

Die dyadische Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen

mehrperspektivische Beziehungswahrnehmungen
unter besonderer Berücksichtigung
von emotionalen und Verhaltensproblemen

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.09.2024

vorgelegt von Meike Vösgen-Nordloh
geboren in Detmold

eingereicht im Oktober 2025

Begutachtung

Erstgutachten. Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln

Zweitgutachten. Prof.in Dr.in Tatjana Leidig, Europa-Universität Flensburg

Drittgutachten. Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2026 angenommen.

Vorwort

Das Vorwort einer Dissertationsschrift mit einer anekdotischen anstelle einer wissenschaftlichen Quelle zu eröffnen, erscheint paradox. Da die Wissenschaft selbst jedoch voller Paradoxien steckt und der Fiktion vermutlich ähnlicher ist, als sie es sich eingestehen möchte, scheint mir solch ein anekdotischer Einstieg doch ganz passend.

Das Zitat, von dem ich spreche, stammt aus dem von mir sehr häufig rezipierten Podcast *Alles Gesagt?*, herausgegeben von der Wochenzeitung *DIE ZEIT*. In diesem wurde einst eine Autorin interviewt, die sinngemäß sagte, man müsse sich so sehr in die erste Idee einer Geschichte und in die erste Fassung eines Textes verlieben, dass einem gar nichts anderes übrig bleibe, als diese ersten Visionen in Form eines Buches zu komplettieren.

Mit der Wissenschaft verhält es sich meine Ansicht nach ganz ähnlich: Man verliebt sich in und brennt für einen ersten Gedanken, ein anfängliches Erkenntnisinteresse, eine erste Forschungsfrage oder Hypothese und einem bleibt letztlich nichts anderes übrig, als diesen Impulsen nachzugehen, sie zu ergründen, zu hinterfragen und zu erforschen. Das Grundlegende und das manchmal zur Verzweiflung bringende – letztlich aber doch auch das Faszinierende – ist dabei, dass der eine erste Gedanke nie zu Ende gedacht, sondern immer weitergesponnen werden und sich bis ins Unendliche ausbreiten kann.

Mit meinem Promotionsprojekt durfte ich einen solchen Weg beschreiten. Ich durfte erste forschungsbezogene Überlegungen zu Erkenntnisinteressen weiterentwickeln, stetig neu aufkommende Fragen stellen, unerwarteten Ideen nachgehen und dabei beeindruckende wie auch kritisch zu beleuchtende Forschungszugänge kennenlernen.

Ich bedanke mich bei allen, die mich zu diesem Weg ermutigt und auf diesem Weg begleitet haben. Einige von ihnen möchte ich namentlich nennen.

Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Thomas Hennemann für die Erstbetreuung dieser Arbeit. Lieber Thomas, vielen Dank, dass du mich bereits während meines Studiums in meiner Idee zur Promotion bestärkt und mich anschließend mit so großem Engagement dabei unterstützt hast. Ich möchte mich im Besonderen für dein großes Vertrauen in meine Arbeit, für die Freiheit, meine eigenen Interessen verfolgen zu dürfen und für deine immer offenstehende Tür bedanken. Dass ich stets an diese nicht nur für fachliche, sondern auch für emotionale und zwischenmenschliche Fragen klopfen durfte, um dann mit Espresso, guten Vorschlägen, zugesicherter Unterstützung und viel Zuspruch empfangen zu werden, weiß ich sehr zu schätzen.

Bei Prof.in Dr.in Tatjana Leidig bedanke ich mich für die Zweitbetreuung. Liebe Tatjana, danke, dass auch du schon während meines Studiums meine Begeisterung für die Wissenschaft erkannt und gefördert hast. Ich danke dir von Herzen für deine Ermutigung zur Promotion, deine anschließende intensive Begleitung auf fachlicher wie auch auf persönlicher Ebene, für deine immerwährende Bekräftigung, den herausfordernden, aber dafür spannenderen Weg zu wählen, für dein konstruktives Feedback und für die wertvolle Vernetzung mit der (inter-)nationalen Forschungscommunity.

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Matthias Grünke für die sofortige Zusage zur Übernahme des Prüfungsvorsitzes bei der Disputation. Vielen Dank, lieber Matthias, für das Interesse an meiner Arbeit. Für das Interesse und die augenblickliche Anfertigung des Drittgutachtens bedanke ich mich sehr bei Prof. Dr. Clemens Hillenbrand.

Mein Dank gilt ebenso meinen Ko-Autor*innen: neben meiner Erst- und Zweitbetreuung Dr. Tijs Bolz, Prof. Dr. Gino Casale, Prof.in Dr.in Helma Koomen, Dr. Pawel Kulawiak, Dr. Alex

Neuhauser und Dr. Lars Mohr. Ich danke euch allen dafür, dass ich an eurer Expertise teilhaben und von dieser lernen durfte. Ich danke euch für das gemeinsame Schreiben und Einreichen, für das fachliche wie emotionale Verarbeiten von Gutachten, für eure Unterstützung bei den teils kopfzerbrechenden Überarbeitungen und für das gemeinsame Freuen, sobald ein Beitrag angenommen wurde. Lieber Pawel, danke, dass du mir die Welt der Statistik schmackhaft gemacht hast. Dass du mir gezeigt hast, wie spannend, interessant, logisch und unlogisch Statistik sein kann, mich zum selbstständigen Statistikstudium ermutigt und mich dabei mit geduldigen Erklärungen sowie wertschätzendem Feedback unterstützt hast, schätze ich sehr.

Bei dem Team des *Forschungs- und Lehrbereichs Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung* bedanke ich mich für das tolle Arbeitsklima. Nicht nur fürs Mitfiebern und Mitdenken, sondern auch für all die kleinen Auszeiten mit Pizza, Pasta und Kaffee bin ich euch sehr dankbar. Namentlich möchte ich Dr. Julian Börger, Dr.in Johanna Krull, Dr. Jannik Nitz, Dr.in Mareike Urban, Miriam Düvelmeyer, Paul Martin Müller, Sandra Greiffendorf, Silena Müller und Dr.in Clara Schramm nennen. Ein besonderer Dank gilt dir, Julian, und dir, Johanna, für das sorgfältige Lesen dieser Arbeit. Johanna, danke, dass du mit deiner unglaublich kompetenten und zugleich bescheidenen Art immer Ruhe ausstrahlst. Julian, ich danke dir dafür, dass du das Wohl aller – und somit auch meines – immer im Blick hast. Danke, dass du für so eine vertrauensvolle und zugleich humorvolle Arbeitsatmosphäre sorgst, durch die sogar unsere Klosterzellen zu einem beliebten Büro werden. Danke, Jannik, dass dein guter Kaffee und deine Barista-Fähigkeiten diesen Ort noch beliebter machen. Danke, Mareike, dass du in jeder Situation immer auch das Positive siehst. Danke, Miriam, Paul und Sandra, fürs gemeinsame Sitzen im Promotions-Boot und für all den Austausch, der damit einhergeht. Danke, Silena, für die liebevolle Unterstützung bei der Vorbereitung des Disputationsraumes. Insbesondere dir, liebe Clara, möchte ich für unseren Austausch, für gemeinsame Schreibsessions, für dein Interesse und deine Anteilnahme an so vielen Themen auf meinem Promotionsweg danken.

Für ständigen wertvollen, häufig witzigen, in den richtigen Momenten aber auch ernsten Austausch bedanke ich mich bei Stefanie Elbracht. Danke, liebe Steffi. Deine direkte, hinterfragende und empathische Art bereichert mein (Arbeits-)Leben.

Ich bedanke mich bei meinen Freundinnen und Freunden für alles, was mich vom Promovieren abgelenkt hat: Fürs gemeinsame Lachen, Kochen, Quatschen, Spazieren, Spielen, Joggen, Feiern und Tanzen. Ganz besonders danke ich meinen Freundinnen Anna-Lena Warsen und Marie Loske-Hilbrink. Danke, liebe Anna-Lena, für deinen liebe- und rücksichtsvollen, interessierten und einfühlsamen Charakter, der nicht nur mein WG-Leben mit dir, sondern auch mein jetziges Leben – dank unseres bleibenden Kontakts – erfüllter macht. Ich danke dir, liebe Marie, dafür, wie unsere Freundschaft in den letzten Jahren gewachsen ist; für deine erfrischende, witzige, nonchalante und zugleich behutsame, nachdenkliche Ader. Für deine außergewöhnliche Fähigkeit, dich von Herzen für mich mitzufreuen, danke ich dir sehr.

Ich danke meinen Eltern Jutta und Michael Vösgen wie auch meinen Geschwistern, Schwägerinnen, meinem Schwager, meiner Nichte und meinem Neffen: Danke, Lena und Jan Skirka mit Martha und Jonte, Mark und Inga Vösgen, Nils Vösgen und Valentina Khaltanova. Danke, Mama und Papa, dass ihr uns schon immer unseren eigenen Weg gehen, unsere eigenen Interessen und unsere eigenen Ziele verfolgen lasst; uns dabei so viel Rückhalt, Begleitung aber auch Freiheit schenkt. Danke, Mama, dafür, dass du mich in den richtigen Momenten mit selbstgekochem Essen, frisch gebackenem Kuchen, spontanen Besuchen oder gemeinsamen Joggingrunden ablenkst, aufheiterst und hilfst. Ich danke euch, Nils, Lena und Mark, für so Vieles, aber insbesondere dafür, dass ihr meine Art zu Denken und die Welt zu sehen so immens geprägt habt und immer noch prägt. Dass ihr, Valentina, Jan, Inga, Martha und Jonte auf eure Art dazu beiträgt, ist eine Bereicherung. Danke dir, lieber Jan, für das akribische Korrekturlesen dieser Arbeit.

Ein zutiefst empfundener Dank gilt meinem Mann Vito Alexander Nordloh. Vito, Worte sind nicht ausdrucksstark genug für all das, wofür ich dir dankbar bin.

Danke, Alma, dass du mir zeigst, wie unglaublich unwichtig eine Doktorarbeit ist.

Inhalt

Vorwort.....	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Abbildungsverzeichnis.....	IX
1 Einleitung.....	1
2 Emotionale und Verhaltensprobleme.....	5
2.1 Erscheinungsformen	5
2.2 Epidemiologie	10
2.3 Ätiologie	12
3 Dyadische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung.....	17
3.1 Gegenstandsbestimmung.....	17
3.2 Bedeutung für emotionale und Verhaltensprobleme.....	23
4 Dyadische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen (Beitrag 1)	29
5 Zusammenhänge zwischen der lehrkraft- und schüler*innenbeurteilten dyadischen Beziehungsqualität und emotionalen und Verhaltensproblemen (Beitrag 2 und Beitrag 3)	37
5.1 Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für externalisierende Probleme.....	41
5.2 Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für internalisierende Probleme.....	45
5.3 Einzelne und abweichende Beziehungsperspektiven als Risiko- und Schutzfaktoren gegenüber externalisierenden sowie internalisierenden Problemen.....	50
6 Beziehungsförderliche Methoden für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen.....	53
6.1 Beziehungsförderliche Methoden als voraussetzungsarme Angebote (Beitrag 4)	55
6.2 Die Methode Banking Time (Beitrag 5)	57
7 Abschließende Diskussion.....	65
7.1 Übergeordnete Einordnung der Erkenntnisinteressen.....	66
7.2 Limitationen und Implikationen für die Forschung	74
7.3 Rahmengebende Implikationen für die pädagogische Praxis	79

8 Fazit.....	84
Literaturverzeichnis	86
Anhang.....	109

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung
DSM	Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen
FSP EsE	Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
ICD	Internationale Klassifikation der Krankheiten
KMK	Kultusministerkonferenz
LSB	Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SPARTS	Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale
STRS	Student-Teacher Relationship Scale

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1

Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen zur Abbildung der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen. 40

Tabelle 2

Voraussetzungsarme beziehungsförderliche Methoden. 57

Tabelle 3

Interaktionstechniken in der Banking Time..... 58

Tabelle 4

Mehrstufige dyadische Beziehungsförderung durch voraussetzungsarme Methoden. 81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1

Erscheinungsformen von emotionalen und Verhaltensproblemen. 6

Abbildung 2

Prävalenz psychischer Störungen und Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter..... 11

Abbildung 3

Drei Arten der präventiven Wirkung einer tragfähigen Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. 16

Abbildung 4

Systemdynamische und bindungstheoretische Annahmen in der Entstehung und Entwicklung dyadischer Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und Schüler*in..... 23

Abbildung 5

Teufelskreis zwischen externalisierenden Problemen und einer belasteten dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft..... 25

Abbildung 6

Teufelskreis zwischen internalisierenden Problemen und einer belasteten dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft..... 26

Abbildung 7

Engelskreis zwischen einer tragfähigen dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft und reduzierten externalisierenden oder internalisierenden Problemen. 26

Abbildung 8

Gruppen der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen gemäß 25 %-Perzentilen. 39

Abbildung 9

Lehrkraftbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen..... 42

Abbildung 10

Diskrepanz-Gruppen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen. 43

Abbildung 11

Interaktionen zwischen Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktoren für externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen. 44

Abbildung 12

Schüler*innenbeurteilte Negative Erwartungen als Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen..... 46

Abbildung 13

Lehrkraftbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen..... 47

Abbildung 14

Schüler*innenbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen..... 47

Abbildung 15

Interaktionen zwischen Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktoren für internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen. 49

Abbildung 16

Schulpraktische Handlungsempfehlungen bei der Implementation der Banking Time. 64

Abbildung 17

Übergeordnete Zusammenhänge der Erkenntnisinteressen. 73

Abbildung 18

Mehrstufige Fördersysteme als Rahmenmodell schulbasierter sozial-emotionaler und akademischer Förderung..... 80

Abbildung 19

Datengestütztes Vorgehen zur mehrstufigen Förderung dyadischer Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*in. 82

1 Einleitung

*Für Lehrer*innen und für Schüler*innen
sind die wechselseitigen Beziehungen zueinander
außerordentlich bedeutsam und folgenreich.*

*Aus der Schüler*innen-Perspektive hängen
eigentlich alle schulischen Erfahrungen
immer auch mit den sozialen Beziehungen
zu Lehrern und Lehrerinnen zusammen:
Unterricht als Lehr-Lern-Prozess,
Beurteilungen von Leistungen,
Kontrolle des Schüler*innen-Verhaltens,
die inhaltlichen und sozialen Anforderungen –
all das ist im Erleben der Schüler*innen ganz wesentlich
durch die Lehrer*innen vermittelt. [...]*

*Für die Lehrer*innen gilt umgekehrt, dass ihre
alltäglichen beruflichen Erfahrungen in erster Linie
durch positive oder negative Beziehungen bestimmt sind. [...]
Lehrer*innen bewerten die eigene Tätigkeit und
ihre berufliche Zufriedenheit vor allem danach,
ob ihre Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern
positiv oder gestört sind [...], ob sie in der pädagogischen
Arbeit mit ihnen Anerkennung und Erfolg erfahren.*

(Ulrich, 2001, S. 76)¹

Diese Zeilen, die Klaus Ulrich bereits vor nahezu einem Vierteljahrhundert in seiner *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* formulierte, bilden gewissermaßen den gedanklichen Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift.

Wenn sämtliche schulischen Erfahrungen durch die wahrgenommene Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (LSB) geprägt sind, so erscheint es nur naheliegend, dass auch schulische Einflussfaktoren auf das Ausmaß emotionaler und Verhaltensprobleme – eines der wegweisendsten Indikatoren für eine (un-)gesunde und (un-)zufriedene Lebensentwicklung von Kindern und Jugendlichen – maßgeblich durch die aus Sicht von Schüler*innen und Lehrkräften erlebte Beziehungsqualität mitbestimmt werden.

Im Lichte dessen erstaunt es, dass bislang kaum Studien existieren, die in der Analyse des Zusammenhangs zwischen der LSB-Qualität und emotionalen und Verhaltensproblemen die Perspektive beider Beziehungspartner*innen – die der Lehrkräfte und die der Schüler*innen – gleichermaßen einbeziehen.

¹ Dieses Zitat wurde durch zeitgemäßes Gendern sehr leicht modifiziert.

Emotionale und Verhaltensprobleme, das heißt externalisierende Probleme im hyperaktiv-impulsiven und aggressiv-dissozialen Bereich oder internalisierende Probleme im ängstlichen und depressiven Bereich, gelten als eines der zentralsten Risikofaktoren in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung (Achenbach et al., 2016; Bilz, 2023; Schulte-Körne, 2022). Sie können zu schulischem Scheitern, Arbeitslosigkeit, Substanzmissbrauch, Kriminalität, Selbstwertproblemen oder Suizidalität führen (Castello et al., 2024; Döpfner, 2020; Florin, 2022; Görtz-Dorten et al., 2024) und damit sowohl auf individuelle Lebensverläufe als auch auf das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben erheblich destabilisierend wirken (Bilz, 2023; Heckman et al., 2006).

Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, die Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen als zentrale gesellschaftliche Aufgabe zu begreifen (WHO, 2004). Der Schule als Ort, in dem Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit verbringen, kommt dabei eine tragende Rolle zu (Schmitz et al., 2024): Sie hat einen entscheidenden Einfluss auf die sozial-emotionalen sowie kognitiv-akademischen Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und kann damit relevante Schutzfaktoren aufbauen, die der Entstehung von emotionalen und Verhaltensproblemen vorbeugen oder ihrer Chronifizierung entgegenwirken (Brandenburg et al., 2023).

Die erfolgreiche Bewältigung dieser präventiven Aufgabe hängt maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ab (Leidig & Hennemann, 2023). Zum einen entfaltet die LSB eine indirekte Wirkung auf emotionale und Verhaltensprobleme, indem sie die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrkräften stärkt oder beeinträchtigt (Hajovsky et al., 2020; Li et al., 2022) und damit zugleich beeinflusst, inwieweit Schüler*innen bereit und in der Lage sind, sich auf schulische Lern- und Entwicklungsprozesse einzulassen (Bergin & Bergin, 2009; Roorda et al., 2017). Zum anderen entfaltet sie eine direkte Wirkung auf emotionale und Verhaltensprobleme, indem ihre Qualität als solche zum Schutz- oder Risikofaktor werden kann, der das Ausmaß emotionaler und Verhaltensprobleme mildert oder verstärkt (McGrath & Van Bergen, 2015). Dieser direkte Wirkmechanismus zwischen der LSB-Qualität und emotionalen und Verhaltensproblemen bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit.

Ihre direkte Schutz- oder Risikofunktion gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen entfaltet die LSB insbesondere in ihrer dyadischen Ausprägung, also als individuelle Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einer einzelnen Lehrkraft und einem einzelnen Kind oder Jugendlichen (Emslander et al., 2025; Leidig et al., 2021). Einschlägige Metaanalysen belegen, dass eine tragfähige dyadische LSB signifikant negativ und eine belastete dyadische LSB signifikant positiv mit dem Auftreten externalisierender sowie internalisierender Probleme korreliert (Ali et al., 2015; Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Längsschnittstudien untermauern diese Befunde, indem sie aufzeigen, dass eine nahe, konfliktarme oder vertrauensvolle dyadische LSB mit einer Abnahme von externalisierenden und internalisierenden Problemen einhergeht (Kaene et al., 2023; Wang et al., 2013), während eine distanzierte, konfliktreiche oder misstrauische dyadische LSB zu einer Zunahme ebenjener Probleme führt (Ettekal & Shi, 2020; Neuhaus et al., 2020).

Zwar deutet jene Studienlage auf eine breite empirische Evidenz für den Zusammenhang zwischen der dyadischen LSB-Qualität und der Ausprägung emotionaler und Verhaltensprobleme hin, sie stützt sich allerdings vorrangig auf die lehrkraftbeurteilte LSB und bezieht überwiegend Stichproben von Schüler*innen ohne emotionale und Verhaltensprobleme ein. Die aus der

Perspektive von Schüler*innen mit externalisierenden oder internalisierenden Problemen beurteilten Risiko- und Schutzpotenziale der dyadischen LSB wurden in bisherigen Studien weitgehend vernachlässigt (Hajdukova et al., 2014; Van Bergen et al., 2020). Es fehlen vor allem empirisch fundierte Erkenntnisse zur Sichtweise von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) – also zur Sichtweise jener, die in besonderen Maßen von hoch ausgeprägten emotionalen und Verhaltensproblemen betroffen sind (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020).

Dieses Forschungsdesiderat ist aus mindestes dreierlei Hinsicht eklatant. Erstens ist die dyadische LSB per definitionem ein relationales Konstrukt, dessen Qualität sich aus den Wahrnehmungen aller beteiligten Beziehungsakteur*innen – also aus Lehrkraft- und Schüler*innenwahrnehmungen – konstituiert (Knierim et al., 2017; Spilt et al., 2022). Zweitens entsteht die dyadische LSB-Qualität aus Deutungen des sozialen Miteinanders, welche sich durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsbedingungen prägen, somit genuin subjektiv sind und daher aus Lehrkraft- und Schüler*innensicht divergieren können (Pianta, 1999; Schweer et al., 2025). Drittens sind insbesondere Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen von belasteten dyadischen Beziehungen betroffen und gleichzeitig auf tragfähige dyadische Beziehungen angewiesen, sodass ihre LSB-Beurteilungen einen wertvollen und erweiterten Beitrag zur LSB-Forschung und entsprechend abzuleitenden pädagogischen Implikationen eröffnen können (McGrath & Van Bergen, 2015). Eine ausschließliche Berücksichtigung von lehrkraftbeurteilten LSB-Qualitäten und eine Beschränkung auf Stichproben ohne emotionale und Verhaltensprobleme wird also erstens dem relationalen Charakter der dyadischen LSB nicht gerecht, ignoriert zweitens die der dyadischen LSB-Qualität inhärenten Entstehung durch subjektive Deutungsprozesse und vernachlässigt drittens die besondere Betroffenheit von geringer LSB-Qualität und gleichzeitige Angewiesenheit auf hohe LSB-Qualität von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen.

Die vorliegende Mantelschrift begegnet jenem Forschungsdesiderat und vereint dazu fünf Beiträge im Rahmen einer kumulativen Dissertation². Sie beleuchtet zunächst die Erscheinungsformen sowie epidemiologische und ätiologische Facetten von emotionalen und Verhaltensproblemen, wobei aus den ätiologischen Aspekten die LSB-Qualität als schulisch bedeutsamer Schutz- oder Risikofaktor abgeleitet wird (Kapitel 2). Daran anschließend erfolgt eine Gegenstandsbestimmung der dyadischen LSB, bevor deren Bedeutung für das Ausmaß emotionaler und Verhaltensprobleme vor dem Hintergrund der aktuellen Studienlage verdeutlicht wird (Kapitel 3). Das daraus hervorgehende Forschungsdesiderat wird sodann aufgegriffen, indem sich der erste Beitrag der Dissertationsschrift (Vösgen-Nordloh et al., 2024) einer systematischen Zusammenstellung des Forschungsstandes zur dyadischen LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen widmet (Kapitel 4).

Aus diesem Forschungsstand lassen sich wiederum vier zentrale Desiderate ableiten: Erstens existieren trotz der hoch ausgeprägten sozial-emotionalen Vulnerabilität von Schüler*innen mit dem FSP EsE (Hanisch et al., 2023) bislang kaum Studien, die Zusammenhänge zwischen externalisierenden oder internalisierenden Problemen und der dyadischen LSB-Qualität aus Sicht dieser Schüler*innen untersuchen. Trotz des genuin relationalen Charakters der LSB und der potenziell unterschiedlichen Qualitätswahrnehmungen (Pianta, 1999) mangelt es dabei zweitens an Studien, die die LSB-Beurteilungen von Lehrkräften und Schüler*innen sowie deren Diskrepanzen berücksichtigen. Obwohl sich förder- und allgemeinschulische Kontext in

² Die Anteile der Eigenleistung an den zugrundeliegenden Fachbeiträgen sind in Anhang A dokumentiert.

ihren strukturellen Bedingungen unterscheiden (Zdoupas, 2022), fehlen drittens vergleichende Analysen zwischen diesen beiden Schulformen. Viertens sind kaum Untersuchungen verfügbar, die LSB-Interventionen aus der Perspektive von Schüler*innen mit dem FSP EsE evaluieren, obwohl gerade diese Zielgruppe in besonderem Maße von tragfähigen dyadischen Beziehungen profitieren kann (Zweers et al., 2021).

Die vorliegende Mantelschrift greift diese vier Forschungsdesiderate zunächst im zweiten und dritten Beitrag (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) auf. Diese untersuchen empirisch-quantitativ, inwiefern die dyadische LSB-Qualität aus Sicht von Schüler*innen und Lehrkräften externalisierende und internalisierende Probleme querschnittlich vorhersagen und inwiefern dabei LSB-Einzelperspektiven, Perspektivendiskrepanzen sowie Kontexte der Förder- und allgemeinen Schule eine Rolle spielen (Kapitel 5). Die Befunde der beiden Beiträge münden in pädagogischen Implikationen für beziehungsförderliche Methoden, welche zunächst im vierten Beitrag (Bolz et al., 2026) konzeptionell zusammengestellt werden, bevor im fünften Beitrag (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) eine ausgesuchte Methode empirisch-qualitativ aus Sicht von Schüler*innen mit dem FSP EsE und ihren Lehrkräften evaluiert wird (Kapitel 6).

Die Erkenntnisse der fünf Beiträge werden abschließend diskutiert, indem ihre übergreifenden Zusammenhänge dargelegt, ihre Limitationen reflektiert, ihre Implikationen für zukünftige Forschung aufgezeigt und die aus ihnen abzuleitenden pädagogischen Handlungsempfehlungen in ein Rahmenmodell schulbasierter Förderung integriert werden (Kapitel 7). Die Mantelschrift schließt mit einem Fazit (Kapitel 8).

Kapitel 2

Emotionale und Verhaltensprobleme

Eine in der Psychopathologieforschung breit akzeptierte (Cicchetti & Natsuaki, 2014) und empirisch-faktorenanalytisch gut fundierte (Achenbach, 1966; Achenbach et al., 2016; Lahey et al., 2004) Klassifikation von emotionalen und Verhaltensproblemen im Kindes- und Jugendalter manifestiert sich in den beiden Kategorien der externalisierenden – also nach außen gerichteten – und internalisierenden – also nach innen gerichteten – Ausprägungen (APA, 2018). Emotionale und Verhaltensprobleme im externalisierenden und/oder internalisierenden Bereich können mindestens drei verschiedenen Erscheinungsformen unterliegen: psychischen Störungen, psychischen Auffälligkeiten oder dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) (Vösgen-Nordloh et al., 2024).

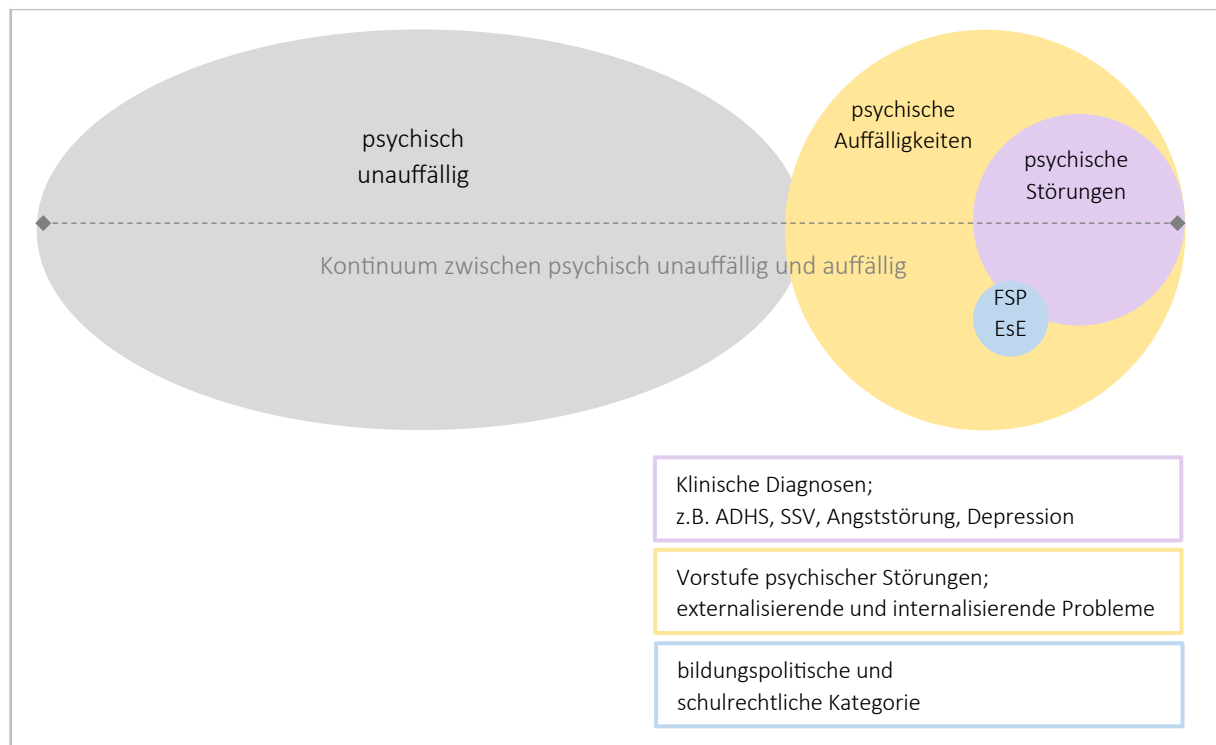
2.1

Erscheinungsformen

Psychische Störungen sind kategoriale Konstrukte, bei denen klinische Diagnosen über das Vorliegen oder Nichtvorliegen bestimmen (Holtmann & Schmidt, 2008). Eine differenzierte Beschreibung erfolgt über die Benennung konkreter Störungsbilder wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Störung des Sozialverhaltens, Angststörung oder Depression (APA, 2018). Psychische Auffälligkeiten können als Vorstufe psychischer Störungen gelten (Hanisch et al., 2023) und werden typischerweise dimensional – meist unter Verwendung von Cut-Offs (z.B. Döpfner et al., 2014) – auf einem Kontinuum zwischen unauffällig oder auffällig eingeordnet (Döpfner, 2024). Zur differenzierten Beschreibung psychischer Auffälligkeiten werden in der Fachliteratur häufig die Begriffe der externalisierenden oder internalisierenden Probleme genutzt (z.B. Hennemann et al., 2020). Der FSP EsE stellt eine bildungspolitische und schulrechtliche Kategorie dar, unter welche Kinder und Jugendliche fallen, die vielfach von psychischen Auffälligkeiten betroffen sind (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020). Jene drei Erscheinungsformen können sich überschneiden oder distinkt voneinander auftreten. Beispielsweise wird ein Kind oder ein*e Jugendliche*r mit einer psychischen Störung gleichzeitig auch psychische Auffälligkeiten in dem entsprechenden Bereich zeigen, aber nicht zwangsläufig sonderpädagogische Unterstützung im FSP EsE zugesprochen bekommen. Zugleich kann ein Kind oder ein*e Jugendliche*r mit dem FSP EsE psychische Auffälligkeiten aufweisen, ohne die klinischen Kriterien einer psychischen Störung zu erfüllen (Hennemann et al., 2020). Abbildung 1 stellt die drei Erscheinungsformen dar.

Abbildung 1

Erscheinungsformen von emotionalen und Verhaltensproblemen.



Anmerkungen. Die Proportionen der verschiedenen Erscheinungsformen dienen einer Orientierung und spiegeln die tatsächlichen Prävalenzen lediglich annäherungsweise wider. ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. SSV = Störung des Sozialverhalten.

Im Folgenden wird der Begriff der emotionalen und Verhaltensprobleme als übergeordneter Sammelbegriff verwendet. Psychische Auffälligkeiten sowie externalisierende und/oder internalisierende Probleme werden synonym verwendet. Der Terminus der psychischen Störung meint die diagnostische Klassifikation im klinischen Kontext. Der Begriff des FSP EsE wird ausschließlich zur Bezeichnung des entsprechend bildungspolitischen und schulrechtlichen Förderkriteriums gebraucht.

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf psychische Auffälligkeiten im dimensional Sinne – und zwar insbesondere innerhalb der Gruppe von Schüler*innen mit dem FSP EsE an Förderschulen, teils aber auch im Vergleich zu Schüler*innen ohne FSP EsE an allgemeinen Schulen. Im Folgenden werden dennoch nicht nur der FSP EsE und psychische Auffälligkeiten, sondern alle drei Erscheinungsformen thematisiert, da sich psychische Auffälligkeiten aus den Symptomen psychischer Störungen ableiten lassen.

Psychische Störungen. Eine psychische Störung umfasst klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen der Kognitionen, Emotionsregulation oder des Verhaltens einer Person und manifestiert sich in dysfunktionalen psychologischen, biologischen oder entwicklungsbezogenen Prozessen, die im ursächlichen Zusammenhang mit seelischen Funktionen stehen. Psychische Störungen gehen mit einem momentanen Leidensdruck einher und wirken sich auf soziale, schulische und andere alterstypische Aktivitäten stark beeinträchtigend aus (APA, 2018, S. 26; vgl. auch Resch, 2024b; Wittchen et al., 2020).

Die diagnostische Absicherung psychischer Störungen basiert auf Kriterien anerkannter Klassifikationssysteme (Casale, 2024). Weltweit haben sich dabei zwei Systeme etabliert: Die *Internationale Klassifikation der Krankheiten* (ICD) der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2015), deren 11. Revision bereits in Kraft trat (Jakob, 2018), in Deutschland jedoch weiterhin in der 10. Version Anwendung findet (BfArM, o. J.) sowie das *Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen* (DSM) der Amerikanischen Gesellschaft für Psychiatrie (APA, 2018), das aktuell in der 5. Version vorliegt. Während die ICD in Deutschland primär für krankenkassenrechtliche Belange von Relevanz ist, wird in der Forschung häufig auf beide Systeme – ICD und DSM – zurückgegriffen (Becker & Schmidt, 2008). Die auf jenen Klassifikationssystemen basierenden Diagnosevergaben erfolgen nach einem kategorialen Ansatz. Das bedeutet, die in der ICD und im DSM festgelegten Diagnosekriterien – etwa die Hauptsymptome und deren Mindestdauer – entscheiden auf dichotome Weise über das Vorliegen oder Nichtvorliegen einer Störung (Holtmann & Schmidt, 2008): Erfüllen zu beurteilende Erlebens- und Verhaltensweisen die diagnostischen Merkmale, so werden sie als pathologisch eingestuft und eine psychische Störung kann zu diesem Zeitpunkt diagnostiziert werden. Differieren Erleben und Verhalten hingegen von den festgelegten Kriterien, erfolgt keine pathologische Bewertung, und eine psychische Störung liegt nicht vor (Resch, 2024b; Stein & Müller, 2024).

Zu den welt- und europaweit am häufigsten auftretenden psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter gehören im externalisierenden Bereich hyperkinetische und aggressiv-dissoziale Störungen, während im internalisierenden Bereich Angst- und depressive Störungen dominieren (Bohl et al., 2023; Kieling et al., 2024; Polanczyk et al., 2015; Sacco et al., 2024).

Psychische Auffälligkeiten. Anstelle einer differenzierten Darstellung von diagnostischen Kriterien einzelner Störungsbilder erfolgt eine störungsformübergreifende Beschreibung ängstlicher und depressiver sowie aggressiv-dissozialer und hyperkinetischer Symptomatik. Eine derartige weitgreifende Symptombeschreibung steht im Einklang mit einer psychologisch-dimensionalen Perspektive auf emotionale und Verhaltensprobleme. Diese impliziert, dass psychische Störungen nicht als distinkte Kategorien betrachtet, sondern ihre Symptome entlang eines Merkmalskontinuums zwischen normgerechtem und stark normabweichendem Erleben und Verhalten einzuordnen sind (Döpfner, 2024). Damit können nicht nur klinische, sondern auch subklinische Erscheinungsformen von psychischen Störungen – also psychische Auffälligkeiten – erfasst und Kinder und Jugendliche identifiziert werden, die in bestimmten Erlebens- und Verhaltensbereichen zwar Herausforderungen zeigen, aber die kategorialen Kriterien für eine psychiatrische Diagnose nicht erfüllen (Holtmann & Schmidt, 2008).

Psychische Auffälligkeiten im Bereich hyperkinetischen Erlebens und Verhaltens drücken sich durch Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität aus (Döpfner, 2020), wobei Unaufmerksamkeit ein singuläres Konstrukt darstellt, während Hyperaktivität und Impulsivität zu meist gemeinsam auftreten (Gawrilow, 2023). Unaufmerksamkeit umfasst Herausforderungen in der Dauer- sowie selektiven Aufmerksamkeit (Döpfner & Banaschewski, 2024). Demnach fällt es den Betroffenen zum einen schwer, ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum und unter kognitiver Belastung aufrechtzuerhalten (Daueraufmerksamkeit), und zum anderen, aus der Vielzahl eingehender sowie im Gedächtnis gespeicherter Informationen situationsrelevante Reize zu fokussieren und konkurrierende Reize zu ignorieren (selektive Aufmerksamkeit) (Domsch, 2014; Liesefeld et al., 2024). Dementsprechend zeichnen sich Kinder und Jugendliche mit hoher Unaufmerksamkeit – insbesondere bei subjektiv als unangenehm empfundenen Aufgaben – durch ein geringes Durchhaltevermögen und ein damit verbundenes

Vermeidungsverhalten aus. Sie haben häufig Defizite in einer adäquaten Aufgabenplanung und -organisation. Charakteristische Merkmale sind zudem eine ausgeprägte Ablenkbarkeit, häufige Vergesslichkeit, das wiederholte Verlieren von Gegenständen, ungenaues Arbeiten mit Flüchtigkeitsfehlern sowie gedankliches Abschweifen (APA, 2018; WHO, 2019). Hyperaktivität bezeichnet eine übermäßige, schwer regulierbare und desorganisierte motorische Überaktivität (Döpfner & Banaschewski, 2024), welche sich – vor allem in Situationen, die ein ruhiges Verhalten erfordern – durch Zappeln, Herumrutschen auf dem Stuhl sowie Umherlaufen oder Klettern äußert (APA, 2018; WHO, 2019). Impulsivität zeichnet sich durch Schwierigkeiten im Bedürfnisaufschub und in der situationsadäquaten Kontrolle spontaner Handlungsimpulse aus (Döpfner & Banaschewski, 2024). Impulsive Kinder und Jugendliche können nur schwer abwarten und neigen dazu, vorzeitig mit Antworten herauszuplatzen, andere zu unterbrechen sowie übermäßig viel zu reden (APA, 2018; WHO, 2019).

Psychische Auffälligkeiten im Bereich aggressiv-dissozialen Erlebens und Verhaltens manifestieren sich vornehmlich in oppositionellem Trotz, dysfunktionaler Aggressivität und Dissozialität (Görtz-Dorten et al., 2024). Oppositioneller Trotz äußert sich in der Ablehnung von Anweisungen und der Missachtung von Regeln, was oft in Konflikten mit Autoritätspersonen mündet. Kinder und Jugendliche mit dieser Problematik neigen zu Wut und Reizbarkeit, sind schnell verärgert oder beleidigt und zeigen boshafte oder rachsüchtiges Verhalten (APA, 2018). Dysfunktionale Aggressivität kann sich in reaktiver oder proaktiver Form äußern (Kölch et al., 2012). Erstere umfasst impulsive, ungeplante, durch das Erleben einer Bedrohung ausgelöste und offen aggressive Handlungen, die meist negative Konsequenzen nach sich ziehen. Zweite ist instrumentell und strategisch geplant, bleibt oft verdeckt und zielt auf das Erreichen positiver Konsequenzen, etwa den Gewinn von Macht (Stadler, 2019). Jene Formen der Aggressivität können sowohl körperlich als auch verbal gegenüber Personen oder Gegenständen zum Ausdruck kommen, etwa durch Körperverletzungen, Schikane, Bedrohung und Einschüchterung oder durch die Zerstörung von fremdem Eigentum (APA, 2018; WHO, 2019). Dissoziales Verhalten umfasst offene und verdeckte Handlungen, die die Rechte anderer verletzen (Görtz-Dorten et al., 2024). Dazu gehören unter anderem Raub, Einbruch, Betrug und Schulschwänzen (APA, 2018; WHO, 2019).

Psychische Auffälligkeiten im Bereich depressiven Erlebens und Verhaltens zeigen sich vornehmlich in einer tiefgreifenden und anhaltenden emotionalen Niedergeschlagenheit, in Anhedonie – also einer verringerten Fähigkeit, Freude, Spaß, Lust und Interesse zu empfinden – sowie in ausgeprägter Antriebslosigkeit, die mit geringer Aktivität und schneller Erschöpfung einhergeht (Pössel, 2019). Weitere Symptome können auf kognitiver, emotionaler, körperlicher oder behavioraler Ebene auftreten. Diese umfassen unter anderem Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie dysfunktional-negative Gedanken über die eigene Person, Umwelt und Zukunft (kognitiv); Gefühle von Schuld oder Wertlosigkeit sowie – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – Gereiztheit (emotional); sozialen Rückzug und Einsamkeitsempfinden (sozial); psychosomatische Beschwerden und Schlafstörungen (körperlich); Teilnahmelosigkeit und Verlangsamung, aber auch – wiederum vor allem im Kindes- und Jugendalter – unruhiges oder aggressives Verhalten (behavioral) (Castello et al., 2024).

Psychische Auffälligkeiten im Bereich ängstlichen Erlebens und Verhaltens können zwar vielfältige Ursachen haben, etwa Trennungs-, soziale oder generalisierte Angst, doch eint sie ihre charakteristischen Ausdrucksformen auf kognitiver, physiologischer und verhaltensbezogener Ebene (In-Albon, 2024). Auf kognitiver Ebene äußert sich Angstsymptomatik häufig in

katastrophisierenden Bewertungen etwaiger Situationen, das heißt in einer übermäßigen Antizipation möglicher negativer Aspekte und Konsequenzen (Hermann, 2021). Beispielsweise fürchten Betroffene in Momenten der Leistungsanforderung Kritik, Bloßstellung, Beschämung oder Bestrafung. Auf Verhaltensebene kann damit Vermeidung, Erstarren, Anklammern, Wut oder stark angepasstes und perfektionistisches Verhalten einhergehen. Physiologische Aspekte umfassen unter anderem einen beschleunigten Puls, erhöhte Atemfrequenz, Bauchschmerzen, Unwohlsein, Schwitzen und Zittern (Florin, 2022; In-Albon, 2024; Petermann, 2022).

Obgleich die vier beschriebenen Symptombereiche – hyperkinetische, aggressiv-dissoziale, depressive und ängstliche – jeweils unterschiedliche Charakteristika aufweisen, lassen sich insbesondere im schulischen Kontext Überschneidungen zwischen den ersten sowie den letzten beiden erkennen (Lüdeke, 2018). Hyperkinetische und aggressiv-dissoziale Erlebens- und Verhaltensweisen eint eine nach außen gerichtete Verletzung entwicklungsangemessener Erwartungen, Regeln und Normen, welche sich vor allem in defizitärer Sozialkompetenz, unangemessenem Lern- und Arbeitsverhalten, Unterrichtsstörungen sowie in interpersonellen Konflikten mit Gleichaltrigen oder Lehrkräften äußert (Castello, 2017; Frölich et al., 2021; Zemp, 2024). Depressive und ängstliche Erlebens- und Verhaltensweisen eint ein vornehmlich nach innen gerichtetes Nichterfüllen entwicklungsadäquater Anforderungen, das sich im Wesentlichen in einer geringen Teilnahme an inner- und außerunterrichtlichen Aktivitäten, in Motivationsproblemen, Vermeidungsverhaltensweisen, sozialem Rückzug sowie daraus resultierenden Herausforderungen bei der sozialen Integration äußert (Castello et al., 2024; Florin, 2023). Beiden Gruppen – sowohl den externalisierenden als auch den internalisierenden Problemen – ist inhärent, dass sie eine erhebliche Beeinträchtigung schulisch relevanter Funktionsbereiche bewirken (Castello, 2017; Hanisch & Hennemann, 2024) und damit die für ein psychisch und physisch gesundes Leben bedeutsame kognitive, akademische, emotionale sowie soziale Entwicklung hemmen (Bornstein et al., 2010; Heckman et al., 2006; Papachristou & Flouri, 2020; Trentacosta & Fine, 2010).

Der FSP EsE. Eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die in besonderer Weise von den beschriebenen psychischen Auffälligkeiten im externalisierenden und/oder internalisierenden Bereich betroffen ist, ist jene mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im FSP EsE (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020). Deutschlandweit werden 1.35 % der Kinder und Jugendlichen mit diesem Unterstützungsbedarf unterrichtet, davon etwa 57 % an inklusiven und 43 % an Förderschulen (KMK, 2024b).

Der FSP EsE ist eine bildungspolitische und schulrechtliche Kategorie, welche in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert ist (Casale, 2024). Bis vor Kurzem galt die KMK-Empfehlung von 2000, welche inzwischen durch eine aktualisierte Fassung aus dem Jahr 2024 abgelöst wurde. Nach der älteren Version lag ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im FSP EsE vor, wenn Kinder und Jugendliche in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung so beeinträchtigt waren, dass ihre Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten trotz zusätzlicher Unterstützung im regulären Unterricht nicht hinreichend gefördert werden konnten (KMK, 2010, S.10). Die neuen Ausführungen postulieren, dass Schüler*innen sonderpädagogische Unterstützung im FSP EsE benötigen, „wenn sie umfängliche dysfunktionale bzw. maladaptive Verhaltensmuster und -strategien über einen längeren Zeitraum zeigen, die sie bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das schulische Lernen einschränken“ (KMK, 2024a, S. 5).

Während die Begriffsbeschreibung der KMK (2024a) auf empfehlender Ebene zu interpretieren ist, entscheiden die bundeslandspezifischen gesetzlichen Verordnungen auf rechtlicher Ebene über die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Casale, 2024). In Nordrhein-Westfalen dient dazu die Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF). Nach dieser besteht ein FSP EsE, „wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (AO-SF, 2005, §4(4)).

Die bildungspolitische und schulrechtliche Verortung des FSP EsE bietet zwar – insbesondere für Schulpraktiker*innen – eine Orientierung und erfährt durch die aktuellen KMK-Empfehlungen (2024a) den Versuch einer Konkretisierung, wird in der wissenschaftlichen Literatur jedoch weitestgehend als unpräzise und vieldeutig kritisiert (z.B. Hennes et al., 2024; Hillenbrand, 2008). Beanstandet wird, dass sie einem Hyperonym gleicht, welches eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen emotional-sozialer Auffälligkeiten subsumiert, ohne diese in ihren inhärenten Erscheinungsformen zu präzisieren (Zdoupas, 2022). Eine solche Präzisierung wird durch die zuvor erläuterte psychologisch-dimensionale Einordnung von emotionalen und Verhaltensproblemen ermöglicht und daher in vielen Forschungsarbeiten zum Erleben und Verhalten von Schüler*innen mit dem FSP EsE genutzt, ohne dabei Schüler*innen mit und ohne FSP EsE gleichzusetzen (z.B. Blumenthal & Blumenthal, 2024; Bolz & Wittrock, 2020; Casale & Hennemann, 2019; Laubenstein & Scheer, 2022).

2.2

Epidemiologie

Die soeben angedeuteten hoch ausgeprägten psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im FSP EsE zeigen sich in Prävalenzerhebungen (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020), welche neben der Beschreibung von Verlauf und Persistenz zu den epidemiologischen Facetten von emotionalen und Verhaltensproblemen gehören (Wirtz, 2023).

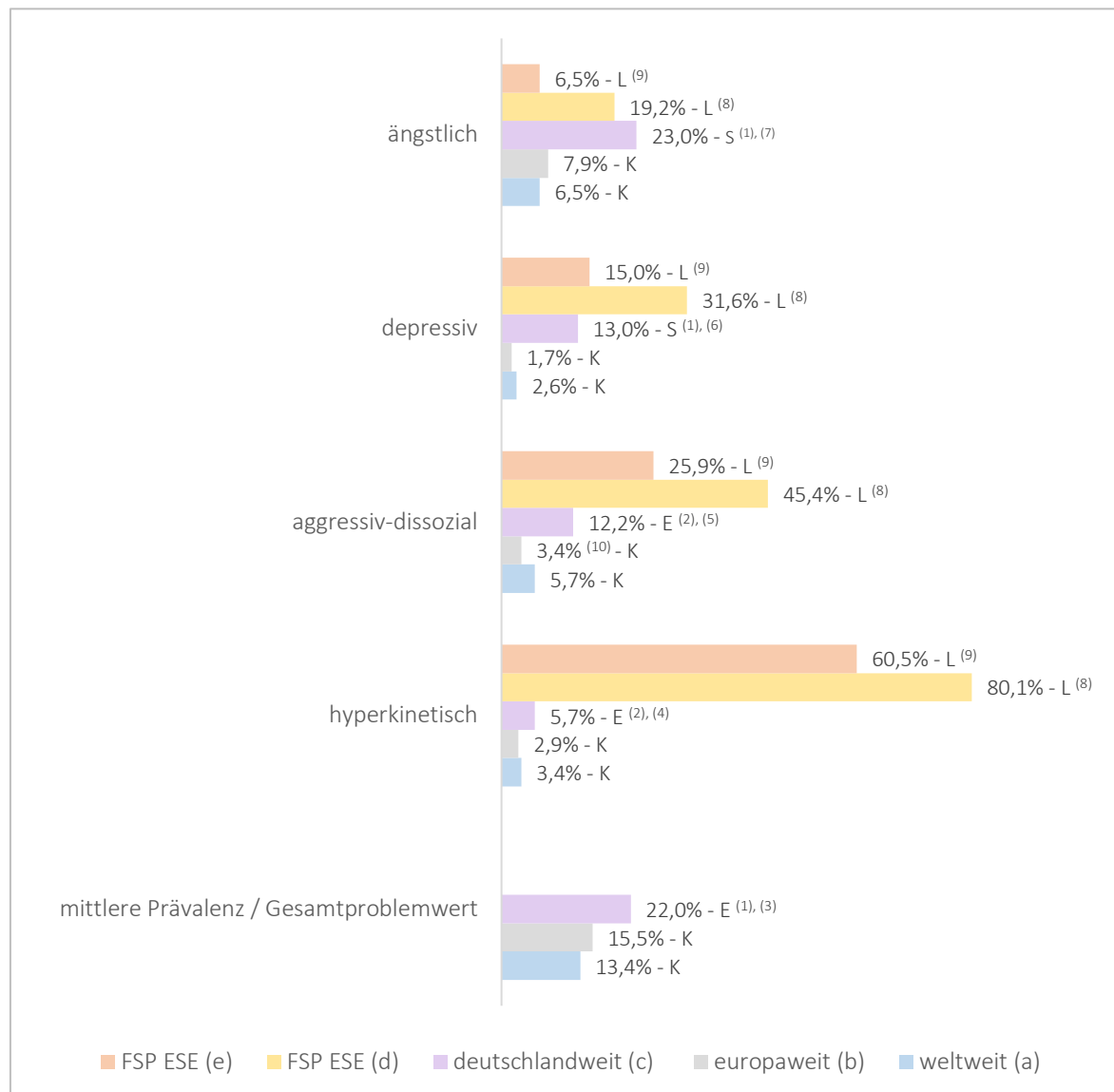
Prävalenz. Abbildung 2 präsentiert welt- und europaweite Prävalenzraten kategorial erfasster psychischer Störungen sowie deutschlandweite Prävalenzraten dimensional erfasster psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, um diese Ergebnisse mit dem Vorkommen psychischer Auffälligkeiten bei Schüler*innen mit dem FSP EsE zu kontrastieren.

Die weltweite Prävalenz klinisch-kategorial erfasster psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter liegt bei 13.4 % (Polanczyk et al., 2015), die europaweite bei 15.5 % (Sacco et al., 2024). Dabei treten Angststörungen am häufigsten auf, gefolgt von aggressiv-dissozialen, hyperkinetischen und depressiven Störungen (Polanczyk et al., 2015; Sacco et al., 2024). Auf klinisch-dimensionaler Ebene beurteilen deutschlandweit 22 % der Eltern ihre Kinder als psychisch auffällig im externalisierenden und/oder internalisierenden Bereich. Die von Kindern und Jugendlichen selbstbeurteilten psychischen Auffälligkeiten liegen bei 13 % im Bereich depressiver und bei 23 % im Bereich ängstlicher Symptomatik (Kaman et al., 2025). Im externalisierenden Bereich beurteilen 12 % der Eltern aggressiv-dissoziale und 6 % hyperkinetische Symptome ihrer Kinder als psychisch auffällig (Klasen et al., 2016).

Während welt-, europa- und deutschlandweit psychische Störungen und Auffälligkeiten im internalisierenden – insbesondere im ängstlichen – Bereich dominieren, überwiegen bei Schüler*innen mit dem FSP EsE externalisierende Probleme, welche mit Prävalenzraten bis zu 80.1 % im hyperkinetischen und 45.4 % im aggressiv-dissozialen Bereich deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Auch depressive Auffälligkeiten sind in diesem Personenkreis mit bis zu 31.6 % überdurchschnittlich häufig vertreten (Hennemann et al., 2020).

Abbildung 2

Prävalenz psychischer Störungen und Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter.



Anmerkungen. (a) Polanczyk et al. (2015), Metaanalyse mit 41 Studien aus 27 Ländern zu psychischen Störungen bei 4- bis 18-Jährigen. (b) Sacco et al. (2024), Metaanalyse mit 17 Studien aus 14 Ländern zu psychischen Störungen bei 5- bis 18-Jährigen. (c) Kaman et al. (2025), COPSYS-Studie zu psychischen Auffälligkeiten bei 7- bis 22-Jährigen ($n = 2865$); Klasen et al. (2016), BELLA-Studie zu psychischen Auffälligkeiten bei 7- bis 19-Jährigen ($n = 3256$). (d) Hennemann et al. (2020), Erhebung zu psychischen Auffälligkeiten bei 6- bis 17-jährigen Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE ($n = 698$). (e) Hanisch et al. (2023), Erhebung zu psychischen Auffälligkeiten bei 6- bis 18-jährigen Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE ($n = 745$). E = Elternbeurteilung, K = klinisch-kategoriale Erfassung gemäß ICD oder DSM, L = Lehrkraftbeurteilung, S = Selbstbeurteilung. ⁽¹⁾ T7 COPSYS-Studie (10/2024). ⁽²⁾ BELLA-Studie. ⁽³⁾ Erhoben mit SDQ (Goodman, 2005). ⁽⁴⁾ Erhoben mit Conners 3 (Lidzba et al., 2013). ⁽⁵⁾ Erhoben mit CBCL (Achenbach, 1991). ⁽⁶⁾ Erhoben mit CES-DC (Fendrich et al., 1990). ⁽⁷⁾ Erhoben mit SCARED (Birmaher et al., 1999). ⁽⁸⁾ Erhoben mit Screeningbögen des DISYPS (Döpfner

& Görtz-Dorten, 2017). ⁽⁹⁾ Erhoben mit störungsspezifischen Bögen des DISYPS (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017). ⁽¹⁰⁾ Selbst errechneter Summenwert aus Prävalenzraten zu Oppositionellem Trotzverhalten und Störungen des Sozialverhaltens.

Ein beträchtlicher Anteil von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur von einer, sondern von mehreren gleichzeitig auftretenden psychischen Störungen oder Auffälligkeiten betroffen (Legenbauer, 2024), wobei insbesondere hyperkinetische und aggressiv-dissoziale (ca. 47 %) sowie depressive und Angststörungen (ca. 39 %), aber auch externalisierende und internalisierende Probleme, etwa depressive und aggressiv-dissoziale (ca. 25 %) oder hyperkinetische und ängstliche Störungen (ca. 17 %) komorbide auftreten (Ihle & Esser, 2008). Für Schüler*innen mit dem FSP EsE ermittelten Hanisch et al. (2023) Komorbiditäten von 47.1 % für hyperkinetische und aggressiv-dissoziale sowie von 13 % für ängstliche und depressive Auffälligkeiten. Hyperkinetische und depressive Auffälligkeiten kamen in 30.3 %, aggressiv-dissoziale und depressive Auffälligkeiten in 20.7 % der Fälle gemeinsam vor.

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl Kinder und Jugendliche ohne als auch jene mit FSP EsE von psychischen Störungen und/oder Auffälligkeiten betroffen sein können, die zuletzt genannte Gruppe diesbezüglich jedoch eine erhöhte Anfälligkeit aufweist (Vösgen-Nordloh et al., 2023).

Verlauf und Persistenz. Während psychische Störungen oder Auffälligkeiten im externalisierenden Bereich mit steigendem Alter abnehmen, nehme jene im internalisierenden Bereich zu (Kieling et al., 2024; Klasen et al., 2016). Obwohl somit ein Teil der Betroffenen eine Genesung erfahren kann, besteht die Möglichkeit, dass Symptome über die Lebensspanne hinweg persistieren (Büch, 2020; Döpfner & Banaschewski, 2024; Görtz-Dorten et al., 2024; Legenbauer & Kölch, 2024). Das Risiko einer hohen Persistenz und Chronifizierung steigt insbesondere, wenn subklinische Symptome nicht rechtzeitig durch präventive Maßnahmen adressiert werden, sich diese folglich zu klinisch relevanten psychischen Störungen entwickeln und sodann weitere lebensbeeinträchtigende Risiken bedingen (Casale & Hennemann, 2016; WHO, 2004). Zu möglichen Risiken zählen schulischer Misserfolg, Schulabbrüche und Herausforderungen bei der beruflichen Integration, bis hin zu Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus können Betroffene soziale Ausgrenzung, eingeschränkte subjektive Lebensqualität, geringe Selbstwertgefühle oder Suizidalität erleben. Substanzmissbrauch oder -abhängigkeiten sowie Konflikte mit dem Gesetz zählen ebenso zu potenziellen Folgen (Castello, 2017; Castello et al., 2024; Döpfner, 2020; Florin, 2022; Gawrilow, 2023; Görtz-Dorten et al., 2024; In-Albon, 2024; Krauss & Mackowiak, 2023; Legenbauer & Kölch, 2024; Pössel, 2019).

Das Auftreten, die Persistenz und Folgen psychischer Störungen oder Auffälligkeiten – ebenso wie die Möglichkeit, deren Entwicklung, Chronifizierung und Risikoverläufe präventiv oder interventiv zu beeinflussen – hängt maßgeblich von den vorliegenden ätiologischen Faktoren ab (Resch, 2024a).

2.3 Ätiologie

Ätiologische Modelle psychischer Störungen oder Auffälligkeiten entspringen vorwiegend der Entwicklungspsychopathologie, welche sich mit Entstehungs- und Ursachenkonditionen sowie mit kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Verlaufsmustern abweichenden Erlebens und Verhaltens im Laufe des Lebens beschäftigt (Fingerle, 2008).

Um jene Mechanismen zu ergründen, eruiert die Entwicklungspsychopathologie das dynamische Zusammenspiel zwischen Vulnerabilität und Resilienz bzw. zwischen individuellen Risiko- und Schutzfaktoren. Während Risikofaktoren die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erschweren und die Entstehung sowie Chronifizierung psychopathologischer Symptome begünstigen, unterstützen Schutzfaktoren die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und verhindern, mildern oder kompensieren das Auftreten sowie die Risikofolgen psychopathologischer Symptome (Resch, 2024a). Vulnerabilität und Resilienz lassen sich in diesem Zusammenhang als übergeordnete menschenimmanente Konzepte verstehen: Im Verlaufe seines Lebens integriert der Mensch die ihm widerfahrenden Risiko- und Schutzfaktoren – durch Erlebnisverarbeitungen, Handlungskonstruktionen und Selbstkonzeptentwicklungen – in sein individuelles System von Vulnerabilität und Resilienz (Oerter et al., 2011). Dabei steht Vulnerabilität für Verletzlichkeit und Resilienz für Widerstandskraft. Je vulnerabler eine Person ist – beispielsweise aufgrund pränataler oder frühkindlicher Risiken – desto anfälliger ist sie für die destabilisierende Wirkung weiterer Risikofaktoren (Petermann & Resch, 2013). Je resilienter eine Person ist – etwa durch ausgeprägte personale Kompetenzen und förderliche soziale Umgebungen – desto besser kann sie widrige Lebensumstände meistern und dabei psychisch gesund bleiben (Wustmann Seiler, 2020). Die Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren ist probabilistischer Natur: Einzelne Faktoren bedingen nicht kausal eine gesunde oder pathologische Entwicklung, sondern erhöhen lediglich – insbesondere durch ihre Kumulation und Wechselbeziehungen – die Wahrscheinlichkeit dafür (Fingerle, 2008; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024).

Wenngleich externalisierende und internalisierende Probleme jeweils durch spezifische Risiken beeinflusst werden, lassen sich übergeordnete Faktoren auf biologischer, psychologischer und sozialer Ebene identifizieren (Heilig, 2014; Witt, 2024).

Auf biologischer Ebene gehören dazu genetische Dispositionen sowie neurobiologische und neuropsychologische Besonderheiten, etwa Abweichungen im präfrontalen Kortex, limbischen System oder Neurotransmitterhaushalt (Döpfner & Banaschewski, 2024; In-Albon, 2024; Legenbauer & Kölch, 2024; Petermann et al., 2016). Insbesondere im externalisierenden Problembereich können jene Abweichungen durch pränatalen Stress, Nikotin- oder Alkoholkonsum der Mutter mitverursacht sein (Döpfner & Banaschewski, 2024; Petermann et al., 2016).

Auf psychologischer Ebene spielen eingeschränkte sozial-emotionale Kompetenzen eine zentrale Rolle (Castello et al., 2024; In-Albon, 2024; Petermann et al., 2016). Sozial kompetentes Verhalten „[trägt] in einer spezifischen Situation dazu bei [...], die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning, 2009, S. 15). Jenes Verhalten entsteht durch eine adäquate Nutzung kognitiver (z.B. Aktivierung von Gedanken), emotionaler (z.B. Wahrnehmung von Stimmungen) sowie aktionaler Fertigkeiten (z.B. Selbstbehauptung) und kann daher nur auf Grundlage stabiler emotionaler Kompetenzen erreicht werden (Hennemann et al., 2017; Lohaus & Domsch, 2021). Emotionale Kompetenzen umfassen sowohl die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen, verbal oder non-verbal auszudrücken, adaptiv zu regulieren und über sie zu kommunizieren als auch die Fähigkeit, Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und sich (empathisch) in diese hineinzuversetzen (Rindermann, 2021; Saarni, 2002). Die von Crick und Dodge (1994) modellierte und von Lemerise und Arsenio (2000, S. 113) weiterentwickelte sozial-kognitive Informationsverarbeitung verbindet emotionale und soziale Kompetenzen. Sie beschreibt, wie Informationen in sozialen Kontexten und in Abhängigkeit von Peerbewertungen, Emotionsprozessen sowie

abgespeichertem Regel- und Sozialwissen verarbeitet werden (Hillenbrand & Hennemann, 2006). Der Prozess umfasst sechs Phasen: die Wahrnehmung sozialer Hinweisreize, deren Interpretation, die Zielklärung, die Suche nach und Konstruktion von Handlungsmöglichkeiten, ihre Bewertung sowie die Auswahl und Umsetzung derselben (Hövel, 2014). Verzerrungen in einer oder mehrerer dieser Phasen können externalisierende und internalisierende Probleme begünstigen (z.B. Görtz-Dorten et al., 2024; Petermann, 2022). Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Problemen neigen dazu, soziale Reize als provozierend oder feindselig zu interpretieren, verfolgen bevorzugt Ziele wie Dominanz und Kontrolle und reagieren – etwa aufgrund mangelnder Impulskontrolle oder fehlendem Alternativwissen – eher aggressiv als prosozial (Castello, 2017; Görtz-Dorten et al., 2024; Stadler, 2019). Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Problemen richten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf negative Hinweisreize, deuten diese häufig als bedrohlich oder selbstabwertend und wählen – beispielsweise aufgrund eingeschränkter Problemlösefertigkeiten – oftmals Vermeidung oder Rückzug als Ziel (Castello, 2017; Castello et al., 2024; Legenbauer & Kölch, 2024; Petermann, 2022).

Auf sozialer Ebene können ungünstige Eltern-Kind-Interaktionen, die zur Entwicklung eines unsicheren Bindungsmusters beim Kind führen, die Entstehung und Aufrechterhaltung externalisierender sowie internalisierender Probleme fördern. Weitere familiäre Belastungen wie psychische Erkrankungen der Eltern, hohe Stress- und Konfliktniveaus sowie negative Erziehungspraktiken – etwa strafende, emotional distanzierte, inkonsistente oder überbehütende – zählen ebenfalls zu sozialen Risikofaktoren. Zusätzlich können ein niedriger sozioökonomischer Status, Erfahrungen von sozialer Ablehnung und Mobbing, unangemessener Medienkonsum sowie schulische Über- oder Unterforderung das Risiko erhöhen (Döpfner & Banaschewski, 2024; In-Albon, 2024; Legenbauer & Kölch, 2024; Petermann et al., 2016).

Schutzfaktoren lassen sich in personale und soziale Ressourcen gliedern (Wustmann Seiler, 2020). Personale Ressourcen umfassen positive Temperamentseigenschaften, kognitive Fähigkeiten wie hohe Intelligenz, Aufmerksamkeit und Exekutivfunktionen sowie ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenzen. Innerfamiliäre soziale Ressourcen beinhalten ein sicheres Bindungsmuster, hohe Erziehungskompetenz der Eltern, enge Geschwisterbeziehungen und einen hohen sozioökonomischen Status der Familie. Außerfamiliäre soziale Ressourcen überspannen die Beteiligung an prosozialen Freizeitaktivitäten, ein positives Nachbarschaftsumfeld und eine hohe Qualität des Sozial- und Gesundheitswesens. Auf schulischer Ebene spielt eine unterstützende Lernumgebung mit klaren, transparenten Regeln, wertschätzenden und vertrauensvollen Beziehungen zwischen Schüler*innen sowie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und einer altersgerechten kognitiven sowie sozial-emotionalen Förderung eine wesentliche Rolle (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2024; Urban, 2015; Witt, 2024).

Die ätiologischen Erkenntnisse zu Wirkungsmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren bei der Entstehung und Chronifizierung von emotionalen und Verhaltensproblemen stellen eine wertvolle Grundlage für schulbasierte präventive Ansätze dar (Fingerle, 2008). Prävention zielt darauf ab, bestehende Risikofaktoren zu verringern und Schutzfaktoren zu stärken, um psychische Auffälligkeiten vorzubeugen, bereits bestehende Auffälligkeiten zu unterbrechen oder die damit verbundenen Risikofolgen zu mindern (Beelmann & Raabe, 2007; Brandenburg et al., 2023). Um dieses Ziel im schulischen Kontext zu erreichen, sollten insbesondere jene Risiko- und Schutzfaktoren adressiert werden, die innerhalb des schulischen Rahmens veränderbar sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2024; Urban, 2015). Dabei ist eine tragfähige LSB von herausragender Bedeutung: Sie kann auf mindestens drei Arten als präventives Momentum

wirken, und zwar als eigenständiger Schutzfaktor (z.B. Nurmi, 2012), als Gelingensbedingung für schulbasierte Fördermaßnahmen (z.B. Hennemann et al., 2019) und als Unterstützung der psychischen Gesundheit sowie Handlungskompetenz von Lehrkräften (z.B. Lazarides et al., 2020).

Die erste Art des präventiven Momentums einer tragfähigen LSB – ihre Wirkung als eigenständiger Schutzfaktor – zeigte sich bereits in der wegweisenden Resilienz-Studie von Emmy Werner (1997). In dieser konnten alle als resilient identifizierten Kinder und Jugendlichen mindestens eine Lehrkraft benennen, die ihnen zuhörte, sie förderte und an sie glaubte (Werner, 1997, S. 104). Ein aktueller Überblick der internationalen Resilienzforschung bestätigt jene Erkenntnis und stellt auf Basis von Large-scale-Längsschnittstudien die unterstützende Lehrkraft als zentralen Schutzfaktor gegen Entwicklungsrisiken heraus (Werner, 2024). Mit Blick auf direkte Zusammenhänge zwischen der LSB und psychischen Auffälligkeiten deuten Studien darauf hin, dass eine vertrauensvolle und konfliktarme Beziehungsgestaltung der Entstehung und Chronifizierung von externalisierenden sowie internalisierenden Problemen entgegenwirkt (z.B. Kaine et al., 2023; Wang et al., 2013; Wilhelmsen et al., 2022).

Die zweite Art – die LSB als Gelingensbedingung für schulbasierte Fördermaßnahmen – fußt auf der Annahme, dass sämtliche schulischen Erfahrungen – sei es die Lernatmosphäre, der Lernerfolg oder die Lernmotivation – stets von der wahrgenommenen Beziehungsqualität flankiert werden (Einsiedler, 2017; Ulrich, 2001). In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass sich Schüler*innen nur dann vollumfänglich auf schulische (Lern-)Prozesse einlassen können, wenn sie sich der Unterstützung und Akzeptanz ihrer Lehrkraft sicher sind (Bergin & Bergin, 2009; Davis, 2003). Folglich wird der schulbasierte Aufbau von Schutzfaktoren – beispielsweise durch sozial-emotionales Lernen (Cipriano et al., 2023) – begünstigt, wenn dies auf der Basis einer tragfähigen LSB geschieht (Leidig & Hennemann, 2023).

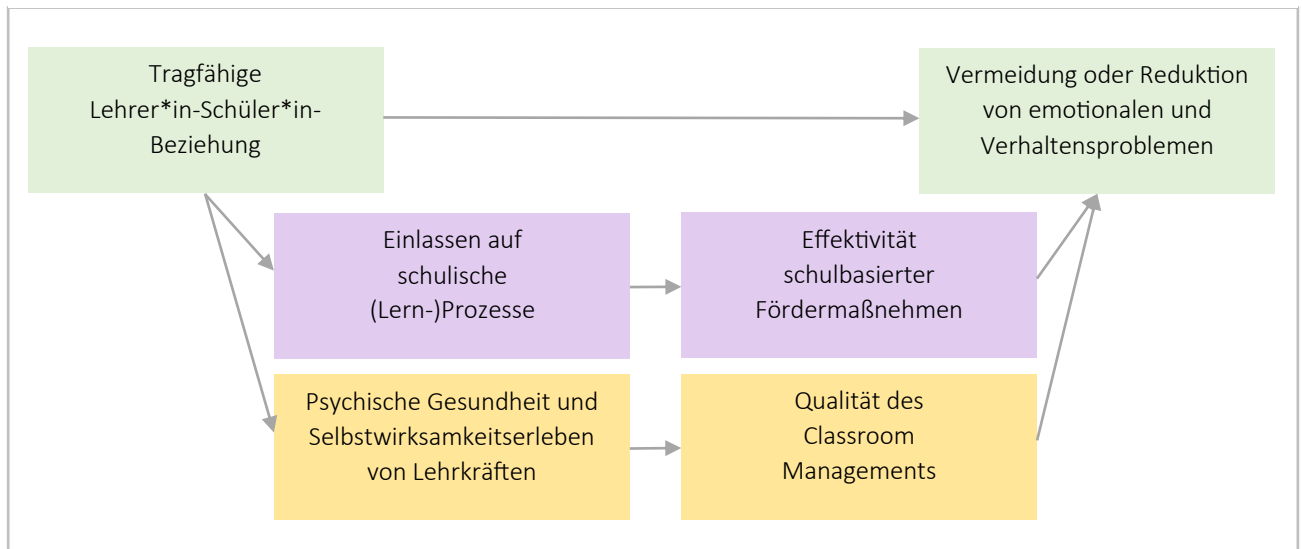
Das dritte präventive Momentum der LSB – ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit und Handlungskompetenz von Lehrkräften – gründet auf nachgewiesenen Zusammenhängen zwischen einer hochwertigen LSB und der Arbeitszufriedenheit sowie dem Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften (Aldrup et al., 2018; Cui, 2022; Hajovsky et al., 2020). Hierbei handelt es sich um zwei Bausteine, die Lehrkräfte in der Realisierung eines gelingenden Classroom Managements unterstützen (Lazarides et al., 2020), das seinerseits sowohl die sozial-emotionale als auch die akademische Entwicklung von Schüler*innen fördert und damit zugleich ihre emotionalen und Verhaltensprobleme abmildern kann (Korpershoek et al., 2016; Spilles et al., 2024; Wilson et al., 2003).

Demnach entfaltet die LSB ihre präventive Wirkung gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen entweder als direkter Schutzfaktor oder indirekt über ihre Bedeutung für schulbasierte Förderung und das professionelle Lehrkraftshandeln. Da das Fehlen eines Schutzfaktors ein Risiko darstellen kann (Ball & Peters, 2007), vermag – umgekehrt – eine belastete LSB zum Risiko werden und psychische Auffälligkeiten verstärken, schulische Förderprozesse erschweren sowie das Wohlbefinden und die Handlungskompetenz von Lehrkräften beeinträchtigen.

Abbildung drei veranschaulicht die drei Wirkungsmechanismen.

Abbildung 3

Drei Arten der präventiven Wirkung einer tragfähigen Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung.



Anmerkung. Die dargestellten Zusammenhänge sind nur vereinzelt empirisch-statistischer und daher eher theoretischer Natur.

Kapitel 3

Dyadische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die erste Art des präventiven Momentums einer tragfähigen LSB, das heißt auf ihre eigenständige Schutz- oder Risikofunktion gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen. Jene Funktion der LSB entfaltet sich insbesondere in ihrer Ausprägung als dyadisches Phänomen (Leidig et al., 2021; Spilt et al., 2022). Als dieses formiert sich die LSB als Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einer einzelnen Lehrkraft und einem*einer einzelnen Schüler*in. Damit unterscheidet sie sich von der LSB als kollektives Phänomen, das entweder die Beziehung einer Lehrkraft zur gesamten Klasse (Eins-zu-Gruppe-Beziehung) oder die Beziehung zwischen allen Lehrkräften und allen Schüler*innen einer Schule (Gruppe-zu-Gruppe-Beziehung) umfasst (Roza et al., 2022).

Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der LSB ist diese Differenzierung von zentraler Bedeutung (den Brok et al., 2006). Angesichts der in jeglichen Schüler*innengruppen inhärenten Heterogenität ist es wahrscheinlich, dass sowohl die Schüler*innen als auch ihre Lehrkräfte die Qualität dyadischer Beziehungen anders bewerten als die Qualität kollektiver Beziehungen (Gregoriadis et al., 2022). Die individuellen Charakteristika der Schüler*innen können je unterschiedliche Reaktionen seitens der Lehrkraft evozieren und diese Reaktionen können wiederum von verschiedenen Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen sowie verarbeitet werden (Nurmi, 2012). Folglich ist es möglich, dass eine Lehrkraft eine wertschätzende klassenweite Beziehung gestaltet, ihre dyadischen Beziehungen zu einzelnen Schüler*innen aber belastet sind. Ebenso können einzelne dyadische Beziehungen von hoher Qualität sein, während die Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft weniger förderlich ausfällt (Wubels et al., 2015).

Die dyadische LSB spielt im pädagogischen Wirken gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen insofern eine herausragende Rolle, als gerade das interpersonale Beziehungserleben sowohl eine besondere Herausforderung als auch – oder gerade deshalb – eine wertvolle Chance im Umgang mit externalisierenden sowie internalisierenden Problemen darstellt (Bolz, 2021a). Jene Herausforderung und gleichzeitige Chance wird durch einschlägige Metaanalysen untermauert, welche einerseits positive Zusammenhänge zwischen belasteten dyadischen Beziehungen und psychischen Auffälligkeiten sowie andererseits negative Zusammenhänge zwischen tragfähigen dyadischen Beziehungen und psychischen Auffälligkeiten aufzeigen (Ali et al., 2015; Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Darüber hinaus benennen Schüler*innen in qualitativen Studien die dyadische LSB als wichtigen Einflussfaktor auf psychisches Wohlbefinden. Sie empfinden es als bedeutsam, von der Lehrkraft in ihrer Individualität, mit ihren individuellen Bedarfen, Problemen und Interessen gesehen sowie unterstützt zu werden (Dods, 2013; Krane et al., 2017; Mælan et al., 2019; Solberg & Laundal, 2025).

3.1

Gegenstandsbestimmung

Eine dyadische Beziehung manifestiert sich als mentale Repräsentation. Mentale Beziehungsrepräsentationen sind innere Beziehungsbilder, die durch wiederkehrende, wechselseitig erlebte soziale Interaktionen entstehen und die charakteristischen Beziehungsmerkmale sowie ihre wahrgenommene Qualität abspeichern (Auhagen & Hinde, 1997; Teistler et al., 2019).

Ein in der nationalen und internationalen pädagogisch-psychologischen Forschung vielfach rezipiertes Modell zur Konzeptualisierung der dyadischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in ist jenes von Pianta (1999, S. 72; vgl., auch Ansari et al., 2020; Bolz et al., 2019; Leidig et al., 2021; Pianta, 2006; Spilt et al., 2022). Sein konzeptionelles Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodell integriert bindungstheoretische Annahmen (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1969; Main & Solomon, 1990) sowie das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1978) und die Developmental Systems Theory von Ford und Lerner (1992), welche beide den Theorien dynamischer Systeme zuzuordnen sind.

Systemdynamische Annahmen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive begreifen Theorien dynamischer Systeme den Menschen als ein sich kontinuierlich entwickelndes System, dessen Eigenschaften, Fähigkeiten, Handeln und Wissen sich im Laufe der Lebenszeit – geprägt von individuellen Lebensphasen wie auch gesellschaftlichen Veränderungen – aus der Interaktion seiner systeminternen (z.B. Genetik, Temperamenteigenschaften) und systemexternen Komponenten (z.B. Freundeskreis, Schule, Gesetze) bilden (Cacchione, 2022). Aus der Sichtweise dynamischer Systemtheorien unterliegen jene Interaktionen wechselseitigen Prozessen. Das bedeutet, Veränderungen in einem bestimmten Systemteil oder in der Interaktion zwischen Systemteilen können die gesamte Systemordnung modifizieren. Veränderungen – sei es auf systeminterner, systemexterner oder auf Ebene der Interaktionen zwischen beiden – wirken demnach sowohl als Folge als auch als Anstoß von förderlichen oder hemmenden Entwicklungsprozessen des Menschen (Epp, 2018; Bronfenbrenner, 1981).

Vor dem Hintergrund dieser systemdynamischen Annahmen konzeptualisiert Pianta (1999; 2006) die LSB als ein dyadisches Mikrosystem, dessen Entstehung und Veränderung aus dem Zusammenspiel intrapersonaler, interpersonaler und kontextualer Systeme hervorgeht (Spilt et al., 2022) und eine schulische Infrastruktur bildet, die Schüler*innen in der (Weiter-)Entwicklung ihrer sozial-emotionalen, kognitiven und akademischen Kompetenzen unterstützt (Leidig et al., 2021).

In diesem Zusammenhang betrachtet Pianta (1999) die Qualität der dyadischen LSB als Folge wechselseitiger Einflussprozesse zwischen vier zentralen Komponenten: den (1) individuellen Merkmalen der beteiligten Beziehungsakteur*innen, ihren aufeinander bezogenen (2) Interaktionen, den jeweiligen (3) mentalen Beziehungsrepräsentationen sowie den (4) schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen.

Zu den (1) individuellen Merkmalen gehören biophysiologische Faktoren (z.B. Geschlecht, Genetik, Hormonaushalt) sowie psychosoziale Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Intelligenz, Temperament, Vulnerabilität, Bindungsbiografie). Jene Merkmale beeinflussen die Dynamiken der (2) Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*in (Pianta, 1999). Interaktionen sind im unmittelbaren Moment stattfindende und wechselseitig aufeinander bezogene Verhaltensweisen der Beziehungspartner*innen (Wettstein & Raufelder, 2020). Verhaltensweisen manifestieren sich in verbaler und nonverbaler Kommunikation sowie in der Qualität dieser, das heißt im Gesagten (verbal), im Handeln, in der Körperhaltung, Mimik und Gestik (nonverbal) sowie in der emotionalen Färbung, Sensitivität und Responsivität (Qualität) (Pianta, 2006). Aus regelmäßig wiederkehrenden Interaktionen entwickeln beide Partner*innen (3) kognitiv-affektive Beziehungsrepräsentationen, die sie über den unmittelbaren Interaktionsmoment hinaus mental internalisieren. In diesen sind mit den erlebten Interaktionen verknüpfte Erinnerungen und Emotionen sowie sich daraus entwickelnde Überzeugungen und Erwartungen gegenüber sich selbst, dem Anderen und der Selbst-Anderen-Beziehung abgespeichert. Damit fungieren

mentale Beziehungsrepräsentationen als Orientierungssysteme für zukünftige Interaktionen: Die in ihnen verankerten Überzeugungen und Erwartungen werden in Interaktionssituationen aktiviert, um das Verhalten auf Basis vorheriger Erinnerungen zu steuern. Obwohl sich mentale Beziehungsrepräsentationen durch wiederholt ähnlich erlebte Interaktionen zunehmend stabilisieren, bleiben sie offen für die Integration neuer Informationen: Sie können sich also verändern, wenn Erfahrungen gemacht werden, die eine Diskontinuität zur bisherigen Repräsentation darstellen (Spilt et al., 2022). Die Wechselseitigkeit zwischen individuellen Merkmalen, Interaktionen und mentalen Beziehungsrepräsentationen steht ihrerseits im reziproken Verhältnis mit (4) schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen, etwa mit gesellschaftlichen Normen und Werten, familiären Faktoren, Wohnortsbedingungen, bildungspolitischen Regulatorien oder schulklimatischen Gegebenheiten (Pianta, 1999).

Bindungstheoretische Annahmen. Pianta (1999) weist dem Konstrukt der Bindung eine zentrale Rolle in der Entstehung und Weiterentwicklung der dyadischen LSB-Qualität zu. Dabei ist das Zusammenspiel zwischen Bindungs-, Fürsorge- sowie Explorationsverhalten und dessen Einfluss auf familiäre sowie schulische Kontexte von Relevanz (Spilt et al., 2022). Im familiären Kontext vollzieht sich jenes Zusammenspiel zwischen einem Kind und seiner primären Bezugsperson und prägt dadurch die Ausbildung internaler Arbeitsmodelle und verschiedener Bindungsmuster (Ainsworth & Bell, 1970; Grossmann & Grossmann, 2014; Main & Solomon, 1990). Im schulischen Kontext spielt es sich zwischen Schüler*in und Lehrkraft ab und prägt dadurch die Ausbildung unterschiedlicher Beziehungsrepräsentationen (García-Rodríguez et al., 2023; Verschueren & Koomen, 2012).

Bindungsverhalten ist ein genetisch präformiertes System, das – ebenso wie etwa triebgesteuerte Nahrungsaufnahme – dem Überleben dient (Bowlby, 1969). Es wird aktiviert, sobald eine Person Sorge, Angst, Stress oder andere Belastungen empfindet und zur Regulation jener Gefühle eine physische oder psychische Nähe zur Bezugsperson sucht, um Sicherheit und Geborgenheit zu erfahren (Brisch, 2022; Lengning & Lüpschen, 2019). Während sich dieses Verhalten bei Kleinkindern vor allem durch Weinen, Anklammern oder Hinkrabbeln äußert, nutzen ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene zunehmend auch verbale Ausdrucksformen (Lengning & Lüpschen, 2019; Zimmermann & Iwanski, 2014). Im entwicklungsförderlichen Fall evoziert das Bindungsverhalten eines Kindes bei seiner primären Bezugsperson – häufig, aber nicht zwangsläufig die Mutter – ein feinfühliges Fürsorgeverhalten (Brisch, 2022). Feinfühligkeit beschreibt dabei die Fähigkeit, kindliche Bindungssignale präzise wahrzunehmen (Sensitivität) und angemessen auf diese zu reagieren (Responsivität) (Julius et al., 2020). Gelingt jene Feinfühligkeit überdauernd, fungiert die Bezugsperson als sicherer Hafen und sichere Basis, wodurch sich das zum Bindungsverhalten konträre Explorationsverhalten eines Kindes entfalten kann (Main, 2016): In Momenten der Hilfebedürftigkeit kann das Kind zur Bezugsperson zurückkehren und dort Schutz finden (Funktion des sicheren Hafens). Diese verinnerlichte Sicherheit ermöglicht gleichzeitig, dass es seine Umwelt selbstbewusst explorieren kann (Funktion der sicheren Basis) (Bretherton, 2016).

Aus der kontinuierlichen Wechselwirkung zwischen Bindung, Fürsorge und Exploration entwickelt sich bereits im ersten Lebensjahr ein internes Arbeitsmodell, woraus schließlich ein Bindungsmuster erwächst (Grossmann & Grossmann, 2014). Internale Arbeitsmodelle speichern die Erfahrungen darüber, wie sich das eigene Bindungsverhalten auf die Fürsorge und Verfügbarkeit der primären Bezugsperson auswirkt und umfassen dementsprechend kognitiv sowie affektiv verankertes Wissen über das Selbst, die Bezugsperson und die Umwelt. Durch

dieses Wissen dienen interne Arbeitsmodelle als Steuerungssysteme, die das Wahrnehmen, Handeln und Emotionsregulieren in neuen Interaktionssituationen an zuvor gemachte Erfahrungen anpassen (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Wenn das interne Arbeitsmodell die Erfahrung speichert, dass die Bezugsperson zuverlässig mit Fürsorge auf gezeigtes Bindungsverhalten reagiert, entwickelt sich ein sicheres Bindungsmuster (Typ B). Unsichere Bindungsmuster – die Typen A, C und D – entstehen hingegen, wenn Bindungssignale auf Zurückweisung stoßen (Typ A: unsicher-vermeidend), wenn das Bindungsverhalten zu unberechenbaren und inkonsistenten Reaktionen der Bezugsperson führt (Typ C: unsicher-ambivalent) oder wenn die Bezugsperson zugleich eine Quelle der Beruhigung als auch eine Quelle der Bedrohung darstellt (Typ D: unsicher-desorganisiert) (Flemming et al., 2023; Fremmer-Bombik, 2011). Sicher gebundene Kinder senden ihre Bindungssignale mit der Zuversicht auf Trost und Unterstützung und lassen sich durch die Bezugsperson schnell beruhigen (Typ B). Unsicher gebundene Kinder unterdrücken das Zeigen von Bindungssignalen aus Angst vor Ablehnung (Typ A), versuchen die Aufmerksamkeit der Bezugsperson durch anklammerndes oder ärgerlich-abweisendes Verhalten zu maximieren (Typ C) oder äußern sich gegenüber der Bezugsperson mit plötzlichem Erstarren, Aggressivität oder starker Verzweiflung (Typ D). Im Gegensatz zu sicher gebundenen Kindern kann das Bindungsbedürfnis bei unsicher gebundenen Kindern nicht umfänglich befriedigt werden und ihr Explorationsverhalten daher nur eingeschränkt stattfinden (Grossmann & Grossmann, 2014; Schleiffer, 2009).

Wenngleich diese vier Bindungsmuster zumeist nicht zur Beschreibung von Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen dienen (vgl. Howes & Ritchie, 1999 als Ausnahme), werfen Bindungen zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen Analogien zu Beziehungen zwischen Schüler*innen und ihren Lehrkräften auf: Eine sichere und tragfähige LSB entsteht, wenn die Lehrkraft – ähnlich wie eine primäre Bezugsperson – hohe Feinfühligkeit aufweist und damit für ihre Schüler*innen als sicherer Hafen und sichere Basis fungiert: Die Schüler*innen erhalten von der Lehrkraft akademische sowie sozial-emotionale Unterstützung, sobald sie diese benötigen (Funktion des sicheren Hafens) und können aufgrund dieser Verlässlichkeit selbstregulativ und engagiert explorieren, sich also auf ihre (Lern-)Umwelt einlassen (Funktion der sicheren Basis) (Verschueren, 2015). Werden diese Funktionen wiederholt in Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen erfüllt, so entsteht bei beiden eine tragfähige mentale Beziehungsrepräsentation, die vergleichbar – aber nicht gleichsetzbar – mit der Entstehung interner Arbeitsmodelle und sicherer Bindungsmuster ist: Der oder die Schüler*in repräsentiert die Lehrkraft als unterstützend sowie verfügbar und sich selbst als wertvoll sowie der Hilfe anderer würdig. Die Lehrkraft repräsentiert den oder die Schüler*in als prosozial und sich selbst als wirksam. Beide assoziieren die LSB mit Wärme und Vertrauen (Spilt et al., 2022).

Die dyadische LSB stellt zwar keine klassische Bindungsbeziehung dar, weil sie weder exklusiv noch überdauernd ist, eine geringere emotionale Investition erfordert und vorrangig eine unterrichtende anstelle einer betreuenden Funktion erfüllt (Verschueren & Koomen, 2012), im Rahmen ihrer Funktion als sicherer Hafen und sichere Basis kann eine Lehrkraft aber dennoch als temporäre Bindungsperson und die LSB als bindungsähnliche Beziehung betrachtet werden (Verschueren, 2015).

Eine bindungsähnliche dyadische LSB wird zumeist entlang der affektiven Dimensionen *Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit* operationalisiert und überwiegend quantitativ mittels der aus Lehrkraftperspektive bewerteten *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001) erfasst. Während sich *Abhängigkeit* empirisch nicht als valide Dimension zur Erhebung der

Schüler*innenperspektive auf die dyadische LSB erweist, können *Nähe* und *Konflikt* jene Perspektive zuverlässig abbilden (Koepke & Harkins, 2008; Koomen & Jellesma, 2015; Vervoort et al., 2015). Dies bestätigten unter anderem Koomen und Jellesma (2015) in ihrer Validierung der *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS). Zusätzlich zu *Nähe* und *Konflikt* identifizierten die Autorinnen dabei die Dimension *Negative Erwartungen*.

Nähe zeichnet sich durch Harmonie, Wärme und offene Kommunikation aus (Spilt et al., 2022). In einer nahen Beziehung erlebt die Lehrkraft das Kind oder den Jugendlichen als zugänglich – als Person, die gerne ihre Gefühle und Erlebnisse teilt, Trost und Lob annehmen kann und mit der Beziehungsgestaltung zufrieden ist. Die Lehrkraft kann die Bedürfnisse und Emotionen des Kindes gut nachvollziehen und beurteilt die Beziehungsgestaltung als herzlich (Bolz et al., 2017; Pianta, 2001). Das Kind erlebt die Lehrkraft als Person, die es versteht – als jemanden, die aufmerksam auf seine Gefühle sowie Bedürfnisse achtet und auf diese eingeht. In einer nahen Beziehung fühlt sich der*die Schüler*in wohl und dementsprechend dazu ermutigt, die Lehrkraft um Hilfe und Trost zu bitten und ihr von Problemen oder anderen wichtigen Dingen zu erzählen (Koomen & Jellesma, 2015; Leidig et al., 2019).

Konflikt ist durch Disharmonie, Widerstand und Unvorhersagbarkeit gekennzeichnet (Spilt et al., 2022). In einer konflikthaften Beziehung nimmt die Lehrkraft das Kind oder den*die Jugendliche*n als launisch und unberechenbar wahr – als Person, die schnell ärgerlich und laut wird, sich manipulierend und ablehnend verhält, sich häufig unfair behandelt fühlt und kein stabiles Verhältnis zur Lehrkraft aufbauen kann. Sie empfindet die Beziehung als belastend sowie kräftezehrend und ist mit ihrer Beziehungsgestaltung unzufrieden (Bolz et al., 2017; Pianta, 2001). Der*die Schüler*in erlebt die Lehrkraft als übermäßig strafend und korrigierend. Er*sie befürchtet, von der Lehrkraft als jammernd, nervig, hinterhältig und als wenig vertrauenswürdig wahrgenommen zu werden. Die Beziehung wird als streitbelastet sowie wutevozierend erlebt (Koomen & Jellesma, 2015; Leidig et al., 2019).

Abhängigkeit beschreibt besitzergreifendes und altersinadäquates anklammerndes Verhalten des Kindes oder Jugendlichen gegenüber der Lehrkraft (Spilt et al., 2022). In einer abhängigen Beziehung erlebt die Lehrkraft das Kind oder den*die Jugendliche*n als Person, die Trennungen von ihr nur schwer erträgt, auf Korrekturen überempfindlich reagiert, altersinadäquat häufig um Hilfe bittet und eifersüchtig ist, sobald sie Zeit mit anderen Schüler*innen verbringt (Bolz et al., 2017; Pianta, 2001).

Negative Erwartungen beziehen sich auf ein mangelndes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Lehrkraft (Koomen & Jellesma, 2015). Wenn die Beziehung von negativen Erwartungen geprägt ist, erlebt der*die Schüler*in die Lehrkraft als distanziert und wenig einfühlsam – als jemanden, die nicht mitbekommt, wie er*sie sich fühlt. Das Kind oder der*die Jugendliche wünscht sich mehr Aufmerksamkeit und Zeit von der Lehrkraft, empfindet Eifersucht, wenn diese sich anderen Schüler*innen zuwendet, und ist bei Korrekturen traurig. Es werden Gefühle von Nervosität und Angst mit der Beziehung assoziiert (Koomen & Jellesma, 2015; Leidig et al., 2019).

In einer nahen Beziehung erfüllt die Lehrkraft ihre Rolle als sicherer Hafen, schafft damit entwicklungsangemessene Lernmöglichkeiten und fungiert dementsprechend auch als sichere Basis. Hingegen können jene Funktionen in einer konfliktreichen Beziehung von der Lehrkraft nicht hinreichend angeboten und vom dem*der Schüler*in nicht effektiv genutzt werden. In einer abhängigen Beziehung sucht das Kind oder der*die Jugendliche die Lehrkraft wiederum exzessiv, aber zugleich ineffizient als sicheren Hafen auf, kann daher nicht autonom explorieren

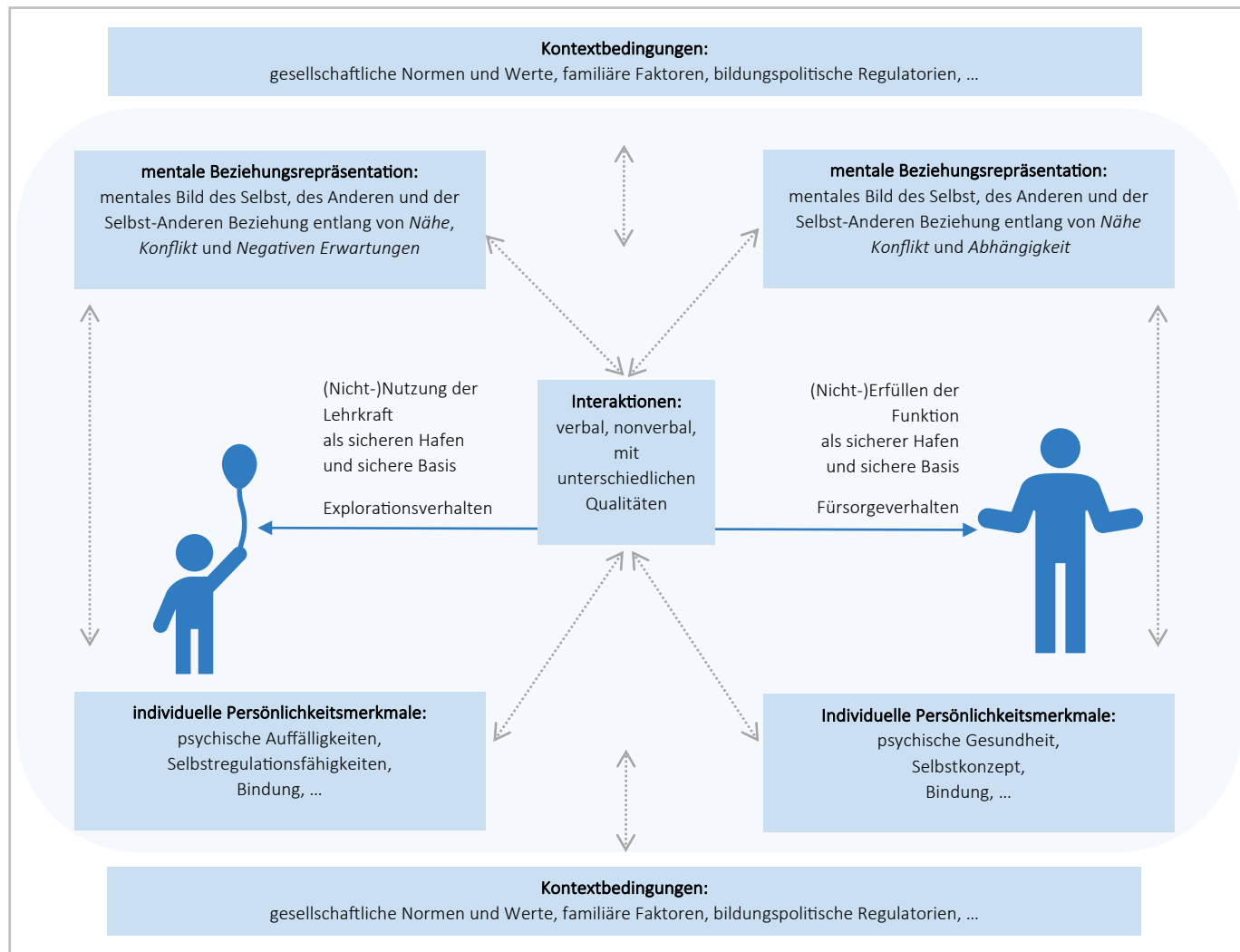
beziehungsweise lernen und somit auch die Funktion der sicheren Basis nicht umfänglich beanspruchen (Spilt et al., 2022; Verschueren & Koomen, 2012). Hoch ausgeprägte negative Erwartungen umfassen demgegenüber kein exzessives Nutzen des sicheren Hafens, sondern vielmehr ein mangelndes Vertrauen in die Verfügbarkeit desselben und erschweren somit ebenfalls sorgenfreies Explorieren im Sinne der Funktion der sicheren Basis (Koomen & Jellesma, 2015). Dementsprechend reflektieren die Ausprägungen von *Nähe*, *Konflikt*, *Abhängigkeit* und *Negativen Erwartungen* Bindungs-, Fürsorge- und Explorationsverhaltensweisen zwischen Lehrkraft und Schüler*in, die denen primärer Bindungsbeziehungen ähneln: Hohe Ausprägungen von *Nähe* sowie geringe Ausprägungen von *Konflikt*, *Abhängigkeit* und *Negativen Erwartungen* weisen Analogien zu sicheren Bindungen auf, während geringe Ausprägungen von *Nähe* sowie hohe Ausprägungen von *Konflikt*, *Abhängigkeit* und *Negativen Erwartungen* Analogien zu unsicheren Bindungen erkennen lassen (Koomen & Jellesma, 2015).

Neben jenen Analogien betont Pianta (1999) die – in dieser Arbeit zwar empirisch nicht berücksichtigten, aber dennoch erwähnenswerten – Transmissionsmechanismen von primären Bindungen auf schulische Beziehungsgestaltungen. Er geht davon aus, dass die Qualität einer bindungsähnlichen dyadischen LSB maßgeblich von den Bindungsbiografien der Lehrkräfte und Schüler*innen beeinflusst wird: Sicher gebundenen Schüler*innen fällt es aufgrund frühkindlich verinnerlichter Muster von Bindung und Fürsorge tendenziell leichter, die Lehrkraft als sicheren Hafen und sichere Basis zu nutzen sowie prosozial zu agieren, als es unsicher gebundenen Kindern und Jugendlichen möglich ist (Bergin & Bergin, 2009; Bolz et al., 2019; Langet, 2019). Eine Lehrkraft kann ihre Funktion als sicherer Hafen und sichere Basis wiederum dann am wirkungsvollsten ermöglichen, wenn sie selbst über einen sicheren Bindungshintergrund verfügt: Eine sichere Bindung begünstigt ihr Fürsorgeverhalten beziehungsweise ihre stressregulierende Funktion innerhalb der Beziehungsdynamiken mit den Kindern und Jugendlichen ihrer Klasse (Beetz, 2014).

Die systemdynamisch eingebetteten Analogien zwischen primären Bindungen und temporären Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen werden – basierend auf Pianta (1999) sowie darauf aufbauenden Ansätzen (v.a. Koomen & Jellesma, 2015; Pianta, 2001; Spilt et al., 2022; Verschueren, 2015) – in Abbildung 4 (modifiziert nach Leidig, 2023) veranschaulicht.

Abbildung 4

Systemdynamische und bindungstheoretische Annahmen in der Entstehung und Entwicklung dyadischer Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und Schüler*in.



Anmerkung. Die Abbildung wurde nach Leidig (2023) modifiziert und basiert auf Koomen und Jellesma (2015), Pianta (1999), Pianta (2001), Spilt et al. (2022) und Verschueren (2015).

3.2

Bedeutung für emotionale und Verhaltensprobleme

Die in Abbildung 4 dargestellten systemdynamischen und bindungstheoretischen Annahmen lassen sich mit den in Kapitel 2 erläuterten Erscheinungsformen von emotionalen und Verhaltensproblemen sowie mit den in diesem Kapitel erwähnten Risiko- und Schutzmechanismen von schulischen Beziehungsgestaltungen verknüpfen. Daraus ergeben sich hypothetische Teufels- und Engelskreise zwischen der dyadischen LSB und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen, welche mit empirischen Studien untermauert werden können.

Ein Kind mit externalisierenden Problemen zeigt gegenüber der Lehrkraft möglicherweise Trotz, Impulsivität und Aggressivität: Es missachtet Regeln, reagiert auf Ermahnungen mit Wut und äußert Beleidigungen (Castello, 2017). Solche Verhaltensweisen können bei der Lehrkraft übermäßig strafende, gereizte oder ablehnende Reaktionen hervorrufen (Frölich et al., 2021;

Mitchell et al., 2019). Wiederholen sich diese Interaktionsmuster, entwickelt sich auf beiden Seiten eine mentale Beziehungsrepräsentation, in der die LSB als konfliktreich – also als disharmonisch, spannungsgeladen und misstrauisch – verankert wird (de Jong et al., 2018; Hu et al., 2021; Husby et al., 2023; Mejia & Hoglund, 2016). Jene mentalen Beziehungsrepräsentationen steuern wiederum zukünftige Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen und können sich dabei als selbsterfüllende Prophezeiungen im Sinne antizipatorischer Erwartungen manifestieren (Pianta, 1999; Schweer et al., 2025): Wenn die Lehrkraft die Beziehung als konfliktreich repräsentiert, so ist es wahrscheinlich, dass sie vom Kind eher herausforderndes Verhalten wie Trotz oder Regelverstöße erwartet, schneller frustriert reagiert und es ihr schwer fällt, erwünschtes Verhalten – etwa Prosoziabilität – bewusst wahrzunehmen sowie zu würdigen. Ebenso kann eine konfliktreiche Beziehungsrepräsentation auf Seiten des Kindes dazu führen, dass es ungerechte Lehrkraftreaktionen vorausahnt, schnell wütend auf sie wird, kaum Raum für konfliktarme oder vertrauensvolle Interaktionen lässt und sich seine externalisierenden Probleme sowie damit einhergehende Lernschwierigkeiten (Kulkarni et al., 2021) letztlich festigen (Ettetal & Shi, 2020; Vösgen-Nordloh et al., angenommen). Folglich können sich negative Beziehungsrepräsentationen, belastete Interaktionen und externalisierende Schüler*innenprobleme in einem Teufelskreis wechselseitig verstärken (Doumen et al., 2008; Roorda & Koomen, 2021; Shi & Ettetal, 2020).

Eine Jugendliche mit internalisierenden Problemen verhält sich gegenüber der Lehrkraft möglicherweise rückzöglich, vermeidend und motivationslos (Castello et al., 2024; Florin, 2023). Solche Verhaltensweisen können bei der Lehrkraft Distanz, Unsicherheit oder Gleichgültigkeit hervorrufen und dazu führen, dass sie pädagogisch wenig in die Jugendliche investiert (z.B. Bilz, 2014; Hammer et al., 2025). Wiederholen sich diese Interaktionsmuster, entwickelt sich auf beiden Seiten eine mentale Beziehungsrepräsentation, in der die LSB als verschlossen wahrgenommen und mit mangelndem Vertrauen assoziiert wird (Chen et al., 2021; Jellesma et al., 2015; Mejia & Hoglund, 2016; Zatto & Hoglund, 2022). Wirken jene mentalen Beziehungsrepräsentationen in zukünftigen Interaktionen wiederum als selbsterfüllende Prophezeiungen im Sinne antizipatorischer Erwartungen (Pianta, 1999; Schweer et al., 2025), ist es wahrscheinlich, dass die Lehrkraft von der Jugendlichen vorrangig nach innen gerichtetes Verhalten – etwa Teilnahmelosigkeit, Traurigkeit oder übermäßige Anpassung – erwartet, sich im Umgang mit ihr unsicher fühlt und Schwierigkeiten hat, Bedürfnisse der Jugendlichen bewusst wahrzunehmen sowie zu adressieren. Eine unnahbare Beziehungsrepräsentation auf Seiten der Jugendlichen kann dazu führen, dass diese sich unverstanden, wenig wertgeschätzt sowie übersehen fühlt und sich ihre internalisierenden Probleme sowie damit einhergehende Lernschwierigkeiten (Högborg et al., 2024) letztlich festigen (Kurdi & Archambault, 2018; Neuhaus et al., 2020; Pakarinen et al., 2018; Vösgen-Nordloh et al., angenommen). Folglich können sich negative Beziehungsrepräsentationen, wenig tragfähige Interaktionsgestaltungen und internalisierende Schüler*innenprobleme in einem Teufelskreis wechselseitig verstärken (Roorda et al., 2014; Shi & Ettetal, 2020).

Diese Teufelskreise lassen sich unterbrechen, wenn es der Lehrkraft gelingt, trotz herausforderndem externalisierendem oder internalisierendem Schüler*innenverhalten mit Nähe, Wärme, positiver Zuwendung und Verständnis zu reagieren. Wiederholen sich solche unterstützenden Interaktionsmuster, können sich die zuvor negativ verankerten mentalen Beziehungsrepräsentationen auf Lehrkraft- und Schüler*innenseite positiv modifizieren (Neuhäuser & Mohr, 2023; Zhang & Wang, 2024). Durch ihre Wirkung als Orientierungssysteme und selbsterfüllende Prophezeiungen haben positive mentale Beziehungsrepräsentationen

wiederum das Potenzial, zukünftige Interaktionen konfliktärmer sowie vertrauensvoller zu gestalten und so langfristig eine Reduktion von externalisierenden (Kaene et al., 2023; O'Connor et al., 2011; Valdebenito et al., 2022; Wilhelmsen et al., 2022) oder internalisierenden Problemen (O'Connor et al., 2011; Wang et al., 2013) zu bewirken sowie Lernchancen zu fördern (Ansari et al., 2020; Baker et al., 2008). Folglich können sich positive Beziehungsrepräsentationen, tragfähige Interaktionsgestaltungen und prosoziales Schüler*innenverhalten in einem Engelskreis wechselseitig verstärken (Hasty et al., 2023; Roorda et al., 2014; Wu & Zhang, 2022).

Abbildungen 5 bis 7 verbildlichen die skizzierten Teufels- und Engelskreise.

Abbildung 5

Teufelskreis zwischen externalisierenden Problemen und einer belasteten dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft

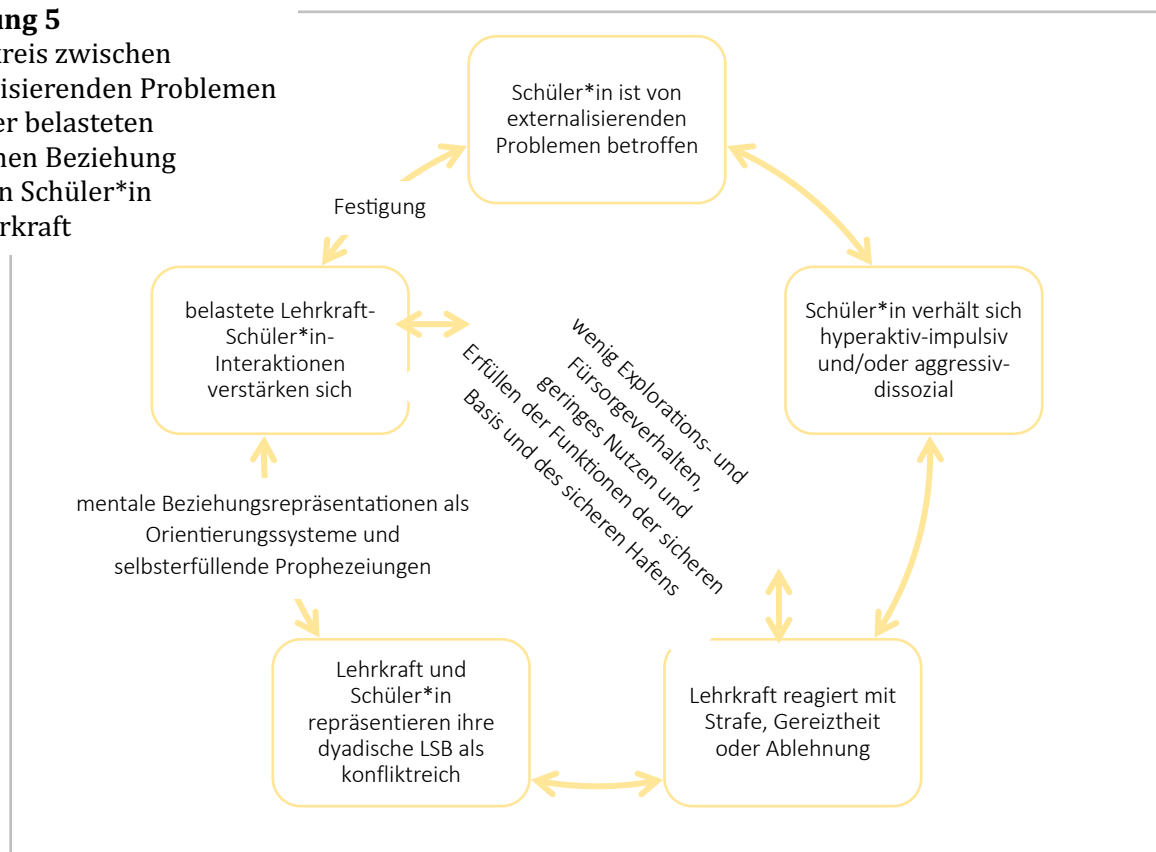


Abbildung 6

Teufelskreis zwischen internalisierenden Problemen und einer belasteten dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft

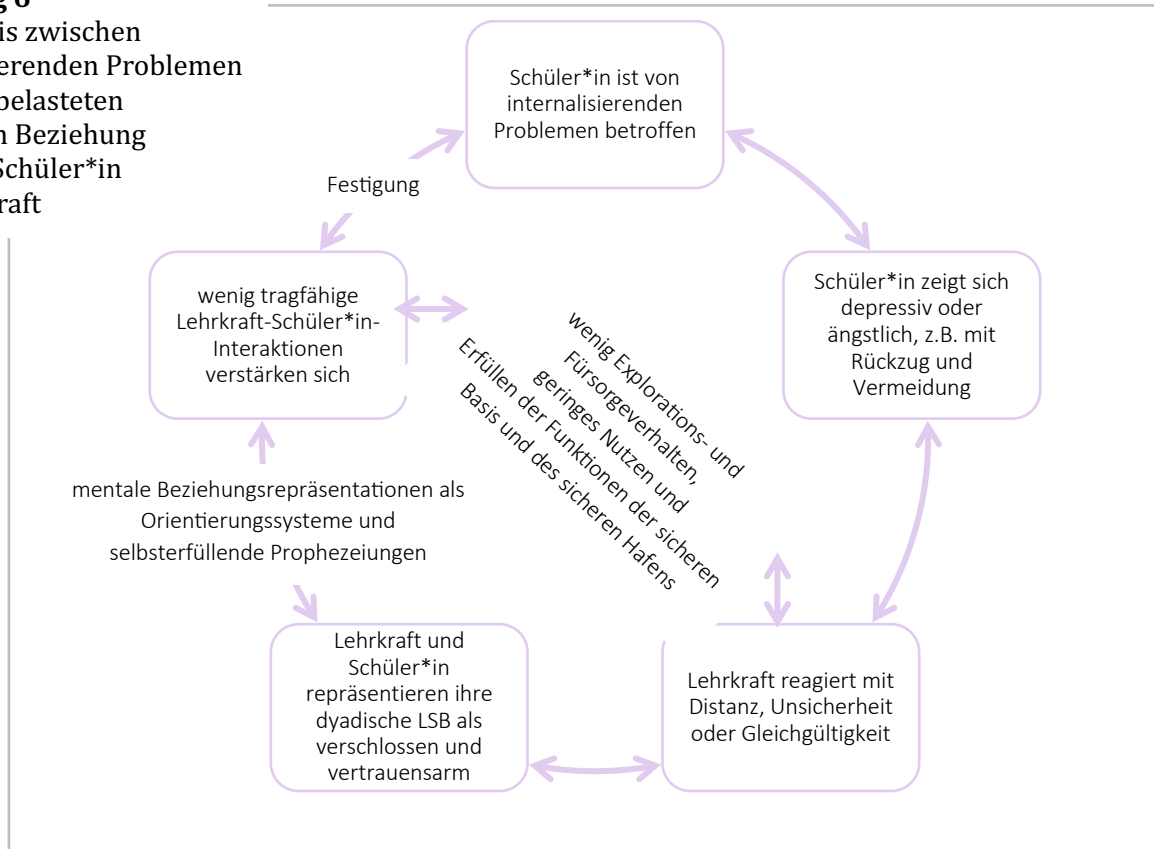
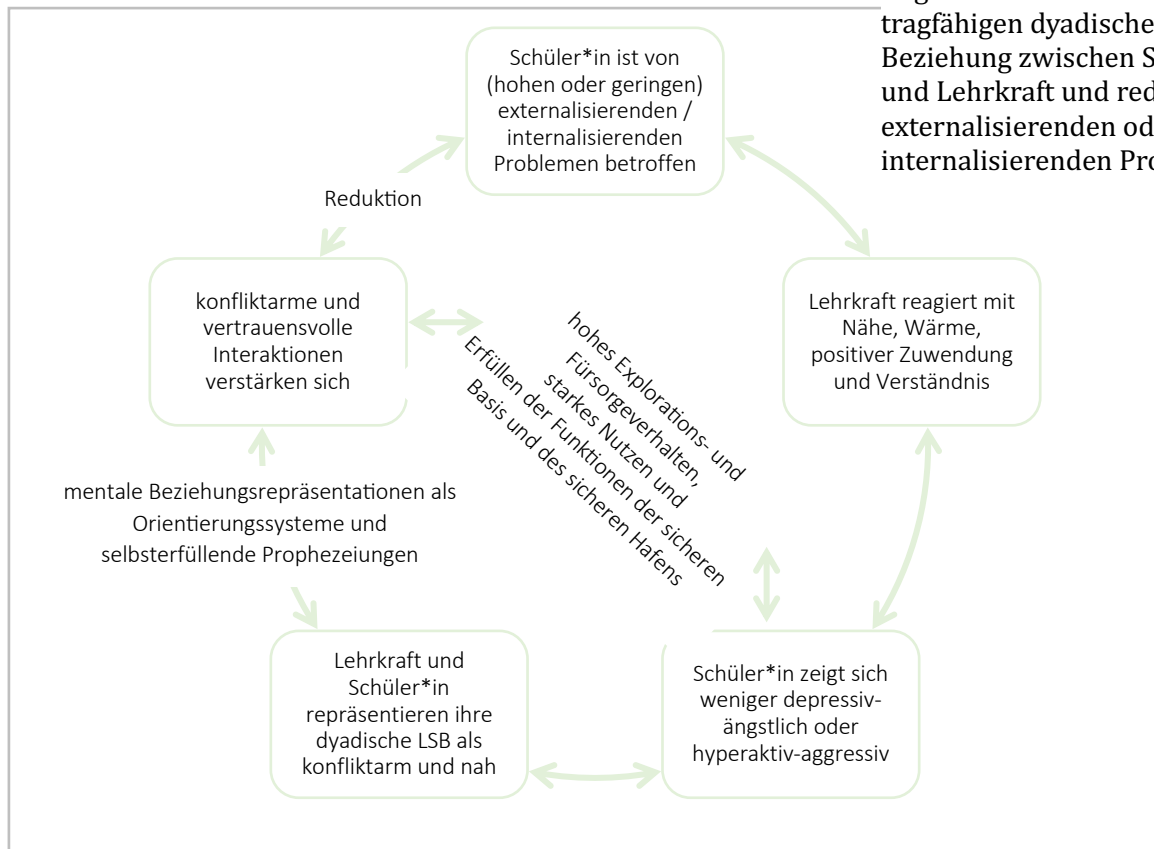


Abbildung 7

Engelskreis zwischen einer tragfähigen dyadischen Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrkraft und reduzierten externalisierenden oder internalisierenden Problemen.



Anmerkung. Die dargestellten Teufelskreise und der dargestellte Engelskreis sind nur vereinzelt empirisch-statistischer und daher eher theoretischer Natur.

Dass sich die skizzierten Teufels- und Engelskreise nicht nur auf die Festigung oder Reduktion von externalisierenden oder internalisierenden Problemen beziehen, sondern auch weitere Schüler*innenmerkmale umfassen können, zeigt eine aktuelle Meta-Metaanalyse: Emslander et al. (2025) synthetisierten die Ergebnisse von 26 Metaanalysen zur schulbezogenen Wirkung der LSB und zeigten, dass eine bindungsähnliche LSB – charakterisiert durch *Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit*³ – signifikant mit akademischem Erfolg ($\bar{r} = .20$), adäquatem Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten ($\bar{r} = .34$), emotionalen und Verhaltensproblemen ($\bar{r} = .24$), Mobbing Erfahrungen ($\bar{r} = .29$)⁴, lernbezogenen Emotionen ($\bar{r} = .20$), Schulzugehörigkeit und -engagement ($\bar{r} = .30$), Motivation ($\bar{r} = .28$), Wohlbefinden ($\bar{r} = .28$) sowie exekutiven Funktionen und Selbstregulationsfähigkeiten ($\bar{r} = .21$) von Schüler*innen ($n = 2.64$ Mio., 3-18 Jahre) zusammenhängt. Wenngleich nicht alle eingeschlossenen Metaanalysen die dyadische Ebene der LSB berücksichtigten, unterstreicht eine narrative Analyse der Autor*innen deren Bedeutung: Die stärksten Zusammenhänge zwischen der LSB und schüler*innenbezogenen Merkmalen fanden sich überwiegend in jenen Metaanalysen, die die LSB als dyadisches Phänomen erfassten⁵. Im Vergleich aller 119 verfügbaren Effektstärken zeigte sich der deutlichste Zusammenhang zwischen dyadischem Beziehungskonflikt und externalisierenden Problemen ($r = .57$; Nurmi, 2012).

Die Metaanalyse von Lei et al. (2016) bestätigt, dass konfliktbeladene dyadische Beziehungen signifikant mit externalisierenden Problemen von Schüler*innen im Kindes- und Jugendalter korrelieren: Die Autor*innen identifizierten hierfür eine Effektstärke von $r = .55$. Darüber hinaus zeigen Metaanalysen kleine Zusammenhänge zwischen externalisierenden Problemen und *Abhängigkeit* innerhalb der LSB ($r = .27$ in Nurmi, 2012; $r = .27$ in Roorda et al., 2021) sowie zwischen externalisierenden Problemen und *Nähe* innerhalb der LSB ($r = .22$ in Ali et al., 2015; $r = -.26$ in Lei et al., 2016; $r = -.19$ in Nurmi, 2012). Bezüglich internalisierender Probleme fand die Metaanalyse von Nurmi (2012) eine mittlere Korrelation mit Beziehungskonflikt ($r = .30$), eine geringe Korrelation mit Beziehungsnähe ($r = -.20$) sowie eine mittlere Korrelation mit Beziehungsabhängigkeit ($r = .37$), welche durch Roorda et al. (2021) bestätigt wurde ($r = .32$).

Jene einschlägigen Metaanalysen lassen auf einen umfangreichen Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen der dyadischen LSB-Qualität und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen schließen. Gleiches gilt für die im Rahmen der erläuterten Teufels- und Engelskreise zitierten Längsschnittstudien. Gemäß dieser kann eine geringe dyadische LSB-Qualität als Risikofaktor wirken, indem sie internalisierende Probleme verstärkt (Kurdi & Archambault, 2018; Neuhaus et al., 2020; Pakarinen et al., 2018) und mit langfristig persistierenden externalisierenden Problemen zusammenhängt (Ettedal & Shi, 2020). Gleichzeitig können sowohl externalisierende (de Jong et al., 2018; Hu et al., 2021; Husby et al., 2023; Mejia & Hoglund, 2016) als auch internalisierende Probleme (Mejia & Hoglund, 2016; Zatto & Hoglund, 2022) die Qualität der dyadischen LSB im Längsschnitt verschlechtern. Entsprechend wird von bidirektionalen Zusammenhängen zwischen einer geringen dyadischen LSB-Qualität und externalisierenden (Doumen et al., 2008; Roorda & Koomen, 2021) sowie internalisierenden Problemen (Roorda et al., 2014) ausgegangen. Umgekehrt kann eine hohe dyadische LSB-

³ Nicht alle in Emslander et al. (2025) berücksichtigten Metaanalysen erfassten die Dimensionen *Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit*, wurden von den Autor*innen aber diesen drei Konstrukten zugeordnet.

⁴ Mobbing hing knapp nicht signifikant mit der LSB zusammen ($p = .057$).

⁵ Die vier stärksten positiven sowie die vier stärksten negativen Zusammenhänge zwischen der LSB und schüler*innenbezogenen Merkmalen fanden Emslander et al. (2025) in sechs verschiedenen Metaanalysen. Bis auf eine (Givens Rolland, 2012) erfassten alle die LSB als dyadisches Phänomen, wobei zwei Studien (Allen et al., 2018; Lei et al., 2016) zum Teil Mischformen (dyadisch und klassenweit) verwendeten.

Qualität im Sinne eines Schutzfaktors wirken, indem sie externalisierende (Kaene et al., 2023; O'Connor et al., 2011; Valdebenito et al., 2022; Wilhelmsen et al., 2022) und internalisierende Probleme (O'Connor et al., 2011; Wang et al., 2013) im Längsschnitt abschwächt und bidirektional mit prosozialem Verhalten zusammenhängt (Roorda et al., 2014; Wu & Zhang, 2022).

Trotz dieser scheinbaren Fülle an Forschung lässt sich ein relevantes Desiderat identifizieren: Der Großteil des aktuellen Forschungsstandes basiert auf der lehrkraftbeurteilten LSB-Qualität und nimmt die Wahrnehmung der Schüler*innen nur unzureichend in den Blick (zur Kritik vgl. z.B. Brinkworth et al., 2018; McGrath & Van Bergen, 2015). Beispielsweise wurden in der Metaanalyse von Ali et al. (2015) zwar nur jene neun Studien eingeschlossen, die die LSB aus Schüler*innenperspektive erfassten, in der Metaanalyse von Roorda et al. (2021) berücksichtigte jedoch keine einzige der 28 integrierten Studien und in jener von Nurmi (2012) lediglich eine von 19 Studien diese Perspektive. In der Metaanalyse von Lei et al. (2016) erhoben 15 der 57 ausgewerteten Studien die Schüler*innensicht auf die LSB.

Die wenigen Studien, die die Schüler*innensicht auf die LSB-Qualität ermittelten, bezogen sich überwiegend auf Stichproben ohne emotionale und Verhaltensprobleme (zur Kritik vgl. z.B. Van Bergen et al., 2020). Die aus der Perspektive von Schüler*innen mit externalisierenden oder internalisierenden Problemen beurteilten Risiko- und Schutzfunktionen der dyadischen LSB blieben hingegen weitgehend unberücksichtigt (zur Kritik vgl. z.B. Hajdukova et al., 2014). Es fehlen insbesondere Erkenntnisse zur Sichtweise von Schüler*innen, die an Förderschulen mit dem FSP EsE unterrichtet werden und dementsprechend erhöhte Vulnerabilität für psychische Auffälligkeiten aufweisen (zur Kritik vgl. z.B. Vösgen et al., 2023), – und das, obwohl die Bedeutung der pädagogischen Beziehungsqualität für diese Schüler*innengruppe in der theoretisch-konzeptionellen Literatur wiederholt betont (z.B. Ginkelmaier & Schwarzer, 2019; Herz & Zimmermann, 2018; Hillenbrand, 2008; Kühn, 2018; KMK, 2024a; Zimmermann, 2019) und ihre Relevanz in einzelnen Studien zur LSB aus Lehrkraft- oder Beobachter*innensicht untermauert wird (z.B. Bolz, 2021b; Dittmann, 2024).

Kapitel 4

Dyadische Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen

Die in der bisherigen Forschung zur dyadischen LSB nur wenig berücksichtigte Perspektive von Schüler*innen im Allgemeinen und von Schüler*innen mit externalisierenden oder internalisierenden Problemen im Besonderen ist vor dem Hintergrund des in Kapitel 3.1 dargestellten konzeptionellen Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodells von Pianta (1999) kritisch zu hinterfragen.

Das Modell untermauert, dass ein und dieselbe Lehrkraft-Schüler*in-Interaktion aus beiden Perspektiven unterschiedlich enkodiert, interpretiert und in jeweils verschieden ausgeprägten LSB-Repräsentationen sowie damit zusammenhängenden Handlungen münden kann (Van Bergen et al., 2020; Wubbels et al., 2015). Grundlegend hierfür ist, dass menschliche Wahrnehmungsprozesse nie objektiv, sondern stets subjektiv sind. Diese Subjektivität resultiert aus individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, erlebten Kontextbedingungen sowie internalisierten (Beziehungs-)Erfahrungen – Faktoren, die auf Lehrkraft- und Schüler*innenseite unterschiedlich ausgeprägt sein und daher deren Perspektiven auf soziales Geschehen verschieden beeinflussen können (Schweer et al., 2025). Dabei ist von einer breiten Varianz in ihren Wahrnehmungsübereinstimmungen auszugehen: Zum einen kann es sein, dass Lehrkraft und Schüler*in ihre wechselseitigen Interaktionen ähnlich interpretieren und diese Interpretationen in konkordanten LSB-Repräsentationen münden. Zum anderen ist es möglich, dass Lehrkraft und Schüler*in ihre Interaktionen unterschiedlich interpretieren und diese Interpretationen in diskordanten LSB-Repräsentationen münden. Zwischen jenen beiden Polen sind wiederum Abstufungen zu erwarten, die von starker Konkordanz bis zu starker Diskordanz reichen (Vösgen-Nordloh et al., 2023). Decker et al. (2007) diskutierten in diesem Zusammenhang, dass ein Verhalten, mit dem ein Kind Nähe zur Lehrkraft sucht, gleichzeitig ein Verhalten sein kann, das die Lehrkraft in der Beziehung zum Kind distanziert oder verärgert.

Dementsprechend scheint eine dyadische LSB zwar ein „genuin relationales“ (Knierim et al., 2017, S. 43), aber nicht zwangsläufig ein reziprokes Konstrukt dazustellen: Eine von der Lehrkraft als nah empfundene Beziehung wird nicht zwingend von der Schülerin als solche reflektiert, ebenso wie sich eine aus Schüler*innenperspektive als konfliktreich erlebte Beziehung nicht notwendigerweise in der Lehrkraftsicht widerspiegelt (Gregoriadis et al., 2022). Dass die Lehrkraft- und Schüler*innensicht auf ihre dyadische Beziehung nicht unbedingt übereinstimmen, zeigen empirische Studien, in welchen beide Perspektiven nur äußerst selten eine hohe Korrelation aufweisen (vgl. Koomen & Jellesma (2015) für eine Ausnahme mit $r = .59$ für Konflikt). Stattdessen scheinen Konfliktwahrnehmungen nur gering (Spilt et al., 2010) oder moderat (de Jong et al., 2018; Hasty et al., 2023; Hughes, 2011; Zee & Koomen, 2017) zusammenzuhängen. Auch Perspektiven auf LSB-Nähe zeigen nur schwache (de Jong et al., 2018; Zee & Koomen, 2017) bis mittlere (de Jong et al., 2018; Koomen & Jellesma, 2015) Korrelationseffekte.

Angesichts der anzunehmenden Diskrepanzen zwischen der aus Lehrkraft- und Schüler*innensicht beurteilten LSB ist zu vermuten, dass die Erforschung der bisher nur wenig beachteten Schüler*innenperspektive einen erweiterten Beitrag zur Identifizierung von Risiko- und Schutzmechanismen der dyadischen LSB leisten kann (Hajdukova et al., 2014). Die

Schüler*innenperspektiven bieten dabei nicht nur Einblicke in ihre aktuellen LSB-Wahrnehmungen sowie deren potenziellen Risiko- oder Schutzwirkungen, sondern liefern auch Hinweise darüber, wie Schüler*innen zukünftige Beziehungen zu Lehrkräften gestalten könnten (Li et al., 2018; O'Connor & McCartney, 2006). Eine einmal gefestigte LSB-Repräsentation kann das Interaktionswahrnehmen und -handeln eines Kindes oder Jugendlichen auch dann noch prägen, wenn die ursprüngliche Beziehung bereits beendet ist: Wenn Schüler*innen ihre Beziehung zur Lehrkraft als belastend internalisierten, ist es wahrscheinlich, dass sie von zukünftigen Lehrkräften ähnlich belastende Beziehungsdynamiken erwarten und ihr Verhalten an jene Erwartungen anpassen, indem sie beispielsweise defensiv oder vermeidend auf die Lehrkraft reagieren. Umgekehrt kann eine als tragfähig internalisierte Beziehung Schüler*innen darin bestärken, zukünftigen Beziehungen mit Vertrauen sowie Offenheit zu begegnen und sich entsprechend prosozial zu verhalten (Van Bergen et al., 2020).

Die vorgebrachten Argumente zur Erforschung der schüler*innenbeurteilten dyadischen LSB lassen sich zwar auf jegliche Schüler*innengruppen anwenden, erlangen jedoch für jene mit emotionalen und Verhaltensproblemen eine besondere Bedeutung. Erstens ist die Eruiierung von Risiko- und Schutzmechanismen der LSB für diese Schüler*innengruppe von herausragender Relevanz, weil sie sowohl überproportional häufig von einer geringen LSB-Qualität betroffen ist als auch im besonderen Maße von einer hohen LSB-Qualität profitieren kann (McGrath & Van Bergen, 2015). Zweitens könnten die mit externalisierenden oder internalisierenden Problemen einhergehenden verzerrten sozial-kognitiven Informationsverarbeitungen (z.B. Görtz-Dorten et al., 2024; Petermann, 2022) dazu führen, dass insbesondere Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen in ihrer LSB-Wahrnehmung von den Lehrkraftwahrnehmungen abweichen (Vösgen-Nordloh et al., 2024).

Vor diesem Hintergrund sowie vor dem Hintergrund der dargelegten präventiven Wirkungen der dyadischen LSB (Kapitel 2.3 und 3) systematisierte der erste Beitrag der vorliegenden kumulativen Dissertation den aktuellen Forschungsstand zur Wahrnehmung der dyadischen LSB-Qualität aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen.

Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y.,
Hennemann, T., & Leidig, T. (2024).

Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student-relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems.

Frontiers in Education, 9, Article 1430959. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1430959>

Ziel des Beitrags war es, eine fundierte Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu schaffen, die sowohl praktische Implikationen als auch zentrale Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben bietet. In diesem Zusammenhang adressierte das systematische Scoping Review vier **Forschungsfragen**: Welche Erscheinungsformen von emotionalen und Verhaltensproblemen wiesen die befragten Schüler*innen auf (Forschungsfrage 1)? In welchen schulischen Kontexten wurden sie befragt (Forschungsfrage 2)? Wie wurde ihre Perspektive auf die dyadische LSB erfasst (Forschungsfrage 3)? Welche empirischen Analysen wurden unter Einbezug ihrer dyadischen LSB-Perspektive durchgeführt (Forschungsfrage 4)?

Methodisch orientierte sich das Review an den Leitlinien für systematische Scoping Reviews (Peters et al., 2015) sowie an den Vorgaben des PRISMA Statements (Page et al., 2021).

Zur Identifikation von Studien zur LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen wurde eine Literaturrecherche in der Datenbank *Academic Search Ultimate* (inklusive *APA PsycArticles*, *APA PsycInfo*, *ERIC*, *MEDLINE*, *PSYINDEX Literature with PSYNDEX Tests*) durchgeführt. Dazu wurde eine Suchmatrix erstellt, die Schlüsselwörter zu emotionalen und Verhaltensproblemen sowie der LSB kombinierte. Die Recherche wurde auf peer-reviewed Artikel beschränkt. Eingeschlossen wurden empirische Studien in deutscher oder englischer Sprache, die die dyadische LSB (nicht die kollektive) aus der Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen erfassten und empirische Analysen enthielten, die explizit diese Perspektive berücksichtigten. Die Suche wurde im September 2023 abgeschlossen. Nach einem von zwei Autor*innen durchgeführten Abstract-Screening ($n = 5465$, 90 % Übereinstimmung mit $k = .42$) sowie einem anschließenden Volltext-Screening ($n = 452$, 89 % Übereinstimmung mit $k = .42$) erfüllten $n = 24$ Studien die Einschlusskriterien und wurden in das Review eingeschlossen.

Alle zur Beantwortung der vier Forschungsfragen relevanten Informationen wurden aus den eingeschlossenen Studien extrahiert. Einzelne Effektstärken wurden auf Basis der verfügbaren statistischen Parameter nachträglich berechnet.

Die **Ergebnisse** zeigen, dass die 24 einbezogenen Studien zwischen 1976 und 2023 publiziert und in Nordamerika ($n = 10$), Europa ($n = 9$) sowie Asien ($n = 5$) durchgeführt wurden. Schüler*innen im Alter zwischen 4 und 18 Jahren wurden befragt.

Die meisten Studien ($n = 12$) erfassten die LSB-Perspektive von Schüler*innen mit externalisierenden Problemen, drei jene von Schüler*innen mit internalisierenden Problemen und neun jene von Schüler*innen mit dem FSP EsE. Zehn Studien berücksichtigen sowohl die Perspektive von Schüler*innen mit als auch jene von Schüler*innen ohne emotionale und Verhaltensprobleme (Forschungsfrage 1).

Die Mehrheit der eingeschlossenen Studien ($n = 16$) wurde im Kontext allgemeiner Schulen und die Minderheit ($n = 5$) im Förderschulkontext durchgeführt. Drei Studien zogen einen Vergleich zwischen allgemeinem und Förderschulkontext. Zudem fanden die meisten Studien ($n = 19$) in Grundschulen statt (Forschungsfrage 2).

Sämtliche Studien ($n = 24$) nutzten quantitative Erhebungsinstrumente zur Erfassung der schüler*innenbeurteilten LSB, wobei in der Mehrzahl der Fälle ($n = 13$) bindungstheoretisch fundierte Instrumente Anwendung fanden (z.B. SPARTS, CARTS, STRS-SV). Vierzehn Studien berücksichtigen zusätzlich die Lehrkraftperspektive auf die LSB, zumeist ($n = 10$) unter Verwendung der bindungstheoretischen STRS (Forschungsfrage 3).

In den eingeschlossenen Studien wurden Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen sowie Evaluationen von Interventionen durchgeführt. Unterschiedsanalysen ($n = 10$) verglichen die LSB-Wahrnehmungen von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen mit denen ihrer unauffälligen Mitschüler*innen. Weitere Unterschiedsanalysen ($n = 4$) untersuchten Abweichungen zwischen den LSB-Perspektiven von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen und jenen ihrer Lehrkräfte. Zusammenhangsanalysen ($n = 16$) erforschten, inwiefern die dyadische LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen mit akademischen, sozialen, emotionalen, verhaltensbezogenen, demografischen und kontextualen Aspekten verknüpft ist. Interventionsstudien ($n = 3$) evaluierten, ob

bestimmte schulpraktische Methoden die dyadische LSB aus Sicht von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen verbessern (Forschungsfrage 4).

Die Erkenntnisse der im Rahmen der Forschungsfrage 4 extrahierten empirischen Analysen ermöglichen die **Diskussion** von fünf übergeordneten Schlussfolgerungen. Wenngleich deren Aussagekraft aufgrund der Heterogenität der eingeschlossenen Studien (siehe Ergebnisse der Forschungsfragen 1, 2 und 3) begrenzt ist, bieten sie einen ersten komprimierten Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur dyadischen LSB aus der Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen:

- 1 Unterschiedsanalysen zeigen, dass Schüler*innen mit externalisierenden Problemen ($d \leq 1.62$; Al-Yagon, 2016; Henricsson & Rydell, 2004; Loney et al., 1976; Murray & Zvoch, 2011; Rogers et al., 2015), Schüler*innen mit internalisierenden Problemen ($d \leq 0.34$; Longobardi et al., 2019) und Schüler*innen mit dem FSP EsE ($d \leq 1.12$; Little & Kobak, 2003; Vervoort et al., 2015; Zweers et al., 2021) ihre dyadische LSB-Qualität geringer beurteilen als ihre unauffälligen Mitschüler*innen. Gleiches zeigt sich in Analysen, die die lehrkraftbeurteilte LSB berücksichtigen, wobei Effektstärken mit $d \leq 4.67$ für externalisierende Probleme (Henricsson & Rydell, 2004; Murray & Zvoch, 2011; Rogers et al., 2015) und $d \leq 0.95$ für internalisierende Probleme (Henricsson & Rydell, 2004; Longobardi et al., 2019) höher ausfallen. Die Ergebnisse von Li et al. (2018) und Zweers et al. (2021) deuten zudem darauf hin, dass die von Schüler*innen wahrgenommene dyadische LSB längsschnittlich persistiert.
Diese Ergebnisse legen nahe, dass dyadische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen – teils auch über längere Zeit hinweg – erheblich belastet sein können. Der gezielte Einsatz beziehungsförderlicher Interventionen erweist sich daher als besonders bedeutsam für diese Schüler*innen-gruppe.
- 2 Die von Taghvaienia & Zonobitar (2020) evaluierte Intervention lässt vermuten, dass Schüler*innenwissen über das Konzept der *Positiven Psychologie* (z.B. Kommunikation über Stress) ihre dyadische Beziehungsqualität zur Lehrkraft verstärkt ($d \leq 0.17$). Das von Shechtman & Tutian (2016) evaluierte Lehrkrafttraining legt nahe, dass Lehrkraftwissen über den adäquaten Umgang mit aggressivem Schüler*innenverhalten zu sensibleren Beziehungen aus Sicht der entsprechenden Schüler*innen führt ($\eta^2 = 0.11$). Die von Salisbury (2018) untersuchten bindungsorientierten Spiele deuten darauf hin, dass gezielte spielerische Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*in ihre wechselseitigen Beziehungswahrnehmungen verbessern ($ES \leq 16\%$ bzw. $ES \leq 22\%$). Dass nicht nur spielbasierte, sondern auch dialogorientierte Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen in enger Verbindung mit der wahrgenommenen Beziehung stehen, zeigen Zusammenhangsanalysen von Spilt et al. (2021) und Kern et al. (2019). Weitere Zusammenhangsanalysen legen nahe, dass Förderschulumgebungen (Little & Kobak, 2003; Zweers et al., 2021) sowie Classroom Management Strategien (de Swart et al., 2023a; de Swart et al. 2023b) die schüler*innenbeurteilte dyadische LSB positiv beeinflussen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass beziehungsförderliche Interventionen für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen auf verschiedenen Ebenen ansetzen können: auf der Lehrkraftseite (z.B. pädagogisches Wissen), der Schüler*innenseite (z.B. Emotionsregulationsstrategien), innerhalb der Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen (z.B. Spiele, Dialoge) oder auf kontextueller Ebene (z.B. kleine Klassen, klare Strukturen).

- 3 Unterschiedsanalysen zeigen auf, dass Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen positive Dimensionen der dyadischen LSB (z.B. Nähe) höher bewerten als ihre Lehrkräfte ($d \leq 1.08$; Kern et al., 2019; Knowles et al., 2020; Van Loan & Garwood, 2020; Vervoort et al., 2015). Mögliche Erklärungen hierfür liegen in den besonderen Herausforderungen dieser Schüler*innengruppe: Einerseits könnten Lehrkräfte aufgrund erhöhter pädagogischer Anforderungen Schwierigkeiten haben, die positiven Beziehungssignale dieser Schüler*innen zu registrieren (Knowles et al., 2020). Andererseits könnte es den Schüler*innen aufgrund emotionaler Schwierigkeiten schwerfallen, ihre Beziehungsempfindungen adäquat auszudrücken (Bolz et al., 2023). Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass Beziehungscoachings (Bosman et al., 2021; Koenen et al., 2021) Lehrkräfte darin unterstützen könnten, die positiven Beziehungssignale ihrer Schüler*innen bewusster wahrzunehmen und diese schließlich in ihr eigenes Beziehungsbild zu integrieren (Poling et al., 2022).
- 4 Die Unterschiedsanalysen von Van Loan & Garwood (2018) sowie Vervoort et al., (2015) deuten darauf hin, dass Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen ihre dyadischen Beziehungen ambivalent bewerten. Sie nehmen sowohl Nähe ($d \leq 1.08$) als auch Konflikt ($d \leq 0.47$) intensiver wahr als die Lehrkräfte. Diese Wahrnehmungen könnten darauf zurückzuführen sein, dass frühkindliche unsichere Bindungsmuster dieser Kinder (Ainsworth & Bell, 1970; Bowlby, 1969) ihr Verhalten gegenüber der Lehrkraft als temporäre Bindungsfigur prägen (Davis, 2003; Verschueren, 2015). Die Studie von Lin et al. (2016) bestätigt, dass Eltern-Kind-Beziehungen (emotionale Vernachlässigung) die dyadische LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen querschnittlich vorhersagen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen in besonderem Maße von bindungstheoretisch basierten Interventionen profitieren könnten, die es ihnen ermöglichen, die Lehrkraft als sicheren Hafen und sichere Basis zu erleben und somit korrigierende Beziehungserfahrungen zu machen (Julius, 2009; Verschueren, 2015). Neben der bereits erwähnten Intervention von Salisbury (2018) könnte hierfür auch die Methode *Banking Time* (Williford & Pianta, 2020) eingesetzt werden, deren Wirksamkeit aus Sicht von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen bislang noch nicht evaluiert wurde.
- 5 Zusammenhangsanalysen lassen darauf schließen, dass die dyadische LSB-Qualität aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen das Ausmaß ihrer externalisierenden Probleme (Al-Yagon, 2016; de Swart et al., 2023b; Decker et al., 2007; Li et al., 2018; Meehan et al., 2003; Murray & Zvoch, 2011), internalisierenden Probleme (Little & Kobak, 2003; Murray & Zvoch, 2011), ihres prosozialen Verhaltens (Baker et al., 2009; Decker et al., 2007; Murray & Zvoch, 2011), ihrer akademischen Kompetenzen (Baker et al., 2009; Decker et al., 2007) sowie ihres schulischen Engagements (Decker et al., 2007; Murray & Zvoch, 2011; Rogers et al., 2015) beeinflussen. Studien, die sowohl Schüler*innen mit als auch ohne emotionale und Verhaltensprobleme einbeziehen, legen nahe, dass sich diese Zusammenhänge zwischen beiden Gruppen unterscheiden (Al-Yagon, 2016; Little & Kobak, 2003; Rogers et al., 2015; Vervoort et al., 2015). Zudem zeigen Studien, die sowohl die Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte berücksichtigen, dass die jeweiligen Beziehungswahrnehmungen unterschiedliche Auswirkungen haben können (Decker et al., 2007; Murray & Zvoch, 2011; Rogers et al., 2015). Decker et al. (2007) verweisen darauf, dass ein von beiden Seiten geteiltes positives Beziehungsbild externalisierende Probleme von

Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen reduziert sowie ihr prosoziales Verhalten und schulisches Engagement stärkt.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die dyadische LSB-Qualität aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen als Risiko- oder Schutzfaktor für ihre sozial-emotionale und akademische Entwicklung fungieren kann – und zwar auf eine andere Weise als bei ihren unauffälligen Mitschüler*innen. Lehrkräfte sollten daher eine tragfähige dyadische LSB als Fundament für das Unterrichten und Begleiten dieser Schüler*innen etablieren. In diesem Zusammenhang erscheint es bedeutsam, dass Lehrkräfte ihre eigene Beziehungswahrnehmung mit jenen ihrer Schüler*innen abgleichen und gegebenenfalls angleichen. Wird die Beziehung vom Kind positiver wahrgenommen, könnte es für Lehrkräfte hilfreich sein, gezielt auf positive Beziehungssignale des Kindes zu achten, diese in das persönliche Beziehungsbild zu integrieren und so das eigene Selbstwirksamkeitserleben (Hajovsky et al., 2020) sowie die damit zusammenhängenden Classroom-Management-Fähigkeiten (Lazarides et al., 2020) zu stärken. Wird die Beziehung vom Kind negativer wahrgenommen, könnte es für Lehrkräfte hilfreich sein, sich im gezielten Erkennen und Verstehen der Beziehungsbedürfnisse des Kindes zu schulen, um so feinfühlicher auf diese reagieren zu können (Bergin & Bergin, 2009).

Aus diesen Schlussfolgerungen ergeben sich zentrale Erkenntnisse und Forschungsdesiderate, die an das Vorausgegangene dieser Arbeit anknüpfen und das Weitere derselben prägen.

Die vorliegende Arbeit begann mit einer Einführung in die verschiedenen Erscheinungsformen von emotionalen und Verhaltensproblemen (zusammenfassend Vösgen-Nordloh et al., 2024) und akzentuierte dabei Förderschüler*innen mit dem FSP EsE als besonders vulnerable Gruppe mit stark ausgeprägten psychischen Auffälligkeiten im externalisierenden sowie internalisierenden Bereich (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020). Unter Berücksichtigung ätiologischer Modelle (z.B. Fingerle, 2008) wurde die dyadische LSB-Qualität als zentraler Risiko- oder Schutzfaktor für die Entwicklung und Chronifizierung jener Probleme herausgearbeitet (z.B. Ettekal & Shi, 2020; Kaene et al., 2023; Pakarinen et al., 2018; Wang et al., 2013; Werner, 2024). Dabei musste jedoch kritisch reflektiert werden, dass die empirische Basis dieser Risiko- und Schutzfaktorenthese nahezu ausschließlich auf lehrkraftbeurteilter LSB oder auf LSB-Einschätzungen von Schüler*innen ohne emotionale und Verhaltensprobleme beruht (zur Kritik vgl. z.B. Hajdukova et al., 2014; Van Bergen et al., 2020). Im zuvor skizzierten systematischen Scoping Review (Vösgen-Nordloh et al., 2024) konnten zwar einige Studien zu Risiko- und Schutzmechanismen dyadischer Beziehungen aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen identifiziert werden, doch bleibt die spezifische Risiko- und Schutzfunktion gegenüber externalisierenden oder internalisierenden Problemen bei Förderschüler*innen mit dem FSP EsE weiterhin kaum wissenschaftlich untersucht. Im Hinblick auf die im Review formulierten Schlussfolgerungen lassen sich bezüglich dieses Desiderats vier zentrale Aspekte hervorheben: Der Mangel an Zusammenhangsanalysen, die unzureichende Berücksichtigung von LSB-Perspektiven, das Ausbleiben von Kontrastierungen zwischen verschiedenen Schulsettings sowie das weitestgehende Fehlen von Interventionsstudien.

In Bezug auf Zusammenhangsanalysen zeigt die fünfte Schlussfolgerung des Reviews zwar Evidenz für Zusammenhänge zwischen schüler*innenbeurteilter dyadischer LSB und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen, dabei beziehen sich jedoch ausschließlich de

Swart et al. (2023b) sowie Little & Kobak (2003) auf den Förderschulkontext mit dem FSP EsE. Weitere Studien – insbesondere im deutschen Bildungskontext – fehlen bisher.

In Bezug auf LSB-Perspektiven legen die dritte und vierte Schlussfolgerung des Reviews nahe, dass die Wahrnehmung der dyadischen LSB zwischen Lehrkräften und Förderschüler*innen mit dem FSP EsE divergieren kann (spezifisch Knowles et al., 2020; Vervoort et al., 2015). Weiterhin offenbart die fünfte Schlussfolgerung, dass lehrkraft- sowie schüler*innenbeurteilte Beziehungen unterschiedliche Risiko- und Schutzfunktionen erfüllen und dass dabei die (Nicht-)Übereinstimmungen beider Sichtweisen von Relevanz sein können. Dennoch existiert bisher erst eine Studie (de Swart et al., 2023b), die im Förderschulkontext mit dem FSP EsE sowohl die Lehrkraft- als auch die Schüler*innensicht auf die LSB erfasste und deren Zusammenhänge mit emotionalen und Verhaltensproblemen der Schüler*innen analysierte. Empirische Arbeiten, die im Förderschulkontext mit dem FSP EsE den Einfluss von abweichenden LSB-Wahrnehmungen auf externalisierende oder internalisierende Probleme beleuchten, fehlen laut den Ergebnissen des Reviews gänzlich.

In Bezug auf LSB-Perspektiven konnte das Review darüber hinaus nur eine Studie – jene von Decker et al. (2007) – identifizieren, die LSB-Wahrnehmungsabweichungen im Kontext von emotionalen und Verhaltensproblemen berücksichtigte. Die methodische Herangehensweise der Autor*innen dient zwar als Inspiration, kann aber auch kritisch beleuchtet werden. Sie konstruierten eine Beziehungsmustervariable, die auf den 50 %-Perzentilen der eingesetzten LSB-Instrumente basierte und drei Stufen beinhaltete: Negative Konkordanz (beide niedrige LSB-Qualität), Diskordanz (Lehrkraft niedrige, Schüler*in hohe LSB-Qualität oder andersherum) und positive Konkordanz (beide hohe LSB-Qualität). Diese Abstufung impliziert, dass negative Konkordanz eine geringere LSB-Qualität als Diskordanz darstellt. Da starke Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdsicht externalisierende sowie internalisierende Probleme verstärken und zu inadäquaten Förderentscheidungen führen können (De Los Reyes et al., 2022), ist jedoch zu hinterfragen, ob eine übereinstimmend gering wahrgenommene Beziehungsqualität tatsächlich dysfunktionaler ist als Wahrnehmungsabweichungen. Zudem ist kritisch anzumerken, dass die von Decker et al. (2007) eingesetzten Instrumente zur Erfassung der LSB-Perspektiven nicht kongruent sind (Relatedness Scale, STRS) und jene Diskrepanz die Vergleichbarkeit beider Perspektiven erschwert (zur Kritik vgl. Koomen & Jellesma, 2015). Studien, die jene methodische Herangehensweise weiterentwickeln und auf den Förderschulkontext mit dem FSP EsE anwenden, blieben bisher aus.

In Bezug auf verschiedene Schulsettings deutet die zweite Schlussfolgerung des Reviews darauf hin, dass Förderschulkontexte andere Risiko- und Schutzfunktionen dyadischer Beziehungen evozieren können als allgemeinschulische Kontexte (Little & Kobak, 2003; Zweers et al., 2021). Diesbezüglich befassen sich allerdings ausschließlich Little & Kobak (2003) mit einem Aspekt, der dem Konstrukt der emotionalen und Verhaltensprobleme ähnelt – dem Selbstwert: Die Autor*innen zeigen, dass der positive Zusammenhang zwischen negativen Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen und schüler*innenwahrgenommenem Selbstwert im Förderschulkontext – nicht jedoch im allgemeinschulischen Setting – durch eine hohe dyadische LSB-Qualität abgeschwächt werden kann. Studien, die Zusammenhänge zwischen schüler*innenbeurteilter LSB und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen im Förder- sowie Allgemeinschulkontext kontrastieren und damit mögliche Spezifika der Schulsettings empirisch herausarbeiten, fehlen gemäß Review bisher.

In Bezug auf Interventionen lässt sich aus der ersten Schlussfolgerung des Reviews ableiten, dass Förderschüler*innen mit dem FSP EsE (spezifisch Little & Kobak, 2003; Vervoort et al., 2015) im besonderen Maße von geringer LSB-Qualität betroffen sind und daher auch im besonderen Maße von beziehungsförderlichen Interventionen profitieren können. Wenngleich die zweite Schlussfolgerung verdeutlicht, dass solche Interventionen auf unterschiedlichen Ansatzpunkten basieren können, hebt die vierte Schlussfolgerung hervor, dass insbesondere bindungsorientierte Interventionen vielversprechend für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen sind. Mit Salisbury (2018) identifizierte das Review die bislang einzige Studie, die untersuchte, ob eine bindungsorientierte Intervention die LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen verändern kann. Weitere Evaluationsstudien an Förderschulen mit dem FSP EsE stehen noch aus.

Jene Forschungsdesiderate werden in den weiteren Beiträgen der vorliegenden kumulativen Dissertation aufgegriffen. Der zweite Beitrag (Vösgen et al., 2023) untersuchte empirisch-quantitativ, inwiefern die aus Lehrkraft- und Schüler*innensicht wahrgenommene dyadische LSB-Qualität externalisierende und internalisierende Probleme von Förderschüler*innen mit dem FSP EsE querschnittlich vorhersagt und welche Bedeutung dabei sowohl die Einzelperspektiven als auch die Perspektivenabweichungen auf die LSB haben. Der dritte Beitrag (Vösgen-Nordloh et al., 2023) verfolgte das gleiche Ziel, erweiterte die Analyse jedoch um einen Vergleich zwischen Förder- und allgemeiner Schule. Auf konzeptioneller Ebene systematisierte der vierte Beitrag (Bolz et al., 2026) bindungsorientierte Interventionen, die zur Verbesserung der dyadischen LSB-Qualität bei Schüler*innen mit dem FSP EsE beitragen können. Der fünfte Beitrag (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) evaluierte eine solche Intervention – die *Banking Time* – auf empirisch-qualitativer Ebene.

Kapitel 5 widmet sich den Analysen der Zusammenhänge, während Kapitel 6 Überlegungen und Analysen zu Interventionen thematisiert.

Kapitel 5

Zusammenhänge zwischen der lehrkraft- und schüler*innenbeurteilten dyadischen Beziehungsqualität und emotionalen und Verhaltensproblemen

Aufgrund der soeben dargelegten hohen Übereinstimmungen zwischen dem zweiten und dritten Beitrag der vorliegenden kumulativen Dissertation werden diese gemeinsam – nicht separat voneinander – zusammengefasst und diskutiert.

Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T., & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 5(5), 104–123. <https://doi.org/10.35468/6021-07>

Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H., Casale, G., Hennemann, T., & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 252–274. <https://doi.org/10.2440/003-0010>

Beide Beiträge widmeten sich der **Forschungsfrage**, inwiefern dyadische LSB-Qualitäten aus Perspektive von Schüler*innen sowie Lehrkräften externalisierende sowie internalisierende Probleme der Schüler*innen querschnittlich vorhersagen. Dazu wurde untersucht, inwiefern sowohl die Einzelperspektiven (*Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit* bzw. *Negative Erwartungen*) als auch die Perspektivenabweichungen (*Nähe-* und *Konfliktabweichungen*) als Prädiktoren für externalisierende und internalisierende Probleme fungieren. Während der zweite Beitrag diese Zusammenhänge ausschließlich im Förderschulkontext mit dem FSP EsE analysierte, eruierte der dritte Beitrag darüber hinaus, inwiefern sich die analysierten Zusammenhänge zwischen dem Förder- und Allgemeinschulkontext unterscheiden.

Methodisch basierten beide Beiträge auf nicht-probabilistischen Gelegenheitsstichproben. Im zweiten Beitrag bestand diese aus $n = 141$ Jugendlichen (44.7 % männlich, 45.5 % weiblich, 9.9 % divers) im Alter von $M = 13.9$ Jahren ($SD = 1.76$), welche in $n = 35$ verschiedenen Klassen in Förderschulen mit dem FSP EsE unterrichtet wurden. Im dritten Beitrag bestand sie aus $n = 474$ Schüler*innen der Förder- und allgemeinen Schule. Das Allgemeinschulsample konstituierte sich aus $n = 229$ Schüler*innen (50.7 % männlich, 48.9 % weiblich, 0.4 % divers) im Alter von $M = 12.27$ Jahren ($SD = 2.74$), die in $n = 15$ verschiedenen Klassen unterrichtet wurden. Das Förderschulsample umfasste $n = 245$ Schüler*innen (60.2 % männlich, 34.4 % weiblich, 5.3 % divers) im Alter von $M = 13.42$ Jahren ($SD = 2.19$), die in $n = 51$ verschiedenen Klassen unterrichtet wurden.

Die Erfassung der dyadischen LSB aus Lehrkraftperspektive erfolgte in beiden Beiträgen mithilfe der deutschen Adaption (Bolz et al., 2017) der STRS (Pianta, 2001), welche die fünfstufigen Skalen *Nähe* (11 Items), *Konflikt* (12 Items) und *Abhängigkeit* (5 Items) umfasst. Die Erhebung der schüler*innenbeurteilten dyadischen LSB erfolgte mit der deutschen Übersetzung (Leidig et al., 2019) der SPARTS (Koomen & Jellesma, 2015), welche die fünfstufigen Skalen

Nähe (8 Items), *Konflikt* (10 Items) und *Negative Erwartungen* (7 Items) umfasst. Die Reliabilitäten der STRS- und SPARTS-Skalen erwiesen sich in beiden Beiträgen überwiegend als akzeptabel bis gut, mit Cronbachs α -Werten zwischen .70 und .89. Die Skala *Negative Erwartungen* zeigte zum Teil etwas geringe Reliabilitätswerte, mit $\alpha = .68$ im zweiten Beitrag und $\alpha = .65$ im Allgemeinschulsample des dritten Beitrags. Die Reliabilität der Skala *Abhängigkeit* im Allgemeinschulsample des dritten Beitrags erwies sich mit $\alpha = .40$ als inakzeptabel (Blanz, 2015).

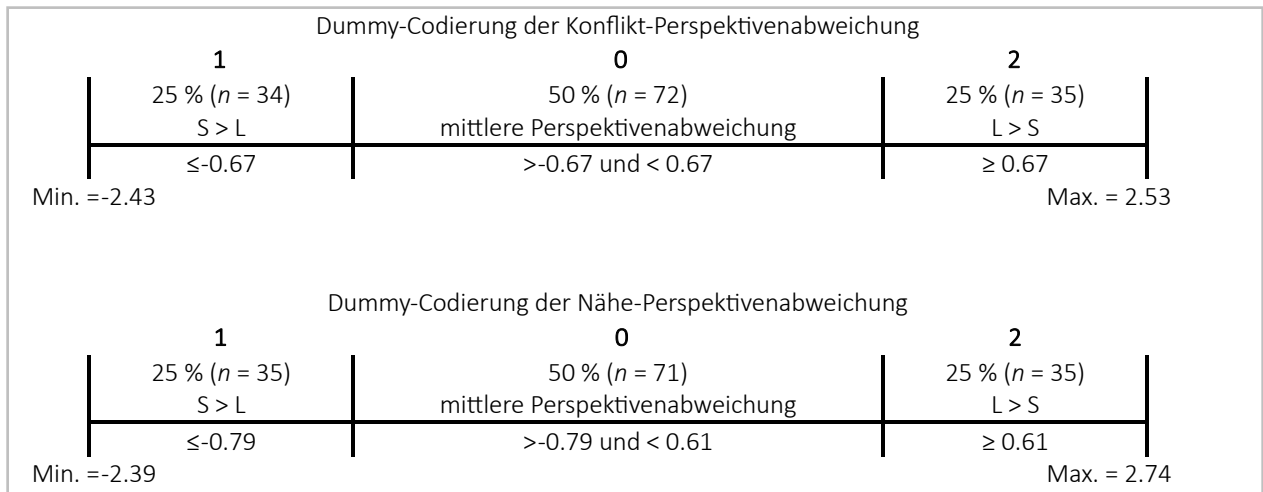
Zur Erfassung externalisierender Probleme (10 Items) und internalisierender Probleme (10 Items) wurde in beiden Beiträgen der deutschsprachige *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2005) eingesetzt. Während im zweiten Beitrag sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen die Problemausprägungen auf dreistufigen Skalen einschätzten, erfolgte die Bewertung im dritten Beitrag ausschließlich durch Lehrkräfte. Zudem wurden im dritten Beitrag – aus Gründen der Zeichenbegrenzung – externalisierende und internalisierende Probleme zu einem Gesamtwert aggregiert. Um jedoch die Vergleichbarkeit und Einordnung der Ergebnisse innerhalb dieser Dissertation zu gewährleisten, wurden alle Analysen des dritten Beitrags unter Berücksichtigung der ursprünglichen Differenzierung zwischen externalisierend und internalisierend repliziert. Da im Sample der allgemeinen Schule $n = 4$ Schüler*innen (1.8 %) mit dem FSP EsE vertreten waren, wurden die Analysen in zweifacher Weise durchgeführt. Zum einen unter Einbezug dieser vier Schüler*innen, um die Stichprobe aus Vösgen-Nordloh et al. (2023) abzubilden, und zum anderen unter deren Ausschluss, um potenzielle Verzerrungen zu untersuchen. Die Ergebnisse beider Analysen zeigten jedoch keine substantiellen Unterschiede. Die sehr geringfügigen Abweichungen in Bezug auf Signifikanzniveaus sind in den Ergebnistabellen dokumentiert (Anhang B). Die Reliabilitäten der SDQ-Skalen erwiesen sich mit Cronbachs α -Werten zwischen .72 und .85 in beiden Beiträgen als akzeptabel bis gut. Eine Ausnahme bildete die Skala der schüler*innenbeurteilten internalisierenden Probleme im zweiten Beitrag, welche mit $\alpha = .62$ etwas geringer ausfiel.

Die Schüler*innen wurden von geschulten Projektmitarbeiter*innen zwischen November 2020 und Dezember 2022 altersgerecht befragt. Die Lehrkräfteeinschätzung erfolgte ortsunabhängig online oder via Paper-Pencil Bogen.

Für die Datenanalysen wurden zunächst Variablen zur Abbildung der LSB-Perspektivenabweichungen erstellt. Im zweiten Beitrag wurden dazu die Differenzen der jeweiligen lehrkraft- und schüler*innenbeurteilten Mittelwerte von *Nähe* und *Konflikt* berechnet. Diskrepanz-Werte < 0 zeigten eine höhere Bewertung durch Schüler*innen, Diskrepanz-Werte > 0 eine höhere Bewertung durch Lehrkräfte. Mittels 25 %-Perzentilen wurden diese Diskrepanz-Werte in Gruppenzugehörigkeiten überführt. Abbildung 8 (Vösgen et al., 2023, S. 112) visualisiert jene Herangehensweise.

Abbildung 8

Gruppen der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen gemäß 25 %-Perzentilen.



Anmerkungen. Die Abbildung stammt aus Vösgen et al. (2023, S. 112). S > L = Schüler*innenwerte stark höher. L > S = Lehrkraftwerte stark höher.

Die Abbildung lässt sich anhand der *Konflikt*-Perspektivenabweichungen erläutern: Die Diskrepanz-Werte variierten zwischen -2.43 und +2.53 Skalenpunkten. In 25 % der Dyaden ($n = 35$) beurteilten die Schüler*innen den *Konflikt* deutlich höher als ihre Lehrkräfte, mit Abweichungen zwischen 0.67 und 2.43 Skalenpunkten. In 50 % der Fälle ($n = 72$) lagen die Einschätzungen von Lehrkräften und Schüler*innen relativ nah beieinander, mit Differenzen von weniger als 0.67 Skalenpunkten. In den verbleibenden 25 % der Dyaden ($n = 35$) stuften die Lehrkräfte den *Konflikt* deutlich höher ein als die Schüler*innen, mit Abweichungen zwischen 0.67 und 2.53 Skalenpunkten.

Da jene Perspektivenabweichungen auf festen Grenzwerten für Gruppeneinteilungen beruhen und somit die dimensionale Natur der erhobenen LSB-Qualitäten übergehen, verfeinerte der dritte Beitrag die Methodik und analysierte Perspektivenabweichungen als kontinuierliche Variablen. Ebenso wie im zweiten Beitrag wurden dazu zunächst die Differenzen der jeweiligen schüler*innen- sowie lehrkraftbeurteilten Mittelwerte von *Nähe* und *Konflikt* berechnet und Diskrepanz-Gruppen mit Werten unter und über 0 gebildet. Sodann wurden alle Diskrepanz-Werte in absolute Werte überführt und pro Gruppe als Diskrepanz-Skalen ausgegeben. Tabelle 1 (Vösgen-Nordloh et al., 2023, S. 260) fasst jene Herangehensweise zusammen.

Tabelle 1

Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen zur Abbildung der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen.

	Diskrepanz-Gruppen		Diskrepanz-Skalen	
	<i>n</i> (%)		Spannweite <i>M(SD)</i>	
	Allgemeine Schule	Förderschule	Allgemeine Schule	Förderschule
S>L Nähe	126 (55.3)	136 (55.5)	0.01–2.48 0.77(0.59)	0.01–2.39 0.79(0.58)
L>S Nähe	102 (44.7)	109 (44.5)	0.02–3.18 0.83(0.76)	0.01–2.88 0.81(0.63)
S>L Konflikt	168 (73.7)	117 (47.8)	0.01–2.63 0.69(0.59)	0.01–2.80 0.73(0.54)
L>S Konflikt	60 (26.3)	128 (55.2)	0.02–2.31 0.42(0.47)	0.02–2.57 0.83(0.67)

Anmerkungen. Die Tabelle stammt aus Vösgen-Nordloh et al. (2023, S. 260). S > L = Schüler*innenwerte höher als Lehrkraftwerte. L > S = Lehrkraftwerte höher als Schüler*innenwerte.

Die Tabelle lässt sich anhand der Diskrepanz-Gruppen *S>L Nähe* und den dazugehörigen Diskrepanz-Skalen erläutern: In 55.3 % ($n = 126$) der Dyaden an allgemeinen Schulen und in 55.5 % ($n = 136$) der Dyaden an Förderschulen schätzten Schüler*innen die *LSB-Nähe* höher ein als Lehrkräfte. Die Diskrepanz-Skalen variierten dabei zwischen 0.01 und 2.48 Skalenpunkten an allgemeinen Schulen und zwischen 0.01 und 2.39 Skalenpunkten an Förderschulen. In beiden Schulformen liegt die geringste Abweichung zwischen den *Nähe*-Einschätzungen von Lehrkraft und Schüler*in demnach bei 0.01 Skalenpunkten, während die größte Differenz eine um 2.48 bzw. 2.39 Skalenpunkte höhere *Nähe*-Bewertung durch den*die Schüler*in aufweist.

Unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (Schüler*innen in Klassen) wurden die Forschungsfragen beider Beiträge mit Mehrebenenanalysen untersucht, wobei externalisierende und internalisierende Probleme als Outcomevariablen dienten. Für jede dieser Variablen wurden mehrere Random-Intercept Modelle berechnet, in welchen die Klassenzugehörigkeit als Random Effect und demografische Angaben als Kontrollvariablen (Fixed Effects) berücksichtigt wurden. Je nach Modell wurden zusätzlich entweder schüler*innenbeurteilte LSB-Dimensionen (Schüler*innenmodelle), lehrkraftbeurteilte LSB-Dimensionen (Lehrkraftmodelle) oder LSB-Wahrnehmungsabweichungen (Perspektivenmodelle) als Fixed Effects (Prädiktorvariablen) einbezogen. In beiden Beiträgen wurden schüler*innen- und lehrkraftbeurteilte LSB-Dimensionen als kontinuierliche Variablen in die Modelle aufgenommen. Während die Perspektivenabweichungen im zweiten Beitrag als dummy-codierte Variable abgebildet wurden, erfolgte ihre Modellierung im dritten Beitrag sowohl als dummy-codierte als auch als kontinuierliche Variablen. Hierbei wurden Interaktionseffekte zwischen den Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen einbezogen, um zu analysieren, ob das Ausmaß der Perspektivenabweichungen je nach Gruppe (*S>L* vs. *L>S*) variiert (Einfachinteraktion). Darüber hinaus wurde im dritten Beitrag die Schulform als dummy-codierte Interaktionsvariable integriert. Dies diente zum einen dazu, schulformspezifische Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen den LSB-Einzelperspektiven und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen zu untersuchen (Einfachinteraktion). Zum anderen wurde damit geprüft, ob die Interaktionen zwischen Diskrepanz-Gruppe und Diskrepanz-Skala zwischen beiden Schulformen voneinander abweichen (Zweifachinteraktion).

Zum Vergleich der Modelle wurden pro Modell R^2 -Marginal (Varianzaufklärung durch die Fixed Effects) und R^2 -Conditional (Varianzaufklärung durch die Fixed und Random Effects) (Nakagawa & Schielzeth, 2013) berichtet.

Die **Ergebnisse** des zweiten und dritten Beitrags lassen sich mit Blick auf LSB-Einzelperspektiven und LSB-Perspektivenabweichungen sowie hinsichtlich externalisierender und internalisierender Probleme differenzieren.

5.1

Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für externalisierende Probleme

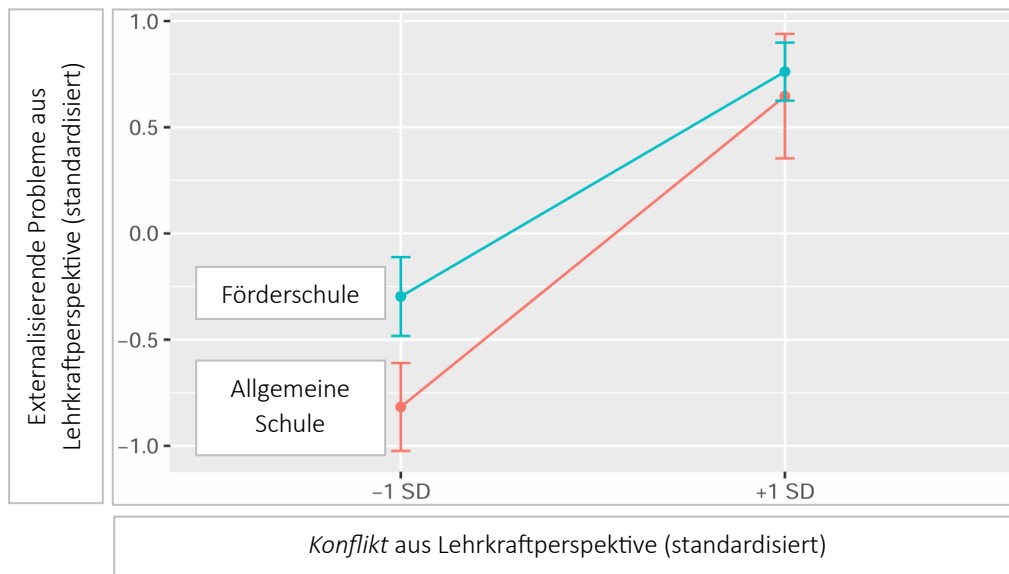
In Bezug auf LSB-Einzelperspektiven wurden sowohl im zweiten als auch im dritten Beitrag die LSB-Dimensionen *Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht sowie *Nähe*, *Konflikt* und *Negative Erwartungen* aus Schüler*innensicht als querschnittliche Prädiktoren für das Ausmaß von externalisierenden Problemen der Schüler*innen analysiert.

In Bezug auf LSB-Perspektivenabweichungen wurden in beiden Beiträgen die Diskrepanzen des aus Lehrkraft- und Schüler*innensicht wahrgenommenen *Konflikts* sowie die Diskrepanzen ihrer wahrgenommenen *Nähe* als querschnittliche Prädiktoren für das Ausmaß von externalisierenden Problemen der Schüler*innen analysiert.

Einzelne Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für externalisierende Probleme. Im zweiten Beitrag sagte der aus Schüler*innensicht beurteilte *Konflikt* ihre selbsteingeschätzten externalisierenden Probleme querschnittlich voraus ($B = 0.18$, $\beta = .43$, $p < .001$). Zur Vorhersage von lehrkrafteingeschätzten externalisierenden Problemen fungierten im zweiten Beitrag sowohl schüler*innenwahrgenommener *Konflikt* ($B = 0.21$, $\beta = .41$, $p < .001$) als auch lehrkraftwahrgenommener *Konflikt* ($B = 0.27$, $\beta = .63$, $p < .001$) als signifikant positive Prädiktoren. Vergleichbares zeigte sich im dritten Beitrag. Hier bestanden signifikant positive Zusammenhänge zwischen lehrkraftbeurteilten externalisierenden Problemen und dem aus Schüler*innensicht eingeschätzten *Konflikt*, sowohl in der allgemeinen als auch in der Förderschule (jeweils $B = 0.22$, $\beta = .38$, $p < .001$). Ebenso waren signifikant positive Zusammenhänge zwischen lehrkraftbeurteilten externalisierenden Problemen und dem aus Lehrkraftsicht eingeschätzten *Konflikt* in der allgemeinen Schule ($B = 0.33$, $\beta = .73$, $p < .001$) sowie in der Förderschule ($B = 0.24$, $\beta = .53$, $p < .001$) nachweisbar, wobei jener Zusammenhang in Förderschulen signifikant schwächer ausgeprägt war als in allgemeinen Schulen ($B = -0.09$, $\beta = -.20$, $p < .05$). Abbildung 9 stellt diese Differenz dar.

Abbildung 9

Lehrkraftbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Zusätzlich fungierte in der allgemeinen Schule – jedoch nicht in der Förderschule – die Skala der schüler*innenbeurteilten *Negativen Erwartungen* als signifikant negativer Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte externalisierende Probleme ($B = -0.15$, $\beta = -.15$, $p < .05$), wobei jene schulformspezifische Differenz statistisch nicht signifikant war, und keinen Effekt aufwies ($B = 0.09$; $\beta = .09$, $p > .05$).

In der Förderschule – jedoch nicht in der allgemeinen Schule – wurden lehrkrifteingeschätzte externalisierende Probleme signifikant positiv durch lehrkraftbeurteilte *Nähe* vorhergesagt ($B = 0.08$, $\beta = .14$, $p < .05$), wobei auch diese schulformspezifische Differenz nicht signifikant und ohne Effekt ausfiel ($B = 0.06$, $\beta = .10$, $p > .05$).

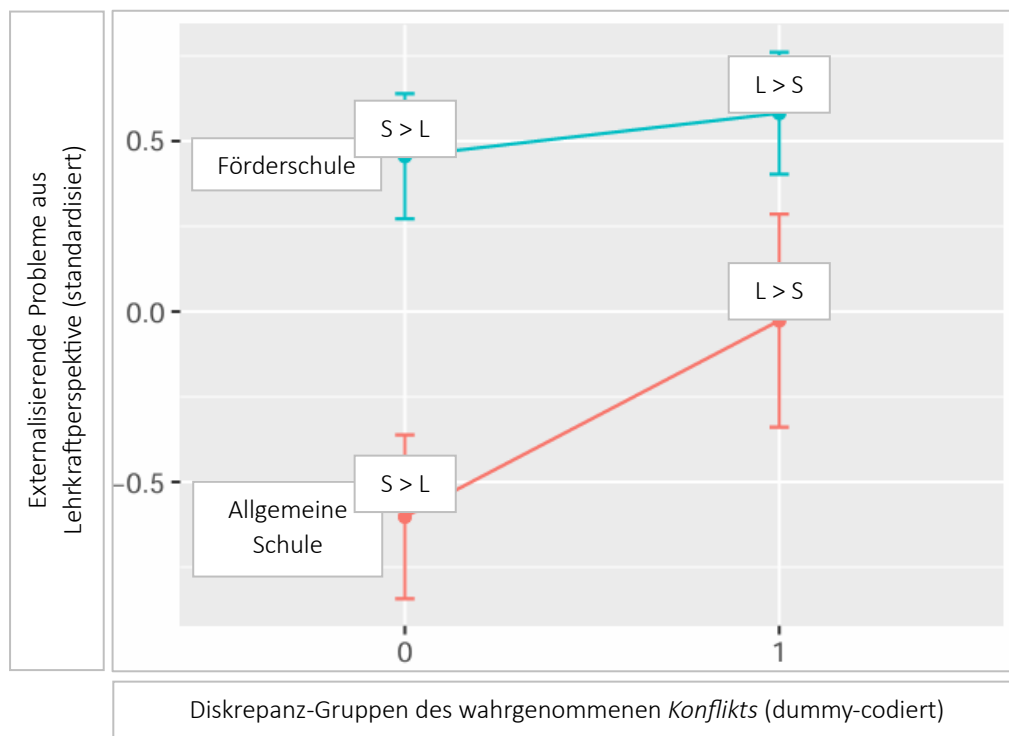
Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sowohl der aus Lehrkraft- als auch der aus Schüler*innensicht wahrgenommene LSB-Konflikt in Förder- und allgemeinen Schulen mit einer Zunahme von externalisierenden Problemen bei Schüler*innen einhergeht, wobei der lehrkraftbeurteilte Konflikt in allgemeinen Schulen einen stärkeren Einfluss zu haben scheint. Die von Schüler*innen der allgemeinen Schule wahrgenommenen *Negative Erwartungen* innerhalb der LSB scheinen mit einer Reduktion von externalisierenden Problemen verbunden zu sein. Die von Lehrkräften der Förderschule wahrgenommene LSB-Nähe scheint zu einer Zunahme von externalisierenden Problemen beizutragen.

Auf Basis der R^2 -Marginal Werte zeigte sich in beiden Beiträgen, dass die Varianzaufklärung der externalisierenden Probleme am höchsten war, wenn Outcome- und Prädiktorvariablen aus derselben Perspektive beurteilt wurden. So erklärten die lehrkraftwahrgenommenen LSB-Dimensionen 41.1 % (Beitrag 2) bzw. 51.1 % (Beitrag 3) der Varianz der lehrkraftbeurteilten externalisierenden Probleme, während schüler*innenbeurteilte LSB-Dimensionen lediglich 12.4 % (Beitrag 2) bzw. 34.4 % (Beitrag 3) der Varianz erklärten. In Beitrag 2 ließen sich 28.6 % der Varianz der schüler*innenbeurteilten externalisierenden Probleme durch schüler*innenwahrgenommene LSB-Dimensionen erklären, wohingegen lehrkraftbeurteilte LSB-Dimensionen lediglich 13.1 % der Varianz aufklärten.

Abweichende Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für externalisierende Probleme. Im zweiten Beitrag fungierte die Gruppe *S>L Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor für selbsteingeschätzte externalisierende Probleme ($B = 2.66, p < .001$), während die Gruppe *L>S Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte externalisierende Probleme fungierte ($B = 3.32, p < .001$). Das bedeutet, Schüler*innen beurteilten ihre externalisierenden Probleme höher, wenn sie den LSB-Konflikt stärker wahrnahmen als ihre Lehrkräfte, während Lehrkräfte externalisierende Probleme höher beurteilten, wenn sie den LSB-Konflikt stärker wahrnahmen als ihre Schüler*innen. Zweites zeigte sich auch im dritten Beitrag, allerdings nur im Kontext der allgemeinen Schule ($B = 2.79, p < .001$), nicht jedoch im Kontext der Förderschule. Jene schulformspezifische Differenz erwies sich als signifikant ($B = 2.18, \beta = .45, p < .05$) und wird in Abbildung 10 visualisiert.

Abbildung 10

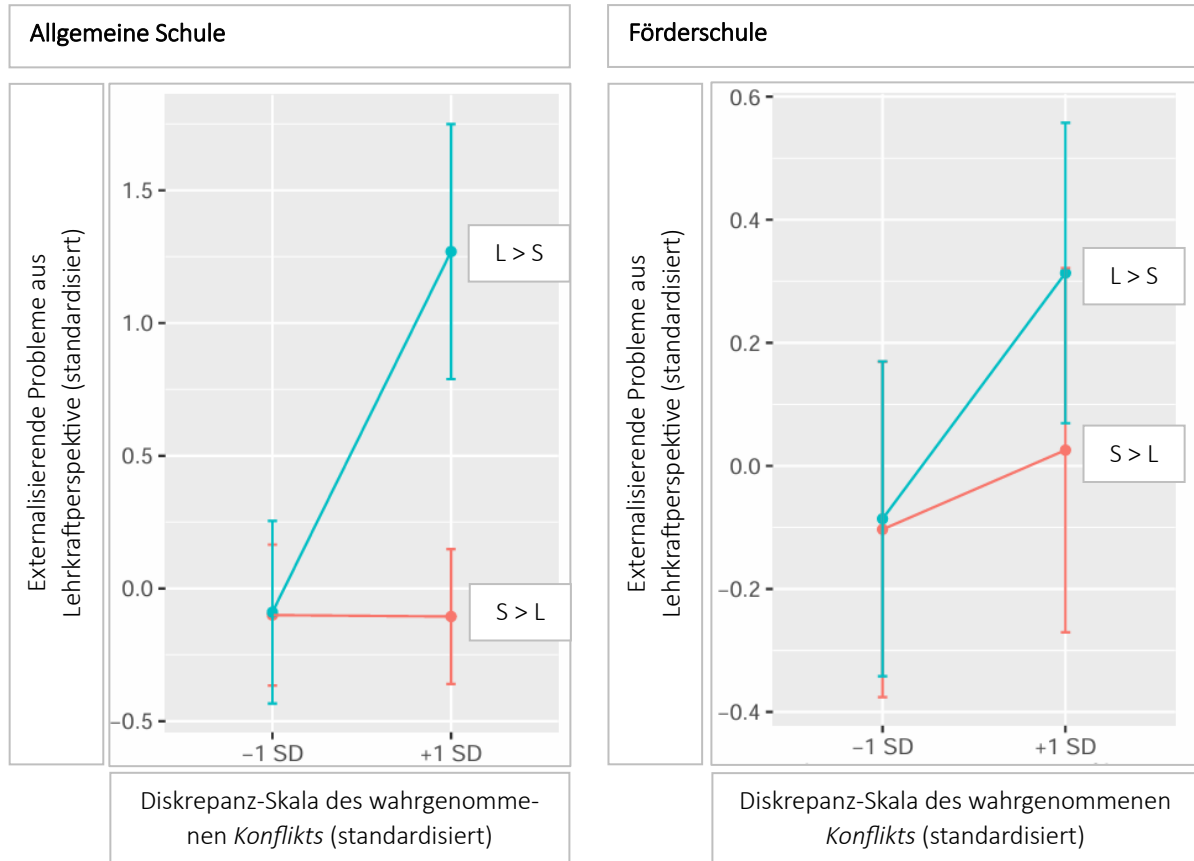
Diskrepanz-Gruppen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Zusätzlich zeigte sich in der allgemeinen Schule, dass die Diskrepanz-Skala des *Konflikts* innerhalb der Gruppe *L>S Konflikt* externalisierende Probleme signifikant positiv vorhersagt ($\beta = .51, p < .001$): Je stärker Lehrkräfte an allgemeinen Schulen den LSB-Konflikt intensiver wahrnahmen als ihre Schüler*innen, desto höher schätzten sie deren externalisierenden Probleme ein. Gleiches zeigte sich in der Förderschule, jedoch nur mit kleinem und nicht signifikantem Effekt ($\beta = .13, p > .05$). Diese schulformspezifische Differenz war signifikant ($\beta = .38, p < .05$) und wird in Abbildung 11 illustriert.

Abbildung 11

Interaktionen zwischen Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktoren für externalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Anmerkung. Der positive Zusammenhang zwischen der Diskrepanz-Skala des Konflikts innerhalb der Gruppe *S>L Konflikt* der Förderschule wies lediglich einen marginalen, statistisch nicht signifikanten Effekt auf ($\beta = .06$, $p > .05$).

Zusätzlich zu den Abweichungen des wahrgenommenen *Konflikts* fungierte im zweiten Beitrag die Gruppe *S>L Nähe* als signifikant negativer Prädiktor für selbsteingeschätzte externalisierende Probleme ($B = -1.68$, $p < .05$). Das bedeutet, Schüler*innen beurteilten ihre externalisierenden Probleme geringer, wenn sie die *LSB-Nähe* stärker wahrnahmen als ihre Lehrkräfte. Im dritten Beitrag zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Abweichungen der wahrgenommenen *Nähe* und externalisierenden Problemen.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Wahrnehmungsdifferenzen im Sinne einer Höherbewertung des *Konflikts* aus jener Perspektive bedeutsam sind, aus der auch die externalisierenden Probleme beurteilt werden. Besonders ausgeprägt scheint dieser Zusammenhang zwischen einer aus Lehrkraftsicht überhöhten *Konflikt*-Wahrnehmung und den von Lehrkräften eingeschätzten externalisierenden Problemen zu sein – und zwar vor allem in der allgemeinen und weniger in der Förderschule. Darüber hinaus scheint eine von Förderschüler*innen überhöhte *Nähe*-Wahrnehmung mit geringeren selbsteingeschätzten externalisierenden Problemen einherzugehen.

Die im zweiten Beitrag analysierten Perspektivenmodelle, welche sowohl Abweichungen in der *Konflikt*- als auch in der *Nähe*-Wahrnehmung integrierten, erklärten 13 % der Varianz der lehrkraftbeurteilten sowie 27.9 % der Varianz der schüler*innenbeurteilten externalisierenden Probleme. Im dritten Beitrag, in welchem *Konflikt*- und *Nähe*-Perspektivenmodelle separat voneinander berechnet wurden, konnten konfliktspezifische Wahrnehmungsdifferenzen mehr Varianz der lehrkrafteingeschätzten externalisierenden Probleme erklären (30.5 %) als nähespezifische Wahrnehmungsdifferenzen (27.6 %).

5.2

Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für internalisierende Probleme

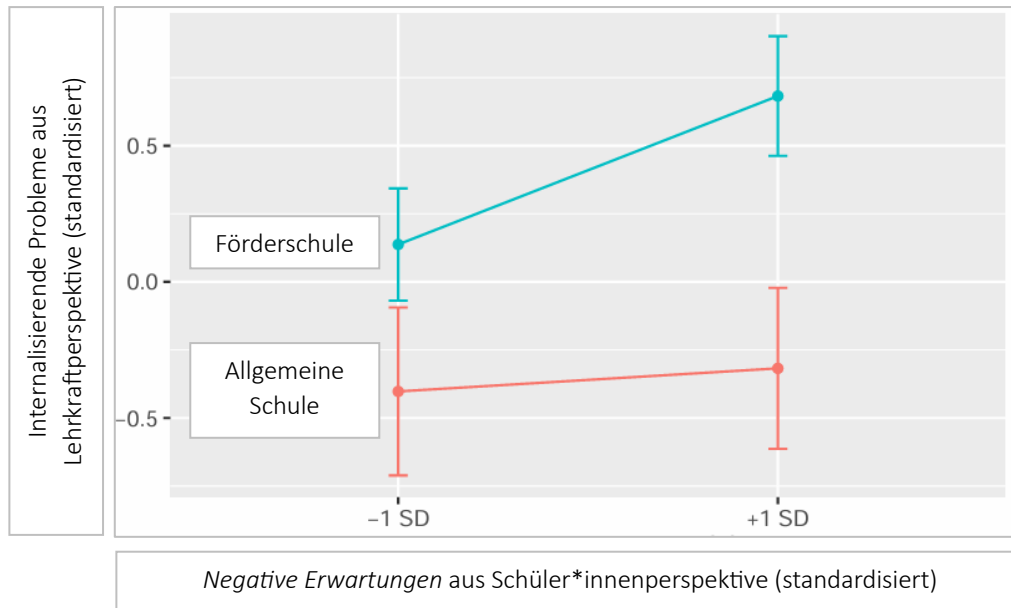
In Bezug auf LSB-Einzelperspektiven wurden sowohl im zweiten als auch im dritten Beitrag die LSB-Dimensionen *Nähe*, *Konflikt* und *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht sowie *Nähe*, *Konflikt* und *Negative Erwartungen* aus Schüler*innensicht als querschnittliche Prädiktoren für das Ausmaß von internalisierenden Problemen der Schüler*innen analysiert.

In Bezug auf LSB-Perspektivenabweichungen wurden in beiden Beiträgen die Diskrepanzen des aus Lehrkraft- und Schüler*innensicht wahrgenommenen *Konflikts* sowie die Diskrepanzen ihrer wahrgenommenen *Nähe* als querschnittliche Prädiktoren für das Ausmaß von internalisierenden Problemen der Schüler*innen analysiert.

Einzelne Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für internalisierende Probleme. Im zweiten Beitrag sagte die aus Schüler*innensicht beurteilte Skala der *Negativen Erwartungen* ihre selbsteingeschätzten internalisierenden Probleme querschnittlich voraus ($B = 0.21$, $\beta = .29$, $p < .01$). Ebenso wurden im dritten Beitrag lehrkrafteingeschätzte internalisierende Probleme in der Förderschule – jedoch nicht in der allgemeinen Schule – signifikant positiv durch schüler*innenbeurteilte *Negative Erwartungen* vorhergesagt ($B = 0.23$, $\beta = .27$, $p < .001$). Jene schulformspezifische Differenz erwies sich als statistisch signifikant ($B = 0.20$, $\beta = .23$, $p < .05$) und wird in Abbildung 12 illustriert.

Abbildung 12

Schüler*innenbeurteilte Negative Erwartungen als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



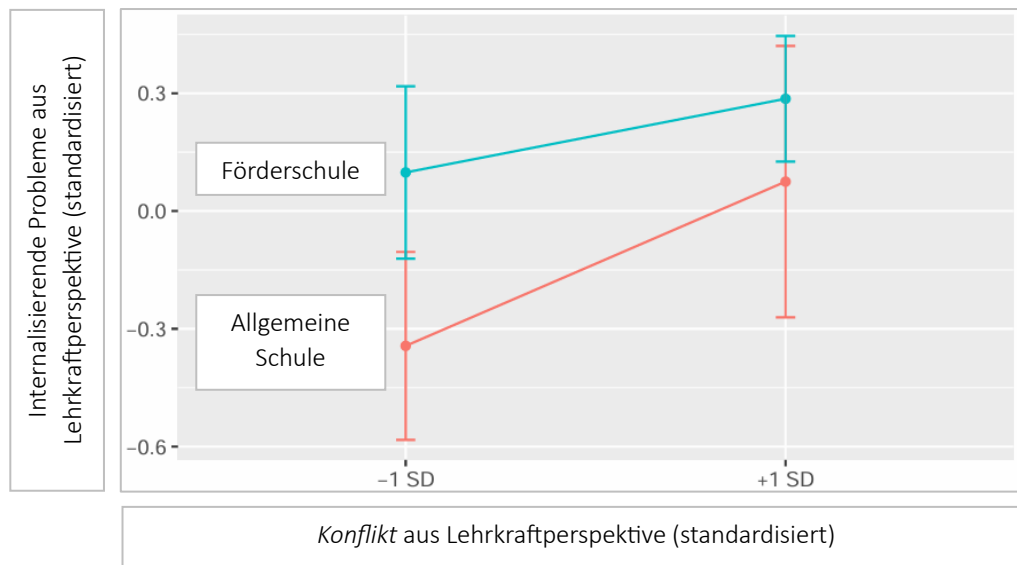
Darüber hinaus wurden lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme im zweiten Beitrag durch lehrkraftbeurteilte *Abhängigkeit* vorausgesagt ($B = 0.36, \beta = .35, p < .001$). Gleiches zeigte sich im dritten Beitrag, sowohl im Kontext der allgemeinen Schule ($B = 0.27, \beta = .25, p < .05$) als auch im Kontext der Förderschule ($B = 0.32, \beta = .29, p < .001$).

Lehrkraftbeurteilte *Nähe* fungierte im zweiten Beitrag ($B = -0.17, \beta = -.30, p < .01$) wie auch im dritten Beitrag als signifikant negativer Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme, sowohl im Kontext der allgemeinen Schule ($B = -0.10, \beta = -.21, p < .01$) als auch im Kontext der Förderschule ($B = -0.11, \beta = -.22, p < .001$). In Förderschulen – jedoch nicht in allgemeinen Schulen – galt dies auch für schüler*innenbeurteilte *Nähe* ($B = -0.07, \beta = -.15, p < .05$), wobei diese schulformspezifische Differenz weder Signifikanz noch Effekt aufwies ($B = 0.02, \beta = .02, p > .05$). Durch den marginalen Unterschied von $\beta = .02$ konnte demnach auch in der allgemeinen Schule ein negativer Zusammenhang zwischen schüler*innenbeurteilter *Nähe* und internalisierenden Problemen angenommen werden ($B = -0.07, \beta = -.13, p > .05$).

Lehrkraftbeurteilter *Konflikt* erwies sich in der allgemeinen Schule – jedoch nicht in der Förderschule – als signifikant positiver Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme ($B = 0.08, \beta = .21, p < .05$). Jene schulformspezifische Differenz zeigte keine Signifikanz, aber einen kleinen Effekt ($B = -0.04, \beta = -.12, p > .05$), welcher in Abbildung 13 veranschaulicht wird.

Abbildung 13

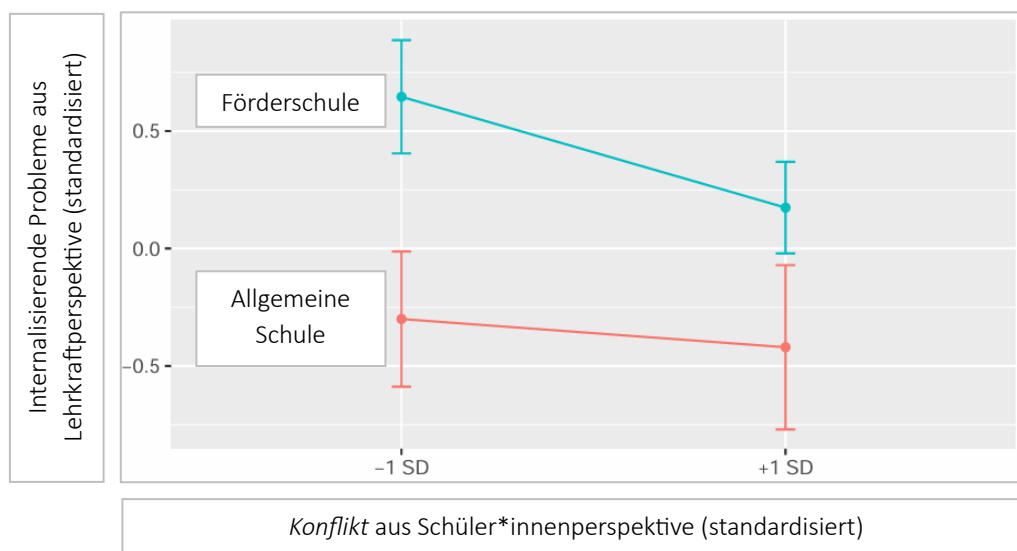
Lehrkraftbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Im zweiten Beitrag zeigte sich hingegen ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem von Schüler*innen beurteilten *Konflikt* und den von Lehrkräften eingeschätzten internalisierenden Problemen ($B = -0.11$, $\beta = -.23$, $p < .05$). Gleiches war im dritten Beitrag der Fall, allerdings nur für die Förderschule ($B = -0.12$, $\beta = -.24$, $p < .01$) und nicht für die allgemeine Schule. Jene schulformspezifische Differenz zeigte keine Signifikanz, aber einen kleinen Effekt ($B = -0.09$, $\beta = -.18$, $p > .05$), welcher in Abbildung 14 skizziert wird.

Abbildung 14

Schüler*innenbeurteilter Konflikt als Prädiktor für lehrkrifteingeschätzte internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die von Lehrkräften wahrgenommene LSB-*Abhängigkeit* internalisierende Probleme bei Schüler*innen der allgemeinen und Förderschule verstärkt, indessen lehrkraft- und schüler*innenbeurteilte LSB-*Nähe* jene Probleme in beiden Schulformen zu reduzieren vermag. Lehrkraftwahrgenommener LSB-*Konflikt* scheint

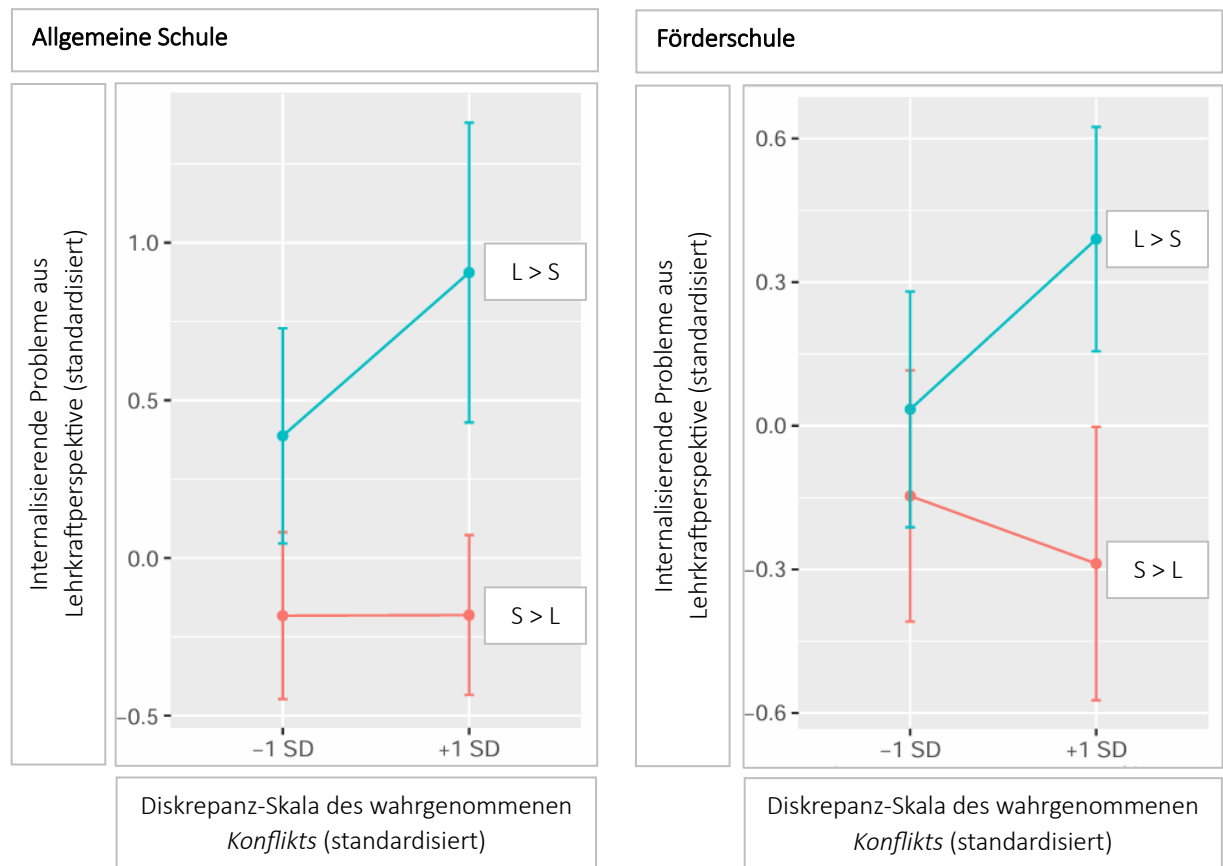
ausschließlich in der allgemeinen Schule mit einem Anstieg internalisierender Probleme einherzugehen, während schüler*innenwahrgenommener *Konflikt* ausschließlich in der Förderschule mit einer Reduktion jener Probleme assoziiert zu sein scheint. Zudem scheinen schüler*innenwahrgenommene *Negative Erwartungen* nur in der Förderschule – und nicht in der allgemeinen Schule – mit einer Verstärkung von internalisierenden Problemen einherzugehen.

Auf Basis der R^2 -Marginal Werte zeigte sich in beiden Beiträgen, dass die Varianzaufklärung der internalisierenden Probleme am höchsten war, wenn Outcome- und Prädiktorvariablen aus derselben Perspektive beurteilt wurden. So erklärten die lehrkraftwahrgenommenen LSB-Dimensionen 16.5 % (Beitrag 2) bzw. 30.2 % (Beitrag 3) der Varianz der lehrkraftbeurteilten internalisierenden Probleme, während schüler*innenbeurteilte LSB-Dimensionen lediglich 7.8 % (Beitrag 2) bzw. 19.3 % (Beitrag 3) der Varianz erklärten. In Beitrag 2 ließen sich 15.6 % der Varianz der schüler*innenbeurteilten internalisierenden Probleme durch schüler*innenwahrgenommene LSB-Dimensionen erklären, wohingegen lehrkraftbeurteilte LSB-Dimensionen lediglich 9.2 % der Varianz aufklärten.

Abweichende Beziehungsperspektiven als querschnittliche Prädiktoren für internalisierende Probleme. Im zweiten Beitrag fungierte die Gruppe *L>S Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor für lehrkrafteingeschätzte internalisierende Probleme ($B = 1.80, p < .05$): Lehrkräfte beurteilten internalisierende Probleme höher, wenn sie den LSB-*Konflikt* stärker wahrnahmen als ihre Schüler*innen. Ähnliches offenbarte sich im dritten Beitrag, sowohl für die allgemeine Schule ($B = 2.89, p < .001$) als auch für die Förderschule ($B = 1.65, p < .001$). In beiden Schulformen sagte die Diskrepanz-Skala des *Konflikts* innerhalb der Gruppe *L>S Konflikt* internalisierende Probleme positiv voraus ($B = 1.57, \beta = .23, p > .05$ für die allgemeine Schule; $B = 1.68, \beta = .17, p < .05$ für die Förderschule): Je stärker Lehrkräfte an Förder- und allgemeinen Schulen den LSB-*Konflikt* intensiver wahrnahmen als ihre Schüler*innen, desto höher schätzten sie deren internalisierenden Probleme ein. Abbildung 15 veranschaulicht jene Effekte.

Abbildung 15

Interaktionen zwischen Diskrepanz-Gruppen und Diskrepanz-Skalen des wahrgenommenen Konflikts als Prädiktoren für internalisierende Probleme in Förder- und allgemeinen Schulen.



Anmerkung. Der negative Zusammenhang zwischen internalisierenden Problemen und der Diskrepanz-Skala des Konflikts innerhalb der Gruppe *S>L* Konflikt der Förderschule wies lediglich einen marginalen, statistisch nicht signifikanten Effekt auf ($\beta = -.07, p > .05$).

Weder im zweiten noch im dritten Beitrag konnten signifikante Zusammenhänge zwischen Abweichungen der wahrgenommenen *Nähe* und internalisierenden Problemen beobachtet werden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen einer aus Lehrkraftsicht überhöhten *Konflikt*-Wahrnehmung und den von Lehrkräften der allgemeinen sowie Förderschule eingeschätzten internalisierenden Probleme hin.

Die im zweiten Beitrag analysierten Perspektivenmodelle, welche sowohl Abweichungen in der *Konflikt*- als auch in der *Nähe*-Wahrnehmung integrierten, erklärten 10 % der Varianz der lehrkraftbeurteilten sowie 13 % der Varianz der schüler*innenbeurteilten internalisierenden Probleme. Im dritten Beitrag, in welchem *Konflikt*- und *Nähe*-Perspektivenmodelle separat voneinander berechnet wurden, konnten konfliktspezifische Wahrnehmungsdifferenzen mehr Varianz der lehrkräfteeingeschätzten internalisierenden Probleme erklären (23.6 %) als nähespezifische Wahrnehmungsdifferenzen (16.6 %).

5.3

Einzelne und abweichende Beziehungsperspektiven als Risiko- und Schutzfaktoren gegenüber externalisierenden sowie internalisierenden Problemen

Mit den vorausgegangenen Ergebnissen zu querschnittlichen Vorhersagen von externalisierenden sowie internalisierenden Problemen durch LSB-Einzelperspektiven sowie LSB-Perspektivenabweichungen lassen sich Risiko- und Schutzfunktionen von dyadischen Beziehungen **diskutieren**.

Im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand (z.B. Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021) erwiesen sich sowohl in der Förder- als auch in der allgemeinen Schule lehrkraft- sowie schüler*innenwahrgenommener *Konflikt* als Risikofaktoren für externalisierende Probleme, lehrkraftwahrgenommene *Abhängigkeit* als Risikofaktor für internalisierende Probleme und schüler*innen- sowie lehrkraftwahrgenommene *Nähe* als Schutzfaktoren gegenüber internalisierenden Problemen. Eine von Disharmonie, Widerstand und Unvorhersagbarkeit geprägte dyadische LSB (*Konflikt*) scheint demnach das Auftreten von hyperaktivem und aggressivem Schüler*innenverhalten zu begünstigen. Eine Beziehung, in der sich der*die Schüler*in übermäßig anhänglich und besitzergreifend gegenüber der Lehrkraft verhält (*Abhängigkeit*), scheint erhöhtes ängstliches und depressives Schüler*innenerleben zu evozieren, indessen eine harmonische und warme Beziehung mit offener Kommunikation (*Nähe*) solche internalisierenden Probleme zu reduzieren vermag. Somit könnte eine Minderung von LSB-*Konflikt* insbesondere für Schüler*innen mit externalisierenden Problemen von Nutzen sein, während Interventionen zur Verringerung von LSB-*Abhängigkeit* und zur Stärkung von LSB-*Nähe* vorrangig für Schüler*innen mit internalisierenden Problemen gewinnbringend erscheinen.

Die Risikofunktion von *Konflikt* gegenüber externalisierenden Problemen war in allgemeinen Schulen stärker ausgeprägt als in Förderschulen – zumindest dann, wenn sowohl *Konflikt* als auch externalisierende Probleme aus Lehrkraftperspektive beurteilt wurden. Auch die Wahrnehmungsdifferenzen im Sinne einer Höherbewertung des *Konflikts* durch Lehrkräfte trug in allgemeinen Schulen stärker zu externalisierenden Schüler*innenproblemen bei als in Förderschulen. Eine Erklärung hierfür könnte in der spezifischen Ausrichtung von Förderschulen mit dem FSP EsE liegen (Stein, 2020): Der dortige spezifische Fokus auf sozial-emotionales Lernen bietet möglicherweise gezielt Raum für die Klärung von Konfliktursachen und bedingt, dass Förderschullehrkräfte Konfliktodynamiken umfassender reflektieren sowie diese weniger unmittelbar mit externalisierenden Problemen assoziieren als es allgemeinschulische Lehrkräfte tun. Aus schulpraktischer Sicht erscheint es somit sinnvoll, auch in allgemeinen Schulen strukturelle Maßnahmen zur Konfliktklärung zu etablieren.

Die im Lichte des aktuellen Forschungsstandes erwartbare (z.B. Jellesma et al., 2015) Risikofunktion von *Negativen Erwartungen* gegenüber internalisierenden Problemen ließ sich nur im Förderschulkontext beobachten. Dort scheint ein mangelndes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Lehrkraft das Auftreten von depressivem und ängstlichem Schüler*innenerleben zu begünstigen. Eine mögliche Erklärung für diese schulformspezifische Differenz liegt in der erhöhten Prävalenz von unsicheren frühkindlichen Bindungsmustern unter Förderschüler*innen (Bolz et al., 2023; Bolz & Wittrock, 2020), welche womöglich auf die Beziehung zur Lehrkraft als temporäre Bindungsperson übertragen werden und somit zu einer ständigen (unerfüllten) Suche nach Lehrkraftaufmerksamkeit führen (Julius, 2009).

Eine weitere schulformspezifische Differenz offenbarte sich in der erwartbaren (z.B. Nurmi, 2012) Risikofunktion von *Konflikt* gegenüber internalisierenden Problemen, welche sich

ausschließlich in der allgemeinen Schule und nicht in der Förderschule zeigte. Eine mögliche Begründung hierfür liegt in den stark ausgeprägten externalisierenden Problemen von Schüler*innen mit dem FSP EsE (z.B. Hennemann et al., 2020). Aufgrund dieser könnten Förderschullehrkräfte Beziehungskonflikte vorrangig mit externalisierenden und weniger mit internalisierenden Problemen in Verbindung bringen (Gander & Buchheim, 2013). Dass schüler*innenwahrgenommener *Konflikt* in Förderschulen – nicht jedoch in allgemeinen Schulen – sogar mit einer Reduktion von lehrkraftbeurteilten internalisierenden Problemen einherging, stützt diese Annahme. Die Risikofunktion von *Konflikt* gegenüber internalisierenden Problemen scheint in Förderschulen nur dann zum Tragen zu kommen, wenn Lehrkräfte den *Konflikt* deutlich stärker wahrnehmen als ihre Schüler*innen. Eine derart ausgeprägte Wahrnehmungsdiscrepanz könnte bei Lehrkräften das Gefühl hervorrufen, einem emotional verschlossenen und nur schwer zugänglichen Kind gegenüberzustehen, was wiederum ein Erleben von pädagogischer Überforderung verstärken und den Zugang zur tragfähigen Beziehungsgestaltung erschweren könnte. Gerade für Förderschullehrkräfte erscheint es daher bedeutsam, auch über internalisierende Problembereiche als mögliche Ursachen von Beziehungskonflikten zu reflektieren, um ihr pädagogisches Handeln entsprechend anzupassen.

Förderschullehrkräfte könnten zudem davon profitieren, potenzielle Antinomien zwischen Nähe und Distanz in ihrer Beziehungsgestaltung zu reflektieren und aufzulösen (Kowalski, 2020). Jene Antinomien, die insbesondere im Kontext förderschulspezifischer pädagogischer Überzeugungen auftreten können (Zdoupas, 2022), werden durch das Ergebnis nahegelegt, dass die von Förderschullehrkräften beurteilte *Nähe* mit einem Anstieg externalisierender Schüler*innenprobleme einherging.

Für Lehrkräfte der allgemeinen Schule könnte es wiederum hilfreich sein, ihre Sensibilität für die hinter bestimmtem Beziehungsverhalten liegenden Schüler*innenbedürfnisse zu schärfen. Hintergrund ist, dass nur an der allgemeinen Schule – und nicht an der Förderschule – ein negativer Zusammenhang zwischen *Negativen Erwartungen* und externalisierenden Problemen verzeichnet wurde. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass Lehrkräfte Ausdrucksformen von *Negativen Erwartungen* – etwa intensive Aufmerksamkeitssuche oder überangepasstes Schüler*innenverhalten – fälschlicherweise als Zeichen von Engagement und Prosozialität interpretieren, anstatt sie als Ausdruck von Belastung zu deuten.

Dass die Varianzaufklärung der externalisierenden und internalisierenden Probleme in beiden Schulformen am höchsten ausfiel, wenn Prädiktoren und Outcomevariablen aus derselben Perspektive beurteilt wurden, legt aus statistischer Sicht einen *shared source effect* nahe (Crockett et al., 2018, S. 2193). Dass Wahrnehmungsdifferenzen im Sinne einer Höherbewertung des *Konflikts* aus jener Perspektive bedeutsam waren, aus der auch externalisierende Probleme beurteilt wurden, bestätigt jenen Effekt. Aus theoretischer Sicht verweisen diese Befunde auf die systemdynamischen Annahmen innerhalb des Beziehungsmodells von Pianta (1999): Die subjektiv-individuelle Wahrnehmung der LSB scheint wie eine selbsterfüllende Prophezeiung im Sinne antizipatorischer Erwartungen zu fungieren und somit für die Selbstperspektive auf psychische Schüler*innenauffälligkeiten leitend und für die Außenperspektive derselben von geringerer Bedeutung zu sein. Um diesen zirkulären Prozess zu unterbrechen, könnten sich Lehrkräfte gezielt positive Beziehungserfahrungen mit bestimmten Schüler*innen bewusst machen.

Das absichtsvolle Bewusstmachen von positiven Beziehungserfahrungen könnte Förderschullehrkräfte zudem dabei unterstützen, *Nähe*-Wahrnehmungen ihrer Schüler*innen gezielter zu registrieren – insbesondere solche, die ihnen selbst möglicherweise entgehen. Die Annahme, dass Förderschullehrkräfte das *Nähe*-Empfinden ihrer Schüler*innen mitunter nur eingeschränkt erkennen (Zee & Koomen, 2017), resultiert aus dem Ergebnis, dass

Förderschüler*innen ihre selbsteingeschätzten externalisierenden Probleme geringer wahrnehmen, wenn sie die *Nähe* deutlich stärker beurteilten als Lehrkräfte.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse auf Risiko- und Schutzfunktionen von dyadischen Beziehungsgestaltungen hin, welche sich in Bezug auf externalisierende und internalisierende Probleme teils schulformübergreifend ähneln, teils schulformspezifisch divergieren und etwaige schulpraktische Implikationen beinhalten.

Vier Risiko- und Schutzfunktionen der dyadischen LSB scheinen sowohl in der Förder- als auch in der allgemeinen Schule aufzutreten: Erstens erweist sich *Konflikt* als Risikofaktor für externalisierende Probleme, dem beispielsweise durch *verhaltensspezifisches Lob* entgegengewirkt werden könnte. Zweitens stellt *Abhängigkeit* ein Risikofaktor für internalisierende Probleme dar, welcher durch *Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen* adressiert werden könnte. Drittens fungiert *Nähe* als Schutzfaktor gegenüber internalisierenden Problemen, welcher durch *Gute Nachrichten für zu Hause* verstärkt werden könnte. Viertens offenbart sich die von Lehrkräften wahrgenommene Beziehung als potenziell selbsterfüllende Prophezeiung in Bezug auf die Einschätzung des Schüler*innenverhaltens – ein Kreislauf, der durch das Führen eines *Positivtagebuchs* unterbrochen werden könnte (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020).

Zwei Formen der Beziehungsarbeit erscheinen vor allem in der allgemeinen Schule vielversprechend, um emotionalen und Verhaltensproblemen präventiv entgegenzuwirken. Erstens könnten gezielte Konfliktklärungen und damit einhergehende Angleichungen der Konfliktperspektiven – zum Beispiel im Rahmen von *Gesprächen zur Wiederherstellung der Beziehung* – zur Reduktion externalisierender Probleme beitragen. Zweitens könnte eine erhöhte Lehrkraftsensibilität für die hinter *Negativen Erwartungen* verborgenen Beziehungsbedürfnisse ihrer Schüler*innen – etwa durch *Beziehungsbezogene Reflexionen und Coachings* – als schützender Faktor wirken (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022).

Vier weitere Formen der Beziehungsarbeit erscheinen insbesondere in der Förderschule vielversprechend, um emotionalen und Verhaltensproblemen präventiv zu begegnen. Erstens könnten *Beziehungsbezogene Reflexionen und Coachings* Lehrkräfte dabei helfen, internalisierende Probleme als mögliche Ursachen von Beziehungskonflikten differenzierter zu erkennen. Zweitens könnten solche Beziehungscoachings die Reflexion über potenzielle Antinomien zwischen *Nähe* und *Distanz* in der Beziehungsgestaltung ermöglichen. Drittens könnte das Führen eines *Positivtagebuchs* dazu beitragen, *Nähe*-Wahrnehmungen von Schüler*innen gezielter zu registrieren. Viertens könnte *Banking Time* eine Möglichkeit bieten, *Negative Erwartungen* der Schüler*innen abzubauen und so ihre internalisierenden Probleme zu reduzieren (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022).

Kapitel 6

Beziehungsförderliche Methoden für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen

Ausgehend von den systemdynamischen und bindungstheoretischen Grundannahmen innerhalb des Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodells von Pianta (1999) lässt sich die Qualität einer dyadischen LSB insbesondere dann verbessern, wenn entweder Interaktionen oder Beziehungsrepräsentationen positive Veränderungen erfahren: Wiederholte und über einen längeren Zeitraum hinweg als positiv erlebte Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*in haben das Potenzial, die zuvor als negativ verinnerlichten Beziehungserfahrungen zu überlagern und dadurch wiederum künftige Interaktionen förderlich zu beeinflussen. Ein Umbruch in der kognitiv-affektiven Struktur der mentalen Beziehungsrepräsentation hat das Potenzial, neuen Raum und vermehrte Aufmerksamkeit für gelingende Interaktionen zu schaffen, welche ihrerseits positive Beziehungsrepräsentationen stärken können (Vösgen et al., 2023). Zur praktischen Umsetzung jener Dynamiken wurden im vorausgegangenen Kapitel – auf Basis der in dieser Arbeit gewonnen empirischen Erkenntnisse – verschiedene schulpraktische Methoden vorgeschlagen: *Verhaltensspezifisches Lob*, *Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen*, *Gute Nachrichten für zu Hause*, *Positivtagebücher*, *Beziehungsbezogene Reflexionen und Coachings*, *Gespräche zur Wiederherstellung der Beziehung* sowie *Banking Time*.

Verhaltensspezifisches Lob wurde als eine Methode zur Reduktion von *Konflikt* und den damit zusammenhängenden externalisierenden Problemen von Schüler*innen der Förder- und allgemeinen Schule angeregt. Dabei handelt es sich um gezieltes positives Feedback der Lehrkraft, das an das Auftreten erwünschten Schüler*innenverhaltens gekoppelt ist (z.B. *Toll, dass du die erste Aufgabe so konzentriert und planvoll bearbeitet hast*) (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020). Indem erwünschtes Verhalten konsistent verbale Anerkennung erfährt, kann die Motivation der Schüler*innen zur Wiederholung ebenjenes Verhaltens erhöht werden, wodurch wiederum konfliktbehaftete Interaktionen mit der Lehrkraft abnehmen und schließlich die dyadische Beziehung zwischen beiden gestärkt wird.

Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen wurde als Methode zur Verringerung von *Abhängigkeit* und den damit einhergehenden internalisierenden Problemen von Schüler*innen der Förder- und allgemeinen Schule empfohlen. Dabei äußert die Lehrkraft regelmäßig ihre Zuversicht in die Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes (z.B. *Ich habe gesehen, dass du die Matheaufgaben gut verstanden hast. Ich bin überzeugt, dass du die Klassenarbeit gut meistern kannst*) (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020). Eine solche kontinuierliche externe Bestärkung könnte sich sukzessive auf die Selbstwahrnehmung des Kindes übertragen, dadurch sein Zutrauen in das eigene Können stärken und schließlich seine emotionale Abhängigkeit von der Lehrkraft reduzieren sowie sein autonomes Explorationsverhalten fördern.

Gute Nachrichten für zu Hause wurde als Maßnahme nahegelegt, um *Nähe* zu stärken und die damit verbundenen internalisierenden Probleme von Schüler*innen der Förder- und allgemeinen Schule zu mindern. Hierbei verfasst die Lehrkraft regelmäßig positive Rückmeldungen für die Sorgeberechtigten, in denen sie erwünschtes Verhalten oder Erfolge des Kindes hervorhebt (z.B. *Anna hat heute ihren Mitschüler*innen die Kommaregeln so gut erklärt, dass viele das Thema nun besser verstehen*) (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020). Solche Botschaften können dem Kind vermitteln, dass die Lehrkraft es wahrnimmt, wertschätzt sowie anerkennt und

somit eine verlässliche und unterstützende Person darstellt, bei der es Hilfe und Trost erfahren kann.

Das Führen eines *Positivtagebuchs* wurde als Maßnahme vorgeschlagen, um die Funktion der von allgemeinschulischen und Förderschullehrkräften erlebten Beziehung als selbsterfüllende Prophezeiung im Hinblick auf die wahrgenommenen Schüler*innenprobleme zu unterbrechen. Eine solche selbsterfüllende Prophezeiung tritt beispielsweise ein, wenn eine Lehrkraft die Beziehung als konfliktreich erlebt, dadurch mit hoher Wahrscheinlichkeit herausforderndes Schüler*innenverhalten wie Trotz oder Regelverstöße antizipatorisch erwartet und Schwierigkeiten hat, erwünschtes Verhalten bewusst wahrzunehmen sowie zu würdigen (Mohr & Neuhauser, 2021; Pianta, 1999). Ein solcher Kreislauf kann abgeschwächt werden, wenn Lehrkräfte in einem *Positivtagebuch* erfreuliche Verhaltensweisen des Kindes sowie eigene beziehungsförderliche Handlungen bewusst notieren (Bolz et al., 2026; Dreer & Gouasé, 2021). Das Bewusstwerden von tragfähigen Beziehungsmomenten hat das Potenzial, negative Beziehungsrepräsentationen positiv zu verändern und somit Raum für vertrauensvolle sowie konfliktarme Interaktionen zu schaffen. Förderschullehrkräfte könnte das *Positivtagebuch* zudem dabei unterstützen, *Nähe*-Signale ihrer Schüler*innen verstärkter wahrzunehmen und in ihr eigenes Beziehungsbild zu integrieren. Beispielsweise durch das Beantworten von täglichen Fragen wie: *Wie hat mir das Kind heute gezeigt, dass es mir vertraut?*

Beziehungsbezogene Reflexionen und Coachings wurden für Förderschullehrkräfte angeregt, um internalisierende Probleme als mögliche Ursache von Beziehungskonflikten aufzudecken und um über potenzielle Spannungen zwischen naher und distanzierter Beziehungsgestaltung zu reflektieren. Für Lehrkräfte der allgemeinen Schule wurden solche Coachings vorgeschlagen, um Sensibilität für spezifische Beziehungsbedürfnisse ihrer Schüler*innen – insbesondere im Rahmen von *Negativen Erwartungen* – zu entwickeln. Im Rahmen des Coachings wird die Lehrkraft mithilfe des *Teacher Relationship Interviews* (Koomen & Lont, 2004; Pianta, 1999) zur Reflexion über eine herausfordernde Beziehung zu einem bestimmten Kind eingeladen, bevor auf dessen Basis Ideen zur Veränderung künftiger Interaktionen entwickelt werden (Poling et al., 2022). Die gezielte Auseinandersetzung mit einer spezifischen Beziehung sowie mit den damit verbundenen eigenen Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen kann Lehrkräfte dabei unterstützen, das Beziehungshandeln gegenüber bestimmten Schüler*innen sensibler zu gestalten.

Gespräche zur Wiederherstellung der Beziehung wurden als Maßnahme empfohlen, um Wahrnehmungsdifferenzen hinsichtlich des Beziehungskonflikts zu verringern und damit einer möglichen Tendenz entgegenzuwirken – jener, dass allgemeinschulische Lehrkräfte *Konflikt* primär auf externalisierendes Problemverhalten der Schüler*innen zurückführen. Solche Gespräche umfassen ein strukturiertes und emotional wenig aufgeladenes Format, in dem Ursachen und mögliche Lösungsideen von Konflikten gemeinsam besprochen werden. Ziel ist es, eine für beide Seiten akzeptable Lösung zu finden und einen Neustart zu verabreden (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020). Eine solche Kommunikationsform könnte Lehrkräfte darin stärken, Konfliktdynamiken differenzierter zu betrachten und diese nicht vordergründig als Ausdruck individuellen Fehlverhaltens, sondern auch im Kontext wechselseitiger Interaktionen oder situativer Rahmenbedingungen zu verstehen.

Banking Time wurde angeregt, um *Negative Erwartungen* und die damit verbundenen internalisierenden Probleme von Förderschüler*innen zu verringern. Dabei verbringen Lehrkraft und Schüler*in über einen Zeitraum von mehreren Wochen hinweg und zwei- bis dreimal pro Woche ein verlässlich vereinbartes Zeitfenster von 10 bis 15 Minuten miteinander. Innerhalb

dieser Begegnungen bestimmt das Kind die gemeinsame Aktivität, während sich die Lehrkraft non-direktiv und feinfühlig verhält (Bolz et al., 2026; Kincade et al., 2020; Williford & Pianta, 2020). Solche ritualisierten Beziehungszeiten könnten bei dem Kind Vertrauen in Zuwendung und Verfügbarkeit der Lehrkraft stärken – eine wahrgenommene Verlässlichkeit, die sich – sobald sie mental internalisiert ist – auch auf den regulären Unterricht außerhalb der *Banking Time* übertragen könnte.

6.1

Beziehungsförderliche Methoden als voraussetzungsarme Angebote

Die soeben vorgestellten schulpraktischen Methoden zur Berücksichtigung beziehungsbezogener Risiko- und Schutzfunktionen gegenüber externalisierenden und internalisierenden Problemen eint, dass sie als voraussetzungsarme Angebote konzipiert sind. Das bedeutet, Verhaltensweisen der Schüler*innen stellen keine genuine Voraussetzung für die Inanspruchnahme jener Methoden dar. Damit unterscheiden sich voraussetzungsarme Methoden von solchen, die primär auf Belohnung und Bestrafung basieren, etwa lerntheoretisch fundierte Verhaltensmodifikationen (z.B. in Hartke et al., 2018). Hierbei wäre ein bestimmtes prosoziales Schüler*innenverhalten Voraussetzung dafür, dass eine angenehme Konsequenz folgt (z.B. Hausaufgaben-gutschein) oder eine unangenehme Konsequenz wegfällt (z.B. Regeln abschreiben) (Wirtz, 2021). Stattdessen orientieren sich die vorgestellten Methoden an einem bindungstheoretisch abgeleiteten pädagogischen Handeln, welches zum Ziel hat, allen Schüler*innen – unabhängig davon, ob ihr Verhalten als prosozial oder herausfordernd wahrgenommen wird – verlässliche emotionale Unterstützung anzubieten (Julius, 2009). In diesem Sinne sollen die Schüler*innen ihre Lehrkraft als sicheren Hafen sowie sichere Basis erleben, während der Lehrkraft ermöglicht wird, sich in jenen Rollen als wirksam zu erfahren (Spilt et al., 2022; Verschueren, 2015).

Es ist zwar hervorzuheben, dass einige der vorgestellten Maßnahmen (v.a. *verhaltensspezifisches Lob* und *Gute Nachrichten für zu Hause*) durchaus lerntheoretische Elemente aufweisen, ihr Ziel aber primär in der wertschätzenden Anerkennung auch kleinerer Bemühungen und erster Annäherungen an prosoziales Verhalten liegt (Bolz et al., 2026). In diesem Zusammenhang ist es keineswegs ein Anliegen, lerntheoretisch-verhaltensmodifikatorische Ansätze grundsätzlich zu diskreditieren. Vielmehr wird – wie in Kapitel 2 betont – davon ausgegangen, dass Schüler*innen nur dann vollumfänglich von schulischen (Lern-)Prozessen profitieren können, wenn sie sich der verlässlichen Unterstützung ihrer Lehrkraft sicher sind (Bergin & Bergin, 2009; Davis, 2003). Die Bereitstellung einer voraussetzungsarmen Beziehungsbasis hat daher auch zum Anliegen, dass Schüler*innen Methoden mit verhaltensmodifikatorischem Charakter – welche durchaus hohe Wirksamkeit zeigen (z.B. Eyberg et al., 2008) – nicht als Ausdruck von Strafe oder Ablehnung, sondern als Form unterstützender Begleitung verstehen (Vancraeyveldt et al., 2015).

Wie das im Zuge dieser Arbeit veröffentlichte systematische Scoping Review herausarbeitete, erweist sich eine solche bindungstheoretisch fundierte und voraussetzungsarme Beziehungsbasis insbesondere für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen als förderlich. Sie bietet das Potenzial korrigierender Beziehungserfahrungen, sowohl in Bezug auf frühkindlich geprägte unsichere Bindungsmuster als auch im Hinblick auf belastete

Beziehungserfahrungen mit früheren temporären Bindungspersonen im schulischen Kontext (Vösgen-Nordloh et al., 2024).

Vor diesem Hintergrund widmete sich der vierte Beitrag der vorliegenden kumulativen Dissertation der Zusammenstellung beziehungsförderlicher Methoden, die dem Prinzip der Voraussetzungsarmut folgen.

Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2026).

Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung.

In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.),

Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S. 489–495). Beltz.

Zur Identifikation geeigneter Methoden wurden einschlägige Metaanalysen sowie Übersichtsarbeiten zu beziehungsförderlichen Interventionen gesichtet (Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022; Spilt et al., 2022) und jene Methoden extrahiert, die dem Kriterium der Voraussetzungsarmut entsprachen. Dabei lag der Fokus auf Einzelmethoden, die weitestgehend unmittelbar und ohne externes Coaching im schulischen Alltag umsetzbar sind. Manualisierte Lehrkraftfortbildungen (z.B. BRIDGE, Cappella et al., 2012) blieben hingegen unberücksichtigt.

Ogleich die dyadische LSB ein relationales Konstrukt darstellt (Knierim et al., 2017), wurden die extrahierten voraussetzungsarmen beziehungsförderlichen Methoden danach kategorisiert, ob sie vordergründig am Kind oder Jugendlichen, vordergründig an der Lehrkraft oder gleichermaßen an beiden ansetzten. Auf diese Weise wurde differenziert, an welchem Beziehungsakteur die intendierte (Weiter-)Entwicklung gelingender Interaktionen, positiver Beziehungserfahrungen oder die Reflexion mentaler Beziehungsrepräsentationen vorrangig – wenn auch nicht ausschließlich – anknüpfen.

Tabelle 2 (Bolz et al., 2026) bietet eine Übersicht der Methoden (detaillierter in Bolz et al., 2026). Ausgewählte Methoden aus der Tabelle wurden im Rahmen dieser Dissertation sowie für Lehrkraftworkshops (Vösgen-Nordloh, 2024; Vösgen-Nordloh & Leidig, 2024) in Form praxisorientierter Handouts mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen konkretisiert (Anhang C).

Tabelle 2

Voraussetzungsarme beziehungsförderliche Methoden.

vorrangig am Kind bzw. Jugendlichen ansetzend	• Begrüßungen an der Tür^(a) • gute Nachrichten für zu Hause^(a) • Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen^(a) • positive Kommunikation^(a) • positive Verabschiedung^(a) • Partizipation ermöglichen^(a) • Verantwortungen übertragen^(a) • verhaltensspezifisches Lob^(a) • Zuwendung ausdrücken^(a)
vorrangig an der Lehrkraft ansetzend	• Achtsamkeit^(a) • beziehungsbezogene Reflexion und Coaching^{(b), (c)} • Förderung des Wohlbefindens und der Selbstwirksamkeit, zum Beispiel Positivtagebuch^(c)
gleichermaßen am Kind bzw. Jugendlichen und der Lehrkraft ansetzend	• Banking Time^{(a), (c)} • Check-ins^(a) • Dyadischer Kennenlern-Bogen^(b) • Eins-zu-eins Meetings^(a) • EMR – Establish-Maintain-Restore^(b) • Kennenlernaktivitäten^(a) • Gespräche zur Wiederherstellung der Beziehung^(a)

Anmerkungen. Die Tabelle stammt aus Bolz et al. (2026). Entnommen aus ^(a) Kincade et al. (2020), ^(b) Poling et al. (2022), ^(c) Spilt et al. (2022)

6.2

Die Methode Banking Time

Eine der im Rahmen des vierten Beitrags dieser Dissertation identifizierten voraussetzungsarmen beziehungsförderlichen Methoden ist die *Banking Time*. Diese wurde ursprünglich als Eltern-Kind-Methode entwickelt (Barkley, 1987) und von Pianta (1999) für den Kontext der Schule sowie in Bezug auf die dyadische LSB adaptiert.

Im Rahmen der *Banking Time* verbringen Lehrkraft-Schüler*in-Dyaden über einen Zeitraum von vier bis acht Wochen und für zwei- bis dreimal pro Woche jeweils 10 bis 15 Minuten in einer Eins-zu-eins-Situation Zeit miteinander. Ziel dieser Sequenzen ist es, einen vertrauensvollen, entspannten und konfliktarmen Rahmen zu schaffen, in dem gegenseitige Interaktionen und aufeinander bezogene Reaktionen positiver ausfallen, als es im regulären Schulalltag der Fall ist. Diese positiven Erfahrungen sollen die mentalen Beziehungsrepräsentationen so nachhaltig verbessern, dass diese sich wiederum förderlich auf den Unterrichtsalltag auswirken – etwa, indem Lehrkraft und Schüler*in freundlicher miteinander umgehen, angenehmere Emotionen mit dem jeweils anderen verknüpfen und die externalisierenden oder internalisierenden Probleme des Kindes oder Jugendlichen besser regulierbar werden (Mohr & Neuhauser, 2021; Williford & Pianta, 2020).

Diese Ziele werden durch zwei zentrale Handlungsprinzipien unterstützt: feinfühliges und non-direktes Lehrkraftverhalten. Feinfühligkeit umfasst adäquates Wahrnehmen von Handlungen und Emotionen der Schüler*innen (Sensitivität) sowie promptes und einfühlsames Reagieren darauf (Responsivität). Non-Direktivität bedeutet, dass der*die Schüler*in während der *Banking-Time*-Sequenzen den Lead übernimmt, indem er*sie frei über die Aktivitätenwahl und

-gestaltung bestimmen darf. Die Lehrkraft verhält sich dabei zugewandt und interessiert, ohne zu bewerten, anzuleiten oder zu belehren (Mohr & Neuhauser, 2021; Neuhauser & Mohr, 2023). Jenes feinfühliges und non-direktive Lehrkraftverhalten wird durch die in Tabelle 3 (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) aufgeführten Interaktionstechniken begünstigt (Pianta & Hamre, 2001; Weiterentwicklung und systematisierende Darstellung durch Neuhauser & Mohr, 2023, S. 42).

Tabelle 3

Interaktionstechniken in der Banking Time.

Technik	Tätigkeit
Beobachten	Hinschauen/Registrieren, was das Kind tut und wie es sich fühlt
Kommentieren	Beschreiben, was das Kind tut (ohne zu werten)
Spiegeln	Behutsam beschreiben, wie sich das Kind fühlt
Beziehungsbotschaften formulieren	bei Gelegenheit die Beziehung als Rückhalt für das Kind explizit mit Worten zum Ausdruck bringen
Reaktives Loben	als Antwort auf eine explizit geäußerte Erwartung des Kindes dessen Tun positiv werten
Fragen stellen	sich erkundigen über die Vorstellungen bzw. Erwartungen des Kindes

Anmerkung. Die Tabelle stammt aus Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) und basiert auf Neuhauser und Mohr (2023, S. 42).

Darüber hinaus sind folgende Umsetzungsaspekte zu beachten (Mohr & Neuhauser, 2021):

- Die *Banking-Time*-Sequenzen finden regelmäßig und unabhängig vom Verhalten des Kindes oder Jugendlichen statt. Sie dürfen weder als Belohnung angeboten noch als Bestrafung entzogen werden.
- Die üblichen Umgangsregeln gelten auch während der *Banking Time*. Bei Regelverstößen können eventuelle Konsequenzen im Anschluss erfolgen oder besprochen werden.
- Der Durchführungsort sollte ruhig sein und altersgerechte Aktivitäten ermöglichen.
- Besonders geeignet sind interaktive Aktivitäten wie Brettspiele oder kreative Angebote. Reine Einzelbeschäftigungen oder solche, die die Lehrkraft in eine anleitende Rolle bringen (z.B. Förderhefte), sollten vermieden werden.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 5 dargelegten empirisch-quantitativen Befunde wurde die Implementierung der *Banking Time* vorgeschlagen, um *Negativen Erwartungen* sowie den damit einhergehenden internalisierenden Problemen von Förderschüler*innen mit dem FSP EsE entgegenzuwirken. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieser Vorschlag – ebenso wie die weiteren im Kapitel aufgeführten schulpraktischen Empfehlungen – auf theoretischen Annahmen basiert. Es lässt sich vermuten, dass die vorgestellten voraussetzungsarmen beziehungsförderlichen Methoden nicht nur die im Kapitelanfang beschriebenen Wirkmechanismen entfalten, sondern auch weitere Beziehungsaspekte und Bereiche von emotionalen und Verhaltensproblemen beeinflussen können (Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022).

Diesbezüglich erscheint *Banking Time* in mehrfacher Hinsicht als besonders geeignet. Die Methode setzt gleichermaßen bei den Schüler*innen und bei den Lehrkräften an (Bolz et al., 2026). Dadurch kann sie den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Interaktionen und Beziehungsrepräsentationen auf beiden Seiten stärken und dem genuin relationalen Charakter der LSB im hohen Ausmaß gerecht werden. Darüber hinaus wurde sie von Pianta (1999) als schulpraktische beziehungsförderliche Maßnahme im Sinne seines Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodells konzipiert, wodurch sie eine hohe Anschlussfähigkeit an die in dieser Arbeit

zugrunde gelegten systemdynamischen sowie bindungstheoretischen Annahmen aufweist. Außerdem erfordert die Teilnahme an der *Banking Time* keinerlei spezifische Verhaltensvoraussetzungen auf Seiten der Schüler*innen (Mohr & Neuhauser, 2021), womit das Kriterium der Voraussetzungsarmut in vollem Umfang erfüllt ist. Schließlich handelt es sich um eine intensive Methode, die vor allem bei stark belasteten dyadischen Beziehungen unterstützend wirken kann (Hanisch et al. 2026). Sie erscheint daher vielversprechend, wenn sich ein Teufelskreis aus belasteter LSB und emotionalen und Verhaltensproblemen bereits verfestigt hat.

Jenes Potenzial spiegelt sich zum Teil im aktuellen Forschungsstand zur Wirksamkeit der *Banking Time* wider. Aus Lehrkraftsicht scheint *Banking Time* zu einer Verringerung von Lern- und Verhaltensproblemen (Driscoll & Pianta, 2010), von externalisierenden (Neuhauser & Mohr, 2023; Vancraeyveldt et al., 2015; Williford et al., 2017) sowie von komorbiden externalisierenden und internalisierenden Problemen (Neuhauser & Mohr, 2023) der teilnehmenden Schüler*innen zu führen. Zudem scheint sie die dyadische LSB zu verbessern; sowohl aus Sicht der Schüler*innen (Asi, 2019; Zhang & Wang, 2024), der Lehrkräfte (Driscoll & Pianta, 2010; Neuhauser & Mohr, 2023; Vancraeyveldt et al., 2015; Zhang & Wang, 2024) als auch aus Beobachter*innenperspektive (Alamos et al., 2018). Darüber hinaus konnten Hatfield und Williford (2017) eine Reduktion des Stresshormons Cortisol bei Kindern, die an der *Banking Time* teilnahmen, nachweisen.⁶

Obwohl diese Studienlage auf die Wirksamkeit von *Banking Time* hindeutet, lassen sich sechs Forschungsdesiderate identifizieren. Erstens basiert der bisherige Forschungsstand nahezu ausschließlich auf Stichproben im Vorschul- oder frühen Grundschulalter von vier bis sechs Jahren (vgl. Neuhauser & Mohr, 2023 als Ausnahme), obwohl auch Jugendliche – insbesondere jene in psychosozialen Risikolagen – von tragfähigen dyadischen Beziehungsgestaltungen profitieren können (Herz & Zimmermann, 2018; Roorda et al., 2011). Zweitens wurden bisher überwiegend Schüler*innen mit externalisierenden Problemen untersucht (Hatfield & Williford, 2017; Vancraeyveldt et al., 2015; Williford et al., 2017; Zhang & Wang, 2024). Schüler*innen mit internalisierenden Problemen blieben unberücksichtigt, wenngleich auch diese von belasteten Beziehungen betroffen sein können und ihre Entwicklung somit durch Beziehungsförderung unterstützt werden kann (Jellesma et al., 2015; Roorda et al., 2021). Drittens beschränkten sich bisherige Studien auf den Kontext der allgemeinen Schule oder differenziierten nicht zwischen allgemeiner und Förderschule. Förderschulen mit dem FSP EsE wurden bislang nicht einbezogen, obwohl die stark ausgeprägten psychischen Auffälligkeiten der dort unterrichteten Kinder und Jugendlichen (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020) mit einer besonderen Relevanz qualitativ hochwertiger Beziehungsarbeit einhergehen (Bolz et al., 2019). Viertens evaluierten erst zwei Studien (Asi, 2019; Zhang & Wang, 2024) die Veränderung der Beziehungsqualität aus Schüler*innenperspektive, obwohl deren Wahrnehmung von der Lehrkraftsicht abweichen (Vösgen-Nordloh et al., 2023) und somit ergänzende Einblicke in die Beziehungsförderung durch *Banking Time* bieten kann (Asi, 2019). Fünftens erfolgte die Evaluation von *Banking Time* bisher fast ausschließlich quantitativ oder in Form qualitativer Auswertungen von nur einer offenen Fragestellung (Asi, 2019). Eine vertiefende qualitative Studie, die die subjektiven Erfahrungen und Deutungen der Teilnehmenden tiefgreifend erfasst und damit ein umfassendes Verständnis der wahrgenommenen Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz ermöglichen könnte (Helfferich, 2011), steht noch aus. Trotz kulturbedingter Unterschiede in der Wahrnehmung von Beziehungsqualität (Xu et al., 2023) wurde *Banking Time* sechstens zwar in der deutschsprachigen Schweiz (Neuhauser & Mohr, 2023), jedoch noch nicht im deutschen Bildungssystem untersucht.⁷

⁶ Dieser Absatz ist dem Wortlaut aus Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) nahezu identisch.

⁷ Dieser Absatz ist dem Wortlaut aus Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) sehr ähnlich.

In Anbetracht dieser Forschungsdesiderate beschäftigte sich der fünfte Beitrag der vorliegenden kumulativen Dissertation mit einer empirisch-qualitativen Evaluation der Methode *Banking Time* aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE.

Vösgen-Nordloh, M., Mohr, L., Neuhauser, A., Hennemann, T., Bolz, T., & Leidig, T.
(angenommen).

Beziehung stärken und Problemverhalten reduzieren durch Banking Time: Eine qualitative
Evaluation an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.
Zeitschrift für Heilpädagogik.

Der Beitrag ging drei **Forschungsfragen** nach: Wie beschreiben Lehrkräfte und Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE die Umsetzung der *Banking Time* (Forschungsfrage 1)? Wie nehmen sie die Wirkung auf Ebene des Verhaltens, der Emotionen und Beziehung wahr (Forschungsfrage 2)? Wie beurteilen die Lehrkräfte die Umsetzbarkeit und Akzeptanz der *Banking Time* (Forschungsfrage 3)?

Methodisch basierte der Beitrag auf einer nicht-probabilistischen Gelegenheitsstichprobe, bestehend aus $n = 4$ Lehrkräften und ihren Schülern (100 % männlich) aus drei verschiedenen Förderschulen mit dem FSP EsE. Die Schüler waren zwischen 9 und 16 Jahren alt und wurden von ihren Lehrkräften gemäß SDQ (Goodman, 2005) als auffällig im Bereich externalisierender und/oder internalisierender Probleme beurteilt. Drei der vier Schüler schätzten sich selbst als externalisierend auffällig ein.

Zur Erfassung der Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz der *Banking Time* wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews eingesetzt (Schaffer, 2014). Die Fragen zur Umsetzung (Forschungsfrage 1) basierten auf dem weiterentwickelten *Banking-Time*-Manual (Neuhauser & Mohr, 2023; Pianta & Hamre, 2001). Die Fragen zur Wirkung (Forschungsfrage 2) orientierten sich an dem konzeptionellen Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodell (Pianta, 1999; 2006). Die Fragen beleuchteten das Verhalten, die Emotionen, Interaktionen und Beziehungswahrnehmungen der Lehrkraft und des Schülers für drei Zeitpunkte: während des Schulalltages vor Beginn der *Banking-Time*-Interventionsphase, innerhalb der 10- bis 15-minütigen *Banking-Time*-Sequenzen und während des schulischen Alltags im Verlauf sowie nach Abschluss der Interventionsphase. Die Fragen zur Umsetzbarkeit und Akzeptanz (Forschungsfrage 3) basierten auf dem *Concept of Usability* (Briesch et al., 2017).

Die teilnehmenden Lehrkräfte absolvierten eine 20-stündige Fortbildung zur *Banking Time*. Anschließend setzten sie die Methode mit einem Schüler um, mit dem sie eine stark herausfordernde Beziehung erlebten. Die Durchführung der *Banking Time* erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Wochen und fand zwei- bis dreimal wöchentlich für jeweils 10 bis 15 Minuten statt.

Nach Abschluss der *Banking-Time*-Intervention wurden Lehrkraft- und Schülerinterviews geführt. Ein Schüler (S4) konnte aus Krankheitsgründen nicht befragt werden. Die Interviews wurden gemäß den Transkriptionsregeln von Kuckartz & Rädiker (2024) verschriftlicht. Die Analyse erfolgte im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024), wobei durch zwei unabhängige Kodiererinnen ein deduktiv-induktives Kategorienbilden angewendet wurde. Die Intercoder-Reliabilität war mit Cohen's $k = 0.71$ (Lehrkraftinterviews) und $k = 0.78$ (Schülerinterviews) gut beziehungsweise sehr gut (Wirtz & Kutschmann, 2007).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Kategorien fallübergreifend in einem hierarchischen Kategoriensystem dargestellt. Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 erfolgten zusätzlich fallbezogene thematische Zusammenfassungen.

Die **Ergebnisse** zur Umsetzung der *Banking Time* (Forschungsfrage 1) zeigten, dass Spiele, kreatives Tun sowie Gespräche zu den Aktivitäten gehörten. Dabei übernahmen die Schüler den Lead und verfügten sowohl über freie Aktivitätenwahl als auch über freie Aktivitäten- und Handlungsgestaltung. Zur Förderung dessen setzten die Lehrkräfte die Technik des Fragenstellens ein. Sie fragten nach der Art der Aktivität sowie nach der Rollengestaltung. Weitere berücksichtigte Interaktionstechniken waren das Beobachten, das Kommentieren als Handlungsbeschreibung, das verbale Spiegeln positiver Emotionen sowie das Formulieren von Beziehungsbotschaften. Das reaktive Loben wurde laut allen vier Lehrkräften von den Schülern nicht eingefordert.

Bezüglich der Wirkung der *Banking Time* (Forschungsfrage 2) bildeten die Ergebnisse ab, dass die Lehrkräfte und Schüler vor Beginn der *Banking-Time*-Intervention eher negativ geprägte Emotionen, Verhaltensweisen und Beziehungen erlebten. Im Kontrast dazu waren die 10- bis 15-minütigen *Banking-Time*-Sequenzen aus Perspektive beider Seiten überwiegend von positiven Emotionen, erwünschtem Verhalten und einem harmonischen Miteinander geprägt. Diese Effekte wirkten sich zum Teil auch auf den regulären Schulalltag aus, sowohl im Verlauf als auch nach Abschluss der Intervention.

Die fallbezogene thematische Zusammenfassung der Lehrkraft-Schüler-Dyade 1 (L1 und S1) illustrierte einen Übergang von negativen Wahrnehmungen vor der *Banking Time* zu durchgehend positiven Wahrnehmungen, sowohl während der *Banking Time* als auch darüber hinaus. L1 beschrieb das Verhalten des Schülers vor Beginn der *Banking Time* als abblockend, verweigernd und in sich gekehrt. Innerhalb der *Banking-Time*-Sequenzen nahm sie hingegen sowohl bei sich als auch bei ihm positive Emotionen wahr. Sie betonte, wie sehr ihr die ruhige, ungestörte Zeit gefiel, und vermutete, dass auch S1 die ruhige Atmosphäre und die exklusive Zeit mit ihr allein genoss. S1 berichtete, dass die *Banking Time* Spaß machte und er sich in dieser Zeit gut mit L1 verstand. Diese positiven Erfahrungen übertrugen sich auf den Unterrichtsalltag während und nach der Intervention. L1 bemerkte ein prosozialeres Verhalten des Schülers. Er reagiere besser, verweigere weniger und nutze sie vermehrt als Bezugsperson. Diese Entwicklung führte sie unter anderem auf ihr eigenes verändertes Verhalten zurück. Sie könne sich nun besser in den Schüler hineinversetzen und ihm dadurch mehr Raum geben sowie ihn weniger unter Druck setzen. S1 berichtete, dass er sich seit der *Banking Time* im Unterricht besser gefaule und motivierter fühle.

Die fallbezogene thematische Zusammenfassung der Lehrkraft-Schüler-Dyade 2 (L2 und S2) zeigte einen Wandel von anfänglich negativen Wahrnehmungen hin zu positiven Wahrnehmungen während der *Banking Time*, welche danach sowohl positiv als auch negativ verblieben. Vor Beginn der *Banking Time* nahm L2 bei S2 trotzig-aufsässiges, intrigantes und delinquentes Verhalten wahr. S2 selbst bestätigte gelegentliche impulsiv-ausagierende Reaktionen. L2 empfand den Unterricht mit ihm daher als emotional belastend. Sie war genervt und schilderte, dass sich ihr Verhalten in eine übermäßige Strenge gegenüber S2 entwickelte. Es sei daher zu deutlichen Beziehungsrissen zwischen ihr und dem Schüler gekommen. Im Kontrast zu jener belasteten Unterrichtssituation empfanden sowohl L2 als auch S2 das Schülerverhalten während der *Banking-Time*-Sequenzen als unproblematisch. L2 beschrieb S2 hierbei als intelligent und charmant. Beide betonten, dass sie die Zeit zu zweit genossen und Spaß hatten. Diese positiven Erfahrungen wirkten sich nur begrenzt auf den regulären Unterricht aus. Während S2 von gesteigerter Lernausdauer berichtete, nahm L2 keine nennenswerten Veränderungen im Schülerverhalten wahr. Sie erklärte dies mit der schwierigen Bindungsbiografie des Schülers, die sein

Eingehen auf Beziehungsangebote erschwere. Dennoch beobachtete sie eine gewisse emotionale Annäherung zwischen sich und S2.

Die fallbezogene thematische Zusammenfassung der Lehrkraft-Schüler-Dyade 3 (L3 und S3) illustrierte einen Wechsel von negativen Wahrnehmungen vor der *Banking Time* hin zu heterogenen Einschätzungen – sowohl positiv als auch negativ – im schulischen Alltag während und nach der Intervention. Vor Beginn der *Banking-Time*-Intervention beschrieb L3 das Verhalten von S3 als trotzig-aufsässig, abblockend und verweigernd. Auf emotionaler Ebene sei sie daher genervt, gereizt und ob ihrer scheinbar wirkungslosen Bemühungen enttäuscht gewesen. Sie äußerte Resignation und räumte ein, S3 schließlich unfair behandelt und pädagogisch aufgegeben zu haben. Auch S3 erzählte, dass er von L3 genervt war. Laut L3 sei die Beziehung nahezu gänzlich beschädigt gewesen. Während der *Banking-Time*-Sequenzen beschrieb L3 das Schülerverhalten einerseits als unproblematisch, andererseits aber auch als sozial ängstlich, mit geringer Kommunikations- und Handlungsbereitschaft. Auf emotionaler Ebene bemerkte sie dennoch, dass S3 Spaß hatte und das Gefühl des Angenommenseins genoss. Auch sie selbst fühlte sich in den *Banking-Time*-Sequenzen wohl. S3 bestätigte dies. Er habe die gemeinsame Zeit geschätzt, Spaß gehabt und sich gut mit L3 verstanden. Diese Erfahrungen wirkten sich insofern auf den Unterricht aus, als S3 von gesteigerter Lernbeteiligung und weniger Wut berichtete. L3 beobachtete bei S3 eine höhere Leistungsfähigkeit und geringeres Störverhalten. Sie selbst könne nun wieder pädagogisch in ihn investieren, ihm mehr zutrauen und positive Emotionen mit ihm verknüpfen. S3 nahm ebenfalls verstärkte (Lern-)Unterstützung durch L3 wahr. Dennoch blieb für L3 eine gewisse emotionale Distanz seitens des Schülers spürbar.

Ähnlich wie bei der Lehrkraft-Schüler-Dyade 3 zeigte auch die fallbezogene thematische Zusammenfassung der Dyade 4 (L4 und S4) einen Wandel von zunächst negativen Wahrnehmungen hin zu heterogenen Einschätzungen während und nach der *Banking-Time*-Intervention. Vor Beginn der Intervention beschrieb L4 das Verhalten von S4 als unaufmerksam, trotzig und emotional distanziert. Die Beziehung erschien ihr entsprechend schwierig. Während der *Banking-Time*-Sequenzen nahm L4 ein anfängliches Unwohlsein, geringe Kommunikationsbereitschaft und schwer zu deutende Emotionen bei S4 wahr. Zugleich beschrieb sie, dass sich der Schüler zunehmend wohler fühlte und Spaß in der gemeinsamen Zeit hatte. Weiterhin beobachtete sie, dass S4 sich in den Sequenzen besser konzentrieren konnte als im Schulalltag. Diese positiven Erfahrungen beeinflussten ihr Verhalten im Unterricht: Sie agiere in herausfordernden Situationen mit S4 nun entspannter und ruhiger. Auch wenn sich das Verhalten von S4 insgesamt kaum verändert habe, lenke der Schüler nun früher ein und nutze L4 vermehrt als Bezugsperson.

Bezüglich der wahrgenommenen Umsetzbarkeit und Akzeptanz der *Banking Time* (Forschungsfrage 3) identifizierten die Lehrkräfte sowohl Ressourcen als auch Barrieren auf räumlicher, zeitlicher, personeller sowie Wissens- und Fähigkeitsebene. Während L1, L3 und L4 über ausreichende räumliche Voraussetzungen für die Durchführung berichteten, stellte L2 auf dieser Ebene Einschränkungen fest. Auf zeitlicher Ebene gelang es allen Lehrkräften, die *Banking Time* zwei- bis dreimal pro Woche umzusetzen. Ausfälle ergaben sich durch Krankheit, Feiertage, außerunterrichtliche Aktivitäten oder fehlende Doppelbesetzungen. Letztere wurden von L2, L3 und L4 auch als die größte personelle Barriere benannt. Hinsichtlich der Wissens- und Fähigkeitsebene äußerten L1, L2 und L3 ein hohes Maß an Umsetzungssicherheit, sahen jedoch auch Herausforderungen in der Umsetzung des non-direkten Verhaltens. Die vorbereitende Videoarbeit wurde von allen Lehrkräften als ausgesprochen hilfreich eingeschätzt.

Trotz der genannten Barrieren äußerten die teilnehmenden Lehrkräfte eine Implementationsmotivation. Sie beabsichtigten, die Intervention fortzuführen und sie ihren Kolleg*innen vorzustellen. Alle vier Lehrkräfte sahen Potenzial in der *Banking Time* – in ihrem beziehungsförderlichen Charakter, ihrer präventiven Wirkung gegenüber Konflikten sowie ihrer besonderen

Eignung für Schüler*innen mit internalisierenden Problemen. Als besonders wertvoll wurde die Möglichkeit beschrieben, einem einzelnen Kind ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken und es jenseits des regulären Unterrichtskontexts kennenzulernen.

Die skizzierten Ergebnisse bieten Ansatzpunkte für eine **Diskussion** zur Umsetzung, Wirksamkeit, Umsetzbarkeit und Akzeptanz der *Banking Time* im Kontext von Förderschulen mit dem FSP EsE.

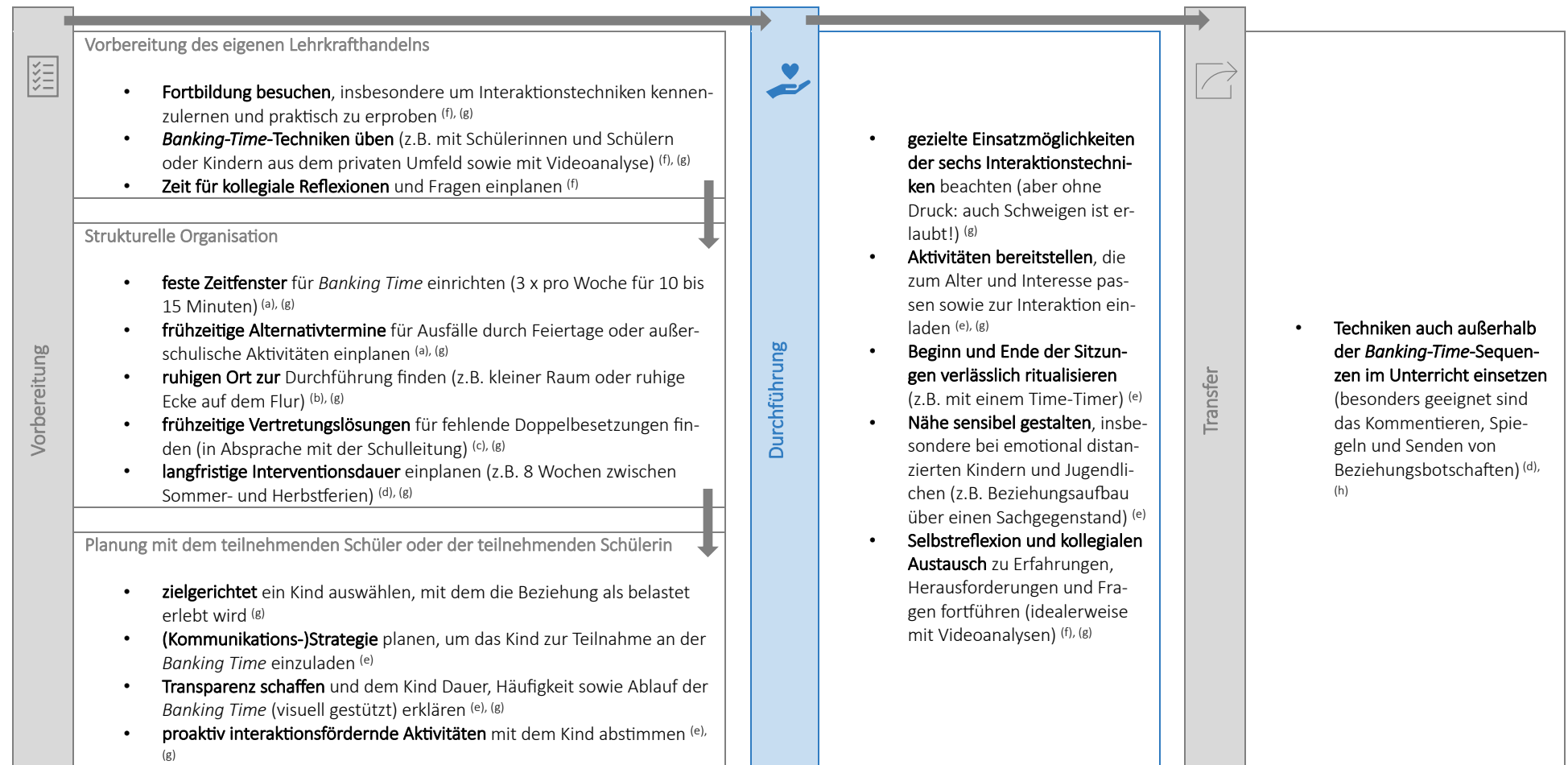
Die Interviewaussagen der Lehrkräfte und Schüler deuten auf eine weitgehend manualgetreue Umsetzung der *Banking Time* hin. Im Vergleich zum regulären Schulalltag scheint dieses Setting überwiegend positive Emotionen, erwünschtes Verhalten und ein harmonisches Miteinander zu fördern, sowohl während als auch teilweise nach der Intervention.

Der besonders positive Verlauf der Dyade 1 lässt sich möglicherweise durch die von L1 nur äußert gering berichteten Barrieren erklären, während von den übrigen Lehrkräften umfassendere Herausforderungen – insbesondere auf zeitlicher und personeller Ebene – geäußert wurden. Die weniger deutlichen Effekte der Dyaden 2, 3 und 4 könnten mit den spezifischen Bedingungen der Zielgruppe zusammenhängen: Die stark ausgeprägten psychischen Auffälligkeiten von Schüler*innen mit dem FSP EsE (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020) und die damit einhergehenden Beziehungsschwierigkeiten könnten zu bereits stark gefestigten negativen Beziehungsrepräsentationen geführt haben (Spilt et al., 2022). Möglich ist, dass Veränderungen jener Muster eine längere Interventionsdauer als die hier beschriebenen fünf Wochen bedürfen. Zudem ist denkbar, dass die psychischen Auffälligkeiten in dieser Zielgruppe das von L2, L3 und L4 beschriebene emotional abblockende Schülerverhalten mitbedingen und daher eine (noch) sensiblere sowie stärker sicherheitsgebende Gestaltung der *Banking Time* erforderlich gewesen wäre.

Dementsprechend könnte es hilfreich sein, insbesondere folgende Aspekte bei der Implementation der *Banking Time* zu berücksichtigen: eine präventive Reduktion von zeitlichen sowie personellen Ressourcen, Möglichkeiten zur Veränderung tief verankerter negativer Beziehungsrepräsentationen und eine sensible Gestaltung zur Stärkung von Sicherheit und Wohlbefinden bei den teilnehmenden Schüler*innen. Auf Basis des theoretischen Rahmens der *Banking Time* und der weiteren hier dargestellten Ergebnisse erscheint es zudem sinnvoll, bei der Umsetzung auf Non-Direktivität und Feinfühligkeit, geeignete Rahmenbedingungen, interaktionsfördernde Aktivitäten sowie auf den gezielten Aufbau von Lehrkraftkompetenzen – zum Beispiel durch Videoanalysen – zu achten. Diese Aspekte können sowohl in der Vorbereitung, Durchführung als auch im nachhaltigen Transfer beachtet werden. Abbildung 16 (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) fasst hierzu praxisnahe Empfehlungen samt Begründungen zusammen.

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Ergebnisse den aktuellen Forschungsstand zur Wirkung von *Banking Time* (z.B. Asi, 2019; Neuhauser & Mohr, 2023) und erweitern diesen durch die Darstellung der subjektiv wahrgenommenen Wechselwirkungen zwischen Lehrkraft- und Schüler*innenemotionen, selbst- und fremdwahrgenommenem Interaktionsverhalten sowie der Beziehungsqualität im spezifischen Kontext von Förderschulen mit dem FSP EsE. Neben diesen gewünschten Effekten spricht auch die von Lehrkräften geäußerte Implementationsmotivation für die Umsetzung der *Banking Time*, wobei die in Abbildung 16 zusammengefassten schulpraktischen Empfehlungen unterstützend wirken könnten.

Abbildung 16
Schulpraktische Handlungsempfehlungen bei der Implementation der Banking Time.



Anmerkungen. Die Abbildung stammt aus Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) ^(a) Vermeidung von zeitlichen Barrieren, ^(b) Vermeidung von räumlichen Barrieren, ^(c) Vermeidung von personellen Barrieren, ^(d) Chance zur Veränderung tief verankerter negativer Beziehungsrepräsentationen, ^(e) Stärkung von Sicherheit und Wohlbefinden beim teilnehmenden Kind oder Jugendlichen, ^(f) Stärkung von Wissen, Fähigkeit und Sicherheit auf Lehrkraftebene, ^(g) Steigerung des beziehungsförderlichen Potenzials der Banking Time, ^(h) Verankerung der beziehungsfördernden Aspekte im schulischen Alltag.

Kapitel 7

Abschließende Diskussion

Diese Dissertationsschrift befasste sich mit der dyadischen Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen – und zwar vor dem Hintergrund ihrer zentralen Rolle als Schutz- oder Risikofaktor gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen von Kindern und Jugendlichen. In der Rolle ebenjener Funktionen vermag die dyadische LSB emotionale und Verhaltensprobleme entweder abzumildern und ihrer Chronifizierung entgegenzuwirken oder aber zu evozieren und ihre Aufrechterhaltung zu begünstigen (z.B. Ettekal & Shi, 2020; Kaene et al., 2023; Neuhaus et al., 2020; Roorda & Koomen, 2021; Wang et al., 2013).

Die Relevanz der Auseinandersetzung mit Risiko- und Schutzfaktoren gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen ergibt sich aus hohen Prävalenzraten externalisierender sowie internalisierender psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, wie sie sowohl bei Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (z.B. Kaman et al., 2025; Klassen et al., 2016) als auch – im besonderen Ausmaß – bei solchen mit dem FSP EsE (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020) zu verzeichnen sind.

Dass die dyadische LSB sowohl als Risiko- als auch als Schutzfaktor wirken und dabei externalisierende wie auch internalisierende Probleme verstärken oder mindern kann, wird durch metaanalytische Befunde gestützt. Diese belegen, dass belastete dyadische Beziehungen positiv und tragfähige dyadische Beziehungen negativ mit psychischen Auffälligkeiten von Schüler*innen zusammenhängen (z.B. Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Längsschnittstudien legen nahe, dass eine belastete dyadische LSB als Risikofaktor externalisierende sowie internalisierende Probleme verstärkt (Ettekal & Shi, 2020; Kurdi & Archambault, 2018; Neuhaus et al., 2020; Pakarinen et al., 2018), während eine tragfähige LSB als Schutzfaktor ebendiese Probleme reduziert (Kaene et al., 2023; O'Connor et al., 2011; Valdebenito et al., 2022; Wang et al., 2013; Wilhelmsen et al., 2022).

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass sich jene Forschungsergebnisse nahezu ausschließlich auf LSB-Einschätzungen der Lehrkräfte stützen und vorwiegend an Stichproben von Schüler*innen ohne emotionale und Verhaltensprobleme erhoben wurden (zur Kritik vgl. z.B. Hajdukova et al., 2014; Van Bergen et al., 2020; Vösgen et al., 2023). Die in der bisherigen Forschung zur dyadischen LSB nur wenig berücksichtigte Schüler*innenperspektive ist vor dem Hintergrund systemdynamischer Annahmen (Pianta, 1999; 2006) zu hinterfragen: Angesichts der subjektiven Natur menschlicher Wahrnehmungsprozesse (Schweer et al., 2025) und der daraus resultierenden Möglichkeit divergierender Interpretationen von sozialen Interaktionen (Spilt et al., 2022), ist zu vermuten, dass Lehrkraft und Schüler*in ihre dyadische Beziehung nicht zwingend übereinstimmend repräsentieren (z.B. de Jong et al., 2018; Spilt et al., 2010; Zee & Koomen, 2017) und diese unterschiedlichen Wahrnehmungen wiederum jeweils verschieden als Risiko- oder Schutzfaktoren gegenüber externalisierenden oder internalisierenden Problemen wirksam werden (Vösgen-Nordloh et al., 2023).

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Schüler*innenperspektive nicht nur bislang weitgehend unerforschte Einblicke in ihre aktuellen Wahrnehmungen der dyadischen LSB eröffnen, sondern auch Aufschlüsse darüber geben können, wie sie ihre künftigen Beziehungen zu Lehrkräften gestalten (Li et al., 2018; O'Connor & McCartney, 2006), wirkt ihre Berücksichtigung vielversprechend.

Aus mindestens zwei Gründen erscheint die Einbeziehung der Schüler*innenperspektive insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und Verhaltensproblemen von besonderer Bedeutung zu sein. Erstens ist davon auszugehen, dass diese Schüler*innengruppe nicht nur in besonderem Maße von einer geringen LSB-Qualität betroffen ist, sondern – oder gerade deshalb – auch in besonderem Maße von einer hohen LSB-Qualität profitieren kann (McGrath & Van Bergen, 2015). Zweitens kann die mit externalisierenden und internalisierenden Problemen einhergehende verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung (z.B. Görtz-Dorten et al., 2024; Petermann, 2022) dazu führen, dass es insbesondere bei diesen Schüler*innen zu LSB-Wahrnehmungen kommt, die von der Einschätzung ihrer Lehrkräfte abweichen (Vösgen-Nordloh, 2024).

Ausgehend von diesen theoretischen und empirischen Annahmen verfolgte die vorliegende Dissertationsschrift vier zentrale Erkenntnisinteressen zu Risiko- und Schutzfunktionen der dyadischen LSB, wobei der Fokus insbesondere auf der Perspektive von Schüler*innen mit dem FSP EsE lag – also auf jener Schüler*innengruppe, die im hohen Maße von emotionalen und Verhaltensproblemen betroffen ist. Die zentralen Befunde dieser Erkenntnisinteressen werden im Folgenden in ihren übergeordneten Zusammenhängen skizziert.

7.1

Übergeordnete Einordnung der Erkenntnisinteressen

Das erste Erkenntnisinteresse dieser Dissertationsschrift war, den aktuelle Forschungsstand zur dyadischen LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen systematisch aufzuarbeiten sowie hinsichtlich seiner Implikationen für die pädagogische Praxis und zukünftige Forschung zu analysieren (Vösgen-Nordloh et al., 2024). Aufbauend auf den daraus abgeleiteten Forschungsdesideraten wurde zweitens untersucht, inwiefern die Qualität der dyadischen LSB die Ausprägung externalisierender und internalisierender Probleme von Schüler*innen mit und ohne FSP EsE querschnittlich vorhersagen kann – unter Berücksichtigung individueller Perspektiven, Perspektivenabweichungen sowie förder- und allgemeinschulischer Kontexte (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023). Die daraus gewonnenen Befunde eröffneten praxisrelevante Hinweise für den Einsatz von beziehungsförderlichen Methoden in allgemeinen und Förderschulen. Drittens wurde daher zusammengetragen, welche evidenzbasierten Methoden zur Förderung tragfähiger pädagogischer Beziehungen im schulischen Kontext existieren und inwiefern diese dem in Vösgen-Nordloh et al., (2024) als relevant identifizierten Kriterium der Voraussetzungsarmut gerecht werden (Bolz et al., 2026). Als besonders geeignet erwies sich in diesem Zusammenhang die Methode *Banking Time*, weshalb viertens deren schulpraktische Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE untersucht wurde (Vösgen-Nordloh et al., angenommen).

Die zentralen Befunde des ersten Erkenntnisinteresses lassen sich wie folgt verdichten:

Erkenntnisinteresse 1

Was besagt der aktuelle Forschungsstand zur dyadischen LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen und welche Implikationen ergeben sich daraus?

Das zur Bearbeitung des ersten Erkenntnisinteresses durchgeführte systematische Scoping Review (Vösgen-Nordloh et al., 2024) liefert zwar zentrale Befunde zu Risiko- und Schutzfunktionen von dyadischen Beziehungen aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen, offenbart jedoch zugleich eine relevante Forschungslücke: Die spezifische Risiko- und Schutzfunktion der schüler*innenwahrgenommenen dyadischen LSB im Hinblick auf externalisierende und internalisierende Probleme bei Förderschüler*innen mit dem FSP EsE ist bislang kaum wissenschaftlich untersucht.

So liegen trotz empirischer Belege für Zusammenhänge zwischen schüler*innenwahrgenommener dyadischer LSB und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen (z.B. Murray & Zvoch, 2011) bisher nur zwei Studien vor, die sich diesbezüglich auf den Förderschulkontext mit dem FSP EsE beziehen (de Swart et al., 2023b; Little & Kobak, 2003). Ausschließlich de Swart et al. (2023b) berücksichtigten dabei sowohl die LSB-Perspektive von Schüler*innen als auch jene von Lehrkräften. Weitere förderschulspezifische Studien, die beide LSB-Perspektiven einbeziehen, fehlen – und zwar, obwohl die dyadischen LSB-Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schüler*innen divergieren (für den FSP EsE vgl. Knowles et al., 2020; Vervoort et al., 2015), unterschiedliche Risiko- und Schutzfunktionen erfüllen (z.B. Murray & Zvoch, 2011) und ihre (Nicht-)Übereinstimmungen von Relevanz sein können (Decker et al., 2007). Wenngleich anzunehmen ist, dass dyadische Beziehungen in Förderschulen andere Risiko- und Schutzfunktionen entfalten als in allgemeinen Schulen (Little & Kobak, 2003; Zweers et al., 2021) ist außerdem ungeklärt, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen LSB-Perspektiven und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen im förder- und allgemein-schulischen Kontext unterscheiden.

Es mangelt zudem an Studien, die beziehungsförderliche Methoden aus der Perspektive von Schüler*innen mit dem FSP EsE evaluieren (vgl. Salisbury, 2018 als Ausnahme), auch wenn diese Schüler*innengruppe besonders häufig von geringer LSB-Qualität betroffen ist (Little & Kobak, 2003; Vervoort et al., 2015) und somit besonders von beziehungsförderlichen (voraussetzungsarmen) Methoden profitieren könnte.

Den in Vösgen-Nordloh et al. (2024) identifizierten Forschungsdesideraten wurde zunächst durch die Ausrichtung des zweiten Erkenntnisinteresses begegnet: Dieses richtete den Fokus auf Zusammenhänge zwischen der dyadischen LSB und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen. Berücksichtigt wurden dabei sowohl LSB-Einzelperspektiven von Lehrkräften und Schüler*innen als auch deren Perspektivenabweichungen sowie ein Vergleich zwischen Förder- und allgemeiner Schule. Die zentralen Befunde des zweiten Erkenntnisinteresses lassen sich wie folgt verdichten:

Erkenntnisinteresse 2

Inwiefern fungiert die dyadische LSB als Risiko- oder Schutzfaktor gegenüber externalisierenden und internalisierenden Problemen von Schüler*innen mit und ohne FSP EsE, und welche Bedeutung kommt dabei den LSB-Einzelperspektiven, den LSB-Perspektivenabweichungen sowie unterschiedlichen Schulkontexten zu?

Die zur Beantwortung des zweiten Erkenntnisinteresses durchgeführten empirisch-quantitativen Querschnittsstudien (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) deuten darauf hin, dass die aus Lehrkraft- und Schüler*innenperspektive eingeschätzten LSB-Dimensionen *Konflikt*, *Nähe*, *Abhängigkeit* und *Negative Erwartungen* sowie die Diskrepanzen in ihren *Konflikt*- und *Nähe*-Bewertungen als Risiko- oder Schutzfaktoren im Hinblick auf externalisierende und internalisierende Probleme von Schüler*innen der allgemeinen sowie Förderschule wirken können. Dabei zeigen sich teils schulformübergreifende Gemeinsamkeiten, teils schulformspezifische Unterschiede.

Auf schulformübergreifender Ebene legen die Ergebnisse nahe, dass – im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand (z.B. Lei et al., 2016; Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021) – sowohl in der allgemeinen als auch in der Förderschule schüler*innen- und lehrkraftwahrgenommener *Konflikt* als Risikofaktor externalisierende Probleme verstärkt, lehrkräfteingeschätzte *Abhängigkeit* als Risikofaktor internalisierende Probleme erhöht und die aus beiden Perspektiven wahrgenommene *Nähe* als Schutzfaktor internalisierende Probleme reduziert. Darüber hinaus sprechen die Daten dafür, dass der Zusammenhang zwischen der dyadischen LSB und emotionalen und Verhaltensproblemen besonders stark ausgeprägt ist, wenn beide Variablen aus Lehrkraftsicht beurteilt werden. Eine naheliegende Interpretation wäre, dass die von allgemein- und förderschulischen Lehrkräften wahrgenommene LSB-Qualität als selbsterfüllende Prophezeiung in Bezug auf die Bewertung des Schüler*innenverhaltens wirken kann (Pianta, 1999; Schweer et al., 2025).

Im Gegensatz zum Förderschulkontext lässt sich in der allgemeinen Schule ein stärkerer Zusammenhang zwischen externalisierenden Problemen und lehrkraftbeurteiltem *Konflikt* sowie *Konflikt*-Perspektivenabweichungen – im Sinne einer Höherbewertung durch Lehrkräfte – feststellen. Dies könnte daran liegen, dass in allgemeinen Schulen weniger Möglichkeiten für gezielte Konfliktklärungen bestehen (Stein, 2020; Zdoupas, 2022). Darüber hinaus zeigt sich ausschließlich im allgemeinen Schulkontext – und nicht im Förderschulsetting – ein negativer Zusammenhang zwischen schüler*innenwahrgenommenen *Negativen Erwartungen* und externalisierenden Problemen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Lehrkräfte der allgemeinen Schule Ausdrucksformen von *Negativen Erwartungen* – etwa intensive Aufmerksamkeitssuche – irrtümlich als prosoziales Verhalten interpretieren und ihnen die Sensibilität für die dahinterliegenden emotionalen Belastungen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht.

Im Kontext der Förderschule zeigt sich – im Gegensatz zur allgemeinen Schule – kein erwartbarer (z.B. Lei et al., 2016) positiver Zusammenhang zwischen lehrkräfteingeschätztem *Konflikt* und internalisierenden Problemen. Möglicherweise liegt dem zugrunde, dass Förderschullehrkräfte Beziehungskonflikte primär mit externalisierenden Problemen assoziieren und weniger dafür sensibilisiert sind, auch internalisierende Probleme als potenzielle Auslöser von Konflikten in Betracht zu ziehen. Der unerwartete positive Zusammenhang zwischen der von Förderschullehrkräften eingeschätzten *Nähe* und externalisierenden Problemen lässt darüber hinaus auf mögliche Antinomien zwischen pädagogischer Nähe und Distanz schließen, dessen Balance in sonderpädagogischen Settings möglicherweise besonders herausfordernd ist (Kowalski, 2020). Zudem lassen die statistischen Analysen erkennen, dass eine Diskrepanz in der *Nähe*-Wahrnehmung – im Sinne einer Höherbewertung durch Schüler*innen – mit einer Reduktion selbsteingeschätzter externalisierender Probleme einhergeht. Denkbar ist, dass Förderschullehrkräfte das Nähe-Empfinden ihrer Schüler*innen mitunter nicht im vollen Maße erkennen (z.B. Zee & Koomen, 2017). Schließlich weist der Befund, dass ausschließlich im Förderschulkontext ein erwartungskonformer (z.B. Jellesma et al., 2015) positiver Zusammenhang zwischen schüler*innenbeurteilten *Negativen Erwartungen* und internalisierenden Problemen besteht, auf die besondere Relevanz dieses Risikofaktors bei Schüler*innen mit dem FSP EsE. Eine Erklärung hierfür könnte in der erhöhten Prävalenz unsicherer Bindungsmuster in dieser Schüler*innengruppe liegen, welche sich in einem misstrauischen Verhalten gegenüber der Lehrkraft als temporäre Bindungsperson niederschlagen könnte (z.B. Bolz & Wittrock, 2020; Julius, 2009).

Die im Zuge der Auseinandersetzung mit dem zweiten Erkenntnisinteresse herausgearbeiteten Risiko- und Schutzfunktionen dyadischer LSB-Qualitäten gegenüber externalisierenden oder internalisierenden Problemen (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) eröffnen sowohl schulformübergreifende als auch schulformspezifische praktische Implikationen.

Sowohl in Förder- als auch in allgemeinen Schulen erweist sich der Einsatz von beziehungsförderlichen Methoden als hilfreich, sofern diese Beziehungskonflikt und damit einhergehende externalisierende Probleme verringern, Beziehungsabhängigkeit und damit zusammenhängende internalisierende Probleme mindern und Beziehungsnähe stärken, um internalisierende Probleme zu reduzieren. Darüber hinaus scheint es in beiden Schulformen bedeutsam, einen potenziellen Kreislauf zwischen der von Lehrkräften wahrgenommenen LSB als sich selbst erfüllende Prophezeiung und dem entsprechend eingeschätzten Schüler*innenverhalten zu unterbrechen.

In der allgemeinen Schule erscheint es zentral, Methoden zur gezielten Konfliktklärung und Annäherung von unterschiedlichen Konfliktperspektiven zu etablieren. Zudem könnte es hilfreich sein, Lehrkräfte bei der Entwicklung einer Sensibilität für die hinter der LSB-Dimension *Negative Erwartungen* verborgenen Beziehungsbedürfnisse ihrer Schüler*innen zu unterstützen.

In der Förderschule erscheint es von Bedeutung, Lehrkräfte darin zu unterstützen, internalisierende Probleme als mögliche Ursachen von Beziehungskonflikten differenzierter zu erkennen, mögliche Spannungsfelder zwischen Nähe und Distanz zu reflektieren und Nähe-Signale ihrer Schüler*innen bewusster wahrzunehmen. Zudem sollten beziehungsförderliche Methoden implementiert werden, die *Negative Erwartungen* und damit einhergehende internalisierende Probleme verringern.

Im Rahmen des systematischen Scoping Reviews (Vösgen-Nordloh et al., 2024) wurde geschlossen, dass bindungstheoretisch fundierte (voraussetzungsarme) beziehungsförderliche Methoden ein besonderes Wirkpotenzial für Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen entfalten könnten. Damit sind Methoden gemeint, die Lehrkräfte darin stärken, als sicherer Hafen und sichere Basis zu fungieren, wodurch Schüler*innen positive und korrigierende Beziehungserfahrungen machen können (Julius, 2009; Verschueren, 2015). Schulpraktische Methoden greifen dieses bindungstheoretische Momentum insbesondere dann auf, wenn sie als voraussetzungsarme Angebote gestaltet sind – das heißt, wenn sie Schüler*innen unabhängig von ihrem (prosozialen oder herausfordernden) Verhalten eine verlässliche emotionale Unterstützung bieten (Julius, 2009).

Dementsprechend widmete sich das dritte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit der Identifikation von evidenzbasierten beziehungsförderlichen Methoden, die dem Kriterium der Voraussetzungsarmut gerecht werden. Die zentralen Befunde dieses Erkenntnisinteresses lassen sich wie folgt verdichten:

Erkenntnisinteresse 3

Welche evidenzbasierten Methoden zur schulbasierten Förderung tragfähiger pädagogischer Beziehungen werden dem Kriterium der Voraussetzungsarmut gerecht?

Die zur Begegnung des dritten Erkenntnisinteresses gesichteten Metaanalysen und Reviews zu schulpraktischen beziehungsförderlichen Methoden (Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022; Spilt et al., 2022) zeigen, dass es voraussetzungsarme Angebote gibt, die entweder vorrangig am Kind oder Jugendlichen, vorrangig an der Lehrkraft oder gleichermaßen an beiden ansetzen. Daraus ergibt sich eine Perspektive darauf, bei welchem Beziehungsakteur die durch die Methoden intendierte (Weiter-)Entwicklung gelingender Interaktionen, positiver Beziehungserfahrungen oder die Reflexion mentaler Beziehungsrepräsentationen prioritär ansetzen (Bolz et al., 2026).

Methoden, die vorrangig am Kind oder Jugendlichen ansetzen, sind unter anderem *Begrüßungen an der Tür*, *Gute Nachrichten für zu Hause*, *Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen*, *Positive Verabschiedungen* oder *Verhaltensspezifisches Lob* (Kincade et al., 2020).

Methoden, die vorrangig an der Lehrkraft ansetzen, sind zum Beispiel Achtsamkeitsstrategien (Kincade et al., 2020) oder das Führen eines *Positivtagebuchs* (Spilt et al., 2022).

Methoden, die gleichermaßen am Kind oder Jugendlichen sowie an der Lehrkraft ansetzen, sind etwa der *Dyadische Kennenlern-Bogen* (Poling et al., 2022), *Gespräche zur Wiederherstellung der Beziehung* oder *Banking Time* (Kincade et al., 2020).

Unter den im Zuge der Bearbeitung des dritten Erkenntnisinteresses identifizierten voraussetzungsarmen beziehungsförderlichen Methoden sticht die *Banking Time* in mehrfacher Hinsicht als besonders geeignet hervor. Zunächst erfüllt sie das Kriterium der Voraussetzungsarmut in vollem Umfang (Mohr & Neuhauser, 2021). Des Weiteren adressiert sie – im Einklang mit den systemdynamischen und bindungstheoretischen Annahmen Piantas (1999) – sowohl die Ebene der Schüler*innen als auch jene der Lehrkräfte und stärkt dadurch den zentralen Zusammenhang zwischen Interaktionserfahrungen und Beziehungsrepräsentationen auf Seiten beider Beziehungspartner*innen (Bolz et al., 2026). Darüber hinaus handelt es sich um eine Methode, die insbesondere bei stark belasteten Beziehungen unterstützend wirken kann (Hahnisch et al., 2025) und somit ein besonderes Potenzial für die beziehungsförderliche Arbeit mit Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen bietet.

Da die Wirksamkeit von *Banking Time* bislang äußerst selten aus der Perspektive von Schüler*innen untersucht wurde (vgl. Asi, 2019; Zhang & Wang, 2024 als Ausnahmen), empirische Befunde für Schüler*innen im mittleren Kindes- oder Jugendalter kaum vorliegen (vgl. Neuhauser & Mohr, 2023 als Ausnahme) und darüber hinaus keinerlei Studien aus dem Kontext der Förderschule mit dem FSP EsE existieren (Vösgen-Nordloh et al., 2024), widmete sich das vierte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit der Evaluation von *Banking Time* aus Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE. Die zentralen Befunde dieses Erkenntnisinteresses lassen sich wie folgt verdichten:

Erkenntnisinteresse 4

Wie erleben Lehrkräfte und Schüler*innen an Förderschulen für den FSP EsE die Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Methode Banking Time?

Die zur Beantwortung des vierten Erkenntnisinteresses durchgeführte qualitative Interviewstudie (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) legt nahe, dass die Umsetzung von *Banking Time* weitgehend manualgetreu erfolgte (Neuhauser & Mohr, 2023; Pianta & Hamre, 2001). Aus den Interviews geht hervor, dass die Schüler⁸ die Aktivitäten – etwa Spiele, kreative Tätigkeiten und Gespräche – selbstbestimmt auswählten und ihre Gestaltung frei bestimmten. Die Lehrkräfte berichteten vom gezielten Einsatz der für *Banking Time* charakteristischen Interaktionstechniken; vom Fragenstellen, Kommentieren, Spiegeln und dem Senden von Beziehungsbotschaften.

Im Einklang mit quantitativen Forschungsergebnissen (z.B. Asi, 2019; Neuhauser & Mohr, 2023) scheint eine weitgehend manualgetreue Gestaltung der *Banking Time* – im Vergleich zum regulären Schulalltag – überwiegend erwünschtes Verhalten, positive Emotionen und ein harmonisches Miteinander zu fördern. Dies zeigt sich während der *Banking-Time*-Sequenzen und zum Teil während des Unterrichtsalltags im Verlauf sowie nach Abschluss der Interventionsphase. Vor Beginn der Intervention beschrieben alle Lehrkräfte – und zum Teil die Schüler selbst – das Verhalten der teilnehmenden Schüler als herausfordernd, etwa als verweigernd, trotzig oder zurückgezogen. Auch ihr eigenes Verhalten reflektierten die Lehrkräfte als beziehungserschwerend, etwa durch eine übermäßige Strenge. Die verhaltensbezogene Ausgangslage war mit von Lehrkräften und Schülern wahrgenommenen negativen Emotionen – etwa Gereiztheit – sowie mit einer als belastend empfundenen Beziehung verbunden. Demgegenüber nahmen Lehrkräfte und Schüler in den *Banking-Time*-Sequenzen prosoziales Schüler- und beziehungsförderliches Lehrkraftverhalten wahr. Beide berichteten von positiven Emotionen wie Freude oder dem Genießen der gemeinsamen Zeit. Sie empfanden ihr Miteinander als harmonisch. Diese positiven Effekte wirkten zum Teil in den Schulalltag während und nach der Interventionsphase hinein. Gleichwohl beobachteten drei der vier teilnehmenden Lehrkräfte auch weiterhin herausforderndes Schülerverhalten, das sowohl in den *Banking-Time*-Sequenzen als auch im regulären Schulalltag während und nach der Intervention auftrat.

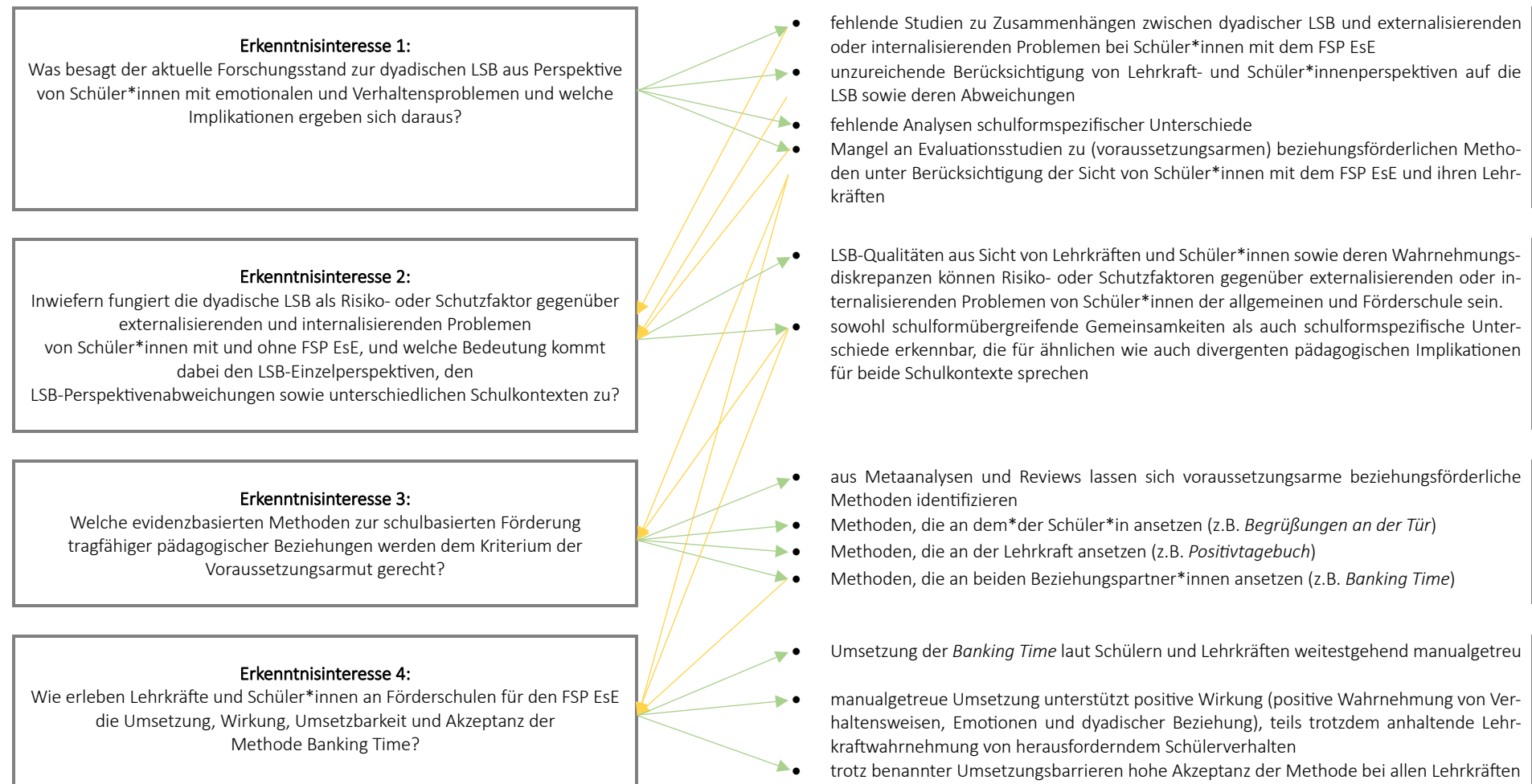
Im Hinblick auf die wahrgenommene Umsetzbarkeit und Akzeptanz (Briesch et al., 2017) der *Banking Time* berichteten die Lehrkräfte sowohl von Ressourcen als auch von Barrieren auf räumlicher, zeitlicher, personeller sowie Wissens- und Fähigkeitsebene. Als besonders einschränkend wurden fehlende Doppelbesetzungen und die damit einhergehenden Ausfälle der *Banking-Time*-Sequenzen empfunden. Auf der Wissens- und Fähigkeitsebene beschrieben die Lehrkräfte vor allem das geforderte non-direktive Verhalten als herausfordernd, während die vorbereitenden Videoübungen als besonders unterstützend erlebt wurden. Alle Lehrkräfte äußerten eine Implementationsmotivation: Sie erkannten in der *Banking Time* ein hohes pädagogisches Potenzial und beabsichtigten daher, die Methode im Kollegium vorzustellen und die Umsetzung an ihrer Schule fortzuführen.

Insgesamt sprechen die eruierten positiven Effekte für eine Implementation von *Banking Time* im spezifischen Kontext der Förderschule mit dem FSP EsE. Um dabei den von den Lehrkräften benannten Barrieren sowie dem beobachteten herausforderndem Schülerverhalten zu begegnen, erscheint es hilfreich, pädagogische Implikationen in der Vorbereitung, Durchführung und im Hinblick auf den nachhaltigen Transfer in den schulischen Alltag noch gezielter zu berücksichtigen.

⁸ Da an der Studie ausschließlich männliche Schüler teilnahmen, wurde bei dieser Ergebniszusammenfassung nicht gegendert.

Ausgehend von einem systematischen Scoping Review zum aktuellen Forschungsstand zur dyadischen LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen (Vösgen-Nordloh et al., 2024) spannte die vorliegende Dissertationsschrift einen Bogen von den aus diesem Review abgeleiteten Forschungsdesideraten hin zu den sich daran anschließenden Erkenntnisinteressen, welche sodann quantitativ (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023), konzeptionell (Bolz et al., 2026) sowie qualitativ (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) verfolgt wurden. Abbildung 17 fasst die Gesamtheit dieses Erkenntnisweges überblicksartig zusammen.

Abbildung 17
Übergeordnete Zusammenhänge der Erkenntnisinteressen.



Anmerkungen. zentrale Ergebnisse. an Ergebnis anschließende Erkenntnisinteressen.

7.2

Limitationen und Implikationen für die Forschung

Die zuvor übergeordnete Einordnung der Erkenntnisinteressen und die aus diesen hervorgegangenen Ergebnisse sind im Lichte etwaiger Limitationen zu betrachten, aus denen sich Implikationen für zukünftige Forschung ableiten lassen. Diese Limitationen betreffen die theoretischen Fundierungen, Zusammensetzungen der Stichproben, eingesetzten Erhebungsinstrumente, durchgeführten Datenanalysen sowie den Umfang, in dem den Erkenntnisinteressen und deren Zusammenhängen nachgegangen wurde.

Theoretische Fundierungen. Alle dieser Dissertationsschrift zugrundeliegenden Publikationen operationalisierten die LSB als dyadisches Phänomen und basierten damit auf dem konzeptionellen Kind-Lehrkraft-Beziehungsmodell von Pianta (1999), das systemdynamische Perspektiven (Bronfenbrenner, 1981; Ford & Lerner, 1992) sowie bindungstheoretische Annahmen (Bowlby, 1969; Verschueren, 2015) vereint. Alternative theoretische Zugänge blieben unberücksichtigt, obwohl diese bedeutsame Perspektiven auf die LSB als Risiko- und Schutzfaktor in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eröffnen könnten: Die Erziehungsstiltheorie nach Tausch und Tausch (1977) bietet einen Rahmen, um den Einfluss der Wärme und Lenkung durch Lehrkräfte auf das sozial-emotionale sowie akademische Engagement von Schüler*innen zu erfassen. Die interpersonelle Theorie nach Wubbels und Brekelmans (2005) bietet Erklärungsansätze dafür, wie (nicht) komplementäres Interaktionsverhalten zwischen Lehrkraft und Schüler*in emotionale Sicherheit sowie initiativergreifendes Verhalten von Schüler*innen fördern oder hemmen kann. Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) zeigt auf, inwiefern die LSB-Gestaltung psychologische Grundbedürfnisse von Schüler*innen erfüllt und damit ihr Selbstbild von sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie prägt (für Übersichten zu LSB-Theorien vgl. Knierim et al., 2017; Spilt et al., 2022).

Das aus der Psychotherapieforschung abgeleitete Allianzmodell der LSB (Bordin, 1979; Toste et al., 2010) bezieht neben affektiven Komponenten explizit auch kognitive Komponenten der LSB mit ein. Es begreift die LSB als Zusammenspiel zwischen *Bindung*, *Aufgabe* sowie *Ziel* und berücksichtigt damit beispielsweise, inwiefern Lehrkraft und Schüler*in hinsichtlich der Relevanz von Lernaufgaben übereinstimmen (Knowles et al., 2020). Die Frage, inwiefern kognitive und affektive Komponenten der LSB miteinander verflochten sind und in welchem Maße eine dieser Komponenten als Voraussetzung für die andere fungieren kann, eröffnet ein künftiges Forschungsfeld – insbesondere im Hinblick auf die anzunehmenden Wechselwirkungen zwischen sozial-emotionalem und akademischem Lernen (z.B. Cipriano et al., 2023).

Die in dieser Dissertationsschrift gewählte Operationalisierung der LSB als dyadisches Phänomen steht im Kontrast zum kürzlich entwickelten LSB-Modell von Trauernicht et al. (2025), das unterschiedliche theoretische Zugänge und Operationalisierungen integriert und dabei sowohl die dyadische Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in als auch die kollektive Beziehung zwischen Lehrkraft und Klasse in den Blick nimmt. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung beziehungsförderlicher Methoden auf Klassenebene erscheint es zukunftsweisend, zu untersuchen, in welchem Maße dyadische und klassenweite Beziehungsqualitäten wechselseitig aufeinander einwirken und welche Beziehungsebene dabei gegebenenfalls die Grundlage für die andere bildet (z.B. Nguyen et al., 2020).

Stichproben. Die zur Bearbeitung des zweiten und vierten Erkenntnisinteresses (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., angenommen) herangezogenen Stichproben waren nicht-probabilistische Gelegenheitsstichproben. Dementsprechend ist zu berücksichtigen, dass die daraus gewonnen Befunde keinen Generalisierbarkeitsanspruch im Hinblick auf die Gesamtpopulation erheben dürfen (Döring, 2024).

Die in Vösgen et al. (2023) untersuchte Stichprobe umfasste neben dem FSP EsE teilweise auch den FSP Lernen. Zwar wurde versucht, dies durch die Einbeziehung einer Kontrollvariable in den Regressionsanalysen zu berücksichtigen, dennoch kann eine Verzerrung der Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden – insbesondere, weil die dyadische LSB im FSP Lernen möglicherweise andere Wirkmechanismen entfaltet als im FSP EsE (z.B. Al-Yagon, 2016). Entsprechende Einschränkungen gelten auch für die Stichprobe aus Vösgen-Nordloh et al. (2023). Zukünftige Forschungsarbeiten zur LSB, die gezielt zwischen unterschiedlichen Förderschwerpunkten differenzieren, könnten einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung von beziehungsorientiertem sonderpädagogischem Handeln leisten.

Bezüglich der in Vösgen-Nordloh et al. (2023) analysierten Stichprobe ist anzumerken, dass die Anzahl der erhobenen Klassennester in der allgemeinschulischen Gruppe deutlich geringer ausfiel als in der förderschulischen Gruppe, was die Vergleichbarkeit beider Gruppen potenziell einschränkt. Darüber hinaus umfassten beide Stichprobengruppen Schüler*innen aus der Primar- und Sekundarstufe, obwohl insbesondere im allgemeinschulischen System erhebliche strukturelle Unterschiede zwischen diesen beiden Schulstufen bestehen (van Ophuysen et al., 2021). Vor dem Hintergrund, dass allgemein- und förderschulische Primarstufen vermutlich größere Gemeinsamkeiten aufweisen als ihre jeweiligen Sekundarstufen (Zdoupas, 2022), und angesichts dessen, dass sich die Wahrnehmung und Gestaltung der dyadischen LSB mit zunehmenden Schüler*innenalter verändern kann (Roorda et al., 2011; Yu et al., 2018), erscheint es für künftige Forschung lohnend, gezielt zwischen Primar- und Sekundarstufe zu differenzieren, beispielsweise im Rahmen von Moderationsanalysen.

Die in Vösgen-Nordloh et al. (2023) vorgenommene Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit FSP EsE an Förderschulen und Schüler*innen ohne FSP EsE an allgemeinen Schulen ermöglichte wertvolle schulspezifische Einblicke in Risiko- und Schutzfunktionen der dyadischen LSB gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen – vor allem vor dem Hintergrund der teils hohen Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten in beiden Gruppen (Hennemann et al., 2020; Kaman et al., 2025). Im Kontext schulischer Inklusionsfragen ist diese Differenzierung jedoch kritisch zu reflektieren. Angesichts bildungspolitischer Bestrebungen gelingender Inklusion (Merz-Atalik, 2018) erscheint es für zukünftige Forschung gewinnbringend, die Funktion dyadischer Beziehungen aus Perspektive von Schüler*innen mit dem FSP EsE zu untersuchen, die entweder an Förder- oder an allgemeinen Schulen unterrichtet werden (z.B. Zweers et al., 2021). Solche Vergleiche könnten aufschlussreiche Implikationen sowohl für bildungsbiografische Entscheidungen als auch für die pädagogische Praxis im Kontext inklusiver Bildung liefern.

Die äußerst geringe Stichprobengröße von nur vier Lehrkraft-Schüler*in-Dyaden in Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) erlaubte lediglich erste explorative Einblicke in die Wirkungsweisen der *Banking Time*, welche in künftigen Studien mit größeren Stichproben überprüft und erweitert werden sollten.

Erhebungsinstrumente. Im Rahmen des zweiten Erkenntnisinteresses (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) kamen quantitativ-psychometrisch ausgerichtete Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumente zum Einsatz, während im Rahmen des vierten Erkenntnisinteresses (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) qualitativ orientierte Interviewleitfäden herangezogen wurden.

Die Erhebung der dyadischen LSB aus Perspektive von Lehrkräften und Schüler*innen mittels der STRS (Bolz et al., 2017; Pianta, 2001) und SPARTS (Koomen & Jellesma, 2015; Leidig et al., 2019) ermöglicht eine internationale Anschlussfähigkeit der im Rahmen dieser Dissertation gewonnenen Befunde. Gleichwohl ist deren Einsatz kritisch zu reflektieren, da Validierungsstudien der deutschsprachigen Versionen bislang nur unzureichend vorliegen (für erste Validierungsergebnisse zur deutschsprachigen SPARTS vgl. Bolz et al., 2024; für Vor- und Grundschulbezogene Validierungsergebnisse zur deutschsprachigen STRS vgl. Glüer, 2013; Milatz et al., 2014). Es wäre wünschenswert, dass zukünftige Studien auf vollständig validierte Versionen zurückgreifen.

Die als inakzeptabel einzustufende Reliabilität der STRS-Skala *Abhängigkeit* im Allgemeinschulsample aus Vösgen-Nordloh et al. (2023) limitiert die Aussagekraft der Befunde zu Zusammenhängen zwischen dieser Skala und externalisierenden sowie internalisierenden Problemen. Eine Analyse darüber, warum im Allgemeinschulsample – und nicht im Förderschulsample – derart geringe Reliabilitätswerte auftreten, könnte Hinweise auf schulformspezifische Vorstellungen von Beziehungen liefern.

Das genuin relationale Moment der LSB (Knierim et al., 2017) wurde durch die Einbeziehung sowohl der Lehrkraft- als auch der Schüler*innenperspektive berücksichtigt. Dennoch konnte die der LSB inhärenten Mehrdimensionalität damit nicht vollständig erfasst werden (Leidig et al., 2021). Eine methodische Erweiterung um LSB-Beobachtungen (z.B. CLASS; Bolz, 2021b; Pianta et al., 2012) könnte dieser Mehrdimensionalität stärker gerecht werden und darüber hinaus aufschlussreiche Einblicke in potenzielle Diskrepanzen zwischen Selbst- und Außenwahrnehmungen der LSB-Qualität ermöglichen.

Der Einsatz des SDQ (Goodman, 2005) zur Erhebung externalisierender und internalisierender Probleme – wie er in den quantitativen Analysen von Vösgen et al. (2023) und Vösgen-Nordloh et al. (2023) sowie zur Stichprobenbeschreibung in Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) erfolgte – ist kritisch zu reflektieren: Zwar handelt es sich bei dem SDQ um ein international weit verbreitetes und gut validiertes Screeningverfahren (DeVries et al., 2017; Kulawiak et al., 2020; Saile, 2007), jedoch bildet das Instrument externalisierende Probleme passgenauer ab als internalisierende (Saile, 2007). Gerade im Hinblick auf die bislang nur unzureichend erforschten Zusammenhänge zwischen der LSB-Qualität und internalisierenden Problemen bei Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen (Vösgen-Nordloh et al., 2024) erscheint der Einsatz von passgenaueren Erhebungsinstrumenten in zukünftigen Studien gewinnbringend. Ein geeignetes Verfahren wäre beispielsweise das *Behavior Assessment System for Children* (BASC-3; Reynolds & Kamphaus, 2020), welches sowohl externalisierende als auch internalisierende Probleme über differenzierte Skalen abbildet und Bögen für Lehrkraft-, Eltern- und Selbsteinschätzungen beinhaltet.

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte moderate Ausprägungen internalisierender Probleme häufig weniger zuverlässig erkennen als entsprechende Formen externalisierender Probleme und Letztere zudem tendenziell als besorgniserregender einschätzen (Splett et al., 2019), erscheint es für zukünftige Forschung zentral, emotionale und Verhaltensprobleme konsequent sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schüler*innenperspektive zu erfassen. Während dieses Vorgehen in Vösgen et al. (2023) sowie in Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) bereits umgesetzt wurde, fehlte eine solche Mehrperspektivität in Vösgen-Nordloh et al. (2023).

Dass zur Evaluation der Umsetzung, Wirkung, Umsetzbarkeit und Akzeptanz der Intervention *Banking Time* ausschließlich ein qualitativer Interviewleitfaden eingesetzt wurde (Vösgen-Nordloh et al., angenommen), stellt eine weitere methodische Einschränkung dar. Um eine fundiertere Datenbasis zu schaffen, könnten zukünftige Evaluationsstudien durch quantitative Fragebögen oder Beobachtungsinstrumente erweitert werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Interviews retrospektiv nach Abschluss der Intervention durchgeführt wurden, wodurch kognitive Verzerrungen in Form von Rückschaufehlern nicht ausgeschlossen werden können (Roese & Vohs, 2012). Eine begleitende Tagebuchstudie, die sich an den offenen Fragen des Interviewleitfadens orientiert, könnte in künftigen Erhebungen dazu beitragen, solche Verzerrungseffekte zu minimieren und das zeitnahe Erleben der Beteiligten differenzierter zu erfassen.

Datenanalysen. Das zweite, dritte und vierte Erkenntnisinteresse dieser Dissertationsschrift leiteten sich maßgeblich aus Forschungsdesideraten ab, die im Rahmen des systematischen Scoping Reviews (Vösgen-Nordloh et al., 2024) herausgearbeitet wurden. Allerdings fasste dieses Review Studien aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten zusammen, die teils divergierende Analysemethoden verwendeten und verschiedene Instrumente zur Erhebung der dyadischen LSB einsetzten. Diese Heterogenität erschwert die Vergleichbarkeit der Studien und limitiert die Aussagekraft der aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen. Kritisch ist zudem, dass das systematische Scoping Review ausschließlich peer-reviewte Publikationen in die Analyse einbezog, wodurch potenziell relevante Befunde – etwa aus monographischen Dissertationen – unberücksichtigt blieben (zur Kritik vgl. Paez, 2017). Dass die Literaturrecherche im Rahmen des Reviews darüber hinaus bereits im Oktober 2023 endete, stellt eine weitere Limitation dar. Daher wurde die Suche erneut durchgeführt und auf Artikel beschränkt, die zwischen Oktober 2023 und Juni 2025 publiziert wurden. Es wurden $n = 508$ Abstracts und $n = 29$ Volltexte gesichtet. $N = 2$ Studien (Alsem et al., 2025; Knowles et al., 2024) erfüllten die Einschlusskriterien. Diese beiden Studien stützen sowohl die Ergebnisse des Reviews (Vösgen-Nordloh et al., 2024) als auch weitere in dieser Dissertationsschrift erarbeiteten Befunde (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023): Sie zeigen, dass die von Schüler*innen mit dem FSP EsE und ihren Lehrkräften wahrgenommene dyadische LSB-Qualität mit dem Ausmaß internalisierender und externalisierender Schüler*innenprobleme zusammenhängt.

Im Gegensatz zu den methodischen Herangehensweisen innerhalb dieser Dissertationsschrift analysierten Alsem et al. (2025) dabei nicht einzelne Beziehungsdimensionen, sondern identifizierten mittels latenter Profilanalysen Beziehungstypen. Die Lehrkraftwahrnehmungen konnten in fünf Typen eingeordnet werden: Nah (hohe *Nähe*, geringer *Konflikt*, geringe *Abhängigkeit*), moderat (hohe *Nähe*, moderater *Konflikt*, moderate *Abhängigkeit*), ambivalent (hohe *Nähe*, hoher *Konflikt*, hohe *Abhängigkeit*), distanziert (moderate *Nähe*, geringer *Konflikt*, geringe *Abhängigkeit*), konfliktreich (moderate *Nähe*, hoher *Konflikt*, geringe *Abhängigkeit*). Aus

den Schüler*innenwahrnehmungen ließen sich drei Typen konstruieren: Nah (hohe *Nähe*, geringer *Konflikt*, geringe *Negative Erwartungen*), moderat (moderater *Konflikt*, moderate *Nähe* und *Negative Erwartungen*), konfliktreich (hoher *Konflikt*, moderate *Nähe* und *Negative Erwartungen*). Externalisierende Probleme waren in den nahen Beziehungstypen – sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schüler*innensicht – am geringsten ausgeprägt. Eine aus Sicht der Lehrkraft als ambivalent oder konfliktreich wahrgenommene Beziehung scheint mit erhöhten externalisierenden Problemen und eine ambivalente Beziehungswahrnehmung mit erhöhten internalisierenden Problemen einherzugehen. Insbesondere vor dem Hintergrund der in dieser Dissertationsschrift diskutierten potenziellen Antinomien zwischen Nähe und Distanz in der Beziehungsgestaltung im Kontext des FSP ESe (Kowalski, 2020) erscheint eine solche typologisierende Herangehensweise ein vielversprechender Ansatz für zukünftige Forschungsansätze zu sein.

Dass die im Rahmen des dritten Erkenntnisinteresses (Bolz et al., 2026) identifizierten voraussetzungsarmen beziehungsförderlichen Methoden ausschließlich aus ausgewählten Überblicksarbeiten hervorgingen, bedarf ebenfalls einer kritischen Einordnung. Eine breiter angelegte Recherche – beispielsweise unter Einbezug schulpraktischer Fachliteratur – hätte möglicherweise weitere relevante Methoden erfassen können.

Die in Vösgen et al. (2023) sowie Vösgen-Nordloh et al. (2023) verwendeten quantitativen und die in Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) eingesetzten qualitativen Analyseverfahren bieten jeweils Vorteile, bringen jedoch auch Nachteile mit sich. Quantitative Verfahren ermöglichen die statistische Verarbeitung großer Datenmengen und liefern inferenzstatistische Werte wie Signifikanzniveaus und Effektstärken, die eine vergleichsweise klare Interpretation erlauben. Qualitative Analysen gestatten es hingegen, die subjektive Perspektive der Teilnehmenden in ihrer Tiefe abzubilden und dadurch vielschichtige Einsichten zu gewinnen (Witt, 2001). Um die Potenziale beider methodischer Zugänge zu vereinen, erscheint der Einsatz von Mixed-Methods-Ansätzen (Hagenauer et al., 2023) in zukünftigen Studien zur LSB vielversprechend.

Dass sämtliche Analysen dieser Dissertationsschrift Querschnittsdesigns zugrunde liegen, stellt eine wesentliche Limitation hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse dar. Querschnittliche Analysen erlauben keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge (Steinhage & Blossfeld, 1999). Dementsprechend bleibt offen, ob die erfassten LSB-Dimensionen Einfluss auf das Ausmaß der erfassten externalisierenden und internalisierenden Probleme haben oder ob umgekehrt externalisierende und internalisierende Probleme das LSB-Erleben beeinflussen. Zukünftige Längsschnittstudien können dieser Limitation begegnen und Einblicke in die zeitliche Dynamik und potenziellen Wechselwirkungen zwischen der LSB und psychischen Auffälligkeiten liefern.

Erkenntnisinteressen und ihre Zusammenhänge. Aus den Ergebnissen des systematischen Scoping Reviews von Vösgen-Nordloh et al. (2024) wurden zentrale Forschungsdesiderate abgeleitet, an denen sich die weiteren Erkenntnisinteressen dieser Dissertationsschrift orientieren. Gleichwohl lieferte das Review deutlich mehr Anknüpfungspunkte für die Erforschung der dyadischen LSB aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen. Es erscheint beispielsweise vielversprechend, in zukünftigen Studien die Zusammenhänge zwischen (un-)sicheren frühkindlichen Bindungsmustern, psychischen Auffälligkeiten und schüler*innenbeurteilter LSB zu untersuchen. Angesichts der anzunehmenden Verknüpfungen zwischen diesen Variablen (Madigan et al., 2016; Neuhaus et al., 2020) sowie den daraus resultierenden pädagogischen Implikationen (z.B. Geddes, 2007; Julius, 2009), welche auch

in dieser Dissertationsschrift immer wieder angerissen wurden, könnten entsprechende Forschungsvorhaben einen bedeutsamen Beitrag zur Vertiefung beziehungsorientierter (sonder-)pädagogischer Praxis leisten.

Den aus den Ergebnissen von Vösgen et al. (2023) und Vösgen-Nordloh et al. (2023) abgeleiteten praktischen Implikationen für ein beziehungsförderliches pädagogisches Handeln in Förder- und allgemeinen Schulen wurde lediglich durch die Zusammenstellung voraussetzungsarmer beziehungsförderlicher Methoden (Bolz et al., 2026) sowie durch die qualitative Evaluation der *Banking Time* (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) nachgegangen. Angesichts der hohen Relevanz gelingender pädagogischer Beziehungen (Emslander et al., 2025) erscheint es für zukünftige Forschung und Praxis lohnend, neben *Banking Time* auch die weiteren in Bolz et al. (2026) identifizierten Methoden zu evaluieren – etwa auf Grundlage der im Rahmen dieser Dissertationsschrift entwickelten Methodenhandouts (Anhang C). In diesem Zusammenhang könnte es auch aufschlussreich sein, die in den quantitativen Studien (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen spezifischen LSB-Dimensionen und spezifischen Aspekten des Erlebens und Verhaltens der Schüler*innen zu beleuchten. Besonders interessant erscheint dabei die Frage, inwiefern der in der Förderschulstichprobe festgestellte Zusammenhang zwischen schüler*innenbeurteilten *Negativen Erwartungen* und ihren internalisierenden Problemen unterbrochen werden kann.

7.3

Rahmengebende Implikationen für die pädagogische Praxis

Trotz der benannten Limitationen, welche die in dieser Dissertationsschrift präsentierten Ergebnisse in ihrer Aussagekraft einschränken, lassen sich aus den Ergebnissen relevante Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten. Insbesondere die aus den quantitativen Analysen (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023) hervorgegangenen Erkenntnisse ermöglichen eine solche Ableitung pädagogischer Handlungsempfehlungen, welche zunächst als voraussetzungsarme beziehungsförderliche Methoden konkretisiert (Bolz et al., 2026) und so dann durch Vösgen-Nordloh et al. (angenommen) einer ersten Evaluation unterzogen wurden. Im vorliegenden Kapitel werden diese praktischen Implikationen in ein übergeordnetes Rahmenmodell wirksamer schulbasierter Förderung eingebettet.

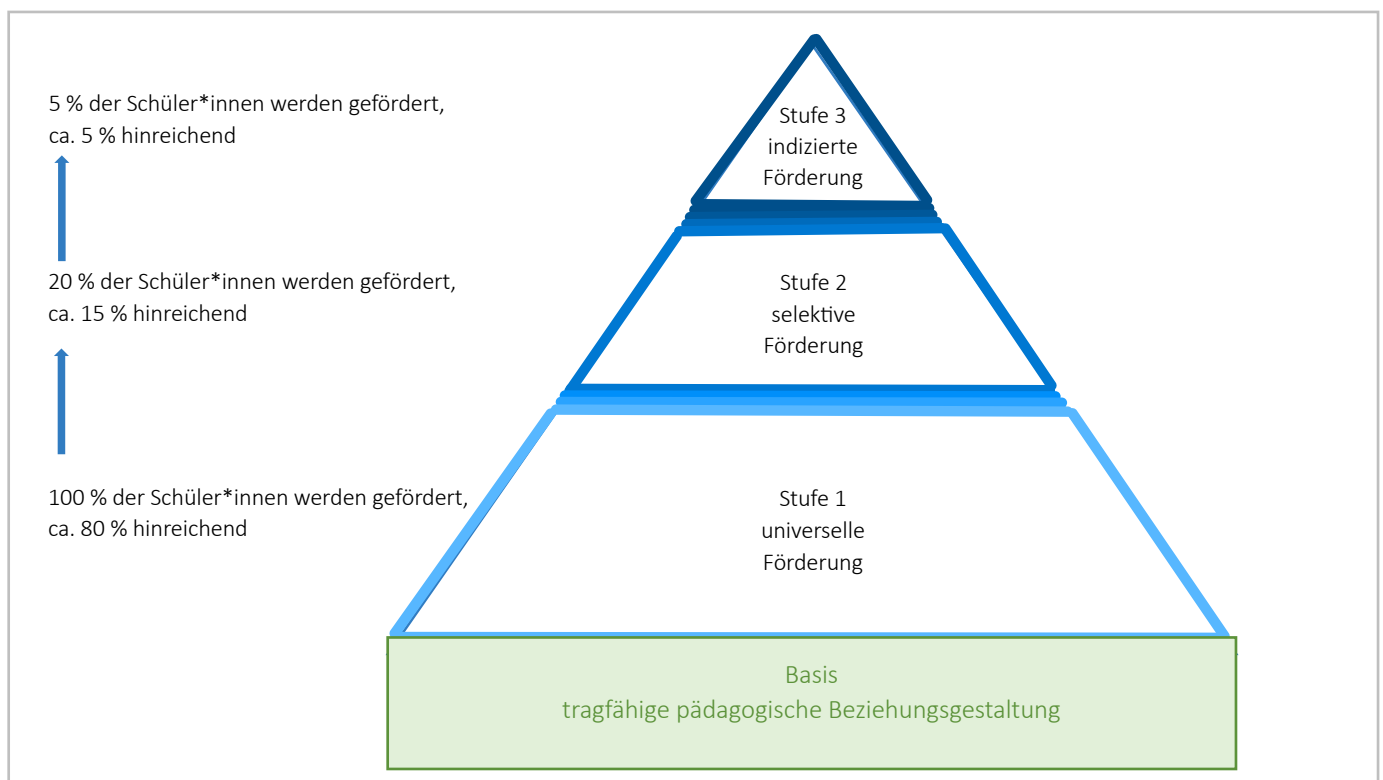
Theoretisch wie empirisch fundierte Rahmenmodelle zur wirksamen schulbasierten Förderung von Kindern und Jugendlichen finden sich insbesondere in *Muli-Tiered Systems of Support* (McIntosh & Goodman, 2016), also in mehrstufigen Fördersystemen (Leidig & Hennemann, 2023; Nitz, 2024). Mehrstufige Fördersysteme verfolgen das Ziel, allen Schüler*innen eine bestmögliche und an ihren individuellen Bedürfnissen orientierte sozial-emotionale und akademische Unterstützung zu bieten (McIntosh & Goodman, 2016). Dabei basiert die Entscheidung über Fördermaßnahmen auf status- und verlaufsdiagnostischen Daten sowie auf evidenzbasierten Methoden (Wexler, 2017). In diesem Sinne gliedern sich mehrstufige Fördersysteme in drei durchlässige Stufen, die sich in ihrer Intensität und Spezifität steigern (Simonsen et al., 2021). Die universelle Stufe – Stufe 1 – umfasst proaktive schulpraktische Strategien, die auf die gesamte Schüler*innenschaft abzielen. Etwa 80 % der Schüler*innen profitieren hinreichend von universellen Maßnahmen und benötigen daher keine weiterführende Unterstützung. Für die verbleibenden 20 % der Schüler*innen werden auf der selektiven Stufe – Stufe 2 – gezielte pädagogische Maßnahmen implementiert. Von selektiven Maßnahmen profitieren

etwa 15 % der Schüler*innen hinreichend, während die weiteren 5 % auf indizierter Stufe – Stufe 3 – einer noch intensiveren und spezifischeren Förderung bedürfen (Center on PBIS, 2025). Alle drei Förderstufen lassen sich mit evidenzbasierten schulpraktischen Maßnahmen ausgestalten, die auf unterschiedliche sozial-emotionale oder akademische Ziele ausgerichtet sind. Somit ist es durchaus möglich, dass ein*e Schüler*in – abhängig vom Förderziel – gleichzeitig auf unterschiedlichen Förderstufen unterstützt wird (Wexler, 2017). Abbildung 17 (modifiziert nach Simonsen et al., 2021, S. 5) stellt das Rahmenmodell mehrstufiger Förderung dar.

Eine tragfähige pädagogische Beziehungsgestaltung lässt sich in zweifacher Hinsicht mit mehrstufigen Fördersystemen verknüpfen. Zum einen bildet sie – wie bereits mehrfach betont – eine Basis dafür, dass schulbasierte Maßnahmen auf den drei Förderstufen nachhaltige Wirkungen entfalten können (Leidig & Hennemann, 2023; Abb. 17). Zum anderen stellt sie selbst ein pädagogisches Ziel dar, das auf allen Ebenen eines mehrstufigen Fördersystems verfolgt werden kann. Ernest et al. (2024) schlagen diesbezüglich vor, eine tragfähige LSB auf der universellen Stufe durch die Etablierung einer konsistenten, strukturierten und respektvollen Lernumgebung (State et al., 2018) zu fördern. Auf der selektiven Ebene empfehlen die Autor*innen den Einsatz von *Check-In Check-Out*, wobei Schüler*innen täglich individuelles Verhaltensfeedback erhalten (Campbell & Anderson, 2011). Auf der indizierten Ebene plädieren sie für die Implementation von *Banking Time* (Pianta & Hamre, 2001; Williford & Pianta, 2020; Kap. 6.2).

Abbildung 18

Mehrstufige Fördersysteme als Rahmenmodell schulbasierter sozial-emotionaler und akademischer Förderung.



Anmerkung. Die Abbildung wurde nach Simonsen et al. (2021, S. 5) modifiziert.

In Analogie zu dem mehrstufigen LSB-Ansatz nach Ernest et al. (2024) werden im Folgenden auch die im Rahmen von Bolz et al. (2026) identifizierten beziehungsförderlichen Methoden in

ein mehrstufiges Fördersystem integriert. Auf diese Weise wird eine systematische Einordnung voraussetzungsarmer Methoden zur Förderung der dyadischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in vorgeschlagen. Tabelle 4 konkretisiert diesen Vorschlag.

Tabelle 4
 Mehrstufige dyadische Beziehungsförderung durch voraussetzungsarme Methoden.

	 vorrangig am Kind oder Jugendlichen ansetzend	 vorrangig an der Lehrkraft ansetzend	 gleichermaßen am Kind bzw. Jugendlichen und an der Lehrkraft ansetzend
Stufe 3 indiziert	✓ Intensivierung der Guten Nachrichten für zu Hause ✓ Intensivierung des Verhaltensspezifischen Lobs	✓ Beziehungsbezogene Reflexion und Coaching	✓ Banking Time ✓ Gespräche zur Wiederherstellung der Beziehung
Stufe 2 selektiv	✓ Gute Nachrichten für zu Hause ✓ Kommentare zur Erreichbarkeit von Zielen ✓ Verhaltensspezifisches Lob	✓ Positivtagebuch	✓ Check-ins ✓ Eins-zu-eins Meetings
Stufe 1 universell	✓ Begrüßungen an der Tür ✓ Positive Kommunikation ✓ Positive Verabschiedungen ✓ Partizipation ermöglichen ✓ Verantwortung übertragen ✓ Zuwendung ausdrücken	✓ Achtsamkeitsstrategien	✓ Kennenlernaktivitäten ✓ Dyadischer Kennenlern-Bogen

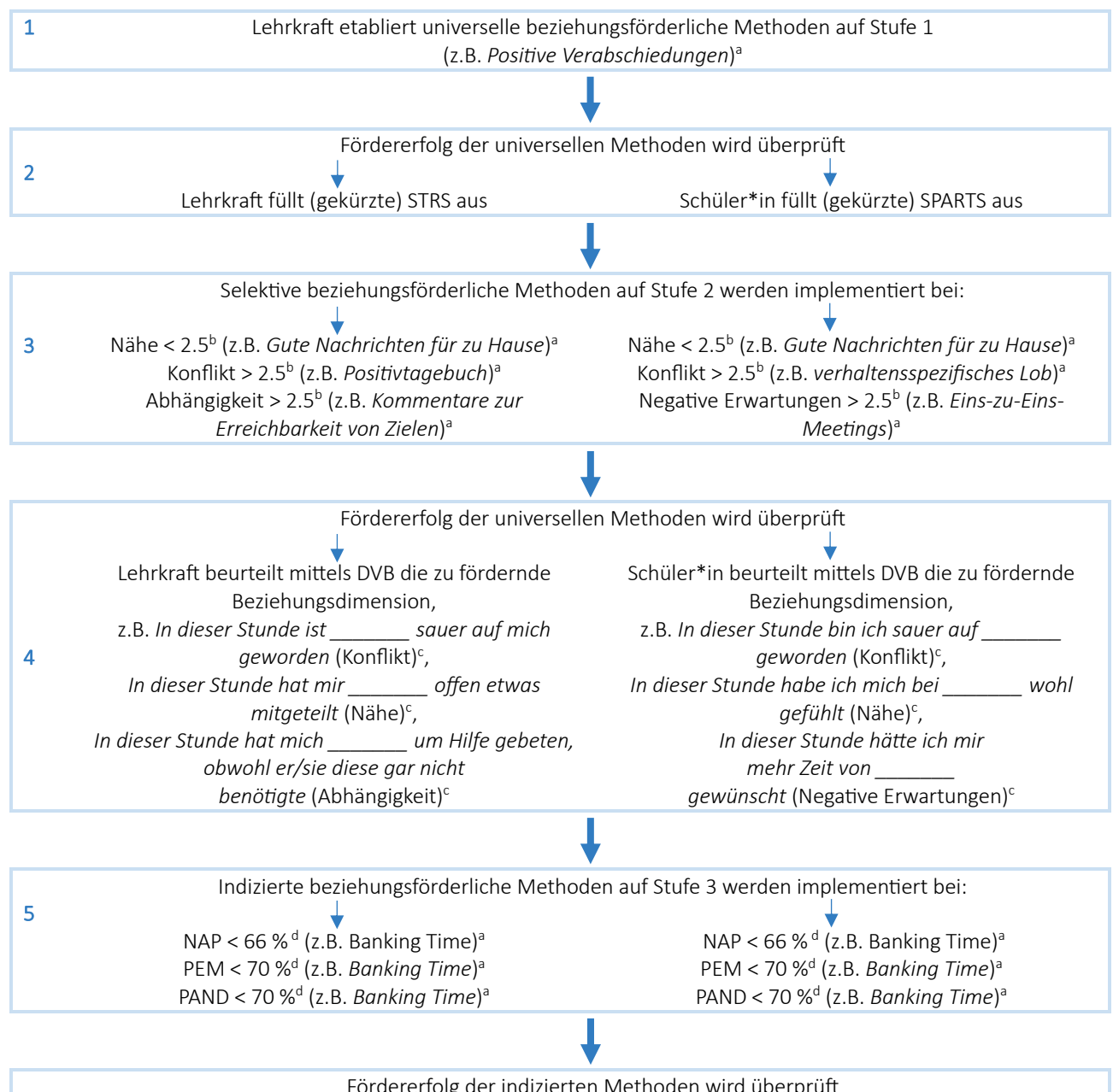
Um entscheiden zu können, auf welcher Unterstützungsstufe Schüler*innen und Lehrkräfte in der Gestaltung ihrer wechselseitigen dyadischen Beziehung gefördert werden sollen, bietet sich eine kontinuierliche Erhebung diagnostischer Daten an (Nitz et al., 2024). Dazu empfiehlt sich beispielsweise, dass – nach der Etablierung universeller Methoden auf Stufe 1 – Lehrkräfte die STRS (Bolz et al., 2017) und Schüler*innen die SPARTS (Leidig et al., 2019) ausfüllen. Zeigen sich auffällig niedrige Werte auf den *Nähe*-Skalen und/oder auffällig hohe Werte auf den Skalen *Konflikt*, *Abhängigkeit* oder *Negative Erwartungen*, sollten Methoden zur gezielten Beziehungsförderung auf Stufe 2 initiiert werden. Die Wirksamkeit dieser selektiven Methoden lässt sich im Rahmen engmaschiger Verlaufsdiagnostik mittels Direkter Verhaltensbeurteilung (DVB) überprüfen (Wexler, 2017). Dabei wird ein interessierendes Merkmal (z.B. Beziehungskonflikt) definiert, das durch eine bestimmte Methode (z.B. *verhaltensspezifisches Lob*) in einer bestimmten Situation (z.B. Unterricht bei der Klassenleitung) reduziert oder verstärkt werden soll. Direkt im Anschluss an die Situation erfolgt eine skalenbasierte Einschätzung des Merkmals durch die Lehrkraft und/oder den*die Schüler*in. Diese Beurteilungen werden mehrmals pro Woche wiederholt, um Entwicklungstrends sichtbar zu machen und Rückschlüsse auf die

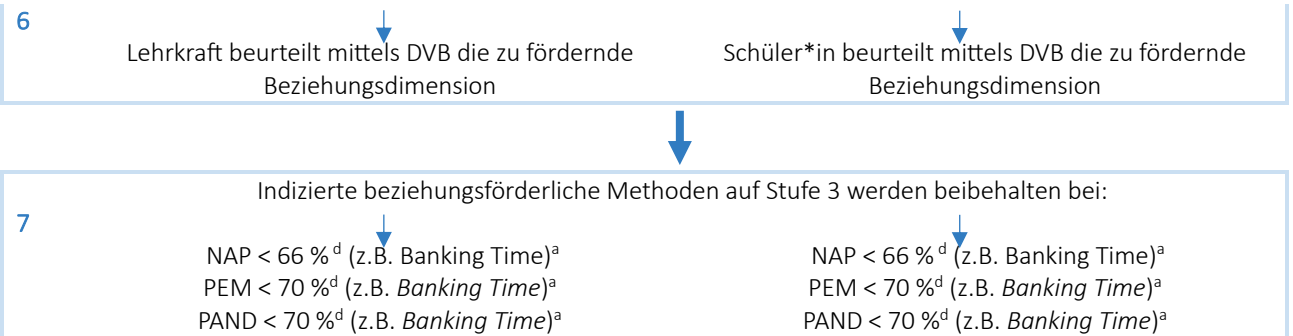
Effektivität der Methode zu ermöglichen (Casale, 2017). Zur Auswertung der Effektivität können visuelle Inspektionen herangezogen oder Effektstärken berechnet werden, etwa mit dem *Percentage of Data Points Exceeding the Median*, dem *Nonoverlap of all pairs* oder dem *Percentage of All Non-Overlapping Data* (Spillies & Hagen, 2019). Zeigt sich eine erwünschte Entwicklung in der Beziehungsgestaltung, wird die Methode fortgeführt und gegebenenfalls schrittweise reduziert. Bleibt eine Verbesserung aus, sollten indizierte Fördermethoden auf Stufe 3 implementiert werden, deren Wirksamkeit wiederum mithilfe direkter Verhaltensbeobachtung überprüft werden kann (Ernest et al., 2024; Wexler, 2017).

Abbildung 19 skizziert ein datengestütztes Vorgehen zur mehrstufigen Förderung dyadischer pädagogischer Beziehungen.

Abbildung 19

Datengestütztes Vorgehen zur mehrstufigen Förderung dyadischer Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*in.





Anmerkungen. DVB = Direkte Verhaltensbeurteilung. NAP = Nonoverlap of all pairs. PEM = Percentage of Data Points Exceeding the Median. PAND = Percentage of All Non-Overlapping Data. STRS = Student-Teacher Relationship Scale. SPARTS = Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale. ^a Um die Wirksamkeit einer beziehungsförderlichen Methode überprüfen zu können, muss diese hinreichend lange implementiert werden (z.B. 6-8 Wochen). ^b Da keine genormten Cut-Off Werte für die deutschsprachige STRS und SPARTS existieren, kann sich an den theoretischen Mittelwerten orientiert werden. ^c Diese Itemformulierungen wurden aus der STRS und SPARTS abgeleitet. Weitere Items eignen sich ebenfalls für tägliche Beurteilungen. ^d Um die Wirksamkeit mittels NAP, PEM oder PAND zu überprüfen, ist eine Baseline- und Interventionsphase notwendig.

Diese Mantelschrift eröffnete mit den Worten Klaus Ulrichs (2001), um zu pointieren, dass sämtliche schulischen Erfahrungen stets auch durch die von Schüler*innen und Lehrkräften erlebte LSB-Qualität geprägt sind. Sie zeigte sich in diesem Zusammenhang erstaunt darüber, dass bislang nur wenige Studien untersuchten, wie die LSB-Qualität aus Perspektive beider Beziehungspartner*innen – also aus Schüler*innen- und Lehrkraftperspektive – auf einen der entschiedensten Indikatoren für eine (un-)gesunde und (un-)zufriedene Lebensentwicklung von Kindern und Jugendlichen wirkt: auf das Ausmaß ihrer emotionalen und Verhaltensprobleme.

Vor diesem Hintergrund leitete die Mantelschrift mit einer Einführung in die unterschiedlichen Erscheinungsformen emotionaler und Verhaltensprobleme ein, hob dabei Förderschüler*innen mit dem FSP EsE als besonders vulnerable Gruppe hervor (Hanisch et al., 2023) und arbeitete unter Einbezug ätiologischer Modelle (Fingerle, 2008) die dyadische LSB-Qualität als zentralen Schutz- oder Risikofaktor gegenüber der Entstehung und Chronifizierung von externalisierenden sowie internalisierenden Problemen heraus (Ettekal & Shi, 2020; Kaene et al., 2023; Pakarinen et al., 2018; Wang et al., 2013; Werner, 2024). Angesichts dessen, dass die LSB einen relationalen Charakter aufweist (Knierim et al., 2017), ihre Qualität durch subjektive Deutungsprozesse geprägt ist (Pianta, 1999) und Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen in besonderem Maße auf eine qualitativ hochwertige LSB angewiesen sind (McGrath & Van Bergen, 2015), wurde dabei kritisch reflektiert, dass gerade die Perspektive dieser Schüler*innen in der bisherigen LSB-Forschung unterrepräsentiert ist (Van Bergen et al., 2020). Ausgehend davon systematisierte der erste Beitrag im Rahmen eines systematischen Scoping Reviews (Vösgen-Nordloh et al., 2024) den Forschungsstand zur dyadischen LSB aus Sicht ebendieser Schüler*innen.

Das systematische Scoping Review (Vösgen-Nordloh et al., 2024) konnte zwar Risiko- und Schutzmechanismen dyadischer Beziehungen aus Perspektive von Schüler*innen mit emotionalen und Verhaltensproblemen identifizieren, zeigte aber zugleich einen deutlichen Forschungsbedarf hinsichtlich der LSB-spezifischen Risiko- und Schutzfunktionen im Kontext externalisierender und internalisierender Probleme von Förderschüler*innen mit dem FSP EsE: Es fehlen Zusammenhangsanalysen, parallele Berücksichtigungen beider Beziehungsperspektiven sowie deren potenziellen Abweichungen, Vergleiche zwischen Förder- und allgemeinen Schulen und Interventionsstudien.

Diesen Forschungsdesideraten wurde auf empirisch-quantitativer (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023), konzeptioneller (Bolz et al., 2026) sowie empirisch-qualitativer (Vösgen-Nordloh et al., angenommen) Ebene begegnet.

Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die von Lehrkräften und Schüler*innen wahrgenommenen LSB-Dimensionen *Konflikt*, *Nähe*, *Abhängigkeit* und *Negative Erwartungen* sowie die Diskrepanzen in ihren Wahrnehmungen von *Konflikt* und *Nähe* als Risiko- und Schutzfaktoren gegenüber emotionalen und Verhaltensproblemen wirken können. Dies gilt sowohl für Schüler*innen an allgemeinen Schulen als auch für Schüler*innen mit dem FSP EsE an Förderschulen, wobei sich teils schulformübergreifende Parallelen und teils

schulformspezifische Unterschiede ausmachen lassen (Vösgen et al., 2023; Vösgen-Nordloh et al., 2023). Aus diesen empirisch-quantitativen Befunden lassen sich pädagogische Implikationen ableiten, die – im Zusammenspiel mit den Ergebnissen des systematischen Scoping Reviews (Vösgen-Nordloh et al., 2024) – vor allem als bindungstheoretisch fundierte und voraussetzungsarme beziehungsförderliche Methoden zu konkretisieren sind (Bolz et al., 2026). Die empirisch-qualitative Evaluation der sich dabei als besonders vielversprechend erweisenden Methode *Banking Time* (Williford & Pianta, 2020) legt nahe, dass diese Methode durch gezielte Beziehungsförderung sowohl emotionale und Verhaltensprobleme von Schüler*innen mit dem FSP EsE verringern als auch den Umgang der Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen verbessern kann (Vösgen-Nordloh et al., angenommen).

Zwar sind die Ergebnisse der fünf Beiträge mit Limitationen behaftet, die ihre Aussagekraft einschränken, dennoch liefern sie erste pädagogisch relevante Erkenntnisse, welche vor allem das Potenzial haben, in mehrstufige Fördersysteme (McIntosh & Goodman, 2016) integriert zu werden. Eine datengestützte Evaluation einer solchen mehrstufigen Förderung dyadischer Beziehungen steht noch aus.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37. <https://doi.org/10.1037/h0093906>
- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/Externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile*. Department of Psychiatry. University of Vermont.
- 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(1), 49–67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Alamos, P., Williford, A. P., & LoCasale-Crouch, J. (2018). Understanding Banking Time implementation in a sample of preschool children who display early disruptive behaviors. *School Mental Health*, 10, 437–449. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9260-9>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204–224. <https://doi.org/10.1177/1069397114552769>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alsem, S. C., van den Brink, F., Hoogendijk, C., & Tick, N. T. (2025). Characterizing teacher-perceived and student-perceived teacher-student relationship types and associations with student functioning in students with special educational needs: A cross-sectional study using latent profile analyses. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 388–402. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12732>
- Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships 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. <https://doi.org/10.1177/0022219415620569>
- American Psychiatric Association [APA] (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-5. Deutsche Ausgabe* (P. Falkai & H.-U. Wittchen, Hrsg.; 2., korrigierte Aufl.). Hogrefe.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, Article 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Asi, D. S. (2019). How banking time intervention works in Turkish preschool classrooms for enhancing student-teacher relationships. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13, Article 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0059-4>

- Auhagen, A. E., & Hinde, R. A. (1997). Individual characteristics and personal relationships. *Personal Relationships*, 4, 63–84. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1997.tb00131.x>
- Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung [AO-SF]. (2005). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung—AO-SF): Vom 29. April 2005. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022 (SGV. NRW. 223)*. Abgerufen am 19. September 2025 von <https://bass.schul-welt.de/pdf/6225.pdf?20250105100708>
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment: Are children with behavioural problems differentially affected? *School Psychology International*, 30(4), 374–382. <https://doi.org/10.1177/0143034309106945>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Ball, J., & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126–146). Hogrefe.
- Barkley, R. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. Guildford Press.
- Becker, K., & Schmidt, M. H. (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung: Bd. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 34–48). Hogrefe.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Hogrefe.
- Beetz, A. (2014). Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt sozial und emotionale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 40(2), 77–86.
- Bergin, C. A., & Bergin, D. A. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1–2), 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Bilz, L. (2023). Psychische Gesundheit in der Schule. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(Suppl. 1), 8–12. <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01031-7>
- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monaga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230–1236. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00011>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2024). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern 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*, 38(1–2), 69–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Bohl, C., Karnaki, P., Cheli, S., Fornes Romero, G., Glavak Tkalić, R., Papadopoulos, E., Schaefer, M., & Berth, H. (2023). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in der Coronazeit: Literaturüberblick und Projektskizze. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, 182–188. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00946-0>

- Bolz, T. (2021a). 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). Kohlhammer.
- Bolz, T. (2021b). *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung* [Dissertation]. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abgerufen am 18. September 2025 von https://oops.uni-oldenburg.de/5176/1/Dissertation-SLB_ESE_Tijs%20Bolz%202021.pdf
- Bolz, T., Leidig, T., Vösgen-Nordloh, Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Casale, G. (2024, 20. März). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der dyadischen Schuler*in-Lehrkraft-Beziehung aus Perspektive der Schüler*innen* [Konferenzbeitrag]. 11. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland.
- Bolz, T., Vesterling, C., & Koglin, U. (2017). *Deutsche Adaption der Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Fachgruppe Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2026). Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 489–495) Beltz.
- Bolz, T., Wilke, J., Vesterling, C., Rademacher, A., & Düring, U. von. (2023). Unsichere Bindung, Emotionsregulationsstrategien und internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(3), 234–251. <https://doi.org/10.2440/003-0009>
- Bolz, T., & Wittrock, M. (2020). Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 122–134. <https://doi.org/10.25656/01:25200>
- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(11), 560–571. <https://doi.org/10.25656/01:25147>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Brandenburg, J., Hartmann, D., Visser, L., Schwenck, C., Hasselhorn, M., & Mähler, C. (2023). Möglichkeiten der Schule zur Prävention psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. In C. Schwenck, C. Mähler, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und schulische Interventionsmaßnahmen bei psychischen Auffälligkeiten* (S. 165–178). Hogrefe.

- Bretherton, I. (2016). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. Aufl., S. 65–92). Hogrefe.
- Briesch, A. M., Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J., & Hennemann, T. (2017). Initial validation of the Usage Rating Profile-Assessment for use within German language schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 193–207.
- Brinkworth, M., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>
- Brisch, K. H. (2022). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Beratung und Therapie* (19., erw. und überarb. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß: Aspekte und Perspektiven* (S. 33–65). Hoffmann und Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Büch, H. (2020). Soziale Ängste, Leistungsängste und generalisierte Ängste. In M. Döpfner, M. Hautzinger, & M. Linden (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual: Kinder und Jugendliche* (S. 301–304). Springer.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). (o. J.). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. Abgerufen am 6. Januar 2024 von https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html
- Cacchione, T. (2022). Entwicklung, Theorie dynamischer Systeme. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/entwicklung-theorie-dynamischer-systeme>
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2011). Check-In/Check-Out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 315–326. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-315>
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 597–610. <https://doi.org/10.1037/a0027725>
- Casale, G. (2017). „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem Schülerinnen- und Schülerverhalten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 1.
- Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl., S. 78–118). Kohlhammer.
- Casale, G., & Hennemann, T. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung – Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 33–40).
- Casale, G., & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der*

- Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 56–72.
<https://doi.org/10.25656/01:25183>
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.
- Castello, A., Grabowski, F. C., & Brodersen, G. (2024). *Depressivität im Schulalter: Fachlich fundiert pädagogisch handeln*. Kohlhammer.
- Center on PBIS: Positive Behavioral Interventions & Supports (2025). *What is PBIS?* Abgerufen am 19. September 2025 von <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>
- Chen, M., Zee, M., & Roorda, D. L. (2021). Students' shyness and affective teacher-student relationships in upper elementary schools: A cross-cultural comparison. *Learning and Individual Differences*, 86, Article 101979. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101979>
- Cicchetti, D., & Natsuaki, M. N. (2014). Editorial: Multilevel developmental perspectives toward understanding internalizing psychopathology. Current research and future directions. *Development and Psychopathology*, 26, 1189–1190. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000959>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crockett, L. J., Wassermann, A. M., Rudasill, K. M., Hoffmann, L., & Kalutskaya, I. (2018). Temperamental anger and effortful control, teacher-child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176–2195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12910>
- Cui, L. (2022). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' occupational wellbeing, emotional exhaustion, and enthusiasm. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 896813. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2022.896813>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- de Jong, E. M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., & Roorda, D. L. (2018). Teacher and child perceptions of relationship quality and ethnic minority children's behavioral adjustment in upper elementary school: A cross-lagged approach. *Journal of School Psychology*, 70, 27–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.06.003>
- De Los Reyes, A., Talbott, E., Power, T. J., Michel, J. J., Cook, C. R., Racz, S. J., & Fitzpatrick, O. (2022). The needs-to-goals gap: How informant discrepancies in youth mental health assessments impact service delivery. *Clinical Psychology Review*, 92, Article 102114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102114>
- de Swart, F., Burk, W. J., Nelen, W. B. L., van Efferen, E., van der Stege, H., & Scholte, R. H. J. (2023a). Social competence and relationships for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 56(4), 225–236. <https://doi.org/10.1177/00224669221105838>
- de Swart, F., Burk, W. J., van Efferen, E., van der Stege, H., & Scholte, R. H. J. (2023b). The teachers' role in behavioral problems of pupils with EBD in special education: Teacher-child relationships versus structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260–271. <https://doi.org/10.1177/10634266221119169>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- den Brok, P., 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. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9013-9>
- DeVries, J. M., Gebhardt, M., & Voß, S. (2017). An assessment of measurement invariance in the 3- and 5-factor models of the Strengths and Difficulties Questionnaire: New insights from a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 119, 1–6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.026>
- Dittmann, C. (2024). *Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Schlüssel zur Regulation von externalisierenden Verhaltensstörungen – Belastungen und persönliche Eigenschaften der Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulformen sowie wichtige Beziehungsfaktoren aus Sicht der Sonderpädagog*innen* [Dissertation]. Universität Siegen. <https://doi.org/10.25819/ubsi/10546>
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 71–95.
- Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. In A. Lohaus & M. Glüer (Hrsg.), *Entwicklungsförderung im Kindesalter: Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 63–82). Hogrefe.
- Döpfner, M. (2020). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In M. Döpfner, M. Hautzinger & M. Linden (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual: Kinder und Jugendliche* (S. 217–220). Springer.
- Döpfner, M. (2024). Kategoriale versus dimensionale Klassifikation psychischer Störungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und-psychotherapie. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 373–384). Springer.
- Döpfner, M., & Banaschewski, T. (2024). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes- und Jugendalter. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 1373–1396). Springer.
- Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2017). *DISYPS-II.: Diagnostik-System für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III*. Hogrefe.
- Döpfner, M., Plück, J., & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R: Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/6-18R), Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6-18R), Fragebogen für Jugendliche (YSR/11-18R)*. Hogrefe.
- Döring, N. (2024). Stichprobe. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/stichprobe>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenes, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A

- three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587–605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Einsiedler, W. (2017). Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 267–287). Springer.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(1), Artikel 1. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>
- Ernest, B. W., Sullivan-Walker, M., & Rice, E. (2024). Connecting with your toughest kids: Structuring teacher-student relationship interventions with MTSS. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 97(4), 112–118. <https://doi.org/10.1080/00098655.2024.2393148>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17–35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 215–237. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>
- Fendrich, M., Weissmann, M. M., & Warner, V. (1990). Screening for depressive disorder in children and adolescents: Validating the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale for Children. *Journal of Epidemiology*, 131(3), 538–551. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a115529>
- Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung: Bd. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 67–80). Hogrefe.
- Flemming, E., Lübke, L., Müller, S., & Spitzer, C. (2023). Desorganisierte Bindung und körperliche Gesundheit. *Die Psychotherapie*, 68, 165–171. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00647-9>
- Florin, M. (2022). Ängstliche Kinder in der Schule: Ein personzentriertes Verständnis und Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffner, & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 103–123). Kohlhammer.
- Florin, M. (2023). Schüler:innen mit sozialen Ängsten und Ängstlichkeit: Wie sie ticken und was sie von Lehrpersonen brauchen. *Die Grundschulzeitschrift*, 342, 22–25.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental Systems Theory: An integrative approach*. Sage.
- Fremmer-Bombik, E. (2011). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (6. Aufl., S. 109–119). Klett-Cotta.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönau-Böse, M. (2024). *Resilienz* (7., aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.

- Frölich, J., Döpfner, M., & Banaschewski, T. (2021). *ADHS in Schule und Unterricht: Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Gander, M., & Buchheim, A. (2013). Internalisierende Symptome bei depressiven Jugendlichen: Ausprägung und Möglichkeiten der Erkennung im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(1), 11–22. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000206>
- García-Rodríguez, L., Redín, C. I., & Abaitua, C. R. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, Article 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Gawrilow, C. (2023). *Lehrbuch ADHS: Modelle, Ursachen Diagnose, Therapie* (3., aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Geddes, H. (2007). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing.
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(3), 12–18.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Springer.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen: SDQ-Deu*. Abgerufen am 19. September 2025 von <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Görtz-Dorten, A., Döpfner, M., & Banaschewski, T. (2024). Oppositionelle, aggressive und dissoziale Verhaltensstörungen in Kindheit und Jugend. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 1399–1422). Springer.
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the reciprocity in dyadic teacher-child relationships: One-with-many multilevel design. *Frontiers in Education*, 6, Article 811934. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.811934>
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit* (6. Aufl.). Klett-Cotta.
- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A., & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Springer.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G., & Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145–156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>
- Hammer, P., Leidig, T., Vösgen-Nordloh, M., & Bolz, T. (2025). Internalisierende Verhaltensprobleme in der Schule – eine qualitative Interviewstudie zu subjektiven Wissensbeständen sowie Erfahrungen von Lehrkräften an Förder- und Regelschulen. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 7(7), 60–81. <https://doi.org/10.35468/6178-04>
- Hanisch, C., & Hennemann, T. (2024). Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, &

- P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 83–92). Springer.
- Hanisch, C., Hennemann, T., & Döpfner, M. (2025). *Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule*. Hogrefe.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrbán, R. (2018). *Schwierige Schüler—Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf*. Persen.
- Hasty, L. M., Quintero, M., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2023). The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 100, Article 101242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101242>
- Hatfield, B. E., & Williford, A. P. (2017). Cortisol patterns for young children displaying disruptive behavior: Links to a teacher-child, relationship-focused intervention. *Prevention Science*, 18, 40–49. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0693-9>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Heilig, L. (2014). Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl. 2), 263–280. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0471-4>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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): Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(2), 44–57.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hennemann, T., Leidig, T., Hövel, D., & Casale, G. (2019). Effektive präventive Förderung bei herausforderndem Verhalten in der Schule. In A. Schumacher & E. Adelt (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsplanung: Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung* (S. 129–146). Waxmann.
- Hennes, A.-K., Philippek, J., Dörtrants, L., Abel, M., Baysel, K., Dworschak, W., Fabel, L., Hövel, D., Jonas, K., Nideröst, M., Rösli, P., Schabmann, A., Stenneken, P., Wächter, J., & Schmidt, B. M. (2024). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(7), 288–302.
- 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. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Hermann, C. (2021). Katastrophisieren. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/katastrophisieren>

- 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. erw. und überarb. Aufl., S. 150–177). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032963-8>
- Hillenbrand, C. (2008). 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: Bd. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 5–24). Hogrefe.
- Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(2), 42–51.
- Högberg, B., Strandh, M., Petersen, S., & Nilsson, K. (2024). Associations between academic achievement and internalizing disorders in Swedish students aged 16 years between 1990 and 2018. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 1661–1671. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02597-2>
- Holtmann, M., & Schmidt, M. H. (2008). Dimensionale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung: Bd. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 25–33). Hogrefe.
- Hövel, D. (2014). *Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms "Lubo aus dem All!" Für Kinder mit hohen Risikobelastungen* [Dissertation]. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abgerufen am 19. September 2025 von <https://d-nb.info/1058225731/34>
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 252–268. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002047>
- Hu, B. Y., Ren, L., Wu, Z., Chen, J., & He, J. (2021). Relationships between the teacher-child conflict and children's problem behaviors in the cultural context of chinese preschools. *School Psychology Review*, 51(5), 538–554. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1827678>
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38–60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Husby, S. M., Skalická, V., Li, Z., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2023). Reciprocal relations between conflicted student-teacher relationship and children's behavior problems: Within-person analyses from Norway and the USA. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51, 331–342. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00968-4>
- 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: Bd. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 49–64). Hogrefe.
- In-Albon, T. (2024). Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 1009–1024). Springer.
- Jakob, R. (2018). ICD-11—Anpassung der ICD an das 21. Jahrhundert. *Bundesgesundheitsblatt*, 61, 771–777. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2755-6>
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>

- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 293–316). Hogrefe.
- Julius, H., Langer, J., Matthes, E., & Uvnäs-Moberg, K. (2020). Bindungsgeleitete Pädagogik. *phpublico. Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung*, 6, 7–26.
- Kaene, K., Evans, R. R., Orihuela, C. A., & Mrug, S. (2023). Teacher-student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5124–5144. <https://doi.org/10.1002/pits.23020>
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiss, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Mental health of children and adolescents in times of global crisis: Findings from the longitudinal COPS study from 2020 to 2024. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 68, 670–680. <https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1>
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Kern, L., Harrison, J. R., Custer, B. E., & Mehta, P. D. (2019). Factors that enhance the quality of relationship between mentors and mentees during Check & Connect. *Behavioral Disorders*, 44(3), 148–161. <https://doi.org/10.1177/0198742918779791>
- Kieling, C., Buchweitz, C., Caye, A., Silvani, J., Ameis, S. H., Brunoni, A. R., Cost, K. T., Courtney, D. B., Georgiades, K., Ries Merikangas, K., Henderson, J. L., Polanczyk, G. V., Rohde, L. A., Salum, G. A., & Szatmari, P. (2024). Worldwide prevalence and disability from mental disorders across childhood and adolescence: Evidence from the global burden of disease study. *JAMA Psychiatry*, 81(4), 347–356. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2023.5051>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M., & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25(1), 10–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000184>
- Knierim, B., Raufelder, D., & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(1), 35–48. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- Knowles, C., Murray, C., & Gau, J. (2024). Measuring teacher-student relationships among children with emotional and behavioral problems. *School Psychology International*, 45(6), 699–723. <https://doi.org/10.1177/01430343241248759>
- Knowles, C., Murray, C., Gau, J., & Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(6), 753–761. <https://doi.org/10.1177/0734282919874268>
- Koenen, A.-K., Borremans, L. F. N., De Vroey, A., Kelchtermanns, G., & Spilt, J. L. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, 6, Article 769573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.769573>
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Kölch, M., Schmid, M., Rehmann, P., & Allroggen, M. (2012). Entwicklungspsychologische Aspekte von Delinquenz: Empathie sowie pro- und reaktive Aggression im Kindes- und

- Jugendalter. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6, 158–165. <https://doi.org/10.1007/s11757-012-0169-0>
- 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(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Koomen, H. M. Y., & Lont, T. A. E. (2004). *Teacher Relationship Interview: Qualitative coding manual* [Unpublizierte Übersetzung]. University of Amsterdam.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer.
- Krane, V., Ottar, N., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.-E. (2017). „You notice that there is something positive about going to school“: How teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Krauss, A., & Mackowiak, K. (2023). Anforderungsbewältigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ADHS-Symptomen in Schule und Betrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45(1), 40–52. <https://doi.org/10.25656/01:27036>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. und erw. Aufl.). Beltz.
- Kühn, A. (2018). *Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten: Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Ernst Reinhardt.
- Kulawiak, P. R., Wilbert, J., Schlack, R., & Börnert-Ringleb, M. (2020). Prediction of child and adolescent outcomes with broadband and narrowband dimensions of internalizing and externalizing behavior using the child and adolescent version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *PLoS ONE*, 15(10), Article e0240312. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240312>
- Kulkarni, T., Sullivan, A. L., & Kim, J. (2021). Externalizing behavior problems and low academic achievement: Does a causal relation exist? *Educational Psychology Review*, 33, 915–936. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2010). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Abgerufen am 22. September 2025 von <https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024a). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024*. Abgerufen am 22. September 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024b). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 22. September 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf

- Kurdi, V., & Archambault, I. (2018). Student-teacher relationships and student anxiety: Moderating effects of sex and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212–226. <https://doi.org/10.1177/0829573517707906>
- Lahey, B. B., Applegate, B., Waldman, I. D., Loft, J. D., Hankin, B., L., & Rick, J. (2004). The structure of child and adolescent psychopathology: Generating new hypotheses. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 358–385. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.3.358>
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Julius Klinkhardt.
- Laubenstein, D., & Scheer, D. (2022). Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE). *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 82–94. <https://doi.org/10.25656/01:24716>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, Article 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Legenbauer, T. (2024). Komorbiditäten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 393–402). Springer.
- Legenbauer, T., & Kölch, M. (2024). Depressive Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 943–960). Springer.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Leidig, T. (2023, 30. November). *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Theoretische Grundlagen, Forschungsbefunde und Implikationen für die Schulpraxis* [Wissenschaftliche Präsentation]. Hearing an der Universität Kassel, Kassel, Deutschland.
- 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. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3(3), 30–51. <https://doi.org/10.35468/5903-03>
- Leidig, T., Casale, G., Bolz, T., & Laschet, E. (2019). *Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)*. Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung. Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Universität zu Köln.
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2023). Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Herzog, & M. Balt (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen—Entwicklungsmodelle—Implikationen für die Praxis* (S. 206–217). Kohlhammer.
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lengning, A., & Lüpschen, N. (2019). *Bindung* (2., überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt.

- 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, 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0359-5>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, Article 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Lidzba, K., Christiansen, H., & Drechsler, R. (2013). *Conners 3: Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten – 3. Deutschsprachige Adaption der Conners 3rd Edition (Conners 3) von C. Keith Conners*. Hogrefe.
- Liesefeld, H. R., Krummenacher, J., & Müller, H. J. (2024). Aufmerksamkeit. In M. Rieger & J. Müseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 125–182). Springer.
- Lin, X., Li, L., Chi, P., Wang, Z., Heath, M. A., Du, H., & Fang, X. (2016). Child maltreatment and interpersonal relationship among Chinese children with oppositional defiant disorder. *Child Abuse & Neglect*, 51, 192–202. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.013>
- Little, M., & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(1), 127–138. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3201_12
- Lohaus, A., & Domsch, H. (Hrsg.) (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Springer.
- Loney, J., Whaley-Klahn, M. A., & Weissenburger, F. E. (1976). Responses of hyperactive boys to behaviorally focused school attitude questionnaire. *Child Psychiatry and Human Development*, 6(3), 123–133. <https://doi.org/10.1007/bf01435494>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.22175>
- Lüdeke, S. (2018). *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen: Zur Stressverarbeitung in freundschaftlichen und romantischen Peerbeziehungen*. Springer.
- Madigan, S., Brumariu, L. E., 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(4), 367–399. <https://doi.org/10.1037/bul0000029>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O., & Thurston, M. (2019). Pupils' perceptions of how teachers' everyday practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639819>
- Main, M. (2016). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Goger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. Aufl., S. 17–64). Hogrefe.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). The University of Chicago Press.
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.

- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Mejia, T. M., & Høglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood and Research Quarterly*, 34, 13–26. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Merz-Atalik, K. (2018). Vorwort: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 3–9). Abgerufen am 22. September 2025 unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_gelingende_inklusion_barrierefrei.pdf?_blob=publicationFile&v=1
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood and Research Quarterly*, 29(3), 357–368. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>
- Mohr, L., & Neuhauser, A. (2021). „Banking Time“: Beziehung zuerst! Eine Methode zum Umgang mit auffälligem Verhalten. *Grundschule*, 53(6), 48–50.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R^2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, 4(2), 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Neuhaus, R., McCormick, M., & O'Connor, E. (2020). The mediating role of child-teacher dependency in the association between early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 23(5), 523–539. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751989>
- Neuhauser, A., & Mohr, L. (2023). Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(4), 40–49. <https://doi.org/10.57161/z2023-04-07>
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool, *Social Development*, 29(4), 1071–1091. <https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Nitz, J. (2024). *Mehrstufige Förderung im Kontext externalisierenden Verhaltens in der Grundschule* [Dissertation]. Universität zu Köln. Abgerufen am 19. September 2025 von https://kups.ub.uni-koeln.de/73288/1/Rahmenschrift_MTSS_KUPS.pdf
- Nitz, J., Niederelz, A., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2024). Herausforderungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation eines mehrstufigen Förderansatzes an Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(1), 4–17.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <http://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationship with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>
- Oerter, R., Altgassen, M., & Kliegel, M. (2011). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 301–335). Springer.
- Paez, A. (2017). Grey literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), 233–240. <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(89). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Papachristou, E., & Flouri, E. (2020). The codevelopment of internalizing symptoms, externalizing symptoms, and cognitive ability across childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 32(4), 1375–1389. <https://doi.org/10.1017/S0954579419001330>
- Petermann, F., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2016). *Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter* (3., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F., & Resch, F. (2013). Entwicklungspsychopathologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7., überarb. und erw. Aufl., S. 57–76). Hogrefe.
- Petermann, U. (2022). Übersicht zum Phänomen Schüchternheit, zur Entstehung und zu sozialen Kompetenztrainings. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffner, & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 25–46). Kohlhammer.
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. (2001). *Banking Time: Preschool relationships enhancement project. Pre-K Manual*. The Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). University of Virginia. Abgerufen am 22. September 2025 von <https://www.delawarepbs.org/wp-content/uploads/2016/10/Banking-Time-Resource.pdf>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Secondary manual*. Teachstone.
- Pianta, C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.),

- Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues.* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37, Article 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Pössel, P. (2019). Depression/Suizidalität. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Bd. 3. Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (S. 663–687). Springer.
- Resch, F. (2024a). Entwicklungspsychopathologie im Kindes- und Jugendalter. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 69–82). Springer.
- Resch, F. (2024b). Was ist eine psychische Störung? In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 243–252). Springer.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2020). *BASC-3: Behavior Assessment System for Children. Deutsche Fassung* (3. Aufl.). Pearson.
- Rindermann, H. (2021). Emotionale Kompetenz. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionale-kompetenz>
- Roose, N. J., & Vohs, K. D. (2012). Hindsight Bias. *Perspectives on Psychological Sciences*, 7(5), 411–426. <https://doi.org/10.1177/1745691612454303>
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348. <http://doi.org/10.1080/13632752.2014.972039>
- 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(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-teacher relationships and students' externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development*, 92(1), 174–188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., VanCraeyveldt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

- Roza, J. M. G., Frenzl, A. C., & Klassen, R. M. (2022). The teacher-class relationship: A mixed-methods approach to validating a new scale. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 115–132. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000328>
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Kohlhammer.
- Sacco, R., Camilleri, N., Eberhardt, J., Umla-Runge, K., & Newbury-Birch, D. (2024). A systematic review and meta-analysis on the prevalence of mental disorders among children and adolescents in Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2877–2894. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02131-2>
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-L): Validierung anhand soziometrischer Indizes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(1), 25–32. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.1.25>
- Salisbury, S. (2018). Using attachment enhancing activities based on the principles of Theraplay® to improve adult-child relationships and reduce a child’s ‘overall stress’ as measured by the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1497000>
- Schaffer, H. I. (2014). *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit: Eine Einführung* (3., überarb. Aufl.). Lambertus.
- Schleiffer, R. (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Intervention* (S. 39–64). Hogrefe.
- Schmitz, J., Wolf, K., & Bauch, J. (2024). Prävention psychischer Störungen von Schüler:innen in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(2), 96–100. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art10d>
- Schulte-Körne, G. (2022). Prävention psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 170, 530–538. <https://doi.org/10.1007/s00112-022-01508-6>
- Schweer, M. K. W., Thies, B., & Lachner, R. P. (2025). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (4., überarb. und aktual. Aufl., S. 95–120). Springer.
- Shechtman, Z., & Tutian, R. (2016). Teachers treat aggressive children: An outcome study. *Teaching and Teacher Education*, 58, 28–34. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.005>
- Shi, Q., & Ettekal, I. (2020). Co-occurring trajectories of internalizing and externalizing problems from grades 1 to 12: Longitudinal associations with teacher-child relationship quality and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 808–829. <http://doi.org/10.1037/edu0000525>
- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg, A. (2021). *Multi-tiered system of supports (MTSS) in the classroom*. Center on Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS). Abgerufen am 22. September 2025 von [https://cdn.prod.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20\(MTSS\)%20in%20the%20Classroom.pdf](https://cdn.prod.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/61dc7e332fd7990f774d1ab0_Multi-Tiered%20System%20of%20Supports%20(MTSS)%20in%20the%20Classroom.pdf)
- Solberg, S., & Laundal, Ø. (2025). A place to belong: Student-adult relationship-building activities in a transitional school year program. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(2), 422–435. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317718>

- Spilles, M., & Hagen, T. (2019). Schulpraktische Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten von Einzelfalldaten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 6(3), 1–14. <https://doi.org/10.25932/publishup-67438>
- Spilles, M., Huber, C., Kaspar, K., & Hennemann, T. (2024). Die Bedeutung der von Grundschulkindern wahrgenommenen Beziehung zu ihrer Klassenlehrkraft für deren Einhaltung von Klassenregeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 257–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01205-4>
- 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, Article 103894. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103894>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428–438. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.006>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. M. (2019). Teacher recognition, concern, and referral of children's internalizing and externalizing behavior problems. *School Mental Health*, 11, 228–239. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z>
- Stadler, C. (2019). Störungen des Sozialverhaltens. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Bd. 3. Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 475–498). Springer.
- State, T. M., Mitchell, B. S., & Wehby, J. (2018). Consistent, organized, respectful learning environment. In J. McLesky, B. Billingsley, & T. J. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 97–106). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315176093-10>
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser Lehrerbildung* (S. 20–29). Julius Klinkhardt.
- Stein, R., & Müller, T. (2024). Verhaltensstörungen und emotional-sozialer Entwicklungsbedarf: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl., S. 19–45). Kohlhammer.
- Steinhage, N., & Blossfeld, H.-P. (1999). *Zur Problematik von Querschnittsdaten: Methodisch-statistische Beschränkungen von Querschnittsstudien bei der empirischen Überprüfung von Theorien*. Universität Bremen. Abgerufen am 22. September 2025 unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5759/ssoar-1999-steinhage_et_al-zur_problematik_von_querschnittsdaten.pdf;jsessionid=41AF345C81F79F5FF593848EC8E03DCA?sequence=1
- Taghvaenia, A., & Zonobitar, A. (2020). Positive intervention for depression and teacher-student relationship in Iranian high school girl students with moderate/mild depression: A pilot randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, Article 25. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00331-9>
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1977). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (8., gänzl. neugest. Aufl.). Hogrefe.

- Teistler, N., Umlauft, S., & Wolgast, A. (2019). Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen: Ein Überblick zu deutschsprachigen Messinstrumenten. *Empirische Pädagogik*, 33(4), 456–490.
- Toste, J. R., Heath, N. L., & Dallaire, L. (2010). Perceptions of classroom working alliance and student performance. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 371–387.
- Trauernicht, M., Lazarides, R., Steinberg, O., & Raufelder, D. (2025). Disentangling the complex interplay in classroom relationships: A model of reciprocal situated teacher-student relationships. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 373–395. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01303-5>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Ulrich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.
- Urban, M. (2015). *Konzeption & Evaluation eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen durch die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen unter Berücksichtigung fachbezogener Lerninhalte des Deutsch- und Sachunterrichts in 3./4. Klassen (inklusive) Grundschulen* [Dissertation]. Universität zu Köln. Abgerufen am 19. September 2025 von https://kups.ub.uni-koeln.de/6276/1/Mareike_Urban_Das_Ben_und_Lee-Training_Konzeption_und_Evaluation.pdf
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1997–2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- 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(2), 178–194. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>
- Van Loan, C. L., & Garwood, J. D. (2020). Measuring relationships between adolescents with emotional and behavioral disorders and their teachers: A psychometric report. *Assessment for Effective Intervention*, 45(2), 144–150. <https://doi.org/10.1177/1534508418786779>
- van Ophuysen, S., Schürer, S., & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 149–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment among externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field*. (pp. 77–91). Jossey-Bass.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <http://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of*

- Developmental Psychology*, 12(2), 234–260.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T., & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 5(5), 104–123. <https://doi.org/10.35468/6021-07>
- Vösgen-Nordloh, M. (2024, 27. August). *High-quality dyadic teacher-student relationships. A foundation for mental health in school settings* [Workshop]. Summer School der Universität zu Köln, Köln, Deutschland.
- Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. *Frontiers in Education*, 9, Article 1430959. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1430959>
- Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2024, 01. Juli). *Beziehung gestalten. Konkrete Methoden für den Unterricht* [Workshop]. Lernwerkstatt der Universität zu Köln, Köln, Deutschland.
- Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H. M. Y., Casale, G., Hennemann, T., & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik*, 15(3), 252–274. <https://doi.org/10.25656/01:29029>
- Vösgen-Nordloh, M., Mohr, L., Neuhauser, A., Hennemann, T., Bolz, T., & Leidig, T. (angenommen). Beziehung stärken und Problemverhalten reduzieren durch Banking Time: Eine qualitative Evaluation an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (H. Dilling, W. Mombour, & M. H. Schmidt, Hrsg.; 10., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2019). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (H. Dilling & H. Feyberger, Hrsg.; 9., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Werner, E. (1997). Vulnerable but invincible: High-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica*, 86(422), 103–105. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1997.tb18356.x>
- Werner, E. (2024). Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp, M. Fingerle, & G. J. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (5. Aufl., S. 82–97). Ernst Reinhardt.
- Wettstein, A., & Raufelder, D. (2020). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 17–32). Waxmann.
- Wexler, D. (2017). School-based multi-tiered systems of support (MTSS): An introduction to MTSS for neuropsychologists. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(4), 306–316. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1331848>
- Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Røysamb, E., Moser, T., Brandlistuen, R. E., & Wang, M. V. (2022). Teacher's competence promote close relationships to children with

- externalising problems and conflictual relationships. *Educational Psychology*, 42(6), 673–693. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2059653>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher-child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544–1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. In A. L. Reshly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive and Affective Interventions at School* (pp. 239–250). Springer.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Wirtz, M. A. (2021). Verstärkung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/verstaerkung>
- Wirtz, M. A. (2023). Epidemiologie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 18. September 2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/epidemiologie>
- Wirtz, M. A., & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Die Rehabilitation*, 46, 370–377. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>
- Witt, A. (2024). Resilienz bei Kindern und Jugendlichen. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 167–176). Springer.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), Article 8.
- Wittchen, H.-U., Knappe, S., & Hoyer, J. (2020). Was ist Klinische Psychologie? Definitionen, Konzepte und Modelle. In J. Hoyer & S. Knappe (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 3–28). Springer.
- World Health Organization [WHO]. (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options. Summary report.*
- Wu, G., & Zhang, L. (2022). Longitudinal associations between teacher-student relationships and prosocial behavior in adolescence: The mediating role of basic need satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Article 14840. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214840>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 363–386). Routledge.
- Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (8. Aufl.). Cornelsen.
- Xu, C., Huizinga, M., De Luca, G., Pollé, S., Liang, R., Sankalaite, S., Roorda, D. L., & Baeyens, D. (2023). Cultural universality and specificity of teacher-student relationship: A

- qualitative study in Belgian, Chinese, and Italian primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1287511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287511>
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). „She calls me by my last name“: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>
- Zatto, B. R. L., & Hoglund, W. L. G. (2022). Depressive and anxious symptoms and teacher-child dependency and conflict in early childhood. *Journal of School Psychology*, 91, 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.004>
- Zdoupas, P. (2022). *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten: Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Springer.
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zemp, M. (2024). Editorial zum Themenschwerpunkt: „Schule und ADHS? Das geht!“ *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(4), 209–211. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art21d>
- Zhang, Z., & Wang, Y. (2024). Effect of Banking Time intervention on child-teacher relationships and problem behaviors in China: A multiple baseline design. *Behavioral Sciences*, 14(3), Article 213. <https://doi.org/10.3390/bs14030213>
- Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12–22). Julius Klinkhardt.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In K. H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und Jugend: Individualität, Gruppen und Autonomie* (S. 12–35). Klett-Cotta.
- Zweers, I., van de Schoot, R. A. G. J., Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., de Castro, B. O., & Bijstra, J. O. (2021). 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>

Anhang A – Anteile der Eigenleistungen an den zugrundeliegenden Fachbeiträgen

Beitrag	Eigenleistungen
Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student-relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. <i>Frontiers in Education</i> , 9, 1430959. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1430959	• Entwicklung und Konzeption des Forschungsvorhabens (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Federführung bei der systematische Literaturrecherche • Auswertung der Literaturergebnisse (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Federführung bei der Verfassung des Manuskripts • Federführung bei der Überarbeitung des Manuskripts
Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T., & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. <i>Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)</i> , 5(5), 104–123. https://doi.org/10.35468/6021-07	• Entwicklung und Konzeption des Forschungsvorhabens (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Erhebung der Daten (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Federführung bei der Analyse und Auswertung der Daten • Federführung bei der Verfassung des Manuskripts • Federführung bei der Überarbeitung des Manuskripts
Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H., Casale, G., Hennemann, T., & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? <i>Empirische Sonderpädagogik</i> , 15, 252–274. https://doi.org/10.2440/003-0010	• Entwicklung und Konzeption des Forschungsvorhabens (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Erhebung der Daten (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Federführung bei der Analyse und Auswertung der Daten • Federführung bei der Verfassung des Manuskripts • Federführung bei der Überarbeitung des Manuskripts
Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2026). Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), <i>Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung</i> (S. 489–495). Beltz.	• Mitarbeit bei der Verfassung des Manuskripts • Federführung bei der Recherche und Darstellung des praxisorientierten Anhangs
Vösgen-Nordloh, M., Mohr, L., Neuhauser, A., Hennemann, T., Bolz, T., & Leidig, T. (angenommen). Beziehung stärken und Problemverhalten reduzieren durch Banking Time: Eine qualitative Evaluation an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> .	• Entwicklung und Konzeption des Forschungsvorhabens (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Erhebung der Daten (gemeinsam mit Ko-Autor*innen) • Federführung bei der Analyse und Auswertung der Daten • Federführung bei der Verfassung des Manuskripts

Anhang B – Differenzierte Berechnungen mit dem Datensatz aus Vösgen-Nordloh et al. (2023)

	Outcomevariable: Lehrkraftbeurteilte externalisierende Probleme							
	Schüler*innenmodell AS		Schüler*innenmodell FS		Lehrkraftmodell AS		Lehrkraftmodell FS	
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β
Intercept	-1.98***		2.15***		-0.41		1.13***	
Alter ^b	-0.09	-.02	-0.09	-.02	-0.01	-.00	-0.01	-0.00
Schulform ^a	4.13***		-4.13***		1.54**		-1.54**	
<i>S-Konflikt^b</i>	0.22***	.38***	0.22***	.38***				
<i>S-Nähe^b</i>	0.01	.02	0.03	.06				
<i>S-Negative Erw.^b</i>	-0.15*^c	-.15*^c	-0.05	-.05				
S-Konflikt ^b x Schulform	-0.00	-.00	0.00	.00				
S-Nähe ^b x Schulform	0.02	.04	-0.02	-.04				
S-Negative Erw. ^b x Schulform	0.09	.09	-0.09	-.09				
<i>L-Konflikt^b</i>					0.33***	.73***	0.24***	.53***
<i>L-Nähe^b</i>					0.02	.04	0.08*	.14*
<i>L-Abhängigkeit^b</i>					0.07	.05	0.08	.06
L-Konflikt ^b x Schulform					-0.09*^d	-.20*^d	0.09*	.20*
L-Nähe ^b x Schulform					0.06	.10	-0.06	-.10
L-Abhängigkeit ^b x Schulform					0.01	.01	-0.01	-.01
ICC	0.21	0.21	0.21	0.21	0.15	0.15	0.15	0.15
<i>R</i> ² -marginal	0.344	0.344	0.344	0.344	0.515	0.515	0.515	0.515
<i>R</i> ² -conditional	0.485	0.485	0.485	0.485	0.588	0.588	0.588	0.588

^a Schulform wurde dummy-codiert (0 = Allgemeine Schule, 1 = Förderschule für Schüler*innenmodell AS und Lehrkraftmodell AS; 0 = Förderschule und 1 = Allgemeine Schule für Schüler*innenmodell FS und Lehrkraftmodell FS. ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. ^c Wenn $n = 4$ Schüler*innen mit dem FSP EsE aus dem Allgemeinschulsample gelöscht werden, ist dieser Effekt knapp nicht mehr signifikant ($p = .054$). ^d Wenn $n = 4$ Schüler*innen mit dem FSP EsE aus dem Allgemeinschulsample gelöscht werden, ist dieser Effekt knapp nicht mehr signifikant ($p = .061$). *Kursivschrift* = Die Zusammenhänge beziehen sich auf die Schulform, die als 0 codiert ist. AS = Allgemeine Schule. FS = Förderschule. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Outcomevariable: Lehrkraftbeurteilte internalisierende Probleme								
	Schüler*innenmodell AS		Schüler*innenmodell FS		Lehrkraftmodell AS		Lehrkraftmodell FS	
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β
Intercept	-1.50**		1.70***		-0.56		0.80***	
Alter ^b	0.19	.05	0.19	.05	0.22*	.05*	0.22*	.05*
Schulforma	3.20***		-3.20***		1.36*		-1.36*	
<i>S-Konflikt^b</i>	-0.03	-.06	-0.12**	-.24**				
<i>S-Nähe^b</i>	-0.07	-.13	-0.07*	-.15*				
<i>S-Negative Erw.^b</i>	0.04	.04	0.23***	.27***				
S-Konflikt ^b x Schulform	-0.09	-.18	0.09	.18				
S-Nähe ^b x Schulform	-0.01	-.02	0.01	.02				
S-Negative Erw. ^b x Schulform	0.20*	.23*	-0.20*	-.23*				
<i>L-Konflikt^b</i>					0.08*	.21*	0.04	.09
<i>L-Nähe^b</i>					-0.10**	-.21**	-0.11***	-.22***
<i>L-Abhängigkeit^b</i>					0.27*	.25*	0.32***	.29***
L-Konflikt ^b x Schulform					-0.04	-.12	0.04	.12
L-Nähe ^b x Schulform					-0.01	-.01	0.01	.01
L-Abhängigkeit ^b x Schulform					0.05	.04	-0.05	-.04
ICC	0.23	0.23	0.23	0.23	0.13	0.13	0.13	0.13
<i>R</i> ² -marginal	0.193	0.193	0.193	0.193	0.302	0.302	0.302	0.302
<i>R</i> ² -conditional	0.375	0.375	0.375	0.375	0.391	0.391	0.391	0.391

Anmerkungen. ^a Schulform wurde dummy-codiert (0 = Allgemeine Schule, 1 = Förderschule für Schüler*innenmodell AS und Lehrkraftmodell AS; 0 = Förderschule und 1 = Allgemeine Schule für Schüler*innenmodell FS und Lehrkraftmodell FS. ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. *Kursivschrift* = Die Zusammenhänge beziehen sich auf die Schulform, die als 0 codiert ist. AS = Allgemeine Schule. FS = Förderschule. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

	Outcomevariable: Lehrkraftbeurteilte externalisierende Probleme							
	Konfliktperspektiven- modell AS		Konfliktperspektiven- modell FS		Näheperspektiven- modell AS		Näheperspektiven- modell FS	
	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β	<i>B</i>	β
Intercept	-2.92***		2.21***		-2.34***		2.20***	
Alter ^b	-0.05	-.01	-0.05	-.01	-0.09	-.02	-0.09	-.02
Schulform ^a	5.13***		-5.13***		4.53***		-4.53***	
<i>Diskrepanz-Gruppe-Konflikt^a</i>	2.79***	0.58***	0.61	0.13				
<i>Diskrepanz-Skala-Konflikt</i>	-0.03	-.00	0.52	.06				
<i>Diskrepanz-Gruppe-Konflikt^a x</i>	4.18***	.51***	1.06	.13				
<i>Diskrepanz-Skala-Konflikt</i>								
Diskrepanz-Gruppe-Konflikt ^a x Schulform ^a	-2.18*	-.45*	2.18*	.45*				
Diskrepanz-Skala-Konflikt x Schulform ^a	0.56	.07	-0.56	-.07				
Diskrepanz-Gruppe-Konflikt x Diskrepanz-Skala-Konflikt x Schulform ^a	-3.12*	-.38*	3.12*	.38*				
<i>Diskrepanz-Gruppe-Nähe^a</i>					-0.40	-0.08	1.01	0.21
<i>Diskrepanz-Skala-Nähe</i>					-0.07	-.01	-1.08	-.14
<i>Diskrepanz-Gruppe-Nähe^a x</i>					-0.79	-.10	0.98	.13
<i>Diskrepanz-Skala-Nähe</i>								
Diskrepanz-Gruppe-Nähe ^a x Schulform ^a					1.40	.29	-1.40	-.29
Diskrepanz-Skala-Nähe x Schulform ^a					-1.01	-.13	1.01	.13
Diskrepanz-Gruppe-Nähe x Diskrepanz-Skala-Nähe x Schulform ^a					1.77	.23	-1.77	-.23
ICC	0.22	0.22	0.22	0.22	0.20	0.20	0.20	0.20
R ² -marginal	0.305	0.305	0.305	0.305	0.276	0.276	0.276	0.276

<i>R</i> ² -conditional	0.456	0.456	0.456	0.456	0.422	0.422	0.422	0.422
------------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Anmerkungen. ^a Variable wurde dummy-codiert (0 = Allgemeine Schule, 1 = Förderschule für Konfliktperspektivenmodell AS und Näheperspektivenmodell AS; 0 = Förderschule und 1 = Allgemeine Schule für Konfliktperspektivenmodell FS und Näheperspektivenmodell FS; 0 = Schüler*innenwerte > Lehrkraftwerte, 1 = Lehrkraftwerte > Schüler*innenwerte. ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. *Kursivschrift* = Die Zusammenhänge beziehen sich auf die Schulform, die als 0 codiert ist. AS = Allgemeine Schule. FS = Förderschule. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

	Outcomevariable: Lehrkraftbeurteilte internalisierende Probleme							
	Konfliktperspektiven- modell AS		Konfliktperspektiven- modell FS		Näheperspektiven- modell AS		Näheperspektiven- modell FS	
	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>β</i>
Intercept	-2.12***		0.59		-1.20*		1.60***	
Alter ^b	0.22*	.05*	0.22*	.05*	0.21	.05	0.21	.05
Schulform ^a	2.71***		-2.71***		2.80***		-2.80***	
<i>Diskrepanz-Gruppe-Konflikt^a</i>	2.89***	0.70***	1.65***	0.40***				
<i>Diskrepanz-Skala-Konflikt</i>	0.01	.00	-0.51	-.07				
<i>Diskrepanz-Gruppe-Konflikt^a x</i> <i>Diskrepanz-Skala-Konflikt</i>	1.57	.23	1.68*	.24*				
Diskrepanz-Gruppe-Konflikt ^a x Schulform ^a	-1.25	-.30	1.25	.30				
Diskrepanz-Skala-Konflikt x Schulform ^a	-0.52	-.07	0.52	.07				
Diskrepanz-Gruppe-Konflikt x Diskrepanz-Skala-Konflikt x Schulform ^a	0.11	0.02	-0.11	-.02				
<i>Diskrepanz-Gruppe-Nähe^a</i>					-0.59	-0.14	-0.14	-0.03
<i>Diskrepanz-Skala-Nähe</i>					0.32	.05	0.30	.05
<i>Diskrepanz-Gruppe-Nähe^a x</i> <i>Diskrepanz-Skala-Nähe</i>					-0.98	-.15	-0.66	-.10
Diskrepanz-Gruppe-Nähe ^a x Schulform ^a					0.44	.11	-0.44	-.11
Diskrepanz-Skala-Nähe x Schulform ^a					-0.01	-.00	0.01	.00
Diskrepanz-Gruppe-Nähe x Diskrepanz-Skala-Nähe x Schulform ^a					0.32	.05	-0.32	-.05
ICC	0.18	0.18	0.18	0.18	0.21	0.21	0.21	0.21
R ² -marginal	0.236	0.236	0.236	0.236	0.166	0.166	0.166	0.166

<i>R</i> ² -conditional	0.371	0.371	0.371	0.371	0.344	0.344	0.344	0.344
------------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Anmerkungen. ^a Variable wurde dummy-codiert (0 = Allgemeine Schule, 1 = Förderschule für Konfliktperspektivenmodell AS und Näheperspektivenmodell AS; 0 = Förderschule und 1 = Allgemeine Schule für Konfliktperspektivenmodell FS und Näheperspektivenmodell FS; 0 = Schüler*innenwerte > Lehrkraftwerte, 1 = Lehrkraftwerte > Schüler*innenwerte. ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. *Kursivschrift* = Die Zusammenhänge beziehen sich auf die Schulform, die als 0 codiert ist. AS = Allgemeine Schule. FS = Förderschule. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Anhang C – Praxisorientierte Handouts zur Realisierung voraussetzungsarmer Beziehungsförderung



How to Beziehungsförderung

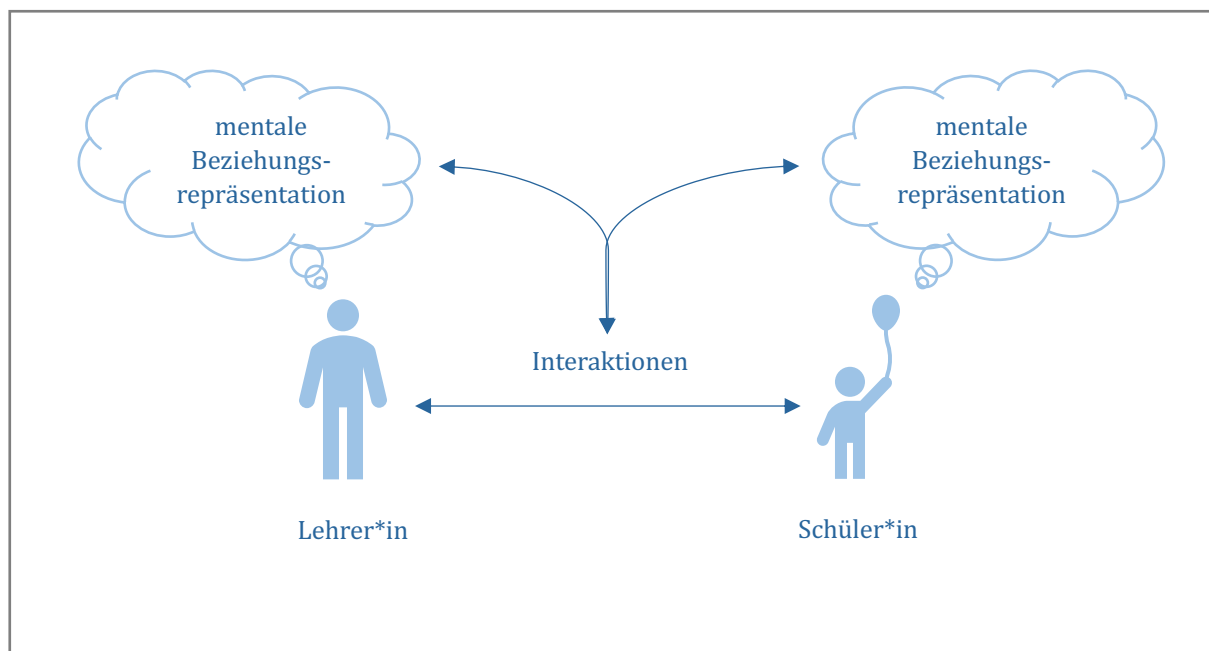
Sechs beziehungsförderliche Methoden
für dich und deine Schüler*innen
Für euer Miteinander!

Liebe Lehrerin,
lieber Lehrer,
liebe*r Lehrer*in,

auf Basis von Bolz, Vösgen-Nordloh und Leidig (2026) stellt dir dieses Booklet sechs konkrete Methoden vor, mit denen du **dyadische Beziehungen** zu deinen Schüler*innen aufbauen, pflegen und verbessern kannst. Eine dyadische Beziehung ist eine Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen dir und jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen; also etwas anderes als deine Beziehung zur ganzen Klasse (Roza et al., 2023).

Aus **systemdynamischer und bindungstheoretischer Perspektive** (Pianta, 1999; 2006) lassen sich dyadische Beziehungen verbessern, wenn entweder die Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen oder die Beziehungsrepräsentationen – also die inneren Vorstellungen, die beide voneinander haben – positiv verändert werden (Vösgen et al., 2023).

Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen sind wechselseitige Verhaltensmuster, die im direkten Moment – im Hier und Jetzt – stattfinden (Wettstein & Raufelder, 2020). Ein typisches Beispiel für eine Interaktion wäre: Ein Schüler ruft wiederholt in die Klasse hinein und verweigert die Mitarbeit, woraufhin die Lehrerin mit einer Verwarnung reagiert und der Schüler diese wiederum wütend als *viel zu streng und viel zu nervig* beschreibt. Wenn sich Interaktionen zwischen Schüler*in und Lehrer*in regelmäßig wiederholen, entwickeln beide **Beziehungsrepräsentationen**, die über den unmittelbaren Interaktionsmoment hinaus mental verankert werden. Beziehungsrepräsentationen lassen sich als innere Beziehungsbilder verstehen, welche sich aus den Interaktionserfahrungen mit dem Beziehungsgegenüber formen. Sie enthalten sowohl kognitive als auch affektive Anteile – also Erinnerungen, Gefühle und Überzeugungen mit Blick auf sich selbst, den Anderen und die Selbst-Andere-Beziehung (Spilt et al., 2022).



Mentale Beziehungsrepräsentationen wirken häufig wie **innere Orientierungssysteme** für zukünftige Interaktionen: Die in ihnen verankerten Überzeugungen und Erwartungen werden in neuen Interaktionssituationen unbewusst aktiviert, um auf Basis früherer Erfahrungen Verhalten zu steuern. Je stabiler mentale Beziehungsrepräsentationen sind, desto eher legen sie sich quasi als **Filter** über erlebte Interaktionen: Wenn du als Lehrer*in die Beziehung zu einem Schüler innerlich als konfliktreich abgespeichert hast, erwartest du möglicherweise eher herausforderndes Verhalten und erlebst im Kontakt mit ihm Gefühle von Frustration oder Unbehagen. Wenn ein Schüler die Beziehung als konfliktreich abgespeichert hat, erwartet er wiederum eher bestrafendes und aus seiner Sicht ungerechtes Verhalten von dir als Lehrer*in und assoziiert möglicherweise wütende Gefühle mit dir (Mohr & Neuhauser, 2021; Pianta, 1999).

Wiederholte und über eine längere Zeit hinweg **als positiv empfundene Interaktionen** zwischen Lehrer*in und Schüler*in haben das Potenzial, die zuvor als negativ verinnerlichten Beziehungsrepräsentationen zu überlagern und dadurch wiederum künftige Interaktionen förderlich zu beeinflussen. Ein **Umbruch in der kognitiv-affektiven Struktur der mentalen Beziehungsrepräsentation** eröffnet neuen Raum und vermehrte Aufmerksamkeit für gelingende Interaktionen, welche ihrerseits positive Beziehungsrepräsentationen stärken können (Vösgen et al., 2023).

Die in diesem Booklet vorgestellten Methoden zielen darauf ab, ebenjene Dynamiken gezielt zu fördern. Der Fokus liegt dabei auf **voraussetzungsarmen Angeboten**. Das bedeutet, die Teilnahme deiner Schüler*innen an den beziehungsförderlichen Methoden darf nicht von ihrem Verhalten abhängig gemacht werden: Die Methoden sollen weder als Belohnung angeboten noch als Strafe entzogen werden. Vielmehr sollen sie allen Schüler*innen eine verlässliche – verhaltensunabhängige – emotionale Unterstützung bieten (Julius, 2009; Vösgen-Nordloh et al., 2024).

Viel Freude bei der Umsetzung. Sie lohnt sich ...

..., denn wie eine kürzlich veröffentlichte **Meta-Metaanalyse** zeigt, in der Daten von 2.64 Millionen Schüler*innen im Alter zwischen 3 und 18 Jahren ausgewertet wurden (Emslander et al., 2025), bestehen bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung und einer Vielzahl entwicklungsrelevanter Faktoren. Dazu zählen der schulische Erfolg, sozial angemessenes Lern- und Arbeitsverhalten, emotionale und Verhaltensprobleme, Mobbing Erfahrungen, lernbezogene Emotionen, das Erleben von Schulzugehörigkeit, schulisches Engagement, Wohlbefinden sowie exekutive Funktionen und Selbstregulationsfähigkeiten.

Inhalt

Anmerkung.....	5
1 Dyadischer Kennenlernbogen	6
<i>Ich möchte dir erzählen, wer ich bin und wissen, wer du bist!</i>	<i>6</i>
2 Positive Begrüßungen an der Tür.....	7
<i>Ich möchte dir zur Begrüßung einen Moment der Aufmerksamkeit schenken!.....</i>	<i>7</i>
3 Positive Verabschiedungen.....	8
<i>Ich möchte dich mit einem guten Gefühl in den Rest des Tages entlassen!.....</i>	<i>8</i>
4 Gute Nachrichten für zu Hause.....	9
<i>Ich möchte dir sagen, was du heute gut gemacht hast, und finde, das sollten auch deine Eltern erfahren! ...</i>	<i>9</i>
5 Eins-zu-Eins Meeting.....	10
<i>Ich möchte eine kleine Auszeit mit dir verbringen; und zwar nicht mit Schulthemen, sondern nur mit Spiel und Spaß!.....</i>	<i>10</i>
5.1 Banking Time.....	11
<i>Eine Erweiterung des Eins-zu-Eins Meetings.....</i>	<i>11</i>
6 Positivtagebuch	12
<i>Ich möchte mir meine positiven Erlebnisse mit dir bewusst machen!</i>	<i>12</i>
Literaturverzeichnis	13

Anmerkung

Die im Folgenden vorgestellten Methoden basieren auf dem Beitrag *Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung* von Bolz, Vösgen-Nordloh und Leidig (2026), der im *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* erschienen ist. Im Rahmen dieses Beitrags wurden Übersichtsarbeiten zu beziehungsförderlichen Interventionen (Kincade et al., 2020; Poling et al., 2022; Spilt et al., 2022) daraufhin ausgewertet, welche Ansätze sich als Einzelmethode in den schulischen Alltag integrieren lassen und dem oben genannten Kriterium der Voraussetzungsarmut gerecht werden.

Einige der Handouts stützen sich auf Arbeiten des *PEARL-Projektes*, das unter der Leitung von Prof.in Dr.in Tatjana Leidig und Prof. Dr. Thomas Hennemann steht (<https://ese.koeln/forschungsprojekte/pearl/>).

Die hier nur knapp skizzierte Methode *Banking Time* basiert auf den Arbeiten von Dr. Alex Neuhauser und Dr. Lars Mohr (Mohr & Neuhauser, 2021; Neuhauser & Mohr, 2023).

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft und ihre Schüler*innen füllen einen Kennlernbogen mit jeweils identischen Fragen aus. Die Antworten der Fragen werden mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen und reflektiert.

1 Dyadischer Kennlernbogen

*Ich möchte dir erzählen,
wer ich bin und wissen, wer du bist!*

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Erstelle einen altersgerechten Kennlernbogen mit üblichen, aber auch mit originellen Fragen. Zum Beispiel: *Was ist dein Lieblingsessen? Was würdest du als erstes tun, wenn du Bundeskanzler*in wärst? Wohin ginge deine Traumreise? ...*
2. Lasse die Schüler*innen den Kennlernbogen ausfüllen. Fülle auch du ihn aus.
3. Kopiere den von dir ausgefüllten Bogen für alle Schüler*innen und verteile diesen. Lasse deine Schüler*innen ihre Antworten mit deinen Antworten vergleichen.
4. Ermutige deine Schüler*innen, sich Notizen zu folgenden Aspekten zu machen:
Hier haben meine Lehrerin und ich fast das Gleiche geantwortet:
Hier haben wir total unterschiedlich geantwortet:
Diese Gemeinsamkeit hat mich überrascht:
Dieser Unterschied hat mich überrascht:
Diese Gemeinsamkeit hat mich gefreut:
5. Integriere Zeit, um dich mit deinen Schüler*innen über eure ähnlichen oder unterschiedlichen Antworten auszutauschen.
6. Versuche, dir ein paar Antworten der Schüler*innen zu merken / diese aufzuschreiben und sie bei Gelegenheit zu erwähnen oder bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Was es zu beachten gilt:

Der dyadische Kennlernbogen weckt möglicherweise mehr Motivation, wenn du diesen gemeinsam mit deiner Klasse erstellst. Dazu könntest du die Think-Pair-Share Methode einsetzen:

- Jede und jeder Schüler*in schreibt zunächst in Einzelarbeit Fragen auf, die ihn oder sie besonders interessieren würden.
- Die Schüler*innen tauschen sich in Kleinteams über ihre Fragen aus und einigen sich pro Team auf die zwei interessantesten Fragen.
- Aus den in den Kleinteams ausgewählten Fragen entsteht der gesamte Kennlernbogen.

Für dich könnte es hilfreich sein, Kopien von den Schüler*innenantworten zu machen. So kannst du dir sie womöglich besser merken. Tue dies jedoch nur, wenn die Schüler*innen explizit damit einverstanden sind.

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft begrüßt zu Beginn eines Schultages oder zu Beginn einer Schulstunde jeden einzelnen und jede einzelne Schüler*in, um sie oder ihn willkommen zu heißen und ihrer oder seiner Anwesenheit Wertschätzung entgegenzubringen. Dabei dürfen die Schüler*innen über die Begrüßungsform entscheiden (z.B. High Five, Anlächeln, Händeschütteln ...).

2 Positive Begrüßungen an der Tür

*Ich möchte dir zur Begrüßung
einen Moment der Aufmerksamkeit schenken!*

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Überlege, welche Begrüßungen sich für das Alter deiner Schüler*innen eignen. Zu Begrüßungsformen können etwa High-Fives, Händeschütteln, Anlächeln, Zuwinken, individuelle Handschläge, kleine Komplimente oder das Sagen des Namens gehören.
2. Kommuniziere gegenüber deiner Schüler*innengruppe, dass du in Zukunft jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin persönlich begrüßen möchtest, bevor der Unterricht startet. Zum Beispiel so: *Auch, wenn das im normalen Unterrichtsalltag vielleicht manchmal untergeht, ist es mir sehr wichtig, dass sich jeder und jede von euch in meinem Unterricht willkommen fühlt. Deswegen möchte ich euch ab heute vor jedem Unterrichtsstart persönlich begrüßen.*
3. Stelle deinen Schüler*innen die Begrüßungsformen vor, aus denen diese in Zukunft auswählen können (siehe Schritt 1). Möglich ist auch, dass du deine Schüler*innen mit in die Auswahl der Begrüßung einbindest und diese zum Beispiel über die drei beliebtesten Formen abstimmen.
4. Klebe die drei Begrüßungsformen an die Klassenraumtür oder an eine andere geeignete Stelle für das tägliche Begrüßungsritual.
5. Bitte deine Schüler*innen, sich vor Beginn des Unterrichts an der Tür anzustellen (außerhalb oder innerhalb des Klassenraums).
6. Die Schüler*innen tippen bei jeder Begrüßung auf die Begrüßungsform, die sie sich wünschen (z.B. auf das High-Five). Du erwidert die erwünschte Begrüßung.

Was es zu beachten gilt:

Überlege, wie es nicht zur Unruhe kommt, wenn einige Schüler*innen bereits begrüßt wurden, andere aber noch nicht. Dazu gibt es beispielsweise folgende Möglichkeiten:

- Zu Beginn der Stunde steht eine Wiederholungsaufgabe an der Tafel (z.B. *Mathebuch, S. 82, Nr. 3*). Die Schüler*innen bearbeiten diese Aufgabe so lange, bis alle begrüßt wurden.
- Die bereits begrüßten Schüler*innen dürfen sich ein Buch nehmen und lesen, etwas malen oder einer anderen ruhigen Einzelaktivität nachgehen.

Um die Motivation der Ruhe zu erhöhen, kannst du zusätzlich ein so genanntes Gruppenkontingenz-Verfahren einsetzen: Die Klasse bekommt einen Punkt, wenn sie es gemeinsam schafft, so lange ruhig zu bleiben, bis alle Schüler*innen begrüßt wurden. Der Punkt bleibt für alle aus, sobald ein einzelnes Kind sich nicht an die Ruheabmachung hält. Eine bestimmte Anzahl von Punkten (z.B. 5) kann die Klasse für eine gemeinsame Belohnung einlösen (z.B. gemeinsames Spiel, Hausaufgaben-Gutschein etc.).

Achtung: Alle werden begrüßt. Die Begrüßung wird nicht als Bestrafung entzogen!

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft beendet jeden Schultag oder jede Schulstunde mit einer positiven Verabschiedung, um den Schüler*innen Wertschätzung für ihre Anwesenheit und Anstrengung entgegenzubringen.

3 Positive Verabschiedungen

Ich möchte dich mit einem guten Gefühl in den Rest des Tages entlassen!

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Kommuniziere gegenüber deiner Schüler*innengruppe, dass du in Zukunft jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin nach dem Unterricht persönlich verabschieden möchtest. Zum Beispiel so: *Auch, wenn das im normalen Unterrichtsalltag vielleicht manchmal untergeht, ist es mir sehr wichtig, dass jeder und jede von euch mit einem guten Gefühl aus der Stunde herausgeht.*
2. Zur Umsetzung gibt es zwei Möglichkeiten, die in den Punkten 3 und 4 dieser Anleitung konkretisiert werden.
3. Bitte deine Schüler*innen, sich nach der Unterrichtsstunde in eine Schlage zu stellen. Verabschiede jedes Kind mit einer kurzen positiven Botschaft (z.B. *Toll, dass du dich heute zum Vorlesen gemeldet hast!*).
4. Bitte deine Schüler*innen ungefähr 5 Minuten vor Unterrichtsschluss, ihren Kopf bequem auf die Arme zu legen und die Augen zu schließen. Sage dann, dass jede und jeder überlegen soll, worauf er oder sie heute stolz ist: *Überlege einmal, worauf du heute stolz sein kannst. Vielleicht hattest du heute einen richtig guten Einfall im Unterricht, vielleicht hast du jemandem total gut geholfen, vielleicht hast du heute auch jemanden zum Lachen gebracht ...* Tippe die Schüler*innen dann nacheinander an. Beim Antippen dürfen die Schüler*innen wieder aufwachen. Hierbei flüsterst du ihnen eine positive Verabschiedungsbotschaft zu: *Toller Meldebeitrag heute in Mathe!*

Was es zu beachten gilt:

Möglicherweise ist es einigen Schüler*innen unangenehm, wenn andere mitbekommen, was du als Lehrer*in Positives über sie denkst. Möglicherweise ist es auch zu zeitaufwändig, immer allen eine positive Verabschiedung zuzuflüstern. Für diese Fälle könntest du den Punkt 4 der vorangegangenen Anleitung abwandeln: Während die Schüler*innen mit geschlossenen Augen darüber nachdenken, worauf sie stolz sind, verteilst du kleine Zettel mit positiven Verabschiedungsbotschaften. Diese verteilst du immer an eine ausgewählte Schüler*innenanzahl (z.B. immer 3) und achtest darauf, dass alle gleichhäufig drankommen.

Achtung: Alle werden verabschiedet. Die Verabschiedung wird nicht als Bestrafung entzogen!

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft schreibt Schüler*innen, die durch besonders positive Verhaltensweisen und Erfolge – und zwar sowohl sozial-emotionale als auch akademische – aufgefallen sind, eine *Gute Nachricht für zu Hause* (z.B. *Anna hat Emil heute ganz toll bei den Matheaufgaben geholfen.*)

4 Gute Nachrichten für zu Hause

*Ich möchte dir sagen,
was du heute gut gemacht hast,
und finde, das sollten auch deine Eltern erfahren!*

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Versuche, dich explizit auf die (dir möglicherweise selbstverständlich vorkommenden) positiven Lern- und Verhaltensweisen deiner Schüler*innen zu konzentrieren. Möglich ist auch, dass du nur ein bestimmtes Kind oder eine*n bestimmte*n Jugendliche*n aus deiner Klasse ganz genau in Bezug auf seine oder ihre positiven Seiten, Stärken und Kompetenzen beobachtest.
2. Schreibe das Positive, das du beobachtet hast, in altersgerechter Sprache als *Gute Nachricht für zu Hause* auf.
3. Lege dem Kind oder Jugendlichen die *Gute Nachricht für zu Hause* während einer Stillarbeitsphase auf den Tisch oder überreiche diese am Ende einer Schulstunde / am Ende eines Schultages.

Was es zu beachten gilt:

Versuche, allen Schüler*innen deiner Klasse gleichermaßen häufig eine *Gute Nachricht für zu Hause* zu schreiben. Fertige zum Beispiel eine Strichliste an, um die Häufigkeit im Blick zu behalten. Berücksichtige dabei explizit auch Kinder und Jugendliche, deren Verhalten dir möglicherweise ausschließlich herausfordernd und störend vorkommt. Wenn du genau hinschaust, wirst du auch bei ihnen positive und lobend hervorzuhebende Seiten entdecken.

Achtung: Nimm eine *Gute Nachricht für zu Hause* nicht wieder weg! Auch dann nicht, wenn der oder die Schüler*in diese zum Beispiel in der zweiten Stunde bekommen, danach aber nur noch gestört hat. Das tolle Verhalten aus Stunde 2 bleibt toll!

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft verbringt über mehrere Wochen hinweg eine transparent vereinbarte Zeit mit einem bestimmten Kind oder Jugendlichen ihrer Klasse (z.B. Montags, Mittwochs und Freitags für jeweils 10 Minuten). In dieser Zeit werden keine schulspezifischen, sondern ausschließlich beziehungsförderliche Aktivitäten durchgeführt (z.B. Gespräche, ein kurzes Spiel, gemeinsames Malen ...).

5 Eins-zu-Eins Meeting

*Ich möchte eine kleine Auszeit
mit dir verbringen;
und zwar nicht mit Schulthemen,
sondern nur mit Spiel und Spaß!*

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Überlege, mit welchem Kind oder Jugendlichen deiner Klasse du aktuell eine belastete Beziehung – zum Beispiel eine konfliktreiche oder distanzierte – führst.
2. Schlage diesem Kind oder Jugendlichen regelmäßige gemeinsame Auszeiten vor. Zum Beispiel so: *Ich habe gemerkt, dass wir uns in letzter Zeit sehr viel streiten. Daran möchte ich etwas ändern. Ich kann mir vorstellen, dass uns eine regelmäßige gemeinsame Auszeit guttun würde.* Mache in diesem Rahmen ganz transparent, an welchen Wochentagen, zu welchen Uhrzeiten und für wie lange die Eins-zu-Eins Meetings stattfinden werden (z.B. immer Montags, Mittwochs und Freitags, jeweils in den ersten 10 Minuten der vierten Schulstunde, für die nächsten 4 Wochen). Sage deinem Schüler oder deiner Schüler*in auch, dass er oder sie in diesen 10 Minuten ganz frei über die Aktivität entscheiden darf.
3. Richte einen Raum oder eine Ecke in deinem Klassenzimmer so ein, dass dort die Eins-zu-Eins Meetings gut stattfinden können. Lege dort zum Beispiel altersadäquate Spiele, Malsachen oder andere kreative Aktivitätsmöglichkeiten aus.
4. Beginne mit den Eins-zu-Eins Meetings. Nutze einen Time-Timer oder dein Handy, um die Zeit zu stoppen und so Beginn und Ende der Meetings klar zu definieren.

Was es zu beachten gilt:

Bei den Meetings geht es darum, Beziehungserfahrungen herzustellen, die als Diskrepanz zu vorherigen (eher belasteten) Beziehungserfahrungen erlebt werden. Es ist also wichtig, innerhalb der Meetings keine beziehungserschwerenden Themen anzusprechen (z.B. Noten, Praktika, Klassenarbeiten ...). Zudem ist es von Relevanz, keine maßregelnden, anleitenden oder korrigierenden Kommentare zu machen. Wenn dein Schüler oder deine Schüler*in beispielsweise mogelt, solltest du dies nicht maßregeln. Auch anweisende Kommentare wie *Mal doch mal die Blumenwiese!* oder *Entscheide dich doch endlich mal für ein Spiel!* solltest du unterlassen.

Die Eins-zu-Eins Meetings sind ein freiwilliges Angebot. Schüler*innen werden nicht gedrängt, an diesen teilzunehmen – Die meisten haben aber große Lust!

Achtung: Die Meetings finden unabhängig vom Verhalten deines Schülers oder deiner Schüler*in statt. Sie werden nicht als Belohnung eingesetzt oder als Bestrafung entzogen.

Kurz zusammengefasst:

Die *Banking Time* ist eine Erweiterung des Eins-zu-Eins Meetings: Bei der *Banking Time* verbringen Lehrkraft und Schüler*in ebenfalls über mehrere Wochen hinweg und für zwei bis drei Mal pro Woche gemeinsam Zeit miteinander. Im Gegensatz zu den Eins-zu-Eins Meetings soll die Lehrer*in dabei aber ganz spezifisch auf ein feinfühliges sowie non-direktes Verhalten achten und dazu sechs spezifische Interaktionstechniken berücksichtigen.

5.1 Banking Time

Eine Erweiterung des Eins-zu-Eins Meetings

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

An dieser Stelle kann keine Schritt-für-Schritt Anleitung formuliert werden, da es nicht zu empfehlen ist, die Banking Time ohne vorherige Fortbildung durchzuführen. Dieses Video vermittelt dir aber einen ersten Eindruck:

<https://www.youtube.com/watch?v=oMr5MHhlwBk>



Was es zu beachten gilt:

Wie erwähnt: Die in der *Banking Time* zu berücksichtigenden Interaktionstechniken benötigen ein wenig Übung. Sie sollten also vor Beginn einer Umsetzung im Rahmen einer Fortbildung erprobt werden.

Kurz zusammengefasst:

Die Lehrkraft beobachtet bei einem Kind oder Jugendlichen, mit dem sie eine herausfordernde Beziehung erlebt, Positives: Sie achtet darauf, was der oder die Schüler*in gut macht oder welche besonderen Eigenschaften sowie Fähigkeiten er oder sie hat. Bei sich selbst beobachtet die Lehrkraft, was ihr gut im Umgang mit dem oder der Schüler*in gelingt. Sie hält diese positiven Aspekte in einem Positiv-Tagebuch fest.

6 Positivtagebuch

Ich möchte mir meine positiven Erlebnisse mit dir bewusst machen!

Schritt-für-Schritt-Anleitung:

1. Überlege, mit welchem Kind oder Jugendlichen deiner Klasse du aktuell eine belastete Beziehung – zum Beispiel eine konfliktreiche oder distanzierte – führst.
2. Beobachte diesen Schüler oder diese Schüler*in in den kommenden Wochen ganz genau und lege deinen Fokus dabei auf Positives: *Was macht er oder sie gut? In welchen Situationen hat er oder sie sich gut verhalten? Wann hat er oder sie eine gute schulische Leistung erbracht? ...*
3. Beobachte auch dich selbst im Umgang mit dem oder der Schüler*in. Lege einen Fokus auf die Dinge, die dir gut gelingen (z.B. Geduld, Humor, Gelassenheit ...).
4. Nimm dir so häufig wie möglich – bestenfalls jeden Tag – ungefähr 5 bis 10 Minuten Zeit, gehe den Tag noch einmal gedanklich durch und schreibe dir mindestens einen positiven Aspekt zu dem betreffenden Kind oder Jugendlichen sowie mindestens einen positiven Aspekt zu dir selbst auf.

Was es zu beachten gilt:

Manchmal erscheint es so, als könne man gar nichts Positives erkennen. Wenn es dir so geht, könnten folgende Impulse helfen:

- Beachte auch Kleinigkeiten und Selbstverständliches: Überlege, welche Kleinigkeiten im Alltag schon gut laufen (z.B. *Ist mit einem Lächeln in den Raum getreten*).
- Beachte Bemühungen deines Schülers oder deiner Schüler*in: Achte darauf, wann das beobachtete Kind oder der beobachtete Jugendliche sich bereits stark bemüht. Denn: Nicht nur das Ergebnis, sondern auch die Mühe zählt.
- Beachte auch kleine Veränderungen oder Erfolgserlebnisse: Manche kleinen Veränderungen bemerkt man gar nicht, weil sie so selbstverständlich wirken. Achte jedoch auch auf diese Kleinigkeiten (z.B. *Konnte sich nach Misserfolg schneller wieder beruhigen als üblich*).

Dem oder der Schüler*in tut es gut, wenn sie oder er von ihren positiven Beobachtungen erfährt. Sobald dir etwas Positives auffällt, kannst du es also ruhig aussprechen (und nicht nur für das Tagebuch im Kopf behalten). Zum Beispiel so: *Wie schön, dass du mit so einem Lächeln in die Klasse kommst. Da bin ich direkt ein bisschen motivierter.*

Literaturverzeichnis

- Bolz, T., Vösgen-Nordloh, M., & Leidig, T. (2026). Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 489–495). Beltz.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 293–316). Hogrefe.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Mohr, L., & Neuhauser, A. (2021). „Banking Time“: Beziehung zuerst! Eine Methode zum Umgang mit auffälligem Verhalten. *Grundschule*, 53(6), 48–50.
- Neuhauser, A., & Mohr, L. (2023). Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(4), 40–49.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37, 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Roza, J. M. G., Frenzl, A. C., & Klassen, R. M. (2023). The teacher-class relationship. A mixed-methods approach to validating a new scale. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 115–132. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000328>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher–child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/doi:10.1111/jcpp.13573>
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T., & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 5, 104–123. <https://doi.org/10.35468/6021-07>
- Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher-student relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. *Frontiers in Education*, 9, 1430959. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1430959>
- Wettstein, A., & Raufelder, D. (2020). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Waxmann.