2004, S. 196). Ihr geht die bereits im Rahmen dieses Kapitels dargestellte vierte Grundannahme von Sroufe (1997) voraus. Im Rahmen des Konzeptes von Beelmann und Raabe (2007) zur Erklärung von dissozialem Verhalten wird Resilienz ebenfalls unter dem Begriff personeller Ressourcen zusammengefasst.

Resilienz wird in einem aktiven Prozess in der Interaktion mit der Umwelt im Entwicklungsverlauf erworben (Werner, 1993) und wird in diesem Zusammenhang häufig als interpersoneller Schutzfaktor beschrieben (Petermann & Resch, 2013). Resilienz entsprechen erworbenen Ressourcen (Petermann & Schmidt, 2006). Darüber hinaus ist sie im Entwicklungsverlauf veränderbar und in Abhängigkeit von Situationen und des jeweiligen Risikofaktors unterschiedlich ausgeprägt. Kinder, die zu einem Zeitpunkt in ihrer Entwicklung als resilient gegenüber bestimmten Risikofaktoren eingeschätzt wurden, können somit zu einem späteren als vulnerabel identifiziert werden (Fergusson, Horwood & Lynskey, 1994).

Auf der Grundlage theoretischer sowie empirischer Arbeiten bestehen verschiedene Klassifizierungen von Risiko- und Schutzfaktoren. So liegen übergeordnete Unterscheidungen zwischen *intrinsischen* und *extrinsischen* (Zeanah, Boris, & Larrieu, 1997), *proximalen* und *distalen* (Baldwin et al., 1990), *personalen* und *umfeldbezogenen* (Masten & Powell, 2003) sowie zwischen *biologischen* und *sozialen* Risiko- und Schutzfaktoren (Moffitt, 2006) vor. Eine ausführliche und differenzierte Klassifizierung von Risiko- und Schutzfaktoren liefern unter anderem Baldwin et al. (1990), Ihle et al. (2002), Laucht et al. (2002) sowie Zeanah et al. (1997).

In der sonderpädagogischen Fachdisziplin findet die Unterscheidung zwischen *personellen* bzw. *individuumbezogenen* und *umfeldbezogenen* Risiko- und Schutzfaktoren (Masten & Powell, 2003; Petermann & Schmidt, 2006) besonders prominente Berücksichtigung (z. B. Hennemann et al., 2017; Stein, 2019). Sie wird demnach auch im

Rahmen dieser Arbeit als übergeordnete Klassifikation für die Einordnung weitestgehend empirisch abgesicherter Risiko- und Schutzfaktoren herangezogen.

Den empirischen Grundstein für die Erforschung von Risiko- und Schutzfaktorenkonzepten legten vor allem die Isle-of-Wight-Studie (Rutter, 1989) sowie die Kauai-Studie (Werner, 1993; Werner & Smith, 2001). Die Ergebnisse beider Studien unterstreichen die zentrale Annahme, dass der Einfluss der meisten Risikofaktoren gering ist, wenn sie isoliert auftraten und gleichzeitig der Einfluss mehrerer Risikofaktoren gravierendster für die kindliche Entwicklung ist (Rutter, 1989; Werner, 1993; Werner & Smith, 2001).

Auf der Grundlage ausgewählter internationaler (Albert et al., 2015; Bierman et al., 2013; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; 2002; 2004; 2011; Fox, Almas, Degnan, Nelson & Zeanah, 2011; Nelson et al., 2007; Rutter, 1989; Rutter et al., 2007; Rutter, Snouga-Barke & Castle, 2010; Sorensen & Dodge, 2016; Vanderwert, Zeanah, Fox & Nelson, 2016; Werner, 1993; Werner & Smith, 2001) sowie nationaler Längsschnittbefunde (Hohm et al., 2017; Ihle et al., 2002; Laucht, Esser & Schmidt, 2000a; 2000b; 2000c; Lösel, Beelmann, Jarusch, Koglin & Stemmler, 2008; Lösel, Beelmann, Stemmler & Jarusch, 2004; Lösel, Bliesener & Köferl, 1989; Meyer-Probst & Reis, 1999), die überwiegend an Risikogruppen durchgeführt wurden, lassen sich somit zentrale Risiko- und Schutzfaktoren zusammenfassen, die Einfluss auf Verhaltensprobleme bzw. -störungen nehmen können. Sie erhalten dementsprechend empirische Bestätigung und werden überblicksartig differenziert nach individuums- und umfeldbezogenen Faktoren in der nachfolgenden Tabelle 2 zusammenfassend dargestellt. Schutzfaktoren können in diesem Zusammenhang als Moderatoren verstanden werden.

Tabelle 2. Überblick über empirisch belegte Risiko- und Schutzfaktoren

Ebene	Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Individuumsbezogen	<ul style="list-style-type: none"> • Organische Risikofaktoren: <ul style="list-style-type: none"> - prä-, peri- und postnatale Komplikationen bzw. Belastungen - Organische Hirndysfunktion • Kognitive Beeinträchtigung • Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsprobleme • Temperament und Persönlichkeitseigenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • kognitive Fähigkeiten • Intelligenz • soziale Fertigkeiten • Selbstregulation • Selbstkonzept und -kontrolle • Kompetenzen in der sozialen Informationsverarbeitung • prosoziales Verhalten • Temperament • Emotionsregulation • Problemlösefertigkeiten
Umfeldbezogen	<ul style="list-style-type: none"> • Familiäre Zwietracht • Schlechte Peer-Beziehungen • Elterliche Psychopathologie <ul style="list-style-type: none"> - Mütterliche Depression - Alkoholproblematiken - Dissozialität der Mutter • Disharmonische Partnerschaft der Eltern • Disharmonische Eltern-Kind-Beziehung • Strafender, inkonsistenter, wechselnd disziplinierender Erziehungsstil • Mangel an <ul style="list-style-type: none"> - Nahrung - entwicklungsförderlichen Aktivitäten - hygienischen Bedingungen • Eheprobleme • Alleinerziehende Elternschaft • Niedriges Bildungsniveau der Eltern • Männl. Geschlecht (als Risikofaktor für somatoforme, psychotische und tiefgreifende Entwicklungsstörungen) • Institutionelle Deprivation • Sozioökonomische Faktoren • Wohnort/soziales Umfeld/Leben im Großstadtgebiet 	<ul style="list-style-type: none"> • elterliche Bildung • elterliche Kompetenzen • Positives Familienklima; Harmonische Partnerschaft der Eltern • Positive Bindungserfahrungen (Feinfühligkeit und Responsivität der Bezugspersonen) • Soziale Beziehungen mit weiteren Personen (Peers, Lehrkräften) • Erhalt positiver Aufmerksamkeit von Familienmitgliedern • Vorhandensein von weiteren Bezugspersonen, wenn Erziehungsdefizite bei Eltern vorliegen • Dauer institutioneller Deprivation

Zusammenfassend stützen die empirischen Befunde die theoretischen Erklärungsmodelle zur Entstehung von Verhaltensproblemen bzw. -störungen im Kindes- und Jugendalter. Darüber hinaus haben sie ebenfalls Einfluss auf die bisherige Theoriebildung genommen.

Wie in der Tabelle 2 dargelegt, bestehen ebenfalls Unterschiede hinsichtlich des Einflusses von Schutz- und Risikofaktoren in Abhängigkeit vom Geschlecht. Im Rahmen der Kauai-Studie waren beispielsweise internale Schutzfaktoren bei Frauen einflussreicher als externale Schutzfaktoren, während dies bei Männern umgekehrt war. Ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und Autonomie wurden bei den Mädchen als Schutzfaktoren identifiziert, während sich bei Jungen der Erstgeborenenstatus als protektiver Faktor erwies (Werner & Smith, 2001). Selbstbewusstsein und Autonomie als Schutzfaktor bei Mädchen wurde wiederum durch eine mütterliche Berufstätigkeit oder die Verantwortungsübernahme für jüngere Geschwisterkinder gefördert (Werner & Smith, 2001). Die Darlegung innerhalb der Tabelle 2 verdeutlicht ebenfalls aus empirischer Perspektive, dass Risiko- und Schutzfaktoren als eigenständige Variablen und nicht als reine Gegensatzeinheiten zu verstehen sind.

Die dargestellten theoretischen Grundannahmen sowie darauf basierenden empirischen Ergebnisse stammen aus der Entwicklungspsychopathologie. Sie bedienen sich dementsprechend dem Konstrukt psychischer Störungen bzw. psychischer Auffälligkeiten, sind jedoch nutzbar für die Erklärung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und darauf basierenden Verhaltensproblemen.

Die beschriebenen individuellen Schutzfaktoren, die in der sonderpädagogischen Fachliteratur häufig auch als individuelle Ressourcen beschrieben werden, entsprechen den entwickelten Kompetenzen einer Person (vgl. Abschnitt 3.4). Das Fehlen oder eine schwache Ausprägung dieser individuellen Kompetenzen, die durch die beschriebenen Wechselwirkungen bedingt sind, kann zu Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung führen und sich auf Verhaltensebene in Verhaltensproblemen und -störungen äußern. Vor diesem Hintergrund ist die Berücksichtigung der umfeldbezogenen Schutzfaktoren, insbesondere aus sonderpädagogischer Perspektive, von essentieller Bedeutung.

Unter Berücksichtigung von Masten und Powell (2003) und für den sonderpädagogischen Fachdiskurs und insbesondere innerhalb dieser Arbeit nutzbar, können die dargestellten umfeldbezogenen Schutzfaktoren nach sozialen Beziehungen und umgebungsbezogenen Faktoren weiterführend ausdifferenziert werden. Im Rahmen dieser

Dissertationsschrift sind vor allem interaktionsbezogene Risiko- und Schutzfaktoren wie Bindungserfahrungen des Kindes sowie soziale Beziehungen mit weiteren Personen, wie beispielsweise Lehrkräften, von besonderer Bedeutung. Eine positive Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung durch die Lehrkraft kann als soziale Ressource als Faktor der Bildungseinrichtung eine bedeutsame Rolle einnehmen. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung dieser Faktoren innerhalb sonderpädagogischer Forschung und Praxis.

Das dargestellte Modell bietet Ansatzpunkte für die Ableitung und die Wirkung von (sonder-)pädagogischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Des Weiteren stellen Einflussfaktoren Zielbereiche sonderpädagogischer Förderung dar (Blumenthal et al., 2020) und können somit für die Ableitung und Einordnung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen herangezogen werden.

Empirische Befunde der Resilienzforschung deuten darauf hin, dass eine stabile, wertschätzende und emotional unterstützende Beziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen zu Erwachsenen sowie Peers einen der wirksamsten Schutzfaktoren darstellt (Bender & Lösel, 1997; Fingerle, Freytag & Julius, 1999; Laucht, 2012; Lösel & Bender, 2008).

Die Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie, in der Entwicklungsmuster von Kindern aus psychosozial hochbelasteten Familien im Längsschnitt (von 2 bis 19 Jahren) untersucht wurden, deuten darauf hin, dass Kinder, die feinfühliges und responsives Verhalten der Mutter in der Interaktion mit ihrem Kind im Verlauf der Entwicklung erfuhren, signifikant weniger Verhaltensprobleme aufwiesen als die Kinder, die unter den gleichen hochbelasteten Lebensbedingungen aufwuchsen, jedoch nicht dieses unterstützende Verhalten der Mutter erfuhren (z. B. Laucht, 2012; Laucht et al., 2000a; 2000b). Die Entwicklung verlief fast genauso positiv, wie bei den Kindern, die in unbelasteten Lebenslagen aufwuchsen. Diese empirischen Ergebnisse gehen einher mit den in Kapitel 2 dargestellten empirischen Erkenntnissen der Bindungsforschung und unterstreichen die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung im Entwicklungsverlauf. Ausgehend von den dargelegten empirischen Befunden wird eine positive Eltern-Kind-Beziehung im Säuglingsalter häufig auch als Ausgangspunkt der Resilienzentwicklung beschrieben (Hohm et al., 2017, vgl. Kapitel 2).

Aber auch soziale Beziehungen außerhalb der Familie, wie beispielsweise mit Lehrkräften oder Gleichaltrigen, können ausgehend von den bisherigen empirischen Erkenntnissen wichtige Schutzfaktoren darstellen (z. B. Hamre & Pianta, 2001; Hamre &

Pianta, 2005; Ladd & Burgess, 2001; Werner, 1993; Werner & Smith, 2001). In Kapitel 2.3 wurde dies bereits differenzierter dargelegt.

Vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden multifaktoriellen Entwicklungsmodells muss davon ausgegangen werden, dass unterschiedliche Ausprägungen von Risikobedingungen sowie die beschriebene Wechselwirkung zwischen den empirisch gut abgesicherten Risiko- und Schutzfaktoren zu unterschiedlichen Erscheinungsformen emotionaler und sozialer Beeinträchtigungen führen. Des Weiteren könnten einzelne Risiko- und Schutzfaktoren bedeutsamer bzw. wirksamer für spezifische Ausprägungen sein.

Die meisten empirischen Studien beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen globalen Störungen und Risikofaktoren (siehe z. B. Angold & Costello, 1995; Egle, Hoffmann & Steffens, 1997; Laucht et al., 2002). Als Outcome Variable wird meist eine globale Operationalisierung von psychischen Störungen vorgenommen. Es liegen jedoch nur wenige Studien zur Vorhersagewahrscheinlichkeit und Bedeutsamkeit von Risikofaktoren in der Kindheit und Jugend für spezifische psychische Störungen im Entwicklungsverlauf vor.

Vereinzelte Studienergebnisse verdeutlichen jedoch die Bedeutung unterschiedlicher Risikofaktoren für differenzielle Verläufe psychischer Störungen (Blanz, Schmidt & Esser, 1991; Esser, Ihle, Schmidt & Blanz, 2000; Ihle, Esser, Schmidt, Blanz, Reis & Meyer-Probst, 2001; Ihle, Jahnke, Spieß & Herrle, 2002).

Die Ergebnisse von Ihle et al. (2002) deuten darauf hin, dass internalisierende Störungen im frühen Erwachsenenalter insbesondere von individuumsbezogenen sowie interpersonalem Risikofaktoren des späten Jugendalters beeinflusst werden (Ihle et al., 2002). Darüber hinaus ließen sich externalisierende Verhaltensprobleme deutlich besser vorhersagen als internalisierende Verhaltensprobleme (Ihle et al., 2002). Die Autoren verweisen jedoch auf die eingeschränkte Aussagekraft der Studienergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobengröße ($n = 216$). Es bedarf somit weiterführender und differenzierter Längsschnittuntersuchungen zum Einfluss spezifischer Risikobedingungen auf spezifische Ausprägungen von Verhaltensproblemen und -störungen.

Zudem bedarf es einer differenzierten Erfassung psychischer Symptome. Die Ergebnisse der Isle-of-Wight-Studie unterstreichen diese Aussage und zeigten beispielsweise, dass affektive Symptome von den Jugendlichen selbst höher eingeschätzt wurden als von ihren Eltern und dass geringe Übereinstimmungen von Lehrkraft- und Elternurteilen über psychische Symptome der Kinder und Jugendlichen bestanden (Rutter, 1989). Rutter (1989) verweist darüber hinaus auf das Problem der Komorbidität von Entwicklungs- und

Verhaltensstörungen, welches ebenfalls methodische Hürden in der Erfassung mit sich bringen kann.

Unter Berücksichtigung von Albee (1985) integrieren Beelmann und Raabe (2007) die dargestellten Modelle in eine konzeptionelle „Formel“ zur Erklärung von dissozialem Verhalten, die im Rahmen dieses Beitrags ebenfalls vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Befunde für die Erklärung von Verhaltensproblemen bzw. Verhaltensstörungen herangezogen werden kann.

Verhaltensprobleme bzw. -störungen sind innerhalb der beschriebenen Wechselwirkungen neurobiologischer, genetischer und psychosozialer Einflüsse als Fehlentwicklung zu verstehen, die sich aus dem Zusammenspiel zwischen den personellen Risikobedingungen (als Vulnerabilität eines Individuums in diesem Ansatz beschrieben) und den umfeldbezogenen Risikobedingungen (als Stressoren in diesem Ansatz beschrieben) auf der einen Seite sowie den personellen Schutzfaktoren (als Resilienz in diesem Ansatz beschrieben) und den sozialen bzw. umfeldbezogenen Schutzfaktoren (Ressourcen einer Person) auf der anderen Seite konstituiert (Beelmann & Raabe, 2007). Die Vulnerabilität eines Individuums und die Stressoren als Risikofaktoren sowie Resilienz und Ressourcen als Schutzfaktoren stehen somit in einem dynamischen und wechselseitigen Prozess und beeinflussen sich gegenseitig. Vulnerabilität und Resilienz sind das Ergebnis des Zusammenwirkens der verschiedenen Faktoren (Ball & Peters, 2007). Vulnerabilität und Resilienz bilden keine überdauernden Persönlichkeitseigenschaften ab, sondern verändern sich in Abhängigkeit von alltäglichen Veränderungen sowie vorhandenen Ressourcen (Ball & Peters, 2007).

Um die von der KMK (2000) als vordringliche Aufgabe formulierten Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen, wird vor dem Hintergrund der dargelegten theoretischen Modelle sowie der damit im Zusammenhang stehenden empirischen Evidenz zusammenfassend von einem multifaktoriellen und dynamischen Ansatz ausgegangen.

Entscheidend für die Betrachtung der Entstehung von Verhaltensproblemen und -störungen ist die Analyse der Interaktion zwischen Risiko- und Schutzfaktoren vor dem Hintergrund der Vulnerabilität eines Menschen (Rutter, 1985), da die Anpassung nach Auftreten des Stressors individuell sehr verschieden und abhängig von zeitlichen Faktoren ist. Darüber hinaus variieren Risikomechanismen intraindividuell im Verlauf des Alters sowie des Entwicklungsstandes eines Menschen (Rutter, 2009). Das Alter/die Entwicklungsphase bei

Auftreten der Risikobedingungen, die Persistenz der Risikobedingungen sowie das Geschlecht scheinen vor dem Hintergrund empirischer Befunde einen moderierenden Einfluss einzunehmen (Rutter, 1989; Werner & Smith, 2001).

Zusammenfassend sind Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und die daraus entstandenen Verhaltensprobleme und -störungen das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels bio-psycho-sozialer Risikofaktoren. Dabei ist die Anzahl der Risikofaktoren bedeutsam. Sie treten nicht isoliert voneinander auf. Sie beeinflussen sich wechselseitig und haben einen kumulativen Effekt. Unter Berücksichtigung der dargestellten Äquifinalität wie auch Multifinalität kann abgeleitet werden, dass äußere Einflüsse auf verschiedene Individuen unterschiedliche Wirkungen haben und somit sehr ähnliche Umwelten dennoch zu unterschiedlicher Entwicklung führen können. Als Einflussfaktoren müssen immer die zugrundeliegende individuelle Struktur sowie die jeweiligen Umweltbedingungen mitbeachtet werden.

Verhaltensprobleme und -störungen sind somit keine vorgegebene endogene Variable. Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können.

Eine Störung sollte nie generell als permanent beständig und als grundlegend bestehende Bedingungen verstanden werden. Dennoch wird die Wahrscheinlichkeit einer maladaptiven Entwicklung oder einer positiven Anpassung durch die vorherige Entwicklung bestimmt.

Die Komplexität, Wechselwirkung sowie Kumulation einzelner Einflussfaktoren, die im Rahmen des Kapitels beschrieben wurden, verdeutlicht, dass sowohl bei der Erklärung von Verhaltensproblemen sowie in der Forschung von monokausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen Abstand genommen werden muss.

In der wissenschaftlichen Fachdisziplin des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung findet sich diese Perspektive in dem viel berücksichtigten *Interaktionistischen Ansatz*, insbesondere durch Seitz (1992) sowie weiterführend Stein (2019), wieder. Die Autoren betonen, dass Verhaltensprobleme und -störungen nicht als intra-individuelle Störung einer Person, sondern als Störung des Funktionsgleichgewichtes zwischen Person und Umwelt definiert sind. Dies geht einher mit den dargestellten Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren im Rahmen der dargelegten entwicklungspsychologischen Modelle sowie empirischen Befunde.

Verhaltensproblemen müssen somit vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens personenbezogener, systemischer Einflussfaktoren, zurückliegender und aktueller Lebensereignisse sowie gesellschaftlichen Bedingungen und Zuschreibungsprozessen betrachtet und eingeordnet werden. Situationsspezifische Faktoren und die Beobachter-Wahrnehmung sind somit insbesondere in (sonder-)pädagogischen Arbeitsfeldern gleichberechtigt mit in den Blick zu nehmen. Verhaltensprobleme können als erlernte Handlungsalternative zur Bewältigung der aktuellen und vergangenen Lebensbedingungen verstanden werden (Baumann, 2012; Petermann & Koglin, 2013).

3.3 Prävalenz

Ausgehend von der jeweils zugrundeliegenden Begriffsdefinition, den daraus abgeleiteten Kriterien und Erhebungsmethoden zur Erfassung sowie bildungs- und finanzpolitischen Gesichtspunkten, sind gezielte Aussagen zur Prävalenzrate von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung kritisch zu betrachten.

Empirische Studien, die im sonderpädagogischen Fachdiskurs häufig angeführt werden, beziehen sich in diesem Kontext meist auf das Konstrukt der psychischen Störung, welches psychische bzw. psychosoziale Auffälligkeiten auf der Verhaltensebene einschließt und sich insbesondere im schulischen Setting niederschlägt (Hennemann, Casale, Leidig, Fleskes, Döpfner & Hanisch, 2020; Stein, Kranert, Tulke & Ebert, 2015).

Unter Berücksichtigung internationaler sowie nationaler Befunde aus empirischen Studien und Meta-Analysen treten psychische Auffälligkeiten bzw. Störungen bei 12-20% aller Kinder und Jugendlichen auf und äußern sich sowohl in externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen (z. B. Forness, Freeman, Paparella, Kauffmann & Walker, 2012; Ihle & Esser, 2008; Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018; Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015; Ravens-Sieberer et al., 2015). Aus der Meta-Analyse von Barkmann und Schulte-Markwort (2012), die 34 Primärquellen aus dem Zeitraum von 1953 – 2007 analysierten, lässt sich eine durchschnittliche störungsübergreifende Prävalenz ableiten, die stabil bei rund 20% liegt.

Die an internationalen Studien angelehnte KiGGS-Langzeitstudie des Robert-Koch-Instituts (Hölling et al., 2014) liefert repräsentative Ergebnisse zur Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Mithilfe des Breitbandverfahrens Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) wurde unter anderem die Rate psychischer

Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen (3-17 Jahre) in verschiedenen Erhebungswellen erfasst. Nach den Ergebnissen der KiGGS Basiserhebung (2003-2006) sowie der ersten Welle (2009-2012), wurden auf Grundlage der Elterneinschätzung ca. 20% der Kinder und Jugendlichen als auffällig beschrieben. Die derzeit aktuellen Ergebnisse der KiGGS-Studie deuten auf einen signifikanten Rückgang im Vergleich zur Basiserhebung bei der Rate psychisch auffälliger Kinder und Jugendlichen hin. Die Prävalenz psychischer Auffälligkeiten liegt für die Welle 2 (2014-2017) bei 16,9% (Klipker et al., 2018; Robert-Koch-Institut, 2018a; 2018b).

Mit Blick auf spezifische Störungsformen im Kindes- und Jugendalter zeigen Studien, dass Angststörungen, depressive Störungen, Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) sowie disruptive Störungen/Störung des Sozialverhaltens am häufigsten auftreten (Forness et al., 2012; Ihle & Esser, 2002; Polanczyk et al., 2015; Ravens-Sieberer, Willen, Bettgen & Erhart, 2007; Wlodarczyk et al., 2016). Des Weiteren berichten Studien bis zum Jugendalter für Jungen insgesamt höhere Prävalenzraten als für Mädchen (z. B. Ihle & Esser, 2002; Ravens-Sieberer et al., 2007). In der Adoleszenz gleichen sich diese Prävalenzraten jedoch an (z. B. Ihle & Esser, 2002; Ravens-Sieberer et al., 2007).

Ausgehend von der Betrachtung epidemiologischer Studien stellen Hennemann, Casale, Leidig, Fleskes, Döpfner und Hanisch (2020) zusammenfassend fest, dass fast ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland psychische Auffälligkeiten und ca. ein Siebtel, ausgehend von eng gefassten klinischen Kriterien, psychische Störungen aufweisen. Dabei ist jedoch für die sonderpädagogische Fachdisziplin im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstreichen, dass die Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die psychische Auffälligkeiten bzw. Störungen aufweisen, nicht mit dem Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Schule einhergehen.

Hennemann et al. (2020) liefern aktuelle Befunde aus sonderpädagogischer Perspektive im deutschen Sprachraum und insbesondere für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Im Rahmen einer Erhebung zur psychischen Gesundheit von Schüler*innen an sechs Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus dem Großraum Köln konnten sie empirische Erkenntnisse zur differenzierten Beschreibung der Schüler*innenschaft generieren. Mithilfe des Screening-Bogens des Diagnostik-Systems für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III (DISYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017) beurteilen die

Klassenlehrkräfte psychische Auffälligkeiten von 698 Schüler*innen (84,6% männlich, 15,4% weiblich; Alter zwischen 6 und 17 Jahren) störungsspezifisch (Hennemann et al., 2020). Die ersten Teilergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Lehrkräfte bei einem Großteil der Schüler*innenschaft externalisierende Verhaltensweisen als auffällig (58,6%) oder sogar als stark auffällig (34,1%) einschätzen (Hennemann et al., 2020). Internalisierende Verhaltensweisen schätzen die Lehrkräfte insgesamt bei 22,3% als auffällig (16,3%) bzw. als sehr auffällig (6%) ein (Hennemann et al., 2020). Darüber hinaus weisen 85%, nach Urteil der Lehrkräfte, Funktionsbeeinträchtigungen auf (Hennemann et al., 2020). Insgesamt deuten die Ergebnisse somit auf eine sehr hohe Problembelastung der Schüler*innen in dieser Stichprobe hin. Einhergehend mit Studienergebnissen von Schmid et al. (2007) deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Schüler*innen innerhalb der Stichprobe nach Einschätzung der Lehrkräfte vor allem externalisierende Verhaltensprobleme aufweisen. Bei über 80% der Schüler*innen schätzen Lehrkräfte den Bereich ADHS als auffällig oder sogar sehr auffällig ein (Hennemann et al., 2020).

Insgesamt zeigte sich darüber hinaus, dass externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten auch bei 15,3% aller Schüler*innen gleichzeitig auftreten (Hennemann et al., 2020). Die Komorbidität innerhalb der externalisierenden Auffälligkeiten sowie zwischen externalisierenden und internalisierenden Problemen unterstreichen die zuvor dargestellte Komplexität von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen vieler Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Nicht selten sind Schüler*innen im Förderschwerpunkt EsE von Multiproblemlagen betroffen, die sich in komplexeren Verhaltensproblematiken äußern. Wie auch bei den zuvor dargestellten Studien sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund des verwendeten Erhebungsinstrumentes sowie möglichen Beurteilungsfehlern (Bezugsnormen, Referenzen etc.) einzuordnen.

Für den schulischen Kontext legen die aktuellen Statistiken der Kultusministerkonferenz dar, dass ca. 1,3% aller Schüler*innen sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in Deutschland erhalten und damit zwischen 2005 und 2018 eine Verdoppelung der Förderquote¹ erfolgt ist (KMK, 2016; 2020; siehe Tabelle 3). Im Zuge des Ausbaus inklusiver Bildungsstrukturen (z. B. unterschiedliche Formen gemeinsamen

¹ Quotient aus der Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung und der Gesamtzahl der Schüler*innen im Primar- und Sekundarbereich I.

Lernens, Stärkung des Elternwahlrechts bei der Entscheidung über den Förderort) ist in den letzten zehn Jahren ein deutlicher Anstieg der Beschulung von Schüler*innen mit Förderbedarf in der allgemeinen Schule bei gleichbleibender Anzahl von Schüler*innen an Förderschulen zu beobachten (KMK, 2018a). So besuchten seit dem Schuljahr 2013/14 mehr als die Hälfte der Schüler*innen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung die allgemeine Schule (KMK, 2020).

Tabelle 3. Schüler*innen mit Förderbedarf (im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung) in Deutschland 2006-2018 (zusammengefasst von Ricking & Wittrock, 2021 auf Grundlage der KMK, 2016; 2018a, b; 2020)

	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (insgesamt)	484.346 5,8 %	482.155 6,0 %	486.564 6,4 %	494.744 6,6 %	508.386 6,9 %	523.813 7,0 %	556.317 7,4 %
Emotionale und soziale Entwicklung	48.217 0,6 %	55.442 0,7 %	62.692 0,8 %	70.534 0,9 %	81.675 1,1 %	86.794 1,2 %	95.765 1,3 %

Die dargestellte Datenlage muss jedoch unter anderem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen institutionellen Ausgestaltung und Umsetzung sonderpädagogischer Förderung in den verschiedenen Bundesländern eingeordnet werden.

Verschiedene Ursachen für den grundlegenden Anstieg der Prävalenzrate im schulischen Kontext in den letzten zehn Jahren werden in der Fachdisziplin kritisch diskutiert und sind multifaktoriell zu betrachten (z. B. Herz, 2011; Popp, 2014). Herz (2012) verweist auf die gesellschaftliche Entwicklung, die Professionalisierung im Bereich Diagnostik sowie eine zunehmende Sensibilisierung der Akteure in der Regelschule als mögliche Begründungen für den Anstieg der Prävalenzraten. Auch die Bestrebung der allgemeinen Schule, frühzeitig auf Verhaltensprobleme aufmerksam zu machen und zielgerichtet mit (sonder-) pädagogischen Ressourcen zu reagieren, stellen weitere Faktoren dar (Herz, 2012). Die Zahlen verdeutlichen somit ebenfalls den starken Wandel der Ausgestaltung sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung im gesamten deutschen Bildungssystem.

Des Weiteren muss auf die Diskrepanz zwischen den Prävalenzangaben aus epidemiologischen Studien von psychischen Auffälligkeiten bzw. Störungen und dem Anteil

der Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung hingewiesen werden. Sie lässt die Vermutung zu, dass die Zahl der Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgrund internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme deutlich höher ist als formal festgestellt (Polanczyk et al., 2015; Stein & Müller, 2018). Es besteht eine Diskrepanz zwischen der formalen Feststellung und dem damit einhergehenden Erhalt sonderpädagogischer Ressourcen und des individuellen Förderbedarfs von Schüler*innen. Diese Problematik unterstreicht die Bedeutsamkeit von sonderpädagogischer Professionalisierung, zielgerichteter und datenbasierter Diagnostik und präventiver Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, um die Teilhabe der Schüler*innen an schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen sicherstellen zu können.

Der grundlegende Anstieg der Förderquote und die Zunahme an Schüler*innen mit Förderbedarf in der allgemeinen Schule sowie die darüber hinaus dargestellten ausgewählten quantitativen Erkenntnisse unterstreichen die Relevanz gezielter Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems. Sie verdeutlichen aber ebenfalls, dass die Institution Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung einen wichtigen Teil dieses Unterstützungssystems darstellt und nach wie vor für die Förderung eines hohen Anteils an Schüler*innen besonders relevant erscheint.

Auch qualitativ werden im Praxisfeld zunehmende Herausforderungen wahrgenommen und benannt, was sich u. a. in dem Belastungsempfinden von pädagogisch Tätigen in diesem Handlungsfeld und im Professionalisierungsbedarf widerspiegelt (Herz, 2016; Zimmermann, Fickler-Stang, Dietrich & Weiland, 2019).

3.4 Sozial-emotionale Kompetenzen

Ausgehend von der Begriffsdefinition im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung wird nachfolgend gezielter auf die Begrifflichkeiten des sozialen Handelns und emotionalen Erlebens eingegangen. Es sind vor allem Kompetenzdefizite, die zu Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung führen (Hartmann et al., 2003; Hennemann, et al., 2017). Im Zentrum dabei stehen die Konstrukte der emotionalen Kompetenzen (die die Emotionsregulation beinhalten) und sozialen Kompetenzen. Die Operationalisierung dieser Begrifflichkeiten dient ebenfalls als Grundlage für die in Kapitel 5 dargestellten Fragestellungen und dem dort beschriebenen wissenschaftlichen Vorgehen. Darüber hinaus

stellen sie gleichzeitig Zielbereiche sonderpädagogischer Förderung dar (Blumenthal et al., 2020; Ellinger & Stein, 2012; KMK, 2000).

Bevor gezielt auf unterschiedliche theoretische Modelle sozial-emotionaler Kompetenzen eingegangen wird, kann der nachfolgende Kasten, orientiert an Petermann und Wiedebusch (2016) sowie Stein (2013), zunächst einen einführenden und übergeordneten Überblick über die in der Literatur beschriebenen emotionalen und sozialen Kompetenzen geben.

Kasten 2. Übergeordnete Darstellung sozial-emotionaler Kompetenzen zusammengefasst nach Petermann und Wiedebusch (2016) und Stein (2013)

Emotionale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • eigener Emotionsausdruck <ul style="list-style-type: none"> - mimisch - sprachlich • Erkennen des mimischen Ausdrucks anderer • Emotionswissen und -verständnis • (selbstgesteuerte) Emotionsregulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsfähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Positive Beziehungen über die Zeit und Situation hinweg aufrechterhalten - Positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen (Bedarf sozialer Perspektivübernahme) • Selbstmanagementkompetenzen • Kooperative Kompetenzen • Positive Selbstbehauptung (adäquate Selbstdarstellung) Durchsetzungsfähigkeit

Neben der Benennung und Beschreibung einzelner Kompetenzen liegen seit einigen Jahren prominente Modelle zur sozial-emotionalen Kompetenz vor. Im wissenschaftlichen Diskurs besonders etablierte Modelle sind das *Modell der emotionalen Kompetenz* von Saarni (1999), das *Modell der sozial-affektiven Kompetenz* von Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) sowie das *Modell der sozialen Kompetenz* von Rose-Krasnor (1997). Die drei genannten Modelle haben sich bereits empirisch bewährt. Teilweise überschneiden sich einzelne Aspekte der verschiedenen Modelle und ergänzen sich in ihren Annahmen.

Saarni (1999) konzeptualisiert emotionale Kompetenz als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Interaktionen. Sie geht davon aus, dass emotionale

Kompetenzen nur innerhalb sozialer Interaktion erlernt werden können und leitet acht Schlüsselkompetenzen ausgehend von empirischen Erkenntnissen ab. Die Ausbildung, Ausübung und Anwendung der acht Fertigkeiten *Bewusstheit über eigene Emotionen, Wahrnehmung fremder Emotionen, sprachliche Kommunikation über Emotionen, Empathie, Unterscheidung zwischen internem emotionalem Erleben und externalem Emotionsausdruck, Emotionsregulation, Bewusstsein über die Rolle der emotionalen Kommunikation in Beziehungen und Fähigkeit zu emotional selbstwirksamen Verhalten* sind nach Saarni (1999; 2002) eingebettet in soziale Beziehungen und kulturelle Kontexte. Emotionen sind demnach ebenfalls unlösbar mit Beziehungen verknüpft. Darüber hinaus hängen emotionale Kompetenzen eng mit moralisch positiv bewerteten Fähigkeiten zusammen (Saarni, 1999).

Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) verdeutlichen hingegen im Modell der sozial-affektiven Kompetenz (ASK) in komplexerer jedoch auch strukturierterer Form, dass sozial-emotionale Kompetenzen immer im Rahmen eines Kommunikationsprozesses zu betrachten sind. Kern der Konzeptualisierung bildet nicht das Individuum. Der Fokus liegt auf der sozialen Interaktion. In diesem Prozess werden Emotionen gesendet, empfangen und in Form von Gefühlen erlebt. Im Zentrum stehen dabei die eigene Weltanschauung, das eigene Selbstkonzept, die internen Arbeitsmodelle, das Temperament und weitere stabile interindividuell ausgeprägte Fertigkeiten, die dem Selbst zugeordnet werden können.

Unter Berücksichtigung von Petermann und Wiedebusch (2016, S. 18) stellt das Modell einen differenzierten Erklärungsansatz der „[...] Wechselwirkung zwischen emotionaler und sozialer Kommunikation“ dar. So sind sozial-emotionale Kompetenzen auch immer in einer aktuellen Situation von dem jeweiligen Interaktionspartner abhängig. Die drei Komponenten und die damit einhergehenden Fertigkeiten, die sich wechselseitig beeinflussen, werden des Weiteren beispielsweise von familiären, kulturellen oder weiteren Kontexteinflüssen beeinflusst. Nach dem Modell von Halberstadt et al. (2001) ist sozial-affektiv kompetentes Verhalten dann gegeben, wenn eine angemessene Übereinstimmung zwischen den Prozessen des Erlebens, des Sendens und des Empfangens von Emotionen und emotionsbezogenen Botschaften gelingt. Darüber hinaus muss die Fähigkeit bestehen, den Interaktionsfluss zwischen dem Senden emotionaler Botschaften und dem Empfangen emotionaler Botschaften aufrecht zu erhalten (Klinkhammer & Salisch, 2015).

Rose-Krasnor (1997, S. 119) definiert in ihrem Konzept der sozialen Kompetenz diese als „Effektivität in sozialen Interaktionen“. Effektivität wird in diesem Zusammenhang als

Ergebnis des Verhaltenssystems konzeptualisiert. Des Weiteren stellen soziale Kompetenzen Fähigkeiten einer Person dar, die zum Erreichen persönlicher Ziele in sozialen Interaktionen beitragen können, während positive Beziehungen zu anderen über die Zeit und über verschiedenen Situationen aufrechterhalten werden (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Das Modell von Rose-Krasnor (1997) setzt sich aus einer Pyramide zusammen, die aus drei Ebenen besteht und eine hierarchische Struktur darstellt. Auf der untersten Ebene, die dementsprechend das Fundament des Ansatzes abbildet, sind kognitive und emotionale Fertigkeiten sowie im Individuum verortete und teilweise kontextübergreifende Wertvorstellungen und Ziele zusammengefasst. Ergänzt durch die Motivation, diese Fertigkeiten im Verhalten umzusetzen, stellt diese fundamentale Ebene die sogenannte *Fertigkeitsebene* dar. Auf dieser Grundlage beschreibt Rose-Krasnor (1997) auf der *Indexebene* verschiedene Lebenskontexte, in die die Fertigkeiten der ersten Ebene integriert werden. Somit müssen die einzelnen Fertigkeiten immer in Abhängigkeit von Peer-Beziehungen, dem jeweiligen familialen sowie dem schulischen Kontext betrachtet werden. Eine wesentliche Grundannahme dieses Modells ist, dass emotionale Reaktionen auf Situationen in den unterschiedlichen Kontexten verschieden bewältigt werden (Rose-Krasnor, 1997).

Die Indikatoren für soziale Kompetenz innerhalb dieses Modells sind Urteile über die Qualität der Interaktion, der Beziehung, des Gruppenstatus sowie die Beurteilung der eigenen sozialen Selbstwirksamkeit und verdeutlichen, dass diese Ebene als sozial und transaktional verstanden wird. Des Weiteren werden die unterschiedlichen Lebenskontexte unterteilt in „selbstbezogene“ und „anderenbezogene“ soziale Fertigkeiten. Diese differenzierte Betrachtung der Fertigkeiten ist entscheidend für die Erkenntnis, dass zielführendes und somit effektives Verhalten sowohl durch die Veränderung der eigenen Person als auch durch die Veränderung von Anderen erfolgen kann (Rose-Krasnor, 1997).

Als übergeordnete Ebene – sogenannte *theoretische Ebene* – und dementsprechende Spitze der Pyramide, ist die theoretische Rahmung des gesamten Konzeptes abgebildet. Vergleichbar mit dem Ansatz von Saarni (1999) verdeutlicht Rose-Krasnor (1997) die Kontextabhängigkeit sowie die komplex aufeinander aufbauende Wechselbeziehung sozialer Kompetenzen an dieser Stelle. Darüber hinaus ist soziale Kompetenz nach Rose-Krasnor (1997) kein vorab zu bestimmendes Verhalten. Sozial kompetentes Verhalten ist relativ und somit in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen der Person zu betrachten.

Denham Bassett, Zinsler und Wyatt (2014) adaptieren in einem aktuelleren Modell das zuvor beschriebene Prisma-Modell von Rose-Krasnor (1997) und kombinieren es mit dem Modell zum sozial-emotionalen Lernen von Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett und Weissberg (2000). Es integriert die wesentlichen Elemente der bereits dargestellten Modelle und erweitert diese. Theoretische Rahmung des Modells sozial-emotionalen Lernens stellt eine bio-ökologische Perspektive dar. Dementsprechend werden spezifische Entwicklungsaufgaben nach Alter definiert.

Neben dem akademischen Lernen sowie der Entwicklung kognitiver Kompetenzen finden im schulischen Setting sowohl explizite als auch implizite Prozesse sozial-emotionalen Lernens (SEL) statt. Das Konzept sozial-emotionalen Lernens der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; Payton et al., 2000; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004) stellt ein theoretisch fundiertes Rahmenmodell dar, das im wissenschaftlichen Diskurs der letzten 20 Jahre weite Verbreitung gefunden hat (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015; Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020). Des Weiteren deuten vereinzelte Ergebnisse empirischer Studien aus dem deutschen Sprachraum auf die Potentiale des Ansatzes für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen hin (Übersicht z. B. bei Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Sozial-emotionales Lernen kann als „process of gaining competencies and intrinsic motivation for emotional self-awareness and self-regulation, for safe and responsible behavior and for assertive, empathic, and skillful social interaction“ (Schwab & Elias, 2015, S. 95) beschrieben werden. Sozial-emotionales Lernen stellt somit einen aktiven, partizipativen Lernprozess dar, in dem Schüler*innen Wissen und Kompetenzen entwickeln, die grundlegend für eine Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen sind. Dieser Prozess wird von den Schüler*innen in vielfältigen impliziten und expliziten Lerngelegenheiten aktiv mitgestaltet (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Eingebettet sind die Prozesse des sozial-emotionalen Lernens dabei in formelle, informelle und non-formale Kontexte, die sowohl einer personen- als auch kontextorientierten Perspektive bei der Förderung bedürfen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Im Rahmen des sozial-emotionalen Lernens lässt sich zwischen den folgenden fünf zentralen Kompetenzbereichen unterscheiden (Durlak et al., 2015; Leidig et al., 2020; Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Schwab & Elias, 2015; Zins et al., 2004):

- **Selbstwahrnehmung** (*self-awareness*) beinhaltet z. B. eigene Emotionen, Stärken, Bedarfe und Werte kennen und wahrnehmen, positive

Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeitserleben, den Einfluss der eigenen Gedanken und Gefühlen auf das Handeln kennen -

- **Selbstregulation** (*self-management*) beinhaltet die Regulation von Gefühlen, Gedanken und Handeln, z. B. Emotionsregulation und Stressmanagement, Selbstmotivation, Ziele setzen und Arbeitsprozesse regulieren -
- **Fremdwahrnehmung** (*social awareness*) umfasst z. B. Perspektivübernahme, Empathie, Vielfalt schätzen, Respekt vor anderen -
- **Beziehungsfertigkeiten** (*relationship skills*) beinhalten Fertigkeiten im Kontext der Kommunikation und Beziehungsgestaltung, z. B. Kooperationsfähigkeit, konstruktive Konfliktbewältigung, Umgang mit Ablehnung, Hilfe suchen und anbieten -
- **verantwortliche Problemlösekompetenz** (*responsible decision-making*) bietet die Möglichkeit, verantwortliche Entscheidungen zu treffen und umfasst Fähigkeiten zur Problemerkennung und Situationsanalyse, Problemlösefähigkeiten, persönliche, moralische und ethische Verantwortlichkeiten.

Diese Kompetenzbereiche sind eng verknüpft bzw. stimmen überein mit den zentralen Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter. Sozial-emotionale Lernprozesse erfolgen primär informell, nebenbei und in der Regel unbeabsichtigt ohne gezielte (pädagogische) Intention. In ihrer Entwicklung gewinnen im weiteren Verlauf Bildungsinstitutionen wie z. B. Kindergarten und Schule sowohl aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion (Fend, 2006; Oelkers, 2001), aber vor allem aufgrund ihrer zeitlichen Dimension, in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung. Auch wenn die Prozesse sozial-emotionalen Lernens in Bildungsinstitutionen nicht immer explizit und systematisch berücksichtigt werden, findet soziales Lernen permanent statt (Kiper & Mischke, 2008).

Die Berücksichtigung des SEL-Ansatzes kombiniert mit dem ursprünglichen Prisma-Modell von Rose-Krasnor (1997) ist besonders bedeutsam für die Operationalisierung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Rahmen der vorliegenden Arbeit, da es unter anderem veranschaulicht, wie eng die emotionalen Kompetenzen eines Kindes mit den sozialen Kompetenzen verknüpft sind und welche Relevanz dabei die Gestaltung von Beziehungen einnimmt. Dementsprechend werden die emotionalen und sozialen Kompetenzen nicht isoliert

voneinander betrachtet werden. Die nachfolgend beschriebenen und in der Abbildung 5 dargestellten unterschiedlichen Ebenen des Modells, die sich vor allem aus dem Modell von Rose-Krasnor (1997) ableiten, stehen in beidseitiger Wechselwirkung.

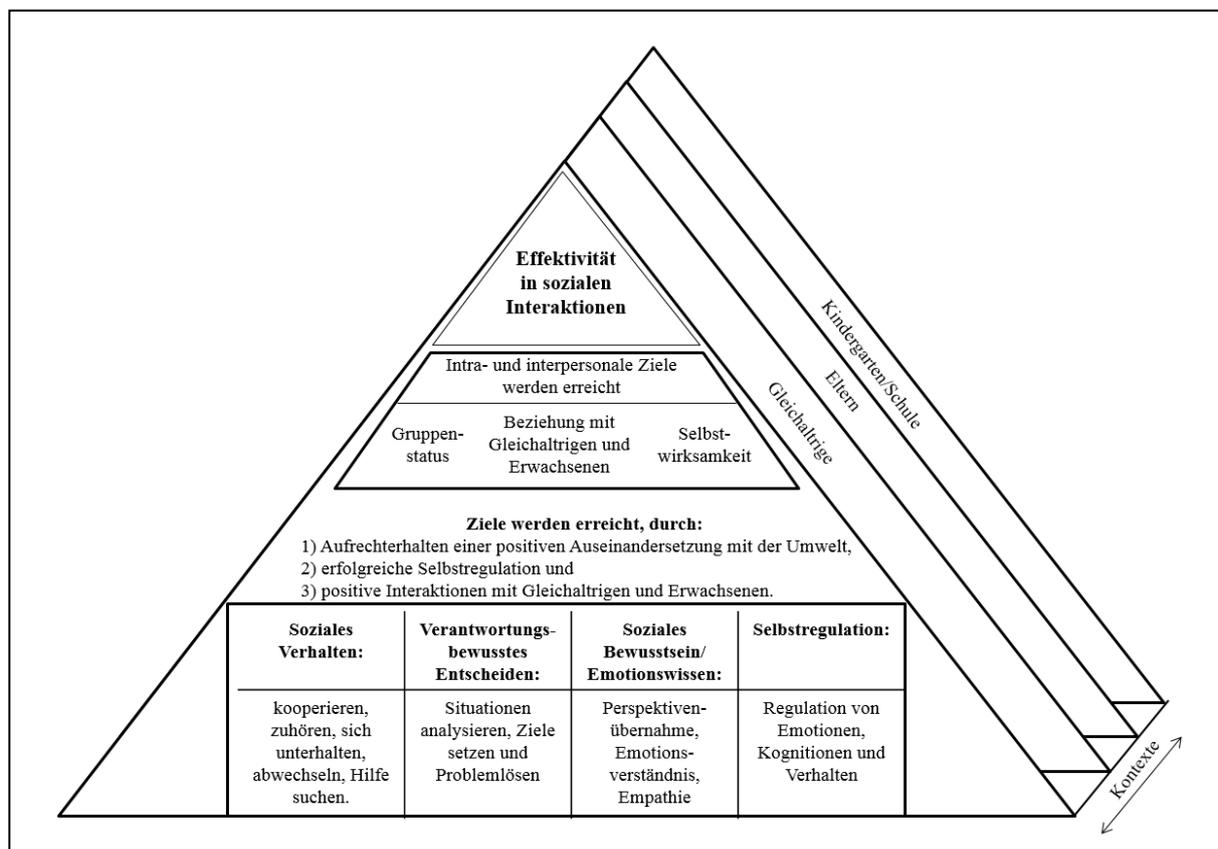


Abbildung 5. Prisma-Modell sozial-emotionalen Lernens nach Denham et al. (2014, S. 248), übersetzt durch Koglin & Petermann (2016, S. 16)

Die Grundfläche des Prisma-Modells sozial-emotionalen Lernens bilden die vier Hauptkomponenten des sozial-emotionalen Lernens im Inneren des Prismas, die sich ebenfalls in den älteren Modellen wiederfinden. *Soziales Verhalten, Fähigkeiten der bewussten und reflektierten Entscheidungsfindung, soziales Bewusstsein und Emotionswissen sowie Selbstregulation der Emotion, Kognitionen und des Verhaltens* sind im Rahmen des Modells sozial-emotionale Kompetenzen. Eine Erweiterung, und damit setzt es sich von älteren Modellen ab, stellen unter anderem die Integration des Ansatzes der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) und die Berücksichtigung der Selbstregulation dar.

Des Weiteren wird im Rahmen des Modells davon ausgegangen, dass sich diese Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf herausbilden. Erreicht werden können diese Ziele nach Denham et al. (2014) durch das *Aufrechterhalten der positiven Auseinandersetzung mit der*

sozialen und nicht sozialen Umwelt, die Bewältigung emotionaler Erregung und kognitiver Anforderungen als Fähigkeit bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Gestaltung positiver Interaktionen mit Gleichaltrigen und/ oder Erwachsenen. Im Rahmen des Modells sind diese drei Bedingungen zur Zielerreichung gleichzeitig als Entwicklungsaufgaben sozial-emotionalen Lernens zu verstehen, die je nach Alter spezifisch definiert werden können (Koglin & Petermann, 2016).

Wie die Abbildung 5 verdeutlicht, stellen die Ergebnisse sozial-emotionalen Lernens in Form der Effektivität in Interaktionen auf der obersten Ebene das Ziel dar. Unter Berücksichtigung der Komponenten des Modells von Rose-Krasnor (1997) kann sich die Effektivität durch *Selbstwirksamkeit*, durch die *Position in der Gleichaltrigengruppe* und/oder über *Beziehungen zu Erwachsenen* in unterschiedlichen Lebenswelten des Kindes zeigen. Die unterschiedlichen Ebenen sind wie bereits beim Modell von Rose-Krasnor (1997) immer in sozialen Kontexten und Beziehungen zu Mitmenschen, in und mit denen das Kind interagiert bzw. in denen die oben genannten Prozesse stattfinden, zu betrachten. Diese sind Gleichaltrige, Eltern/Erziehungsberechtigte und schulische sowie außerschulische Institutionen. Die Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit der Effektivität in sozialen Interaktionen stellt gerade bei der Betrachtung von Schüler*innen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen eine wertvolle Perspektive dar, da deutlich wird, dass eine ausschließliche objektbezogene isolierte Betrachtung des Kindes für die Beschreibung und Erklärung von Verhaltensproblemen zu kurz greift.

Unter besonderer Berücksichtigung des Modells des sozial-emotionalen Lernens nach Denham et al. (2014) können soziale Kompetenzen als Fähigkeiten und Wissensbestände zusammengefasst werden, die in Form von Verhaltensweisen in spezifischen Situationen dazu beitragen, intra- und interpersonale Ziele zu erreichen. Die enge Verknüpfung zwischen sozialen und emotionalen Kompetenzen wird in diesem Zusammenhang einmal mehr deutlich, denn wie bereits Saarni (1999) darstellt, werden zur Steuerung des Sozialverhaltens kognitive und emotionale Verhaltensweisen und somit emotionale Kompetenzen benötigt. Ergebnisse einer Vielzahl empirischer Studien deuten darauf hin, dass emotionale Fertigkeiten mit einer starken Ausprägung an sozialen Kompetenzen, einem höheren sozialen Status und einer besseren Akzeptanz in der Gleichaltrigen-Gruppe einhergehen (z. B. Collins & Nowicki, 2001; Denham et al., 2001; Liao et al., 2014; Miller, Lane & Wehby, 2005).

Die einzelnen Kompetenzen sozial-emotionalen Lernens bilden gleichzeitig eine essentielle Grundlage für Präventions- und Interventionsmaßnahmen auf den

unterschiedlichen Ebenen der Gestaltung von Förderung und Unterstützung bei Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ab (z. B. Casale, Hennemann & Hövel, 2014; Hövel, Rietz & Hennemann, 2019; Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020).

Emotionsregulation im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Wie aus den zuvor dargestellten Modellen hervor geht, stellt die Fähigkeit zur Emotionsregulation eine der bedeutsamsten Schlüsselkompetenzen emotionaler Kompetenzen dar. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und die damit einhergehende Vielfalt empirischer Befunde zur Emotionsregulation unterstreichen die Relevanz dieses Konstrukts für die kindliche Entwicklung (z. B. Barnow, Pruessner & Schulze, 2020; Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Calkins, 2010; Kullik & Petermann, 2012). Die Schule und insbesondere der Unterricht sind Orte sozialer Interaktion, in denen Kinder mit Lehrkräften sowie Mitschüler*innen Beziehungen gestalten und sozial-emotionales Lernen erfolgt (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007). Die Emotions- und damit im Zusammenhang stehende Verhaltensregulation stellt einen Grundpfeiler sozial-emotionalen Lernens und eine Komponente emotionaler Kompetenzen dar (Denham et al., 2014; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000). Die Entwicklung notwendiger, zielgerichteter Regulationsstrategien leistet einen bedeutsamen Beitrag zur Bewältigung unterschiedlicher schulischer Anforderungen (Buckley & Saarni, 2014; Denham, 2006).

Besonders in den ersten Schuljahren erlangen Kinder in Unterrichtsinteraktionen Erfahrungen über Emotionen, wie beispielsweise Freude, Frustration und Traurigkeit. Diese Erfahrungen nehmen Einfluss auf die (Weiter-) Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien (Gross & Thompson, 2007).

Emotionsregulationsstrategien beschreiben den Einsatz spezifischer Strategien, mit denen Individuen das Erleben, die Intensität, die Dauer, den Zeitpunkt und den Ausdruck von aktivierten Emotionen sowie die damit einhergehenden Verhaltensweisen, sozialen Interaktionen und physiologischen Zustände regulieren (Gross et al., 2007; Kullik & Petermann, 2012; Thompson, 1994). Diese Definition umfasst die Verstärkung und Aufrechterhaltung, aber auch die Unterdrückung und Hemmung von emotionaler Erregung. Emotionsregulation erfordert die Wahrnehmung einzelner Emotionen und deren Intensität (Thompson, 2019).

In der Entwicklungspsychologie existieren verschiedene Modelle zur Definition und Operationalisierung von Emotionsregulation (siehe zur Übersicht z. B. Barnow, Pruessner & Schulze, 2020). Die Modelle der Emotionsregulation unterscheiden sich übergeordnet primär in ihrem Fokus auf die Art von Ressourcen und Strategien zur Emotionsregulation und darin, zu welchem Zeitpunkt bzw. in welcher Phase im Prozess der Emotionserzeugung die Strategien verwendet werden (Gross, 1998; 1999).

Im Rahmen dieser Dissertation wird das bereits in einigen Studien berücksichtigte Modell zu Rate gezogen, das Emotionsregulation als funktional versus dysfunktional sowie internal versus external kategorisiert (Aldao & Dixon-Gordon, 2014; Livingstone et al., 2009; Phillips, 2005; Phillips & Power, 2007). Individuelle Emotionsregulationsstrategien sind in Bezug auf die Akzeptanz sowie Ablehnung von Emotionen und dessen Bedeutung als allgemein funktional oder dysfunktional und nur vor dem Hintergrund des Kontextes, in dem sie eingesetzt werden, zu beschreiben (Gross, 1998; Livingstone, Harper & Gillanders, 2009; Thompson, 1994).

Unter Berücksichtigung von Phillips und Power (2007) ist eine funktionale Emotionsregulation dann vorhanden, wenn durch die Anwendung der Strategie das Verarbeiten oder Auseinandersetzen mit der Emotion gelingt. Die dysfunktionale Emotionsregulation meint daraus folgend nicht das Fehlen von Emotionsregulationsstrategien, sondern die Verwendung unflexibler Strategien, die möglicherweise eine spezifische Funktion erfüllt haben, jedoch die soziale, kognitive und zwischenmenschliche Funktion aktuell beeinträchtigen und die Strategie somit den Verarbeitungsprozess verhindert (Cole et al., 1994; Cole & Hall, 2008; Phillips & Power, 2007).

Neben der Differenzierung hinsichtlich der Funktionalität von Emotionsregulationsstrategien kann weiterführend hinsichtlich der „Richtung“ bzw. Lokalisierung unterschieden werden. Die Regulation von Emotionen kann demnach durch „internale“ (verdeckte, mentale bzw. kognitive Veränderung) oder durch „externale“ (offene, umfeldbedingte Veränderung) Strategien erfolgen. Als internale Emotionsregulationsstrategien lassen sich innerpsychische (in der Regel kognitive) Prozesse beschreiben, mit denen Emotionen beeinflusst werden. Externale Emotionsstrategien sind beobachtbare Verhaltensweisen zur Regulation emotionaler Zustände. Darüber hinaus handelt es sich um von außen bzw. durch die Umweltressourcen beeinflussbare Strategien, beispielsweise die Steuerung der Emotionen durch die Eltern.

Der Einsatz verschiedener Emotionsregulationsstrategien kumuliert über verschiedene Kontexte hinweg und erfolgt durch funktionale versus dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Barnow et al., 2020; Livingstone, Harper & Gillanders, 2009; Phillips, 2005). Mit zunehmendem Alter steigt das emotionale Bewusstsein und damit einhergehend die Kompetenz, auf ein Repertoire an Regulationsstrategien bewusst zugreifen zu können (Cole et al., 2009; Suveg, Jacob & Payne, 2010). Die externe Emotionsregulation wird schrittweise von internalen Emotionsregulationsstrategien abgelöst (Izard et al., 2011). Bei bestimmten Emotionen bedarf es bis zum fünften Lebensjahr jedoch zunächst weiterhin der Möglichkeit, in Form sozialer Rückversicherung und Rückhalt bei der selbstständigen Emotionsregulation, auf die Unterstützung der Bezugspersonen zurückzugreifen (Friedlmeier, 1999; Garner & Spears, 2000). Während im vorschulischen Bereich sowie in den ersten Schuljahren Emotionen überwiegend external reguliert werden, treten dementsprechend zunehmend interne Emotionsregulationsstrategien im schulischen Setting in den Fokus (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum Terwoegt & Kraaij, 2007).

Tabelle 4 zeigt unter anderem verschiedene Ausprägungen von dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien. Übergeordnet sind es Merkmale wie anhaltende Emotionen mit ineffektiven Regulationsstrategien, unangemessenes Verhalten aufgrund von Emotionen, kontextunangemessene Emotionen, und schließlich die zu langsame bzw. schnelle Änderung von Emotionen (Cole, Hall & Hajal, 2017).

Basierend auf dem Modell, das Emotionsregulation als funktional versus dysfunktional (Funktionalität) sowie internal versus external (Lokalisierung) kategorisiert (Aldao & Dixon-Gordon, 2014; Livingstone et al., 2009; Phillips, 2005; Phillips & Power, 2007), gibt die nachfolgende Tabelle 4 einen differenzierten Überblick über verschiedene Emotionsregulationsstrategien.

Tabelle 4. Emotionsregulationsstrategien differenziert nach Funktionalität sowie Lokalisierung

		Funktionalität	
		Funktional	Dysfunktional
Lokalisation	Internal	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstinstruktion und Selbstberuhigung • Überdenken von Gedanken und Gefühlen • Überdenken von Zielen und Handlungsplänen • überlegen, was man das nächste Mal besser machen kann • kognitive Neubewertung der Situation bzw. Emotion • etwas Angenehmes tun 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestrafung oder -verletzung • mentale Rumination • an andere Menschen denken, denen es besser geht • Emotionsunterdrückung durch Verdrängung der Situation • sich selbst und die Umwelt als unwirklich empfinden • Resignation • Selbstabwertung
	External	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktive Strategien wie Hilfe, Trost, Unterstützung suchen • angemessene kognitive Verbalisierung (Freunde oder Familie kontaktieren; Emotional Talk) • Rat- und Informationssuche • Suche nach physischer Nähe • anderer Beschäftigung nachgehen oder Ersatzbefriedigung (z. B. Sport machen) • Instrumentelles Verhalten in Form von Situationsänderung oder emotionsauslösende Reizbeseitigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schikanieren und Beleidigen anderer Menschen • Physische Gewalt gegenüber anderen • dafür sorgen, dass andere sich schlecht fühlen • Autoaggressive Handlungen • Leugnung der Situation

Wie in Abschnitt 3.2 bereits dargelegt, stellen funktionale bzw. adaptive Emotionsregulationsstrategien einen Schutzfaktor für die Entwicklung dar (Lösel & Bender, 2008; Kullik & Petermann, 2013; Werner, 2005) und fungieren als Prädiktor für weitere Entwicklungsprozesse. Dysfunktionale bzw. maladaptive Emotionsregulationsstrategien sind hingegen ein Risikofaktor für die Entwicklung. Aus diesem Grund wird die Berücksichtigung von Emotionsregulationsstrategien vor allem im Rahmen präventiver Förderung vielfach

thematisiert (z. B. Koglin & Petermann, 2013; Petermann, Koglin, Marees & Petermann, 2019).

Unabhängig von einem diagnostizierten Förderbedarf deuten eine Vielzahl empirischer Befunde auf den Zusammenhang zwischen Emotionsdysregulation und internalisierenden (z. B. Braet et al., 2014; Fern, Nitkowski, Petermann & Petermann, 2018) und externalisierenden (z. B. Cooper, Wood, Orcutt & Albino, 2003; Helmsen, Koglin & Petermann, 2012; Fehlinger, Stumpfenhorst, Stenzel & Rief, 2013; Kullik & Petermann, 2013; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin & Nolen-Hoeksema, 2011) Verhaltensproblemen sowie psychischen Störungen (z. B. Aldao et al., 2010; Brockmeyer et al., 2012; Kullik & Petermann, 2013) hin. Insbesondere der Einsatz dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien wird vielfach als Risikofaktor für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter diskutiert (Koglin et al., 2013; Kullik & Petermann, 2013; Schipper, Kullik, Samson, Koglin & Petermann, 2013).

Im Rahmen externalisierender Verhaltensprobleme steht vor allem das Konstrukt aggressiven Verhaltens im Fokus empirischer Forschung. Ergebnisse jüngerer Studien deuten auf den Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen und der Verwendung dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien hin (Koglin, Petermann, Jascenoka, Kullik & Petermann, 2013; Laible, Carlo, Panfile, Eye & Parker, 2010; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez & Wellman, 2005; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman & Bosch, 2005; Schwartz & Proctor, 2000; Silk, Steinberg & Morris, 2003; Sullivan, Helms, Kliewer & Goodman, 2010).

Kinder und Jugendliche, die ihre Emotionen maladaptiv bzw. dysfunktional regulieren, weisen sowohl stärkere internalisierende (Braet et al., 2014) als auch externalisierende Verhaltensprobleme auf (Cooper, Wood, Orcutt & Albino, 2003; Hessler & Katz, 2010). Des Weiteren konnten McLaughlin et al. (2011) in einer Längsschnittstudie Emotionsdysregulation als Prädiktor für aggressives Verhalten bestätigen.

Die Förderung sozial-emotionalen Lernens und somit auch der Emotionsregulationsstrategien stellt eine Kernaufgabe sonderpädagogischer Unterstützung im Unterricht dar (KMK, 2000; Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020; Sklad, Diekstra, de Ritter & Ben, 2012). Besonders Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung können Defizite der Emotionsregulation aufweisen (Calvete & Orue, 2012; Ellinger & Stein, 2012). Sie treten auf, wenn die beständige Anwendung funktionaler Emotionsregulationsstrategien misslingt und spezifische emotionale Erfahrungen konstant mit

abweichenden Regulationsstrategien einhergehen (Kullik & Petermann, 2013). Kindern mit Emotionsregulationsdefiziten fällt die adäquate Einschätzung sowie Bewertung der Gefühle anderer Personen sowie Situationen schwer, da ihnen hierfür lediglich ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire zur Verfügung steht (Kempes, Matthys, DeVries & Van Engeland, 2005). Defizite in der Emotionsregulation können dazu führen, dass der kognitive Prozess aufgrund starker Emotionen abgebrochen wird.

Kinder mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen sind häufig nicht in der Lage, ihre eigenen Emotionen zu beschreiben und zu erklären und in diesem Zusammenhang die Folgen ihres Verhaltens einzuschätzen. Sie haben häufig Schwierigkeiten, ihre eigenen Gefühle differenziert wahrzunehmen und situationsangemessen damit umzugehen (Schipper et al., 2013). Unvorhersehbare Situationen können bei Kindern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen intensive Emotionen auslösen, die sich verstärken, eskalieren und ggf. zu Wutausbrüchen oder oppositionell-aggressivem Verhalten führen können.

Internal- und external-dysfunktionale Regulationen der Emotion können Kinder daran hindern, angemessene Problemlösestrategien einzusetzen und in der Folge die Häufigkeit und Ausprägung von Verhaltensproblemen erhöhen (Kullik & Petermann, 2013). Ausgehend von einem Kaskadenmodell der Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien (Cox, Mills-Koonce, Propper & Garipey, 2010) sowie unter Berücksichtigung einer bindungstheoretischen Perspektive (siehe Kapitel 2) kann davon ausgegangen werden, dass Umweltfaktoren, wie z. B. die Gestaltung von Beziehungen und Bindung, sowie kognitive Faktoren, wie z. B. Informationsverarbeitungsprozesse, die Emotionsregulationsfähigkeiten eines Kindes maßgeblich beeinflussen (Kullik & Petermann, 2012).

So nimmt die Qualität der Eltern-Kind-Bindung Einfluss auf die Wahl von Emotionsregulationsstrategien der Kinder (Calkins & Hill, 2007) und diese wiederum nehmen Einfluss auf die Gestaltung von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen (Denham et al., 2014; Eisenberg, Hofer, Sulik & Spinrad, 2014). Aus bindungstheoretischer Perspektive kann das Bindungsverhaltenssystem als relationales Emotionsregulationssystem verstanden werden (Guttmann-Steinmetz & Crowell, 2006). Die individuelle Regulation der eigenen Nähe zu einer verfügbaren oder responsiven Bezugsperson ist ein Weg, um Gefühle der Sorge, der Hilfe, der Gefahr oder der Angst zu regulieren. Abhängig von der Bindungsqualität verwenden Individuen unterschiedliche Strategien zur Regulation von emotionalem Distress.

Die Regulation von Emotionen kann insbesondere von einer emotional unterstützenden und sicheren Beziehung profitieren (Bergin & Bergin, 2009; Pianta, Hamre & Stuhlmann, 2003; Sroufe, 1996a).

4 Problemaufriss vor dem Hintergrund von Theorie und Forschungsstand

Wie bereits einleitend beschrieben, stellt die Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen einen bedeutsamen Aufgabenbereich sonderpädagogischen Handelns von Lehrkräften im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung dar (Bolz et al., 2019; KMK, 2000). Obwohl die Relevanz der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in der Entwicklung von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in internationalen Überblicksarbeiten übereinstimmend dargestellt wird (z. B. McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2017; siehe Kapitel 2.3) und in der Arbeit mit Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sowohl die Beziehungsgestaltung als auch die Reflexion der mentalen Repräsentationen innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung (sowohl von Lehrkräften als auch den Schüler*innen) als sehr bedeutsam eingeschätzt werden (Gingelmaier, 2018; Herz & Zimmermann, 2018; Koenen, Vervoort, Kelchtermans, Verschueren & Spilt, 2018), liegen international und vor allem national wenige empirische Forschungsbefunde zu Schüler*innen mit Verhaltensproblemen sowie im Förderschulkontext vor (Bolz et al., 2019; Breeman et al., 2015; Plantin Ewe, 2019; siehe Kapitel 2.3).

Ausgehend von den dargestellten empirischen Erkenntnissen (Kapitel 2.3 und Publikation I) lässt sich zusammenfassend feststellen, dass kaum empirische Evidenz im deutschsprachigen Raum und insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zum Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive vorliegt.

Bei der Analyse der dargestellten internationalen Studien wird darüber hinaus deutlich, dass sich die empirischen Erkenntnisse primär auf den Einfluss der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf externalisierende Verhaltensprobleme beziehen (Al-Yagon, 2016; Granot, 2016; Li et al., 2018; siehe Kapitel 2.3) und insbesondere zu ausgewählten Problembereichen, wie aggressiven Verhaltensweisen, bestehen (z. B. Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und internalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen mit Verhaltensproblemen liegen nur sehr vereinzelt vor (Henricsson & Rydell, 2004; Longobardi et al., 2019).

Des Weiteren untersuchten die meisten der hier berichteten Studien die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und Verhaltensprobleme im Regelschulsystem (teilweise in inklusiven Schulsettings). Nur wenige Studien aus dem internationalen Sprachraum berichten Ergebnisse, deren Untersuchungen sich explizit auf das Förderschulsetting beziehen. Darüber

hinaus konnten nach aktuellem Kenntnisstand des Autors nur zwei Studien identifiziert werden, die Unterschiede der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungsgestaltung zwischen dem Regel- und Förderschulkontext untersuchten (Van Bergen et al., 2020; Zweers et al., 2020; siehe Kapitel 2.3).

Darüber hinaus konnte verdeutlicht werden, dass jüngere Studien aus dem englischen Sprachraum das Konstrukt der emotionalen Unterstützung als eine der wirksamen Dimensionen der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung für das sozial-emotionale Lernen im Klassenraum herausstellen (z. B. Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Merritt et al., 2012; Rimm-Kaufman et al., 2009; siehe Kapitel 2.3).

Neben diesen Forschungsdesideraten wird ebenfalls deutlich, dass eine theoretisch fundierte Operationalisierung und Konzeptualisierung des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung als Grundlage für die empirische Analyse nicht immer trennscharf erfolgt. Im Sinne einer evidenzbasierten Forschung und darauf aufbauenden Praxis² im sonderpädagogischen Handlungsfeld (Blumenthal & Mahlau, 2015; Hillenbrand, 2015; Huber & Grosche, 2012), sind empirische Erkenntnisse auf Basis theoretisch fundierter Modelle und Konzeptionen jedoch unabdingbar.

Die in Kapitel 2.1 dargestellten Grundannahmen der Bindungstheorie sowie Konzepte und Ergebnisse der Bindungsforschung bieten bedeutsame Erkenntnisse für das professionelle Handeln von Pädagog*innen in schulischen sowie außerschulischen Arbeitsfeldern (Bleher & Hoanzl, 2018; Stein, 2015). Sie können einen Beitrag leisten, beziehungsrelevante Interaktionsprozesse im schulischen Kontext wahrzunehmen, zu analysieren und darauf aufbauend (neu) zu gestalten (Bolz et al., 2019; Mays & Roos, 2018).

Im Rahmen einzelner Publikationen in der Fachdisziplin der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ wird die Bedeutsamkeit des Beitrags bindungstheoretischer Konzepte sowie empirischer Befunde aus der Bindungsforschung für das professionelle Handeln von Pädagog*innen in schulischen sowie außerschulischen Arbeitsfeldern zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

² Evidenzbasierte Entscheidungen für die Förderung und Unterstützung von Schüler*innen sollten nach diesem Verständnis vor dem Hintergrund der aktuell gültigen wissenschaftlichen Erkenntnis (externe Evidenz), des individuellen Wissens und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte (interne Evidenz) sowie der spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen bzw. Erziehungsberechtigten (soziale Evidenz) getroffen werden (Blumenthal & Mahlau, 2015).

emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen bereits betont (z. B. Bleher & Hoanzl, 2018; Dlugosch, 2010; Julius, 2009; Stein, 2015) und in verschiedenen praxisorientierten Handbüchern für das Handlungsfeld berücksichtigt (z. B. Jungmann & Reichenbach, 2016; Mays & Roos, 2018; Müller, 2018).

Das in Kapitel 2.3 dargestellte konzeptionelle Modell der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung nach Pianta (1999) integriert die bindungstheoretischen Grundannahmen und bisherigen empirischen Erkenntnisse und bietet die übergeordnete Grundlage der Konzeption der vorliegenden Forschungsarbeit. Sowohl das Modell als auch die bisherigen empirischen Erkenntnisse unterstreichen die Mehrdimensionalität und Komplexität des dynamischen Konstruktes der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Für die Konzeption von Studien ergibt sich daraus die Notwendigkeit, differenziert zwischen den verschiedenen Komponenten (*individuelle Eigenschaften der jeweiligen Akteure, internale Repräsentationen, dynamische Wechselwirkung und Umwelteinflüsse*) innerhalb des Konstrukts sowie den *Leveln* der Beziehungsdyade bei der Erfassung zu unterscheiden, da von unterschiedlichen Beziehungsqualitäten sowie interaktionslevelbedingten Beurteilungsunterschieden ausgegangen werden muss (Pianta, 1999; Wubbels et al., 2015; siehe Kapitel 2.3).

Neben der Analyse der Gestaltung der Beziehung auf Ebene der jeweiligen Akteur*innen (Schüler*in und Lehrkraft) und deren Wahrnehmung und Beschreibung der Beziehung, müssen insbesondere vor dem Hintergrund der bindungstheoretischen Grundannahmen die jeweiligen Bindungsrepräsentation von Kindern und Jugendlichen sowie deren Lehrkräften und Einfluss dieser auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, sozial-emotionalen Kompetenzen sowie Verhaltensprobleme empirisch untersucht werden.

Die dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich primär entweder auf den Vorschulbereich (insbesondere im US-amerikanischen Schulsystem) oder auf den Sekundarbereich und stammen aus dem englischen Sprachraum (z. B. Fearon et al., 2010; Groh et al., 2012; Lyons-Ruth et al., 1997; Madigan et al., 2016; Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004; O'Connor et al., 2014). Dabei berichten die meisten internationalen Studien deutlich stärkere Zusammenhänge zwischen unsicher-ängstlicher Bindung und internalisierenden Verhaltensproblemen als zwischen unsicher-vermeidender Bindung und internalisierenden Verhaltensproblemen (Groh et al., 2012; Lyons-Ruth et al., 1997; Madigan et al., 2016; Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004; O'Connor et al., 2014; siehe Kapitel 2.3).

Studien mit Stichproben im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung liegen international (Cavendish et al., 2012) sowie insbesondere national (Beetz,

2013; Julius, 2001a) bisher nur sehr vereinzelt vor (siehe Kapitel 2.3). Der Großteil der angeführten empirischen Erkenntnisse basiert auf Stichproben in allgemeinen Schulsettings bzw. ohne die Berücksichtigung der Ausprägung an vorliegenden Verhaltensproblemen.

Differenzierte Analysen zum Zusammenhang zwischen den jeweiligen unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bleiben somit weitestgehend aus.

Eine einfache Übertragung der Erkenntnisse auf Stichproben im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ist allein vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargestellten Spezifika der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie theoretischen und empirischen Erkenntnissen aus entwicklungspsychopathologischer Perspektive nicht ausreichend.

Des Weiteren können unter Berücksichtigung der Grundannahmen der Bindungstheorie (siehe Kapitel 2.1), den dargestellten Modellen des sozial-emotionalen Lernens (Kapitel 3.4) sowie den Erkenntnissen aus der empirischen Bindungsforschung dabei vor allem Emotionsregulationsstrategien als mögliche Mediatoren abgeleitet werden.

Wie in den bindungstheoretischen Grundannahmen sowie weiteren einschlägigen Theorien der Entwicklungspsychologie vielfach verdeutlicht wurde, stellt Bindung die Grundlage der Emotionsregulation dar (z. B. Bowlby, 1979; Shaver & Mikulincer, 2002; Sroufe, 1996b; Zimmermann, 2000). Somit wird dem Konzept von Bindung eine grundlegende Bedeutung für die Emotionsregulationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben (Thompson, 2018).

Wie in Kapitel 3.4 bereits dargestellt wurde, deuten empirische Befunde aus dem englischen Sprachraum auf den Zusammenhang zwischen Emotionsregulationsstrategien und Bindung hin (z. B. Mikulincer & Shaver, 2007; Mikulincer & Shaver, 2019). Sie beziehen sich primär auf die frühe Kindheit und das Jugend- sowie Erwachsenenalter.

Erste Ergebnisse im deutschen Sprachraum für den Förderschwerpunkt im Bereich der Emotionalen und Sozialen Entwicklung liefert Beetz (2013), deren Studienergebnisse einen signifikanten Zusammenhang zwischen Entfremdung in der Bindung zur Mutter und Peers sowie maladaptiven Emotionsregulationsstrategien bei Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung nahelegen. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch auf das Jugendalter.

Wie innerhalb verschiedener theoretischer Modelle diskutiert (z. B. Cassidy, 1994; Shaver & Mikulincer, 2002) sowie in vereinzelt empirischen Studien bestätigt (z. B. Brenning & Braet, 2013; Goodall, 2015; Mikulincer & Shaver, 2007; Spangler & Grossmann, 1993), kann angenommen werden, dass Kinder mit verschiedenen Ausprägungen von Bindungsrepräsentationen unterschiedliche Strategien zur Regulation von Emotionen anwenden. Frühere Studien beziehen sich meist jedoch auf allgemeine, relativ unspezifische Emotionsregulationsstrategien.

Eine differenzierte Analyse einzelner Bindungsrepräsentationen im Zusammenhang mit unterschiedlichen, spezifischen Emotionsregulationsstrategien (z. B. internale und externale Emotionsregulation) bleibt im deutschen Sprachraum weitestgehend aus. Des Weiteren beziehen sich die angeführten Studien auf das Säuglingsalter, die Adoleszenz sowie das Erwachsenenalter.

Bindungsbezogene Prozesse sind während der mittleren Kindheit und dem frühen Jugendalter sehr dynamisch. Dies ist in der häufigeren Aktivierung des internalen Arbeitsmodells und somit des Bindungssystems sowie der eingeschränkteren Kapazität der Selbstregulation von jüngeren Kindern begründet (Verschuere & Koomen, 2012). Darüber hinaus nimmt die Anzahl der unterschiedlichen sozialen Rollen von Schüler*innen gerade in der mittleren Kindheit und dem frühen Jugendalter zu (Frale & Davis, 1997). Im pädagogischen Bereich gibt es in diesem Zeitraum kaum eine andere Profession, die mehr Zeit mit Kindern verbringt als Lehrkräfte (Julius, 2002).

Aus entwicklungspsychologischer sowie bindungstheoretischer Perspektive kann abgeleitet werden, dass Lehrkräfte insbesondere in den ersten Schuljahren (mittlere Kindheit und frühes Jugendalter) Einfluss auf Bindungsrepräsentationen nehmen können, insbesondere wenn sie als „sichere Basis“ und „sicherer Hafen“ fungieren. Lehrkräfte können diese Prozesse mithilfe bindungstheoretischer Erkenntnisse unterstützen. Demnach wird bei der vorliegenden Studie insbesondere die mittlere Kindheit und die frühe Adoleszenz als Altersstufe innerhalb der Stichprobe fokussiert.

Die in Kapitel 3 dargestellte Heterogenität, Komorbidität sowie die daraus resultierende Komplexität unterschiedlicher Verhaltensprobleme stellen sonderpädagogische Unterstützungssysteme vor besondere Herausforderungen. Insbesondere externalisierende Verhaltensprobleme, wie Aggressivität und/oder Hyperaktivität, können den Unterrichtsprozess nachhaltig belasten (Hartmann, Mutzeck & Fingerle, 2003; Wettstein,

Ramseier, Scherzinger & Gasser, 2016) und die sozial-emotionale Integration von Schüler*innen erschweren (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017). Aufgrund dieser besonderen Problemstellungen erfolgt ebenfalls eine differenzierte Analyse der Zusammenhänge der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und ausgewählten externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen.

Wie aus den Grundannahmen der Bindungstheorie hervorgeht (siehe Kapitel 2.1) und im Modell von Zimmermann (2000; siehe Kapitel 2.3) dargestellt, kommen Kinder mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen in die Schule und es ist davon auszugehen, dass sie diese auf ihre Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte übertragen. Diese Transmission der Bindungserfahrungen und -repräsentationen (Julius, 2009; Langer, 2019; Sroufe, 2005) zeigt sich in schulischen Handlungsfeldern und insbesondere in der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Auch bei den Lehrkräften kann vor dem Hintergrund dieser These davon ausgegangen werden, dass sich ihre Bindungserfahrungen und -repräsentationen im schulischen und insbesondere unterrichtlichen Handeln widerspiegeln. Sind die Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit sowie die eigenen Schulerfahrungen der Lehrkraft beispielsweise von Fürsorge oder Unterstützung geprägt, wird sie diese mit ihrem Verständnis von Beziehungsgestaltung sowie Unterrichten und Unterstützung verknüpfen und Verhaltensweisen von Schüler*innen unter Berücksichtigung dieser Erfahrungen interpretieren.

Die internalen Arbeitsmodelle sowie daraus entwickelten Bindungsrepräsentationen neigen zwar zur Stabilität, sind aber keinesfalls unveränderlich. Insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderbarkeit von (unsicheren) internalen Arbeitsmodellen in der mittleren Kindheit und der frühen Adoleszenz (siehe Kapitel 2.1 und 2.2) können Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte durch die Gestaltung der Beziehung bedeutsamen Einfluss auf die Bindungsrepräsentationen, die sozial-emotionale Entwicklung und somit übergeordnet auf die Anpassungsleistung von Schüler*innen im schulischen Kontext nehmen. Wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt, gewinnen Lehrkräfte sowie weitere Beziehungspersonen in der mittleren Kindheit und dem Jugendalter zunehmend an Bedeutung. Ob eine Lehrkraft die Funktion bzw. Rolle einer temporären Bindungsperson einnimmt, hängt von der Qualität des Fürsorgeverhaltens sowie dem emotionalen Investment der Lehrkraft und den damit im Zusammenhang stehenden sozialen Signalen ab (Colin, 1996).

Anhand der Betrachtung von Eigenschaften der Bindungssysteme, der Rolle der jeweiligen Bezugspersonen sowie der sich daraus ergebenden Funktionen, lassen sich

ebenfalls zu erwartende Unterschiede zwischen der Eltern- Kind-Beziehungsdyade und der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade festhalten. So ist die emotionale Investition von Eltern in der Beziehung zu ihren Kindern nachweislich größer als die der Lehrkräfte. Die Rolle der Eltern und die Rolle von Lehrkräften sowie die eigenen Rollenwahrnehmungen unterscheiden sich. Lehrkräfte übernehmen in der Rolle der Bezugsperson ebenfalls Fürsorge. Dabei handelt es sich jedoch um ein beschränkteres Fürsorgeverhalten (caregiving), bei dem die Lehrkraft, insbesondere in den höheren Klassenstufen, mehr eine instruktionale Rolle einnimmt (Howes & Hamilton, 1992; Kesner, 2000; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in Regelschulen und in Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung unterscheiden sich jedoch aufgrund unterschiedlicher schulorganisatorischer, unterrichtsstruktureller Rahmenbedingungen und auf Ebene der konkreten Interaktion. Aufgrund der besonderen Bedarfe der Zielgruppe (siehe Kapitel 3), den sich daraus ergebenden spezifischen curricularen Vorgaben (KMK, 2000), Förderprinzipien und didaktisch-methodischen Spezifika (z. B. Ricking & Hennemann, 2008; Stein & Stein, 2014; 2020) sowie der spezifischen institutionellen und organisatorischen Rahmung (Bolz & Rieß, 2021; Stein & Müller, 2018) kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in vielen schulischen Situationen als „Beziehungspartner“ oder sogar als temporäre Bindungsperson fungieren (Bolz et al., 2019; Verschueren & Koomen, 2012; Verschueren, 2015). Die Ergebnisse einer Studie von Zajac und Kobak (2006) deuten auf diese Annahme hin. Schüler*innen in der Studie zeigten gegenüber ihren Lehrkräften, die ihnen als sichere Basis entgegnen und feinfühliges Verhalten zeigten, mit Bindungsverhalten (Zajac & Kobak, 2006). Im Vergleich zu der Eltern-Kind-Beziehungsdyade handelt es sich hierbei jedoch nicht unbedingt um ein vollentwickeltes emotionales Bindungsband, wie es bereits in den Grundannahmen der Bindungstheorie beschrieben ist (siehe Kapitel 2.1).

Die geringere Klassenstärken, das Klassenlehrkraftprinzip bzw. die Klassenleitung über verschiedene Jahrgänge hinweg führen zu höheren Interaktionsdichten mit vergleichsweise wenigen Lehrkräften. Ausgehend von kleineren Klassen- und Unterrichtsstrukturen, einer deutlich stärkeren Berücksichtigung emotionaler und sozialer Dimensionen schulischen Lernens sowie den individuellen Problemlagen der Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ergeben sich darüber hinaus deutlich häufigere und intensivere Beziehungsanlässe als gegebenenfalls im Setting der Regelschule.

Unter Berücksichtigung einschlägiger Unterrichtskonzepte (z. B. Baulig, 1982; Neukäter & Goetze, 1978; Redlich & Schley, 1981; Rogers, 1974), den Förderprinzipien (Seitz, 1992; Stein & Stein, 2014; 2020) im Förderschwerpunkt und den Empfehlungen der KMK (2000) stellen insbesondere *Aspekte emotionalen Unterrichtserlebens* zentrale Unterrichtsdimensionen und zugleich Zielsetzungen der Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung dar. Demnach ist sonderpädagogische Förderung primär auf die „[...] Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln gerichtet“ (KMK, 2000, S. 3). Die Unterstützung bei Erwerb und Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten stellt die übergeordnete Zielsetzung sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung dar. Sonderpädagogische Angebote sollen dabei unter anderem die Wahrnehmung der Schüler*innen für die eigenen Emotionen sowie für die Emotionen von anderen stärken und Selbstregulationsprozesse aktivieren (KMK, 2000). Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen müssen die Gestaltung vielfältiger sozialer und emotionaler Lernsituationen von Schüler*innen unterstützen (KMK, 2000).

Stein und Stein (2019) konkretisieren die Förderung emotionalen Unterrichtserlebens aus Perspektive des Lehrkraftverhaltens und stellen dabei primär die Variablen Wärme und Geborgenheit sowie Akzeptanz und Authentizität in den Vordergrund. Sie können insbesondere für Schüler*innen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen (z. B. im familiären Kontext) eine kompensatorische Funktion einnehmen (Stein & Stein, 2020).

Die bindungstheoretischen Grundannahmen und das unter anderem daraus abgeleitete Modell der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung von Pianta (1999) fokussieren besonders affektive und somit emotionale Aspekte in Interaktionen und lassen sich ebenso auf die Förderung und Unterstützung im schulischen Setting übertragen. Dabei stehen besonders die emotionale Unterrichtsunterstützung und das darin verortete Konzept der Feinfühligkeit als Aspekte der Beziehungsdimension im Fokus. Auch die berichteten empirischen Erkenntnisse unterstreichen die Relevanz dieser Dimension für die schulische Förderung und insbesondere die Entwicklung sozial-emotionaler und akademischer Kompetenzen (siehe Kapitel 2.3). Die bisherigen Studien zum Konstrukt der emotionalen Unterrichtsunterstützung beziehen sich jedoch primär auf den vorschulischen Bereich und das US-amerikanische Bildungssystem.

Wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt, legen vereinzelte Studie aus dem englischen Sprachraum nahe, dass die Feinfühligkeit der Lehrkraft die sozial-emotionale Entwicklung

und das Explorationsverhalten von Schüler*innen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen positiv beeinflusst (z. B. Spilt, Vervoort, Koenen, Bosmans & Verschueren, 2016; Spilt, Vervoort & Verschueren, 2018). Die explizite Analyse des Konstrukts Feinfühligkeit findet im deutschen Sprachraum zwar vereinzelt statt (z. B. Langer, 2019), bezieht sich jedoch nicht primär auf Stichproben im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Insbesondere für Schüler*innen mit tiefgreifenden externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensproblemen sind kontextuelle Klassen- und Unterrichtsfaktoren besonders bedeutsam (O'Connor, Dearing & Collins, 2011; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005).

Die Förderung von Emotionsregulationsstrategien konnte bereits als Kernaufgabe sonderpädagogischer Unterstützung im Unterricht dargestellt werden (vgl. Kapitel 3.4). Darüber hinaus wurde bereits an verschiedenen Stellen des Theorieteils die besondere Bedeutsamkeit von Emotionsregulationsstrategien für die sozial-emotionale Entwicklung verdeutlicht. Funktionale Emotionsregulationsstrategien finden empirische Bestätigung als Schutzfaktor sowie dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien als Risikofaktor (siehe Kapitel 3.2). Aus bindungstheoretischer Perspektive stehen sie im direkten Zusammenhang mit Bindungsrepräsentationen (siehe Kapitel 2.3).

Die explizite Berücksichtigung von Emotionsregulationsstrategien wird zwar zunehmend im Rahmen präventiver Förderprogramme vielfach thematisiert. Eine gezielte und empirisch fundierte Integration in proaktive und reaktive Unterrichtsstrategien, insbesondere vor dem Hintergrund der beschriebenen Aspekte emotionalen Unterrichts, bleibt jedoch weitestgehend aus. Vor diesem theoretischen Hintergrund sowie den ausgewählt dargestellten empirischen Befunden könnte die Gestaltung von verlässlichen und emotional unterstützenden Beziehungen durch die Lehrkraft Emotionsregulationsdefizite reduzieren und zum Erlernen eines kontextspezifischen und situationsangemessenen Einsatzes funktionaler Regulationsstrategien beitragen (Bergin & Bergin, 2009; Sroufe, 1996a).

Darüber hinaus werden Bindungserfahrungen mit primären Bezugspersonen, die Gestaltung der Beziehung mit diesen sowie die Gestaltung der Beziehung in Bildungsinstitutionen in primär heuristischen Modellen sowohl als Risiko- sowie Schutzfaktoren für emotional-soziale Beeinträchtigungen diskutiert (siehe Kapitel 3.2). Eine empirische Analyse dieser bleibt im deutschen Sprachraum und insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung weitestgehend aus.

Ausgehend von den dargestellten Grundannahmen der Bindungstheorie, den bisherigen empirischen Erkenntnissen sowie besonders unter Berücksichtigung des übergeordneten heuristischen Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsmodells von Pianta (1999), dem theoretischen Modell von Zimmermann (2000) zur Wirkung von Beziehungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit sowie den Rahmenbedingungen und der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, kann ein modifiziertes Modell abgeleitet werden, welches die Grundlage für die Fragestellungen und sich daraus ergebenden empirischen Analysen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Rahmen dieser Studie darstellt (siehe Abbildung 6).

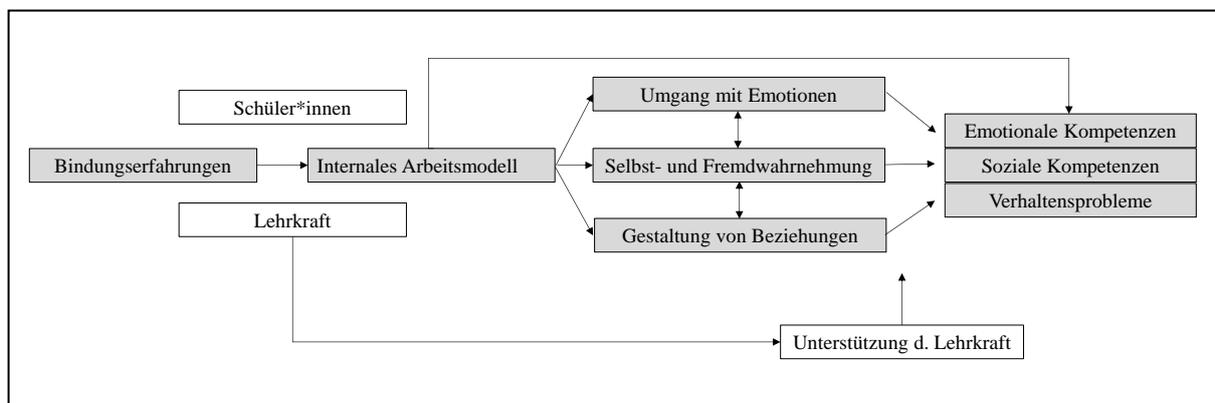


Abbildung 6. Modifizierung des Modells der Wirkung von Beziehungserfahrungen auf die Bewältigungsfähigkeit von SuS (orientiert an Zimmermann, 2000)

In Kapitel 2.4 konnte verdeutlicht werden, dass nur sehr wenige Verfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im deutschen Sprachraum vorliegen und dass dabei das jeweilige Erfassungs- sowie Interaktionslevel zu berücksichtigen ist. Die Erfassung der recherchierten Verfahren im deutschsprachigen Raum erfolgt meist – im Vergleich zum internationalen Forschungsstand (z. B. Koomen & Jellesma, 2015; Van Bergen et al., 2020) – aus Perspektive der Schüler*innen, jedoch fast immer auf dem Level der Klasse. Es erfassen nur sehr wenige Verfahren die dyadische Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung. So werden primär uni- und teilweise bidirektionale Erfassungen vorgenommen und die Wechselseitigkeit des Konstruktes vernachlässigt (siehe Kapitel 2.4; Anhang E).

International werden deutlich stärker Modelle rezipiert, die die dyadische Beziehung unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Grundannahmen fokussieren (siehe Kapitel 2.3; 2.4; Pianta, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). In Forschungs- und

Praxiszusammenhängen des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung können Verfahren, die aus dem Bereich der Schulentwicklung oder der Klima- und Unterrichtsforschung stammen, hilfreich sein, wenn der Fokus der Erfassung auf Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung innerhalb des Klassenmanagements und somit auf Klassenebene liegt. Wie bereits in Kapitel 2.4 verdeutlicht, können jedoch durch die Berücksichtigung der bindungstheoretischen Grundannahmen deutlich stärker die affektiven Komponenten bzw. Qualität innerhalb der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyaade fokussiert werden. Darauf basierende Verfahren können im Forschungsfeld sowie in Praxiskontexten des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung einen weiterführenden Beitrag leisten.

Angesichts der hohen Bedeutung der affektiven dyadischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung für Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (siehe Kapitel 2.3 und 3.1; Roorda et al., 2017) sind geeignete, in der Zielgruppe psychometrisch überprüfte Verfahren erforderlich, um die dyadische Beziehung zu erheben, idealerweise verschiedene Perspektiven zu vergleichen und auf dieser Basis individualisierte beziehungsorientierte Maßnahmen abzuleiten sowie deren Wirkung zu überprüfen (Van Loan & Garwood, 2018).

Die wenigen auf die Erfassung der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyaade abzielenden Beurteilungsverfahren (vgl. Kapitel 2.4; Anhang E), die in der Praxis ökonomisch einsetzbar wären, müssen sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen methodischen sowie inhaltlichen Eignung für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung als auch bezogen auf den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen kritisch geprüft werden.

Im Einklang mit Ergebnissen internationaler Studien muss aus methodischer Perspektive darauf hingewiesen werden, dass die bislang verwendeten Instrumente für den Einsatz im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ggf. modifiziert werden müssen, da zum einen die soziale Validität, zum anderen die Reliabilität eingeschränkt sein könnte (z. B. Cipriano, Barnes, Bertoli & Rivers, 2018; Van Loan & Garwood, 2018). Die Eignung von Instrumenten, die ohne Bezug zum Personenkreis bzw. zum Setting entwickelt wurden, kann angesichts des hohen Niveaus von Verhaltensproblemen, vielfach verbunden mit weiteren Beeinträchtigungen im Lernen, Schwierigkeiten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung oder Bindungsunsicherheiten, sowohl im inklusiven Setting als auch insbesondere in der Förderschule limitiert sein (Breeman et al., 2015; Knowles, Murray, Gau & Toste, 2020; Van Loan & Garwood, 2018).

Da von einer Veränderung der Beziehungswahrnehmung im Jugendalter auszugehen ist (Phillippo, Conner, Davidson & Pope, 2017) und die Forschung darauf hinweist, dass die Bedeutung einer positiven Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung insbesondere für Jungen mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Adoleszenz hoch ist (Roorda et al., 2017), ist zudem die Einsetzbarkeit der vielfach für jüngere Schüler*innen entwickelten Instrumente auch für höhere Klassenstufen kritisch zu prüfen.

Gleichzeitig müssen unter anderem aufgrund der spezifischen Problemlagen sowie Problemdichte und Komorbiditäten (Hennemann et al., 2020; Knowles et al., 2020; Ricking & Wittrock, 2021), der besonderen Bedeutsamkeit der Beziehungsgestaltung (Bolz, 2021; Herz & Zimmermann, 2018; KMK, 2000; Van Loan & Garwood, 2018; siehe Kapitel 3), der spezifischen (didaktisch-methodischen) Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und damit an das Lehrkraftverhalten (Hillenbrand, 2011; Ricking, 2021; Stein & Stein, 2020) sowie der häufig umgesetzten Kooperationsstrukturen auf Lehrkraftebene (Herz, 2013; Loeken, 2008; Weihrauch & Wittrock, 2021) Anpassungen der Erhebungsinstrumente erfolgen. Darüber hinaus ist im deutschen Schulsystem je nach Setting von bedeutsamen Unterschieden in der Verteilung von Lehrkräften auf die einzelnen Klassen auszugehen: Während in der Allgemeinen Schule – auch in der Inklusion – mit zunehmendem Alter der Schüler*innen die Anzahl der Unterrichtsstunden der Klassenleitungen sinkt und mehr Fachlehrkräfte Unterricht anbieten (Porsch, 2016), bleibt in der Förderschule auch in den höheren Jahrgängen das Klassenlehrkraftprinzip in weiten Teilen bestehen, z.T. realisiert in Klassenleitungsteams. In der Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, die zudem eine deutlich geringere Klassenstärke aufweist, ist somit über alle Jahrgänge hinweg von einer höheren Interaktionsdichte mit vergleichsweise wenigen Lehrkräften auszugehen, gegebenenfalls auch von einer professionsbedingt anders gestalteten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (Bolz, 2021; Breeman et al., 2015; Knowles et al., 2020). Dies macht eine Adaption sowie psychometrische Überprüfung von Verfahren zu Bindungs- und Beziehungsdimensionen in diesem Handlungsfeld unabdingbar.

Beobachtungen stellen eine der Schlüsselmethoden zur Erfassung von Beziehungsqualität und insbesondere der emotionalen Unterstützung im Klassenraum dar (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Sabol & Pianta, 2012; Wettstein & Raufelder, 2021). Die Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Beobachtungsebene findet in internationalen Studien meist in Form des Konstrukts der emotionalen Unterstützung durch die Lehrkraft übergeordnet oder deren Feinfühligkeit als Teil dieser Beziehungsdimension

statt (vgl. Brock & Curby, 2014; Brock & Curby, 2016; Mashburn et al., 2008; McCormick et al., 2013; Rucinski et al., 2018; Shin & Ryan, 2017).

In der vorliegenden Studie wurde das standardisierte Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring System - Secondary (CLASS-S; Pianta, Hamre & Mintz, 2012) herangezogen, bei dem die emotionale Unterstützung eine von drei Beobachtungsdomänen abbildet (Pianta et al., 2012). Die verschiedenen Versionen (Pre-K, Elementary sowie Secondary) des CLASS zählen zu den aktuellsten und prominentesten standardisierten Beobachtungsverfahren zur Erfassung von sozialer und unterrichtlicher Interaktion im Klassenraum (z. B. Burchinal et al., 2008; Hamre et al., 2013; Rimm-Kaufman et al., 2009).

Das CLASS wurde im Rahmen deutschsprachiger Studien bisher primär im vorschulischen sowie Grundschulbereich verwendet (d. h. CLASS Pre-K, CLASS-Toddler und CLASS K-3; z. B. Bihler, Agache, Kohl, Willard & Leyendecker, 2018; Burkhardt Bossi & Reyhing, o.A.; Perren, Frei & Herrmann, 2016; Stuck, Kammermeyer & Roux, 2016; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014).

Darüber hinaus werden die CLASS-Versionen sowohl im internationalen als auch nationalen Bildungsbereich bisher fast ausschließlich im Regelschulkontext angewendet. Da zwischen den internationalen Kontexten kulturelle und bildungspolitische Unterschiede zu berücksichtigen und zu reflektieren sind, können Studienergebnisse nicht per se auf individuelle Bildungssysteme übertragen werden (z. B. Suchodoletz et al., 2014; Virtanen et al., 2018).

Wie bereits in Kapitel 2 differenziert beschrieben, handelt es sich bei der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung um ein kulturabhängiges Konstrukt. Die übergeordneten kulturellen Gegebenheiten des jeweiligen Landes sowie die damit im Zusammenhang stehenden spezifischen unterschiedlichen Bildungskontexte nehmen unter anderem Einfluss auf die Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Dies wirkt sich auf die Erfassung der Beziehungsdynamik aus und unterstreicht die Relevanz der psychometrischen Überprüfung und Adaptation des CLASS-S im Rahmen dieser Studie. Vor diesem Hintergrund wurde das Verfahren aus dem englischen Sprachraum im Rahmen der vorliegenden Studie adaptiert und erste psychometrische Überprüfungen anhand einer Stichprobe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung vorgenommen.

Während erste psychometrische Überprüfungen des CLASS Pre-K anhand einer Stichprobe im deutschen Bildungssystem vorliegen, bleibt dies für das CLASS-S aus. Es

liegen insgesamt nur wenige internationale Studien vor, die eine psychometrische Überprüfung der verschiedenen CLASS-Versionen vornehmen. Primär fokussieren die Studien dabei die Bereiche Kindergarten bzw. Vorschule sowie die Primarstufe und die für die jeweiligen Altersstufen vorgesehenen Versionen des CLASS (z. B. Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007; Hamre et al., 2013; Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014).

Die Überprüfung der psychometrischen Güte und insbesondere der faktoriellen Struktur des CLASS-S erfolgt in wenigen englischsprachigen Studien (Allen et al., 2013; Hafen et al., 2015; Pianta et al., 2012; Virtanen et al., 2018). Sie sind zwar alle englischsprachig publiziert, beziehen sich aber auf verschiedene Länder und damit einhergehend verschiedene Bildungssysteme. In Deutschland sind dem Autor nach aktuellem Kenntnisstand nur sehr wenige Studien bekannt, die einzelne CLASS-Versionen grundlegend nutzen. Auch hier werden ausschließlich die Versionen für den frühkindlichen Bildungsbereich (inCLASS, CLASS-Toddler und CLASS Pre-K) verwendet.

Die Überprüfung der Reliabilität sowie faktoriellen Struktur an Stichproben im deutschen Bildungssystem erfolgt entsprechend nur für den vorschulischen Bereich (Stuck et al., 2016; von Suchodeltz, Gunzenhauser & Larsen, 2015). Bisher liegen keine Studien vor, die das Secondary-Manual im deutschen Bildungssystem und somit auch im sonderpädagogischen Fördersetting verwenden sowie psychometrisch überprüfen. Mit Blick auf internationale Studien ist festzustellen, dass einzig Spilt et al. (2012) sowie Cipriano et al. (2018) das CLASS an Stichproben von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung durchführten.

Cipriano et al. (2018) überprüften die faktorielle Struktur des CLASS K-3 anhand einer Stichprobe von Kindern mit emotionaler und sozialer Beeinträchtigung im US-amerikanischen Bildungssystem. Die anhand explorativer Faktorenanalyse ermittelte Struktur konnte in einer anschließenden konfirmatorischen Faktorenanalyse nur eine geringe bis adäquate Passung erreichen. Ausgehend von diesen Ergebnissen sowie qualitativ erfassten Schwierigkeiten im Einsatz des CLASS K-3 an dieser spezifischen Stichprobe, unterstreichen die Autoren die Notwendigkeit einer entsprechenden Anpassung und Modifizierung des CLASS.

Ausgehend von dem zuvor kurz dargelegten aktuellen Forschungsstand kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die CLASS-S Version innerhalb internationaler Studien wenig verwendet wird. Im deutschsprachigen Raum bleiben der Einsatz sowie die

psychometrische Überprüfung grundlegend aus. Nur vereinzelte englischsprachige Studien wenden das CLASS in sonderpädagogischen Settings des Förderschwerpunktes EsE an.

Wie in Kapitel 2.4 bereits dargestellt wurde, werden zur Beurteilung des Konstrukts der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson in der frühen Kindheit traditionell beobachtende Messmethoden verwendet, um zwischen Bindungsstilen wie sicher, unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent zu unterscheiden (Ainsworth et al., 1978). Aufgrund der zunehmenden psychischen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten von Kindern im weiteren Entwicklungsverlauf ist es schwierig, diese kategorische Unterscheidung einzuhalten (Kerns & Brumariu, 2018).

Darüber hinaus werden in den meisten deutschsprachigen Studien Bindungsmuster, Bindungsstile oder Bindungsrepräsentationen mit (teil-)projektiven Verfahren erhoben (z. B. Eisfeld, 2014; Julius, 2001a; Langer, 2019; siehe Kapitel 2.2). Insbesondere im deutschen Sprachraum ist bislang ein Mangel an geeigneten und psychometrisch gut überprüften Verfahren zur standardisierten Erfassung spezifischer Dimensionen (un-)sicherer Bindung in der mittleren Kindheit und Adoleszenz festzustellen.

Um dieses Desiderat zu schließen, wurde die "Adaptation of the Experiences in Close Relationship Scale-Revised" (ECR-RC) entwickelt, um Bindungsrepräsentationen in der mittleren Kindheit und Adoleszenz zu erfassen (Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011). Dieser validierte Selbstberichtsfragebogen misst das Ausmaß von bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung auf Basis des in Kapitel 2.2 dargestellten dimensional-Verständnisses von Bindungsrepräsentationen des Kindes (Brenning et al., 2011; Kerns & Brumariu, 2018).

Trotz ihrer weitverbreiteten Verwendung sowohl in der entwicklungspsychologischen sowie in der klinischen Forschung (vgl. Kapitel 2.2) liegen nur begrenzt Informationen über die psychometrischen Eigenschaften bestehender Fragebögen zur Erfassung der Bindungsrepräsentation vor (Jewell et al., 2019). Vorrangig erfolgt die Überprüfung einzelner psychometrischer Eigenschaften in internationalen Studien. Der ECR-RC hat in verschiedenen Ländern, darunter Belgien, Italien und Polen, gute psychometrische Eigenschaften in Bezug auf Faktorenstruktur und externe Validität gezeigt (Brenning et al., 2011; Brenning, Van Petegem, Vanhalst & Soenens, 2014; Lionetti, Mastrotheodoros & Palladino, 2018; Marci et al., 2018; Skoczeń et al., 2019). Für den deutschen Sprachraum bleibt die psychometrische Überprüfung des Verfahrens bislang aus. Um den ECR-RC in deutschen Stichproben zu etablieren, ist eine Überprüfung der psychometrischen

Eigenschaften notwendig. Die Adaption des ECR-RC kann einen Beitrag zur Erfassung der affektiven Komponente innerhalb der Beziehungsdyade zwischen Schüler*in und Lehrkraft leisten. Ein Teilziel der vorliegenden Studie ist es, die faktorielle Struktur und die Konstruktvalidität der deutschen Version des ECR-RC zu untersuchen.

Zusammenfassend ist somit eine Lücke zwischen bereits bestehender Praxis- und Fachliteratur und bereits vorhandener empirischer Forschung zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung festzuhalten. Ausgehend von den dargestellten Forschungsdesideraten und den Spezifika im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bleibt eine theoretisch fundierte und differenzierte empirische Analyse der Beziehungsdyade zwischen Schüler*in und Lehrkraft insbesondere im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung weitestgehend aus.

5 Fragestellungen

Übergeordnetes Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, auf Basis generierter empirischer Ergebnisse einen wissenschaftlichen Beitrag zum Wissensstand der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung vor dem Hintergrund einer Bindungstheoretischen Perspektive zu leisten.

Wie bereits im Rahmen der Synopse dargestellt, liegen in der Fachdisziplin der Psychologie bereits eine Reihe empirischer Studien vor, die die Rolle der Bindungstheoretischen Grundannahmen für die sozial-emotionale Entwicklung aufzeigen. Da der Übertrag dieser Erkenntnisse auf den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bisher nur sehr vereinzelt erfolgt, bestand zunächst ein Teil der thematischen Bearbeitung darin, die Potentiale der Bindungstheorie für die Sonderpädagogik und insbesondere das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung abzuleiten. Dies erfolgte bereits in Publikation I, Kapitel 2 sowie Kapitel 4 und mündete explizit in der Modifizierung der Modelle von Pianta (1999) sowie Zimmermann (2000).

Basierend auf diesen theoretischen Darlegungen und insbesondere ausgehend von den in Kapitel 2.3 dargestellten Forschungsdesideraten werden übergreifende Fragestellungen formuliert, die (1) den Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen, Emotionsregulationsstrategien sowie ausgewählten externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen, (2) den Vergleich des Zusammenhangs zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen zwischen Schüler*innen an Regelschulen mit Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung, (3) den Einfluss emotionaler Unterstützung von Lehrkräften auf Emotionsregulation sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme sowie (4) die Adaption und psychometrische Qualität von Instrumenten zur Erfassung von Bindungs- und beziehungsrelevanten Kompetenzen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung beinhalten.

Die Fragestellungen zielen in erster Linie in einem explorativen Ansatz auf explorative Zusammenhangsanalysen. Dementsprechend und insbesondere aufgrund der sehr limitiert vorliegenden bisherigen Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 2.3; Kapitel 4) wird auf die Postulierung von statistischen Hypothesen verzichtet. Nachfolgend werden über- und untergeordnete Fragestellungen aufeinander aufbauend definiert, die das methodische Vorgehen und die Auswertungsmethoden dieser Forschungsarbeit leiten (Tabelle 5).

Tabelle 5. Forschungsleitende Fragestellungen für die Dissertationsstudie

Block 1	Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen der Schüler*innen und ihren Emotionsregulationsstrategien sowie Verhaltensproblemen?
1.1	Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und aggressivem Verhalten und wird dieser Zusammenhang durch Emotionsregulation vermittelt?
1.2	Durch welche funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien wird der Zusammenhang vermittelt?
1.3	Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen der Schüler*innen und weiteren externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen?
1.4	Bestehen Unterschiede im Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an Regelschulen mit Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung?
Block 2	Beeinflusst die emotionale Unterrichtsunterstützung der Lehrkräfte Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme?
	Welche direkten und indirekten Effekte von emotionaler Unterstützung der Lehrkraft auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme liegen vor?
Block 3	Wie ist die psychometrische Güte der adaptierten Verfahren zur Erfassung bindungs- und beziehungsrelevanter Komponenten im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zu beurteilen?
3.1	Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen?
3.2	Wie ist die Reliabilität des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen?
3.3	Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?

-
- 3.4 Wie ist die Reliabilität sowie Itemtrennschärfe des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?
- 3.5 Wie ist die Konstruktvalidität des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?
-

6 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird ein Überblick über das methodische Vorgehen, welches den empirischen Studien zugrunde liegt, gegeben. Dabei orientiert sich das Vorgehen an den bereits beschriebenen Modellen zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (Pianta, 1999; Zimmermann, 2000).

Zur Umsetzung der Studienziele wurde eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von drei Jahren im Rahmen des Promotionsvorhabens geplant, umgesetzt und reflektiert. Die Kernzeit der Erhebung erstreckte sich dabei über zwei Jahre. Covid-19 pandemiebedingt können im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur Querschnittsergebnisse berichtet werden.

Um die Entwicklung verschiedener Konstrukte abbilden zu können, bestand die Längsschnittstudie aus zwei Messzeitpunkten. Dazu wurde ein *Multi-Method-Multi-Informant-Ansatz* gewählt (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Neben den Schüler*innen wurden auch die Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte befragt und es fanden Verhaltensbeobachtungen im Unterricht statt.

Eine Übersicht über die gewählten Methoden und die eingesetzten Auswertungsverfahren zur Prüfung einzelner Fragestellungen zeigt Tabelle 6. Eine detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens erfolgt in den darauf aufbauenden Abschnitten.

Tabelle 6. Konzeption der Dissertation zur Beantwortung der Fragestellungen

Fragestellungen	Methoden	Auswertungsstrategien	Zugehörige Publikation
Block 1	Fragebogenerhebungen mit $N = 141$ Schüler*innen sowie deren Lehrkräften und Erziehungsberechtigten; $N = 260$ Schüler (davon $n = 169$ Regelschule sowie $n = 91$ Förderschule EsE)	Zusammenhangs- und Mediationsanalysen, Pfadanalysen, Imputationen für fehlende Werte, unabhängige Stichproben T-Tests (mit Bonferroni-Anpassung); multivariate generalisierte lineare Regressionsmodelle	Publikation II, Publikation III sowie Synopse
Block 2	Fragebogenerhebung mit $N = 141$ Schüler*innen sowie deren Lehrkräften und Erziehungsberechtigten	Zusammenhangs- und Pfadanalysen	Publikation IV
Block 3	Beobachtung $N = 288$; Selbsteinschätzungsfragebogen $N = 395$ Schüler*innen	Explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen, Zusammenhangsanalysen; Konsistenzanalyse, Analyse der Itemschwierigkeit, Interraterreliabilität mittels Intraklassenkorrelation	Synopse

6.1 Stichprobe

An dieser Stelle erfolgt eine übergeordnete Beschreibung der rekrutierten Stichprobe. Da den einzelnen Fragestellungen unterschiedliche Stichprobengrößen und Zusammensetzungen zugrunde liegen (siehe Tabelle 6), erfolgt die differenzierte Beschreibung dieser in den jeweiligen Kapiteln der Ergebnisdarstellung.

Grundlage für die unterschiedlichen Fragestellungen ist die nachfolgende Gesamtstichprobe:

In die Stichprobe eingeschlossen wurden Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung und gegebenenfalls einem diagnostizierten sekundären Förderbedarf im Bereich „Lernen“. Aus dem Forschungsvorhaben ausgeschlossen wurden dementsprechend Schüler*innen ohne einen diagnostizierten Förderbedarf in diesen beiden Schwerpunkten sowie Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung.

Nach der Rekrutierung ergibt sich eine Stichprobengröße von $N = 141$ Schüler*innen. Der Altersmittelwert liegt bei 10.56 mit einem Minimum von sieben und einem Maximum

von 15 Jahren. Der Klassenstufenmittelwert der Schüler*innen liegt bei 4 mit einem Minimum von 3 und einem Maximum von 7. 29% ($n = 41$ sind weiblich). Da das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) eingesetzt wurde, war es nicht sinnvoll, grundsätzlich komplette Klassen zu rekrutieren. Es sollen gezielt Schüler*innen mit den bereits genannten Förderbedarfen und ihre Lehrkräfte mit in die Stichprobe einbezogen werden. Aufgrund der vorliegenden Ad-hoc-Stichprobe muss von Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentation ausgegangen werden. Somit können keine Aussagen über eine bekannte Grundgesamtheit (z. B. alle Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung) getroffen werden.

6.2 Erhebungsmethoden

Zur Erhebung der unterschiedlichen studienrelevanten Konstrukte wurden Fragebogenverfahren sowie Verhaltensbeobachtungen eingesetzt. Zum einen sollen die Schüler*innen sowie Lehrkräfte dabei Selbstauskünfte bezogen auf die jeweils unterschiedlichen Bereiche der Forschungsfragen geben, zum anderen werden Lehrkräfte bezogen auf die jeweiligen Schüler*innen mit Fremdbeurteilungsbögen befragt. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte im Rahmen einer Selbsteinschätzung zur eigenen Bindungsqualität befragt. Die nachfolgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die verwendeten Methoden und Verfahren im Zusammenhang mit dem jeweiligen Konstrukt, auf das sie sich beziehen. Dabei werden alle Verfahren dargestellt, die in der Studie verwendet wurden. Da in der vorliegenden Synopse ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt werden, werden daran orientiert nur die Verfahren gezielter beschrieben, die innerhalb dieser Darstellung relevant sind.

Tabelle 7. Überblick über die verwendeten Methoden und Verfahren im Zusammenhang mit dem jeweiligen Konstrukt innerhalb der Dissertationsstudie

Konstrukt	Methode	Verfahren
Organisation im Klassenraum	Verhaltensbeobachtungen im Klassenraum	Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S; Pianta, Hamre & Mintz, 2012)
Emotionale Unterrichtsunterstützung (Feinfühligkeit etc.)	Verhaltensbeobachtungen im Klassenraum	Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S; Pianta, Hamre & Mintz, 2012)
Soziale Kompetenzen der Schüler*innen	Fragebogen – Fremdeinschätzung Lehrkräfte	Adaption der Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK; Koglin & Petermann, 2016)
	Fragebogen – Fremdeinschätzung Eltern bzw. Sorgeberechtigte	Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK; Koglin & Petermann, 2016)
Selbstwert der Schüler*innen	Fragebogen – Selbsteinschätzung Schüler*innen	Skalen aus dem Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ; Lohaus & Nussbeck, 2016)
Emotionale Kompetenzen - Emotionsregulationsstrategien der Schüler*innen	Fragebogen – Selbsteinschätzung Schüler*innen	Deutsche Adaption des Regulation of Emotions Questionnaire (REQ; Phillips & Power, 2007)
Bindungsqualität der Lehrkraft	Fragebogen auf der Grundlage des Vier-Kategorien-Modells von Bindung nach Bartholomew (1990)	Relationship Scales Questionnaire (RSQ; Griffin & Bartholomew, 1994)
Bindungsrepräsentation der Schüler*innen	Fragebogen – Selbsteinschätzung Schüler*innen	Deutsche Adaption der Experiences in Close Relationships Scale (ECR-RC; Brennan et al., 1998)
Sozial-emotionale Beeinträchtigungen der Schüler*innen	Fragebogen – Selbsteinschätzung Schüler*innen	Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK; Görtz-Dorten & Döpfner, 2010)

Konstrukt	Methode	Verfahren
	Fragebogen –	Problemskalen der Child
	Fremdeinschätzung durch Eltern bzw. Sorgeberechtigte	Behavior Checklist (CBCL; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014)
	Fragebogen –	Problemskalen der Teacher
	Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte	Report Form (TRF; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014)
Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus Sicht von Lehrkräften	Fragebogen – Einschätzung durch Lehrkraft	Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS; Pianta, 2001)
Diagnostizierter Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung	Diagnosen nach Akte bzw. Sonderpädagogischen Gutachten	

6.2.1 Erfassung von unsicheren Bindungsrepräsentationen

Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt die Erfassung der unsicheren Bindungsrepräsentationen der Schüler*innen auf evaluativ-deklarativer Ebene mithilfe der deutschsprachigen Adaption des standardisierten Selbsteinschätzungsfragebogens „Experiences in Close Relationships Scale-Revised for using in children adolescents“ (ECR-RC; Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011). Der Fragebogen ECR-RC wurde für Kinder in der mittleren Kindheit und frühen Adoleszenz konstruiert (7-14 Jahren). Die Selbsteinschätzungen beziehen sich auf die direkten Angaben der Kinder zu den bisherigen Bindungserfahrungen mit der primären Bindungsperson und fokussieren sich somit auf den bewussten Anteil der Bindungsrepräsentation.

Das Verfahren basiert auf dem bereits in Kapitel 2.2 beschriebenen kontinuierlich-zweidimensionalen theoretischen Modell von Bindung (Brennan, Clark & Shaver, 1998; Fraley & Spieker, 2003; Hazan & Shaver, 1987; Shaver & Mikulincer, 2002) und knüpft somit an aktuelle internationale Studien an (Brenning, Soenens, Braet & Bal, 2012). Individuelle Unterschiede der Bindung repräsentieren sich entlang der zwei Bindungsdimensionen Angst und Vermeidung und werden in internationalen Studien als bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung beschrieben (z. B. Mikulincer & Shaver, 2007). Ziel ist somit nicht die Klassifizierung eines bestimmten Bindungstyps vorzunehmen, sondern die Ausprägung der beiden Bindungsrepräsentationen *bindungsbezogene Angst* und

bindungsbezogene Vermeidung aus dimensionaler Perspektive zu beschreiben (Brennan et al., 1998).

Der ECR-RC erfasst reliabel ($\alpha = .85$) die Ausprägung *bindungsbezogene Angst* mit 18 Items (Beispielitem: „Ich bin besorgt, meine Mutter könnte mich verlassen.“) und reliabel ($\alpha = .86$) die Ausprägung *bindungsbezogene Vermeidung* mit ebenfalls 18 Items (Beispielitem: „Ich bevorzuge es, meiner Mutter nicht nahe zu sein.“). Die Einschätzung der einzelnen Items erfolgt auf einer 7-Punkte Likert-Skala (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „stimme sehr zu“). Höhere Werte auf den Skalen zeigen eine höhere Ausprägung *bindungsbezogener Angst* bzw. *bindungsbezogener Vermeidung* an.

Die psychometrische Qualität des Verfahrens wurde in mehreren englischsprachigen Studien bereits überprüft (z. B. Brenning, Van Petegem, Vanhalst & Soenens, 2014; Brenning, Soenens & Braet, 2015; Marci, Moscardino & Altoé, 2018). Explorative sowie konfirmatorische Faktorenanalysen im Rahmen von Studien mit Kindern und Jugendlichen in Belgien, Polen und Italien unterstreichen die zweifaktorielle Struktur des Verfahrens (Brenning et al., 2014; Marci et al., 2018; Skoczeń, Glogowska, Kamza & Wlodarczyk, 2019). Beide Subskalen weisen eine starke interne Konsistenz auf (Brenning et al., 2011; Brenning et al., 2014).

Da der ECR-RC im Rahmen der Dissertationsstudie erstmals aus dem englischen in den deutschen Sprachraum mit freundlicher Genehmigung der Autoren adaptiert und an einer Stichprobe im deutschen Schulsystem angewendet wurde, erfolgt ebenfalls eine psychometrische Überprüfung des Verfahrens hinsichtlich der internen Konsistenz, faktoriellen Struktur sowie Konstruktvalidität der adaptierten Version (siehe Kapitel 7.4). Eine weiterführende Darstellung der psychometrischen Güte, ebenfalls vor dem Hintergrund bereits bestehender Studienbefunde, erfolgt somit in Kapitel 7.4.

6.2.2 Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung

In der Schul- und Unterrichtsforschung kann bei der systematischen Beobachtung der Qualität der Beziehung sowie der Interaktion im Klassenraum eine Unterscheidung zwischen quantitativen sowie qualitativen Zugängen erfolgen. Systematische, quantitative Beobachtungsverfahren können hinsichtlich ihres Grads an Schlussfolgerungen und somit auf einem Kontinuum von niedrig- bis hoch-inferenten Instrumenten eingeordnet werden (für einen Überblick siehe Kluczniok 2018; Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013; Mackowiak, Wadepohl, Fröhlich-Gildhof, & Weltzien, 2017). Inferenz meint dabei den Grad an

Schlussfolgerungen, der bei der Beobachtung erforderlich ist (Rosenshine, 1970). Bei niedrig-inferenten Verfahren ist dieser Grad der Schlussfolgerungen sehr gering, da die Beobachtung auf der Grundlage disjunkter Kodier- bzw. Kategoriensysteme (z. B. Kodierung der Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit auf der Grundlage vorab definierter Kategorien) erfolgt (Clausen, Reusser & Klieme, 2003; Seidel, 2003). Bei der Erfassung werden somit in der Regel nur Einzelindikatoren verfolgt, die meist nicht der Komplexität der Unterrichtsprozesse auf Interaktionsebene Rechnung tragen (Pauli, 2014). Darüber hinaus liegen wenig empirische Befunde zur psychometrischen Güte niedrig-inferenter Verfahren vor.

Im Rahmen hoch-inferenter Instrumente erfolgt die Erfassung der Qualität der Unterrichtsinteraktion bzw. der Qualität einzelner Unterrichtsabschnitte im Gegensatz dazu auf Basis einer abgestuften Skala in Form von Rating- oder Schätzverfahren (Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser, 2006; Lotz et al., 2013). Dabei stehen meist längere Unterrichtssequenzen oder ganze Unterrichtsstunden im Fokus der Beobachtungen. Mithilfe von mehreren verhaltensnah definierten Indikatoren erfolgt meist ein Gesamturteil in Form von Häufigkeit, der Intensität und/oder der Verteilung dieser Verhaltensweisen innerhalb des Klassenraums (Rakoczy & Pauli, 2006). Hoch-inferente Verfahren lassen die Erfassung komplexer, miteinander interagierender Merkmale des Unterrichts zu. Wie bereits in Kapitel 2.3 beschrieben, stellt die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ein mehrdimensionales, multifaktorielles und eben auch komplexes System dar. Diese Operationalisierung des Konstrukts, die zugrundeliegende Fragestellung der Studie sowie der Anspruch, psychometrisch gut überprüfte Verfahren zu verwenden, bedingt die Auswahl eines hoch-inferenten und gut empirisch überprüften Beobachtungsinstruments.

Zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum und insbesondere des beziehungsorientierten Lehrkraftverhaltens wurde im Rahmen des Promotionsprojektes somit das hoch-inferente und standardisierte Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring System - Secondary (CLASS-S; Pianta, Hamre & Mintz, 2012) verwendet. Das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) ist ein standardisiertes Beobachtungsinstrument zur Erfassung der sozialen und unterrichtlichen Interaktion und somit der Qualität des globalen Klassengeschehens (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Die Beobachtung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung anhand des CLASS fokussiert die Erfassung und Beurteilung der Qualität unterschiedlicher Dimensionen der

Interaktionsstruktur im Klassenraum, die Relevanz für die Gestaltung von Lernprozessen besitzen (Mashburn et al., 2008; Pianta & Hamre, 2009b).

Für unterschiedliche Klassen- bzw. Altersstufen liegen verschiedene CLASS-Beobachtungsversionen vor, die sich in den unterschiedlichen Subskalen an den Lern- und Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Altersgruppe anhand unterschiedlicher Dimensionen und Indikatoren spezifizieren (Hamre et al., 2013; Pianta, La Paro & Hamre, 2007). Der Anwendungsbereich des Verfahrens erstreckt sich somit vom Kindergarten bis in den Sekundarstufenunterricht (Pianta & Hamre, 2009a).

Basierend auf der „Teaching Through Interaction Theory“ (Hamre & Pianta, 2007; Hamre et al., 2013), dem ökologischen Kontextmodell (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Pianta, 1999; Pianta & Hamre, 2009a) sowie empirischen Befunden, liegt allen CLASS-Versionen eine dreifaktorielle Domänenstruktur zugrunde (Pianta et al., 2007; Pianta & Hamre, 2009a; siehe Abbildung 7).

Die „Pre-K“, „Elementary“ sowie „Secondary“ Versionen des CLASS wurden bereits in einer großen Anzahl empirischer Studien im englischen Sprachraum verwendet (z. B. Burchinal et al., 2008; Hamre et al., 2013; Howes et al., 2008; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). In den letzten Jahren werden zunehmend auch im deutschen Sprachraum Instrumente der CLASS-Gruppe verwendet (z. B. Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011; Perren, Frei & Herrmann, 2016; Suchodoletz, Fäsche, Gunzgenhauser & Hamre, 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). Die angeführten Studien fokussieren dabei aber vor allem den vorschulischen Bereich.

Im Rahmen des Promotionsprozesses und der Planung und Vorbereitung der Längsschnittstudie wurde ausgehend von der der Studie zugrundeliegenden Altersstufe eine deutschsprachige Adaptation des Classroom Assessment Scoring Systems - Secondary (CLASS-S) vorgenommen. Die Anwendung im Rahmen sonderpädagogischer Forschung und Praxis im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung macht eine Adaptation der einzelnen Skalen des Verfahrens notwendig. Um Aussagen über die methodische Gültigkeit der empirischen Erkenntnisse, die mithilfe des Beobachtungsverfahrens in der vorliegenden Studie gewonnen wurden, psychometrisch absichern zu können, erfolgte im Rahmen des Promotionsvorhabens ebenfalls die Überprüfung der Reliabilität und faktoriellen Validität der adaptierten Version des CLASS-S. Die Ergebnisse dieser psychometrischen Überprüfung sind ausführlich in Kapitel 7.4 dargestellt.

Das CLASS-S besteht, wie auch die Versionen für die anderen Altersstufen, aus den drei übergeordneten Bereichen, den sogenannten Domänen, *emotionale Unterstützung*, *Klassen- und Verhaltensorganisation* und *Lernunterstützung*, die sich in einzelne Dimensionen und Indikatoren ausdifferenzieren (siehe Abbildung 7). Die dreifaktorielle Struktur des CLASS weist Analogien zu dem aus der empirischen Bildungs- und Erziehungsforschung stammenden Modell von Unterrichtsqualität (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; Klieme & Rakoczy, 2008) mit den Dimensionen *unterstützende Unterrichtsqualität*, *Klassenführung* und *kognitive Aktivierung* auf, das sich im deutschen Sprachraum in der Lehr-Lernforschung etabliert hat (Einsiedler, 2017). Im Rahmen des Modells der Pianta-Gruppe liegt jedoch innerhalb der einzelnen Dimensionen ein besonderer Fokus auf der affektiven Komponente der Lehr-Lern-Interaktion.

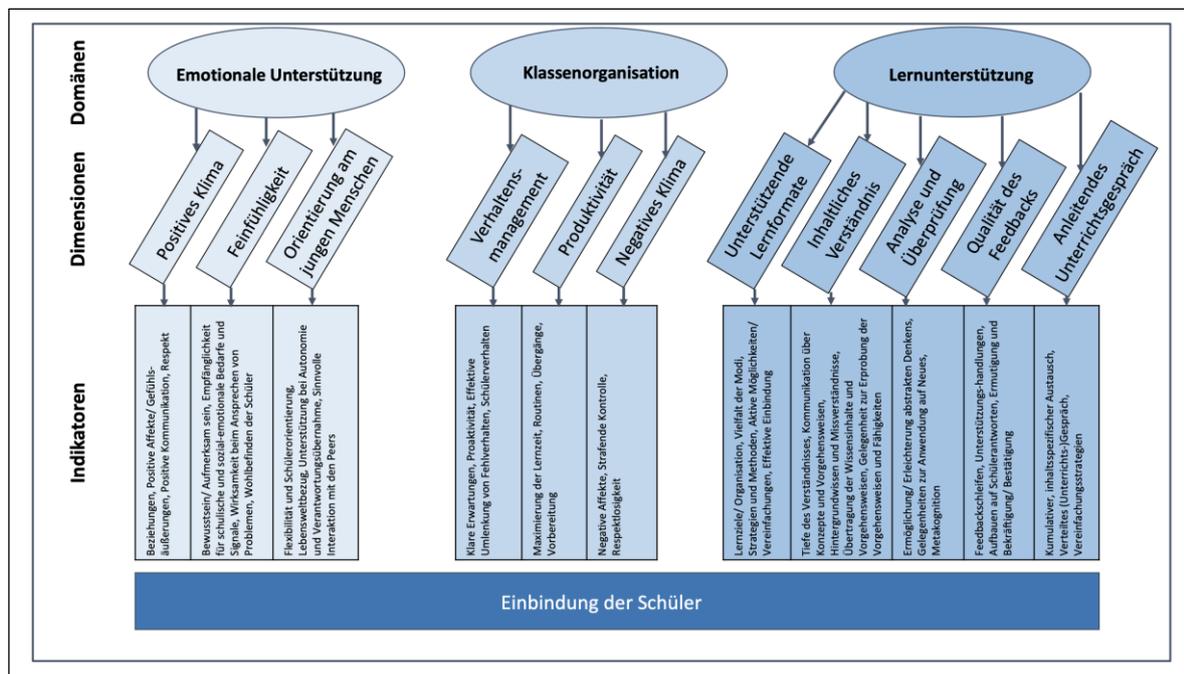


Abbildung 7. Faktorielle Struktur des CLASS-S (Pianta et al., 2012, S. 2)

Aufgrund der Zielsetzung der Studie liegt ein besonderer Fokus auf den Bereichen emotionale Unterstützung sowie Klassen- und Verhaltensorganisation sowie deren Dimensionen und Indikatoren. Dimensionen, die vorrangig Aspekte des Lernverhaltens und -prozesses erfassen, werden ausgeschlossen und solche, die emotionale Unterstützungsstrukturen erfragen, fokussiert. Dies liegt darin begründet, dass Emotions- und Verhaltensregulation Kernelemente des sozialen und emotionalen Lernens abbilden, die im Kontext der Entwicklung von

Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung besondere Bedeutung haben. Tragfähige, positive, fördernde und belastbare Beziehungen sind der Eckpfeiler der Entwicklung und schulischen Lernerfolges (Hillenbrand, 1999). Dennoch wurden einzelne Indikatoren des Bereichs der Lernunterstützung im Rahmen der Adaptation sowie der Studiendurchführung berücksichtigt, die ausgehend von theoretischen sowie empirischen Grundlagen (siehe Kapitel 2.3) ebenfalls eine besondere Relevanz für die Beziehungsgestaltung einnehmen. Daraus ergibt sich die in der nachfolgenden Abbildung 8 visualisierte Version für die systematische Beobachtung, die es darüber hinaus ermöglicht, im Klassengeschehen gezielter einzelne Aspekte zu beobachten und den klassischen Beobachtungsfehlern entgegenzuwirken. Der entwickelte Ratingbogen sowie die differenzierte Beschreibung der einzelnen Dimensionen und Indikatoren ist dem Anhang F zu entnehmen.

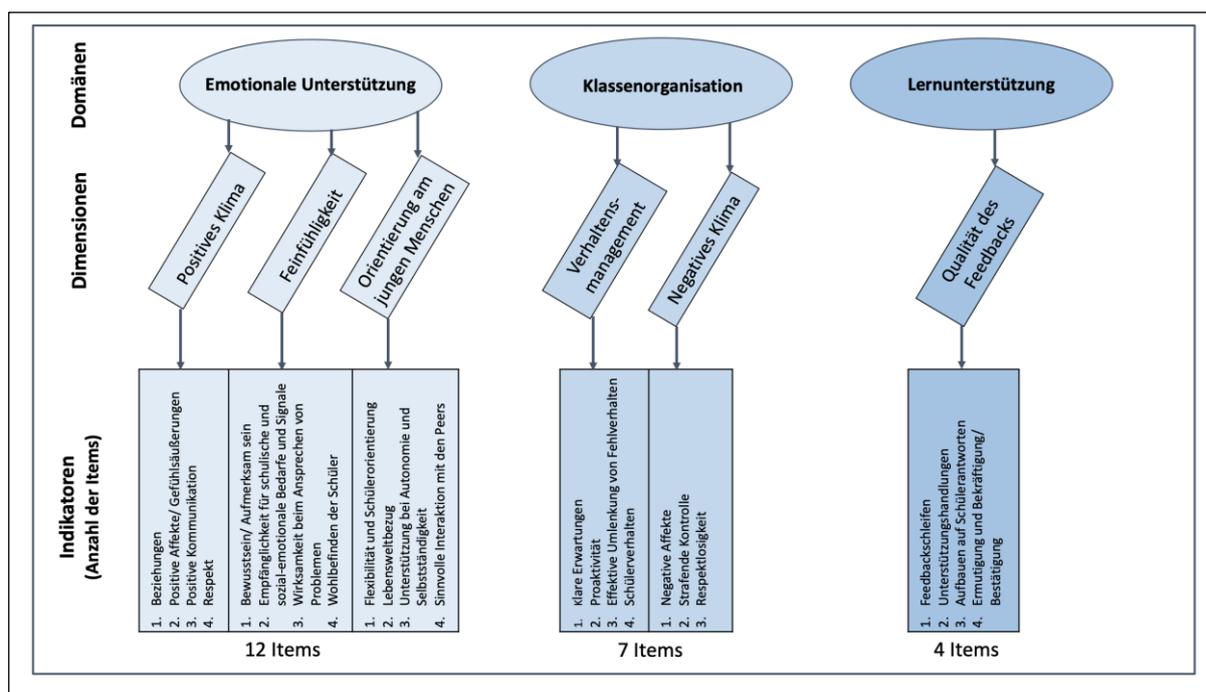


Abbildung 8. Dimensionen der Adaption des CLASS-S im Rahmen der Studie

Die Einschätzungen der Beobachter zu den verschiedenen Dimensionen erfolgt auf Ebene der einzelnen Indikatoren bzw. der einzelnen Items (siehe Abbildung 8) mithilfe einer 7-stufigen Likert-Skala (1-2 = niedrige Ausprägung, 3-5 = mittlere Ausprägung und 6-7 = hohe Ausprägung). Die Vergebung der Scores erfolgt am Ausmaß des gezeigten Verhaltens in einer definierten Zeiteinheit.

Nachfolgend werden nur die Domäne *emotionale Unterstützung* und damit einhergehenden Dimensionen beschrieben, die auch im Rahmen der vorliegenden Studie verwendet wurden. Die Domäne *emotionale Unterstützung* erfasst die Lehrkraftinteraktion mit den Schüler*innen im Kassengeschehen anhand der vier Dimensionen, *positives Klima*, *negatives Klima*, *Feinfühligkeit* und *Orientierung am jungen Menschen* (siehe Abbildung 8).

Die Dimension *positives Klima* spiegelt die emotionale Verbindung und Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie Wärme, Respekt und Spaß, ausgedrückt durch verbale und nonverbale Interaktionen, wider. Die Skala des *positiven Klimas* wird durch vier Items erfasst (siehe Abbildung 8). Die Dimension *negatives Klima* erfasst das Vorhandensein und das Ausmaß von Negativität (Feindseligkeit, Zorn oder Aggression), das von der Lehrkraft ausgeht. Anzeichen für negatives Klima können anhaltende Reizbarkeit, Wut, Schreien oder Drohen sein. *Feinfühligkeit* der Lehrkraft wird durch das Bewusstsein, das Wahrnehmen und die Reaktion der Lehrkraft auf sozial-emotionale und akademische Bedarfe der Schüler*innen erfasst. Eine feinfühlige Lehrkraft ist sich über die zusätzlichen emotionalen und sozialen Bedarfe von Schüler*innen bewusst, passt ihre Unterstützung an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen an und geht auf deren Problemlagen ein.

Die Beobachtung erfolgte in $N = 26$ Klassen der Klassenstufen drei bis sieben ($M = 4$) an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die jeweiligen Klassen wurden in Beobachter-Tandems zu einem frühen Zeitpunkt (1. oder 2. Stunde) und einem späteren Zeitpunkt (3. oder 4. Stunde) desselben Schultages beobachtet. Beide Stunden wurden von derselben Lehrkraft (in der Regel der Klassenlehrkraft) durchgeführt. Innerhalb dieser Unterrichtsstunden erfolgte die Beobachtung und Bewertung der einzelnen Dimensionen in zwei Beobachtungszyklen von jeweils 15 Minuten Dauer durch zwei unabhängige Rater. Pianta et al. (2012) schlagen vor, die Beobachtung in einer Klasse mindestens in vier Zyklen durchzuführen. Die Erhöhung der Anzahl der Beobachtungen trage zur Reliabilität der Messungen bei.

Unmittelbar im Anschluss an einen Beobachtungszyklus folgt die Bewertung der vier ausgewählten Dimensionen auf Indikatorenebene in einer fünfminütigen Kodierungsphase

unter Hinzunahme des Beobachtungsmanuals (Erläuterungen der Dimensionen und Indikatoren). Anschließend wurde der zweite Beobachtungszyklus mit gleicher Abfolge durchgeführt. Aus den jeweiligen Beobachterratings (insgesamt $N = 288$) werden Mittelwerte zu einem übergeordneten Gesamtscore der Dimensionen gebildet. Die emotionale Färbung, der sämtliche Beurteilungen unterliegen, gilt es zu berücksichtigen (Pianta et al., 2012).

Die dreifaktorielle Struktur des CLASS-S wurde bereits in einer Vielzahl englischsprachiger empirischer Studien mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft. Die Ergebnisse deuten auf eine adäquate interne Konsistenz der drei Domänen in verschiedenen Samples hin und unterstreichen die dreifaktorielle Struktur des Verfahrens (z. B. Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta, 2013; Hafen et al., 2015; Hu et al., 2016; Pianta, LaParo & Hamre, 2008; Slot, 2014; Virtanen et al., 2018). Der Einsatz sowie die explizite psychometrische Überprüfung einer der CLASS-Versionen im deutschen Sprachraum bleibt, wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, weitestgehend aus.

Der Beobachtungszyklus. Die Beobachtung und Bewertung von Unterricht mit dem CLASS-S wurde innerhalb der Unterrichtsstunde in jeweils 2 Beobachtungszyklen von 15 Minuten Dauer durchgeführt. Unmittelbar im Anschluss an einen Beobachtungszyklus folgt die Bewertung der sechs ausgewählten Dimensionen auf der siebenstufigen Skala. Anschließend wurde ein neuer Beobachtungszyklus (Beobachtungszyklus II) begonnen. In einer Unterrichtsstunde sollten immer zwei Beobachtungszyklen durchlaufen werden. Die nachfolgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über den Beobachtungsablauf im Unterrichtsstundenverlauf.

Tabelle 8. Ablauf der Beobachtungen im Unterricht

Unterrichtsphase	Tätigkeit der Rater	Dauer
Unterrichtsbeginn	Keine Beobachtung	5 Minuten
Beobachtungszyklus I	Unabhängige Beobachtung der beiden Beobachter	15 Minuten
Protokollierungsphase	Keine Beobachtung - Individuelles Ausfüllen des Beobachtungsbogens	5 Minuten
Beobachtungszyklus II	Unabhängige Beobachtung der beiden Beobachter	15 Minuten
Protokollierungsphase	Keine Beobachtung - Individuelles Ausfüllen des Beobachtungsbogens	anschließende Zeit
Nach dem Unterricht	Gemeinsame Betrachtung der einzelnen Beobachtungsbögen und Ausfüllen eines gemeinsamen dritten Beobachtungsbogens	anschließende Zeit

Am Ende des jeweiligen Beobachtungszyklus wenden sich die Rater vom Geschehen ab und ermitteln auf Grundlage des Beobachteten und der Kenntnis von Indikatoren und Verhaltensmarkern einen numerischen Wert auf der siebenstufigen Skala. Mithilfe des Beobachtungsmanuals (siehe Anhang F) und den darin ausführlichen Erläuterungen zu den einzelnen Dimensionen erfolgte die Bewertung.

Wenn mehrere Erwachsene im Unterricht anwesend sind, vermerken die Rater dies in einer generellen Information zum Beobachtungszyklus. Für die Beobachtung ist in jeder Hinsicht das durchschnittliche Erleben der meisten Schüler*innen während der Beobachtungszeit bedeutsam. Die Beobachtung folgt bei mehreren aktiven Lehrpersonen also auch der Mehrheitserfahrung der Klasse und damit der Lehrperson, die hauptsächlich interagiert und den größten Teil der Lehr-Lern-Interaktionen verantwortet.

Beobachtungstraining der Rater und Interrater-Reliabilität. Die Qualität von Beobachtung sowie deren Ergebnisse hängt essentiell von der Zuverlässigkeit der Einschätzungen ab. Um Raterfehler möglichst gering zu halten bzw. möglichen Rater-Bias entgegenzuwirken,

trainierte das gesamte Beobachtungsteam im Rahmen eines zweitägigen Workshops die Anwendung des Beobachtungsbogens anhand von Videosequenzen. Des Weiteren wurde die Interraterreliabilität mittels Intraklassenkorrelation (ICC) analysiert. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Interraterreliabilität erfolgt innerhalb der psychometrischen Überprüfung in Kapitel 7.4.

6.2.3 Erfassung von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen

Die Erfassung von Verhaltensproblemen erfolgt aus Perspektive unterschiedlicher Informanten. Ausgehend von einer interaktionistischen Perspektive auf sozial-emotionale Beeinträchtigung (siehe Kapitel 3) werden neben der Selbsteinschätzung der Schüler*innen zu ausgewählten Verhaltensproblemen ebenfalls Fremdbeurteilungen aus Perspektive der Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie Lehrkräfte innerhalb der vorliegenden Studie verwendet.

Externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme. Um Verhaltensprobleme aus Perspektive der Eltern respektive Sorgeberechtigten zu erfassen, werden die Problemskalen der Child Behavior Checklist (CBCL/6-18R; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014) herangezogen. Unter Berücksichtigung des aktuellen (sonder-)pädagogischen sowie psychologischen Fachdiskurses handelt es sich dabei um ein breit eingesetztes sowie psychometrisch gut überprüfbares Verfahren (z. B. Döpfner et al., 2014; Esser, Hänsch-Oelgart & Schmitz, 2017; Rescorla et al., 2017). Es findet sowohl im psychologischen sowie (sonder-)pädagogischen Praxisfeld sowie in der Forschung vielfach Berücksichtigung und gehört zu den etablierten Verfahren multimodaler Diagnostik im Kindes- und Jugendalter.

Die Fragebögen zur Fremdeinschätzung (Elternurteil) bestehen aus zwei Teilen. Mithilfe des ersten Teils, der nicht im Fokus der vorliegenden Studie steht, können soziale Kompetenzen und schulische Leistungen erfasst werden. Für die vorliegende Studie wird der zweite Teil des Fragebogens verwendet. Dieser erfasst Verhaltensprobleme, emotionale Auffälligkeiten sowie somatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen mithilfe von 130 Items. Die Einschätzung der Items erfolgt auf einer dreistufigen Skala (0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“, 2 = „genau oder häufig zutreffend“). Der Beurteilungszeitraum umfasst die letzten zwei Monate.

Für die Auswertung können acht Problemskalen gebildet werden (Skalen erster Ordnung). Die einzelnen Problemskalen lassen sich übergeordnet zu internalisierenden, externalisierenden Problemen sowie Gesamtauffälligkeiten (Skalen zweiter Ordnung) zusammenfassen.

Externalisierende Probleme werden mit den Skalen „regelverletzendes Verhalten“ (17 Items) sowie „aggressives Verhalten“ (18 Items) erfasst. Unter den internalisierenden Problemen werden die Skalen „ängstlich-depressive Auffälligkeiten“ (13 Items), „rückzüglich-depressive Symptome“ oder auch häufig als „sozialer Rückzug“ bezeichnet (8 Items) sowie „körperliche Beschwerden“ (11 Items) zusammengefasst.

Die Skalen „Soziale Probleme“ (13 Items), „Schizoid/Zwanghaft“ (8 Items) und „Aufmerksamkeitsprobleme“ (20 Items) werden nach Manual als gemischte Verhaltensprobleme zusammengefasst. Ein Gesamtproblemwert lässt sich aus allen acht Syndromskalen sowie den anderen Items, die in keine Subskala eingehen, bilden.

Im aktuellen Manual liegen Angaben zur internen Konsistenz der Normstichprobe sowie aus vereinzelt bisherigen Studien, die die Version von 1991 genutzt haben, vor (z. B. Doerfler, Connor & Toscano, 2011; Döpfner, Schmeck, Berner, Lehmkuhl & Poustka, 1994; Rescorla et al., 2017). Daraus lassen sich für die Skalen zweiter Ordnung gute bis exzellente Cronbachs-Alpha-Werte darlegen (Gesamtwert: $\alpha = .92$; internalisierende Verhaltensprobleme: $\alpha = .81$; externalisierende Verhaltensprobleme: $\alpha = .87$; Döpfner et al., 2014). Die interne Konsistenz für die Skalen erster Ordnung liegt im akzeptablen bis guten Bereich (von $\alpha = .58 - .86$; Döpfner et al., 2014).

In der vorliegenden Studie liegen die internen Konsistenzen für die Skalen bei Aufmerksamkeitsprobleme $\alpha = .75$, regelverletzendes Verhalten $\alpha = .74$, Soziale Probleme $\alpha = .71$, körperliche Beschwerden $\alpha = .70$, ängstlich-depressive Auffälligkeiten $\alpha = .82$, rückzüglich-depressive Auffälligkeiten $\alpha = .80$, aggressives Verhalten $\alpha = .83$, Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme sowie soziale Probleme $\alpha = .81$ und somit im hohen bis zufriedenstellenden Bereich.

Aggressives Verhalten. Das aggressive Verhalten als eine spezifische Ausprägung externalisierender Verhaltensprobleme wird mithilfe des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern (4-14 Jahren) (FAVK; Görtz-Dorten & Döpfner, 2010) erhoben. Das Verfahren erfasst auslösende und aufrechterhaltende Komponenten aggressiven Verhaltens auf den Skalen *Störung der Impulskontrolle* (Beispielitem: „Ich werde schnell wütend.“), *Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung* (Beispielitem: „Wenn ich in Streit mit anderen gerate, sind die anderen selbst schuld.“), *Störung sozialer Fertigkeiten* (Beispielitem: „Einen Streit beende ich meist durch Schlagen oder Beleidigen, weil ich das am besten kann.“) und *Störung sozialer Interaktionen* (Beispielitem: „Wenn ich stärker bin als jemand anderes,

setze ich meinen Willen häufig mit Gewalt durch.“). Die Einschätzung der einzelnen Items erfolgt auf einer 4-Punkte Likert-Skala (0 = „gar nicht“ bis 3 = „besonders“).

Übergeordnet wird auf diesen vier Skalen zwischen aggressivem Verhalten und Kognitionen jeweils gegenüber Gleichaltrigen und gegenüber Erwachsenen unterschieden. Der FAVK liegt in einer Fremdbeurteilungsform (Eltern, Lehrkräfte oder Erziehende) sowie einer Selbstbeurteilungsform (Kinder und Jugendliche) vor. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Selbstbeurteilungsform verwendet. Der Selbstbeurteilungsbogen ermöglicht die Erhebung im Altersbereich von 9;0 bis 14;11 Jahren.

Die interne Konsistenz der Gesamtskalen liegt nach Manual bei $\alpha = .92$ im Selbsturteil (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010) sowie ausgehend von einer Studie von Benesch, Görtz-Dorten, Breuer und Döpfner (2013) bei $\alpha = .72$ und ist somit im hohen bis akzeptablen Bereich. In konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte das zugrundeliegende vierfaktorielle Bedingungsmodell des Verfahrens weitgehend bestätigt sowie die konvergente und diskriminante Validität in klinischen Stichproben und Feldstichproben nachgewiesen werden (Benesch et al., 2013; Görtz-Dorten & Döpfner, 2010).

6.2.4 Erfassung von Emotionsregulationsstrategien

Basierend auf dem Modell, das Emotionsregulation als funktional versus dysfunktional sowie internal versus external kategorisiert (Aldao & Dixon-Gordon, 2014; Livingstone et al., 2009; Phillips, 2005; Phillips & Power, 2007; siehe Kapitel 3.4), werden Emotionsregulationsstrategien mithilfe des Regulation of Emotions Questionnaire (REQ; Phillips & Power, 2007; ursprünglich bekannt als ERQ-2; Phillips, 2005) erhoben.

In Anlehnung an dieses Modell besteht das Verfahren aus den vier Subskalen *internal-dysfunktionale Regulationsstrategien* (5 Items), *internal-funktionale Regulationsstrategien* (5 Items), *external-dysfunktionale Regulationsstrategien* (5 Items) und *external-funktionale Regulationsstrategien* (6 Items). Die Einschätzung der 21 Items erfolgt auf einer 5-Punkte-Likert-Skala, die von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“ reicht und auf der die Häufigkeit der Verwendung der einzelnen Strategien als Reaktion auf die Emotionen bewertet wird.

Die funktionale versus dysfunktionale Emotionsregulation wird in Abhängigkeit von der Akzeptanz oder der Zurückweisung emotionaler Erfahrungen differenziert. Internale Strategien werden mit Aussagen zu den innerpsychischen Prozessen beispielsweise in Form von „kognitiver Neubewertung“, „Emotionsunterdrückung“ oder „Rumination“ im Rahmen des Fragebogens eingeschätzt. Die Bewertung externaler Emotionsregulationsstrategien

erfolgt hingegen über beobachtbare Aussagen wie zum Beispiel „*Sport treiben*“, „*einen Freund um Hilfe bitten*“ oder „*körperlichen Angriff*“.

Die Ergebnisse von Phillips und Power (2007) legen negative Korrelationen der dysfunktionalen Regulation mit der Lebensqualität von Jugendlichen ($r = -.27$ bis $r = -.47$) und positive Zusammenhänge mit psychosomatischen Beschwerden ($r = .29$ bis $r = .58$) nahe. Zwischen funktionalen Emotionsregulationsstrategien und der Lebensqualität bestehen hingegen positive Zusammenhänge ($r = .31$ bis $r = .46$; Phillips & Power, 2007).

In der vorliegenden Studie reichen die internen Konsistenzen der Skalen nach Cronbach's Alpha von .64 (external-funktional) über .66 (internal-funktional) und .68 (internal-dysfunktional) bis .78 (external-dysfunktional). Sie liegen somit im fragwürdigen bis akzeptablen Bereich.

6.3 Statistische Analysen

Nachfolgend soll ein Überblick über die zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellungen eingesetzten statistischen Verfahren gegeben werden. Dabei werden – soweit für die Fragestellung relevant – ebenfalls abhängige (bzw. Kriteriums- oder endogene Variable) und unabhängige (bzw. Prädiktor- oder exogene Variable) Variablen definiert.

Deskriptive und bivariate Analysen. Zur Beantwortung der Fragestellungen 1.1 und 1.2 kamen zunächst deskriptive und bivariate Analysen zum Einsatz. Um den Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsdimensionen, Emotionsregulationsstrategien sowie auslösenden und aufrechterhaltenden Komponenten aggressiven Verhaltens zu untersuchen, wurden Korrelationen anhand von Pearson's r für mögliche Prädiktor-, Mediator- und Kriteriumsvariablen untersucht. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurden Mediations- sowie Pfadanalysen durchgeführt.

Um zunächst den Zusammenhang zwischen emotionalen Unterstützungsstrukturen, Emotionsregulationsstrategien sowie Verhaltensproblemen zu untersuchen, wurden ebenfalls Korrelationsanalysen gerechnet. Sie bieten die Grundlage für die Pfadanalysen und somit die Bearbeitung der Fragestellung 2.

Zur Untersuchung der Kriteriumsvalidität des ECR-RC und somit der Beantwortung der Fragestellung 3.5 wurden die beiden unsicheren Bindungsdimensionen bindungsbezogene Angst sowie bindungsbezogene Vermeidung mittels bivariater Korrelationen in Beziehung zu externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen gesetzt.

Mediationsanalysen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1.3 wurden auf der Basis deskriptiver und bivariater Analysen Mediationsanalysen mithilfe des Macros für SPSS (Process; Hayes, 2018) durchgeführt. Zudem wurden vorab Geschlechts- und Alterseffekte für alle Skalen in dieser Stichprobe überprüft. Es liegen keine signifikanten Effekte vor.

Die differenzierte Auswahl der unabhängigen, Mediator- und abhängigen Variablen erfolgt ausgehend von den Ergebnissen der vorangegangenen Korrelationsanalysen. Es konnten demnach zwei Mediationsmodelle gerechnet werden. Es wurde überprüft, ob unsichere Bindung auslösende und aufrechterhaltende aggressive Verhaltensweisen vorhersagt und ob der direkte Pfad durch dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien mediiert wird.

Für Modell 1 ging als abhängige Variable die Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung in das Modell ein. Unabhängige Variable war die bindungsbezogene Angst. Internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien konnten als Mediator in das Modell 1 mit aufgenommen werden. Für Modell 2 ging als abhängige Variable die Störung der Impulskontrolle in das Modell ein. Unabhängige Variable war erneut die bindungsbezogene Angst. Internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien konnten wie in Modell 1 als Mediator in das Modell 2 mit aufgenommen werden.

Effekte wurden als signifikant erachtet, wenn das Konfidenzintervall Null nicht einschließt. Es werden standardisierte Effekte (β) berichtet, die aus den unstandardisierten Koeffizienten (b) errechnet werden. Des Weiteren erfolgen Angaben zur Modellgüte (R, R^2 , F (df1, df2)). Anhand eines bias-korrigierten Bootstrapping-Verfahrens mit 5000 Iterationen und einem heteroskedastizitäts-konsistenten Standardfehler (Davidson & MacKinnon, 1993) konnten Aussagen über die Signifikanz der indirekten Effekte erfolgen ($m = 5000$; CI95-; CI95+).

Pfadanalysen. Zur Beantwortung der Fragestellung 2 wurden Pfadanalysen mithilfe des Softwarepaketes AMOS 25 (Arbuckle, 2019) durchgeführt. Diese Methode erlaubt die lineare Überprüfung a priori formulierter Hypothesen unter Beachtung von multiplen Interkorrelationen. Im Rahmen der Fragestellung 2 wurde dementsprechend der Einfluss von emotionalen Unterstützungsstrukturen (exogene bzw. unabhängige Variable) auf verschiedene Emotionsregulationsstrategien (Mediatoren) sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme (endogene bzw. abhängige Variable) überprüft.

Für die analysierten Zusammenhänge der Modellkomponenten wurden die geschätzten standardisierten Pfadkoeffizienten (β) für direkte und indirekte Effekte angegeben. Es wurden

sowohl direkte Effekte zwischen den Variablen als auch indirekte Mediationseffekte mittels Bootstrap-Methode mit Vertrauensschätzung bestimmt (Preacher & Hayes, 2008). Dafür wurde das Konfidenzintervall auf 95 % für indirekte Effekte mit einem Bootstrap von 1000 Stichproben ermittelt.

Um uneinheitliche Skalierungen auf einen gleichen Maßstab zu setzen und die Stichprobenwerte vergleichbar zu machen, wurden alle Skalen vor der Analyse z-transformiert.

Für den Umgang mit fehlenden Daten wurde ein Missing Completely at Random (MCAR) Test nach Little (1988) durchgeführt. Die MCAR Bedingung ist in den verwendeten Daten für Fragestellung 2 ($\chi^2 = 16.93$, $df = 17$, $p = .56$) erfüllt. Dies erlaubt die Verwendung des *Full Information Maximum Likelihood* Schätzers der Regressionskoeffizienten in der Datenanalyse (Bates-Götz, 2008; Enders & Bandalos, 2001). Diese Methode ermöglicht es, Fälle in die Berechnung mit einzubeziehen, die teilweise fehlende Werte aufweisen, und ist gegenüber anderen, zum Teil aufwändigeren Ansätzen zur Behandlung von Fehlern, allen voran der multiplen Imputation, überlegen (Allison, 2012).

Zur Einschätzung der Modellanpassungsgüte (Goodness of fit zwischen dem theoretischen Modell und den empirischen Daten) werden die inkrementellen Maße Normed Fit Index (NFI), der Tucker-Lewis-Index (TLI) und der Comparative Fit Index (CFI) berichtet (Bentler, 1990; Bentler & Bonnet, 1980; Byrne, 2016; Kline, 2005). Um eine gute allgemeine Modellgüte zu bestätigen, sollten der CFI-Wert und der NFI-Wert über dem Wert 0,90 liegen (Arbuckle, 2012; Bentler & Bonnet, 1980; Homburg & Baumgartner, 1995).

Des Weiteren wird das Maß der Sparsamkeit χ^2/df angeführt. Für χ^2/df gilt ein guter Modellfit ≤ 3 (Homburg & Giering, 1989). Der Chi-Quadrat (Anpassungs-)Test lässt Aussagen über die Abweichung empirisch beobachteter Daten und der erwarteten theoretischen Verteilung/Modellkovarianzmatrix zu und gibt somit Auskunft über die Validität eines Modells (Hu & Bentler, 1999). Für Chi-Quadrat-Teststatistik ist der Stichprobenumfang von entscheidender Bedeutung, wobei dieser bei $N \geq 100$ zur Beurteilung herangezogen werden kann. Signifikante Chi-Quadrat-Ergebnisse unterstützen das Verwerfen der Nullhypothese, die aussagt, dass die Kovarianzmatrix identisch ist. Ein nicht-signifikantes Ergebnis von $p > .05$ deutet auf eine gute Modellanpassung/Modellfit hin (Barrett, 2007). Des Weiteren sollte der Chi-Quadrat-Index kleiner oder gleich der Anzahl der Freiheitsgrade sein.

Da ein Modell eine nützliche Vereinfachung der Realität darstellt, wurde im Rahmen dieser Studie der von Steiger und Lind (1980) entwickelte Root Mean Square Error of

Approximation Test (RMSEA) herangezogen. Mit dem RMSEA-Test kann geprüft werden, ob das Modell sich der Realität hinreichend gut annähert. Er ist definiert zwischen 0 und 1 (Steiger, 1990). Um der Tendenz zur Überanpassung entgegenzuwirken, wird beim RMSEA-Test ebenfalls die Zahl der Freiheitsgrade berücksichtigt (Reinecke, 2014). Werte $\leq .08$ deuten auf eine akzeptable, Werte kleiner als $.05$ auf eine gute Modellpassung hin (Brown & Cudeck, 1993).

Die Berechnungen der Poweranalyse weisen für die vorliegende Stichprobe von $N = 141$ Schüler*innen bei einem f^2 von $.15$ und einem $\alpha = .05$ bei fünf Prädiktoren eine empirische Teststärke von 94% auf (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007; Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009).

Für diese Fragestellung wurden ausschließlich die Beobachtungsdomäne *emotionale Unterstützung* und deren untergeordnete Dimensionen und Indikatoren einbezogen. Die Domänen der *Verhaltens- bzw. Klassenorganisation* sowie des *Lernverhaltens und der Lernprozesse* blieben aufgrund der Zielsetzung der Studie in den Beobachtungen unberücksichtigt.

Unabhängige Stichproben T-Tests (mit Bonferroni-Anpassung) und multivariate generalisierte lineare Regressionsmodelle. Zur Beantwortung der Fragestellung 1.4 wurden zunächst unabhängige Stichproben T-Tests (mit Bonferroni-Anpassung) durchgeführt. Dies ermöglicht die Analyse der Unterschiede zwischen den Stichproben der Regel- und Förderschule. Die Hinzuziehung des Bonferroni-Tests erfolgte, um das Auftreten eines falschen positiven Ergebnisses zu reduzieren.

Darauf aufbauend wurden zwei separate multivariate generalisierte lineare Modelle (GLM), die sich auf die jeweiligen Stichproben (Regelschule und Förderschule) beziehen, gerechnet. In diesem Zusammenhang konnte ebenfalls die Fragestellung 1.3 berücksichtigt werden. Dieses Vorgehen ermöglicht es, statt einer abhängigen Variablen gleich mehrere Zielvariablen auf einmal im Rahmen der Analyse zu berücksichtigen und somit Zusammenhänge für mehrere Zielvariablen kombiniert zu überprüfen. Da eine mäßig rechtsschiefe Verteilung der Daten vorliegt, wurden die Daten ebenfalls logarithmisch transformiert und sowohl GLMs mit den Originaldaten sowie logarithmisch transformierten Daten durchgeführt und verglichen.

Bindungsbezogene Angst und Vermeidung wurden als unabhängige Variablen (Kovariaten) und die jeweiligen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensprobleme als abhängige Variablen einbezogen.

Ausgehend von theoretischen Überlegungen wurden alle abhängigen Variablen in das Modell aufgenommen, auch wenn die Korrelationen nicht signifikant waren.

Des Weiteren wurden follow-up Interaktionsanalysen durchgeführt. Dabei wurden multivariate GLMs verwendet. Für die Gruppen der Schüler*innen, die Regel- und Förderschulen besuchen, wurde eine Dummy-Variable gebildet, die als fester Faktor eingegeben wurde.

Die Skalen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung wurden als Kovariaten und die externalisierenden sowie internalisierenden Problemskalen als abhängige Variablen definiert. Abhängige Variablen (einzelne externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme), für die aus dem vorherigen GLM keine signifikanten Regressionskoeffizienten hervorgingen, wurden nicht mit in die Analyse einbezogen.

Um die Anzahl der fehlenden Daten zu reduzieren, wurde der Durchschnittswert für die Skalen zur Berechnung auf 80 Prozent beantworteter Items festgelegt. Bei der Analyse der Datenmuster in der verbleibenden Stichprobe ist festzustellen, dass 0,77 Prozent der Werte fehlten, was nur 9 Fälle betrifft. Der MCAR-Test ist in den verwendeten Daten nicht signifikant ($\chi^2 = 25.27$, $df = 23$, $p = .34$). Dies deutet darauf hin, dass diese Werte zufällig fehlen. Es erfolgte ein listenweiser Fallausschluss der betroffenen Fälle ($n_{\text{Regular}} = 162$, $n_{\text{SpecialEd}} = 89$).

Explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen. Zur Beantwortung der Fragestellungen 3.1 und 3.3 kamen explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen zum Einsatz, um die faktorielle Validität der Verfahren CLASS-S und ECR-RC zu überprüfen. Da aufgrund möglicher kultureller Unterschiede nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die Faktorenlösungen von übersetzten Fragebögen von der Originalstruktur unterscheiden, wurden die Daten des CLASS-S sowie des ECR-RC zunächst anhand explorativer Faktorenanalysen mit einer Varimax-Rotation für die Gesamtstichprobe überprüft (Rost, 2013).

Um die Eignung der gewählten Variablen für eine Faktorenanalyse zu überprüfen, werden das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobenadäquanz (KMO) und der Bartlett-Test hinzugezogen. Um mit einer Faktorenanalyse fortzufahren, sollte der KMO-Wert nach Kaiser (1990) mindestens .60 betragen. Als untere akzeptable Grenze gilt .50, wünschenswert sind jedoch Werte über .80 (Kaiser & Rice, 1974). Mithilfe des Bartlett-Tests wird die Nullhypothese überprüft, ob die Variablen vollständig unkorreliert sind (Dziuban & Shirkey, 1974).

Als Extraktionskriterien wurden das Eigenwertkriterium (Kaiser-Guttman Kriterium; Guttman, 1954; Kaiser, 1960) sowie die Ergebnisse eines Screeplots berücksichtigt. Dies entspricht den Empfehlungen von Bühner (2011), der die Kombination verschiedener Schätzverfahren unterstreicht.

Nach dem Kaiser-Guttman Kriterium wurden somit nur Faktoren mit Eigenwerten ≥ 1 in Betracht gezogen (Guttman, 1954; Kaiser, 1960). Die hohe Itemreliabilität des CLASS-S lässt die Hinzunahme des Eigenwertkriteriums zu (Zwick & Velicer, 1986).

Die Interpretation der Faktorenladungen, unter Hinzuziehung einschlägiger Konventionen von Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2018) sowie Hair, Black, Babin und Anderson (2010), postulieren Faktorladungen $> \pm .50$ als klar zuordenbar und somit akzeptabel bis gut, wünschenswert sind jedoch Faktorladungen $> \pm .70$. Indikatoren, die $< \pm .30$ sind, sind nicht akzeptabel (Backhaus et al., 2018; Hair et al., 2010). Die Zuordnung zu einem Faktor erfolgt in diesem Zusammenhang anhand der Kriterien hohe Primärladungen und geringe Nebenladungen.

Neben dieser statistischen Interpretation wurde die Faktorenstruktur ebenfalls auf inhaltlicher Ebene interpretiert bzw. in Beziehung zu den Faktorladungen gesetzt (Hair et al., 2010). Zusätzlich wurden, ausgehend von der explorativen Faktorenanalyse, bei den beiden Verfahren konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, um mögliche Faktorenlösungen ggf. zu vergleichen und abzusichern. Da von einem reflektiven Messmodell (Jarvis, MacKenzie & Podsakoff, 2003) auszugehen ist, erfolgt die Überprüfung auf Basis der Strukturgleichungsmodellierung und somit mithilfe einer Pfadanalyse.

Zur Beantwortung der Fragestellung 3.3 wurden mittels AMOS 25 (Arbuckle, 2019), ausgehend von den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse sowie der ursprünglichen Faktorenstruktur, drei verschiedene Modelle miteinander verglichen: (a) die ermittelte Lösung mit den jeweils höchsten Hauptladungen der explorativen Faktorenanalyse, Modell (b) mit den jeweils zweithöchsten Ladungen bei jeweils hohen Nebenladungen der Indikatoren sowie Modell (c) mit der ursprünglichen Faktorenstruktur.

Die Bewertung der Modellanpassung geschieht auch hier basierend auf einer klassischen kombinierten Betrachtung des Comparativ Fit Index (CFI), des NFI sowie des Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), ergänzt um χ^2 und df . CFI- und NFI-Werte von .90 oder höher zeigen eine angemessene Anpassung, während ein RMSEA-Wert von .08 oder weniger eine akzeptable Anpassung anzeigen (siehe Pfadanalysen; in diesem Abschnitt).

Der Little-Test (Little, 1988) zeigte, dass die Werte "vollständig zufällig fehlten". Die Full-Information-Maximum-Likelihood-Methode wurde zur Imputation fehlender Werte verwendet. Residuale Korrelationen wurden zur Modellmodifikation zugelassen (Cole et al., 2007).

Reliabilitätsanalysen. Zur Beantwortung der Fragestellung 3.2 wurde die Interraterreliabilität mittels Intraklassenkorrelation (ICC) untersucht. Dies ermöglicht die Ermittlung der Übereinstimmung zwischen den Scores der beiden Ratingversionen A und B sowie der Analyse über alle drei Ratingversionen im Rahmen des CLASS-S-Verfahrens.

Da im Verlauf des gesamten Erhebungszeitraums unterschiedliche Personen als Rater A und B fungierten, wurde ein „zweifach, zufälliges Modell“ gerechnet. Die ICC geschieht nach dem Typen der „Absoluten Übereinstimmung“, da die Forderung nach der Ähnlichkeit der Einschätzungen beider Ratingversionen besteht (Wirtz & Caspar, 2002). Ziel ist die Ermittlung der Übereinstimmung zwischen den Ratingversionen desselben Beobachtungszyklus. Die separate Analyse über die Ratingversionen A und B sowie alle drei Ratingversionen ermöglicht Aussagen über die empirische Bedeutsamkeit eines gemeinsamen Ratings pro Zyklus.

Zur weiteren Beantwortung der Fragestellung 3.2 sowie der Fragestellung 3.4 und somit der internen Konsistenz des Verfahrens CLASS-S sowie ECR-RC wurden Konsistenzanalysen durchgeführt. Die Alpha-Werte werden gemäß Konvention anhand der Effektstärken zur Interpretation des Korrelationskoeffizienten nach Cohen (1988) interpretiert. Darüber hinaus wurde die Itemtrennschärfe für den ECR-RC berechnet.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse und vorläufige Beantwortung der Forschungsfragen

Die Ergebnisdarstellung innerhalb der Synopse erfolgt chronologisch strukturiert nach den jeweiligen Fragestellungen. Die bereits publizierten Ergebnisse werden auf der Grundlage der jeweiligen Veröffentlichungen (siehe Anhang A, B, C und D) in ihren essentiellen Kernaussagen zusammengefasst (vgl. Abschnitte 7.1 bis 7.3). Ausführlichere Ergebnisdarstellungen erfolgen insbesondere für die über die Publikationen hinausgehenden Analysen und somit zu den Fragestellungen von Block 3 (vgl. Abschnitt 7.4 und 7.5).

7.1 Unsichere Bindungsrepräsentationen und aggressives Verhalten von Schüler*innen mit Förderbedarf der Emotionalen und Sozialen Entwicklung (Publikation II)

Im Folgenden werden die Kernergebnisse der eigenen datenbasierten Analysen angeführt, die zur Beantwortung der Fragestellungen aus Block 1 durchgeführt wurden. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung ist Bolz und Koglin (2020; Publikation II) zu entnehmen.

Die vorliegenden Querschnittsanalysen beziehen sich auf eine ad-hoc Stichprobe mit $N = 124$ ($n = 29$ Mädchen) Schüler*innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung und somit einer Teilstichprobe der gesamten Studie. Das Alter variiert zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen sieben und 15 Jahren ($M = 10.56$; $SD = 1.64$).

Zu den Fragestellungen 1.1 und 1.2: Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und aggressivem Verhalten und wird dieser Zusammenhang durch Emotionsregulation vermittelt? Durch welche funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien wird der Zusammenhang vermittelt? Wie bereits im Rahmen des Theorieteils dieser Dissertationsschrift verdeutlicht wurde, liegt in der Fachdisziplin der Entwicklungspsychologie bereits eine breite empirische Evidenz für den Einfluss von frühen Bindungserfahrungen und den daraus entstehenden Bindungsrepräsentationen auf die sozial-emotionale Entwicklung sowie sozial-emotionale Beeinträchtigungen vor.

Eine Teilzielsetzung der vorliegenden Studie ist zunächst die Analyse des Zusammenhangs zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Ausgehend von den Ausprägungen der

Verhaltensprobleme innerhalb der Zielgruppe (siehe Kapitel 3) liegt an dieser Stelle zunächst ein besonderer Fokus auf aggressivem Verhalten.

Wie bereits im Theorieteil dieser Dissertationsschrift verdeutlicht, ist das Bindungssystem eng mit der (Weiter-) Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien verknüpft (siehe Kapitel 3.4; Sroufe, 1996b). Somit wurde ausgehend von den bereits dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Bindungs- und Emotionsforschung ebenfalls überprüft, ob dieser Zusammenhang durch Emotionsregulationsstrategien vermittelt wird. Darauf aufbauend erfolgte eine Analyse des Einflusses von unsicheren Bindungsrepräsentationen auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme mittels Pfadanalyse.

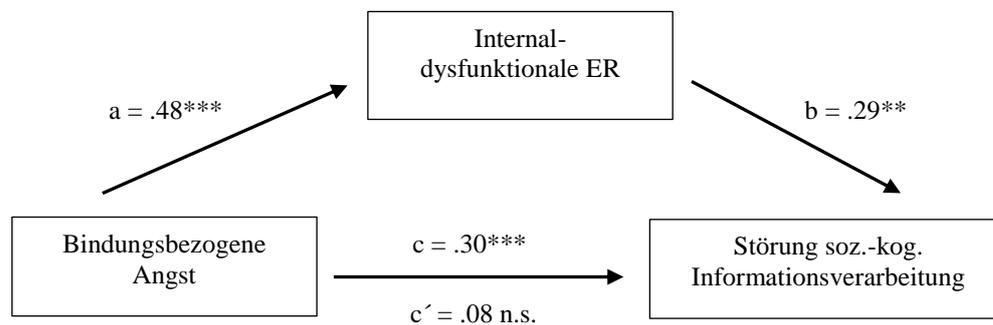
Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen zwischen den beiden erfassten unsicheren Bindungsdimensionen, den Emotionsregulationsstrategien und auslösenden und aufrechterhaltenden Komponenten aggressiven Verhaltens sind in Tabelle 1, Anhang B zusammengefasst.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Skala *bindungsbezogener Angst* und *internal-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien* ($r = .50, p < .001$). Des Weiteren stehen Ausprägungen in der *bindungsbezogenen Angst* signifikant positiv mit *external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* im Zusammenhang ($r = .33, p < .001$). Die Skala *bindungsbezogene Vermeidung* korreliert signifikant negativ mit den Skalen *internal-funktionale* ($r = -.20, p < .05$) und *external-funktionale Emotionsregulationsstrategien* ($r = -.30, p < .001$).

Es lassen sich drei signifikante Korrelationen zwischen *bindungsbezogener Angst* und den Skalen zum aggressiven Verhalten identifizieren. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala *bindungsbezogene Angst* und der Skala *Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung* ($r = .30, p < .001$). Signifikante Korrelationen lassen sich darüber hinaus zwischen *bindungsbezogener Angst* und *Störung der Impulskontrolle* ($r = .22, p < .01$) sowie *Störung sozialer Fertigkeiten* ($r = .26, p < .01$) feststellen. Der Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und *Störung sozialer Interaktion* ist nicht signifikant ($r = .16, p > .05$). Demgegenüber bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen *bindungsbezogener Vermeidung* und den Skalen zum aggressiven Verhalten. Die Interkorrelation zwischen den vier Skalen aggressiven Verhaltens ist hoch signifikant und es liegen Interkorrelationen zwischen den Skalen zur Emotionsregulation vor.

Internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien stehen signifikant positiv im Zusammenhang mit *external-dysfunktionaler Emotionsregulation* ($r = .36, p < .001$), mit *external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* ($r = .24, p < .001$) und mit *internal-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* ($r = .19, p < .01$) (vgl. Tabelle 1 in Bolz & Koglin, 2020).

Ausgehend von der Teilfragestellung und den bereits beschriebenen, signifikanten Korrelationen wurden vier verschiedene Mediationsmodelle gerechnet. Dabei erwiesen sich zwei Mediationsmodelle als signifikant.

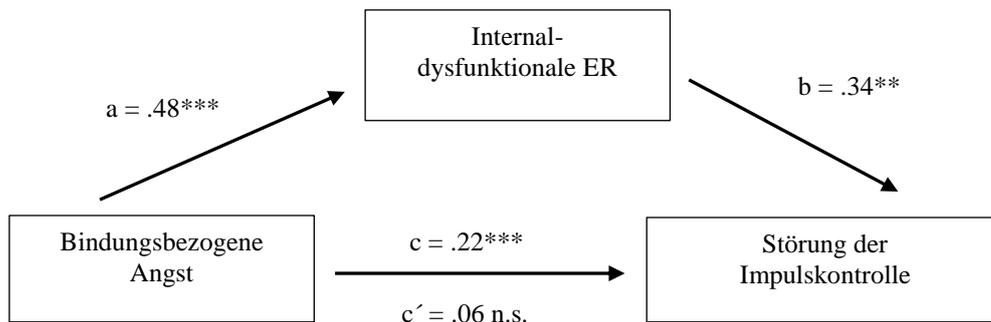


$$R = .39, R^2 = .16, F(2, 121) = 9.96, p < .001$$

Abbildung 9. Mediation des Zusammenhangs zwischen bindungsbezogener Angst und Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, mediiert durch internal-dysfunktionale Emotionsregulation ($N = 124$); ER = Emotionsregulationsstrategien; (Bolz & Koglin, 2020, S. 184)

Im ersten Mediationsmodell (siehe Abbildung 9; Bolz & Koglin, 2020) zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und der *Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung*, der durch *internal-dysfunktionale Emotionsregulation* vermittelt wird ($m = 5000, CI_{95-} = .04; CI_{95+} = .29$). Die Stärke des indirekten Effekts beträgt hierbei $a*b = .14$ und entspricht somit einem geringen Effekt.

Da der Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und *Störung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung* unter Berücksichtigung des Mediators *internal-dysfunktionaler Emotionsregulation* verschwindet ($c' = .08$ n.s.), besteht in diesem Modell eine vollständige Mediation. Insgesamt werden durch dieses Modell 16% Varianz aufgeklärt (Bolz & Koglin, 2020; siehe Anhang B).



$$R = .37, R^2 = .14, F_{(2,121)} = 6.86, p < .001$$

Abbildung 10. Mediation des Zusammenhangs zwischen bindungsbezogener Angst und Störung der Impulskontrolle, mediiert durch internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien ($N = 124$); ER = Emotionsregulationsstrategien; (Bolz & Koglin, 2020 S. 184).

Im zweiten Modell (siehe Abbildung 10; Bolz & Koglin, 2020; siehe Anhang B) zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und *Störung der Impulskontrolle*, der durch *internal-dysfunktionale Emotionsregulation* vermittelt wird ($m = 5000$, $CI_{95-} = .06$; $CI_{95+} = .27$). Es liegt somit ebenfalls eine Mediation vor. Die Stärke des indirekten Effekts beträgt hierbei $a*b = .16$ und entspricht daher einem mittleren Effekt.

Da der Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und *Störung der Impulskontrolle* unter Berücksichtigung des Mediators *internal-dysfunktionaler Emotionsregulation* verschwindet ($c' = .06$ n.s.), besteht in diesem Modell eine vollständige Mediation. Insgesamt werden durch dieses Modell 14% Varianz aufgeklärt.

7.2 Unsichere Bindungsrepräsentationen und Verhaltensprobleme – Ein Vergleich zwischen Schüler*innen an Regel- und Förderschulen (Publikation III)

Nachfolgend werden die Kernergebnisse der eigenen datenbasierten Analyse angeführt, die zur Beantwortung der weiteren Fragestellungen aus Block 1 durchgeführt wurden. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung ist Goagoses, Bolz, Vesterling und Koglin (2021; Publikation III) zu entnehmen.

Die vorliegenden Analysen zur Teilfragestellung beziehen sich auf eine ad-hoc Stichprobe mit einer Gesamtstichprobengröße von $N = 260$ Schüler*innen. Davon besuchen $n = 169$ die Regelschulen ($n = 89$ Mädchen und $n = 80$ Jungen) und $n = 91$ die Förderschule mit dem Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung ($n = 15$ Mädchen und $n = 72$ Jungen). Da alle regulären Grundschulen inklusive Beschulungsorte sind, ist nicht bekannt, ob einige dieser Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Das Durchschnittsalter in der Regelschulstichprobe beträgt 9,66 ($SD = .56$; Minimum: 8; Maximum: 11) und in der Förderschulstichprobe 10,52 Jahre ($SD = 1.59$; Minimum: 7; Maximum: 15).

Zur Fragestellung 1.3 und 1.4: Bestehen Unterschiede im Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an Regelschulen mit Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung? Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentation der Schüler*innen und weiteren externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen? Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen *bindungsbezogene Angst* und *bindungsbezogene Vermeidung* sowie der Skalen *internalisierende* und *externalisierende Verhaltensprobleme* sowie die Gruppenunterschiede zwischen den Teilstichproben der Regel- und Förderschule. In Tabelle 10 sind die Korrelationen der jeweiligen Skalen geordnet nach Teilstichprobe dargestellt.

Um die Unterschiede zwischen den Stichproben der Regel- und Förderschule zu vergleichen, wurde ein t -Test für unabhängige Stichproben mit einer Bonferroni-Anpassung ($\alpha = .05/8 = .006$) durchgeführt. Beim Vergleich von Kindern aus Regel- und Förderschulen war der Levene's Test auf Varianzgleichheit für alle Skalen signifikant.

Die Ergebnisse dieser Analyse deuten darauf hin, dass die Werte auf den Skalen *bindungsbezogener Angst* und *bindungsbezogener Vermeidung* bei Schüler*innen der Förderschulstichprobe im Vergleich zur Regelschulstichprobe höher sind. Bei den internalisierenden Problemskalen ängstlich/depressive Symptome und sozialer Rückzug sowie auf den externalisierenden Problemskalen aggressives Verhalten, regelverletzendes Verhalten und soziale Probleme zeigen sich signifikant höhere Werte bei Schüler*innen an Förderschulen als bei den Schüler*innen der Regelschulen. Bei der Skala *körperliche Beschwerden* lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen feststellen.

Tabelle 9. Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen für ängstliche und vermeidende Bindung sowie der Skalen für internalisierende und externalisierende Probleme sowohl für Schüler*innen von Regelschulen sowie Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE

	<u>Schüler*innen</u>		<u>Schüler*innen von</u>		<u>T-Test</u>
	<u>von Regelschulen</u>		<u>Förderschulen EsE</u>		T
	M	SD	M	SD	
bindungsbez. Ang.	1.99	.75	2.50	1.12	-3.91*
bindungsbez. Ver.	2.19	.88	2.99	1.15	-5.73*
ängstlich-depressiv	.22	.23	.43	.37	-4.96*
Sozialer Rückzug	.18	.26	.39	.36	-4.87*
körp. Beschwerden	.17	.19	.20	.24	-1.03
aggr. Verhalten	.25	.24	.74	.39	-10.85*
regelver. Verhalten	.08	.11	.36	.22	-11.26*
soziale Probleme	.15	.22	.51	.32	-9.63*

Anmerkungen. EsE = Emotionale und soziale Entwicklung; bindungsbez. Ang. = bindungsbezogene Angst; bindungsbez. Ver. = bindungsbezogene Vermeidung; körp. Beschwerden = körperliche Beschwerden; aggr. Verhalten = aggressives Verhalten; regelver. Verhalten = regelverletzendes Verhalten; * $p < .006$.

Im Rahmen der Analyse der Gesamtstichprobe (Förder- und Regelschule) zeigten Jungen signifikant höhere Werte auf den Skalen aggressives Verhalten, $t(249) = 2,95, p = .004$ und regelverletzendes Verhalten, $t(249) = 3,25, p = .001$. Des Weiteren steht das Alter in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Skala ängstlich-depressive Symptome in der Teilstichprobe der Regelschule ($r = -.21, p = .01$) und korrelierte signifikant positiv mit den Skalen bindungsbezogener Vermeidung ($r = .35, p < .01$) und sozialer Rückzug ($r = .26, p = .01$) bei Schüler*innen aus der Teilstichprobe der Förderschule.

Innerhalb der Gesamtstichprobe steht das Alter in einem signifikant positiven Zusammenhang mit *bindungsbezogener Vermeidung* ($r = .33, p < .01$), ängstlichen/depressiven Symptomen ($r = .18, p < .01$), sozialem Rückzug ($r = .26, p < .01$), aggressivem Verhalten ($r = .18, p < .01$), regelverletzendem Verhalten ($r = .24, p < .01$) und sozialen Problemen ($r = .16, p = .01$).

Darüber hinaus besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Skalen *bindungsbezogene Angst* und *bindungsbezogene Vermeidung* in beiden Gruppen. Alle internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemskalen korrelieren untereinander.

In der Gruppe der Schüler*innen der Regelschule korreliert bindungsbezogene Angst positiv mit ängstlich-depressiven Symptomen, sozialem Rückzug, regelverletzendem Verhalten und sozialen Problemen. In der Stichprobe der Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE korreliert bindungsbezogene Angst positiv mit körperlichen Beschwerden sowie regelverletzendem Verhalten. Bindungsbezogene Vermeidung korreliert positiv mit aggressivem Verhalten und sozialen Problemen bei Schüler*innen der Regelschulstichprobe und positiv mit ängstlich-depressiven Symptomen bei Schüler*innen der Förderschulstichprobe.

Tabelle 10. Korrelation zwischen Bindung und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen von Regelschulen und Förderschulen EsE

	1	2	3	4	5	6	7	8
Schüler*innen der Regelschule								
1. bindungsb. Angst	-	.55**	.21**	.16**	.15	.15	.19*	.24**
2. bindungsb. Vermeidung		-	.12	.13	-.07	.16*	.15	.18*
3. ängstlich-depressiv			-	.68**	.41**	.46**	.39**	.53**
4. sozialer Rückzug				-	.31**	.44**	.39**	.59**
5. körp. Beschwerden					-	.35**	.27**	.28**
6. aggressives Verhalten						-	.76**	.54**
7. regelver. Verhalten							-	.54**
8. soziale Probleme								-
Schüler*innen von FS EsE								
1. bindungsb. Angst	-	.27*	.29**	.07	.42**	.19	.27**	.20
2. bindungsb. Vermeidung		-	.26*	.19	.10	.06	.07	.02
3. ängstlich-depressiv			-	.65**	.64**	.51**	.44**	.53**
4. sozialer Rückzug				-	.44**	.28**	.25*	.41**
5. körp. Beschwerden					-	.29**	.29**	.49**
6. aggressives Verhalten						-	.73**	.63**
7. regelver. Verhalten							-	.54**
8. soziale Probleme								-

Anmerkungen. FS EsE = Förderschwerpunkt der Emotionale und sozialen Entwicklung; bindungsb. Angst = bindungsbezogene Angst; bindungsb. Vermeidung = bindungsbezogene Vermeidung; regelver. Verhalten = regelverletzendes Verhalten.

Generalisierte lineare Modelle. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse basiert auf der Durchführung von zwei separaten multivariaten generalisierten linearen Modellen (GLM), die sich auf die jeweilige Stichprobe (Regelschule und Förderschule) beziehen.

Die Durchführung der GLMs mit logarithmisch transformierten Daten ergab die identischen Ergebnisse. Daher basieren die berichteten Ergebnisse auf der Analyse der Originaldaten.

Bindungsbezogene Angst und Vermeidung wurden als unabhängige Variablen (Kovariaten) und die jeweiligen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensprobleme als abhängige Variablen einbezogen.

Ausgehend von theoretischen Überlegungen wurden alle abhängigen Variablen in das Modell aufgenommen, auch wenn die Korrelationen nicht signifikant waren.

Die Post-hoc-Power-Analysen ergaben, dass die Power für die meisten Modelle unter 80% lag. Dies weist auf eine hohe Wahrscheinlichkeit hin, ein nicht-signifikantes Ergebnis zu erhalten. Aus diesem Grund werden ebenfalls Ergebnisse hervorgehoben, die ein Signifikanzniveau von $p \leq .10$ erreichten.

Modell der Regelschulstichprobe. Tabelle 11 sowie Abbildung 11 stellen die Ergebnisse des GLM für die Stichprobe der Regelschule dar. Die korrigierten Modelle zeigen signifikante Ergebnisse für ängstliche/depressive Symptome, körperliche Beschwerden, regelverletzendes Verhalten und soziale Probleme. Dabei klärt die Bindungsdimension 3%, 5%, 3% und 5% der Varianz im Rahmen dieses Modells auf.

Bindungsbezogene Angst stellt einen signifikanten Prädiktor für ängstlich-depressive Symptome ($\beta = .20$) sowie soziale Probleme ($\beta = .20$) dar. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bindungsbezogene Angst körperliche Beschwerden positiv voraussagt.

Bindungsbezogene Vermeidung ist negativ mit körperlichen Beschwerden assoziiert ($\beta = -.23$).

Tabelle 11. Werte aus dem allgemeinen linearen Modell zur Teilstichprobe der Schüler*innen von Regelschulen

	Korrigiertes Modell			Bindungsbez. Angst			Bindungsbez. Vermeidung		
	F	Adj. R ²	1 - b	B / β	t	95% CI	B / β	t	95% CI
Äng-dep.	3.63*	.03	.66	.06 / .20	2.19*	[.01, .12]	.00 / .00	.10	[-.04, .05]
Soz. Rück.	2.34†	.02	.47	.04 / .12	1.3	[-.02, .11]	.02 / .07	.65	[-.04, .07]
Körp. B.	4.96*	.05	.80	.07 / .28	3.00**	[.02, .12]	-.05 / -.23	-2.47*	[-.09, -.01]
Aggr. Ver.	2.55†	.02	.50	.03 / .09	.95	[-.03, .09]	.03 / .11	1.18	[-.02, .08]
Regel. Ver.	3.33*	.03	.62	.02 / .14	1.75†	[.00, .05]	.01 / .08	.61	[-.02, .03]
Soz. Prob.	5.00*	.05	.81	.06 / .20	2.19*	[.01, .11]	.02 / .08	.68	[-.03, .06]

Anmerkungen. Bindungsbez. Angst = Bindungsbezogene Angst; Bindungsbez. Vermeidung = Bindungsbezogene Vermeidung; Äng-dep. = ängstlich-depressiv; soz. Rück. = sozialer Rückzug; Körp. B. = körperliche Beschwerden; Aggr. Ver. = Aggressives Verhalten; Regel. Ver. = Regelverletzendes Verhalten; Soz. Prob. = Soziale Probleme; † $p \leq .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, 1 - b = beobachtete Power.

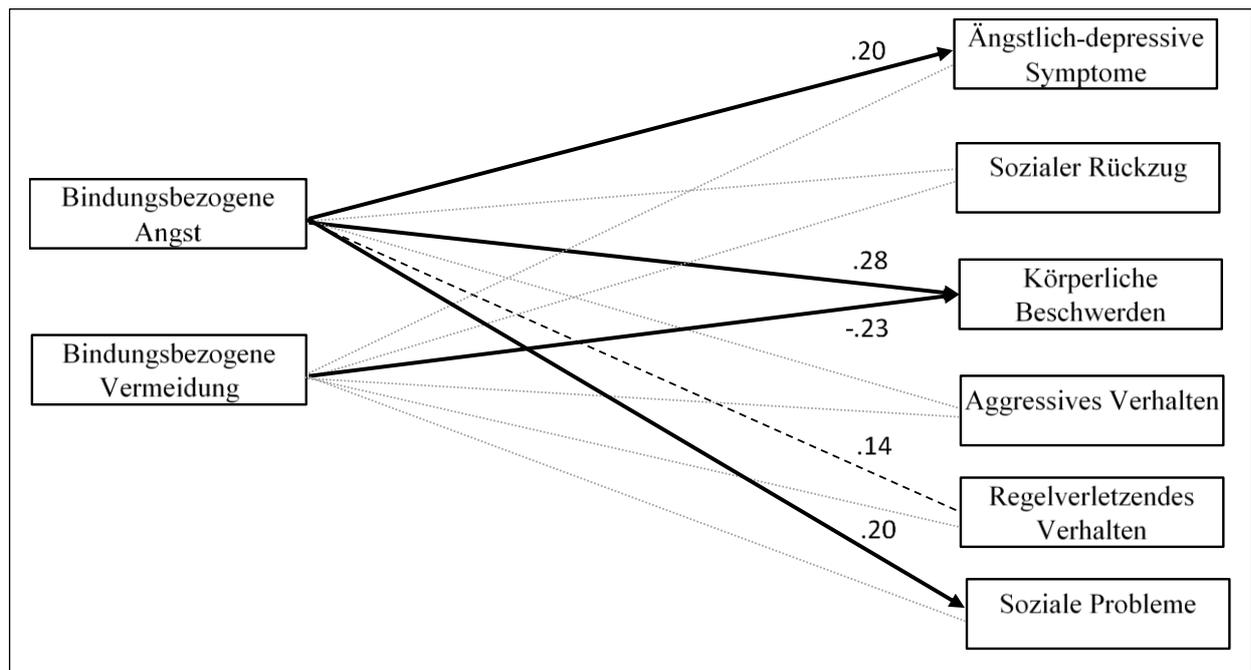


Abbildung 11. Modell der Teilstichprobe von Schüler*innen der Regelschule

Modell der Förderschulstichprobe. Tabelle 12 und Abbildung 12 zeigen die Ergebnisse der GLM für die Stichprobe der Förderschule. Die Ergebnisse der korrigierten Modelle zeigen *bindungsbezogene Angst* als signifikanten Prädiktor für ängstlich-depressive Symptome ($\beta = .24$), körperliche Beschwerden ($\beta = .42$) und regelverletzendes Verhalten ($\beta = .25$). Auf einem Signifikanzniveau von $p \leq .10$ sagt *bindungsbezogene Angst* aggressives Verhalten ($\beta = .20$)

und soziale Probleme ($\beta = .21$) positiv voraus, und bindungsbezogene Vermeidung sagt ängstliche/depressive Symptome ($\beta = .19$) und zurückgezogenes Verhalten ($\beta = .19$) positiv voraus. Die Bindungsdimensionen klären jeweils 10 %, 16% und 5% der Varianz auf.

Tabelle 12. Werte aus dem allgemeinen linearen Modell zur Teilstichprobe der Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE

	Korrigiertes Modell			Bindungsbez. Angst			Bindungsbez. Vermeidung		
	F	Adj. R ²	1 - b	B / β	t	95% CI	B / β	t	95% CI
Äng-dep.	5.98**	.10	.87	.08 / .24	2.30*	[.01, .15]	.06 / .19	1.86†	[.00, .13]
soz. Rück.	1.64	.01	.34	.01 / .03	.17	[-.06, .08]	.06 / .19	1.69†	[-.01, .13]
Körp. B.	9.42**	.16	.98	.09 / .42	4.21**	[.05, .14]	.00 / .00	-.15	[-.05, .04]
Aggr. Ver.	1.69	.02	.35	.07 / .20	1.77†	[-.01, .14]	.00 / .00	.02	[-.07, .07]
Regel.Ver	3.44*	.05	.63	.05 / .25	2.52*	[.01, .10]	.00 / .00	.01	[-.04, .04]
Soz. Prob.	1.91	.02	.39	.06 / .21	1.94†	[.00, .12]	-.01 / -.04	-.30	[-.07, .05]

Anmerkungen. Bindungsbez. Angst = Bindungsbezogene Angst; Bindungsbez. Vermeidung = Bindungsbezogene Vermeidung; Äng-dep. = ängstlich-depressiv; soz. Rück. = sozialer Rückzug; Körp. B. = körperliche Beschwerden; Aggr. Ver. = Aggressives Verhalten; Regel. Ver. = Regelverletzendes Verhalten; Soz. Prob. = Soziale Probleme; † $p \leq .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, 1 - b = beobachtete Power.

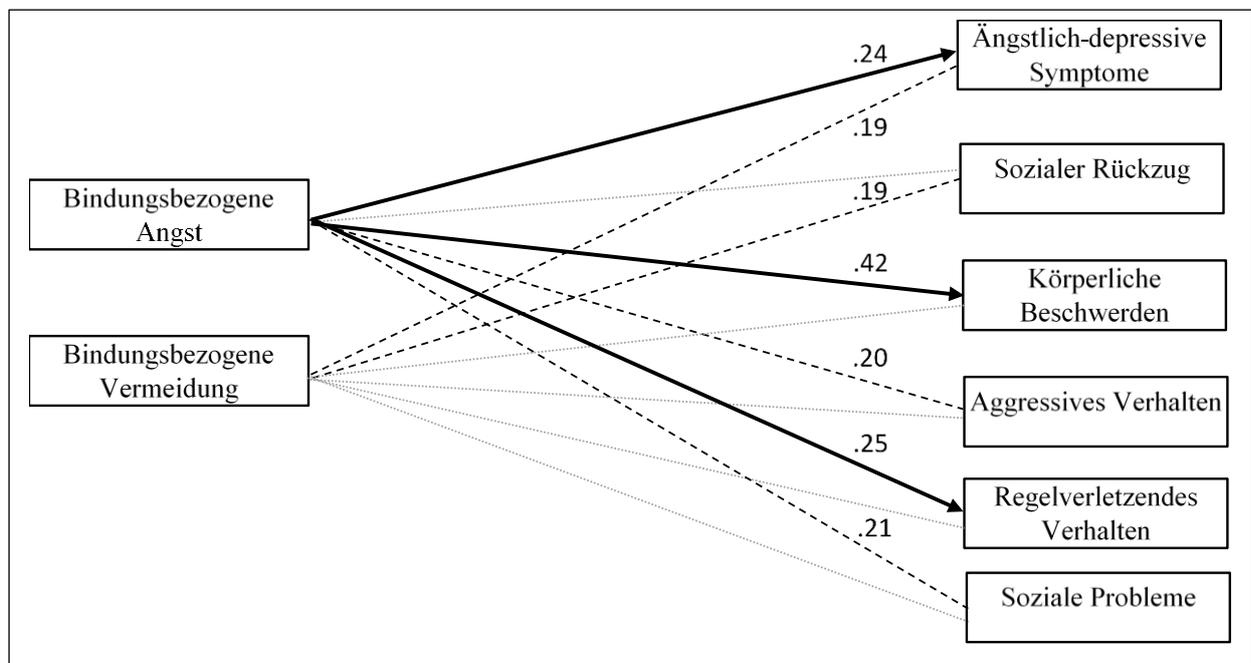


Abbildung 12. Modell der Teilstichprobe von Schüler*innen der Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung

Analyse der Interaktionseffekte. Wenn die Modelle mit Haupt- und Interaktionstermen erstellt wurden, ergaben sich keine signifikanten Interaktionseffekte. Bei der Erstellung der Modelle nur mit Interaktionstermen ließen sich signifikante Interaktionseffekte feststellen.

Die Ergebnisse deuten auf eine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und bindungsbezogener Angst auf ängstliche/depressive Symptome, $F(2, 246) = 5,88, p < .01$, körperliche Beschwerden, $F(2, 246) = 13,34, p < .01$, aggressives Verhalten, $F(2, 246) = 8,15, p < .01$, regelverletzendes Verhalten, $F(2, 246) = 13,38, p < .01$, und soziale Probleme, $F(2, 246) = 8,70, p < .01$, hin. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse signifikante Interaktionen zwischen den Gruppen und bindungsbezogener Vermeidung auf ängstliche/depressive Symptome, $F(2, 246) = 3,27, p = .04$, und sozialen Rückzug, $F(2, 246) = 4,94, p = .01$.

7.3 Direkte und indirekte Effekte emotionaler Unterstützung durch die Lehrkraft und Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme von Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (Publikation IV)

Im Folgenden werden die Kernergebnisse der eigenen datenbasierten Analyse angeführt, die zur Beantwortung der Fragestellung aus Block 2 durchgeführt wurden. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung ist Bolz und Koglin (eingereicht; Publikation IV) zu entnehmen.

Die vorliegenden Querschnittsanalysen beziehen sich auf eine ad-hoc Stichprobe mit $N = 141$ Schüler*innen ($n = 41$ Mädchen) aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Das Alter variiert zwischen sieben und 15 Jahren ($M = 10.56$; $SD = 1.64$).

Zur Fragestellung 2: Welche direkten und indirekten Effekte von emotionaler Unterstützung der Lehrkraft auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme liegen vor? Wie bereits in Kapitel 5 beschrieben, wurden keine expliziten Hypothesen für die verschiedenen Datenanalysen formuliert. Im Rahmen dieser Überprüfung können jedoch ausgehend von den theoretischen Grundlagen sowie bisherigen empirischen Ergebnissen und Desideraten die folgenden Hypothesen formuliert und geprüft werden:

- Es bestehen direkte Effekte verschiedener Dimensionen emotionaler Unterstützung auf Emotionsregulationsstrategien.
- Es bestehen direkte Effekte von Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme.
- Es bestehen indirekte Effekte der Dimensionen emotionaler Unterrichtsunterstützung auf Verhaltensprobleme, mediiert über Emotionsregulationsstrategien.

Abbildung 1 in Anhang D zeigt das a priori formulierte Pfadmodell zur Überprüfung der direkten und indirekten Effekte.

Die deskriptiven Kennwerte Mittelwert, Standardabweichung und Spannweite aller untersuchten Variablen finden sich in Tabelle 1, Anhang D. Die Korrelationen zwischen der emotionalen Unterstützung, den Emotionsregulationsstrategien sowie internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen sind in Tabelle 13 zusammengefasst.

Die Ergebnisse zeigen signifikant negative Korrelationen zwischen der Skala *emotionale Unterstützung der Lehrkraft* und *external-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien*. Des Weiteren stehen hohe Ausprägungen an *emotionaler Unterstützung* der Lehrkraft

signifikant positiv mit *external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* im Zusammenhang. Direkte signifikante Zusammenhänge zwischen *emotionaler Unterstützung* und *Verhaltensproblemen* bestehen zunächst im Rahmen dieser Korrelationsanalyse nicht. *Internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien* stehen signifikant positiv mit internalisierenden Verhaltensproblemen im Zusammenhang. *External-funktionale Emotionsregulationsstrategien* stehen signifikant negativ mit *externalisierenden Verhaltensproblemen* im Zusammenhang. Weitere Korrelationen zwischen Emotionsregulationsstrategien und den Skalen der Verhaltensprobleme bestehen nicht.

Es liegen Interkorrelationen zwischen den Skalen zur Emotionsregulation vor.

Internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien stehen signifikant positiv mit *external-dysfunktionaler Emotionsregulation*, mit *external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* und mit *internal-funktionalen Emotionsregulationsstrategien* im Zusammenhang. Des Weiteren korreliert die Skala *internalisierende Verhaltensprobleme* mit *externalisierenden Verhaltensproblemen*. Zudem wurden vorab Geschlechts- und Alterseffekte für alle Skalen in dieser Stichprobe überprüft. Es liegen keine signifikanten Effekte vor.

Tabelle 13. Korrelation der Skalen emotionale Unterstützung, Emotionsregulation und Verhaltensprobleme

Skalen	2	3	4	5	6	7
1 Emo. U.	.06	-.18*	.10	.25**	-.04	-.14
2 Int. -Dysf. ER	-	.38**	.19*	.22**	.39**	.14
3 Ext. -Dysf. ER	-	-	-.07	-.02	.02	.14
4 Int.- Funkt. ER	-	-	-	.40**	-.03	.03
5 Ext.-Funkt. ER	-	-	-	-	.01	-.23**
6 Int. Verprob.	-	-	-	-	-	.60**
7 Ext. Verprob.	-	-	-	-	-	-

Anmerkungen. $N = 142$; Emo. U. = Emotionale Unterrichtsunterstützung, Int.-Dysf. ER = Internal-dysfunktionale Emotionsregulation, Ext.-Dysf. ER = External-dysfunktionale Emotionsregulation, Int.-Funkt. ER = Internal-Funktionale Emotionsregulation, Ext-Funkt. = External-Funktionale Emotionsregulation, Int. Verp. = internalisierende Verhaltensprobleme, Ext. Verp. = externalisierende Verhaltensprobleme; * $p < .05$; ** $p < .01$, zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben *** $p < .001$

Ausgehend von den theoretischen Annahmen (siehe Kapitel 2.1) sowie empirischen Befunden (siehe Kapitel 2.3) zeigt Abbildung 13 das prognostizierte Pfadmodell mit den direkten Effekten der Pfadkoeffizienten.

Es wurde angenommen, dass ein direkter negativer Einfluss der emotionalen Unterstützung durch die Lehrkraft auf Verhaltensprobleme sowie dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien besteht. Dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien haben einen positiven Einfluss und funktionale Emotionsregulationsstrategien einen negativen Einfluss auf Verhaltensprobleme. Des Weiteren wurde ein indirekter negativer Einfluss von emotionaler Unterstützung auf Verhaltensprobleme, vermittelt durch Emotionsregulationsstrategien, vermutet.

Mithilfe der Pfadanalyse wurden die angenommenen Einflüsse der emotionalen Unterstützung der Lehrkraft auf funktionale und dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien und auf externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme überprüft. Des Weiteren wurde der Einfluss funktionaler und dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme analysiert.

Emotionale Unterstützung der Lehrkraft hat einen direkten positiven Effekt auf *external-funktionale Emotionsregulationsstrategien* ($\beta = .24, p < .01$), einen direkten negativen Effekt auf external-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien ($\beta = -.18, p < .01$) und einen direkten negativen Effekt auf externalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = -.19, p < .05$). Darüber hinaus zeigen sich direkte positive Effekte von internal-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien auf internalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = .49, p < .001$), direkte negative Effekte von external-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien auf internalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = -.19, p < .05$) und direkte negative Effekte von external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = -.30, p < .001$).

Es zeigen sich indirekte Effekte von emotionaler Unterstützung auf externalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = .04, p < .05$) und internalisierende Verhaltensprobleme ($\beta = .02, p < .05$), die durch die Emotionsregulationsstrategien mediiert werden.

Insgesamt können für die abhängige Variable internalisierende Verhaltensprobleme 21% Varianz und für externalisierende Verhaltensprobleme 15% Varianz aufgeklärt werden.

Die Prüfung der Modelle mittels Modellvergleich (χ^2 -Differenztest) ergab einen angemessenen Modell-Fit ($N = 141$; $\chi^2/df = 1.54$, $p = .20$, CFI = .99, NFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .06).

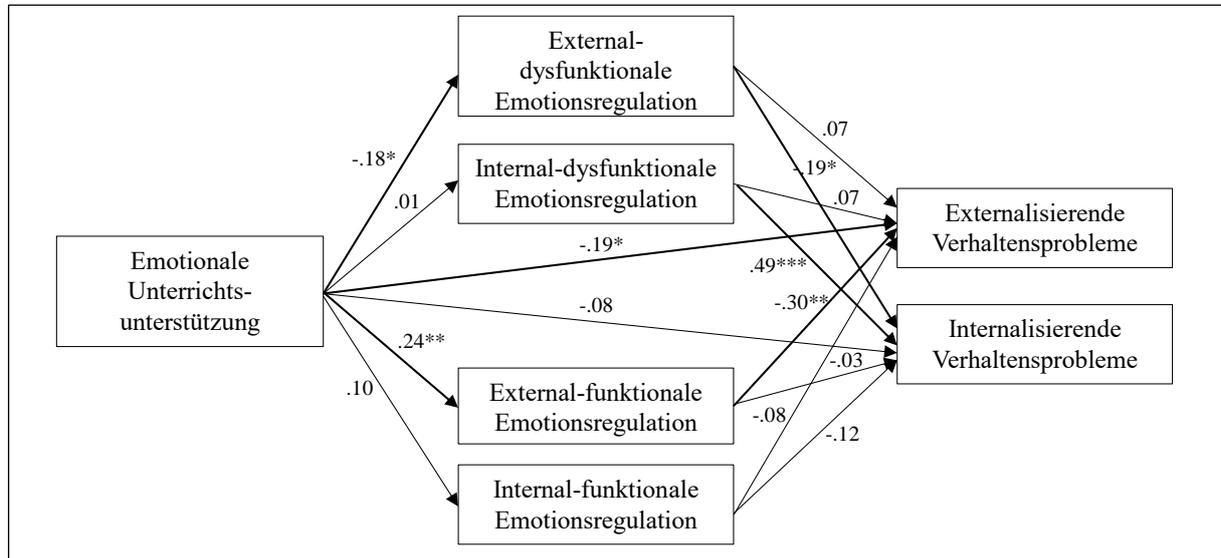


Abbildung 13. Ergebnisse einer Pfadanalyse mit standardisierten Koeffizienten. Fette Linien stellen signifikante (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .0019$, dünne Linien nicht signifikante Effekte dar.

7.4 Methodenkritische Überprüfung des Beobachtungsverfahrens CLASS-S (über die Publikation hinausgehende Analysen)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der psychometrischen Überprüfung des CLASS-S dargestellt und somit einzelne Fragestellungen aus dem Block 3 bearbeitet. Die Stichprobe setzt sich aus $N = 288$ Beobachtungen in $N = 26$ Klassen der Jahrgangsstufen zwei bis sieben zusammen (siehe ausführlich Kapitel 6.2.2). Über die $N = 26$ Klassen wurden $N = 141$ Schüler*innen und $N = 33$ Lehrkräfte beobachtet.

Zur Fragestellung 3.1 und 3.2: Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Beobachtungsverfahrens zu Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen? Wie ist die Reliabilität des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen? Wie bereits in Kapitel 6.2.2 beschrieben, ist das CLASS-S in Domänen, Dimensionen und Indikatoren strukturiert. Somit wird sowohl eine faktorielle Überprüfung der übergeordneten Domänen sowie der jeweiligen Dimensionen vorgenommen. Bei der Analyse der Reliabilität wird dies ebenfalls mitberücksichtigt. Auf der Ebene der Domänen wurden aufgrund der Relevanz für die gesamte

Studie jedoch nur die Dimensionen berücksichtigt, die emotional-soziale Unterrichtsprozesse fokussieren. Die Domäne zum Bereich Lernunterstützung wird im Rahmen der Dissertationsstudie nur auf den Dimensionsbereich Qualität von Feedback reduziert (siehe Abbildung 8), da die weiteren Dimensionen keinen Kernaspekt der Fragestellungen abbilden. Die Beurteilung der Reliabilität der Adaption des CLASS-S erfolgt basierend auf der Analyse der internen Konsistenz (Cronbach's Alpha) sowie der Interraterreliabilität. Cronbach's Alpha wird sowohl auf Ebene der Domänen als auch auf Ebene der Dimensionen berichtet.

Interne Konsistenz. Aus der Tabelle 14 gehen mittlere bis hohe α -Werte für die Analyse der beiden getrennten Ratingversionen zwischen $\alpha = .72$ (Lernunterstützung) und $\alpha = .90$ (Emotionale Unterstützung) hervor. Die Hinzunahme des dritten, gemeinsamen Ratings führt in allen Fällen zu einer höheren internen Konsistenz. Auf der Grundlage von Cohen (1988) liegen alle $\alpha_{\text{ges.}}$ -Werte im hohen, unter Hinzunahme der gemeinsamen Ratingversion im sehr hohen Bereich. Daher wird eine entsprechende Abstufung bei $\alpha \geq .90$ vorgenommen. Demnach beschreibt die interne Konsistenz der Domäne Emotionale Unterstützung einen fast perfekten Zusammenhang ($\alpha = .97$). Dies spiegelt sich in der internen Konsistenz der Subskalen dieser Domäne wider ($\alpha = .94$ bis $\alpha = .96$). Auch die Skala Klassenorganisation ($\alpha = .92$) und deren Subskalen ($\alpha = .94$; $\alpha = .92$) weisen eine sehr hohe interne Konsistenz auf. Die Skala Lernunterstützung weist mit $\alpha = .90$ unter Berücksichtigung aller Ratingversionen ebenfalls eine sehr hohe interne Konsistenz auf.

Tabelle 14. ICC der Ratingversionen der CLASS-S-Skalenmittelwerte; $n = 96$ pro Ratingversion ($N = 288$)

Skalen	Ratingversion A		Ratingversion B		Gemeinsames Rating		Reliabilität	
	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	ICC _{A+B} ICC _{ges.}	α_{A+B} $\alpha_{ges.}$
Emotionale Unterstützung	5.05	(.970)	5.04	(.892)	4.99	(.886)	.902 .965	.90 .97
PosK	5.55	(.925)	5.60	(.929)	5.54	(.878)	.840 .942	.84 .94
FdLK	5.65	(.996)	5.60	(.876)	5.58	(.903)	.821 .937	.82 .94
OajM	3.96	(1.51)	3.91	(1.35)	3.85	(1.37)	.879 .957	.88 .96
Klassenorganisation	3.76	(.468)	3.85	(.459)	3.82	(.437)	.765 .913	.77 .92
VM	5.50	(1.02)	5.59	(1.00)	5.53	(.982)	.841 .944	.84 .94
NegK	1.45	(.510)	1.51	(.636)	1.53	(.563)	.777 .915	.78 .92
Lernunterstützung, QdF	4.33	(1.31)	4.38	(1.16)	4.32	(1.10)	.717 .902	.72 .90

Anmerkungen. PosK = Positives Klima; FdLK = Feinfühligkeit der Lehrkraft; OajM = Orientierung am jungen Menschen; VM = Verhaltensmanagement; NegK = Negatives Klima; QdF = Qualität des Feedbacks.

Die Ergebnisse der Interklassenkorrelation unterstreichen diese Befunde. Die Übereinstimmung der unterschiedlichen Ratings liegt – über alle Ratingversionen hinweg – für die Lernunterstützung ($r = .90$) und die Beurteilung der Klassenorganisation ($r = .91$) im sehr hohen Bereich. Dies spiegelt sich auf Ebene der Dimensionen mit $r = .92$ (NegK) und $r = .94$ (VM) wider. Besonders hervorzuheben ist die Inter-Rater-Übereinstimmung mit $r = .97$ in der Beurteilung auf der Skala Emotionale Unterstützung. Auch die entsprechenden Subskalen werden sehr hoch übereinstimmend beurteilt ($r = .94$ (PosK); $r = .94$ (FdLK); $r = .96$ (OajM)).

Explorative Faktorenanalyse. Der Bartlett-Test ($\chi^2 = 4664,96$, $df = 253$, $p < .001$) und das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobenadäquanz ($KMO = .93$) weisen darauf hin, dass die Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Darüber hinaus gibt der Eigenwert eines Faktors eine Auskunft darüber, in welchem Ausmaß die Gesamtvarianz aller analysierten Variablen durch den Faktor erklärt wird. Der Statistik sind vier Faktoren mit Werten über 1.0 zu entnehmen, wobei der vierte Faktor mit 1.01 nur minimal über dem definierten Grenzwert von ≥ 1 liegt.

Die vierfaktorielle Lösung erklärt 67,93% der Gesamtvarianz der $N = 23$ Indikatoren (vgl. Tabelle 15). Davon entfallen folgende Anteile auf die einzelnen Faktoren: Faktor 1 = 22.03% (8 Indikatoren), Faktor 2 = 21.30% (8 Indikatoren), Faktor 3 = 15.33% (4 Indikatoren),

Faktor 4 = 9,27% (3 Indikatoren). Bei Streichung des nur knapp über 1.0 liegenden Faktors, würden die verbleibenden drei die Varianz der Variablen zu 63,54% erklären.

Demgegenüber indiziert der Screeplot die Spezifikation von zwei Faktoren. Ausgehend von diesen Kennwerten sowie unter Hinzunahme inhaltlicher Interpretationen wird nachfolgend eine vierfaktorielle Struktur forciert. Eine ausführliche Begründung erfolgt im Rahmen der Diskussion (siehe Kapitel 8).

Tabelle 15 zeigt die positiven und negativen Ladungen der einzelnen Indikatoren auf die vier extrahierten Faktoren. Die Darstellung geschieht anhand der *Rotierten Komponentenmatrix*. Die in Tabelle 15 zusammengestellten Ergebnisse schlagen eine Zuweisung der $N = 23$ Indikatoren zu vier Faktoren vor.

Die Indikatoren *Proaktivität* (I14), *effektive Umlenkung von Fehlverhalten* (I15), *klare Erwartungen* (I13) sowie *Schülerverhalten* (I16) weisen Ladungen $> .70$ auf Faktor 1 auf und sind somit klar einem Faktor zuzuordnen. Der Indikator *Schülerverhalten* (I16) lädt jedoch ebenfalls mit einer Nebenladung $> .30$ auf dem Faktor 4. Die Differenz dieser Nebenladung ist jedoch $> .20$. Demnach kann Indikator I16 ebenfalls dem ersten Faktor zugeordnet werden. Die Indikatoren *Bewusstsein/Aufmerksam sein* (I05), *Wirksamkeit beim Ansprechen von Problemen* (I07), *Empfänglichkeit für akademische und sozial-emotionale Bedarfe* (I06) sowie *Wohlbefinden der SuS* (I08) laden $> .50$ auf Faktor 1. Hier liegen jedoch ebenfalls Nebenladungen $> .30$ auf Faktor 2 vor. Indikator I08 lädt zusätzlich mit einer Faktorladung von $> .30$ auf Faktor 4.

Da die Differenz der Nebenladungen der Indikatoren *Bewusstsein/Aufmerksam sein* (I05), *Wirksamkeit beim Ansprechen von Problemen* (I07) sowie *Wohlbefinden der SuS* (I08) $> .20$ ist, können die Faktorladungen auf Faktor 1 als Hauptladung interpretiert werden. Diese Items repräsentieren ebenfalls den Faktor 1 und werden diesem zugeordnet.

Die Indikatoren *positive Affekte* (I02), *positive Kommunikation* (I03), *Beziehung* (I01) und *Ermütigung und Bekräftigung* (I23) laden sehr hoch ($> .70$) auf Faktor 2. Der Indikator *Beziehung* (I01) lädt ebenfalls $> .30$ auf Faktor 1. Des Weiteren liegt eine Nebenladung des Indikators *Ermütigung und Bekräftigung* (I23) $> .30$ auf Faktor 3 vor. Auch hier ist die Differenz der Nebenladung $> .20$. Die Indikatoren können somit dem zweiten Faktor zugeordnet werden. Der Indikator *Unterstützungshandlungen* (I21) lädt $> .50$ auf Faktor 2 sowie mit einer Nebenladung $> .30$ auf Faktor 3. Auch hier ist die Differenz der Nebenladung $> .20$. Indikator I21 kann vor diesem Hintergrund dem zweiten Faktor zugeordnet werden. Die Indikatoren *Flexibilität und Schülerorientierung* (I09) sowie *Unterstützung bei Autonomie*

und *Selbstständigkeit* (I11) laden sowohl auf Faktor 2 als auch Faktor 3 $> .50$. Aus statistischer Perspektive sind sie zunächst keinem der beiden Faktoren eindeutig zuzuordnen. Beim Indikator *Respekt* (I04) liegen Nebenladungen $> .30$ auf Faktor 1 sowie Faktor 4 vor.

Die Indikatoren *Feedbackschleifen* (I20), *Aufbauen auf Schülerantworten* (I22) sowie *Lebensweltbezug* (I10) laden $> .70$ und somit sehr hoch auf dem dritten Faktor. Hier liegen keine signifikanten Nebenladungen vor. Sie sind eindeutig dem dritten Faktor zuordenbar. Der Indikator *Sinnvolle Interaktion mit den Peers* (I12) lädt $> .50$ auf dem dritten Faktor. Die Differenz der vorliegenden Nebenladung $> .30$ auf Faktor 2 ist $> .20$. Somit kann dieser Indikator ebenfalls dem Faktor 3 zugeordnet werden.

Die Indikatoren *Respektlosigkeit* (I19), *negative Affekte* (I17) sowie *Strafende Kontrolle* (I18) laden negativ $> .70$ (I19) bzw. $> .50$ (I17, I18) auf dem vierten Faktor. Dabei liegen Nebenladungen $> .30$ zu Faktor 2 (I19) sowie Faktor 1 (I18) vor. Da die Differenz der Nebenladung bei diesen Indikatoren $> .20$ ist, können sie dem vierten Faktor zugeordnet werden. Der Indikator *negative Affekte* (I17) lädt ebenfalls negativ $> .50$ auf Faktor 1.

Tabelle 15. Ladungen der Indikatoren auf dem jeweiligen Faktor nach absteigendem Ladungsbetrag

Indikatoren	Faktoren			
	1	2	3	4
I14 Proaktivität	.84*	.20	.10	.21
I15 Effektive Umlenkung von Fehlverhalten	.80*	.22	.08	.19
I13 Klare Erwartungen	.78*	.14	-.07	.08
I16 Schülerverhalten	.76*	-.05	.03	(.35)
I05 Bewusstsein/Aufmerksam sein	.67	(.47)	.18	.03
I07 Wirksamkeit beim Ansprechen von Problemen	.65	(.45)	.12	.19
I06 Empfänglichkeit für akad./emo.-soz. Bedarfe	.60	.54	.18	.07
I08 Wohlbefinden der SuS	.53	(.38)	-.10	(.43)
I02 Positive Affekte	.28	.77*	.15	.19
I03 Positive Kommunikation	.21	.77*	.25	.30
I01 Beziehungen	(.30)	.76*	.26	.07
I23 Ermutigung und Bekräftigung	.21	.70*	(.39)	.19
I09 Flexibilität und Schülerorientierung	.02	.60	.57	.13

I21 Unterstützungshandlungen	.24	.60	(.37)	.04
I11 Unterstützung bei Autonomie und Selbstständigkeit	.10	.60	.56	.00
I04 Respekt	(.40)	.55	.17	(.38)
I20 Feedbackschleifen	.19	.08	.81*	.00
I22 Aufbauen auf Schülerantworten	.08	.18	.80*	.03
I10 Lebensweltbezug	-.01	.21	.71*	.18
I12 Sinnvolle Interaktion mit den Peers	-.10	(.33)	.63	.00
I19 Respektlosigkeit	-.11	(-.30)	-.23	-.71*
I17 Negative Affekte	-.50	-.05	.05	-.65
I18 Strafende Kontrolle	(-.40)	-.12	-.07	-.62

Anmerkungen. $> \pm .30$ = Klammer, $> \pm .50$ = fett gedruckt, $> \pm .70$ = *; SuS = Schülerinnen und Schüler; akad./emo.-soz. = akademische und emotional-soziale Bedarfe.

Konfirmatorische Faktorenanalyse. Auf der Grundlage der Diskussion der Zuordnung der einzelnen Indikatoren (siehe Kapitel 8.3) zu den vier Faktoren erfolgte eine Überprüfung der Faktorenstruktur mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse. Die drei Indikatoren, die im Rahmen der explorativen Faktorenanalyse aus empirischer Perspektive nicht klar einem Faktor zuordenbar (I06, I09 und I11) sind, wurden in einem ersten Modell den jeweiligen Faktoren zugeordnet, auf denen sie am höchsten laden (Modell a). Dieses erste Modell wurde mit einem zweiten Modell verglichen, bei dem die jeweiligen Indikatoren dem Faktor zugeordnet wurden, auf dem sie am zweithöchsten laden und somit zu berücksichtigende Nebenladungen aufweisen (Modell b). Darüber hinaus erfolgte ebenfalls eine Überprüfung des ursprünglichen sechsfaktoriellen Modells (siehe Kapitel 6.2.2) auf Dimensionsebene (Modell c). Dies ermöglicht einen Vergleich mit den neu generierten Strukturen innerhalb der vorliegenden Stichprobe.

Wie in Tabelle 16 dargestellt, legt die konfirmatorische Faktorenanalyse eine gute Modellpassung für Modell a nahe: χ^2 ($df = 138$) = 2,030; CFI = .970; NFI = .944 und RMSEA = .059. Die Fit-Indizes für das Modell b sind im Vergleich zu Modell a deutlich schlechter und im inakzeptablen Bereich: χ^2 ($df = 224$) = 4,406; CFI = .840; NFI = .803 und RMSEA = .107. Auch die Modellgüte der ursprünglichen Faktorenstruktur (Modell c) ist innerhalb der vorliegenden Stichprobe deutlich schlechter im Vergleich zu Modell a. Die Modellgüte liegt ebenfalls im inakzeptablen Bereich: χ^2 ($df = 215$) = 3,790; CFI = .868; NFI = .831 und RMSEA = .097.

Tabelle 16. Modellgüte der jeweiligen Modelle

Modell	CFI	NFI	RMSEA
Modell a	.970	.944	.059
Modell b	.840	.803	.107
Modell c	.868	.831	.097

Alle Ladungen der Indikatoren auf die jeweiligen Faktoren innerhalb der drei Modelle waren signifikant.

Die nachfolgende Abbildung zeigt ausgehend von diesen Ergebnissen das vorgeschlagene Faktorenmodell für die vorliegende Untersuchung. Die Faktorenladungen der Indikatoren des Modells a erstrecken sich von $a = .54$ bis $a = .86$ ($p \leq .001$) und liegen somit im sehr hohen Bereich (siehe Abbildung 14). Wie zu erwarten, bestehen signifikante Korrelationen zwischen jedem der einzelnen Faktoren.

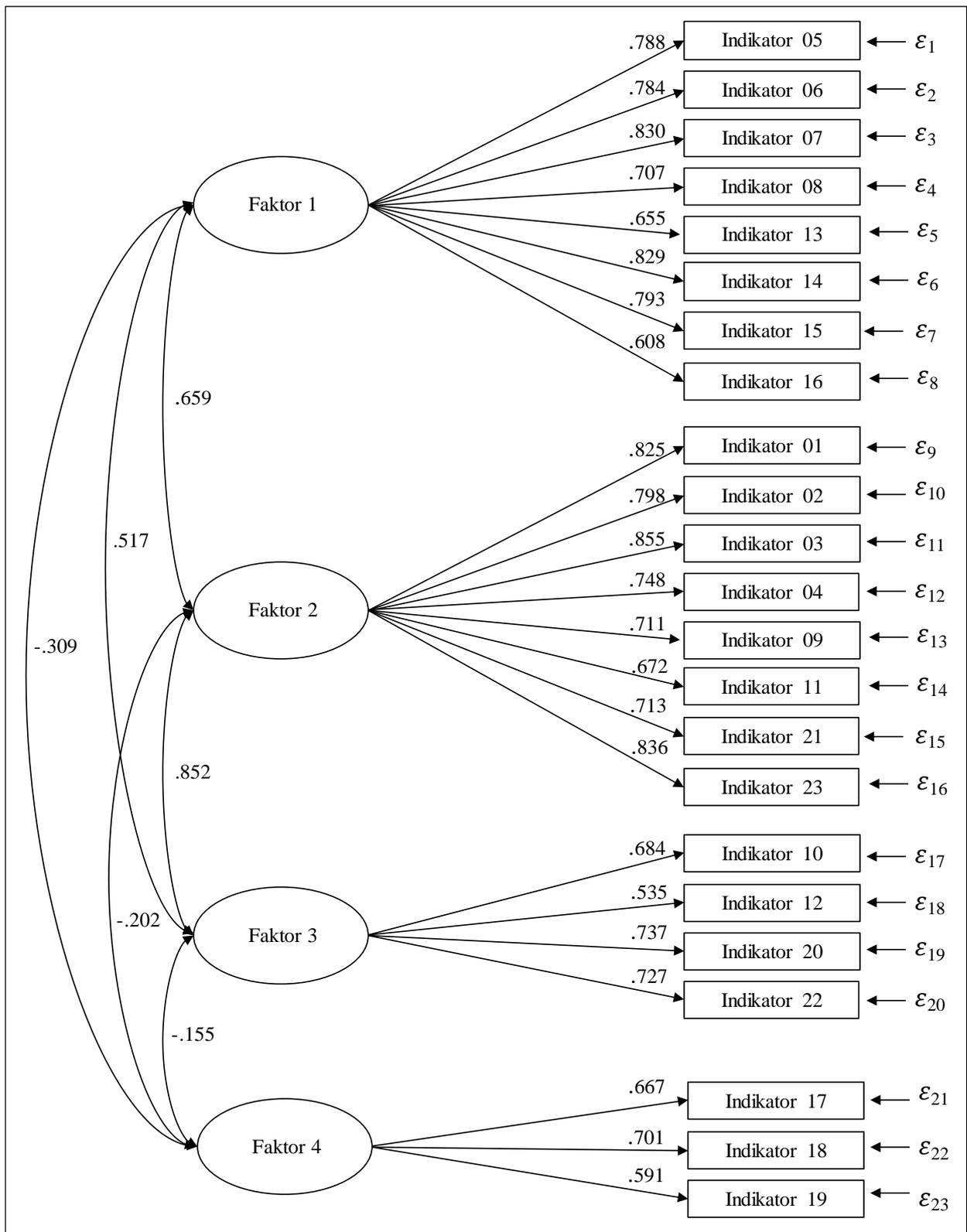


Abbildung 14. Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse einer vierfaktoriellen Struktur des CLASS-S; Anmerkungen. Alle Beta-Koeffizienten sind mindestens bei $p < .05$ signifikant; Zur besseren Übersicht wurde auf die grafische Darstellung der Fehlerkovarianzen verzichtet.

7.5 Methodenkritische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen ECR-RC (über die Publikation hinausgehende Analysen)

Nachfolgend werden erste Ergebnisse der psychometrischen Überprüfung des ECR-RC dargestellt. Die Analysen beziehen sich auf die Bearbeitung einzelner Fragestellungen aus dem Block 3. Die faktorielle Struktur des ECR-RC wurde zunächst anhand explorativer Faktorenanalysen analysiert und danach zusätzlich mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse anhand einer Stichprobe von $N = 395$ Kindern ($n = 143$ Schülerinnen; $M_{Alter} = 10.04$; $SD = 1.19$) überprüft.

*Zur Fragestellung 3.4 und 3.5: Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen? Wie sind die Reliabilität sowie Itemtrennschärfe des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen? Wie ist die Konstruktvalidität des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?*

Explorative Faktorenanalyse. Der Bartlett-Test ($\chi^2 = 4749,31$, $df = 630$, $p < .001$) und das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobenadäquanz ($KMO = .87$) weisen darauf hin, dass die Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Der Screeplot indiziert die Spezifikation von zwei Faktoren. Die Varimax rotierte Zweifaktor-Lösung stellt die am besten zu interpretierende dar. Die Darstellung der jeweiligen Faktorladungen geschieht auf der Grundlage der *Rotierten Komponentenmatrix*.

Wie in Tabelle 17 dargestellt, laden die meisten ECR-RC-Items auf dem Faktor am höchsten, der auch der jeweiligen ECR-RC-Skala entspricht. Die Varianz für diese zweifaktorielle Struktur beträgt ca. 33,3% (Faktor 1 = 17,50%, Faktor 2 = 15,84%).

Bis auf Item 17 bei Faktor 1 sowie die Items 6, 10 und 28 zeigt sich, dass alle Variablen stärkere Faktorenladungen als $\pm .20$ aufweisen und dass die meisten Variablen ausschließlich auf einem Faktor höher als $\pm .30$ laden. Damit sind die meisten Variablen klar einem Faktor zuzuordnen.

Darüber hinaus lassen sich bei Item 2, 11, 12, 14 und 21 Nebenladungen beobachten, die, aufgrund einer Differenz $< \pm .20$ zwischen den jeweiligen Faktoren, keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden können.

Tabelle 17. Ladungen der Indikatoren auf dem jeweiligen Faktor sortiert nach den beiden Bindungsskalen

Skala Angst	Faktor		Skala Vermeidung	Faktor	
	1	2		1	2
Item 1	.57	.19	Item 2	.30	.27
Item 3	.54	.11	Item 4r	.08	.64
Item 5	.72	.18	Item 6	.43	.05
Item 7	.72	.06	Item 8r	.03	.55
Item 9r	-.05	.49	Item 10	.39	.14
Item 11	.31	-.40	Item 12	.30	.41
Item 13	.67	.11	Item 14	.23	.24
Item 15	.66	.04	Item 16r	.07	.60
Item 17r	.11	.13	Item 18r	.09	.52
Item 19	.57	.09	Item 20r	.04	.71
Item 21r	.26	.17	Item 22r	.03	.77
Item 23	.58	.03	Item 24r	.12	.69
Item 25	.61	-.03	Item 26r	.16	.72
Item 27	.62	.04	Item 28	.42	.07
Item 29	.66	.14	Item 30r	.19	.60
Item 31	.38	-.02	Item 32r	.16	.51
Item 33	.61	.20	Item 34r	.17	.64
Item 35	.54	.11	Item 36r	.15	.53

Anmerkungen. r = rekodierte Items; Ladung $\geq .30$ = fett gedruckt.

Die Überprüfung der Modellstruktur in den darauf folgenden konfirmatorischen Faktorenanalysen unterstreicht die zuvor dargestellten Erkenntnisse zur Faktorenstruktur des Verfahrens. Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt ein 18-Item-Zwei-Faktoren-Modell mit einer guten Modellanpassung: χ^2 ($df = 289$) = 2,115; CFI = .925; NFI = .875 und RMSEA = .053 (siehe Abbildung 12). Zudem wurden durch die Modifikationsindizes keine

Möglichkeiten aufgezeigt, die eine Veränderung des Modells rechtfertigen würden. Die Range der einzelnen Ladungen der zweifaktoriellen Lösung liegt zwischen $a = .17$ und $a = .60$. ($p \leq .05$).

Bis auf Item 17, Item 23, Item 25, und Item 31 laden alle anderen 14 Items bindungsbezogener Angst auf einem latenten Faktor $\geq .30$ (siehe Abbildung 15). Beim zweiten Faktor laden alle Items der Dimension bindungsbezogene Vermeidung bis auf Item 10 und Item 14 $\geq .30$ (siehe Abbildung 15). Die meisten Items (insgesamt 12 Items) liegen jedoch bei einer Ladung zwischen $.40$ und $.60$. Insgesamt kann von ausreichend konsistenten faktoriellen Lösungen ausgegangen werden.

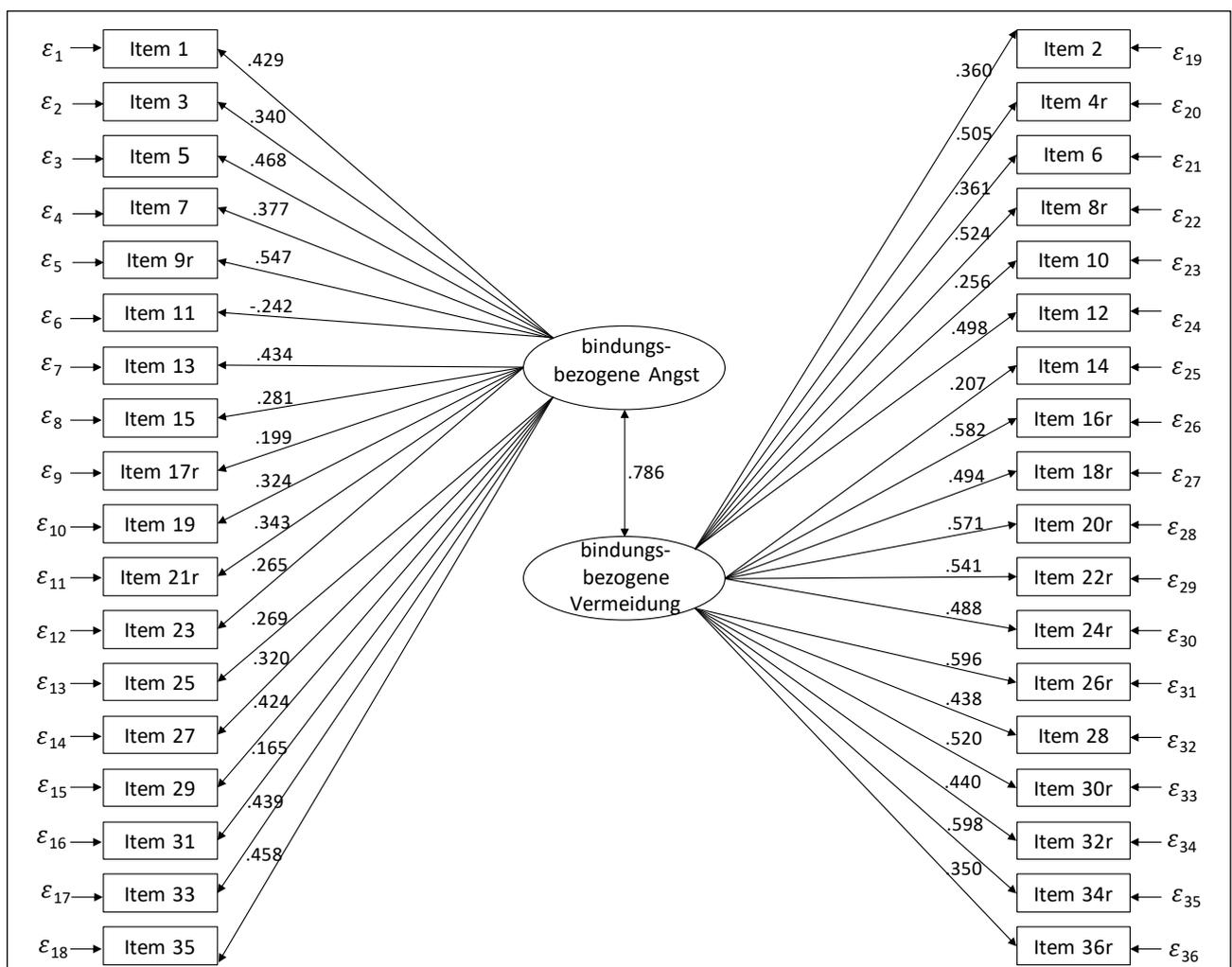


Abbildung 15. Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse einer zweifaktoriellen Struktur des ECR-RC; Anmerkungen. Alle Beta-Koeffizienten sind mindestens bei $p < .05$ signifikant; Zur besseren Übersicht wurde auf die grafische Darstellung der Fehlerkovarianzen verzichtet.

Konstruktvalidität. Korrelationsanalysen zeigen hochsignifikante Zusammenhänge zwischen der *internalisierenden* und *externalisierenden Problemskala* und den beiden Bindungsskalen (siehe Tabelle 18). Zwischen der Skala *bindungsbezogene Angst* und der Skala *internalisierende Probleme* wurde eine Korrelation von $r = .33$ ($p < .01$) ermittelt. *Bindungsbezogene Angst* und *externalisierende Probleme* korrelieren mit $r = .34$ ($p < .01$) miteinander. Zwischen der Skala *bindungsbezogene Vermeidung* und *internalisierenden Problemen* zeigt sich eine Korrelation von $r = .28$ ($p < .01$). *Bindungsbezogene Vermeidung* und *externalisierende Probleme* korrelieren mit $r = .31$ ($p < .01$) miteinander. Der Zusammenhang zwischen den Skalen *internalisierende Probleme* und *externalisierende Probleme* ist mit $r = .53$ ($p < .01$) erwartungsgemäß hoch. Diese ersten Ergebnisse deuten auf Konstruktvalidität hin. Des Weiteren besteht eine Interkorrelation zwischen den beiden Bindungsdimensionen *bindungsbezogene Angst* und *bindungsbezogene Vermeidung*.

Tabelle 18. Korrelationsanalyse zur Konstruktvalidität des ECR-RC

Skalen	1	2	3	4	<i>M (SD)</i>	α
1. bindungsbez. Angst	-	-	-	-	2.21 (.91)	.81
2. bindungsbez. Vermeidung	.43**	-	-	-	2.55 (1.07)	.85
3. internalisierende Prob.	.33**	.28**	-	-	.26 (.24)	.88
4. externalisierende Prob.	.34**	.31**	.53**	-	.30 (.29)	.94

Anmerkungen. Bindungsbez. = bindungsbezogene; Prob. = Probleme; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Darüber hinaus zeigen alle einbezogenen Variablen eine gute Reliabilität (mindestens $\alpha > .80$). Für die Skala *bindungsbezogene Angst* kann eine gute interne Konsistenz von $\alpha = .81$ berichtet werden. Für die Skala *bindungsbezogene Vermeidung* deuten die Ergebnisse ebenfalls auf eine gute interne Konsistenz von $\alpha = .85$ hin.

Die Itemtrennschärfe innerhalb der beiden Bindungsskalen ist überwiegend hoch. Bei der Skala *bindungsbezogene Angst* liegt die Itemtrennschärfe bei den meisten Items über einem $r_{it} > .30$ und somit im akzeptablen Bereich (Kelava & Moosbrugger, 2007; 2020). Einzig das rekodierte Item 9r („*Ich wünsche mir, dass meine Mutter mich genauso sehr liebt wie ich*“)

„*sie liebe.*“) mit einer Trennschärfe von $r_{it} = .10$, das Item 11 („*Ich sorge mich viel um die Beziehung zu meiner Mutter.*“) mit einer Trennschärfe von $r_{it} = .20$ sowie das rekodierte Item 17r („*Ich sorge mich nicht oft darüber, dass meine Mutter mich verlassen könnte.*“) mit einer Trennschärfe von $r_{it} = .15$ liegen unter diesem Wert.

Bei der Skala bindungsbezogene Vermeidung liegt die Itemtrennschärfe bei allen Items bis auf Item 6 („*Ich finde es schwierig zuzugeben, dass ich Hilfe von meiner Mutter benötige.*“) mit einem $r_{it} = .19$ über einem $r_{it} > .30$.

Bis auf diese genannten Ausreißer liegen die meisten Trennschärfen der Items bei beiden Skalen unter Hinzuziehung der Konvention von Kelava und Moosbrugger (2007; 2020) mit $r_{it} \geq .50$ sogar im guten Bereich.

8 Diskussion

Im Rahmen der nachfolgenden Diskussion werden die Ergebnisse dieser Dissertationsstudie in den theoretischen Kontext sowie in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung und Teilergebnisse (siehe Kapitel 5 und Kapitel 7). Es werden ebenfalls methodische Limitationen angeführt (vgl. Abschnitt 8.6). Aufbauend auf den Studienergebnissen werden Implikationen diskutiert und für die sonderpädagogische Forschung sowie Praxis abgeleitet (vgl. Abschnitt 8.5 und 8.7). Es erfolgt zunächst eine inhaltliche Diskussion der einzelnen Teilergebnisse.

8.1 Unsichere Bindungsrepräsentationen und emotional-soziale Beeinträchtigungen

Zur Fragestellung 1.1 und Fragestellung 1.2: Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und aggressivem Verhalten und wird dieser Zusammenhang durch Emotionsregulation vermittelt? Durch welche funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien wird der Zusammenhang vermittelt? In der vorliegenden Teilstudie wurde untersucht, ob der Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung und aggressiven Verhaltensweisen durch Emotionsregulationsstrategien vermittelt wird. Die Unterscheidung zwischen den beiden unsicheren Bindungsdimensionen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung, zwischen internalen und externalen sowie zwischen funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien ermöglichte dabei eine differenziertere Analyse einzelner Zusammenhänge.

Es bestätigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und aggressivem Verhalten, jedoch nicht zwischen bindungsbezogener Vermeidung und aggressivem Verhalten. Diese Ergebnisse knüpfen an bestehende Studien, wie beispielsweise die von Crawford, Livesley und Jang (2007), an.

Bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung stehen darüber hinaus mit spezifischen Emotionsregulationsstrategien im Zusammenhang. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und internal-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien auf und stimmen mit Ergebnissen einer Studie von Brenning und Braet (2013) überein, die aufzeigen, dass hohe Ausprägungen von bindungsbezogener Angst mit dysfunktionalen Strategien der Emotionsregulation, wie Wut und Traurigkeit, einhergehen.

Des Weiteren zeigt sich im Rahmen der dargestellten Ergebnisse eine negative Beziehung zwischen bindungsbezogener Vermeidung und funktionalen Emotionsregulationsstrategien. Besonders auffallend ist hierbei der hoch signifikante negative Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Vermeidung und external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder mit höheren Ausprägungen bindungsbezogener Vermeidung die Suche nach Nähe deutlich seltener als Regulationsstrategie nutzen.

Unter Hinzuziehung bindungstheoretischer Grundannahmen kann die Vermutung abgeleitet werden, dass Kinder mit hoher Ausprägung bindungsbezogener Vermeidung ihre Emotionen von ihren Gedanken und Handlungen abschirmen. Infolgedessen neigen sie dazu, eine Fassade der Sicherheit aufrechtzuerhalten, lassen aber unterdrückten Kummer ungelöst (Berant, Mikulincer & Shaver, 2008). Dies kann jedoch zu Beeinträchtigungen der Bewältigung von unvermeidlichen Widrigkeiten des weiteren Lebens führen. Diese Beeinträchtigung ist besonders wahrscheinlich bei langanhaltenden, anspruchsvollen Stresserfahrungen, die eine aktive Bewältigung eines Problems und die Mobilisierung externer Unterstützungsquellen erfordern (Berant et al., 2008).

Diese Ergebnisse unterstreichen die bereits in Kapitel 2 dieser Arbeit dargestellte theoretische Annahme sowie empirische Erkenntnis, dass unterschiedliche Bindungsrepräsentationen mit verschiedenen Emotionsregulationsstrategien einhergehen (z. B. Berant et al., 2008; Mikulincer & Shaver, 2007; Spangler & Grossmann, 1993).

Darüber hinaus geht der konsistente Zusammenhang zwischen dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien und allen Skalen aggressiven Verhaltens mit bereits bestehenden empirischen Erkenntnissen einher. So deuten beispielsweise der Ergebnisse von Koglin, Petermann, Jascenoka, Petermann und Kullik (2013) ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien und aggressivem Verhalten im Jugendalter hin. Herauszustellen ist ebenfalls die geringfügige Interkorrelation zwischen den Skalen bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung. Diese geht einher mit Ergebnissen internationaler Studien (z. B. Brenning, Soensens, Braet & Bal, 2012; Conradi, Gerlsma, van Duijn & de Jonge, 2006; Fraley, 2007; Vesterling & Koglin, 2021), die ebenfalls keine Orthogonalität der Dimensionen annehmen. Da im Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift eine psychometrische Überprüfung des verwendeten ECR-RC erfolgte, wird auf diese Interkorrelation im Rahmen des Abschnitts 8.4 ausführlich und differenziert eingegangen.

In der vorliegenden Studie wurde darüber hinaus der Frage nachgegangen, ob der Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsdimensionen und aggressivem Verhalten durch Emotionsregulationsstrategien vermittelt wird. Ausgehend von den Korrelationen konnte zunächst abgebildet werden, welche Skalen sich für ein differenziertes Modell zur Überprüfung eignen. Im ersten Modell wurde aufgezeigt, dass der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und Störungen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung vollständig durch internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien mediiert wird. Der direkte Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und Störungen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung verschwindet, sobald internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien in das Modell einbezogen werden. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Kinder sich möglicherweise auf die vorherrschenden Emotionen und deren Auslöser fokussieren, was zu einem Abbruch der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung führen kann (Helmsen, Koglin & Petermann, 2012). Dies entspricht der angenommenen emotionalen Maximierung von Kindern mit hohen Ausprägungen bindungsbezogener Angst (z. B. Mikulincer & Shaver, 2019). Das zweite Modell legt nahe, dass der Zusammenhang zwischen bindungsbezogenen Ängsten und Störungen der Impulskontrolle vollständig durch internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien mediiert wird. Der direkte Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und Störungen der Impulskontrolle verschwindet auch hier, sobald internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien in das Modell einbezogen werden. Hier zeigt sich jedoch ein schwächerer Zusammenhang als beim ersten Modell.

Dies deutet darauf hin, dass eine mangelnde Hemmung aggressiver, feindseliger Verhaltensweisen in sozialen Situationen sowie gezeigte intensive Ärgergefühle, durch bindungsbezogene Angst sowie internal-dysfunktionale Emotionsregulationen beeinflusst werden. Eine internal-dysfunktionale Regulation der Emotionsstrategien kann Kinder daran hindern, angemessene Problemlösestrategien einzusetzen und in der Folge die Häufigkeit und Ausprägung aggressiven Verhaltens erhöhen (Snyder, Schrepferman & St. Peter, 1997). Kinder mit hohen Ausprägungen unsicherer Bindungsrepräsentationen besitzen weniger Bewältigungsfähigkeiten und sind weniger in der Lage, emotionale Themen ohne Wut zu äußern sowie auf neuartige Situationen in der Schule positiv zu reagieren (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming & Gamble, 1993; Sroufe, 1996a).

Die Ergebnisse knüpfen an die von Mikulincer und Shaver (2007) für die Entwicklungsphase des Erwachsenenalters diskutierte These an, dass unsicher-ängstliche

Bindungsrepräsentationen häufig mit sozial destruktiven Wutausbrüchen und impulsivem, forderndem Verhalten gegenüber Beziehungspartnern in Verbindung stehen.

Der hier aufgezeigte Einfluss von internal-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien auf den Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und Störungen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung/Störungen der Impulskontrolle weist in erster Linie darauf hin, dass die Annahme einer Mediation mit den hier vorliegenden Daten vereinbar ist. Die Studie konnte bei zwei der vier Komponenten aggressiven Verhaltens signifikante Erklärungsnachweise erbringen.

Zur Fragestellung 1.3 und 1.4: Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen der Schüler*innen und weiteren externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen? Bestehen Unterschiede im Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an Regelschulen mit Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung? Eine weitere Teilfragestellung lag im Rahmen dieser Dissertationsstudie darin, ob ein Unterschied in der Ausprägung von bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung zwischen Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung und Schüler*innen an Regelgrundschulen besteht und ob dieser Unterschied darüber hinaus mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen assoziiert ist.

Die Ergebnisse deuten auf signifikante Mittelwertsunterschiede in den beiden Stichproben hinsichtlich der beiden Bindungsdimensionen bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung hin. Schüler*innen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zeigten höhere Werte sowohl für ängstliche als auch für vermeidende Bindung als Schüler*innen der Regelschulen. Dies lässt die vorläufige Annahme der Hypothese zu, dass unsichere Bindungsrepräsentationen bei Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung stärker ausgeprägt sind als bei Schüler*innen der regulären Grundschulstichprobe. Die Ergebnisse stehen zwar im Einklang mit einer Studie von Al-Yagon (2015). Dabei bezieht er sich jedoch auf Unterschiede zwischen Schüler*innen der Regelschule und Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen. Somit liefern die generierten Ergebnisse der Dissertationsstudie erste Erkenntnisse für eine Stichprobe von Schüler*innen mit Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung im deutschen Sprachraum.

Unsichere Bindungsrepräsentationen und internalisierende Verhaltensprobleme. Ein weiteres Ziel bestand darin, die Zusammenhänge zwischen bindungsbezogener Angst sowie bindungsbezogener Vermeidung und von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen zu untersuchen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und internalisierenden Verhaltensproblemen stärker ist als der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Vermeidung und internalisierenden Verhaltensproblemen. Ängstliche Bindungsrepräsentationen scheinen ein besserer Prädiktor für internalisierende Verhaltensprobleme zu sein als vermeidende Bindungsrepräsentationen.

Aus der Meta-Analyse von Madigan et al. (2016) gehen ähnliche Ergebnisse hervor. Dort werden mittlere Effektgrößen für ängstliche Bindung und kleine Effektgrößen für vermeidende Bindung auf internalisierende Verhaltensprobleme berichtet (Madigan et al., 2016). Die Ergebnisse der Meta-Analyse von Groh, Roisman, van Izendoorn, Bakermans-Kranburg und Fearon (2012) legen einen Zusammenhang zwischen unsicher-vermeidender Bindung und internalisierenden Verhaltensproblemen nahe. Dieser ist jedoch ebenfalls gering (Groh et al., 2012). Auch Ergebnisse weiterer Studien deuten auf geringe Zusammenhänge hin (z. B. Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997; Madigan et al., 2013; O'Connor et al., 2014).

Mit Blick auf die Skalenebene der verschiedenen internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensprobleme zeigt sich, dass kein Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Vermeidung und ängstlich-depressiven Symptomen besteht. Die Meta-Analyse von Spruit et al. (2020) verweist auf gegensätzliche Ergebnisse und konstatiert Zusammenhänge zwischen vermeidender Bindung und Depression in der Kindheit und Adoleszenz.

Die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Zheng, Lou und Chen (2020), die Bindungsangst und -vermeidung vergleicht, legen jedoch nahe, dass Bindungsangst stärker mit depressiven Symptomen einher geht. Auf der einen Seite stellen die Autoren fest, dass Bindungsangst, die durch Angst vor Verlassenheit und Zurückweisung im Rahmen der Studie operationalisiert wurde, zu emotionsfokussierten Bewältigungsstrategien führt und dies vermutlich Gefühle von Bedrängnis und Depression verstärkt. Auf der anderen Seite ist Bindungsvermeidung mit Emotionsunterdrückung verbunden, die zwar maladaptiv ist, aber kurzfristig hilft, Distress und Depression zu verhindern (Zheng et al., 2020).

In der vorliegenden Studie zeigt sich darüber hinaus, dass bindungsbezogene Angst sowohl in der Förder- als auch in der Regelschulstichprobengruppe in einem positiven

Zusammenhang mit ängstlich-depressiven Symptomen steht. Der Zusammenhang ist in der Förderschulstichprobe stärker als bei Schüler*innen aus der Regelschulstichprobe.

Unter Berücksichtigung des Anteils der Varianz, der in den korrigierten Modellen erklärt wird, ist festzustellen, dass dieser Prozentsatz bei der Förderschulstichprobe höher ist (10%) als bei Regelschulkindern (3%). Obwohl die Effektgröße gering ist, ist sie vergleichbar mit den in anderen Studien berichteten direkten Effekten (z. B. $r = -.43/-.27$, Al-Yagon, 2015; $d = .58$, Madigan et al., 2016).

Insgesamt könnten kleinere Effekte auch bedingt durch die verwendete Erhebungsmethode bzw. Perspektive des Einschätzens bedingt sein. So weisen Madigan et al. (2016) darauf hin, dass kleinere Effektgrößen berichtet werden, wenn internalisierende Probleme von den Eltern im Vergleich zum Selbstbericht berichtet wurden. Allerdings merken Groh et al. (2017) an, dass internalisierende Symptome oft weniger offensichtlich und daher für andere schwieriger einzuschätzen bzw. zu berichten sind. Dennoch deuten die Ergebnisse übergeordnet auf das bereits in früheren Studien berichtete Muster, dass unsicher-ängstliche Bindungsrepräsentationen stärkere Zusammenhänge mit ängstlich-depressiven Symptomen aufweisen als unsicher-ängstliche Bindungsrepräsentationen, was sich auch in einer Förderschulstichprobe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung widerspiegelt. Die größere Varianzaufklärung in der Förderschulstichprobe könnte darin begründet sein, dass in dieser Zielgruppe weniger unterstützende bzw. kompensatorische Faktoren zur Verfügung stehen, die den negativen Auswirkungen einer unsicheren Bindung entgegenwirken.

Ebenfalls hervorzuheben ist der Zusammenhang zwischen den Bindungsdimensionen und somatoformen Beschwerden. Aus den Korrelationsanalysen geht hervor, dass in der Teilstichprobe der Regelschüler*innen weder bindungsbezogene Angst noch bindungsbezogene Vermeidung im Zusammenhang mit somatoformen Beschwerden steht. Bei der Einbeziehung der Daten in die Regressionsanalyse zeigt sich jedoch, dass bindungsbezogene Angst einen positiven und bindungsbezogene Vermeidung einen negativen signifikanten Einfluss auf somatoforme Beschwerden einnimmt.

In der Teilstichprobe der Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung korreliert bindungsbezogene Angst positiv mit somatoformen Beschwerden, bindungsbezogene Vermeidung dagegen nicht. Dasselbe Muster zeigte sich in den Regressionsanalysen. Es bleibt unklar, ob dies auf einen statistischen Effekt zurückzuführen ist oder ob es zugrunde liegende theoretische Implikationen gibt.

Aus einer Meta-Analyse von Vesterling und Koglin (2020) geht hervor, dass der Zusammenhang zwischen Bindung und somatoformen Symptomen durch eine kleine, aber signifikante Effektgröße unterstützt wurde. Die empirischen Ergebnisse jüngerer Studien in Regelschulstichproben, wie beispielweise von Vesterling und Koglin (2021), knüpfen an diesem Punkt an und deuten ebenfalls auf diese Zusammenhänge hin. In Anbetracht dessen, dass insbesondere Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in besonderem Ausmaß gefährdet sind, schulbedingte somatoforme Beschwerden zu erfahren (Otterpohl et al., 2017), sollte dieser Zusammenhang in zukünftigen Studien weiterführend untersucht werden.

In der vorliegenden Studie besteht in beiden Teilstichproben weder ein Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst noch bindungsbezogener Vermeidung, der mit sozialem Rückzug assoziiert ist. Im Vergleich zu Depressionen, Angstsymptomatiken sowie breiter gefassten internalisierenden Verhaltensproblemen liegen bisher nur wenige Studien vor, die Zusammenhänge zwischen ängstlicher und vermeidender Bindung und zurückgezogenem Verhalten in der mittleren Kindheit und Adoleszenz untersuchten.

Dem Autor ist aktuell nur eine Studie von Nunes, Faraco, Vieira und Rubin (2013) bekannt, die berichteten, dass mütterliche Bindung mit Rückzug in der mittleren Kindheit korreliert, aber in einem Regressionsmodell keine Signifikanz erreichte. Weiterführende Studien zum Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen (differenziert nach ängstlich und vermeidend) und internalisierenden Verhaltensproblemen sind notwendig. Dennoch liefern die Ergebnisse dieser Dissertation erstmals für den deutschen Sprachraum und insbesondere vor dem Hintergrund der Berücksichtigung einer Stichprobe von Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung differenzierte Aussagen zu diesen Zusammenhängen.

Unsichere Bindungsrepräsentationen und externalisierende Verhaltensprobleme. Bindungsbezogene Angst steht in positivem Zusammenhang mit regelverletzendem Verhalten in der Teilstichprobe der Schüler*innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Ergebnisse der Teilstichprobe von Schüler*innen der Regelschulen deuten auf positive Zusammenhänge zwischen bindungsbezogener Angst, sozialen Problemen und regelverletzendem Verhalten hin. Die Interaktionsanalysen zeigen, dass der Zusammenhang von bindungsbezogener Angst und regelverletzendem Verhalten in der Stichprobe der Förderschule stärker ist.

Ein Vergleich der Effektgrößen in den korrigierten Modellen zeigt, dass der Anteil der erklärten Varianz für regelverletzendes Verhalten und soziale Probleme bei Regelschüler*innen und Förderschüler*innen relativ ähnlich ist (3% – 5%). Die Effektgrößen sind zwar klein, gehen aber vergleichend einher mit den in anderen Studien berichteten direkten Effekten (z. B. $r = -.28$, Al-Yagon, 2015; $d = .49$, Madigan et al., 2016). Dies könnte beispielsweise mit der Einschätzung von Verhaltensproblemen auf Basis der Elternberichte zusammenhängen, da diese bei externalisierenden Verhaltensproblemen in der Regel kleinere Effektgrößen aufweisen als bei direkten Beobachtungsmethoden (Fearon et al., 2010). Die Ergebnisse einer Studie von Muris et al. (2003) zeigen, dass die Vorhersagekraft der elterlichen Bindung für externalisierende Verhaltensprobleme während der mittleren Kindheit und Adoleszenz abnimmt, während andere Aspekte wie der Erziehungsstil an Bedeutung gewinnen.

Auch wenn die Ergebnisse der beiden Teilstichproben auf der Outcome-Ebene vergleichbar sind, müssen Umwelteinflüsse und Risikofaktoren bei Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ebenfalls Berücksichtigung bei der Diskussion und Einordnung der Ergebnisse finden. In beiden Teilstichproben liegt kein Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Vermeidung und den Skalen aggressives Verhalten, regelverletzendes Verhalten sowie soziale Probleme vor.

Ausgehend von den Grundannahmen der Bindungstheorie und insbesondere der frühen Bindungsforschung (siehe Kapitel 2) sowie den Ergebnissen dieser Dissertationsstudie kann grundlegend von einem Zusammenhang von unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden Verhaltensproblemen ausgegangen werden. Der im Rahmen eines unsicher-vermeidend ausgeprägten internalen Arbeitsmodells entwickelte Mangel an emotionaler Verbundenheit und Selbstvertrauen fördert einen Mangel an Empathie und eine allgemeine Missachtung, die in aggressive Verhaltensweisen münden kann (Finnegan et al., 1996; siehe Kapitel 2.1).

Neuere Meta-Analysen verweisen jedoch auf einen schwachen oder keinen Zusammenhang zwischen vermeidender Bindung und externalisierenden Verhaltensproblemen (Fearon et al., 2010; Madigan et al., 2016). Dies deutet darauf hin, dass der direkte Zusammenhang (innerhalb verschiedener Stichproben) kritisch hinterfragt werden muss.

In weiterführenden Untersuchungen sollten vermittelnde Faktoren, wie z. B. Angstsensitivität (Watt, Gallagher, Couture, Wells & MacLean, 2020), die dazu beitragen

können, einen indirekten Zusammenhang zwischen vermeidender Bindung und externalisierenden Problemen zu erklären, Berücksichtigung finden.

Einhergehend mit den bereits theoretisch diskutierten Modellen zur Bindung und Emotionsregulation (Kapitel 2.1 und Kapitel 3.4) und den in Kapitel 7.1 dargestellten Ergebnissen dieser Dissertation kann angenommen werden, dass die Verwendung von Emotionsunterdrückung bei Kindern mit unsicheren Bindungsrepräsentationen zu bestimmten Formen des aggressiven Verhaltens wie z. B. Feindseligkeit anstatt verbaler oder körperlicher Aggression führt (Bolz & Koglin, 2020; Brodie et al., 2018). Die Ergebnisse lassen annehmen, dass ggf. vermittelnde Variablen wie z. B. Emotionsregulationsstrategien im Rahmen der empirischen Analyse der dargestellten Zusammenhänge mit einbezogen werden müssen.

Zusammenfassend deuten diese Ergebnisse jedoch darauf hin, dass Schüler*innen mit hoher Ausprägung bindungsbezogener Angst Situationen möglicherweise mit bestimmten externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensweisen bewältigen. Insbesondere die unsicher-ängstlichen Bindungsrepräsentationen scheinen einen bedeutsamen Einfluss auf internalisierende Verhaltensprobleme zu nehmen. Dies gilt es jedoch im Rahmen weiterführender Studien (insbesondere im Längsschnitt) zu überprüfen.

8.2 Emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft, emotionale Kompetenzen sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme

Zur Fragestellung 2: Welche direkten und indirekten Effekte von emotionaler Unterstützung der Lehrkraft auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme liegen vor? In der vorliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, ob emotionale Unterstützung Emotionsregulationsstrategien sowie Verhaltensprobleme beeinflusst. Dabei erfolgte eine differenzierte Analyse des Einflusses auf dysfunktionale und funktionale (external und internal) Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf einen signifikanten, negativen Einfluss von emotionaler Unterstützung auf externalisierende Verhaltensprobleme hin. Eine hohe Ausprägung emotionaler Unterstützung durch die Lehrkraft geht mit niedrigen Ausprägungen externalisierender Verhaltensprobleme einher und könnte somit zur Reduzierung von externalisierenden Verhaltensproblemen beitragen. Diese Ergebnisse knüpfen an bisherige

Ergebnisse aus englischsprachigen Studien an, die den Einfluss von emotionaler Unterstützung von Lehrkräften auf Verhaltensprobleme aufzeigen. Die Ergebnisse einer Querschnittsuntersuchung von Pianta, La Paro, Payne, Cox und Bradley (2002) verdeutlichen, dass Kinder, deren Unterricht von emotionaler Unterstützung geprägt ist, weniger externalisierende Verhaltensprobleme zeigten. Luckner und Pianta (2011) legen nahe, dass Schüler*innen der fünften Klasse, deren Unterricht von einem hohen Maß an emotionaler Unterstützung geprägt ist, von ihren Lehrkräften niedriger hinsichtlich aggressiven Verhaltens eingeschätzt werden. Die Ergebnisse einer Studie von McCormick, Cappella, O'Connor und McClowry (2013) deuten darüber hinaus darauf hin, dass Kinder, deren Unterricht weniger emotionale Unterstützung aufweist, höhere Ausprägungen von Verhaltensproblemen zeigen. Ein direkter Einfluss von emotionaler Unterstützung auf internalisierende Verhaltensprobleme liegt in dieser Studie nicht vor. Dieses Ergebnis ist in Übereinstimmung mit anderen Studien zu diesem Thema (NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003; Rimm-Kaufman et al., 2009). Dieses Ergebnis könnte unter anderem auf die Schwierigkeit zurückgeführt werden, internalisierende Verhaltensprobleme zu erfassen. Laucht, Esser und Schmidt (2000b) weisen darauf hin, dass internalisierende Verhaltensprobleme sich schwerer erkennen lassen und sie zumeist als weniger „störend“ empfunden werden. Die Erhebung von Verhaltensproblemen erfolgte im Rahmen der vorliegenden Studie mittels Fremdeinschätzung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Unter Hinzuziehung der Mittelwerte sowie Spannweite zeigt sich eine niedrigere Einschätzung der Ausprägung internalisierender Verhaltensprobleme in der Stichprobe.

Besonders auffällig ist der hoch signifikante direkte Effekt von emotionaler Unterstützung auf external-funktionale Emotionsregulationsstrategien. Hier ist der Pfadkoeffizient im Vergleich zu allen anderen Beziehungen, die von emotionaler Unterstützung ausgehen, innerhalb des Modells am größten. Es kann vermutet werden, dass eine emotional unterstützende Lehrkraft dazu beitragen kann, Schüler*innen zu beruhigen und ihnen in emotional intensiven Situationen hilft, diese zu bewältigen. Die emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft kann als Schutzfaktor fungieren, Defizite in der Emotionsregulation der Schüler*innen kompensieren und die Emotionsregulation stärken (Liew, Chen & Hughes, 2010). Besonders bei Kindern mit Emotionsregulationsdefiziten, denen die Wahrnehmung von und der situationsangemessene Umgang mit Emotionen schwerfällt, kann eine emotional unterstützende Lehrkraft zur angemessenen Anwendung von Problemlösestrategien beitragen. Die Ergebnisse von Bailey, Denham, Curby und Bassett

(2016) zum Einfluss von emotionaler Unterstützung auf Emotionsregulation im Vorschulbereich unterstreichen diese Erkenntnis empirisch.

Es zeigen sich darüber hinaus direkte Effekte von external- und internal-dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien auf internalisierende Verhaltensprobleme. Insbesondere internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien stehen im hoch signifikanten Zusammenhang mit internalisierenden Verhaltensproblemen und knüpfen an bestehenden empirischen Ergebnissen anderer Studien an (z. B. Kullik & Petermann, 2013; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin & Nolen-Hoeksema, 2011). Wie unter anderem Garnefski, Kraaij und van Etten (2005) postulieren, scheint der Einfluss von Emotionsdysregulationsstrategien auf internalisierende Verhaltensprobleme eine bedeutsame Rolle einzunehmen. Es kommt zur übermäßigen Hemmung von Wut sowie einem dysfunktionalen Emotionsausdruck. Dies geht mit einem größeren Ausmaß an internalisierender Symptomatik einher. Unter Hinzunahme einschlägiger empirischer Studien kann festgestellt werden, dass insbesondere bei Angstproblematiken eine Überregulation negativer Emotionen in Form extremen Grübelns oder das Vornehmen negativer sozialer Vergleiche erfolgt (z. B. Eisenberg et al., 2001; Suveg & Zemen, 2004).

Insgesamt erklären die im Modell angenommenen Zusammenhänge einen signifikanten Varianzanteil von internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen auf.

Unter Berücksichtigung direkter sowie indirekter Effekte deuten die Ergebnisse der Pfadanalyse zusammenfassend darauf hin, dass emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft einen bedeutsamen Beitrag zur Unterstützung von external-funktionalen Emotionsregulationsstrategien sowie zur Reduzierung von externalisierenden Verhaltensproblemen leistet. Der Pfad von emotionaler Unterstützung über external-funktionale Emotionsregulation auf externalisierende Verhaltensprobleme erweist sich sowohl direkt als auch indirekt als signifikant. Ist die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft von emotionalen Unterstützungsstrukturen geprägt, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Schüler*innen hinsichtlich ihrer funktionalen Emotionsregulation unterstützt werden können. Dies kann den Schüler*innen ermöglicht werden, indem Lehrkräfte dabei unterstützen, Emotionen und deren Regulation in einem sicheren Rahmen auszudrücken bzw. zu lernen. Emotionsregulationsstrategien können mit Schüler*innen gezielt eingeübt werden. Dies wirkt sich wiederum förderlich auf die Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen aus.

8.3 Psychometrische Überprüfung des CLASS-S

Zur Fragestellung 3.1: Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen? Nachfolgend werden die Ergebnisse der faktoriellen Überprüfung sowie weiterer Gütemaße diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse der explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalyse in Beziehung zueinander gesetzt sowie inhaltlich eingeordnet.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse legen eine vierfaktorielle Struktur auf Dimensionsebene des CLASS-S der $N = 23$ Indikatoren innerhalb der vorliegenden Stichprobe nahe. 20 der 23 Indikatoren können eindeutig jeweils einem Faktor zugeordnet werden. Dabei weicht diese Zuordnung auf Dimensionsebene nur vereinzelt von der ursprünglichen CLASS-S-Version ab.

Aufgrund vereinzelter Nebenladungen wurde die Zuordnung uneindeutiger Indikatoren unter Hinzuziehung der Korrelationsmatrix sowie inhaltlicher Plausibilität vorgenommen und in einem nächsten Schritt mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. In diesem Zusammenhang wurde die Modellpassung dreier faktorieller Lösungen verglichen (siehe Kapitel 7.4).

Kritisch anzumerken ist, dass die Extraktion von vier Faktoren und die Faktorenladungen der Indikatoren im Rahmen der explorativen Faktorenanalyse entgegen der zweifaktoriellen Lösung des Screeplots stehen. Die rotierte Komponentenmatrix verdeutlicht jedoch, dass eine zweifaktorielle Lösung nicht möglich ist, da die Indikatoren *positive Affekte* (I02) auf Faktor 2 sowie *Lebensweltbezug* (I10), *Feedbackschleifen* (I20) und *Aufbau auf Schülerantworten* (I22) auf einem Faktor 3 laden. Da bei diesen Indikatoren keine Neben- bzw. Querladungen vorliegen, kann eine bessere Passung der entsprechenden Indikatoren zu einem anderen Faktor ausgeschlossen werden.

Die Begründung für die aus dem Screeplot hervorgehende zweifaktorielle Struktur könnte in der geringen Variablenanzahl liegen. Backhaus et al. (2018) verweisen darauf, dass ein Faktor erst interpretiert werden kann, wenn mindestens vier Variablen mit $> .60$ oder zehn Variablen mit $> .40$ laden. Wie aus Tabelle 15 hervorgeht, laden auf dem vierten Faktor drei Variablen. Die anderen drei Faktoren werden jedoch durch eine ausreichende Variablenanzahl mit entsprechend hohen Hauptladungen repräsentiert.

Faktor 1 beinhaltet alle Indikatoren aus den ursprünglichen Dimension *Feinfühligkeit* sowie der Dimension *Verhaltensmanagement*. In der ursprünglichen CLASS-S-Version beinhaltet die Domäne *emotionale Unterstützung* die Dimensionen *Feinfühligkeit*, *positives Klima* und *Orientierung am jungen Menschen* (siehe Abbildung 7). Somit ist eine inhaltliche Abweichung der Struktur hinsichtlich der ursprünglich übergeordneten Zusammenfassung emotionaler Unterstützung festzustellen.

Aus der explorativen Faktorenanalyse geht hervor, dass der Indikator *Empfänglichkeit für akademische/sozial-emotionale Bedarfe* auf Faktor 1 und Faktor 2 sehr hoch lädt und somit nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden kann. Die Ergebnisse der darauf aufbauenden konfirmatorischen Faktorenanalyse verdeutlichen, dass dieser Indikator dem ersten Faktor zuordenbar ist. Die Modellpassung für Modell a ist besser als für Modell b (siehe Tabelle 16).

Die gemeinsamen und eindeutigen Ladungen von Indikatoren der ursprünglichen Dimension *Verhaltensmanagement* sowie der ursprünglichen Dimension *Feinfühligkeit* können vor dem Hintergrund bisheriger Studienergebnisse zur Interkorrelation der einzelnen Dimensionen und Domänen eingeordnet werden. Denn einige Studien berichten für verschiedene Versionen des CLASS starke Zusammenhänge ($r = .66$ bis $r = .83$) zwischen der Domäne *emotionaler Unterstützung* und *Organisation im Klassenraum* (Bihler, Agache, Kohl, Willard & Leyendecker, 2018; Cipriano et al., 2018; Hamre et al., 2013; Stuck et al., 2016). Diese Ergebnisse unterstreichen die enge Verknüpfung der einzelnen Dimensionen empirisch.

Zu Faktor 2 lassen sich alle Indikatoren aus der ursprünglichen Dimension *positives Klima* zuordnen. Einzig beim Indikator *Respekt* (I04) sind uneindeutige Faktorenladungen festzustellen. Dieser lädt mit einer Nebenladung $> .30$ unter anderem auf dem ersten sowie vierten Faktor. Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen des Verfahrens (siehe Kapitel 6.2.2) sowie unter Hinzuziehung einer bindungstheoretischen Perspektive ist die Zuordnung des Indikators *Respekt* zum zweiten Faktor dennoch plausibel. Es handelt sich hier ebenfalls um eine bedeutsame Variable der Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft und steht somit im inhaltlichen Zusammenhang mit den Indikatoren *positive Affekte* (I02), *positive Kommunikation* (I03) sowie *Beziehung* (I01). Darüber hinaus liegt die Hauptladung hier mit $> .50$ auf Faktor 2. Die Nebenladungen auf die Faktoren 1 und 4 lassen sich auf inhaltlicher Ebene nachvollziehen.

Des Weiteren finden sich hier zwei Indikatoren, die im Manual unter der Dimension *Qualität der Rückmeldung* (Indikator I23 und I21) zusammengefasst wurden.

Uneindeutige Faktorenladungen lassen sich ebenfalls bei den Indikatoren *Flexibilität und Schülerorientierung* (I09) und *Unterstützung bei Autonomie und Selbständigkeit* (I11) feststellen. Sie laden $> .50$ auf Faktor 2 und auf Faktor 3. In der ursprünglichen Konstruktion des CLASS-S sind diese Indikatoren der Dimension *Orientierung am jungen Menschen* zugeordnet (siehe Abbildung 7). Die anderen Indikatoren, die dieser Dimension im Ursprung zugeordnet sind, laden hoch ($> .70$) und eindeutig auf Faktor 3. Darüber hinaus ist die Dimension *Orientierung am jungen Menschen* übergeordnet der Domäne *emotionale Unterstützung* zugeordnet. Sowohl Indikatoren des Faktors 2 als auch alle Indikatoren des Faktors 3 werden unter dieser gemeinsamen Domäne in der Ursprungsversion zusammengefasst (siehe Abbildung 7). Vor diesem Hintergrund sind die hohen Nebenladungen der genannten Indikatoren auf dem Faktor 3 erwartbar. Unter Hinzuziehung der Überprüfung der Faktorenstruktur mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse können die beiden Indikatoren I09 und I11 dem Faktor 2 zugeordnet werden. Die Modellvergleiche zeigen für Modell a eine bessere Passung als für Modell b (siehe Tabelle 16).

Faktor 3 setzt sich aus zwei Indikatoren der Dimension *Qualität der Rückmeldung* (Indikator I20 und I22) und, wie bereits benannt, zwei Indikatoren der Dimension *Orientierung am jungen Menschen* (Indikator I10 und I12) zusammen. Hier sind die Faktorenladungen hoch bis sehr hoch und somit eindeutig. Alle vier Indikatoren, die ursprünglich der Dimension *Negatives Klima* zugeordnet wurden, bilden den Faktor 4 mit hohen negativen Ladungen ab. Negative Ladungen liegen bei diesem Faktor aufgrund der Iteminvertierung vor.

Auffällig ist jedoch, dass der Indikator *Negative Affekte* (I17) sowohl auf Faktor 1 ($-.50$) als auch auf Faktor 4 ($-.65$) eine hohe negative Ladung aufweist. Die Differenz liegt bei $.15$ und deutet aus empirischer Perspektive auf Faktor 4 als Hauptfaktor hin. Die Zuordnung zu Faktor 4 scheint ebenfalls inhaltlich plausibel. Eine hohe negative Nebenladung auf dem ersten Faktor ist erwartungsgemäß, da die Indikatoren von Faktor 1 emotionale Bedürfnisse von Schüler*innen berücksichtigen.

Die Indikatoren, die innerhalb dieser Studie den Faktor 4 bilden, werden im Manual des CLASS-S gemeinsam mit der Dimension *Verhaltensmanagement* unter der Domäne *Organisation im Klassenraum* zusammengefasst. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten jedoch darauf hin, dass dieser Faktor allein für sich steht. Kritisch aus methodischer Perspektive anzumerken ist jedoch bereits an dieser Stelle die geringe Indikatorenzahl von $n = 3$.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen zunächst die aus der explorativen Faktorenanalyse hervorgehende vierfaktorielle Struktur. Der Vergleich mit einem Modell (Modell c), das die ursprüngliche Faktorenstruktur des Verfahrens abbildet, deutet darauf hin, dass die vierfaktorielle Struktur eine bessere Passung mit den vorliegenden Daten darstellt. Die meisten Indikatoren konnten den ursprünglichen Dimensionen zugeordnet werden. Die faktorielle Struktur weicht dennoch von der im Manual festgelegten sechsfaktoriellen Struktur auf Dimensionsebene ab. Die dargestellten Nebenladungen zwischen verschiedenen Faktoren einzelner Indikatoren sowie die teilweise uneindeutige Zuordenbarkeit einzelner Indikatoren zu einzelnen Faktoren gehen ebenfalls aus den wenigen Studien zur faktoriellen Überprüfung des CLASS-S hervor. Während die Ergebnisse der Studie von Allen et al. (2013) sowie Pianta et al. (2012) ausgehend von der ursprünglichen CLASS-S-Version auf die identische dreifaktorielle Struktur mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse hindeuten, legen die Ergebnisse von Hafén et al. (2015) sowie Virtanen et al. (2018) abweichende Faktorenstrukturen nahe.

Ausgehend von der Überprüfung der ursprünglichen Faktorenstruktur mit schwacher Modellpassung analysierten Hafén et al. (2015) eine überarbeitete dreifaktorielle Faktorenstruktur, bei der die Dimension *Negatives Klima* der Domäne *Klassenorganisation* und die Dimension *unterstützende Lernformate* der Domäne *Lernunterstützung* zugeordnet werden. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse deuten auf eine deutlich bessere Modellpassung dieser überarbeiteten Faktorenstruktur hin. Die Ergebnisse von Virtanen et al. (2018) zeigen ebenfalls eine geringe Passung des ursprünglichen Faktorenmodells. Ein überarbeitetes Modell, bei dem die Dimensionen *Orientierung am jungen Menschen* und *unterstützende Lernformate* ausgeschlossen und Korrelationen zwischen den „Residuals“ der Dimensionen *positives Klima* und *negatives Klima* zugelassen wurden, zeigen hingegen akzeptable Modellpassung.

Alle benannten Studien zur Validierung des CLASS-S unterstreichen zwar die dreifaktorielle Struktur des Verfahrens auf Domänenebene, jedoch gehen aus den faktoriellen Überprüfungen unterschiedliche Zuordnungen der Dimensionen zu den Domänen hervor (Allen et al., 2013; Hafén et al., 2015; Pianta et al., 2012; Virtanen et al., 2018). Dies verdeutlicht die Individualität des Einsatzes des Verfahrens in den jeweiligen Stichproben.

Einige Niedrig- und Nebenladungen in den vorgestellten Ergebnissen sind erwartbar, da insbesondere die Dimensionen *Verhaltensmanagement* und *emotionale*

Unterrichtsunterstützung aufgrund der beziehungsorientierten Aspekte in beiden Domänen inhaltlich starke Überschneidungen aufweisen können.

Ausgehend von der Diskussion zu den vier extrahierten Faktoren, ist zu unterstreichen, dass für die Erfassung der Beziehungsgestaltung im Unterricht, die ersten beiden Faktoren der vorliegenden Studie von besonderer Relevanz sind. Die meisten Indikatoren (insgesamt 14) der adaptierten Version laden auf einem der beiden Faktoren. Inhaltlich bilden diese Indikatoren die Dimensionen *positives Klima*, *Feinfühligkeit der Lehrkraft*, *Verhaltensmanagement* sowie einzelne Items der ursprünglichen Dimension *Qualität des Feedbacks* ab.

Wie bereits im Rahmen der vorliegenden Arbeit an anderen Stellen dargelegt, deuten die Ergebnisse internationaler Studien auf den positiven Einfluss der Feinfühligkeit der Lehrkraft auf sozial-emotionale Kompetenzen hin (z. B. Buyse et al., 2011; Mashburn et al., 2008; Spilt et al., 2016). Die Ergebnisse liefern erstmals für den deutschen Sprachraum und insbesondere für den sonderpädagogischen Bildungsbereich empirische Aussagen zur faktoriellen Struktur des CLASS-S.

Zur Fragestellung 3.2: Wie ist die Reliabilität des Beobachtungsverfahrens zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum, CLASS-S, zu beurteilen? Die Ergebnisse der Intraklassenkorrelation (ICC) deuten unter Hinzuziehung der Norm von Cicchetti (1981) auf mittlere bis hohe Übereinstimmungen zwischen den separat durchgeführten Ratings A und B und hohe bis sehr hohe Übereinstimmungen in der Analyse über die beiden getrennten und die gemeinsame, gemittelte Ratingversion hin. Die Erhöhung der ICC unter Hinzunahme der dritten Ratingversion geht mit der Stichprobenabhängigkeit entsprechender Koeffizienten einher. Des Weiteren ist das gemeinsame Rating ein Mittelwert der separaten Einzelratings und verstärkt somit den Trend über die getrennten Ratings.

Die Ergebnisse stehen darüber hinaus im Einklang mit den Befunden von Allen et al. (2013) sowie Virtanen et al. (2018), die ebenfalls hohe bis sehr hohe Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Ratings darlegen ($r \geq .60$). Ähnliche Ergebnisse gehen auch aus Studien, die andere Versionen des CLASS verwenden, hervor (z. B. Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Spilt et al., 2018). Der Intraklassenkoeffizient im Rahmen der vorliegenden Studie ist bei allen drei Domänen sogar noch höher. Insgesamt deuten die vorliegenden Ergebnisse auf eine sehr gute Interraterreliabilität hin. Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der

Modifikation des CLASS-S auf der Ebene der Dimensionen. Sie legen nahe, dass der kulturelle und schulische Kontext beim Training der Beobachter sowie der Übertragung des Verfahrens auf andere Kontexte berücksichtigt werden muss.

8.4 Psychometrische Überprüfung des ECR-RC

Im Rahmen der entsprechenden Teilfragestellung (siehe Kapitel 4) wurde die Reliabilität (interne Konsistenz) sowie die faktorielle und Konstruktvalidität des ECR-RC untersucht.

Sowohl die explorative als auch die konfirmatorische Faktorenanalyse deuten auf eine zweifaktorielle Struktur des ECR-RC innerhalb der vorliegenden Stichprobe hin. Damit werden die Ergebnisse aus den Faktorenanalysen mit dem ECR-RC aus internationalen Studien erstmals im deutschen Sprachraum bestätigt (Brenning et al., 2011; Brenning et al., 2014; Lionetti et al., 2018; Marci et al., 2018; Skoczeń et al., 2019). Insgesamt sprechen die Ergebnisse für die angenommene Struktur des ECR-RC.

*Zur Fragestellung 3.3: Wie ist die faktorielle Struktur des, auf die Anwendung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung adaptierten Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?* Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse deuten auf eine Zwei-Faktoren-Lösung mit einer Varianzaufklärung von 33,3% hin und gehen einher mit bisherigen internationalen Studienergebnissen (z. B. Brenning et al., 2011; Varianzaufklärung bei einer zweifaktoriellen Lösung von 30,56%).

Dennoch stellen sich bei vereinzelt Items der zwei Subskalen höhere positive Ladungen auf den jeweils korrespondierenden Faktor (Item 9, Item 12), insgesamt niedrige Ladungen (Item 2, Item 14, Item 21) sowie grundlegende Nebenladungen (Item 2, Item 14) heraus, die darauf hindeuten, dass einzelne Items weniger gut zur Abbildung eines einzelnen Faktors geeignet sind. Einige Niedrig- und Nebenladungen in den vorgestellten explorativen sowie konfirmatorischen Faktorenanalysen waren zu erwarten, da die beiden Bindungsdimensionen unter Hinzuziehung bindungstheoretischer Grundannahmen auf dem übergeordneten Konstrukt unsicherer Bindung basieren (z. B. Brenning et al., 2015).

Auch die daraus hervorgegangene konfirmatorische Faktorenanalyse unterstreicht eine 18-Item-Zwei-Faktoren-Struktur (siehe Kapitel 7.5). Die Fit-Indizes für das Zwei-Faktoren-Modell deuten auf eine gute Modellpassung hin: $\chi^2 (df = 289) = 2,115$; CFI = .925; NFI = .875 und RMSEA = .053. Hier liegen ebenfalls nur vereinzelt Items mit niedriger Ladung (< .30) vor.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse könnte ggf. eine Kurzversion des Fragebogens entwickelt werden, bei der uneindeutige Items eliminiert würden. Brenning et al. (2014) generierten auf Basis bisheriger Befunde und der Überprüfung der Reliabilität, faktoriellen Struktur sowie Validität eine Kurzversion mit jeweils sechs Items für die jeweilige Bindungsskala. Die Ergebnisse deuten auf eine hohe interne Konsistenz, eine stabile zweifaktorielle Struktur und nahezu identischen Zusammenhang mit externen Variablen hin (Brenning et al., 2014). Die psychometrischen Eigenschaften waren ähnlich wie die der ursprünglichen Fragebogenversion mit 36 Items. Die Kurzversion wurde darüber hinaus bereits in einer polnischen sowie italienischen Stichprobe psychometrisch überprüft, die die bisherigen Befunde unterstreichen (Lionetti et al., 2018; Skoczeń et al., 2019). Für den deutschen Sprachraum bleibt diese Überprüfung jedoch bisher aus.

Zur Fragestellung 3.4: Wie ist die Reliabilität sowie Itemtrennschärfe des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen? Die internen Konsistenzen für die beiden bindungsbezogenen Dimensionen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung sind hoch und stehen damit im Einklang mit bisherigen internationalen Befunden (Brenning et al., 2011; Marci, Moscardino, Santona, Lionetti, Pastore & Altoé, 2020; Skoczeń et al., 2019).

Die Itemtrennschärfe innerhalb der jeweiligen Skalen ist insgesamt gut. Es liegen hohe positive Trennschärfen vor, die darauf hindeuten, dass die Differenzierung der einzelnen Items mit der Differenzierung des Gesamtwertes der jeweiligen Skala übereinstimmt. Sie liefern einen guten Beitrag zur Messgenauigkeit und Validität des Verfahrens.

Bei insgesamt nur vier Items zeigen sich niedrige Trennschärfen (drei Items bei der Skala bindungsbezogene Angst und ein Item bei der Skala bindungsbezogene Vermeidung). Da die Itemtrennschärfen bei den benannten Items nahe 0 liegen, kann aus statistischer Perspektive davon ausgegangen werden, dass die mit dem jeweiligen Item erzielte Differenzierung keinen Zusammenhang mit der Differenzierung durch die Skala aufweist. Das jeweilige Item ist für die Unterscheidung zwischen Personen mit hohen Werten und Personen mit niedrigen Werten ungeeignet. In zukünftigen Analysen könnten diese Items eliminiert werden und die psychometrische Qualität mit einer Kurzversion des Verfahrens weiterführend überprüft werden.

*Zur Fragestellung 3.5: Wie sind Konstruktvalidität des Selbsteinschätzungsfragebogens zur Erfassung der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen, ECR-RC, zu beurteilen?* Im Bereich der Konstruktvalidität zeigen sich im Rahmen der vorliegenden Stichprobe signifikante Zusammenhänge mit internalisierenden sowie externalisierenden Problemen. Dies geht ebenfalls aus den wenigen internationalen Studien hervor, deren Ergebnisse auf ähnlich hohe Korrelationen im Zusammenhang mit ähnlichen Konstrukten hindeuten. Brenning et al. (2014) verweisen beispielsweise auf eine prognostische Validität zwischen depressiven Symptomen, dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien und den beiden unsicheren Bindungsskalen.

Des Weiteren ist auf die Interkorrelation zwischen den Skalen *bindungsbezogene Angst* und *bindungsbezogene Vermeidung* hinzuweisen. Diese geht einher mit Ergebnissen bereits vorliegender internationaler Studien (z. B. Brenning et al., 2011; Brenning et al., 2012; Conradi et al., 2006; Fraley, 2007) sowie einer nationalen Studie (Vesterling & Koglin, 2021), die ebenfalls keine Orthogonalität der Dimensionen annehmen. Dabei liegen in den bisherigen Ergebnissen noch etwas höhere Zusammenhänge zwischen den beiden unsicheren Bindungsdimensionen vor (z. B. Brenning et al., 2011: $r = .55, p < .001$; Brenning et al., 2015: $r = .53, p < .001$).

Dies kann beispielsweise darin begründet sein, dass der Zusammenhang zwischen *bindungsbezogener Angst* und *bindungsbezogener Vermeidung* nach der Art der Beziehung variiert. Unter Hinzuziehung von Conradi et al. (2006) kann vermutet werden, dass *bindungsbezogene Angst* und *bindungsbezogene Vermeidung* in dauerhaften Beziehungen, wie z. B. der Mutter-Kind-Beziehung, enger miteinander verknüpft sind. Darüber hinaus sind die beiden Dimensionen inhaltlich dem übergeordneten Konstrukt unsicherer Bindung zuzuordnen.

Der Zusammenhang lässt sich jedoch auch vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Grundannahmen diskutieren. Während *bindungsbezogene Angst* ein „Überwachungssystem“ widerspiegelt, dient *bindungsbezogene Vermeidung* als „Verhaltensorientierungssystem“ (Fraley & Shaver, 2000). Zum Beispiel könnte die Vermeidung von Intimität als eine Folge der Angst vor Zurückweisung angesehen werden. Daher kann die gegenseitige Rückkopplung zwischen den unsicheren Bindungsdimensionen zu einer positiven Interkorrelation führen (Conradi et al., 2006).

Darüber hinaus kann die Erfassung von Bindungsdimensionen über verschiedene Gruppen (z. B. Alter und/oder Geschlecht) variieren. Besonders mögliche Unterschiede

zwischen der Einschätzung von Bindungsrepräsentationen zur Mutter und zum Vater sollten vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Grundannahmen und somit hinsichtlich Messinvarianz überprüft werden.

Vereinzelte englischsprachige Studien konnten bereits die Messinvarianz über mutter- und vaterbezogene Items feststellen (Brenning et al., 2014; Lionetti et al., 2018; Marci et al., 2018). Dies deutet darauf hin, dass das Instrument die Bindungsrepräsentationen gegenüber Mutter und Vater auf die gleiche Weise erfasst. Studienergebnisse von Lionetti et al. (2018) zeigen darüber hinaus eine Invarianz zwischen den Altersgruppen 8-10 Jahre vs. 11-13 Jahre. Zusammenfassend unterstützen die dargestellten Ergebnisse der psychometrischen Überprüfung die Verwendbarkeit des ECR-RC für Forschung und Diagnostik im deutschen Schulsetting. Darüber hinaus zeigen die Befunde, wie bedeutsam die Validierung und Bestätigung der Struktur von Bindungsmessverfahren ist, die auf dimensional Ansätzen basieren. Es besteht jedoch Bedarf an weiteren differenzierten psychometrischen Überprüfungen des Verfahrens.

8.5 Beitrag dieser Dissertation zum Stand sonderpädagogischer Forschung sowie Einordnung der Ergebnisse in die theoretische Rahmung

Grundlegend wurden die Bedeutsamkeit und Nutzbarkeit bindungstheoretischer Grundannahmen, bisherige Erkenntnisse für die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung sowie deren Potentiale für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgezeigt (Publikation I sowie Kapitel 2 und 4) und ausgehend von theoretisch fundierten und im Rahmen der Arbeit modifizierten Modellen (Publikation I sowie Kapitel 2 und 4) einzelne Aspekte des mehrdimensionalen Konstrukts empirisch untersucht. Mithilfe dieser bindungstheoretischen Perspektive konnte insbesondere die affektive Qualität der dyadischen Beziehung Berücksichtigung finden und empirische Erkenntnisse generiert werden, die über die reine Betrachtung der Verhaltensebene und die konkreten Interaktionen innerhalb des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung hinaus gehen.

Auf Grundlage eines modifizierten theoretischen Modells (siehe Kapitel 2.3) wurden bindungstheoretische Grundannahmen für eine fundierte Konzeptualisierung sonderpädagogischer Forschung nutzbar gemacht. Untersucht wurde der Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen von Schüler*innen, deren Emotionsregulationsstrategien sowie aggressives Verhalten. Darüber hinaus wurde erstmalig im deutschen Sprachraum der Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen bei Schüler*innen an

Regelschulen mit Schüler*innen von Förderschulen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung verglichen. Die bereits im internationalen Sprachraum weit verbreitete und auf die neuere Bindungsforschung zurückzuführende dimensionale Unterscheidung zwischen den beiden unsicheren Bindungsrepräsentationen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung wurde erstmalig im deutschen Sprachraum im Rahmen dieser Analysen berücksichtigt.

Neben diesen Analysen auf der Ebene der internalen Repräsentationen wurde ebenfalls der direkte sowie indirekte Einfluss der emotionalen Unterstützung von Lehrkräften (als eine Komponente der Beziehungsgestaltung) auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme untersucht.

Da bisher nur sehr vereinzelt Fragebogenverfahren zur Erfassung von Bindungsrepräsentation in der mittleren Kindheit und im Jugendalter im deutschen Sprachraum vorliegen (siehe Kapitel 2.2), erfolgte für die vorliegende Studie eine Adaption des ECR-RC in den deutschen Sprachraum sowie eine erste psychometrische Überprüfung desselben. Zur Erfassung einzelner Beziehungsdimensionen im Unterricht wurde das CLASS-S aus dem englischen Sprachraum erstmalig adaptiert und im Rahmen der Studie psychometrisch überprüft.

Nachfolgend wird der Beitrag dieser Dissertationsschrift zur sonderpädagogischen Forschung strukturiert nach den einzelnen Schwerpunktsetzungen der Dissertationsstudie dargestellt.

Unsichere Bindungsrepräsentationen, Emotionsregulation und externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme. Die Querschnittsanalysen zum Einfluss von unsicheren Bindungsrepräsentationen auf Emotionsregulationsstrategien sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme wurden erstmals für den deutschen Sprachraum und spezifisch in einer Stichprobe von Schüler*innen der mittleren Kindheit und des frühen Jugendalters aus dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung durchgeführt.

Ausgehend von den in der Dissertationsschrift dargestellten bisherigen theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen wurde zunächst untersucht, ob der Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und aggressiven Verhaltensweisen durch Emotionsregulationsstrategien mediiert wird. Die Ergebnisse legen einen Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und drei der vier erhobenen auslösenden und aufrechterhaltenden Komponenten aggressiven Verhaltens nahe.

Bei zwei der vier Komponenten aggressiven Verhaltens konnte die Querschnittsanalyse signifikante Erklärungsnachweise erbringen. Mediationsanalysen verdeutlichen, dass der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst auf die Störung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und die Störung der Impulskontrolle über internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien mediiert wird (siehe Kapitel 7.2).

Unter Berücksichtigung des in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Konzeptes sozial-emotionalen Lernens, dem darin verortbaren Ansatz sozial-emotionaler Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Fontaine & Dodge, 2009) sowie der Beschreibung verschiedener Stufen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Dodge und Schwartz (1997) respektive der Erweiterung durch Lemerise und Arsenio (2000), kann aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleitet werden, dass bindungsbezogene Angst sowie internal-dysfunktionale Emotionsregulationen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Situationen, die Entwicklung von und Entscheidung über Handlungsalternativen sowie die Fähigkeit der Rollenübernahme nehmen.

Die Ergebnisse der Dissertationsstudie unterstreichen die bereits in verschiedenen Modellen abgeleitete sowie in vereinzelt empirischen Studien bestätigte These, dass Kinder mit verschiedenen Ausprägungen von Bindungsrepräsentationen unterschiedliche Strategien der Emotionsregulation anwenden (z. B. Brenning & Braet, 2013; Cassidy, 1994; Goodall, 2015; Mikulincer & Shaver, 2007; Shaver & Mikulincer, 2002; siehe Kapitel 2.3 sowie Kapitel 3.4). Da sich die angeführten Studien auf das Säuglingsalter, die Adoleszenz sowie das Erwachsenenalter beziehen, leisten die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation einen ersten differenzierten Beitrag für die Forschung im deutschen Sprachraum, spezifische Emotionsregulationsstrategien mit spezifischen Bindungsrepräsentationen in der mittleren Kindheit und frühe Adoleszenz in Zusammenhang zu bringen. Darüber hinaus geben die Ergebnisse einen expliziten Einblick in die Strategien, die mit der Dysregulation positiver Emotionen verbunden sind.

In zukünftigen Studien sollten ausgehend von den Ergebnissen spezifische Hypothesen überprüft werden, die differenziert einzelne Bindungsdimensionen, insbesondere im Zusammenhang mit dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien fokussieren, und damit den bisherigen empirischen Wissensbestand um Bindung und Emotionsregulation erweitern. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse gilt es darüber hinaus in weiterführenden Studien vor allem längsschnittlich zu untersuchen. Sie deuten darauf hin, dass insbesondere unsicher-

ängstliche Bindungsrepräsentationen eine wichtige Regulationsfunktion bei einzelnen Komponenten aggressiven Verhaltens übernehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass hohe Ausprägungen unsicher-ängstlicher Bindungsrepräsentationen zu hohen Ausprägungen, der Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitungsprozesse sowie Störungen der Impulskontrolle beitragen können, da es nicht oder nicht ausreichend gelingt, das innere Erleben durch beruhigende oder besänftigende Strategien zu regulieren. Diese Annahme geht mit Ergebnissen von Brodie et al. (2018) einher.

Die internal-dysfunktionale Regulation von Emotionen bei Schüler*innen mit hoher Ausprägung bindungsbezogener Angst kann im Sinne von Copingstrategien (Wolfradt, Hempel & Miles, 2003) dazu dienen, aggressives Verhalten zu bewältigen. Anknüpfend an Szasz et al. (2011) sowie theoretische Konzepte zur Emotionsregulation (siehe Kapitel 3) lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen ableiten, dass die internal-dysfunktionale Regulation, beispielsweise in Form von mentaler Rumination oder Selbstabwertung und insbesondere die damit einhergehende Unterdrückung von Emotionen, lediglich dazu dienen könnte, den Ausdruck von Emotionen einzudämmen. Dies führt jedoch scheinbar nicht dazu, dass die mit den Emotionen verbundenen negativen Kognitionen wirksam verändert, sondern stattdessen sogar verstärkt werden.

Darüber hinaus unterstützen die Befunde die Annahme, dass frühe Bindungserfahrungen und daraus hervorgehende Bindungsrepräsentationen eine Grundlage der Entwicklung von Emotionsregulationsfähigkeit bilden (Mikulincer & Shaver, 2012; Schore & Schore, 2008; Zimmermann, 2000). Wie Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie verdeutlichen, geraten erlernte Emotionsregulationsstrategien im Verlauf der Entwicklung zunehmend in den Vordergrund und die darunter liegenden Bindungsdimensionen sind nur schwer zu erfassen (Solomon & George, 2018). Die Ergebnisse der Dissertationsstudie zeigen jedoch, dass eine differenzierte Analyse der latenten Bindungsrepräsentationen zum Verstehen und Erklären von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen beitragen kann. Diese Erkenntnisse könnten zur konzeptionellen Erweiterung eines Störungsmodells um bindungsrelevante Dimensionen genutzt werden.

Um Verhaltensprobleme gezielt sowohl formell als auch informell diagnostizieren zu können und darauf aufbauend individuelle Förder- und Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten (siehe Abschnitt 8.7) sowie aufgrund der Überschneidung auf Symptomebene einzelner Problemlagen (siehe Kapitel 3), bedarf es differenzierter empirischer Erkenntnisse zu

einzelnen Störungsbildern. Die Befunde lassen sich ebenfalls in die in Kapitel 3.4 dargestellten Risiko- und Schutzfaktorenmodelle einordnen.

Die unsichere Bindung zu den Eltern wurde zwar bereits als bedeutsamer Risikofaktor für Emotionsregulation in einzelnen internationalen Studien bestätigt (Hannesdóttir et al., 2010; Kerns, Abraham, Schlegelmilch & Morgan, 2007). Vor dem Hintergrund bindungstheoretischer Erkenntnisse ist dennoch eine differenzierte Analyse unsicherer Bindungsrepräsentationen notwendig. Die Ergebnisse zeigen, dass die differenzierte Analyse unsicherer Bindungsrepräsentationen als Einflussfaktor für internale sowie externale dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien sowie aggressives Verhalten bedeutsam ist. Sie können somit zu einer möglichen Konkretisierung ätiologischer Modelle von dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien sowie aggressivem Verhalten beitragen. Insbesondere hohe Ausprägungen unsicher-ängstlicher Bindungsrepräsentationen könnten einen Risikofaktor für einzelne Komponenten aggressiven Verhaltens darstellen. Dies gilt es jedoch in weiterführenden Analysen insbesondere im Rahmen von Längsschnittstudien differenziert zu klären. Die Ergebnisse geben Anlass für weitere Untersuchungen zur Funktion von Emotionsregulation.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die Beziehung zwischen aggressivem Verhalten und unsicher-ängstlichen Bindungsrepräsentationen insbesondere durch internal-dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien vermittelt wird. Während frühere Studien den Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und aggressivem Verhalten festgestellt haben, liefert die vorliegende Studie erstmals für den deutschen Sprachraum und insbesondere für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung einen differenzierteren Einblick in die Prozesse, die diesen Zusammenhängen zugrunde liegen, und erweitert bisher bestehende internationale empirische Erkenntnisse (siehe Kapitel 2.3 sowie Kapitel 3.1).

In der sonderpädagogischen Fachdisziplin im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung wird das SKI-Modell sowohl als grundlegender Erklärungsansatz für spezifische emotionale und soziale Beeinträchtigungen (z. B. Blumenthal et al., 2020; Hennemann et al., 2017) sowie als Basis für Präventionsprogramme (z. B. Hillenbrand et al., 2013; Koglin & Petermann, 2013; Petermann et al., 2019; Urban et al., 2018) vielfach zu Rate gezogen.

Lemerise und Arsenio (2000) betonen zwar im Rahmen ihrer Weiterentwicklung des Modells den Einfluss emotionaler Prozesse auf die einzelnen Phasen der sozial-kognitiven

Informationsverarbeitung und fokussieren somit den Zusammenhang von Emotionen und sozial-kognitiver Informationsverarbeitung. Demnach unterstreichen sie die moderierende Wirkung der individuellen Emotionalität, des Temperaments, der Emotionsregulationsfähigkeit sowie der emotionalen Stimmung einer Person auf alle Teilprozesse des ursprünglichen Modells (Lemerise & Arsenio, 2000). Die explizite Fokussierung bindungsrelevanter Aspekte und deren Wechselwirkung sowie Einfluss auf die einzelnen Teilprozesse des Modells finden jedoch keine Berücksichtigung.

Ausgehend von dem innerhalb dieser Arbeit modifizierten Modell von Zimmermann (2000), den bisherigen Studienergebnissen aus der Entwicklungspsychologie sowie den damit im Einklang stehenden ersten empirischen Erkenntnissen der vorliegenden Studie für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung können Bindungserfahrungen und -repräsentationen innerhalb der Prozesse sozial-kognitiver Informationsverarbeitung berücksichtigt werden. Dies würde eine Erweiterung der kognitiven Perspektive auf psychosoziale Prozesse durch bindungstheoretische Grundannahmen hervorbringen.

Die Einbettung von empirisch abgesicherten Erkenntnissen der Bindungstheorie könnte zu einer Erweiterung des Modells beitragen, die sich auch auf die Konzeption und Weiterentwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie die grundlegende schulische Förderung auswirkt (vgl. Abschnitt 8.7).

Wie im Rahmen des Kapitels 2 aus den bindungstheoretischen Grundannahmen abgeleitet, ist davon auszugehen, dass sich die Beziehungserfahrungen von Schüler*innen in der Interaktion mit Lehrkräften sowie Mitschüler*innen in vermeidenden (bindungsbezogene Vermeidung) oder ambivalenten Verhaltensweisen (bindungsbezogene Angst) widerspiegeln und ggf. sogar als störendes Verhalten wahrgenommen werden.

Bergin und Bergin (2009) stellen im Rahmen ihres Reviews zusammenfassend ein heuristisches/konzeptionelles Modell vor, das den Zusammenhang zwischen Bindung von Schüler*innen zu Lehrkräften, Emotionsregulationsstrategien und der Unterstützung akademischer und sozial-emotionaler Kompetenzen unterstreicht. Die Förderung und Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung adäquater Strategien der Emotionsregulation im Rahmen des Unterrichts stellt demnach einen essentiellen Aspekt dar, den es auch in zukünftigen Studien zu berücksichtigen gilt.

Die mütterliche Bindung ist ein Konstrukt, das häufig mit der Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern in Verbindung gebracht wird, doch die aktuelle Untersuchung unterstreicht die Bedeutung der Bindungsrepräsentation auch in der mittleren Kindheit und

dem frühen Jugendalter. Wenngleich die Ergebnisse der Querschnittsanalyse einen geringen Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen, Emotionsregulation und aggressivem Verhalten bestätigen, so erweitern sie dennoch bereits vorliegende Studienergebnisse aus entwicklungspsychologischer sowie der Bindungsforschung für das sonderpädagogische Forschungsfeld.

Abgesehen von einigen wenigen Studien, die (unsichere) Bindungsdimensionen in klinischen Stichproben untersuchten (vgl. Kapitel 2.3), basiert der Großteil an empirischen Erkenntnissen auf Stichproben in Regelschulsettings bzw. ohne die Berücksichtigung der Ausprägung an vorliegenden Verhaltensproblemen.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargestellten Spezifika der Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie theoretischen und empirischen Erkenntnissen aus entwicklungspsychopathologischer Perspektive lassen sich diese Erkenntnisse nicht direkt auf Stichproben im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung übertragen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, die insbesondere im Rahmen des Kapitels 7.2 dargestellt und in Abschnitt 8.1 diskutiert wurden, legen nahe, dass zwar Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten zwischen der Stichprobe der Regelschule sowie der Förderschule im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bestehen. Jedoch konnten vor allem differenzierte Unterschiede dargestellt werden. In zukünftigen Forschungen sollten die Ergebnisse früherer Studien in klinischen sowie Förderschulstichproben repliziert werden, bevor die Erkenntnisse auf Stichproben in diesen Settings übertragen werden.

Im Einklang mit bereits bestehenden internationalen Studienergebnissen deuten die Ergebnisse der Dissertationsstudie darauf hin, dass bindungsbezogene Angst stärker mit internalisierenden Verhaltensproblemen im Zusammenhang steht als bindungsbezogene Vermeidung. Dies trifft sowohl auf die Regel- als auch Förderschulstichprobe zu. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen bindungsbezogener Angst und internalisierenden Verhaltensproblemen bei den Schüler*innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung stärker.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich in die wenigen Ergebnisse empirischer Studien im sonderpädagogischen Forschungsfeld zur Analyse von differenziellen Effekten auf internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme von Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung einordnen (z. B. Blumenthal & Blumenthal, 2021; Hennemann et al., 2020).

Die Ergebnisse der Dissertation betonten die besondere Relevanz der Berücksichtigung internalisierender Problemlagen im Zusammenhang mit unsicher-ängstlichen Bindungsrepräsentationen bei dieser Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dies wird übergeordnet zwar bereits fachwissenschaftlich im Förderschwerpunkt diskutiert, reduziert sich jedoch meist auf Problemlagen wie Angst und depressive Symptome.

Die vorliegenden Ergebnisse der Dissertationsstudie leisten einen empirischen Beitrag zur Erklärung von externalisierenden und insbesondere internalisierenden Verhaltensproblemen aus bindungstheoretischer Perspektive. Präventions- und Interventionsmaßnahmen könnten deutlich gezielter und differenzierter vor dem Hintergrund dieser und weiterführender Ergebnisse abgeleitet werden (siehe Abschnitt 8.7).

Beziehung als Einflussfaktor auf Emotionsregulation und externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme. Ausgehend von dem dargestellten theoretischen Modell von Pianta (1999) sowie internationalen Studienergebnissen aus dem vorschulischen Bereich konnte die emotionale Unterstützung als eine bedeutsame Dimension der Beziehungsgestaltung im Unterricht im Rahmen dieser Dissertationsstudie hergeleitet werden. Die vorliegenden Ergebnisse stellen erstmals für den deutschen Sprachraum und insbesondere für den Förderschulbereich mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung die besondere Relevanz des Einflusses der emotionalen Unterstützung auf Emotionsregulationsprozesse sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme dar. Sie zeigen einen direkten negativen Effekt von emotionaler Unterstützung auf externalisierende Verhaltensprobleme auf. Des Weiteren konnten indirekte Effekte von emotionaler Unterstützung über external-funktionale Emotionsregulationsstrategien auf externalisierende Verhaltensprobleme festgestellt werden.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Rolle der emotionalen Unterstützung von Lehrkräften für die Förderung von Emotionsregulationsstrategien sowie dem Umgang mit Verhaltensproblemen. Emotional unterstützende Lehrkräfte, die die emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen erkennen sowie feinfühlig darauf eingehen, können einen förderlichen Einfluss auf die funktionale Emotionsregulation nehmen und externalisierende Verhaltensprobleme reduzieren. Die Gestaltung von verlässlichen und emotional unterstützenden Beziehungen durch die Lehrkraft kann Emotionsregulationsdefizite reduzieren und zum Erlernen eines kontextspezifischen und situationsangemessenen Einsatzes

funktionaler Regulationsstrategien beitragen (Bergin & Bergin, 2009; Mikulincer & Shaver, 2012; Sroufe, 1996a).

Eine positive und sichere Lernumgebung wirkt sich positiv auf den Lernerfolg und das Verhalten von Schüler*innen aus (Durlak et al., 2011). Während in der Fachdisziplin des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung die Wirksamkeit von Classroom-Management sowie gezielten Förderprogrammen bereits vielfach empirische Bestätigung für eine positive und sichere Lernumgebung sowie die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen erhalten (z. B. Blumenthal et al., 2020; Casale et al., 2018; Durlak et al., 2011; Hillenbrand, 2015), bleibt die Berücksichtigung emotionaler Unterrichtsprozesse und deren Wirksamkeit im Rahmen empirischer Studien im deutschen Sprachraum deutlich unberücksichtigter. Die besondere Relevanz von emotionalen Dimensionen innerhalb von Unterrichtsprozessen findet zwar bereits deutlich stärker im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, beispielsweise durch die Zielsetzung der Förderung (KMK, 2000) sowie der Unterrichtsprinzipien im Förderschwerpunkt (Stein & Stein, 2020), Berücksichtigung als in Regelschulsettings (siehe Kapitel 4). Des Weiteren wird die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*in und Lehrkraft zwar als essentieller Faktor in diesem Zusammenhang benannt (Blumenthal et al., 2020; Hillenbrand, 2008a; Stein & Stein, 2020). Es bedarf jedoch differenzierter Analysen verschiedener Dimensionen emotionaler Prozesse im Unterricht. Abgeleitet aus den Ergebnissen der Dissertationsstudie kann eine bindungstheoretische Perspektive einen gewinnbringenden Beitrag dafür darstellen.

Nach der Bindungstheorie bieten Interaktionen mit verfügbaren Bezugspersonen und das daraus resultierende Gefühl der Bindungssicherheit tatsächliche und symbolische Unterstützung für das Erlernen konstruktiver Emotionsregulationsstrategien (Cassidy, 1994). So bieten Interaktionen mit emotional zugänglichen und ansprechbaren anderen Personen, wie beispielsweise Lehrkräften, einen Kontext, in dem ein/eine Schüler*in lernen kann, dass das Anerkennen und Zeigen von Gefühlen ein wichtiger Schritt zur Wiederherstellung des emotionalen Gleichgewichts ist und dass es nützlich und sozial akzeptabel ist, seine Gefühle auszudrücken, zu erforschen und zu versuchen, sie zu verstehen.

Die Ergebnisse unterstreichen die aus bindungstheoretischer sowie entwicklungspsychologischer Perspektive abgeleitete These, dass Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen eine Emotionsregulationsfunktion übernehmen bzw. als „*Co-Regulator*“ für die Emotionen der Schüler*innen sowie aktiv als Modell für Emotionsregulationsstrategien

fungieren (Spilt, Bosman & Verschueren, 2021). Co-Regulierung kann definiert werden als eine warme, aufmerksame Beziehung, in der eine Betreuungsperson die Umgebung positiv strukturiert und Unterstützung, Coaching und Modellierung für Selbstregulierungsfähigkeiten bietet (Murray & Rosanbalm, 2018). Lehrkräfte können somit eine aktive Rolle bei der Regulation von Emotionen einnehmen. Im internationalen Sprachraum bestehen bisher jedoch nur vereinzelte empirische Ergebnisse zu der Co-Regulationsfähigkeit von Lehrkräften bzw. Pädagog*innen, insbesondere innerhalb der Entwicklungsphase der mittleren Kindheit (Murray & Rosanbalm, 2018).

Soziale Beziehungen mit weiteren Personen (Peers, Lehrkräften) sowie positive Bindungserfahrungen stellen darüber hinaus bedeutsame umfeldbezogene Schutzfaktoren für Kinder und Jugendliche dar (siehe Kapitel 3.2). Die Ergebnisse leisten einen ersten Beitrag zur Wirkung von einzelnen Beziehungsdimensionen im Unterricht als mögliche Schutzfaktoren. Die emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft kann unter Berücksichtigung von Scheithauer, Mehren und Petermann (2003) als soziale Ressource in Faktoren der Bildungseinrichtung eingeordnet werden, die zum „Abpuffern“ von Risikofaktoren beitragen. In weiterführenden Längsschnittstudien gilt es jedoch weitere Wirkmechanismen auf unterschiedliche Outcomevariablen zu überprüfen.

Die Ergebnisse zeigen bislang einmalig für den deutschen Sprachraum und insbesondere für das sonderpädagogische Handlungsfeld den direkten und indirekten Einfluss von emotionaler Unterstützung auf Emotionsregulationsstrategien sowie auf Verhaltensprobleme. Sie deuten an, dass emotionale Unterstützung ein Prädiktor für die external-funktionale und -dysfunktionale Regulation von Emotionen sowie externalisierende Verhaltensprobleme von Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung darstellt.

Insbesondere aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung ist das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in die Wirkungsweisen und Zielkriterien des Unterrichts für Faktoren der Unterrichtsqualität und somit in das Angebots-Nutzungs-Verhältnis unterrichtlicher Wirkung einzuordnen. Basierend auf einem konstruktivistischen Lernansatz wird Unterricht in diesem Zusammenhang als repräsentiertes Angebot der Lehrkraft verstanden, das nicht notwendiger Weise zur beabsichtigten Wirkung führen muss (Fend 1980; Helmke & Weinert, 1997). Auf Grundlage dieser Annahme kann das im deutschen Sprachraum etablierte und empirisch gut überprüfte *„Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweisen des Unterrichts“* (Helmke, 2017; Helmke & Schrader, 1994; Helmke & Weinert, 1997) zu Rate gezogen werden. Dem Modell zufolge hängt die Wirksamkeit auf der

Seite der Schüler*innen von der Wahrnehmung und Interpretation der Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtlicher Maßnahmen sowie motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen, zu denen sie führen (Mediationsprozesse), ab (Helmke, 2017). Die Wahrnehmung und Interpretation der Lehrkraft bzw. der Unterrichtsprozesse sind gemäß diesem Modell abhängig von den individuellen Eingangsbedingungen der Schüler*innen sowie vom Klassen- bzw. Unterrichtskontext (Helmke, 2017) und unterstreicht insbesondere die Bedeutsamkeit kognitiver und affektiver Wirkkomponenten. Wie bereits im Rahmen dieser Dissertation sowohl theoretisch als auch empirisch verdeutlicht, stehen Bindungs- und Beziehungserfahrungen der Schüler*innen selbst sowie auch die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*in und Lehrkraft im direkten Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Unterrichtsprozessen. Im Fokus des Modells stehen primär fachspezifische Kompetenzen. Die generierten empirischen Erkenntnisse im Rahmen der vorliegenden Studie können dieses Modell um die Bindungs- und Beziehungsdimension erweitern.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse darüber hinaus die bereits aus den Ergebnissen der Publikation II hervorgehende Bedeutsamkeit des Einflusses von Emotionsregulationsstrategien auf emotionale und soziale Beeinträchtigungen und verdeutlichen, dass die Förderung von Emotionsregulationsstrategien in schulische Präventions- und Interventionsmaßnahmen integriert werden sollte (Publikation IV; siehe Abschnitt 8.7).

Die psychometrische Überprüfung des CLASS-S sowie ECR-RC. Im Rahmen dieser Arbeit konnte bereits auf die geringe Anzahl von Verfahren zur Erfassung der dyadischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung hingewiesen werden, was nicht nur, jedoch in besonderem Maße, für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung relevant ist.

Die Verfahren bieten die Möglichkeit einzelne Aspekte der affektiven Komponente der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, die im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Bedeutung sind (Roorda et al., 2017; siehe Kapitel 2.4), zu untersuchen. Die Verwendung des CLASS-S sowie des ECR-RC kann somit die theoriegeleitete Erfassung der dyadischen Beziehung ermöglichen. Sie kann dazu beitragen, verschiedene Perspektiven bei der Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung zu vergleichen und auf dieser Basis individualisierte beziehungsorientierte Maßnahmen abzuleiten sowie deren Wirkung zu überprüfen (Van Loan & Garwood, 2018; siehe Kapitel 2.4).

Die Adaption und erstmalige psychometrische Überprüfung ausgewählter Gütemaße des CLASS-S leistet einen ersten Beitrag für die Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Beobachtungsebene im deutschen Sprachraum und insbesondere für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Das Verfahren ermöglicht darüber hinaus die Verknüpfung zwischen Grundlagenforschung, Lehrkräfteevaluation sowie Professionalisierung von Lehrkräften im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Die Ergebnisse der faktoriellen Struktur des CLASS-S unterstützen grundlegend die Gesamtstruktur der Domänen des ursprünglichen Verfahrens. Die Ergebnisse bezüglich der notwendigen Modifikation auf der Dimensionsebene sowie bisheriger Studien aus dem internationalen Sprachraum (vgl. Abschnitt 8.3) deuten jedoch an, dass kulturelle, schul- und unterrichtsstrukturelle sowie grundlegende pädagogische Aspekte bei der Schulung von Beobachtern sowie in der Anwendung des Verfahrens des CLASS-S in anderen kulturellen Kontexten berücksichtigt werden müssen. Die ursprüngliche CLASS-S-Version stammt aus dem Bildungs- und kulturellen Kontext der USA. Kulturelle Sensibilität ist erforderlich, wenn es darum geht, Unterrichtsbeobachtungsinstrumente wie das CLASS zu adaptieren und zu validieren und Übertragungen von einem kulturellen und pädagogischen Kontext auf einen anderen vorzunehmen (Slot, Cadima, Salminen, Pastori & Lerkkanen, 2016).

Die Domänen, Dimensionen und Indikatoren des CLASS bieten die Möglichkeit, verschiedene Aspekte der Qualität von Interaktionen in schulischen Settings beschreiben zu können (Pianta et al., 2008). Dies führt zu einer systematischen Beobachtung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, die dabei insbesondere emotionale Unterrichtsprozesse fokussiert. Das Verfahren könnte im Rahmen von Interventionsstudien zur Überprüfung des Einflusses des Lehrkräftehandelns auf verschiedene Outcomevariablen von Schüler*innen herangezogen werden.

Im Rahmen empirischer Forschung – insbesondere im deutschen Sprachraum ist bislang ein Mangel an geeigneten Verfahren zur standardisierten Erfassung spezifischer Dimensionen unsicherer Bindung in der mittleren Kindheit und Adoleszenz festzustellen (siehe Kapitel 2.4). Mithilfe des ECR-RC kann aus dimensionaler Perspektive die Ausprägung bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung differenziert erfasst und für die Forschung genutzt werden. Ausgehend von der Annahme, dass Bindung einer dauerhaften Änderung im Rahmen eines transaktionalen dynamischen Entwicklungsprozesses unterliegt

(Ainsworth et al., 1978; Groh et al., 2014; Sameroff, 1975; Sroufe, 2005; siehe Kapitel 3.2), bietet das Verfahren die Möglichkeit, dynamische Prozesse stärker zu fokussieren.

Es bedarf jedoch weiterführender Überprüfungen der psychometrischen Güte und Anwendbarkeit des Verfahrens im deutschen Sprachraum, um das Instrument für diagnostische Fragestellungen im sonderpädagogischen Handlungsfeld nutzbar zu machen. Darüber hinaus ähnelt der ECR-RC in seiner Konstruktion sowie theoretischen Basis dem ECR-R, der für Erwachsene verwendet wird. Dies ermöglicht die Kombination der beiden Verfahren in zukünftigen Längsschnittstudien.

Die (Weiter-)Entwicklung geeigneter Verfahren sowie die Überprüfung der Passung zwischen den Bedarfen der Zielgruppe und den spezifischen Fördermaßnahmen vor dem Hintergrund entsprechender Erhebungsverfahren im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sind jedoch notwendig. Die wenigen auf die Erfassung der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade abzielenden Beurteilungsverfahren, die in der Praxis ökonomisch einsetzbar wären, müssten sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Eignung für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung als auch bezogen auf den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen kritisch geprüft werden. Darüber hinaus könnten Interviewverfahren, die die mentalen Repräsentationen der Schüler*innen und Lehrkräfte fokussieren, sowohl in der Forschung als auch im Rahmen der Lehrkräftebildung wertvolle Impulse geben (Koenen et al., 2018).

Um die Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft fundiert und ganzheitlich erfassen zu können, müsste das Konstrukt kombiniert aus den verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schüler*in und Beobachter*in), den jeweiligen Leveln der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (dyadisch und auf Klassenebene) sowie in Form eines multimethodischen Ansatzes umgesetzt werden (vgl. Abschnitt 8.6). Die Kombination aus gezielter Beobachtung der konkreten Interaktionen mit einer Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Makroebene im Sinne eines multimodalen und mehrperspektivischen Ansatzes kann die Erfassung einer wechselseitigen Interaktion ermöglichen (Scherzinger & Wettstein, 2019; Scherzinger et al., 2020). Die Umsetzung dieses vermeintlich ganzheitlichen Ansatzes gilt es jedoch vor dem Hintergrund des Forschungs- und Praxisfeldes zu reflektieren. Die Ergebnisse ausgewählter psychometrischer Gütemaße im Rahmen dieser Arbeit leisten einen ersten Beitrag zu Teilperspektiven eines multimethodischen Ansatzes.

Die in der Dissertationsstudie verwendeten Verfahren zur Erfassung einzelner Ebenen der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungsdyade können ebenfalls für Vorhaben in der Interventionsforschung relevant sein, in denen die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung vor dem Hintergrund des Forschungsstandes nicht nur als Outcome-, sondern auch als wichtige Moderatorvariable bspw. für sozial-emotionale Kompetenzen oder akademisches Engagement in den Blick zu nehmen ist (Roorda et al., 2017).

Beziehungsorientierte Interventionsmaßnahmen, wie beispielsweise das von Pianta und Hamre (2001b) entwickelte US-amerikanische Konzept „Banking Time“, könnten mithilfe der adaptierten und psychometrisch teilweise überprüften Verfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung auf Klassenebene sowie der Ebene der Bindungsrepräsentation von Schüler*innen zur Überprüfung der Wirksamkeit herangezogen werden und bisherige Studienergebnisse erweitern. Es handelt sich bei der Interventionsmaßnahme um einen non-direktiven Ansatz. Zentrale Techniken der Lehrkraft im Rahmen der Intervention bestehen vorrangig darin, das Handeln des Kindes zu beobachten (observing), zu kommentieren (narrating) und zu benennen (labeling) (Pianta & Hamre, 2001b; Williford & Pianta, 2020). Ausgehend von den bindungstheoretischen Grundannahmen sollen, mithilfe von Diskontinuitätserfahrungen des Kindes und Momenten des geteilten positiven Affektiven zwischen Lehrkraft und Schüler*in, positive Beziehungserfahrungen gesammelt werden. Die positiven Beziehungserfahrungen sollen dazu führen, die internalen bzw. mentalen Repräsentationen und dysfunktionale Interaktionsmuster zwischen Lehrkraft und Schüler*in positiv zu verändern. Ursprünglich konzipiert und primär eingesetzt wurde die Banking Time Intervention in der Arbeit mit Schüler*in mit externalisierenden Verhaltensproblemen (Williford et al., 2017).

Empirische Erkenntnisse zum Einfluss der Maßnahme auf die internale bzw. mentale Repräsentation von Schüler*innen liegen nach aktuellem Kenntnisstand des Autors nicht vor. Da die Interventionsmaßnahme auf die Veränderung dieser abzielt, bedarf es dahingehend weiterführender Forschung. Das verwendete Instrument ECR-RC zur Erfassung der Bindungsrepräsentation auf evaluativ-deklarativer Ebene der mentalen Repräsentation könnte somit im Rahmen weiterer Interventionsstudien zur Überprüfung dieser Veränderung herangezogen werden.

Wie an verschiedenen Stellen dieser Dissertation bereits verdeutlicht wurde, stellt die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ein wechselseitiges Konstrukt dar. Um das Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung annähernd ganzheitlich abbilden zu können, müssen die individuellen Eigenschaften der Lehrkraft im Rahmen empirischer Studien Berücksichtigung finden.

Auf Ebene der Lehrkräfte ist aus einer bindungstheoretischen Perspektive davon auszugehen, dass die mentalen Repräsentationen der Beziehung zu einzelnen Schüler*innen automatisch die Affekte und sozial-kognitive Informationsverarbeitung der Lehrkräfte beeinflussen und dadurch ihre Emotionen, Kognitionen und Verhaltensreaktionen gegenüber einzelner Schüler*innen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie beziehen sich zunächst auf die Erfassung der Bindungsrepräsentationen von Schüler*innen. In zukünftigen Studien sollten die Erkenntnisse ebenfalls auf die Lehrkräfteebene übertragen und weitergeführt werden.

Sowohl fachwissenschaftlich als auch politisch vielfach diskutiert ist die scheinbar besondere Herausforderung der inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen (Hennemann et al., 2017; Ricking & Wittrock, 2012; Vernooij & Wittrock, 2014). Im Sinne des präventiven Grundgedankens im (sonder-) bzw. schulpädagogischen Handlungsfeld vorbeugend und frühzeitig auf erhöhte emotional-soziale sowie kognitive Risiken zu reagieren und eine effektive Förderung von Schüler*innen zu ermöglichen, müssen somit ebenfalls bindungs- und beziehungsrelevante Aspekte im inklusiven Setting berücksichtigt werden. Neben fachwissenschaftlichen, grundlegend pädagogischen, didaktischen sowie diagnostischen Fachkenntnissen, stellt der Kompetenzerwerb zur Gestaltung von Beziehungen zu Schüler*innen, deren Eltern sowie zu den Kollegen ebenfalls einen wichtigen Anforderungsbereich für alle Lehrkräfte dar. Die Berücksichtigung dieser Kenntnisse soll gemäß KMK (2011) in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten. Ausgehend von den Ergebnissen der Dissertationsstudie kann vermutet werden, dass auch im inklusiven Schulsetting unsichere Bindungsrepräsentationen sowie die Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung Einfluss auf emotionale und soziale Prozesse im Unterricht einnehmen. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die allgemeine Schule und darin verortete inklusive Beschulung von Schüler*innen gilt es jedoch in zukünftigen Studien zu überprüfen.

8.6 Limitationen

Für die vorliegende Untersuchung liegen methodische Einschränkungen vor, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die Limitationen wurden bereits ausführlich in den einzelnen Publikationen diskutiert (siehe Anhang B bis D) und werden nachfolgend in ihren bedeutsamen Aspekten zusammengefasst. Übergeordnet ist darauf hinzuweisen, dass die Ableitung von gesicherten Aussagen zu kausalen Effekten der dargestellten Analysen auf Grundlage dieser Querschnittsuntersuchungen nicht getroffen werden können. Es bedarf einer längsschnittlichen Prüfung dieser Effekte.

Die Mehrdimensionalität sowie dynamische Wechselseitigkeit des Konstrukts der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung birgt einige methodische Herausforderungen, die es zu berücksichtigen gilt.

Der Anteil der aufgeklärten Varianz in den dargestellten Modellen weist auf das Vorliegen von weiteren Einflussfaktoren auf die jeweiligen untersuchten Konstrukte hin. Darüber hinaus können in einem statistischen Modell selten alle Variablen aufgenommen werden, die den Outcome beeinflussen. Es muss von einer Variation der abhängigen Variablen, die durch unbeobachtete (d. h. nicht in das Modell aufgenommene) Variablen verursacht wird, und somit von einer sogenannten „unobserved heterogeneity“ ausgegangen werden (Mood, 2010). Weitere Outcomevariablen wie beispielsweise weitere emotionale sowie soziale Kompetenzen sollten in zukünftigen Studien berücksichtigt werden.

Sowohl die erfassten Bindungsrepräsentationen als auch die Beziehungsdimension *emotionale Unterstützung* könnten des Weiteren ebenfalls als Mediator oder Moderator fungieren. Ergebnisse einzelner Studien unterstreichen die Annahme, dass beispielsweise eine positive Beziehung zur Lehrkraft einen moderierenden Einfluss auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen von Kindern hat (z. B. Griggs, Mikami & Rimm-Kaufman, 2016; McCormick, Cappella, O'Connor & McClowry, 2013).

Wie bereits im Rahmen des Kapitels 2.3 auf der Grundlage empirischer Studien sowie theoretischer Grundannahmen dargestellt, beeinflussen sich die Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme wechselseitig. In weiterführenden Studien sollten diese Zusammenhänge somit reziprok beispielsweise im Rahmen von Cross-Lagged-Designs analysiert werden.

Im Rahmen des Gruppenvergleichs (Förder- und Regelschule) ist auf die ungleiche Größe der beiden Stichproben hinzuweisen. Dies hat Auswirkungen auf die statistische Analyse (z. B. die Aussagekraft). Darüber hinaus war die Altersspanne in der

Förderschulstichprobe größer als in der Regelschulgruppe (d. h. sie umfasste sowohl jüngere als auch ältere Kinder). Dennoch sind die beiden Stichproben aus Sicht des Autors vergleichbar, da beide Gruppen Schüler*innen in der mittleren Kindheit/frühen Adoleszenz umfassen, der Altersmittelwert, Median und Modus sehr nahe beieinander liegen und der für die Bewertung der Bindungsrepräsentationen verwendete Fragebogen für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 14 Jahren entwickelt und psychometrisch ausgewertet wurde (Brenning et al., 2011).

Unter anderem vor dem Hintergrund des explorativen Anteils muss methodenkritisch ebenfalls bei der durchgeführten psychometrischen Überprüfung der Verfahren CLASS-S sowie ECR-RC auf einzelne Limitationen hingewiesen werden. Die erstmalige Nutzung des CLASS-S sowie des ECR-RC im deutschen Sprachraum sowie die Adaption für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung machen diese Diskussion notwendig. Im Rahmen der Studie wurden die faktorielle Struktur sowie die Interraterreliabilität des CLASS-S hinsichtlich der Anwendung im Förderschulsetting im deutschen Sprachraum zunächst jedoch nur einmalig überprüft. Um eine umfassende Einschätzung der psychometrischen Güte vorzunehmen, bedarf es der Überprüfung weiterer Gütemaße. So könnte der Vergleich mit weiteren Beobachtungsverfahren einen Beitrag zur Übereinstimmungsvalidität leisten. Aussagen zur Kriteriumsvalidität könnten über die Hinzuziehung von Variablen wie dem Stresslevel oder der Belastung der Lehrkräfte erfolgen.

Weitere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen den CLASS-Dimensionen und Outcomevariablen von Schüler*innen, wie beispielsweise emotionale und soziale Kompetenzen oder akademische Kompetenzen, könnten einen Beitrag zur prognostischen Validität leisten.

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass der jeweilige Tag, die jeweilige Tageszeit sowie der jeweilige Beobachtungszyklus die Beobachtung beeinflussen und somit Zeittrends auf die Qualität der Daten einwirken. Ein weiterer Einflussfaktor, der zur Verzerrung der Ergebnisse führen kann, ist die sichtbare Anwesenheit der Beobachter, die auf einmal im Unterricht sitzen.

Die Intraklassenkoeffizienten im Rahmen der vorliegenden Studie sind zwar sehr gute. Jüngere Arbeiten deuten jedoch darauf hin, dass es von Nutzen sein kann, ein Beobachtungsverfahren mithilfe der Generalisierbarkeitstheorie in Varianzquellen zu zerlegen (z. B. Casabianca et al., 2013). So können Fehler im Zusammenhang mit dem Bewerter, dem

Tag und dem Setting isoliert untersucht werden und zur Zuverlässigkeit der Messung des Verfahrens beitragen.

Darüber hinaus sollten mögliche Moderationseffekte der Stichprobe (Förderschulsetting, Regelschulsetting) auf die CLASS-S-Scores mit großen Stichproben untersucht werden, um mögliche Variationen im jeweiligen Bildungskontext zu überprüfen.

Um eine gezielte Untersuchung einzelner Wirkmechanismen der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung vornehmen zu können, konnte mithilfe des CLASS-S innerhalb der Dissertationsstudie nur ein Fokus auf ausgewählte Aspekte der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung gelegt werden. Neben der Beobachtung auf Klassenebene ist auch die Perspektive der individuellen Schüler*innen sowie der Lehrkräfte in die Erfassung dyadischer Beziehungskonstellationen im schulischen Bereich mit einzubeziehen, um Zusammenhänge, aber auch Diskrepanzen der unterschiedlichen Wahrnehmungsmodi erfassen zu können (z. B. Montuoro & Lewis, 2015). Wie jedoch bereits in Kapitel 2.4 dargestellt werden konnte, liegen für den deutschen Sprachraum und explizit für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung weitestgehend keine empirisch gut überprüften Verfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus Lehrkraft- oder Schüler*inperspektive vor.

Es bedarf weiterführender deutschsprachiger Adaptionen sowie psychometrischer Überprüfungen, die beispielsweise auch die Perspektive der Schüler*innen und deren Einschätzung zur Beziehungsdyade zwischen Schüler*in und Lehrkraft vornehmen, um multiperspektivisch und möglichst ganzheitlich das mehrdimensionale Konstrukt der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung differenziert zu untersuchen.

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt, wird die Erfassung unterschiedlicher Konstrukte von Bindung mittels Fragebögen in der Bindungsforschung vielfach diskutiert. Unter Berücksichtigung der Definition von Zimmermann (1999) zu Bindungsrepräsentationen stellt der ECR-RC jedoch ein Verfahren dar, dass die Bewertung von bindungsrelevanten Erfahrungen ermöglicht. Im Fokus stehen die Reflexion und Bewertung eines inneren Bildes von erlebter Bindungs- und Beziehungserfahrung. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Erfassung von Bindung auf evaluativ-deklarativer Ebene, und somit des expliziten, bewussten Anteils, von Fehlern überlagert ist.

Insbesondere bei Schüler*innen mit hohen Ausprägungen bindungsbezogener Vermeidung könnten die Aussagen aufgrund sozialer Erwünschtheit oder Idealisierungstendenzen beeinflusst werden. Die Erfassung impliziter Bindungsrepräsentationen blieb im Rahmen dieser Studie aus. Neben der Verwendung von

Selbstberichtsfragebögen sollten weitere Erhebungsinstrumente bzw. Multi-Informant-Multi-Method-Ansätze genutzt werden, um einem möglichen Methoden-Bias entgegenzuwirken. Datenquellen aus anderen Beurteilungsmethoden, wie z. B. von Eltern, engen Freunde und Lehrkräften können einen Beitrag zur Überprüfung der externen Validität liefern.

Aufgrund des Querschnittscharakters der vorliegenden Daten blieb die Analyse der Retest-Reliabilität beim ECR-RC aus. In Längsschnittstudien könnte die Retest-Reliabilität untersucht werden sowie weiterführende und fundiertere Aussagen zur (prognostischen) Validität des ECR-RC getroffen werden.

Ergänzend zu benennen sind Einschränkungen in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Basis der vorliegenden Ad-hoc-Stichprobe. Es können somit keine Rückschlüsse auf eine (benannte) Grundgesamtheit z. B. Schüler*innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gezogen werden. Im Vergleich zu bereits vorliegenden Studien, beispielsweise zu Bindungsrepräsentation im deutschen Sprachraum, handelt es sich jedoch um eine große Stichprobe, die sich nicht auf eine einzelne schulische Institution beschränkt. Bei der Stichprobenrekrutierung konnten zumindest die meisten Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen berücksichtigt werden. Das Ziel zukünftiger Studien sollte sein, die berichteten Ergebnisse an weiteren Stichproben, z. B. überregionalen Stichproben, zu replizieren.

Insgesamt ist die vorliegende Studie als explorative Studie zu verstehen, die auf der Basis theoretisch fundierter Modelle und vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen erste Hinweise auf Zusammenhänge, Gruppenunterschiede, Einflüsse sowie die psychometrische Qualität der ausgewählten Verfahren für den deutschsprachigen Raum und insbesondere für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aufzeigt. Dementsprechend ist das Ziel der durchgeführten inferenzstatistischen Analysen somit nicht als klassisch-hypothesentestende Analyse einzuordnen, sondern als Möglichkeit, Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen von Einflussfaktoren unter gegenseitiger statistischer Kontrolle für die vorliegenden Stichprobendaten vorzunehmen.

Die vorliegenden Ergebnisse können als erste Hinweise interpretiert werden. Ausgehend von diesen können in zukünftigen Studien systematische Hypothesen aufgestellt und geprüft werden. Mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Untersuchungen wurden im Rahmen der anderen Abschnitte des Kapitels 8 sowie bereits in Kapitel 7 diskutiert.

8.7 Implikationen und Ausblick für die sonderpädagogische Praxis

Orientiert an der Zielsetzung sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung (KMK, 2000) und den sich daraus ergebenden grundlegenden Aufgabenbereichen Diagnostik, Förderung und Unterricht, Kooperation sowie Professionalisierung (KMK, 2000; Melzer & Hillenbrand, 2013; Werner & Quint, 2014; Wittrock, 1998) lassen sich nachfolgend Implikationen aus den gewonnenen Erkenntnissen der vorliegenden Studie ableiten.

Es ist jedoch vorab darauf hinzuweisen, dass die Ableitung von Praxisimplikationen aus den generierten Ergebnissen dieser Dissertationsstudie kritisch-reflektiert einzuordnen ist und keine Allgemeingültigkeit beansprucht. Es bedarf weiterführender Untersuchungen und insbesondere Replikationsstudien, um weitere fundierte Erkenntnisse abzusichern. Die konkrete Ableitung expliziter Handlungsempfehlungen und -impulse ist verfrüht und auch nicht Hauptzielsetzung der vorliegenden Studie.

Diagnostik. Die passgenaue Entwicklung von Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten erfordert fundiertes Fachwissen über sozial-emotionale Kompetenzen und deren Entwicklung sowie damit im Zusammenhang stehende diagnostische Kompetenzen zur Erfassung von Ausgangslagen und Lernverläufen (Hesse & Latzko, 2017). Im Sinne eines förderdiagnostischen Vorgehens (Bundschuh, 2005; Bundschuh & Winkler, 2014; Mutzeck, 2000) sowie innerhalb von mehrstufigen schulweiten Förderkonzepten zur Prävention von Verhaltensstörungen, wie dem Response-to-Intervention Ansatz (RTI; Fuchs et al., 2003; Fuchs, Fuchs & Compton, 2012; Huber & Grosche, 2012) oder Schoolwide Positive Behavior Support (SW-PBS; Bohanon et al., 2012), werden datenbasierte Förderentscheide als Leitprinzip und wichtiger Aspekt professionellen pädagogischen Handelns beschrieben. Dabei liegen bereits eine Fülle an diagnostischen Instrumenten für den schulischen Kontext vor, die unterschiedliche Zieldimensionen der Förderung fokussieren (Übersicht Blumenthal et al., 2020). Verfahren, die differenziert bindungs- sowie beziehungsrelevante Aspekte fokussieren, werden bisher innerhalb dieser Ansätze nicht gezielt berücksichtigt.

Um eine bindungs- und beziehungsorientierte Passung zwischen den Förder- und Unterstützungsmaßnahmen sowie den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen zu ermöglichen und deren Effektivität zu erhöhen, bedarf es sowohl differenzierter informeller sowie formeller, valider diagnostischer Erkenntnisse.

Im Einklang mit den Implikationen für die sonderpädagogische Forschung bieten die im Rahmen dieser Studie adaptierten und erstmals im Förderschwerpunkt der emotionalen und

sozialen Entwicklung verwendeten und psychometrisch überprüften Verfahren zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von Schüler*innen (ECR-RC) sowie das Verfahren zur Erfassung der Beziehungsgestaltung im Klassenraum (CLASS-S) erste Impulse für eine bindungs- und beziehungsorientierte Schwerpunktsetzung für den diagnostischen Erkenntnisgewinn.

Auf der Grundlage eines dimensionalen Verständnisses von Bindung könnten unsichere Bindungsrepräsentationen individuell erfasst und differenziert zur Ableitung von effektiven, bindungsorientierten Förder- und Unterstützungsmaßnahmen beitragen. Dabei kann im schulischen Kontext als Lehrkraft die Zielsetzung jedoch nicht darin bestehen, eine klare kategoriale Klassifikation von Bindungstypen vorzunehmen. Eine tiefgreifende Erfassung setzt umfassende diagnostische Erkenntnisse und eine spezifische Ausbildung voraus. Insbesondere bei der Bindungsklassifikation ist diese unabdingbar jedoch aus schulischer Perspektive klar im therapeutischen Setting zu verorten.

Der Vorteil eines dimensionalen Verständnisses liegt vor allem für den schulischen Kontext somit darin, nicht vorschnell und ohne tiefgreifende Erkenntnisse über die individuellen Bindungserfahrungen des Schülers/ der Schülerin eine Klassifikation eines Bindungstyps vorzunehmen, sondern auf der Basis evaluativ-deklarativer Prozesse, individuelle Ausprägungen entlang des Kontinuums zwischen bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung einzuordnen.

Das Wissen über die individuellen Bindungsrepräsentationen und -strategien von Schüler*innen kann dazu beitragen, im Sinne des Konzeptes der Feinfühligkeit, angemessen auf die Bindungssignale der Schüler*innen zu reagieren. Das, was für eine*n Schüler*in mit hohen Ausprägungen unsicher-vermeidender Bindungsstrategien genau die richtige und wirksame Intervention darstellt, ist vermeintlich für eine*n Schüler*in mit hohen Ausprägungen unsicher-ambivalenter Bindungsstrategien die falsche und unwirksame Intervention.

Um der Zielsetzung, einen qualitativ hochwertigen Unterricht für Schüler*innen anzubieten, gerecht zu werden, bedarf es eines Verständnisses darüber, was den Unterricht für Schüler*innen effektiv macht. Eine bindungstheoretische Perspektive kann vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse dazu beitragen.

In Abgrenzung zu bereits bestehenden Verfahren, die primär aus der Schul- und Unterrichtsforschung stammen, wie beispielsweise den KODEK (Piwowar, 2013), erfolgt mit der Verwendung des CLASS-S eine besondere Berücksichtigung emotionaler

Unterrichtsunterstützungsprozesse. Diese sind im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Relevanz. Mithilfe des CLASS-Beobachtungsverfahrens besteht für Lehrkräfte die Möglichkeit, die Gestaltung des eigenen Unterrichts, des bestehenden Klassenklimas und insbesondere der individuellen Beziehung zu einzelnen Schüler*innen zu reflektieren, anzupassen und partizipativ zu optimieren.

Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und gezielt verschiedener Dimensionen der Unterrichtsunterstützung, wie beispielsweise das CLASS, können ebenfalls im Rahmen der (Weiter-)Qualifikation von Lehrkräften berücksichtigt werden. Die Arbeitsgruppe um Pianta integriert das CLASS beispielsweise bereits in Ausbildungsmodule, Interventionen und Coaching-Programme (z. B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). Im deutschsprachigen Raum bleibt die Berücksichtigung von Verfahren dieser Art weitestgehend unberücksichtigt. Wie bereits in Abschnitt 8.5 beschrieben, stellen die operationalisierten Domänen und Dimensionen des CLASS Verhaltensanker dar und lassen eine klare Beschreibung, Einordnung und darauf abgestimmte Intervention zu. Dies kann dazu beitragen, herausfordernde Situationen und Interaktionen im Unterricht gezielter zu analysieren und darauf aufbauend zu bewältigen.

Das Wissen über Bindungserfahrungen, -repräsentationen und deren Auswirkungen auf externalisierende sowie internalisierende Verhaltensprobleme kann im Rahmen gezielter Diagnostik sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen einen Beitrag zur Herstellung der individuellen Passung zwischen Bedarfen des jungen Menschen und konkreten Handlungsmöglichkeiten bieten. Da schulische Präventions- und Interventionsmaßnahmen zunehmend auf die Verbesserung des sozialen und emotionalen Klimas in der Klasse sowie Schule abzielen, ist die Einbeziehung von Verfahren zu spezifischen Unterrichtsprozessen besonders hilfreich.

Prävention und Intervention bzw. wirksame Förderung. Ein differenziertes und fundiertes Wissen über unterschiedliche bindungsrelevante Aspekte in der Schule kann übergeordnet zur Gestaltung sichernder und haltgebender Lernorte beitragen. Bindungs- und beziehungsorientiertes Wissen muss in den (sonder-)pädagogischen Auftrag der systematischen Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (Hennemann et al., 2017; Ricking, 2016) sowie der Intervention bei emotional-sozialen Beeinträchtigungen integriert werden (siehe Abschnitt 8.5).

Die aktuelle Untersuchung unterstreicht die Berücksichtigung von Bindungsdimensionen auch in der mittleren Kindheit und den potenziellen Nutzen

bindungsorientierter Interventionen in diesem Alter. In Präventions- und Interventionsprogrammen, die auf die mittlere Kindheit abzielen, wird Bindungsdimensionen häufig nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wie anderen familiären Faktoren, z. B. der elterlichen Erziehung. Obwohl Bindungs- und Erziehungsdimensionen miteinander verknüpft sind (Karavasilis, Doyle & Markiewicz, 2003), handelt es sich dabei um getrennte Konstrukte, was den Bedarf an mehr bindungsorientierten Erziehungsinterventionen unterstreicht (siehe Gregory, Kannis-Dymand & Sharman, 2019). Die wenigen bindungsorientierten Interventionen aus dem internationalen Sprachraum, die speziell mit Kindern oder Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen durchgeführt wurden, zeigen jedoch vielversprechende Ergebnisse (z. B. Moretti & Obsuth, 2009; Moretti, Obsuth, Craig & Bartolo, 2015).

In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder täglich einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, und dass Förderschulen stark auf die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern ausgerichtet sind, stellen die Ergebnisse der Dissertation einen ersten Schritt der Übertragung der internationalen Erkenntnisse auf die schulische Praxis dar. Für Förderschullehrkräfte ist es relevant, die elterliche Bindung zu berücksichtigen, wenn sie versuchen, adaptive soziale Interaktionen und Beziehungen zu fördern, da die Bindungserfahrungen und -repräsentationen Einfluss auf die Beziehungsdynamik zwischen Schüler*in und Lehrkraft nehmen.

Im deutschen Sprachraum bieten die bindungsgeleiteten Interventionen von Julius (2001b; 2009) sowie die herausgearbeiteten Lerndreiecke zu den Bindungstypen von Geddes (2007) erste Ansätze bindungs- und beziehungsorientierter Interventionen für das schulische Arbeitsfeld. Ziel dieser bindungsgeleiteten Interventionen ist die Korrektur der Bindungserfahrungen. Im Rahmen dieser Interventionen werden in erster Linie unsichere Bindungsmuster fokussiert. Durch die Herstellung von Diskontinuitätserfahrungen sollen unsichere Bindungsmuster verändert und neue Beziehungserlebnisse ermöglicht werden (Julius, 2009). Julius (2009) selbst merkt an, dass die Evaluation solcher bindungsgeleiteten Interventionen noch am Anfang steht. Zudem müssen bei diesen Interventionsformen die fachliche Expertise und der Übergang zu psychotherapeutischen Verfahren beachtet werden. Lehrkräfte fungieren in schulischen Kontexten als Pädagog*innen.

Da Interventionsmaßnahmen, die aus mehreren Komponenten bestehen, oft effektiver sind (Hester & Kaiser, 1998), kann davon ausgegangen werden, dass die Einbeziehung von bindungsrelevanten Dimensionen als zusätzlicher Faktor hilfreich sein kann.

Angesichts der theoretisch und konzeptionell dargestellten sowie empirisch analysierten Potentiale bindungstheoretischer Grundannahmen kann abgeleitet werden, dass die Bindungstheorie ebenfalls dazu beitragen kann, Interventionen – gezielt im Bereich der Verbesserung von Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung und -Interaktion – zu entwickeln. Sabol und Pianta (2012) geben in diesem Zusammenhang einen Überblick über Lehrkräfte-Trainingsprogramme, die eine Beziehungsperspektive einnehmen. Nicht alle Programme basieren auf einer bindungstheoretischen Perspektive. Häufiger sind sie inspiriert von Interventionen, die für Eltern-Kind-Interaktionen konzipiert wurden. Für den deutschsprachigen Raum und gezielt für das sonderpädagogische Praxisfeld liegen keine expliziten Programme vor, die die Beziehungsaspekte umfassend berücksichtigen.

Im Einklang mit den Implikationen für die sonderpädagogische Forschung (siehe Abschnitt 8.5) können die Ergebnisse in bereits bestehende proaktive sowie reaktive Handlungsstrategien integriert werden und wirksamen Unterricht unterstützen. Proaktive sowie reaktive Strategien und die grundlegende Gestaltung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung sollten beispielsweise vor dem Hintergrund der Ausprägung bindungsbezogener Angst sowie vor allem internal-dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien angepasst werden. Das bereits in Kapitel 2.3 kurz dargestellte *Konzept der Feinfühligkeit* bietet in diesem Zusammenhang einen Ansatzpunkt, um auf der Grundlage der Einordnung von Bindungserfahrungen und -repräsentationen angepasste Lehrkraftverhaltensweisen abzuleiten. Feinfühliges Lehrkraftverhalten zeichnet sich durch die Wahrnehmung sowie Interpretation bindungsrelevanter Verhaltensweisen der Schüler*innen sowie die darauf abgestimmte sensitive und prompte Reaktion aus. Lehrkräfte können als sicheres Modell, insbesondere bei Schüler*innen mit unsicherer Bindung, fungieren und unter Berücksichtigung des Konzeptes *Circle of Security* (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002) eine „sichere Basis“ bzw. einen „sicheren Hafen“ darstellen.

Auf der Grundlage der generierten Ergebnisse im Rahmen dieser Dissertationsstudie sowie weiterführenden empirischen Erkenntnissen im Handlungsfeld können bindungs- und beziehungsorientierte Aspekte stärker in Förderprogramme sozial-emotionalen Lernens integriert werden. Kognitive und akademische Prozesse sind eng mit Emotionen verknüpft (Ciompi, 2016). Schulisches Lernen sollte in einer angstfreien Umgebung stattfinden, in der die Schüler*innen sowie Lehrkräfte Anerkennung, Wertschätzung und gegenseitigen Respekt erfahren. Gelingende Beziehungen sind essentiell für gelingende Lehr-Lernprozesse sowie eine förderliche emotionale und soziale Entwicklung. Dimensionen emotionaler

Unterstützung können ausgehend von den Studienergebnissen eine besondere Rolle innerhalb von Förderung und insbesondere innerhalb sozial-emotionaler Lernprozesse im Unterricht einnehmen.

Im Einklang mit den dargestellten Implikationen für die sonderpädagogische Forschung können die empirischen Erkenntnisse aus der schulischen Bindungsforschung systematisch in bereits bestehende Mehrebenen-Präventionsansätze bzw. multimodale Förderkonzepte (Hanisch & Hennemann, 2018; Hanisch et al., 2019) integriert werden, um einer Intensivierung des Unterstützungsgrads entgegenzuwirken und eine Passung zwischen den Bedarfen der einzelnen Schüler*innen und deren Förderung herzustellen. Dies würde zu einer noch deutlicheren Fokussierung affektiver Komponenten und insbesondere bindungsrelevanter Aspekte innerhalb der einzelnen Förderstufen führen.

Verschiedene schulische Präventions- und Interventionsprogramme fokussieren primär die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, in denen nicht explizit die Bindungs- sowie Beziehungsdimensionen fokussiert werden oder nur einen geringen Teil abbilden (z. B. Hillenbrand et al., 2013; Petermann, 2013; Petermann, Koglin, Marées & Petermann, 2019; Urban, Hövel & Hennemann, 2018). Die Ergebnisse der Dissertationsstudie deuten darauf hin, dass bindungs- und beziehungsrelevante Aspekte deutlich stärker in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden sollten.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen darüber hinaus, dass die Förderung von Emotionsregulationsstrategien in schulischen Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Verhaltensproblemen integriert werden sollte. Lehrkräfte können durch gezielte Unterrichtsstrategien und Maßnahmen dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien verändern und zur Prävention und Intervention von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen beitragen.

Blumenthal et al. (2020) leiten übergeordnet auf der Grundlage des erweiterten Modells von Lemerise und Arsenio (2000) zentrale Förderschwerpunkte ab, die im Rahmen schulischer Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie der Intervention bei emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen systematisch bearbeitet werden sollten und besonders die Regulation von Emotionen fokussieren. Sie bieten Anknüpfungspunkte für Unterrichtsstrategien von Lehrkräften. Lehrkräfte könnten ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen in der Funktion eines „Co-Regulators“ (vgl. Abschnitt 8.5) und somit mithilfe emotionaler Unterrichtsunterstützung einen besonderen Einfluss auf die Schwerpunkte *„Emotionen bewusst machen und einen angemessenen Umgang üben“* sowie *„die Erweiterung*

des *Repertoires zur emotionalen Steuerung*“ mithilfe emotional unterstützender Lehrkraftverhaltensweisen bedeutsamen Einfluss auf die Regulationsprozesse einnehmen. Dies erweitert die bereits in diesem Kapitel generierte These, bindungsrelevante Aspekte im Rahmen des theoretischen SKI-Modells zur Prävention und Intervention von emotional-sozialen Beeinträchtigungen zu berücksichtigen.

Da insbesondere dysfunktionale bzw. maladaptive Emotionsregulationsstrategien einen Risikofaktor für die sozial-emotionale Entwicklung darstellen und, wie die Ergebnisse zeigen, einen bedeutsamen Einfluss auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme einnehmen, unterstreicht dies die Relevanz der Berücksichtigung dieser Zusammenhänge im Rahmen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

Professionalisierung. Um die im Rahmen der Dissertation generierten empirischen Ergebnisse sowie dahinter stehenden bindungstheoretischen Grundannahmen in professionellen, (sonder-)pädagogischen Handlungsfeldern gezielt und differenziert nutzen zu können und insbesondere negative Beziehungsdynamiken zu reduzieren, müssen bindungs- und beziehungsrelevante Aspekte der Förderung deutlich stärker in die Professionalisierung und einzelnen Ausbildungsphasen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften implementiert werden. Eng verknüpft mit den Implikationen für das diagnostische Handeln sind Reflexionsprozesse unterrichtlichen und pädagogischen Handelns, die einen essentiellen Aspekt der Professionalisierung im (sonder-)pädagogischen Handlungsfeld einnehmen (Mutzeck, 2000).

Wie bereits innerhalb der Ableitung für Diagnostik und Förderung in diesem Abschnitt dargelegt, geben Sabol und Pianta (2012) in diesem Zusammenhang im englischen Sprachraum einen Überblick über beziehungsorientierte Lehrer-Trainingsprogramme. Spilt und Kollegen (2012) evaluierten die Effekte von beziehungs-fokussierten Reflexionsprogrammen für Lehrkräfte in Bezug auf reflektierte Funktionen, basierend auf der Bindungsforschung. Für den deutschsprachigen Raum könnten vergleichbare Programme in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften integriert werden.

Wie bereits innerhalb der Implikationen für die sonderpädagogische Forschung dargestellt, lassen sich auf der Grundlage der operationalisierten Domänen, Dimensionen und Indikatoren des CLASS-Beobachtungsverfahrens Verhaltensanker ableiten, die eine klare Beschreibung, Einordnung und darauf abgestimmte Intervention ermöglichen könnten. Dies könnte Reflexionsprozesse über Unterrichtsprozesse unterstützen und in Lehrkrafttrainingsprogramme implementiert werden.

Die Dissertationsergebnisse zum Wissen über Bindungsrepräsentationen und des Einflusses sowie der Bedeutsamkeit emotionaler Unterrichtsunterstützung können gezielt für die schulbasierte Intervention genutzt werden, indem mit Lehrkräften im Sinne von Coachingprozessen zusammengearbeitet wird, um die Qualität ihrer Interaktion mit einzelnen Schüler*innen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verbessern.

Neben der Ableitung von individuell abgestimmten bindungs- und beziehungsorientierten Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, können die adaptierten Verfahren zur Erfassung einzelner Aspekte der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungdyade sowie der Bindungsrepräsentationen ebenfalls zur Evaluation von Unterrichtsprozessen genutzt werden.

Das Wissen über die Bindungsrepräsentationen von Schüler*innen sowie von Beziehungsprozessen und deren Wirkmechanismen im Unterricht kann zu einer reflektierten Einordnung von bindungs- und beziehungsorientierten Verhaltensmustern und zur zielgerichteten Förderung beitragen. Um feinfühlig auf Verhaltensweisen von Schüler*innen zu reagieren und ggf. als sichere Basis sowie sicherer Hafen zu fungieren, bedürfen Lehrkräfte Wissen über Bindungs- und Beziehungssignale von Schüler*innen. Die dargestellten Ergebnisse dieser Studie können diese Erkenntnisprozesse unterstützen und dafür genutzt werden.

Ausgehend vom Modell von Pianta (1999) und im Sinne der Wechselseitigkeit des Konstruktes stellt das Wissen über die eigenen Bindungsrepräsentationen der Lehrkraft ebenfalls einen bedeutsamen Aspekt für Unterrichtsprozesse dar. Dies wurde im Rahmen der Dissertationsstudie nicht umfassend analysiert, soll jedoch aufgrund der besonderen Relevanz für die Professionalisierung kurz im Sinne eines Ausblickes diskutiert werden.

Die Sensibilisierung der Lehrkräfte für den Einfluss der eigenen mentalen Repräsentationen auf die alltägliche Interaktion mit den Schüler*innen kann zu einem fürsorglichen und positiven Umgang mit den Kindern und Jugendlichen führen. Studienergebnisse einer Interventionsstudie von Koenen et al. (2018) deuten darauf hin, dass Lehrkräfte nach einer Coaching-Intervention (gezielte Beeinflussung der mentalen Repräsentationen) positive Effekte auf deren Emotionen und Kognitionen über ihre Beziehung zu spezifischen Schüler*innen auf mehr Freude und Nähe in der Beziehung zurückführten. Die meisten Lehrkräfte berichten darüber hinaus über eine Abnahme von Wut und einer

Zunahme des Gefühls, kompetenter in Bezug zu den Schüler*innen zu sein (Koenen et al., 2018).

Die Reflexion der eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen ist in vielen therapeutischen sowie pädagogischen Handlungsfeldern fester Bestandteil der Professionalisierung. Im Lehrerberuf wird die Auseinandersetzung mit den eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln jedoch viel zu sehr vernachlässigt. Nicht allein aus bindungstheoretischer Perspektive stellt die Betrachtung der Bindungs- und Beziehungserfahrungen von pädagogischen Fachkräften einen wichtigen Ansatzpunkt für die Gestaltung einer vertrauensvollen und sicheren Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung dar und kann zur Stärkung professioneller Selbstreflexionsfähigkeit beitragen. Dies gilt es jedoch im Rahmen empirischer Studien zu analysieren.

Um beziehungsorientierte Dimensionen, wie emotionale Unterstützung, in das professionelle Handeln und gezielt in Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu integrieren, müssen diese Dimensionen stärker in der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften Berücksichtigung finden. Für den deutschsprachigen Raum kann vor dem Hintergrund bindungsorientierter Professionalisierungskonzepte darüber hinaus auf den Ansatz der mentalisierungsbasierten Pädagogik (Gingelmaier & Schwarzer, 2019) verwiesen werden.

In Abbildung 16 werden zusammenfassend, unter Berücksichtigung einer vereinfachten Form des Handlungsmodells von Mutzeck (2008) und somit dem Dreischritt *Wahrnehmen, Verstehen, Handeln* vereinzelte Impulse für eine „bindungs- und beziehungsorientierte“ Professionalisierung dargestellt.



Abbildung 16. Bindungs- und beziehungsorientierte Schwerpunkte für die Professionalisierung sowie das pädagogische Handeln (Bolz, 2021, S. 143)

Kooperation. Auch für die Vernetzung und Kooperation von schulischen und außerschulischen Akteuren, die besonders im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung bedeutsam ist, stellen bindungstheoretische Erkenntnisse über die Zielgruppe lohnende Implikationen dar. Ein gemeinsames Verständnis über bindungstheoretische Grundlagen und Konzepte zwischen den Akteuren innerhalb multiprofessioneller Teams kann gewinnbringend für eine zielgerichtete Planung, Umsetzung und Reflexion pädagogisch-therapeutischer Fördermaßnahmen sein. Bindungsrelevante Rückmeldungen und Hinweise von Psychotherapeuten könnten im schulischen Kontext im Einzelfall besser eingeordnet und genutzt werden, wenn Lehrkräfte Wissen und Erkenntnisse über bindungstheoretische Grundannahmen haben. Lehrkräfte, die sensibilisiert für bindungsbezogene Verhaltensweisen sind, können diese Erkenntnisse an Sozialpädagog*innen und Therapeuten weitergeben.

Die Berücksichtigung von Bindungs- und Beziehungsdimensionen im schulischen Praxisfeld ist demzufolge neben „Disziplin-Management“ (z. B. in Form von Regeln, Routinen, Rechten und Pflichten etc.) und konkreten unterrichtlichen Strategien (z. B. didaktische Reduktion,

Methodenwechsel, Sozialform etc.) die zentrale Dimension und Ressource im Rahmen einer schüler*innenorientierten Förderung und Unterstützung.

Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse der Dissertationsstudie, dass neben akademischem Lernerfolg (Stein & Stein, 2020), Prävention (z. B. Casale, Hennemann & Hövel, 2014; Hennemann et al., 2017), sozial-emotionalem Lernerfolg (z. B. Ellinger & Stein, 2012; Leidig et al., 2020) sowie sozialer Partizipation (z. B. Florin, Lütolf & Wyder, 2015; Huber, 2019), eine positive Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung eine bedeutsame Zieldimension von Unterricht im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aus fachwissenschaftlicher Perspektive dargestellt. Es kann abschließend festgehalten werden, dass die Einnahme einer bindungstheoretischen Perspektive einen Beitrag dazu leisten kann, Prozesse schulischer Bindungs- und Beziehungsgestaltung zu beschreiben, zu analysieren, einzuordnen und zu reflektieren.

9 Quellenverzeichnis

- Aboagye, M., Qin, J., Pekarkova, S., Antwi, C. O., Jababu, Y. et al. (2019). Factorial Validity of Student-Teacher-Relationship Scale – Short Form, Latent Means Comparison of Teacher-Student Relationship Quality and Association with Child Problem and Prosocial Behaviours. *Psychological Studies*, 64, 221–234.
- Achenbach, T. M. (1966). The Classification of Children's Psychiatric Symptoms: A Factor Analytic Study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1–37.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275–1301.
- Achenbach, T., Ivanova, M., Rescorla, L., Turner, L. & Althoff, R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55, 647–656.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationship with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664–679.
- Ahnert, L. & Spangler G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404–435). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Objectiv relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41, 39–67.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33–51), London: Routledge.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development* 41, S. 49–67.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 99–135). London: Cambridge University Press.

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albee, G. W. (1985). The argument of primary prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 5, 213–219.
- Albert, D., Belsky, D. W., Crowley, D. M., Latendresse, S. J., Aliey, F., Riley, B. et al. (2015). Can genetics predict response to complex behavioral interventions? Evidence from a genetic analysis of the Fast Track Randomized Control Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34, 497–518.
- Aldao, A. & Dixon-Gordon, K. (2014). Broadening the Scope of Research on Emotion Regulation Strategies and Psychopathology. *Cognitive Behaviour Therapy* 43(1), 22–33.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction* 58, 126–136.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective student-teacher interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333, 1034–1037.
- Allison, P. D. (2012). Handling Missing Data by Maximum Likelihood. *Mathematics*, 312, 1–21.
- Al-Yagon, M. (2015). Externalizing and internalizing behaviours among adolescents with learning disabilities: Contribution of adolescents' attachment to mothers and negative affect. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1343–1357.
- Al-Yagon, M. (2016). Perceived Close Relationship With Parents, Teachers, and Peers: Predictors of Social, Emotional and Behavioral Features in Adolescents With LD or Comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597–615.

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Angold, A. & Costello, E. J. (1995). Developmental epidemiology. *Epidemiologic Review*, 17, 74–82.
- Arbuckle, J. L. (2012). Users Guide. IBM® SPSS® Amos™ 21. Available at: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/amos/21.0/en/Manuals/IBM_SPSS_Amos_Users_Guide.pdf.
- Arbuckle, J. L. (2019). *Amos (Version 26.0) [Computer Program]*. Chicago, IL: IBM SPSS.
- Argyle, M. & Henderson, M. (1990). *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens*. München: mvg Verlag.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 16(5), 427–54. doi: 10.1007/BF02202939.
- Arsenio, W., Adams, E. & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739–1755.
- Asendorpf, J. & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Huber.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707–718.
- Bach, H. (1985). *Sonderpädagogik im Grundriß*. Berlin: Marhold.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). Faktorenanalyse. In K. Backhaus, B. Erichson, W. Plinke & R. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysemethoden* (S. 365–433). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W. & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263–279. <https://doi.org/10.1037/a0039772>
- Baldwin, A. L., Baldwin, C. & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257–280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.

- Ball, J. & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126–143). Göttingen: Hogrefe.
- Baltes-Götz, B. (2008). *Moderatoranalyse per multipler Regression mit SPSS*. Online-Dokument mit URL: <http://www.uni-trier.de/index.php?id=22528>
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioral disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 194–203.
- Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, H.-J. (2005). Correlates of Aggressive and Delinquent Conduct Problems in Adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24–39.
- Barnow, S., Pruessner, L. & Schulze, K. (2020). Flexible Emotionsregulation: Theoretische Modelle und Empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 71(3), 288–302.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147–178.
- Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten*. Weinheim: Beltz.
- Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen*. Hamburg: tredition.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 155–159.
- Belsky, J., Gilstrap, B. & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692–705.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescents*, 20, 661–678.
- Bender, D. & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J.

- Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117–145). Springer: Berlin.
- Benesch, C., Görtz-Dorten, A., Breuer, D. & Döpfner, M. (2013). Erfassung aggressionsauslösender und -aufrechterhaltender Faktoren bei Kindern mit oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen im Eltern-, Lehrer- und Selbsturteil. Zur Reliabilität und Validität des Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 42, 269–279.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606.
- Berant, E., Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2008). Mothers' attachment style, their mental health, and their children's emotional vulnerabilities: A seven-year study of children with congenital heart disease. *Journal of Personality*, 76, 31–66.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachment in the classroom*. *Educational Psychology Review*, 21, 596–616.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationship in Turkish and United State schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6, 547–554.
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R. et al. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, 39, 114–130.
- Bihler, L.-M., Agache, A., Kohl, K., Willard, J. A. & Leyendecker, B. (2018). Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the Three Domain Structure and Reveals no Support for the Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*, 9(1232), 1–13.
- Blanz, B., Schmidt, M. H. & Esser, G. (1991). Familial adversities and child psychiatric disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 939–950.
- Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und

- soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. Longitudinale Betrachtung von Klassenklima, Lehrer-Schüler-Beziehung und sozialer Partizipation. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, o. A.*, 1–16.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(6), 408–421.
- Bohanon, H., Fenning, P., Hicks, K., Weber, S., Their, K., Aikins, B., Morrissey, K., Briggs, A., Bartucci, G., McArdle, L., Hoeper, L. & Irvin, L. (2012). A Case Example of the Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support in a High School Setting Using Change Point Test Analysis. *Preventing School Failure*, 56(2), 91–103. DOI: 10.1080/1045988X.2011.588973
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128–144). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175–192.
- Bolz, T. & Koglin, U. (eingereicht). Der Einfluss emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte auf Emotionsregulation sowie Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.
- Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 70, 560–571.
- Borchert, J. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktionen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 740–751). Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Bosmans, G. & Kerns, K. A. (2015). Attachment in Middle Childhood: Progress and Prospects. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 148, 1–14.
- Bosman, R. J., Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2019). Do teachers have different mental representations of relationships with children in cases of hyperactivity versus conduct problems? *School Psychology Review*, 48(4), 333–347.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: Separation: anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Separation. Vol. 2: Anger and anxiety (Attachment and loss, Vol. 2)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung - Bindung und Verlust*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Braet, C., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S. & Goossens, L. (2014). Emotion Regulation in Children with Emotional Problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 493–504.
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A. et al. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 787–799.
- Brennan, K., Clark, C. & Shaver, P. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. Simpson & W. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76). New York: The Guilford Press.
- Brenning, K. & Braet, C. (2013). The emotion regulation Model of attachment. An emotion-specific approach. *Personal Relationships*, 20(1), 107–123.

- Brenning, K., Soenens, B. & Braet, C. (2015). Testing the incremental value of separate measure for secure attachment relative to a measure for attachment anxiety and avoidance a study in middle childhood and early adolescence. *European Journal of Psychological Assessment, 3*, 5–13.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bal, S. (2012). The Role of Parenting and Mother-Adolescent Attachment in the Intergenerational Similarity of Internalizing Symptoms. *Journal of Youth Adolescence, 41*, 802–816.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. (2011). An adaption of the experiences Close Relationship Scale Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationship, 28*(8), 1048–1072.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal relationships, 19*(3), 445–464.
- Brenning, K., Van Petegem, S., Vanhalst, J. & Soenens, B. (2014). The psychometric qualities of short version on the Experiences in Close Relationships Scale – Revised Child version. *Personality and Individual Differences, 68*, 118–123.
- Bretherton, I. (1980). Young children in stressful situations: The supporting role of attachment figures and unfamiliar caregivers. In G. V. Coelho & P. I. Ahmed (Eds.), *Uprooting and development* (pp. 179–210). New York: Plenum Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & F. Waters, (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1–2, Serial NO. 209), 3–35.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health, 11*, 237–252.
- Bretherton, I. & Munholland, K. (2018). Internal working model in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 63–90). New York: The Guilford Press.
- Bridges, L. J., Denham, S. A. and Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation. *Child Development, 75*, 340–345.
- Brisch, K.-H. (2019). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brock, L. L. & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher–child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661–680.
- Brock, L. L. & Curby, T. W. (2016). The role of children’s adaptability in classrooms characterized by low or high teacher emotional support consistency. *School Psychology Review*, 45(2), 209–225.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E. & Wanless, S. B. (2014). Delay of Gratification in First Grade: The Role of Instructional Context. *Learning and Individual Differences*, 29, 81–88.
- Brockmeyer, T., Grosse Holtforth, M., Bents, H., Kammerer, A., Herzog, W. & Friederich, H. (2012). Starvation and emotion regulation in anorexia nervosa. *Comprehensive Psychiatry*, 53, 496–501.
- Brodie, Z., Goodall, K., Darlin, S. & McVittie, C. (2018). Attachment insecurity and dispositional aggression: The mediation role of maladaptive anger regulation. *Journal of Social and Personal Relationship*, 36, 1–22.
- Brok, P. den, Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students’ perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199–213.
- Brok, P. den, Levy, J., Wubbels, T. & Rodriguez, M. (2003). Cultural influences on students’ perceptions of videotaped lessons. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(3), 355–378.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed.): Vol 1, Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148.
- Brown, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

- Bub, K. L. (2009). Testing the Effects of Classroom Supports on Children's Social and Behavioral Skills at Key Transition Points Using Latent Growth Modeling. *Applied Developmental Science, 13*(3), 130–148.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2014). *Emotion regulation: Implications for positive youth development. Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München u. a.: Pearson Studium.
- Bundschuh, K. (2005). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (6. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2014). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (8. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interaction and Instruction. *Applied Developmental Science, 12*(3), 140–153.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E., & Bryant, M. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339–357.
- Burkhardt Bossi, C. & Reyhing, Y. (o.A.). *CLASS TigER: Interaktionsqualität mit CLASS Toddler messen und verbessern: Ein explorativer Vergleich von Live- und Videobeobachtungen in anderen geeigneten Räumen der Kindertagespflege (Großtagespflege)*.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Review of Social Development, 20*(1), 33–50. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367–91.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*, 92–95.

- Calkins, S. & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 229–248). New York: Guilford Press.
- Calvete, E. & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 36*(5), 338–347.
- Casabianca, J. M., McCaffrey, D. F., Gitomer, D. H., Bell, C. A., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Effect of Observation Mode on Measures of Secondary Mathematics Teaching. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 757–783. doi: 10.1177/0013164413486987
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. C. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik, 6*, 33–58.
- Casale, G., Hövel, D. C., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule. In H. Christiansen, D. Ebert & B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung (Bd. VI.). Entwicklungen und Perspektiven* (S. 245–286). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Caspi, A. (1998). Personality Development across the Life Course. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3 (pp. 311–388). New York: John Wiley & Sons, inc.
- Caspi, A., Houts, R. M., Belsky, D. W., Goldman-Mellor, S. J., Harrington, H. L., Israel, S., Meier, M. H., Ramrakha, S., Shalev, I., Poulton, R. & Moffitt, T. E. (2014). The p Faktor: One General Psychopathology Factor in the Structure of Psychiatric Disorders? *Clinical Psychological Science, 2*, 119–137.
- Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2006). Gene-environment interactions in psychiatry: Joining forces with neuroscience. *Nature Reviews, 7*, 583–590.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation. Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 228–283.
- Cassidy, J. (2018). Overview of Attachment Theory. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 3–24). New York & London: The Guilford Press.
- Cassidy, J., Jones, J. & Shaver, P. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology, 25*, 1415–1434.

- Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149–197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cavendish, W., Nielsen, A. & Montague, M. (2012). Parent attachment, school commitment, and problem behavior trajectories of diverse adolescents. *Journal of adolescence*. Zugriff am 29.08.2021 unter <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.001>.
- Chartrand, T. L. & Bargh, J. A. (2002). Nonconscious motivations: Their activation, operation, and consequences. In A. Tesser, D. A. Stapel & J. V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 13–41). American Psychological Association.
- Cicchetti, D. V. (1981). Testing the normal approximation and minimal sample size requirements of weighted kappa when the number of categories is large. *Applied Psychological Measurement*, 5(1), 101–104.
- Cicchetti, D. V. & Cohen, D. J. (eds.). (2006). *Developmental psychopathology. Volume 1: Theory and method*. Hoboken, New York: Wiley.
- Cicchetti, D. V. & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597–600.
- Ciampi, L. (2016). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli, M. C. & Rivers, S. E. (2018). Applying the classroom assessment scoring system in classrooms serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 343–360.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen: Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122–141.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In A. Damon (Ser. Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 779–862). New York, NY: Wiley.
- Cole, D. A., Ciesla, J. A. & Steiger, J. H. (2007). The insidious effects of failing to include design-driven correlated residuals in latent-variable covariance structure analysis. *Psychological methods*, 12(4), 381–398.

- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*, 324–352.
- Cole, P. M. & Hall, S. E. (2008). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (eds.), *Child and Adolescent Psychopathology* (pp. 265–298). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cole, P. M., Hall, S. E. & Hajal, N. (2017). Emotion dysregulation as a vulnerability to psychopathology. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (eds.), *Child and Adolescent Psychopathology* (pp. 346–386). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 53, 73–100.
- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Collins, M. & Nowicki, S. (2001). African American children's ability to identify emotion in facial expressions and tones of voice of European Americans. *The Journal of Genetic Psychology, 162*, 334–346.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631–647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Evaluation of the first three years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 19–35.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 650–661.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The effects of the Fast Track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82*, 331–345.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education, 134*, 439–451.
- Conradi, H.-J., Gerlsma, C., van Duijn, M. & de Jonge, P. (2006). Internal and external validity of the experiences in close relationships questionnaire in an American and two Dutch samples. *European Journal of Psychiatry, 20*(4), 258–269.

- Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K. & Albino, A. (2003). Personality and the Predisposition to Engage in Risky or Problem Behaviors during Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 390–410.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Cox, M. J., Mills-Koonce, R., Propper, C. & Gariépy, J. L. (2010). Systems theory and cascades in developmental psychopathology. *Developmental and Psychopathology*, 22(3), 497–506.
- Crawford, T. N., Livesley, W. J. & Jang, K. L. (2007). Insecure attachment and personality disorder: a twin study of adults. *European Journal of Personality*, 21(2), 191–208.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social-adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Curby, T., Brock, L. & Hamre, B. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925.
- Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.) (2006). *Handbook of child Psychology*. New York: Wiley.
- Davidson, R. & MacKinnon, J. (1993). *Estimation and Inference in Econometrics*. Oxford University Press.
- De Castro, B., Verhulp, E. & Runions, K. (2012). Rage and revenge: Highly aggressive boys' explanations for their responses to ambiguous provocation. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 331–350.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- De Jong, E. M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. & Roorda, D. (2018). Teacher and child perceptions of relationship quality and ethnic minority children's behavioral adjustment in upper elementary school: A cross-lagged approach. *Journal of School Psychology*, 70, 27–43.
- Denham, S. A. (2006). Emotional Competence: Implications for Social Functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment* (p. 23–44). New York: The Guilford Press.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426–454.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. & DeMulder, R. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 290–301.
- Dlugosch, A. (2010). Bindung und Exploration im Kontext des Selbst. Eine Perspektivenerweiterung (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(9), 324–330.
- Dodge, K. A. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171–180). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons Inc.
- Doerfler, L., Connor, D. & Toscano, P. (2011). The CBCL Bipolar Profil and Attention, Mood, and Behavior Dysregulation. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 545–553.
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 31–56). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2017). *Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R - Child Behavior Checklist - deutsche Fassung Revision*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W., Lehmkuhl, G. & Poustka, F. (1994). Zur Reliabilität und faktorielle Validität der Child Behavior Checklist – eine Analyse in einer klinischen und einer Feldstichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 22, 189–205.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H. & Verschueren, K. (2011). Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in First Grade: The Intervening Role of Children's Self-esteem. *Infant and Child Development*, 20, 449–465.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82, 405–32.
- Dykas, M. J. & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137, 19–46.

- Dziuban, C. & Shirkey, E. (1974). When is a Correlation Matrix Appropriate for Factor Analysis?. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358–361.
- Egle, U. T., Hoffmann, S. O. & Steffens, M. (1997). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter. Gegenwärtiger Stand der Forschung. *Nervenarzt*, 68, 683–695.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (2017). Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 267–287). Wiesbaden: Springer.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–34. DOI: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J. & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 157–172). New York: The Guilford Press.
- Eisfeld, M. (2014). *Bindung und IQ. Eine empirische Studie zum Bindungsverhalten von Kindern im Grundschulalter. Dissertation*. Universität Rostock, Rostock.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85–109.
- Enders, C. K. & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 430–457.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new model: a challenge for biomedicine. *Science*, 1296, 129–137.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijtebrier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S. et al. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationship in adolescents: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1192–1207.
- Esser, G., Hänsch-Oelgart, S. & Schmitz, J. (2017). TBS-TK Rezension: „CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach“. *Psychologische Rundschau*, 69, 144–146.

- Esser, G., Ihle, W., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2000). Der Verlauf psychischer Störungen vom Kindes- zum Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 276–283.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Test for correlation and regression analysis. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Lapsley, A. M. & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–56.
- Fehlinger, T., Stumpfenhorst, M., Stenzel, N. & Rief, W. (2013). Emotion regulation is the essential skill for improving depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 144(1–2), 116–122.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2001). The Christchurch Health and Development Study: Review of findings on child and adolescent mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 287–296.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. & Lynskey, M. T. (1994). The childhoods of multiple problem adolescents: A 15-year longitudinal study. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(6), 1123–1140.
- Fern, J., Nitkowski, D., Petermann, U. & Petermann, F. (2018). Zur Bedeutung funktionaler und dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien für die depressive Symptomatik bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46, 17–27.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 302–309.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318–1328.

- Florin, M., Lütolf, A. & Wyder, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. Ein Forschungsprojekt an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (ZÜRICH) zu Gelingensbedingungen für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Verhaltensstörung. *Heilpädagogische Forschung, 1*, 2–22.
- Fontaine, R. G. & Dodge, K. A. (2009). Social information processing and aggressive behavior: A transactional perspective. In A. J. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 117–135). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(1), 4–18.
- Forness, S. R. & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace “serious emotional disturbance” in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review, 21*, 12–20.
- Fox, N. A., Almas, A. N., Degnan, K. A., Nelson, C. A. & Zeanah, C. H. (2011). The effects of severe psychosocial deprivation and foster care intervention on cognitive development at 8 years of age: Findings from the Bucharest Early Intervention Project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*, 919–928.
- Fraley, R. C. (2002). Attachment Stability from Infancy to Adulthood: Meta-Analysis and Dynamic Modeling of Developmental Mechanisms. *Personality and Social Psychological Review, 6*, 123–151.
- Fraley, R. C. (2007). A connectionist approach to the organization and continuity of working models of attachment. *Journal of Personality, 75*(6), 1157–1180.
- Fraley, R. C. & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*(2), 131–144.
- Fraley, R. C., Hudson, N. W., Heffernan, M. E. & Segal, N. (2015). Are adult attachment styles categorical or dimensional? A taxometric analysis of general and relationship-specific attachment orientations. *Journal of personality and social psychology, 109*(2), 354–368.

- Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology, 4*, 132–154.
- Fraley, R. C. & Shaver, P. R. (2018). Attachment theory and its place in contemporary personality theory and research. In R. W. Robins & O. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Fraley, R. C. & Spieker, S. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of strange situation behavior. *Developmental Psychology, 39*, 387–365.
- Fraley, R. C. & Waller, N. G. (1998). Adult Attachment Patterns: A Test of the Typological Model. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationship* (pp. 77–114). New York: Guilford Press.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York, NY: Plenum.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodinski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197–218). Heidelberg: Spektrum.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children, 78*, 9–27.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practices, 18*, 157–171.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence, 28*(5), 619–31. DOI: 10.1016/j.adolescence.2004.12.009
- Garnefski, N., Rieffe, C. J., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive behaviour regulation strategies and emotional problems in early adolescents: The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry, 16*, 1–9.
- Garner, P. W. & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development, 9*, 246–264.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology, 42*, 1179–1192.
- Geddes, H. (2007). *Attachment in the Classroom*. London: Worth Pub

- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview Protocol*. Unpublished Manuscript, University of California, Berkeley.
- Gingelmaier, S. (2018). Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 178–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisierung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(3), 12–18.
- Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.) (2001). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Hogrefe.
- Gloger-Tippelt, G. (2004). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 82–109). München u. a.: Ernst Reinhardt.
- Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.) (2016). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Hogrefe.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goagoses, N., Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (2021). Maternal Attachment and Behavior Problems: Comparison Between Children in Regular and Special Education Schools. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2017145>
- Goodall, K. (2015). Individual Differences in the Regulation of positive Emotion: The Role of Attachment and Self Esteem. *Personality and Individual Differences*, 74, 208–213.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Goodyer, I. M. (1994). Developmental psychopathology: The impact of recent life events in anxious and depressed school-age children. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 87, 327–329.
- Görtz- Dorten, A. & Döpfner, M. (2010). *FAVK Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Gottlieb, G. & Willoughby, M. T. (2006). Probabilistic Epigenesis of Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 673–700). New Jersey: Wiley

- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie: Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: The significance of teacher–student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416–432.
- Gregory, M., Kannis-Dymand, L. & Sharman, R. (2019). A review of attachment-based parenting interventions: Recent advances and future considerations. *Australian Journal of Psychology*. Advance online publication.
- Griffin, D. W. & Bartholomew, K. (1994). Models of self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430–445.
- Griggs, M. S., Mikami, A. Y. & Rimm-Kaufman, S. E. (2016). Classroom quality and student behavior trajectories in elementary school. *Psychology in the Schools*, 53(7), 690–704. <https://doi.org/10.1002/pits.21941>
- Groh, A. M., Propper, C., Mills-Koonce, R., Moore, G. M., Calkins, S. & Cox, M. (2017). Mothers' Physiological and Affective Responding to Infant Distress: Unique Antecedents of Avoidant and Resistant Attachment. *Child Development*, 90(2), 489–505.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., Booth-Laforce, C., Fraley, R. C., Owen, M. T., Cox, M. J. & Burchinal, M. R. (2014). IV. Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(3), 51–66.
- Groh, A., Roisman, G., Van Ijzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. & Fearon, R. (2012). The Significance of Insecure and Disorganized Attachment for Children's Internalizing Symptoms: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 83, 591–610.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 3, 271–299.
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573.
- Gross, J. & Thompson R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 3–24). New York: The Guilford Press.
- Grossmann, K. E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Shieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P. (1997). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 51–95). Göttingen: Hogrefe.

- Grossmann, K., Fremmer-Brombik, E., Rudolph, J. & Grossmann, K. E. (1988). Maternal attachment representations as related to child-mother attachment patterns and maternal sensitivity and acceptance of her infant. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations within families* (pp. 241–260). Oxford: Oxford University Press.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (1991). Newborn behavior, early parenting quality, and later toddler-parent relationships in a group of German infants. In J. K. Nugent, B. M. Lester & T. B. Brazelton (Eds.), *The cultural context of infancy* (Vol. 2, pp. 3–38). Norwood, NJ: Ablex.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2005). Universality of human social attachment as an adaptive process. In: C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges & N. Sachser (Eds.), *Attachment and bonding: A new synthesis*. Dahlem Workshop Report 92 (S.199–229) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2014). *Bindung - Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2020). Die Entwicklung von Bindung: Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychologische Anpassungsfähigkeit. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 69–81). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2021). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Huber, F. & Wartner, U. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's Strange Situation. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 124–171). New York: Cambridge University Press.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 140–161.
- Guttman-Steinmetz, S. & Crowell, J. (2006). Attachment and Externalizing Disorders: A Developmental Psychopathology Perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 45(4), 440–451.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H. & Pianta, R. C. (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor

- Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2020). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 79–119.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (Hrsg.). (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001): Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade-classroom make a difference for children at risk at school failure?. *Child Development*, 76, 949–967.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49–83). Paul H. Brookes Publishing.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework or Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461–487.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. & Downer, J. (2007). Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. *Foundation for Child Development*, o. A., o. S.
- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R. J., Briesch, A. M., Richard, S. et al. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzeptes bei expansiven Problemverhalten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), o. A., o. S.

- Hanisch, C. & Hennemann, T. (2018). Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 63–81). Bad Heilbrunn: Klinhardt.
- Hannesdóttir, D. K., Doxie, J., Ann Bell, M., Ollendick, T. H. & Wolfe, C. D. (2010). A longitudinal study of emotion regulation and anxiety in middle childhood: Associations with frontal EEG asymmetry in early childhood. *Developmental Psychobiology*, *52*, 197–204.
- Hartmann, B., Mutzeck, W. & Fingerle, M. (2003). Prävalenz von Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, *33*, 191–197.
- Hayes, A. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition (Methodology in the Social Sciences)* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 511–524.
- Heinrichs, N., Döpfner, M. & Petermann, F. (2013). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 721–738). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1994). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchener Studie. *Praxis Schule*, *5–10*, 11–13.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Preschoolers: The Mediating Role of Social Information Processing. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*, 87–101.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *71*, 44–57.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138.
- Herz, B. (2011). *Inklusion und Exklusion. Mitteilungen des VDS Landesverband Hamburg*. Hamburg, 75.
- Herz, B. (2012). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 9–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2013). Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 217–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 4–14.
- Herz, B. (2016). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte. *Lernchancen 110/111*, 28–33.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 150–177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Paderborn: UTB.
- Hessler, D. M. & Katz, L. F. (2010). Brief report: Association between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241–246.
- Hester, P. & Kaiser, A. (1998). Early Intervention for the Prevention of Conduct Disorder: Research Issues in Early Identification, Implementation, and Interpretation of Treatment Outcome. *Behavioral Disorders*, 24(1), 57–65.
- Hillenbrand, C. (1999). Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50(5), 240–246.
- Hillenbrand, C. (2008a). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München & Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Hillenbrand, C. (2008b). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Band 3, Handbuch Sonderpädagogik* (S. 5–20). Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2013). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. 2. Erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, Relationships and Culture: Between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1993). Auf dem Weg einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehung. In A. E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 7–36). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Hoefert, H.-W. (1982) (Hrsg.). *Person und Situation. Interaktionspsychologische Untersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 213–252). Göttingen: Hogrefe.
- Hoffman, B. & Castello, A. (2014). Bindungserfahrung. In A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen* (S. 9–21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Höger, D. (2002). Fragebogen zur Erfassung von Bindungsstilen. In B. Straus, A. Buchheim & H. Kachele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung* (S. 94–117). Stuttgart: Schattauer.
- Höger, D. & Buschkämper, S. (2002). Der Bielefelder Fragebogen zu Partnerschaftserwartungen: Ein alternativer Vorschlag zur Operationalisierung von Bindungsmustern mittels Fragebögen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(1), 83–98.
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G. et al. (2017). Resilienz und Ressource im Verlauf der Entwicklung. Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter, *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230–239.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieber, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57, 807–819.

- Holtmann, M. & Schmidt, M. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 13*, 195–200.
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing: ZFP; Journal of Research and Management, 17(3)*, 162–176.
- Homburg, C. & Giering, A. (1996): Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte - Ein Leitfaden für die Marketingforschung. *Marketing - Zeitschrift für Forschung und Praxis, 18(1)*, 5–24.
- Hooper, S. R., Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. & Neebe, E. C. (1998). Social and family risk factors for infant development at one year: An application of the cumulative risk model. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 85–96.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63(4)*, 867–878.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65(1)*, 253–263.
- Howes, C. & Spieker, S. (2018). Attachment Relationship in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 314–329). New York & London: The Guilford Press.
- Hövel, D. C., Rietz, C. & Hennemann, T. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 38–55.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6(1)*, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, B.Y., Dieker, L., Yang, Y. & Yang, N. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education, 57*, 39–50.
- Huber, C. (2019). Fachbeitrag: Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1*, 27–43.

- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das RTI-Modell als Grundlage für einen Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322.
- Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 41–53). Innsbruck: Studien Verlag.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319–327.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 159–169.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49–62). Göttingen: Hogrefe.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2000). Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 263–275.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2002). Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11(4), 201–211.
- Ihle, W., Jahnke, D., Spieß, L. & Herrle, J. (2002). Evaluation eines kognitiv-verhaltenstherapeutischen Gruppenprogramms für depressive Jugendliche und Erwachsene. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 238–246.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R. & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 44–52.
- Jacobsen, T. & Ziegenhain, U. (1997). *Der Separation Anxiety Test - SAT*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199–218. <https://doi.org/10.1086/376806>
- Jewell, T., Gardner, T., Susi, K., Watchorn, K., Coopey, E., Simic, M., Fonagy, P. & Eisler, I. (2019). Attachment measures in middle childhood and adolescence: A systematic review of measurement properties. *Clinical Psychology Review*, 68, 71–82.
- Julius, H. (2001a). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfesschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31(2), 74–93.
- Julius, H. (2001b). Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Heilpädagogische Forschung*, 27(4), 175–188.
- Julius, H. (2002). Beziehungsorientierte Intervention für verhaltensgestörte Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 152, 601–617.
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293–317). Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann Media.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151.
- Kaiser, H. F. (1990). On Initial Approximations for Communalities. *Psychological Reports*, 67(8). 10.2466/PRO.67.8.1216-1216
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 439–461.
- Karavasilis, L., Doyle, A. & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 153–164.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2007). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 73–98). Berlin: Springer.

- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2020). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 143–158). Berlin: Springer.
- Kempes, M., Matthys, W., de Vries, H. & van England, H. (2005). Reactive and protective aggression in children. A review of theory, findings and the relevance of child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *14*, 11–19.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A. & Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development*, *9*, 33–53.
- Kerns, K. & Brumariu, L. (2018). Attachment in Middle Childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 349–365). New York & London: The Guilford Press.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, *38*(2), 133–149.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kißgen, R. (2010). Frühe Risiken und Präventivintervention aus Sicht der Bindungstheorie. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 132–147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkermann, C., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, *25*(1), 10–20.
- Klauer, K. & Lauth, G. (1997). Lernbehinderung und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projektes ‚Pythagoras‘. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(2), 222–237.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.

- Klinkhammer, J. & Salisch, M. v. (2015). *Emotionale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*. 3(3), 37–45.
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann.
- KMK (1994). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994). Zugriff am 10.08.2021. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- KMK (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Zugriff am 27.02.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen (Beschluss der der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Zugriff am 28.08.2021. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK (2016). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005–2014. Dokumentation Nr. 210. Zugriff am 04.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPa_e_2014.pdf.
- KMK (2018a). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK): Dokumentation Nr. 214 – Juni 2018, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Zugriff am 04.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPa_eFoe_2016.pdf.
- KMK (2018b). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Zugriff am 01.11.2019. Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_SoPae_2016_Tabellenwerk.xls.
- KMK (2020). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018. Dokumentation Nr. 223. Zugriff am 04.04.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf.
- Knowles, C., Murray, J., Gau, J. & Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38, 753–761.
- Kobak R. R., Cole H. E., Ferenz-Gillies R., Fleming W. S. & Gamble W. (1993) Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: a control theory analysis. *Child Development*, 64(1), 231–45.
- Koenen, A., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K. & Spilt J. L. (2018). Teacher Sensitivity in Interaction with Individual Students: The Role of Teachers' Daily Negative Emotions. *European Journal of Special Needs Education* (e-publication).
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2016). *VSK: Verhaltensskalen für das Kindergartenalter: Manual* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U., Petermann, F., Jascenoka, J., Petermann, U. & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 22(3), 155–164.
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479–497.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234.
- Köhler, L. (2015). Bindungsforschung und Bindungstheorie aus der Sicht der Psychoanalyse. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 67–85). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Kullik, A. & Petermann, F. (2013). Dysfunktionale Emotionsregulation als grundlegendes Merkmal von Jugendlichen mit Angst- und depressiven Störungen. *Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie*, 81, 35–39.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
- Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J. & Parker, J. (2010). Negative emotionality and emotion regulation: A person-centered approach to predict socialemotional adjustment in young adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 621–629.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule: psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Laucht, M. (2012). Resilienz im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter – Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie. *Frühförderung interdisziplinär*, 31, 111–119.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Developmental outcome of infants born with biological and psychosocial risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 843–854.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000a). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 59–69.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000b). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 284–292.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000c). Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 246–262.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2002). Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: Späte Folgen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 5–19.
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology* 8, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>

- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J. & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung - ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 30–51.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2017). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 106–122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Lewis, M., Feiring, C. & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71, 707–720.
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S. & Fang, X. (2018). Longitudinal Associations between Oppositional Defiant Symptoms and Interpersonal Relationships among Chinese Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267–1281.
- Liao, Z., Li, Y. & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111–117.
- Liew, J., Chen, Q. & Hughes, J. N. (2010). Child Effortful Control, Teacher-Student-Relationships, and Achievement in Academically At-Risk Children: Additive and Interactive Effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51–64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.005>
- Lind, J., Poppen, M. & Murray, C. (2017). An Intervention to Promote Positive Teacher–Student Relationships and Self-Determination Among Adolescents With Emotional Disturbance. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40, 186–191.
- Lionetti, F., Mastrotheodoros, S. & Palladino, B. E. (2018). Experiences in Close Relationships Revised Child version (ECR-RC): Psychometric evidence in support of a security factor. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 452–463.

- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198–1202. <http://dx.doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Livingstone, K., Harper, S. & Gillanders, D. (2009). An exploration of emotion regulation in psychosis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16(5), 418–130.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- Loeken, H. (2008). Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung* (S. 151–170). Hamburg: Kovac.
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. W. (2016). *FRKJ 8-16 Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Gastaldi, F. G. M. & Prino, L. E. (2019). The student-teacher relationship quality in children with selective mutism. *Psychology in the Schools*, 56(1), 32–41.
- Lorber, M. & Egeland, B. (2011). Parenting and infant difficulty: Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems. *Child Development*, 82, 2006–2020.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2008). Entwicklung und Prävention von Problemen des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 206–234). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jarusch, S. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien – die Erlangen-Nürnberger Studie. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Berlin: Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57–78). München: Ernst Reinhardt.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1989). On the concept of „invulnerability“ evaluation and first results of the Bielefeld Project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (eds.),

- Children at risk: assessment, longitudinal research, and Intervention.* Berlin & New York: De Gruyter.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analyse zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Luthar, S. S. (1997). Sociodemographic disadvantage and psychosocial adjustment: Perspectives from developmental psychopathology. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 459–485). Cambridge University Press.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A. & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33(4), 681–692.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., Fröhlich-Gildhof, K. & Weltzien, D. (2017). Interaktionsgestaltung im Kontext Familie und Kita: Diskussion der Beiträge. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhof & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 199–218). Wiesbaden: Springer.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K. & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: a Meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49, 672–689.
- Madigan, S., Brumariu, L., Villani, V., Atkinson, L. & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and Questionnaire Measures of Attachment: A Meta-Analysis of Relations to Child Internalizing and Externalizing Problems. *Psychological Bulletin*, 142, 367–399.
- Main, M. (1999). Epilogue. Attachment Theory: Eighteen Points with Suggestions for Future Studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 845–887). New York: Guilford Press.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415–426.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66–104.

- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). New York: Ablex Publishing.
- Main, M. & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationship. *Child Development*, 52, 932–940.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationship and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within – and between – child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616.
- Marci, T., Moscardino, U. & Altoè, G. (2018). The brief Experiences in Close Relationships Scale - Revised Child version (ECR-RC): Factor structure and invariance across middle childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 43, 409–423.
- Marci, T., Moscardino, U., Santona, A., Lionetti, F., Pastore, M. & Altoè, G. (2020). Development and Psychometric Properties of a New Self-Report Questionnaire Measuring Attachment in School-Age Children: The Attachment in Middle Childhood Questionnaire (AMCQ). *Assessment*, 28(2), 647–667.
- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (2008). Normativ Development. The Ontogeny of Attachment in Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 269–294). New York & London: The Guildford Press.
- Marvin, R. S., Britner, P. A. & Russell, B. S. (2018). Normativ Development. The Ontogeny of Attachment in Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 273–290). New York & London: The Guildford Press.
- Marvin, R. S., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107–24. DOI: 10.1080/14616730252982491
- Mashburn, P. A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 723–749.

- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Masten, A. S. & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford: University Press.
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule*. München: Reinhardt.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2013). Parent Involvement, Emotional Support, and Behavior Problems: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 114, 277–300.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M., Mennin, D. & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 544–554.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgabenprofil. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
- Meyer-Probst, B. & Reis, O. (1999). Von der Geburt bis 25: Rostocker Längsschnittstudie (ROLS). *Kindheit und Entwicklung*, 8, 59–68.
- Midgley, C. & Edeling, K. (1998). Middle school reform and early adolescent wellbeing: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33, 195–206.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2007). *Attachment Patterns in Adulthood: Structure, Dynamics and Change*. New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11–15.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current opinions in Psychology*, 25, 6–10.

- Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Pereg, D. (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77–102.
- Miller, M. J., Lane, K. L. & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with highincidence disabilities: A school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27–37.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E. & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student–teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 331 – 341.
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 570–598). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Molenaar, C. M., Lerner, R. M. & Newell, K. M. (Hrsg.) (2014). *Handbook of Developmental Systems Theory and Methodology*. New York & London: Guilford Press.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehaviour and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 344–362). New York: Routledge.
- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26, 67–82.
- Moretti, M. & Obsuth, I. (2009). Effectiveness of an attachment-focused manualized intervention for parents of teens at risk for aggressive behaviour: The Connect Program. *Journal of Adolescence*, 32, 1347–1357.
- Moretti, M., Obsuth, I., Craig, S. & Bartolo, T. (2015). An attachment-based intervention for parents of adolescents at risk: Mechanisms of change. *Attachment & Human Development*, 17, 119–135.
- Moss, E., Cyr, C. & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at Early School Age and Development Risk: Examining Family Context and Behavior Problems of Controlling-Caregiving, Controlling-Punitive, and Behaviorally Disorganized Children. *Developmental Psychology*, 40, 519–532.
- Muris, P., Meester, C. & Spinder, M. (2003). Relationships between child- and parent-reported behavioral inhibition and symptoms of anxiety and depression in normal adolescents. *Personality and Individual Differences* 34(5), 759–771. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00069-7)

- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*(2), 137–152.
- Murray, D. W. & Rosanbalm, K. (2018). *Current gaps and future directions for self-regulation intervention research: A research brief*. Washington, D.C.: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/CurrentGapsAndFutureDirectionsForSelf-RegulationInterventionResearch.pdf>.
- Murray, C. & Zvoch, K. (2011). Teacher—Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41–54.
- Mutzeck, W. (2000). Förderdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In M. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden* (S. 243–267). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008). *Methoden Kooperativer Beratung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten*. München: Reinhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (2014). Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute, 59*(3), 232–244.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. A. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T. & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science, 318*, 1937–1940.
- Neukäter, H. & Goetze, H. (1978). *Hyperaktives Verhalten im Unterricht*. München: Reinhardt.
- NICHD Early Child Care Research Network, & Duncan, G. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development, 74*(5), 1454–1475.

- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Nigg, J. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395–422.
- Noeker, N. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 255–263.
- Nohl, H. (1967). Die Bildung des Erziehers. In J. Offermann & H. Nohl (Hrsg.), *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen* (S. 77–86). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., Vieira, M. L., & Rubin, K. H. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 26(3), 617–625. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300022>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2017). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationship on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1661–1687.
- O'Connor, E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between mother-child and teacher-child relationships. *Journal of Educational Psychology*, 26, 301–326.
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16(6), 590–612.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Compe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L. & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundation of externalizing problems in young children: the role of effortful control. *Developmental Psychopathology*, 17(1), 25–45.

- Opp, G. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (S. 540–517). Weinheim: Beltz.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 43–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W. & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 105–116.
- Otterpohl, N., Stranghoener, D., Vierhaus, M. & Schwinger, M. (2017). Anger regulation and school-related somatic complaints in children with special educational needs: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 56, 59–67.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsapelto, R.-L., Lerkanen, M. K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J. E. (2018). Cross-lagged associations between problem behavior and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38, 1100–1141.
- Pasco Fearon R. M. & Belsky J. (2011). Infant-mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(7), 782–91.
- Pauli, C. (2014). Ratingverfahren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 56–59.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, 179–185.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2005). Aggressive girls on troubled trajectories: A developmental perspective. In D. Pepler, K. Madsen, C. Webster & K. Levene (Eds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 3–28). Mahwah, New York: Earlbaum.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
- Perrez, M., Huber, G. L. & Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 357–421). Weinheim & Basel: Beltz.

- Petermann, F. (2013). Grundbegriffe und Konzepte der Klinischen Kinderpsychologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch klinischer Kinderpsychologie* (S. 15–30). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G. & Scheithauer, H. (2000). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 29–54). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Petermann, F., Koglin, U., Marées, N. & Petermann, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Resch, F. (2013). Entwicklungspsychopathologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 57–77). Göttingen et al: Hogrefe.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen — ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung, 15*, 118–127.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenzen bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S. & Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record, 119*(8), 1–42.
- Phillips, K. F. (2005). *Emotion regulation, psychological health and quality of life in children and adolescents*. Unpublished Thesis, University of Edinburgh.
- Phillips, K. & Power, M. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 14*, 145–156.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child and Adolescent Development, 57*, 121–129.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11–26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher-Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685–709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001a). *Students, teacher, and relationship support (STARS)*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001b). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project*. Pre-K Manual.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009a). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Cam Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009b). A Lot of Students and Their Teachers Need Support: Using a Common Framework to Observe Teacher Practices Might Help. *Educational Researcher*, 38(2), 546–548.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N., Mintz, S. & LaParo, K. M. (2008). *Classroom assessment scoring system – Secondary (CLASS-S)*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Manual*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & I. B. Weiner (Hrsg.), *Educational Psychology* (S. 199–234). Hoboken, New York: Wiley.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144–159.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Charlottesville: University of Virginia.

- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225–238.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2019). *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Piwovar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 215–228.
- Plantin Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 435–365.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345–365.
- Popp, K. (2014). Gestaltungsbedingungen der Erziehungshilfe unter integrativen Bedingungen. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis* (S. 29–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Porsch, R. (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes, M. D. Slater & L. B. Snyder (Eds.), *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (pp. 13–54). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452272054.n2>
- Quay, H. C. (1978). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological Disorders of Childhood*. New York: Wiley.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalyse (S. 206–233). Frankfurt, Main: GPPF.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkmann, C., Schön, G., Hölling, H., Schulte-Markwort, M., Klasen, F. & The BELLA study group (2015). The longitudinal BELLA study: Design, methods and first

- results on the course of mental health problems. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 651–663.
- Ravens-Sieberer, U., Willen, N., Bettgen, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 871–878.
- Redlich, A. & Schley, W. (1981). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinecke J. (2014). Grundlagen der standardisierten Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Resch, F. & Parzer, P. (2014). Stellenwert der Entwicklungspsychopathologie für die Psychotherapie bei Jugendlichen. *Psychotherapeut*, 59, 100–108.
- Rescorla, L. A., Ewing, G., Ivanova, M. Y., Aebi, M., Bilenberg, N., Dieleman, G. C., Döpfner, M., Kajokiene, I., Leung, P. W. L., Plück, J., Steinhausen, H.-C., Metzke, C. W., Zukauskienė, R. & Verhulst, F. C. (2017). Parent-adolescent cross-informant agreement in clinically referred samples: Findings from seven societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* (published online).
- Richters, J. E., Waters, E. & Vaughn, B. E. (1988). Empirical classification of infant-mother relationships from interactive behavior and crying during reunion. *Child Development*, 59(2), 512–522.
- Ricking, H. (2005). Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35 (4), 235–248.
- Ricking, H. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung – schulische Förderansätze. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 41–46). Düsseldorf: MSW.
- Ricking, H. (2021). Didaktik, Methodik, Unterricht. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 191–204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. & Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovation? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. In G.

- Biewer, M. Luciak & H. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz. Mensch – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 361–370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2012). Und wer nimmt sie? Schüler und Schülerinnen mit gewaltförmigen Verhaltensmustern in Zeiten der Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 190–202.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2017). Schulabsentismus. Motivation und Engagement in der Schule. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe: Unterricht - Förderung – Intervention* (S. 188–211). Kohlhammer: Stuttgart.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2021). Gegenstand und Entwicklung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen* (S. 14–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Robert-Koch Institut (Hrsg.) (2018a). KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen (Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen). *Journal of Health Monitoring*, 3(1), Berlin.
- Robert-Koch Institut (Hrsg.) (2018b). KiGGS Welle 2 – Gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), Berlin.
- Robertson, T., Daffern, M. & Bucks, R. (2012). Emotionregulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72–82.
- Rogers, E. M. (1974). Communication in Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 412(1), 44–54.
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 239–261.
- Roorda, D. L. & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-Teacher Relationship and Students’ Externalizing and Internalizing Behavior: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174–188.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Van Craeyveldt C., Van Craeyveldt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52, 495–510.
- Roorda, D. L., Zee, M., Bosman, R. J. & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 74. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-applied-developmental-psychology/vol/74/suppl/C>.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6, 11–135.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of Classroom Instruction. *Review of Educational Research*, 40, 279–300.
- Ross, T. (2004). Attachment representation, attachment style or attachment pattern? Usage of terminology in attachment theory. In F. Pfäfflin & G. Adshead (Eds.), *A Matter of Security. The Application of Attachment Theory to Forensic Psychiatry and Psychotherapy* (pp. 57–84). London: Jessica Kingsley.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Rubin, K. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. In V. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp. 283–323). New York: Plenum.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, M. (1987a). Continuities and discontinuities from infancy. In J. Osofsky (Eds.), *Handbook of infant development* (pp. 1256–1298), New York: Wiley.
- Rutter, M. (1987b). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.

- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 633–653.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1997). Antisocial behavior: Developmental psychopathology perspectives. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 115–124). New York, NY: Wiley.
- Rutter, M. (2001). A fresh look at "maternal deprivation". In P. Bateson (ed.), *The Development and Integration of behavior* (pp. 331–374). Cambridge: University Press.
- Rutter, M. (2002). The interplay of nature, nurture and development influences. The challenge ahead for mental health. *Archives of General Psychiatry*, 59, 996–1000.
- Rutter, M. (2009). Understanding and testing risk mechanisms for mental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 44–52.
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., Stevens, S. & Sonuga-Barke, E. J. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 332–350.
- Rutter, M. & Quinton, D. (1977). Psychiatric disorder - ecological factors and concepts of causation. In M. McGurk (Ed.), *Ecological factors in human development* (pp. 173–187). Amsterdam: North Holland Pub. Co.
- Rutter, M., Snouga-Barke, E. J. & Castle, J. (2010). Investigating the impact of early institutional deprivation on development: Background and research strategy of the English and Romanian Adoptees (ERA) study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75, 1–20.
- Rutter, M. & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12(3), 265–96.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York & London: The Guilford Press.

- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sabates, R. & Dex, S. (2015). The impact of multiple risk factors on young children's cognitive and behavioural development. *Children & Society*, 29, 95–108.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationship. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–131.
- Sameroff, A. (1975). The Transactional Model. In A. Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other* (pp. 3–22). Washington: American Psychological Association.
- Sameroff, A. J. (1993). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3–13). New York: Guilford.
- Sameroff, A. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297–312.
- Sameroff, A. J. & Emde, R. N. (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books.
- Sameroff, A. J., Lewis, M. & Miller, S. M. (Eds.). (2000; 2015). *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed.). Kluwer Academic Publishers.
- Sameroff, A. J. & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 116–124.
- Sameroff, A. J. & Seifer, R. (1990). Early contributors to developmental risk. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 52–66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaffer, H. R. & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3), 1–77.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 84–99.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3–14.
- Scherzinger, M., Roth, B. & Wettstein, A. (2020). Pädagogische Interaktionen als Grundbaustein der Lehrperson-Schüler*innen-Beziehung: Die Erfassung mit State Space Grids. *Unterrichtswissenschaft*. doi.org/10.1007/s42010-020-00089-1

- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22, 101–116.
- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachpersonen – eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 388–407.
- Scheuerer-Englisch, H. (1989). *Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Schipper, M., Kullik, A., Samson, A. C., Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Emotionsregulation im Kindesalter. *Psychologische Rundschau*, 64, 228–234.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 282–290.
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9–20.
- Schröder, U. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwab, Y. & Elias, M. (2015). From compliance to responsibility: Social- emotional learning and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. Sarborne (Eds.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl.) (pp. 94–115). New York: Routledge.
- Schwartz, D. & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670–683.
- Schweer, M. (Hrsg.) (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, T. (2003). Videobasierte Kodierverfahren in der IPN Videostudie Physik – ein methodischer Überblick. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 99–111). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Seitz, W. (1992). Problemlagen und Vorgehensweisen der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107–139). Pfaffenweiler: Centaurus.

- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133–61.
- Shin, H. & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53(1), 114–125.
- Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869–1880.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.
- Simmel, G. (1968). *Soziologie. Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Snyder, J., Schrepferman, L. & St. Peter, C. (1997). Origins of antisocial behavior: Negative reinforcement and affect dysregulation of behavior as socialization mechanisms in family interaction. *Behavior Modification*, 21(2), 187–215. <https://doi.org/10.1177/01454455970212004>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behaviour, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892–909.
- Skoczeń, I., Głogowska, K., Kamza, A. & Włodarczyk, A. (2019). The Experiences in Close Relationships Scale-Revised Child Version: Reliability and structural validity of the Polish adaptation. *European Journal of Developmental Psychology*. DOI: 10.1080/17405629.2017.142271
- Slot, P. L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands. Quality, curriculum, and relations with child development*. Dissertation, Universität Utrecht. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/301535>.
- Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G. & Lerkkanen, M. (2016). *Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment*. Zugriff am 21.08.2021. Verfügbar unter file:///Users/tijsbolz/Downloads/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf.

- Solomon, J. & George, C. (2018). The Measurement of Attachment Security and Related Constructs in Infancy and Early Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 366–396). New York & London: The Guilford Press.
- Sorensen, L. C., Dodge, K. A. & Conduct Problems Prevention Research Group. (2016). How does the Fast Track intervention prevent adverse outcomes in young adulthood? *Child Development*, 87, 429–445.
- Spangler, G. (2015). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (178–190). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64(5), 1439–1450.
- Spieß, W. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)* (272–279). Würzburg: Edition Bentheim.
- Spilt, J. L., Bosmans, G. & Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103894>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing. The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Spilt, J. L., Vervoort, E., Koenen, A. K., Bosmans, G. & Verschueren, K. (2016). The Socio-Behavioral Development of Children with Symptoms of Attachment Disorder: An Observational Study of Teacher Sensitivity in Special Education. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 71–82.
- Spilt, J. L., Vervoort, E. & Verschueren, K. (2018). Teacher-Child Dependency and Teacher Sensitivity Predict Engagement of Children with Attachment Problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000215>

- Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. & Colonna, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 54–69.
- Sroufe, L. A. (1988). The Role of Infant-Caregiver Attachment in Development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp. 18–38) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sroufe, L. A. (1996a). *Cambridge studies in social & emotional development. Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1996b). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251–268.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349–367.
- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationship. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 57–71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). Statistically Based Tests for the Number of Common Factors. *Paper Presented at the Psychometric Society Annual Meeting*, Iowa City, IA.
- Stein, R. (2013). Kritik der ICF-CY- Eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 106–115.
- Stein, R. (2014): Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 82–86) Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. neu überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Stein, R., Kranert, H.-W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 341–365.
- Stein, R. & Müller, T. (2014). Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59, 232–244.
- Stein, R. & Müller, T. (2018). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.) (S. 22–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. A. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: ein integratives didaktisches Modell* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinhausen, M. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Urban & Fischer.
- Stewart, R. & Marvin, R. S. (1984). Siblings relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55, 1322–1332.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873–894.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.
- Suchodoletz, A. von, Gunzenhauser, C. & Larsen R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag: Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4(4), 211–217.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliever, W. & Goodman, K. L. (2010). Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotion Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents. *Social Development*, 19(1), 30–51.
- Suveg, C., Jacob, M. L. & Payne, M. (2010). Parental interpersonal sensitivity and youth social problems: a mediational role for child emotion dysregulation. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 677–686.

- Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children with Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750–759. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10
- Szasz, P. L., Szentagotai, A. & Hofmann, S. G. (2011). The effect on emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 114–119.
- Tain, L., Tian, Q. & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being. The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128, 105–129.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teistler, N., Umlauft, S. & Wolgast, A. (2019). Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen: Ein Überblick zu deutschsprachigen Messinstrumenten. *Empirische Pädagogik*, 33, 456–490.
- Teti, D. & Ablard, K. E. (1989). Security of attachment and infant-sibling relationship. *Child Development*, 60, 1219–1528.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59(2–3), 25–52.
- Thompson, R. A. (2018). Early Attachment and Later Development: Reframing the Questions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 330–348). New York & London: The Guildford Press.
- Thompson, R. A. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search and definition. *Development and Psychopathology*, 31(3), 805–815.
- Toste, J. R., Bloom, E. L. & Heath, N. L. (2014). The Differential Role of Classroom Working Alliance in Predicting School-Related Outcomes for Students With and Without High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(2), 135–148.
- Tremblay, R. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics, and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341–367.
- Urban, M., Hövel, D. & Hennemann, T. (2018). *Ben & Lee 3. Und 4 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts*. Köln: hpa edition.
- Van Bergen, P., Graham, L. J. & Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher-relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review*, 49, 178–194.

- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, *117*, 387–403.
- Van Loan, C. L. & Garwood, J. D. (2018). Measuring relationships between adolescents with emotional and behavioral disorders and their teachers: A psychometric report. *Assessment for Effective Intervention*, *45*, 1–7.
- Vanderwert, R. E., Zeanah, C. H., Fox, N. A. & Nelson, C. A. (2016). Normalization of EEG activity among previously institutionalized children placed into foster care: A 12-year follow-up of the Bucharest Early Intervention Project. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *17*, 68–75.
- Vernooij, M. A. (2005). *Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (2003). *Beziehung(-s)-Gestalten: Beiträge zur Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Didaktisches Zentrum.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (2014): Subjektorientierung und Kooperative Beratung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfe für die schulische Praxis* (S. 15–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *148*, 77–91.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*, 205–211.
- Verschueren K., Marcoen A. & Schoefs V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, *67*(5), 2493-2511.
- Vesterling, C. & Koglin, U. (2020). The relationship between attachment and somatoform symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *130*, Article 109932. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.109932>
- Vesterling, C. & Koglin, U. (2021). *Somatoform complaints in middle childhood A developmental path-analysis*. *Current Psychology*. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-021-01742-3.pdf>.

- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System-Secondary in the Finish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, 38, 849-880.
- Vitiello, B. & Stoff, D. M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 307–315.
- Wachtel, P. (2010). Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung im Bildungs- und Ausbildungssystem. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 14–28). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Waddington, C. (1957). *The strategy of genes*. London: Allen & Unwin.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 49, 483–494.
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 49, 483–494.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 41–65.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684–689.
- Watt, M., Gallagher, C., Couture, M., Wells, R. & MacLean, K. (2020). Anxiety sensitivity mediates relations between attachment and aggression differently by gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 35, 364–383.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0 to 8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165–192.
- Weihrauch, T. & Wittrock, M. (2021). Kooperation in multiprofessionellen Settings. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 205–233). Stuttgart: Kohlhammer.

- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695–702.
- Weinraub, M., Brooks, J. & Lewis, M. (1977). The social network: A reconsideration of the concept of attachment. *Human Development, 20*, 31–47.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(12), 462–471.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*, 503–515.
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from largescale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91–106). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to middle life: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen: Interpersonale und Intergruppenprozesse* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wettstein, A. & Raufelder, D. (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualitäten im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 17–31). Münster: Waxmann.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klasse-, einer Fachperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*, 171–183.
- Wettstein, A. & Scherzinger, A. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge* (S. 183–193). Berlin: Barbara Budrich.

- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M. et al. (2017). Changing teacher-child dyadic interaction to improve preschool childrens´ externalizing behaviors. *Child Development*, 88, 1544–1553.
- Williford, A. P. & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationship. In A. Reschly, A. Pohl & S. Christenson (Eds.), *Student Engagement* (pp. 239–250). New York, NY: Springer.
- Willmann, M. (2014). „Verhaltensoriginalität“ als pädagogischer Leitbegriff? – Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69(3), 261–272.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81–96.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Maße der Reliabilität intervallskalierteter Ratings. In M. Wirtz & F. Caspar (Hrsg.), *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen* (S. 157–235). Göttingen: Hogrefe.
- Wittrock, M. (1998). Die Profession >>Sonderpädagoge/in<<: Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen im Übergang zum 21. Jahrhundert. In U. Angerhoefer & W. Dittmann (Hrsg.), *Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel* (S. 82–96). Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Wendt, C., Klasen, F. et al. (2016). Mental health problems among preschoolers in Germany: Results of the BELLA preschool study. *Child Psychiatry and Human Development*, 47, 529–538.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety, and coping behavior in normal adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521–32.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationship and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 363–386). New York: Routledge.

- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30(5), 485–494.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection; Effects of early family support and education on chronic delinquency and risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28–54.
- Zajac, K. & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 379–389). National Association of School Psychologists.
- Zeanah, C. H., Boris, N. W. & Larrieu, J. A. (1997). Infant development and developmental risk: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 165–178.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43–60.
- Zee, M. & Roorda, D. (2018). Student-teacher relationships on elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156–166.
- Zheng, L., Luo, Y. & Chen, X. (2020). Different effects of attachment anxiety and attachment avoidance on depressive symptoms: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37, 3028–3050.
- Ziegenhain, U. (2020). Bindung im Kindes- und Jugendalter. *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*, 1–14. Zugriff am 29.08.2021. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_40-1
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L. & Weiland, K. (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functioning of internal working models of attachment and their role during emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 1, 55–71.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119–129.
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 83–101.

- Zimmermann, P. (2007). Bindungsentwicklung im Lebenslauf. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 326–335). Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 99–117.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F. & Mohr, C. (2016). Bindungsrepräsentationen im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. (S. 251–286). Bern: Hogrefe.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2008). Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. (S. 689–704). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, P., Spangler, G., Schieche, M. & Becker-Stoll, F. (2015). Bindung im Lebenslauf: Determinante, Kontinuität, Konsequenz und künftige Perspektiven. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 311–334). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 37–49.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. & Walberg, H. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building school success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zweers, I., de Schoot, R. A. G. J. van, Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., de Castro, B. O. & Bijstra, J. O. (2020). Social–emotional development of students with social–emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education.

International Journal of Behavioral Development, 45(1), 59–68.

<https://doi.org/10.1177/0165025420915527>

Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432–442.

Anhang**Anhang A: Publikation I**

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.

Anhang B: Publikation II

Bolz, T. & Koglin, U. (2020). Unsichere Bindung und aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175-192.

Anhang C: Publikation III

Goagoses, N., Bolz, T., Vesterling, C. & Koglin, U. (eingereicht). "Maternal Attachment and Behavior Problems: Comparison Between Children in Regular and Special Education Schools". *European Journal of Special Needs Education*.

Anhang D: Publikation VI

Bolz, T. & Koglin, U. (eingereicht). Der Einfluss emotionaler Unterstützung durch Lehrkräfte auf Emotionsregulation sowie Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.

Aus vertragsrechtlichen Gründen können die promotionsrelevanten Publikationen an dieser Stelle leider nicht gedruckt werden.

Anhang E: Überblick über deutschsprachige Verfahren und Instrumente zur Erfassung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung wird den Gutachter*innen separat in elektronischer Form zur Verfügung gestellt.

Anhang F: CLASS-S Manual und Beobachtungsbogen (adaptiert aus dem englischsprachigen Pianta, Hamre & Mintz, 2012) wird den Gutachter*innen separat in elektronischer Form zur Verfügung gestellt

Anhang G: Authentizitätserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die verwendeten Werken im Wortlauf oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet.

Weiterhin versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, den 01.09.2021

.....

(M. Ed. Tijs Bolz)