

Universität Freiburg

Beziehungsqualität und Integration

Die Rolle der Lehrperson-Lernende-Beziehung für die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in inklusiven Schulen auf der Sekundarstufe I in der Schweiz

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Prof. Dr. Gérard Bless (1. Gutachter),
Prof. Dr. Reto Luder (2. Gutachter),
Prof. Dr. Carmen Zurbriggen (3. Gutachterin)

Freiburg, den 12. Juni 2023

Dekan
Prof. Dr. Dominik Schoebi

vorgelegt von
Giuliana Pastore
(Italien)

Danksagung

Sowohl im professionellen als auch im privaten Bereich beeinflussen Beziehungsqualität und Integration meinen Alltag buchstäblich. Deshalb liegen mir diese Themen besonders am Herzen. Direkt oder indirekt erlebte negative aber vor allem positive Erfahrungen haben mich am Ende zu dem Privileg geführt, diese Arbeit zu schreiben.

Dafür möchte ich mich besonders bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Gérard Bless für sein in mir entgegengebrachtes Vertrauen, seine stets aufmerksame und konstruktive Begleitung sowie für seine wohlwollende Betreuung während der ganzen Konzeptions- und Schreibphase dieses Dissertationsprojekts bedanken.

Prof. Dr. Reto Luder bin ich außerordentlich dankbar, weil ohne sein Zutun dieses Dissertationsprojekts gar nicht möglich gewesen wäre. Seine vertrauensvolle und ermutigende Unterstützung sowie seine unermüdliche inhaltliche wie professionelle Förderung haben maßgeblich meine akademische Laufbahn geprägt.

Meiner Kollegin Dr. Ariane Paccaud danke ich besonders für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und -auswertung vor allem bei der französischsprachigen Stichprobe sowie für ihre verständnisvolle und solidarische Mitwirkung. Bei meinem Kollegen Prof. Dr. André Kunz bedanke ich mich für seine unverzichtbare freundschaftliche und anregende Mitarbeit während des gesamten IFCH-Sek I Projekts und meiner Dissertation. Zusammen waren Prof. Dr. Luder, Prof. Dr. Kunz und Dr. Paccaud für mich ein großartiges Team. Für die Überwindung einiger nicht weniger Stolpersteine bezüglich des quantitativen Teils meiner Arbeit bin ich Dr. Esther Kirchhoff äußerst dankbar: Sie stand mir in vielerlei Hinsicht mit Tat und Rat stets bei Seite. Von ihr habe ich sehr viel gelernt. Ebenfalls dankbar bin ich Prof. Dr. Roger Keller, der mit viel Geduld und Engagement mich immer wieder zu wichtigen Meilensteinen geführt hat. Von Prof. Dr. Gisela Unterweger und Dr. Oxana Ivanova-Chessex' Expertise konnte ich enorm profitieren. Dank ihrer Rückmeldungen und ihrer zahlreichen Ratschläge sowie der sorgfältigen Gegenlektüren der entsprechenden Teile meiner Arbeit haben sie in hohen Massen zur Qualität meiner qualitativen Daten beigetragen. Weiter gebührt meine Dankbarkeit MA Mirjam Nievergelt, Dr. Simone Schoch und Dr. Boris Eckstein für ihre differenzierten und konstruktiven Rückmeldungen, ihre zahlreichen Anregungen und nicht zuletzt für den kollegialen Austausch. Nicht nur beruflich, sondern auch persönlich standen mir alle meine Kolleginnen und Kollegen während dieser intensiven Jahre zur Seite und haben zu meiner wissenschaftlichen Weiterentwicklung beigesteuert. Sie alle zeigten mir, wie sich Beziehungsqualität und Integration anfühlen.

Auch möchte ich mich herzlich bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und deren Familien dafür bedanken, dass sie sich zu der Studie bereiterklärt haben und diese somit ermöglichten. Den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter danke ich für ihre tatkräftige Unterstützung bei der zeitaufwendigen Datenerhebung.

Schließlich, unendlich dankbar bin ich meiner Familie – meiner Kinder Robin und Nicole und meinem Partner Maurizio – für den Halt, das Verständnis, die Entspannung und das Gelächter und die bedingungslose Liebe, die mich umgibt. Sie sind für mich der ‘sichere Hafen’, den jede Person braucht, um glücklich zu sein.

Inhalt

| | | |
|--------|---|-----|
| I | Abstract | 6 |
| II | Lesehilfe | 8 |
| 1. | Ausgangslage..... | 9 |
| 1.1. | Inklusion und Gesundheit..... | 9 |
| 1.2. | Eine inklusive gesunde Schule | 12 |
| 1.3. | Soziale Integration, Wohlbefinden und Beziehungsqualität | 13 |
| 1.4. | Aktuelle Lage in der Schule und Fragestellung | 14 |
| 2. | Theoretische Grundlage | 16 |
| 2.1. | Integration in der Schule | 16 |
| 2.1.1. | Inklusion und Integration: Debatte und Begriffsklärung | 16 |
| 2.1.2. | Inklusion und Integration auf Sekundarstufe..... | 21 |
| 2.1.3. | Schulische Integration und Wohlbefinden | 24 |
| 2.1.4. | Forschungsstand inklusiver Schulung | 26 |
| 2.2. | Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Lernenden | 30 |
| 2.2.1. | Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität: Kontroverse und Begriffsklärung | 32 |
| 2.2.2. | Entwicklungstheoretische Bezüge – Bindungstheorie | 34 |
| 2.2.3. | Kognitionstheoretische Bezüge – Joint Attention..... | 44 |
| 2.2.4. | Begriffsdefinition Beziehungsqualität..... | 52 |
| 3. | Methodischer Zugang..... | 55 |
| 3.1. | Fragestellung und Design der Studie | 55 |
| 3.2. | Die Stichprobe | 57 |
| 3.3. | Quantitative Daten | 63 |
| 3.3.1. | Instrumente | 63 |
| 3.3.2. | Validierung der Skala Beziehungsqualität (Skala BQ) | 70 |
| 3.3.3. | Auswertungsmethode..... | 82 |
| 3.4. | Qualitative Daten | 84 |
| 3.4.1. | Instrument – Das Leitfadenterview zu t1..... | 84 |
| 3.4.2. | Auswertungsmethode..... | 87 |
| 3.5. | Integration quantitativer und qualitativer Daten | 89 |
| 4. | Ergebnisse | 91 |
| 4.1. | Quantitative Ergebnisse | 91 |
| 4.1.1. | Cross-Lagged-Modelle | 92 |
| 4.1.2. | Einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung | 96 |
| 4.2. | Qualitative Ergebnisse | 101 |
| 4.2.1 | Positive Beziehungstypen | 101 |
| 4.2.2 | Neutrale oder ambivalente Beziehungstypen | 107 |
| 4.2.3 | Negative Beziehungstypen..... | 114 |

| | |
|--|-----|
| 5. Diskussion..... | 120 |
| 6. Schlussfolgerungen..... | 129 |
| 7. Verzeichnisse..... | 136 |
| 7.1. Abkürzungen..... | 136 |
| 7.2. Tabellen..... | 136 |
| 7.3. Abbildungen..... | 136 |
| 7.4. Literatur..... | 137 |
| 8. Anhänge..... | 162 |
| 8.1. Skaldokumentation..... | 162 |
| 8.1.1. Skala: PIQ – Perception of Inclusion Questionnaire..... | 162 |
| 8.1.2. Skala BQ: Beziehungsqualität..... | 164 |
| 8.2. Interviewleitfaden..... | 166 |
| 8.2.1. Leitfaden Deutsch..... | 166 |
| 8.2.2. Leitfaden Französisch..... | 170 |
| 8.3. Transkriptionen (digital auf Anfrage)..... | 173 |

Diese Arbeit geht der Frage nach, welche Rolle die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern an Schweizer Schulen der Sekundarstufe I spielt und welchen Einfluss sie auf die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) hat. Diese Fragen sind insofern bedeutsam, als Schweizer Schulen auch auf der Sekundarstufe I begonnen haben, dem Inklusionsmandat nachzugehen. Wie sie Inklusion interpretieren und umsetzen, hat aber unmittelbare Folgen auf die individuellen Entwicklungspfade dieser Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen dieser Arbeit wird zwischen Inklusion und Integration unterschieden. Mit Inklusion wird das Augenmerk auf offizielle schulische Maßnahmen gerichtet. Mit Integration wird der Blickwinkel von der institutionellen auf die individuelle Ebene verschoben. Es wird deshalb argumentiert, dass eine gelungene Integration dann erreicht wird, wenn sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen inklusiver Kontexte wohlfühlen sowie als sozial eingebunden und leistungskompetent wahrnehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird in dieser Arbeit von hochqualitativen Lehrperson-Lernende-Beziehungen ausgegangen: Diese bilden das Fundament für inklusive Schulen, die eine gesunde Lernumgebung sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen darstellen. Die Definition von Beziehungsqualität wurde in dieser Arbeit aus der Bindungs- und Joint Attention-Theorie hergeleitet, daher umfasst sie sowohl emotional als auch kognitiv empathische Komponenten. Dafür stehen die zwei Dimensionen der emotionalen Resonanz und der gemeinsamen Intentionalität als operationalisierte Abbildung der genannten Komponenten. Die Beantwortung der oben gestellten Fragen wurde mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden angegangen, deren Verknüpfung ein vollständigeres Bild der aktuellen schulischen Situation bezüglich Beziehungsqualität und Integration an Schweizer Sekundarschulen verspricht. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen einerseits, dass Lehrperson-Lernende-Beziehungen auch auf der Sekundarstufe I eine hohe Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler mit SEN haben. Hochqualitative (d.h. empathische) Beziehungen führen zu einer besseren Integration dieser Lernenden, sowohl im subjektiven als auch im objektiven Sinne. Andererseits zeigen sich auch große Diskrepanzen bei den Beziehungstypologien in der aktuellen schulischen Landschaft, denn nicht in allen Schweizer Schulen werden aus Sicht der Jugendlichen hochqualitative Beziehungen erlebt. Hieraus ergibt sich daher die Empfehlung, eine bindungstheoretische und neurowissenschaftliche Perspektive in Aus- und Weiterbildung einfließen zu lassen, um die Interpretation des Verhaltens zu schärfen und die damit verknüpfte emotionale Reaktivität und Responsivität

sowie die Handlungswirksamkeit von Lehrpersonen zu bestärken, vor allem im Hinblick auf herausfordernde Situationen bei sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen.

II Lesehilfe

Der hier verwendete Begriff ‘Lehrperson-Lernende-Beziehung’ ist aus der Überlegung und Diskussion mit geschätzten Kolleginnen und Kollegen entstanden. Im Fokus der Überlegung stand die Kritik an der üblichen Verwendung des Begriffs ‘Lehrer-Schüler-Beziehung’. Dieser ist eventuell der deutschen Übertragung aus dem englischen ‘teacher-student-relationship’ geschuldet, dennoch fehlt in der Übersetzung die in der Wissenschaft sonst noch wichtige Auseinandersetzung mit sprachlicher Korrektheit. Ziel war also, eine Formulierung zu finden, die sowohl genderneutral als auch beeinträchtigungssensibel sein könnte. Es musste einen Begriff gesetzt werden, der für ein noch breiteres Publikum zugänglich sein könnte und mit dem sich alle angesprochen fühlen würden. Die Auswahl ‘Lehrperson-Schüler:in-Beziehung’ (oder die Alternative mit Genderstern: ‘Schüler*in’) wurde aus dem Grund abgelehnt, weil diese Art der gendergerechten Formulierung Menschen mit einer Sehbehinderung das Lesen erschweren könnte. Die Auswahl ‘Lehrperson-Lernende-Beziehung’ ist zweifellos nicht perfekt. Damit wird schließlich der Wunsch geäußert, eine möglichst diskriminierungsarme Formulierung zu finden.

Auch in Bezug auf andere Begriffe wird auf eine diskriminierungsarme Sprache geachtet. Damit diese jedoch nicht auf Kosten der Lesbarkeit geht, werden beiläufige Begriffe alternierend in ihrer weiblichen und männlichen Form geschrieben, während bei zentralen Begriffen wie ‘Schülerinnen und Schüler’, stets beide Formen zusammengetragen werden.

Weiter ist der Umgang mit den Anführungszeichen wie folgend reguliert: Bei direkt zitierten Begriffen oder bei größeren Zitaten werden doppelte “Gänsefüßchen” verwendet; in diesen Fällen wird die Quelle mit spezifischer Seitenangabe angegeben. Für die diskursive und kontextgebundene Hervorhebung von Begriffen werden dagegen ‘einfache Gänsefüßchen’ verwendet. Die kursiv gehaltenen Begriffe dienen zur Abgrenzung von Inhalten im Fließtext und daher zur besseren Sichtbarkeit neuer Abschnitte innerhalb des Textes.

Englische Begriffe werden im Original behalten und daher grundsätzlich nicht übersetzt. Für den Begriff ‘shared intentionality’ wird auch die deutsche Umbenennung ‘gemeinsame Intentionalität’ verwendet, weil dafür bereits eine publizierte Übersetzung vorliegt (vgl. Tomasello, 2020).

1. Ausgangslage

1.1. Inklusion und Gesundheit

In den letzten Jahren sind in der Forschung die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung gestiegen und der Begriff der *guten gesunden Schule* hat im deutschsprachigen Raum Einzug gehalten (Dadaczynski, 2012; Paulus, 2010b; Paulus et al., 2016). Eine lange Forschungstradition, vor allem im Kontext von Gesundheitspsychologie und Soziologie, spricht sich nämlich dafür aus, dass Gesundheit und Bildung sich gegenseitig stark beeinflussen: Eine gute Gesundheit würde eine bessere Bildung bedingen, sowie eine gute Bildung zu einem gesünderen Lebensstil führen würde (Achermann Fawcett et al., 2018; Dadaczynski, 2012). Spezifisch für alle Schülerinnen und Schüler würde eine gute gesunde Schule theoretisch den Raum für ihre optimale kognitive und psycho-soziale Entwicklung bieten, indem einerseits Gesundheitsförderung als Bildungsauftrag aufgenommen würde und andererseits die Bildungsarbeit der Schule verbessert würde (Paulus, 2010a). Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der Förderung von Lern- und Leistungsfähigkeit, sondern auch auf der Zufriedenheit und dem Wohlbefinden (Paulus, 2010a). Dieses fundamentale Prinzip lässt sich mit dem Grundsatz einer inklusiven Schule sehr gut verknüpfen, denn auch diese steht auf einem menschenrechtlichen Fundament: allen Schülerinnen und Schülern ausnahmslos gleichberechtigte und optimale Förderung garantieren zu wollen, ohne dabei wichtige gesundheitliche Aspekte aus den Augen zu verlieren, wie ihr Wohlbefinden in der Schule (UNESCO, 2005, 2020).

Abgesehen von diesen geteilten theoretischen Prinzipien konnten auch im Rahmen der Inklusionsforschung zahlreiche Verbindungen mit gesundheitlich relevanten Aspekten festgestellt werden, dies sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. So zeigte z.B. ein Forschungsüberblick von Bless (2018) positive Wirkungen integrativer Schulformen für den Lernfortschritt, die adaptiven Kompetenzen, die wohnortnahe Beschulung und das dadurch erhöhte soziale Netzwerk außerhalb der Schule (Bless, 2018). Diese Aspekte entsprechen grundsätzlich den sozialen Bedingungen für eine höhere Lebensqualität und sind daher als gesundheitsfördernd zu betrachten (WHO, 1986, 2019). Außerdem verweisen weitere Studien auf die schützende Wirkung von integrativen schulischen Settings, in denen verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler von prosozialen Vorbildern profitieren können (Müller, 2011). Es ist daher naheliegend davon auszugehen, dass Gelingensbedingungen inklusiver Settings gesundheitsförderlich für alle Beteiligten sind (Keller et al., 2018; Luder et al., 2020, 2022; UNESCO, 2020).

Jedoch zeigt sich auch eine Schattenseite inklusiver Bildung mit besorgniserregenden Erscheinungen für Lernende und Lehrende (Luder, 2019; Müller, 2011). Zum Beispiel stellten Studien zum Belastungserleben von Lehrkräften fest, dass diese tendenziell deutlich mehr zeitliche und psychische Belastung durch inklusive Settings erwarten und dass die Rahmenbedingungen für effektiven inklusiven Unterricht noch als unzureichend eingeschätzt werden (Achermann Fawcett et al., 2018; Brägger, 2019; Brägger & Schwendimann, 2022; Fischer et al., 2015). Forschungsergebnisse in Bezug auf inklusive Schulformen weisen auch auf Risiken hin, wie die Distanzierung von beruflichen Anforderungen (sogenannte „innere Kündigung“) mit zunehmend fehlender Motivation und den Verlust eines positiven Lebensgefühls oder die kompensatorische Überanstrengung bei gleichzeitiger erlebter Frustration und mangelnder Solidarität (Erbring, 2015, S. 160). Auch was die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern betrifft, gibt es eine beträchtliche Forschung über verschiedene Risiken im Kontext von inklusiver Schulung. Denn sonderpädagogischer Förderbedarf (darunter v.a. sogenannte Verhaltensauffälligkeiten) in einer Regelklasse geht oft mit sozialer Ausgrenzung der betroffenen Schülerinnen und Schüler einher (Allen et al., 2018; Bless, 2000, 2018; Huber & Wilbert, 2012; Keller et al., 2018; Luder, 2019). Dieser Zusammenhang tangiert nicht nur die Beziehungskonstellation der Peergruppe in einer Regelklasse, sondern auch die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Diese spüren Ablehnung auch von ihren Lehrpersonen (Huber & Wilbert, 2012). In mehreren Studien konnte bereits aufgezeigt werden, dass Erfahrungen von Unsensibilität oder Gleichgültigkeit, autokratischem Klassenmanagement, unfairen Entscheidungen oder rigidem Verhalten von Lehrpersonen zu Verhaltensproblemen, Ablehnung und Entfremdung führen können (Baker, 2005; Cefai & Cooper, 2010; Cooper, 2006; Jahnukainen, 2001; Liesen & Luder, 2011). Außerdem führt nicht nur das direkte, sondern auch das indirekte Erleben von Diskriminierung und Ausgrenzung zu negativen Einstellungen gegenüber der Schule sowie zu körperlichen Beschwerden (Hascher & Baillod, 2004). Dagegen entstehen bei positiven Interaktionen günstigere Einstellungen gegenüber der Schule, mehr Freude, weniger Sorgen und körperliche Beschwerden sowie weniger soziale Probleme (Hascher & Baillod, 2004). Dies trifft auch bei gesundheitlich beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern zu, wobei der ursprünglich beobachtete negative Effekt einer bestimmten Symptomatik einer/eines Lernenden auf ihr/sein Wohlbefinden (z.B. bei ADHS) dank der emotionalen Unterstützung und der Nähe von Bezugspersonen sowie von Mitschülerinnen und Mitschülern kompensiert werden kann (Krauss, 2022). Huber und Wilbert (2012) konnten zeigen, dass Ausgrenzungsdynamiken in Verbindung mit

sonderpädagogischem Förderbedarf nicht überall gleich anzutreffen sind und dass in 55% der Klassen keine derartige negative Verbindung feststellbar war. In Hinblick darauf weisen die Autoren auf die Notwendigkeit hin, die genauen Rahmenbedingungen für gelungene Inklusion aufzuspüren.

In diesem Sinne führt die Inklusionsthematik zwangsläufig zur Thematik der körperlichen und psychischen Gesundheit aller in den Schulen involvierten Personen. Deshalb sind die Fragen danach, was inklusive Schulen implizieren und wie diese optimal etabliert werden können, notwendig und unvermeidlich mit gesundheitlich relevanten Aspekten verbunden wie z.B. dem Wohlbefinden. Vor allem wie der Inklusionsauftrag in den Schulen interpretiert und umgesetzt wird, hat einen unmittelbaren und substanziellen Einfluss darauf, wie es allen Beteiligten und vor allem den betroffenen Schülerinnen und Schülern damit geht.

Inklusion als Chance zu sehen, ist nicht selbstverständlich. Inklusion und (psychische) Gesundheit als abgekoppelt voneinander im Rahmen von Schulentwicklung zu realisieren, ist wenig sinnvoll und kann unter Umständen weitgehende Folgen sowohl für die Gesundheit von Lehrpersonen als auch für die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern haben, mit gravierenden Konsequenzen für die Qualität der schulisch pädagogischen Ziele und Aufgaben von beiden Parteien (Achermann Fawcett et al., 2018; Basch, 2011; Erbring, 2015; Hascher, 2018; Pansrithong & Leksansern, 2020; Roeser et al., 1998).

Grundsätzlich gesund wäre eine inklusive Schule dann, wenn die einzelnen Beteiligten ihre sozialen und psychologischen Werte, mit denen der Schule vereinbaren und integrieren können (Achermann Fawcett et al., 2018; Pansrithong & Leksansern, 2020). Auf der Sekundarstufe wird diese Prämisse deutlich von der anhaltenden Tendenz erschwert, die selektive und allokativen Aufgabe des Bildungssystems mit einer konkurrenzfördernden und defizitorientierenden Idee von Lernen und Leistung zu konfundieren, die nur durch homogenisierende Strukturen erreicht werden kann (z.B. Bless, 2017; Reichen, 2022). Dieser separativ geprägte Grundgedanke von Bildung und Leistungsfähigkeit steht im Widerspruch mit den Prinzipien der inklusiven Schule (Amrhein, 2015; Fend, 2008; Rix & Ingham, 2021; UNESCO, 2020). Wenn der bildungspolitische Auftrag zur Etablierung inklusiver Schulen als extern erzwungene Maßnahme angesehen wird, kann sich der Übergang von alten und neuen Werten, und damit die Vereinbarung zwischen individuellen und institutionellen Wertüberzeugungen als schwierig gestalten. Wenn hinzu kein passendes Unterstützungssystem (mehrebenen, multidisziplinär und kooperativ) aufgebaut wird, kann Heterogenität zu Überforderung werden. Dies kann unter Umständen der Aufbau einer

sinnvollen (gesunden und schützenden) Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, vor allem denjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beeinträchtigen (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008; Hascher & Hagenauer, 2010). Es ist also fundamental bei der Etablierung inklusiver Schulen – wenn diese tatsächlich gesundheitsförderlich wirken sollten –, dass die passenden Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden (Dadaczynski et al., 2015; Peperkorn et al., 2017).

Wichtige Rahmenbedingungen können aus einer gemeinsamen Perspektive über Inklusion und Gesundheitsförderung effektiver erzielt werden. Somit würde die Realisierung bildungspolitischer Anforderungen, wie die der Inklusion, nicht in der alleinigen Verantwortung Einzelner bleiben, sondern kann ein systemisch aufeinander abgestimmtes Projekt werden (Keller et al., 2018; Paulus et al., 2016; UNESCO, 2020).

1.2. Eine inklusive gesunde Schule

Das Konzept einer inklusiven gesunden Schule entstand im Jahre 2014 aus der Vision einer Gruppe von Schweizer Forscherinnen und Forschern, die ausgehend von Paulus' Konzept der guten gesunden Schule (siehe Kap. 1.1, S.9) darauf abzielten, die jeweiligen Expertisen und Ziele von inklusiver Bildung und von Gesundheitsförderung zu vereinen. Das Ziel dabei war, die optimalen Rahmenbedingungen auszuloten, die für die Realisierung einer inklusiven, aber auch gesunden Schule notwendig sind (Keller et al., 2018; Luder et al., 2022). Beide Disziplinen befassen sich nämlich mit der bestmöglichen Förderung für jedes Kind in einem prosozialen und fürsorglichen Lernumfeld, wobei individuelles Wohlbefinden, die Gesundheit aller und eine gute individuelle Lernförderung als primäre pädagogische Aufgaben der Schule betrachtet werden (Keller & Kunz, 2022; Luder et al., 2022). Damit verbunden ist sowohl bei schulischer Inklusion als auch bei der Gesundheitsförderung das Bestreben nach Chancengerechtigkeit, Empowerment und Partizipation. Grundlegend dafür ist der Leitgedanke, dass biomedizinische, psychologische und soziale Aspekte, alle in komplexer Wechselwirkung, einen Einfluss darauf haben, wie integriert und wie gesund sich eine Person in einer Umgebung fühlt (Brägger, 2019; Keller et al., 2018). Unterdessen werden sowohl personen- als auch umweltbedingte Faktoren berücksichtigt, um alle Verantwortlichen in der Schule in die Lage zu versetzen, koordiniert und kooperierend durch gezielten Ressourcenaufbau und die Reduktion von Belastungen herausfordernde Situationen bewältigen zu können (Keller & Kunz, 2022). In diesem Sinne verpflichtet sich eine inklusive gesunde Schule als Systemeinheit sowohl auf institutioneller als auch auf pädagogischer Ebene, ein Lernumfeld für eine gesunde Entwicklung und eine optimale Lernunterstützung

für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, unabhängig von ihrer Leistung, ihrer Sprach-, Lern- und Verhaltensdisposition oder ihrer Behinderung (Keller et al., 2020). Eines der Schlüsselemente inklusiver gesunder Schulen ist daher die Fähigkeit der Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Die individuelle Förderung setzt voraus, dass man die spezifischen Lernbedürfnisse jeder Schülerin und jedes Schülers kennt, deren emotionalen und motivationalen Zustände wahrnimmt und deren Potenzialen erkennt (Brühwiler, 2014; Krammer, 2009; Werning & Arndt, 2015). Weiter im Kern des hier verwendeten Gesundheits- und Inklusionsbegriffs, und deshalb auszeichnend für eine inklusive gesunde Schule, steht das Konzept des schulischen Wohlbefindens, welches wiederum mit dem Grundbedürfnis verwoben ist, sozial eingebunden zu sein (Bauer, 2019; Hascher & Baillod, 2004).

1.3. Soziale Integration, Wohlbefinden und Beziehungsqualität

Soziale Integration und Wohlbefinden in der Schule sind also zwei aneinander gebundene Phänomene, die von vielen unterschiedlichen Faktoren – Situationen, Kontexten oder Personen – abhängig sind. Es besteht in der Forschung Konsens darüber, dass bei Erfahrungen von sozialer Einbindung und Unterstützung positive Emotionen und Kognitionen entwickelt werden können, die eine gesundheitsförderliche, schützende und zugleich lernförderliche Wirkung haben (Bachmann, 2014; Bücker et al., 2018; Hagenauer & Raufelder, 2021; Hascher & Baillod, 2004). Dabei spielen die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die Beziehungen zu den Lehrpersonen eine besonders wichtige Rolle. Selbst unter Berücksichtigung des erhöhten Bedürfnisses nach Autonomie und Orientierung an den Peers, das typisch für die Adoleszenz ist, bleibt die Bindung an wichtige Erwachsene wie die Lehrpersonen grundlegend. Insofern tragen Lehrkräfte auch auf der Sekundarstufe nach wie vor Verantwortung für das Wohlbefinden und die gesunde Entwicklung ihrer jugendlichen Schülerinnen und Schüler (Bauer, 2017; Bolz, Albers, et al., 2019; Bolz, Wittrock, et al., 2019). Dies ist umso wichtiger für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die stärker von Isolation und Viktimisierung betroffen sind (DeVries et al., 2018; Koster et al., 2010; Murray & Pianta, 2007; Pijl et al., 2008). Soziale Integration, Wohlbefinden und gute Beziehungen in der Schule stellen also das Fundament dar, worauf sich optimales Lernen und gesunde Entwicklung basieren und aufgrund dessen sich Gesundheitsrisiken und Schulentfremdungsdynamiken reduzieren lassen (Skinner et al., 2014).

1.4. Aktuelle Lage in der Schule und Fragestellung

In den letzten zwanzig Jahren hat eine Vielzahl von Forschungsergebnissen gezeigt, dass eine hohe Beziehungsqualität eine der wichtigsten und effektivsten Möglichkeiten zur Förderung der Entwicklung ist, sowohl im sozialen Bereich als auch in Bezug auf Lernen und Leistung (Allen et al., 2018; Bakadorova & Raufelder, 2018; Holzberger et al., 2019; Mainhard et al., 2018; Pianta et al., 2012; Roorda et al., 2011). Wenn sich Lehrkräfte empathisch auf ihre Schülerinnen und Schüler einlassen, ist es möglich, ihre Bedürfnisse und Potentiale besser zu verstehen (Lanfranchi, 2018; Murray & Pianta, 2007). Allerdings scheint bei der aktuellen Schulpraxis, eine solche empathische Haltung der Lehrpersonen gegenüber ihrer heterogenen Schülerschaft weder eine Selbstverständlichkeit noch eine Voraussetzung für die professionelle pädagogische Handlungskompetenz darzustellen (Allemann-Ghionda, Kula, & Mignon, 2017; Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters, 2018; Brackett & Rivers, 2014; Lanfranchi, 2018). Vor allem auf der Ebene der Sekundarschule können viele Faktoren den Aufbau einer positiven Beziehung verhindern: Lehrpersonen gehen tendenziell weniger auf Jugendliche ein, sind stärker auf die Vermittlung von akademischem Wissen fokussiert, erwarten mehr Autonomie von ihren jugendlichen Schülerinnen und Schülern und schätzen ihre eigenen Kompetenzen zur individuellen Förderung im Unterricht als eher begrenzt ein (Cefai & Cooper, 2010; Kiel & Weiß, 2015; Mastropieri & Scruggs, 2001). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe größere Schwierigkeiten haben, einen schülerzentrierten und differenzierten Unterricht zu gestalten (Löser & Werning, 2013). Wenn aber Lehrkräfte der Sekundarstufe eher distanziert erscheinen und nicht bereit oder in der Lage sind, sich an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen, würden zwei Schlüsselemente einer inklusiven gesunden Förderung (einfühlsame Unterstützung und individuelle Förderung) ernsthaft fehlen (vgl. Kap. 2.1.2).

Angesichts der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion wird die Frage noch dringlicher denn je, wie die Schulen damit umgehen und was sie tun, um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen. In der Schweiz gibt es eine klare Richtlinie, woran sich die schulisch pädagogische Handlung orientieren soll. Laut Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 11) wird somit erwartet, dass

“Lehrerinnen und Lehrer durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher [stellen], dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können.

Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend.”

An diesem Punkt ist eine Bestandsaufnahme wichtig. Das vorliegende Forschungsprojekt beschäftigt sich somit mit der aktuellen Lage in Schweizer Sekundarschulen, mit einem besonderen Augenmerk auf den neu konzipierten inklusiven Ansätzen. Es geht vor allem darum, herauszufinden, *welche Rolle die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I spielt und welchen Einfluss sie auf die soziale Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat*. Der Fokus dieser Arbeit liegt zwar vor allem auf Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN)¹, nichtsdestotrotz werden in der Analyse auch Jugendliche ohne SEN mitberücksichtigt. Folgenden Forschungsfragen wird dabei systematisch nachgegangen:

1. Wie stark hängt die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit der Integration der Letzteren zusammen?
2. Wie entwickelt sich die Integration in Abhängigkeit zur Lehrperson-Lernende-Beziehung in den drei Jahren der Sekundarstufe I?
3. Wie erleben Jugendliche mit SEN die Beziehung zu ihrer Lehrperson? Welche Art von Beziehung beschreiben sie?
4. Welche Wirkung hat die erlebte Beziehung auf Jugendliche bzgl. Lernen, Lernverhalten und Integration?

Für die Beantwortung der dargelegten Fragestellungen wird ein Mixed-Method Design angewendet, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Daten zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben werden (Creswell, & Plano Clark, 2017). Die Ergebnisse aus der quantitativen Datenerhebung werden Auskunft über die ersten zwei Fragen geben (Fragen 1 und 2), während qualitative Daten zur Aufklärung der letzten zwei Fragen (Fragen 3 und 4) genutzt werden. Durch die Triangulation beider Ergebnisse werden Rückschlüsse über den Stand von Beziehungsqualität und Integration von Jugendlichen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in der Schweiz gezogen. Im nächsten Kapitel werden die zwei Hauptvariablen dieser Studie theoretisch umrissen. Auf die daraus resultierenden Definitionen wird sich die Operationalisierung beider Konzepte basieren. Anschließend wird der methodische Zugang detailliert beschrieben und die Ergebnisse werden präsentiert. Es

¹ Im Folgenden wird die internationale Bezeichnung SEN für Special Educational Needs genutzt. Hierbei wird SEN als allgemeines Label betrachtet, das mit dem erhöhten Risiko einhergehen kann, diskriminiert zu werden (vgl. Kap.2.1.4., S.29).

folgt eine Diskussion derselben mit Schlussfolgerungen für die Arbeit im Schul- und Forschungsfeld.

2. Theoretische Grundlage

2.1. Integration in der Schule

Das 2. Kapitel beinhaltet die theoretische Grundlage dieses Forschungsprojekts. Es ist in zwei Blöcke unterteilt, die jeweils der theoretischen Fundierung, Definition und Klärung der zwei Hauptvariablen für die vorliegende Arbeit dienen.

Das Kapitel 2.1 ist dem Gefühl der erlebten Integration in der Schule gewidmet, welche in vorliegendem Forschungsprojekt als abhängige Variable betrachtet wird. Zunächst wird in Kürze auf die Debatte um den Inklusionsbegriff eingegangen. Davon abgrenzend wird dann geklärt, wie die Begriffe Inklusion und Integration für diese Arbeit gefasst werden und weshalb teilweise von Inklusion und teilweise von Integration geredet wird (Kap. 2.1.1). Weiter wird auf die spezifische Lage von Inklusion und Integration auf der Sekundarstufe eingegangen (Kap. 2.1.2). In diesen zwei ersten Kapiteln wird Inklusion vor allem aus einer Makroperspektive thematisiert. Im Kapitel 2.1.3 wird dann Integration auf der Mikroebene konzeptualisiert, somit wechselt der theoretischen Rahmen von einem soziologischen zu einem psychologischen Blickwinkel. Der Forschungsstand um Integration (Kap. 2.1.4) schließt diesen ersten Teil der theoretischen Grundlage ab.

Das Konstrukt Beziehungsqualität, die hier als unabhängige Variable gedacht ist, wird im Kapitel 2.2 theoretisch umrissen. In Kapitel 2.2.1 folgt zunächst ein Überblick über die Forschungslage. Im Anschluss daran wird dann Beziehungsqualität zuerst aus entwicklungstheoretischer (Kap. 2.2.2) danach aus kognitionstheoretischer Perspektive (Kap. 2.2.3) eingebettet. In Kapitel 2.2.4 werden beide theoretische Einbettungen in der Begriffsdefinition einfließen.

2.1.1. Inklusion und Integration: Debatte und Begriffsklärung

Im deutschsprachigen Raum wird seit längerem darüber debattiert, wie breit oder wie eng der Inklusionsbegriff zu verstehen sei. Dabei werden unterschiedliche, teilweise auch ideologische Positionen vertreten: Die eine argumentiert mit dem Diversity-Ansatz und plädiert dafür, alle Heterogenitätsdimensionen (wie Herkunft, Gender oder Behinderung), die mit Diskriminierungserfahrungen zusammenhängen, im Inklusionsbegriff einzuschließen. Somit könnte die Intersektionalität bestimmter Bildungserfahrungen besser beachtet werden

(Hinz, 2015; Prengel, 2019). Die andere Position spricht für ein engeres, rein sonderpädagogisches Verständnis von Inklusion, um den pragmatischen Fokus nicht zu verlieren, wie (d.h. mit welchen Unterstützungssystemen, Ressourcen, Mitteln usw.) Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen erfolgreich in einer Regelklasse gefördert und integriert werden können (Dederich, 2016; Luder, 2016). Beide Perspektiven teilen dennoch die Idee, dass Bildung eine menschenrechtliche Grundlage hat und dass Inklusion deshalb zu maximaler Teilhabe führen soll (Amrhein, 2015; Luder, 2016). Indem beide Perspektiven eine “Bildung für alle” propagieren, denunzieren sie zugleich jede Form von Diskriminierung, als Folge deterministischer und abwertender Fähigkeitszuschreibungen (Prengel, 2018, 2019). Solche Annahmen über die (Un-)Fähigkeit bestimmter Gruppen von Menschen lassen all jene sozio-kulturellen Mechanismen und (Bildungs-)Erfahrungen ungeachtet – systemische Inflexibilität eingeschlossen – die zu dieser ‘Unfähigkeit’ beitragen (Dederich, 2016; Hinz, 2015; Luder, 2016).

Dabei erscheint die Frage unerlässlich, welches Menschenbild und welche Normüberzeugung mit jeder inklusiven Anforderung vertreten werden, und wie unterschiedlich oder zum Teil unverträglich sie mit jenen bestehender Förderungssystemen sind. Vor allem ist dies wichtig, weil jede Entscheidung von Bildungsakteuren – welche Förderung wem zusteht – sich auf diese normativen Vorstellungen stützt. Die Kriterien, wonach Fördermaßnahmen organisiert und angeboten (oder auch nicht) werden, könnten zum Beispiel im Schatten defizitorientierter und tendenziell exkludierender Normüberzeugungen stehen. Ein Beispiel dafür liefern die Disability Studies in ihrer Ableismus-Kritik (Buchner, 2018).

Der Begriff Ableismus ist aus dem Englischen “able-ism” (Fähig-sein) abgeleitet und beschreibt eine tief verwurzelte, hegemoniale und normative Vorstellung von perfekter Körperlichkeit und Leistungsfähigkeit, woran sich jedes Individuum wohl oder übel, bewusst oder unbewusst orientiert (Maskos, 2015). Hegemonial ist Ableismus deshalb, weil er wirkmächtige Differenzen produziert, die bestimmen, wer als ‘normal’ und demnach als ‘überlegen’ gilt und wer nicht: In Kürze, wer kann und wer nicht. Ableistische Denkmuster finden sich in institutionalisierten Normen und Idealen von Funktionstüchtigkeit und kognitiver Leistungsfähigkeit, wonach alles, was von den festgelegten (perfekten) Fähigkeitsidealen abweicht, als Problem erachtet wird und minderwertig erscheint (Buchner et al., 2015; Maskos, 2015)². Dabei bleibt die Tatsache ungeachtet, dass individuelles Fähig-

²Ableistische Denkmuster sind besonders auffallend in rassistischen, sexistischen und behindertenfeindlichen Fähigkeitszuschreibungen.

sein und dessen Zuschreibung unmittelbar mit den sozialen Rahmenbedingungen (oder Privilegien) zusammenhängen, die einem zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden. So wird z.B. eine beliebige Beeinträchtigung erst dann zu Behinderung, wenn dafür die nötige Mittel fehlen, um besagtes ‘Defizit auszugleichen’. Nach diesem Verständnis wäre sogar jeder inklusiver Versuch des ‘wieder-an-der-Norm-möglichst-Angleichens’ an sich zu kritisieren, weil er sich dem neoliberal-geprägten gesellschaftlichen Zwang der idealisierten Perfektion und Handlungsautonomie unterwirft (Maskos, 2015).

Dieser philosophische Gedanke sei aber hier dahingestellt. Viel wichtiger in diesem Kontext erscheint die Entlarvung und Beseitigung illegitimer Prozesse der Fähigkeitszuschreibung. Diese gelten zum Beispiel, wenn bestimmte Personen (oder Gruppen) aufgrund falscher Annahmen entweder systematisch als (leistungs-)unfähig etikettiert werden, obwohl dies nicht zutrifft oder wenn sie gänzlich auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden, worauf ihnen die Chancen zur qualitativ hochwertigen Bildung und somit ihre ‘Befähigungsmöglichkeiten’ verweigert werden (Buchner, 2018; Buchner et al., 2015). So zeigen sich ableistische Denkmuster – somit Diskriminierungsmechanismen in Schulsystemen – oft bei der Leistungsbewertung, wo sie unter dem Vorwand der Meritokratie ausgeblendet werden (Horvath, 2017, 2018; Möller, 2017; Staiger, 2018). In diesem Zusammenhang verweist die Bildungsforschung auf sogenannte Zuweisungseffekte, bei denen implizite Schülermerkmalen wie Geschlecht, Herkunft, familiärer Bildungshintergrund oder der Wohnort, anstatt schulischer Leistungen, (bewusst oder nicht) die Entscheidung darüber beeinflussen, ob ein Kind in eine Sonderschule zugewiesen wird oder nicht. Das geschieht auch beim Narrativ um dem Begabungsbegriff, wenn dieser als unveränderbare Größe, somit entweder als gegeben oder als fehlend, aufgefasst wird, was oft auch mit einer geringen Motivation in Verbindung gebracht wird (Horvath, 2018; Urhahne et al., 2010, 2013). Die Studie von Urhahne et al. (2013) konnte mit großer Deutlichkeit zeigen, dass unterschätzte Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den überschätzten bei gleicher Leistung und bei gleicher Motivation jedoch von den Lehrkräften systematisch schlechter beurteilt und obendrein auch als weniger motiviert eingeschätzt werden, während Lehrpersonen von der Fähigkeit und Motivation ihrer überschätzten Lehrlinge total überzeugt sind. In der Folge bleiben unterschätzte Lernende in einer negativen Spirale stecken und somit immer im Nachteil (Urhahne et al., 2013).

Eindrücklich zeigt die Bildungsforschung seit Jahrzehnten, dass das meritokratische Leistungsprinzip, worauf die Schule angeblich fußt, zu oft massiv verletzt wird (Aellig et al.,

2021; Bless, 2017; Kronig, 2007; Lanfranchi, 2007). Unter diesen Umständen ist es dann schwierig, sich ein selektives System vorzustellen und zu verteidigen, wenn die Grundlage jeder Fairness nicht flächendeckend vorhanden ist. Eine transparente und vor allem tiefgründige Reflexion über die implizit mitschwingenden institutionellen und individuellen Normüberzeugungen wäre bei jeder Umsetzung integrativer Fördermaßnahmen deshalb sehr wichtig (Kiel, 2015). Denn normative Vorstellungen durchdringen jede Ebene der Gesellschaft und beeinflussen somit auch die Qualität des schulischen Förderangebots. Auf diese Weise prägen sie unvermeidlich die Identitätsbildung und die Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Buchner, 2018). Das Fehlen einer ernsthaften Auseinandersetzung und eines Abgleichs mit den zugrundeliegenden Wertüberzeugungen und Normorientierungen inklusiver Bildung birgt also die Gefahr, dass integrative Fördermaßnahmen stattdessen eine stigmatisierende und diskriminierende Wirkung erzeugen könnten (Ahuja et al., 2005; Kiel, 2015; UNESCO, 2020). Entgegen ableistischer Denkweise sind Inklusion und Bildungsqualität nicht zwei einander ausschließende Konzepte und die Lernförderung kann bei allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen hochwertig sein. Dies impliziert aber die Überzeugung, dass alle Lernenden gleich wichtig sind und – im Vergleich zu jenen Ansprüchen, die in tieferen Niveaus erwartet werden und angeblich zumutbar wären – zu größeren Leistungen motivierbar und förderbar sind (UNESCO, 2020). Die an die tieferen Leistungserwartungen angepasst bescheidene Förderung, auch wenn sie gut gemeint ist, kann in sogenannte Überadaptation ausarten: Ein Phänomen, das sich negativ auf den gesamten Lernprozess (Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept und Leistungsentwicklung) auswirken kann. Es wurde empirisch nachgewiesen, dass stattdessen niveauunabhängig von einem verständnisorientierten, anspruchsvollen, kognitiv fördernden Unterricht alle Schülerinnen und Schüler profitieren können (Köller, 2008; Urhahne et al., 2013). So gesehen können aus dem ersten Blick Inklusion und Allokation qua Selektion nicht koexistieren. Ohne das grundlegende Überdenken von diskriminierenden Normen und Denkmustern erschüttert jede inklusive Innovation bestehende (dysfunktionale) Schulsysteme (Kiel, 2015).

Inklusion und Integration: Begriffsklärung

Der unpräzise sprachliche Gebrauch zwischen Inklusion und Integration ist auch der Orientierung am englischen Begriff geschuldet. Die oft daraus resultierende synonyme Verwendung von Inklusion und Integration sorgt dann für zusätzliche Verwirrung (Koster et al., 2009). Es ist deshalb an dieser Stelle notwendig zu klären, wie in diesem Forschungsprojekt Inklusion und Integration begriffen und benutzt werden.

Das hier vertretene Verständnis von Inklusion und Integration ist von der Verwendung der Begriffe in der Soziologie abgeleitet (Esser, 2000). Aus soziologischer Perspektive wird mit *Inklusion* auf die Möglichkeit des uneingeschränkten Zugangs zu allen sozialen Bereichen verwiesen. Entweder institutionelle Normen, wie die in der Einleitung dargelegte Verordnung der Bildungsdirektion im Lehrplan 21, oder das Zurverfügungstellen von unterschiedlichen (baulichen, materiellen, strukturellen oder humanen) Ressourcen sollten diesen uneingeschränkten Zugang gewährleisten. Inklusion kann somit als ein systemisches Ziel angesehen werden, das dem Recht eines Menschen auf eine nicht-diskriminierende gesellschaftliche Teilhabe zugrunde liegt (UNESCO, 2020). Spezifisch für das Bildungssystem bedeutet Inklusion, dass alle bildungsspezifischen Mittel mobilisiert werden sollten (wie Nachteilsausgleiche bei Dyspraxie oder das Nutzen von Audio-Geräten bei Hörbeeinträchtigung), um den unterschiedlichsten Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler und insbesondere derjenigen mit erschwerten Rahmenbedingungen gerecht werden zu können. Somit sollte allen Schülerinnen und Schülern, zumindest formal, der gleiche Zugang zur Schulbildung und die gleiche Chance auf Leistungsentwicklung gewährleistet werden (Ahuja et al., 2005; Luder, 2016).

Mit dem Begriff *Integration* verschiebt sich der Blickwinkel von der institutionellen zur individuellen Ebene. Integration wird als Zusammenhalt von Teilen des gesellschaftlichen Systems verstanden, der durch soziales Handeln (worunter soziale Beziehungen fallen) zustande kommt. Der Grad an sozialer Integration bemisst sich also an der unterschiedlichen Qualität von Beziehungen und sozialer Einbettung, die Individuen erleben (Esser, 2000). Nach diesem Verständnis würde soziale Integration im Bildungsbereich bedeuten, dass im Rahmen der zur Verfügung gestellten (inkluisiven) Ressourcen jede Schülerin und jeder Schüler (z.B. durch gezielte pädagogische Handlungen und durch gepflegte Beziehungen) in die Lage versetzt werden soll, sich als wertgeschätztes Mitglied ihrer Schul- und Lerngemeinschaft zu fühlen, zu handeln und sich optimal weiterzuentwickeln (Ahuja et al., 2005; Luder, 2016). Damit verbunden ist die pädagogisch-psychologisch relevante Frage, wie dies geschehen soll und wie die Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten einer Person direkt erweitert werden können. Der Aspekt der Integration bezieht sich hier also auf die Person und auf die von ihr erlebte Möglichkeit, im Rahmen eines inklusiven Settings sich tatsächlich aktiv einzubringen, Lernfortschritte zu machen und sich dabei wohlfühlen.

Die Unterscheidung zwischen Inklusion als institutioneller und Integration als individueller Ebene kann eine präzisere Identifizierung der jeweiligen Faktoren ermöglichen, die die

Leistungsfähigkeit und die Partizipationsmöglichkeit eines Kindes optimieren oder hindern. Die soziologische Perspektive macht somit auf den Umstand aufmerksam, dass weder die eine noch die andere Ebene, einzeln betrachtet, wahre Chancengerechtigkeit und aktive Teilhabe garantieren kann. Ein Kind mit einer Körperbehinderung kann nämlich durch technische Hilfsmittel im Unterricht inkludiert werden, dennoch bedeutet allein seine Präsenz nicht zwangsläufig, dass es sich dadurch in der Klasse integriert fühlt (Luder, 2016). Gemäß dem soziologischen Verständnis macht erst die Verbindung beider (institutioneller und individueller) Blickwinkel möglich, ein bedachtes Konzept einer inklusiven Schule zu entwickeln, das sowohl das formale Zugangsrecht auf Bildung als auch die soziale Einbindung zu realisieren versucht. Nach diesem Verständnis soll dann eine inklusive Schule ausnahmslos allen Schülerinnen und Schüler auf Institutionsebene den Zugang zu optimaler Bildung innerhalb einer Regelklasse gewährleisten und auf individueller Ebene zwar ihre pädagogischen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen in den Vordergrund rücken, ohne dass sie irgendwelcher Art von Diskriminierung oder Ausgrenzung ausgesetzt werden. In diesem Sinne wird Integration zum expliziten Bildungsauftrag der Schule, der auf der Interaktionsebene ansetzt und dessen qualitativer Maßstab die individuelle Wahrnehmung jeder Schülerin und jedes Schülers über ihre/seine erfahrene Akzeptanz, Wohlbefinden und Leistungsentwicklung wird (Luder, 2016; UNESCO, 2020).

2.1.2. Inklusion und Integration auf Sekundarstufe

Besonders herausfordernd erscheint die Etablierung einer inklusiven Lernumgebung auf der Sekundarstufe. Dies aufgrund mehrerer Faktoren: Zunächst geht die Sekundarstufe mit einer höchst sensiblen Phase der Entwicklung einher, die durch große emotionale Instabilität markiert ist. Während der Pubertätsphase spielen die Orientierung an sozialen Normen und die Peer-Beziehungen eine wesentliche Rolle für die Identitätsfindung sowie für das Kompetenz- und Autonomieerleben der Jugendlichen (Hartup, 1989; Larson et al., 2002). Der Einfluss der schulischen Interaktionen und Beziehungen ist in dieser Phase enorm (Schwab, 2015; Zurbriggen, Venetz & Hinni, 2018). Positive Beziehungen (mit Peers und mit Erwachsenen) wirken als protektive Faktoren, die zur emotionalen Stabilität, zur psychosozialen und kognitiven Entwicklung sowie zur Bewältigungskompetenz von schul- und berufsbezogenen Herausforderungen beitragen. Dagegen wirken negative Beziehungen destabilisierend, demotivierend und können massive Konsequenzen bis hin zu Schulverweigerung haben (Cefai & Cooper, 2010; Zurbriggen et al., 2018).

Gleichzeitig gehen Lehrpersonen auf der Sekundarstufe weniger auf die Jugendlichen ein und haben häufig ein stärker auf schulischen Lernstoff fokussiertes Rollenverständnis als diejenigen in der Primarstufe, weil sie sich hier vielmehr als Fachexpertinnen und Wissensvermittler verstehen und weniger als Pädagoginnen oder gar Erzieher. In diesem Sinne werden auf Sekundarstufe Inhaltswissen und Lernleistung priorisiert, während fürsorgliche Beziehungen eher nachlassen (Abels, 2015; Allan, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2001). Dementsprechend erwarten Lehrpersonen mehr Selbstständigkeit von den Jugendlichen und schätzen ihre eigenen Kompetenzen zur individuellen Förderung im Unterricht tendenziell gering ein (Abels, 2015; Albers, 2013; Allan, 2010; Cefai & Cooper, 2010; Kiel & Weiß, 2015; Mastropieri & Scruggs, 2001; Von Bargen, 2017). Zusätzlich scheinen Lehrpersonen auf der Sekundarstufe verunsichert zu sein, wie sie das reguläre Curriculum an allenfalls vorhandene sonderpädagogische Anforderungen adaptieren können, was sie entsprechend skeptisch gegenüber inklusiver Schulung macht (Baker, 2005; Biewer et al., 2015; Paccaud & Luder, 2017; Seifried & Heyl, 2016; Woodcock & Hitches, 2017). Dies ist problematisch, weil sowohl eine positive Einstellung zu Inklusion als auch eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung als maßgebend für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Schulen betrachtet werden (Abels, 2015; Albers, 2013; Allan, 2010; Retzlaff, 2014; Von Bargen, 2017).

Weiter stellen die Breite und Dichte des zu bewältigenden Lernstoffes, die knappe dafür zur Verfügung stehende Lektionenzahl und in der Folge das schnelle Unterrichtstempo, die fragmentierte Struktur des Stundenplans und nicht zuletzt die Perspektive der Berufswahl und des bevorstehenden Übertritts ins Berufsleben sehr anspruchsvolle Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer effektiv inklusiven und integrativen Lernumgebung dar (Coutsocostas & Alborz, 2010; Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2001). Auch dürfte die für die Sekundarstufe typische, stark fachliche und fachdidaktische Ausrichtung des Unterrichts die Expertise von sonderpädagogischen Lehrpersonen übersteigen, sodass die fachlich-inhaltliche Qualität der Förderung und Lernunterstützung nicht komplett gewährleistet werden könnte (Mastropieri & Scruggs, 2001). Diese ist aber zentral, nicht zuletzt um unnötige Überförderung zu vermeiden, vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit SEN (Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004). Hierbei sollte die Zusammenarbeit zwischen Fachlehrpersonen und Sonderpädagoginnen und -pädagogen höher gewichtet und stärker gefördert werden (Albers, 2012; Kiel & Weiß, 2015; Kunz et al., 2016; Löser & Werning, 2013).

Einen weiteren wichtigen Aspekt der herausfordernden Umsetzung inklusiver Schulen stellt die generell beobachtete geringe Partizipation der Eltern auf der Sekundarstufe dar. Ihre Teilnahme zum Beispiel an sonderpädagogischer Förderplanung wird vom Lehrkollegium als reine Formalität betrachtet und es wird ihr wenig Bedeutung beigemessen (Albers, 2013; Chen & Gregory, 2009; Hughes et al., 2013; Luder et al., 2019; Martinez et al., 2012; Pijl et al., 2010). Dabei stellen die aktive Beteiligung und Mitwirkung der Eltern an der schulischen Förderung ihrer Kinder eine gewinnbringende und wichtige Ressource für die Lehrpersonen dar (Albers, 2013; Anderson & Minke, 2007; Fishman & Nickerson, 2015; Goepel, 2009; Parsons et al., 2009; UNESCO, 1994).

Was nicht zuletzt für die Umsetzung einer einheitlich funktionierenden inklusiven Schule auf der Sekundarstufe I besonders herausfordernd ist, ergibt sich auch aus der Vielfalt des Schweizer Bildungssystems mit stark gegliederten Schulstufen. Trotz Vereinheitlichungsprozess von Strukturen und Zielen der obligatorischen Schule durch das HarmoS-Konkordat und trotz nationalen Mandats zur inklusiven Schulung bestehen bis heute große Diskrepanzen zwischen Kantonen und sogar zwischen einzelnen Schulen, vor allem auf der Sekundarstufe I (Ambühl & EDK, 2011; Bless, 2017; Der Bundesrat, 2014; EDK, 2007). Besonders bei der Interpretation und der Umsetzung inklusiver Konzepte haben Kantone und Schulen noch sehr viel Freiraum. Die in manchen Fällen daraus resultierende hohe Selektivität, die sich meist eindimensional an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, scheint in vielerlei Hinsicht im Widerspruch zur Idee der inklusiven Schule zu stehen (vgl. Feyerer und Prammer, 2003; Altmeyer et al., 2018). Vor allem geht es um die Spannung zwischen dem inklusiven Anspruch auf anpassungsfähige Förderung in einem heterogenen Kontext und dem selektiven Anspruch, schulische Kontexte normieren und homogenisieren zu wollen (Amrhein, 2015). Diese ideologische und strukturelle Unvereinbarkeit zwischen Inklusions- und Selektionsauftrag des Schweizer Schulsystems – geschweige denn einem vorhandenen ‘nicht meritokratischen Bias’ in der Leistungsbeurteilung – wird im Rahmen der Inklusionsdebatte oft so diskutiert, dass die selektive Struktur des Schulsystems als gesetzt betrachtet und nicht hinterfragt wird, während dagegen die Frage ins Zentrum gerückt wird, ob Inklusion überhaupt möglich oder sinnvoll sei (Aellig et al., 2021; Binswanger, 2013; Rikli, 2022; Rutishauser, 2019; Tages-Anzeiger, 2012). In der Folge besteht eine Umsetzungsstrategie der inklusiven Schulung daher darin, die integrativen Settings an die bestehende selektive Praxis, welche es zu verteidigen gilt, anzupassen (Amrhein, 2015). Somit wird im Rahmen von schulischen Bemühungen um Inklusion vielmehr eine Praxis der Segregation weiter gepflegt, die wiederum prägende Auswirkungen auf schulische Interaktionen, Lernprozesse und

akademische Selbstkonzepte sowie auf zukünftige schulische Laufbahnen und Lebensentwürfe hat (Bless, 2017; Zurbriggen, 2016).

Weil Inklusion und Integration am Ende der ‘systemischen Kette’ zu individuellen Erfahrungen werden (vgl. dazu Buchner, 2018), muss für ihre weitere Thematisierung die Makroebene bei Seite gelegt werden. Demnach, um Integration und Wohlbefinden besser verstehen zu können, wird im folgenden Kapitel der theoretische Rahmen von der (bildungs-)soziologischen zu einer psychologischen Perspektive gewechselt.

2.1.3. Schulische Integration und Wohlbefinden

Damit Jugendliche einen gesunden Selbstwert, prosoziales Verhalten und eine höhere Lernmotivation entwickeln und dadurch auch eine bessere Leistung erzielen können, brauchen sie, gemäß Selbstbestimmungstheorie, das Gefühl in ihrer (zugehörigen) Lerngruppe willkommen zu sein und wertgeschätzt zu werden (Cefai & Cooper, 2010; Skinner et al., 2014). Erleben Jugendliche dagegen die Schule nicht als zuverlässigen Ort der Förderung und der Unterstützung, können sie sich als unwillkommene Außenseiterinnen wahrnehmen: Gefühle der Unterdrückung, der Hilfslosigkeit und der Machtlosigkeit bis hin zur Entfremdung von der Schule hängen mit Ausgrenzungserfahrungen zusammen (Cefai & Cooper, 2010; Skinner et al., 2014). Soziale Akzeptanz und Einbindung, als Ausdruck der sozialen Integration, sind, neben dem Bestreben nach Autonomie und Kompetenz, deshalb zentral im Leben eines Menschen (Deci & Ryan, 1993). Genauso positiv wirkt sich Wohlbefinden auf die Schülerinnen und Schüler aus. Es gilt als empirisch erwiesen, dass Wohlbefinden in der Schule für Lernmotivation und bessere Leistungen sorgt, eine protektive Funktion gegenüber Stress und schwierigen Situationen hat, sowie hemmend auf Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus oder gar -abbruch wirkt (Hascher & Hagenauer, 2020; LLLP, 2021).

Seit nahezu vierzig Jahren ist die Verbindung zwischen sozialer Integration und Wohlbefinden empirisch gut belegt (Bachmann, 2014). Auch wenn die Wirkungsweise – d.h. durch welche psychologischen oder gar physiologischen Prozesse sich die Wirkung von sozialer Integration auf das Wohlbefinden entfaltet – nicht eindeutig ist, unbestritten bleibt, dass Menschen, die sozial gut integriert sind, ausreichend Unterstützung erhalten und sich eingebunden fühlen, sowohl körperlich wie auch psychisch gesünder sind als Menschen, die unter den Bedingungen der sozialen Isolation leben (ebd.). Dass aber beide Konzepte der sozialen Integration und des Wohlbefindens miteinander verwoben sind, wird noch deutlicher

aus der Definition von Wohlbefinden. Dieses Konstrukt wird als Zusammensetzung von mehreren Dimensionen erfasst: eine psychologische, eine physische, eine kognitive und eine soziale Dimension, wobei jede dieser Dimensionen jeweils mehrere Faktoren berücksichtigt (OECD, 2015). Die soziale Dimension des Wohlbefindens fokussiert auf die Qualität der Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit ihren Familien, Peers und Lehrpersonen aber vor allem dreht sich die Messung dieser Dimension um die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern über ihre Zugehörigkeit in der Schule (ebd.). In anderen Studien ergibt sich Wohlbefinden aus der Qualität der schulischen Erfahrungen, wobei positive Gefühle und Kognitionen über die in der Schule involvierten Menschen und Kontexte die negativen überwiegen. Auch hier wird Wohlbefinden als subjektive (emotionale wie kognitive) Evaluation des schulischen Alltags erfasst und im Messinstrument explizit auf die negativen Aspekte hingewiesen. Demnach wird es als Zusammensetzung aus den folgenden Dimensionen betrachtet: positive Einstellungen gegenüber der Schule, Freude in der Schule, positives akademisches Selbstkonzept, Sorgen wegen der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule und soziale Probleme in der Schule (Hascher, 2018; Hascher & Hagenauer, 2020).

Die Mehrdimensionalität und Verflochtenheit beider Konstrukte miteinander ist eindeutig und macht deren Erfassung deshalb herausfordernd. Vor allem wird versucht, deren Komplexität mit möglichst umfassenden Messinstrumenten abzubilden. Diese sind allerdings vor allem für die Datenerfassung in regulären Schulen gedacht und nicht spezifisch für den Einsatz in inklusiven Settings entwickelt. Die daraus resultierende Schwierigkeit liegt darin, dass diese zwar ausführlich sind, sich dennoch als weniger geeignet für Schülerinnen und Schüler mit SEN erweisen können (Venetz et al., 2014; Zurbriggen et al., 2019). Da aber soziale Ausgrenzung und psychisches Leiden in inklusiven Settings besonders Schülerinnen und Schüler mit SEN treffen, ist die Entwicklung eines einfachen, aber reliablen Instruments, das die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigen kann, von hoher Bedeutung (Biewer et al., 2015; Bless, 2000; Cefai & Cooper, 2010; Larson et al., 2002; Schwab, 2015; Zurbriggen et al., 2018).

Im Rahmen der sonderpädagogischen Forschung wurde von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer Ende der 1980er Jahre ein umfassender Fragebogen mit 45 Items zur Erfassung von Dimensionen der Integration (abgekürzt in FDI) im schulischen Kontext entwickelt (Haeberlin et al., 1989). Dieses Instrument diente später als Grundlage für die Forschungsgruppe um Venetz (Venetz et al., 2014), um daraus eine neue Version

herauszubringen, die einem aktuelleren Sprachgebrauch entspräche sowie kürzer und damit einfacher einzusetzen wäre. Das entstandene *“Perception of Inclusion Questionnaire”* (PIQ) schliesst drei Dimensionen von Integration in der Schule ein: Das subjektive Wohlbefinden (genannt emotionale Inklusion), Eingebundensein in die Klasse (alias soziale Inklusion) und die Überzeugung von der eigenen Leistungsfähigkeit (d.h. kompetenzbezogene Inklusion oder auch akademisches Selbstkonzept). Die insgesamt 12 Items, mit je vier Items pro Dimension, ersetzen die 45 Items des ursprünglichen FDI-Fragebogens (Venetz et al., 2015). Auf den PIQ wird in Abschn. 3.3.1 vertieft eingegangen.

Die empirisch nachgewiesene enge Verbindung zwischen Integration und Wohlbefinden wird auch in dieser Forschungsarbeit berücksichtigt. Wenn also hier über (soziale oder auch schulische) Integration geredet wird, bedeutet es, dass Wohlbefinden – als Teilaspekt der Integration – stets mitgemeint und mitgemessen wird.

2.1.4. Forschungsstand inklusiver Schulung

Die nationale und internationale Forschung über inklusive Schulung reicht dreißig Jahre zurück und konnte unterschiedliche kurz-, mittel und langfristige Effekte sowohl auf Schülerinnen und Schüler mit als auch auf Schülerinnen und Schüler ohne SEN dokumentieren. Anbei wird exemplarisch, vorwiegend auf der Grundlage von narrativen Forschungsreviews, ein Überblick über die wichtigsten Resultate der Inklusionsforschung dargestellt.

Schon in den 1990er Jahren konnten die Vorteile der inklusiven Schulung über die Separative empirisch belegt werden: In inklusiven Settings können Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten bessere Leistungen in allen Fächern erbringen und größere Fortschritte machen – mit einem Leistungsvorsprung von bis zu einem Jahr – als Lernende in Sonderklassen (Bless, 2018; Haeberlin et al., 1991; Kocaj et al., 2014; Zurbriggen et al., 2019). Dieselben Fortschrittsunterschiede konnten in der BiLieF³ Studie (Lütje-Klose et al., 2018) nicht mit der gleichen Deutlichkeit bestätigt werden, vielmehr zeigte sich eine breite Streuung der Leistungs- und Wohlbefindenswerte zwischen allen Schultypen. Detaillierte Analysen konnten belegen, dass nicht die inklusive oder die separative Schulform an sich von

³ Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements, alias BiLieF, und die Studie von Haeberlin et al., 1991 sind zwei prominente Beispiele in Rahmen der Inklusionsforschung mit einem Längsschnitts-Design.

Bedeutung ist, sondern dass vielmehr die Qualität des Unterrichts und der Förderung innerhalb des gegebenen Settings für Leistungsfortschritte sorgt (Lütje-Klose et al., 2018). Faktoren auf Schul- und Klassenebene – wie z.B. die Rolle der Schulleitung in der Verfolgung inklusiver Schulentwicklungsprozesse sowie in der Etablierung kooperativer Strukturen, eine im Kollegium geteilte pädagogische Haltung in Bezug auf den Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und nicht zuletzt ein dementsprechend schülerorientiertes didaktisches Engagement jeder Lehrperson auch in der Beziehungsgestaltung sowohl mit ihren Schülerinnen und Schülern als auch mit den Kolleginnen und Kollegen – spielen für die Leistung eine viel wichtigere Rolle (Lütje-Klose et al., 2018).

Für die Aspekte Wohlbefinden und Selbstkonzept konnten keine nennenswerte Unterschiede zwischen den inklusiv und den separativ geschulten Kinder festgestellt werden (Bless, 2018; Lütje-Klose et al., 2018; Venetz et al., 2012). Außerdem fühlten sich die inklusiv geschulte Lernenden in ihren Klassen genauso wohl und im Unterrichtsgeschehen aktiv miteinbezogen wie ihre Klassenkameradinnen und -kameraden ohne SEN und nicht – wie vermutet – überfordert oder mehr gestresst (Venetz et al., 2012). Allerdings haben Lernende in inklusiven Klassen tiefere Selbstkonzepte im Vergleich zu jenen in Sonderklassen, zeigen aber, dennoch ausgeprägtere sozialen Kompetenzen aufgrund der in inklusiven Settings gegebenen Möglichkeit, vielfältige Beziehungen pflegen zu können (Bless, 2018).

Weitere positive Folgen der inklusiven Schulung betreffen längerfristig die besseren Anschlussmöglichkeiten an die berufliche Ausbildung und die Erwerbstätigkeiten der inklusiv geschulten Schülerinnen und Schüler mit SEN gegenüber jenen, die separativ geschult werden (Aellig et al., 2021; Bless, 2018). Bei diesen scheint der Übergang in einen anderen Schultyp als die Sonderschule beinahe unmöglich und sie haben, im Vergleich, größere Schwierigkeiten, eine Lehrstelle⁴ zu finden. Separativ geschulten Lernende laufen deshalb mehr Gefahr, in ihrer Zukunft gesellschaftlich ausgeschlossen zu werden (Aellig et al., 2021; Bless, 2018; Neuenschwander & Nägele, 2017). Außerdem wird durch die Zuteilung in reguläre Schulen mit inklusiven Settings die Nähe zur gewohnten Umgebung

⁴ Das duale Schweizer Bildungssystem sieht nach der obligatorischen Grundausbildung in der Primar- und Sekundarstufe I zwei weitere Ausbildungswege vor: die gymnasiale und die berufliche Ausbildung. Diese zwei Ausbildungswege bilden die Sekundarstufe II. In Abhängigkeit von den in der Grundausbildung erbrachten Leistungen werden Jugendlichen in den einen oder anderen Entwicklungspfad angebahnt. Wählen sie die berufliche Ausbildung, müssen sie sich für eine 'Lehrstelle' bewerben. In Rahmen dieser arbeiten sie in dem Betrieb, der sie angestellt hat, an drei bis vier Tage die Woche und an den anderen zwei besuchen sie eine beruflich orientierte Schule. Diese berufliche Ausbildung, auch Lehre genannt, kann zwei bis vier Jahre dauern (EDA, 2023).

viel besser gewährleistet, was das soziale Netzwerk auch außerhalb der Schule fördert und die Gefahr der sozialen Entwurzelung minimiert (Bless, 2018).

Für die Schülerinnen und Schüler ohne SEN wurden bislang keine negativen Effekte der inklusiven Schulung auf ihre Leistungen gefunden. Diese werden also – entgegen der in den Medien oft vertretenen Argumentation – von den Lernenden mit SEN nachweislich nicht “gebremst” (Aellig et al., 2021; Bless, 2018).

Allerdings zeigen mehreren Studien, dass Schülerinnen und Schüler mit SEN in inklusiven Settings einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, sowohl von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch von den Lehrpersonen oder vom schulischen Personal ausgegrenzt und viktimisiert zu werden (Biewer et al., 2015; Bless, 2000; Cefai & Cooper, 2010; Larson et al., 2002; Schwab, 2015; Zurbriggen et al., 2018). Die damit verbundenen negative Folgen für ihre psycho-soziale Entwicklung können ihre zukünftige gesellschaftliche Partizipation erheblich erschweren (Daniels & Cole, 2010; Huber & Wilbert, 2012; Koster et al., 2009; Pijl et al., 2008, 2010; Schwab, 2015; Zurbriggen & Venetz, 2016).

Allein die Anwesenheit von Kindern oder Jugendlichen mit SEN in einer regulären Klasse ist also keine hinreichende Bedingung für ihre gelungene Integration. Gemäß UNESCO kann an folgenden vier Faktoren beurteilt werden, ob schulische Inklusion und individuelle soziale Integration gelingen können oder nicht: “presence, acceptance participation and achievement of all students” (UNESCO, 2020, S. 13). *Presence* nimmt deutlichen Bezug auch auf den vereinfachten Zugang zur wohnortnahen Schulung durch die inklusive Neustrukturierung von regulären Schulen. Mit *acceptance* wird die Notwendigkeit betont, dass alle Schülerinnen und Schüler sowohl von den Gleichaltrigen als auch von den Erwachsenen als gleichberechtigte und wertvolle Mitglieder in ihren Schulen und Klassen akzeptiert werden. *Participation* definiert das Recht auf eine aktive und fruchtbare Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und an schulischen Aktivitäten, die allen Lernenden zustehen sollte. Mit *achievement* wird die Qualität der Förderung für das Lernen und die Entwicklung allen Schülerinnen und Schüler unterstreicht (Ahuja et al., 2005; Luder, Kunz, & Müller Bösch, 2019; UNESCO, 2020). Besonders wichtig erscheint im UNESCO Dokument die Übernahme von struktureller und individueller pädagogischer Verantwortung, vor allem Kinder und Jugendlichen zu begleiten und zu fördern, die unterdurchschnittliche Leistung zeigen und/oder von Ausgrenzung betroffen sind:

“Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion, or underachievement. This indicates the moral responsibility to ensure that those groups that are statistically most “at risk” are carefully monitored, and that, where necessary, steps are taken to ensure their presence, participation and achievement in the education system (UNESCO, 2020, S. 13)”.

Darauf anknüpfend steht daher der hier benutzte und miterfasste Begriff SEN für Special Educational Needs als Label für unterschiedliche sonderpädagogische Förderbedürfnisse, weil die Zuschreibung eines SEN-Status an sich, d.h. unabhängig von seiner inhaltlichen Bedeutung, sich negativ auf die Integration der Lernenden auswirken kann und deshalb Schülerinnen und Schüler, die ein solches Label bekommen von der UNESCO als ‘at-risk’ bezeichnet werden (vgl. dazu Huber & Wilbert, 2012; Luder, 2021). In dieser Arbeit wird argumentiert, dass die Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität diesem möglichen negativen Effekt eines SEN-Labels entgegenwirken kann. Kapitel 2.2 befasst sich daher vertieft mit dem Konzept der Lehrperson-Lernende-Beziehung und in der Folge mit der Definition ihrer Qualität.

2.2. Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Lernenden

Potenziell bieten also inklusive Schulen einen perfekten Raum zur kognitiven und psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und können die Weichen für ihre zukünftige, möglichst erfüllte Lebensplanung stellen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist aber ein positives und anerkennende Schul- und Klassenklima, das auf der Qualität der Interaktionen und der Beziehungen fußt. Auf der Sekundarstufe I – sowieso generell in diesem Alter – darf nicht vergessen werden, dass die Qualität der Beziehungen mit den Lehrpersonen keineswegs an Bedeutung verliert, sondern dass sie weiterhin einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten und das Empfinden der Schülerinnen und Schüler hat. Dies auch, obwohl sich Jugendliche in dieser Phase vermehrt an den Peers orientieren (Allen et al., 2018; Brackett & Rivers, 2014; Gasser et al., 2018; Hattie, 2008; Huber, 2011; Wentzel et al., 2016). Auf der individuellen Ebene können Lehrpersonen ihren Beitrag dazu leisten, indem sie sich ihres Einflusses als Referenzperson bewusst sind (Huber, 2011), eine wertschätzende, ressourcenorientierte Haltung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern pflegen (Abels, 2015; Allan, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2001), Gelegenheiten für gemeinsames Lernen bieten (Garrote et al., 2017; Mastropieri & Scruggs, 2001), sowie strukturierte, adaptiv zielführende Instruktionen und konstruktive, positiv fordernde Feedbacks geben (Mastropieri & Scruggs, 2001; Whitburn, 2014). Die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) konnte zeigen, dass Lehrpersonen durch eine empathische Beziehung und eine schülerzentrierte Haltung einen substanziellen Beitrag zu der emotional-motivationalen und kognitiven Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler leisten. Zur empathischen Beziehung gehört, dass die Lehrpersonen die ‘Stimme’ der Schülerinnen und Schüler würdigen, sich an individuelle Unterschiede anpassen, zum Lernen und Denken ermutigen und an die Lernenden glauben. Die Ergebnisse von Cornelius-Whites Meta-Analyse zeigen, dass positive Beziehungen – gekennzeichnet von Nicht-Direktivität, Empathie, Wärme und Ermutigung zum Denken und Lernen – die spezifischen Lehrpersonenvariablen sind, die im Vergleich zu anderen Bildungsinnovationen überdurchschnittlich mit aktiver Teilnahme am Unterricht, mit kritischem Denken, mit Zufriedenheit, mit den mathematischen Leistungen, mit Verhinderung des Schulabbruchs, mit Selbstwertgefühl, mit sprachlichen Leistungen, mit positiver Motivation, mit den sozialen Beziehungen, mit IQ, mit den Noten, mit Verringerung des störenden Verhaltens, mit Schulanwesenheit und mit wahrgenommener Leistungsfähigkeit korrelieren (Cornelius-White, 2007). Die Forschung zur Lehrperson-Lernende-Beziehung zeigt seit Jahren konsequent, dass Lernen in Kontexten gefördert wird, in denen die Lernenden unterstützende

Beziehungen haben, ein Gefühl der Beteiligung und Kontrolle über den Lernprozess haben und in sicheren und vertrauensvollen Lernumgebungen mit- und voneinander lernen können (ebd.).

Hamre und Pianta (2005) heben zwei wichtige Aspekte der günstigen Lehrperson-Lernende-Beziehung hervor: unterrichtsbezogene und emotionale Unterstützung. Gemäß den Autoren haben diese zwei Elemente einen positiven Einfluss auf die emotional-motivationale Selbstregulation und die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen, hinzu minimieren sie die Möglichkeit, internalisierendes Risikoverhalten zu entwickeln. *Unterrichtsbezogene Unterstützung* bezieht sich dabei auf die an den individuellen Bedürfnissen anpassungsfähige Instruktion und Lernförderung sowie auf eine effektive und positive Klassenführung, während *emotionale Unterstützung* das Einfühlungsvermögen und die Responsivität der Lehrperson beinhaltet. In dieser Hinsicht kann also eine positiv erlebte Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden als Dämpfung insbesondere gegen demographisch und funktional bedingte Risikofaktoren wirken. Insofern hat die Qualität der Lehrperson-Lernende-Beziehung einen bedeutenden Einfluss auf Schülerinnen und Schüler jeden Alters, dies sowohl bezüglich ihrer Lern- und Leistungskompetenz als auch bezüglich ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung (Allen et al., 2013; Allen et al., 2011, 2015). Ein solcher Effekt ist ein zweischneidiges Schwert: Im positiven Fall kann er wesentlich dazu beitragen, die oft auf diskriminierenden Kriterien beruhende Bildungsschere zu minimieren. Im gegenteiligen Fall kann aber der Effekt einer negativen Lehrperson-Lernende-Beziehung diese Bildungsschere noch weiter öffnen (Hamra & Pianta, 2005).

Insgesamt hat die Forschung zu der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern einen soliden Wissensstand erreicht. Nichtsdestotrotz bleibt die Qualität dieser Beziehung ein schwer fassbares Konstrukt, dem eine klare Definition noch fehlt. In diesem Kapitel wird deshalb zunächst versucht, diese Schwierigkeit darzustellen und davon abgrenzend das hier vertretene Verständnis von der Qualität der Lehrperson-Lernende-Beziehung zu klären (Abschn. 2.2.1). Zu diesem Zweck wird Beziehungsqualität als empirisch zu fassende Variable mithilfe der Entwicklungs- (Abschn. 2.2.2) und der Kognitionspsychologie (Abschn. 2.2.3) theoretisch verortet. Aus diesen theoretischen Grundlagen her abgeleitet, wird dann in Abschnitt 2.2.4 die Definition von Beziehungsqualität für diese Arbeit dargestellt.

2.2.1. Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität: Kontroverse und Begriffsklärung

Obwohl in der internationalen Forschung Einigkeit über die prägende Rolle von qualitativ guten Lehrperson-Lernende-Beziehungen besteht, ist es dennoch schwierig, universal gültige Kriterien zur Qualität dieser Beziehung festzulegen. Dies weil Beziehungsqualität ein facettenreiches Konstrukt darstellt, das abhängig von der jeweiligen theoretischen Orientierung anders definiert und operationalisiert wird (Cornelius-White, 2007; Koomen et al., 2012; Lei et al., 2016; Leitz, 2015; Longobardi et al., 2019; Roorda et al., 2011). Allein für den emotionalen Aspekt einer Lehrperson-Lernende-Beziehung ist es ebenfalls schwierig, eine Grenzlinie zwischen den unterschiedlichen Indikatoren zu ziehen, da sich diese mehrfach überlappen (Lei et al., 2016; Leitz, 2015). Die Schwierigkeit, Beziehungsqualität präzise zu definieren, liegt nicht nur darin, dass dieses Konstrukt von mehreren Faktoren gekennzeichnet ist, sondern auch darin, dass diese je nach Autor unterschiedlich benannt und betrachtet werden (vgl. dazu Koomen et al., 2012; Roorda et al., 2011). Dieser Umstand macht den empirischen Vergleich schwierig. Allein der Aspekt der *Aufmerksamkeit* einer Lehrperson gegenüber ihren Lernenden liefert das Paradebeispiel für Faktoren mit ähnlicher Bedeutung aber unterschiedlicher Benennung: *Aufmerksamkeit* wird auch als *soziale Beachtung*, als *Zuwendung* oder als *echtes Interesse* an Schülerinnen und Schülern aufgefasst. Diese Art von Aufmerksamkeit – sei es in Form von sozialer Beachtung, Interesse oder Zuwendung – ist ein wichtiges Element, an dem sich Kinder und Jugendlichen stark orientieren, um ihre Identität und ihr Fähigkeitsselbstkonzept zu bilden. Auch ihr Wohlbefinden und ihre psychische Stabilität sind unmittelbar damit verbunden, weil sie sich dadurch erhöhen lassen (Leitz, 2015; Pianta et al., 2012). Deci & Ryan (1993) summieren unter den oben genannten Eigenschaften das *Engagement* der Bezugsperson – in diesem Fall der Lehrperson – dessen weitere Wirkung die Förderung der intrinsischen Motivation ist (Deci & Ryan, 1993). Eine zusätzliche Schwierigkeit für eine klare Definition von Beziehungsqualität bietet die Tatsache, dass oft auch Faktoren mitberücksichtigt werden, die mit den fachlichen und fachdidaktischen Aspekten der Lehrpersonenrolle zu tun haben wie z.B. Kompetenzen bei individuell angepassten Lernaufträgen, beim Feedback, bei der Instruktion oder bei der Klassenführung (Brühwiler, 2014; Krammer, 2009; Mainhard et al., 2018). Zweifellos können auch diese professionellen Kompetenzen die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Infolgedessen – vor allem

wenn sich der theoretische Ansatz auf die Selbstbestimmungstheorie⁵ beruft – wird die Mehrdimensionalität des Konstrukts ‘Beziehungsqualität’ noch deutlicher und dessen Erforschung noch komplexer.

Der Einbezug von Faktoren außerhalb der rein emotionalen Komponenten einer Lehrperson-Lernende-Beziehung dient zurecht dazu, alle drei psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz und Bindung – nach der Selbstbestimmungstheorie abzudecken. Allerdings fanden Mainhard et al. heraus (2018), dass, noch mehr als das Autonomie- und Kompetenzbedürfnis, die Befriedigung des Bedürfnisses nach Bindung und nach sozialer Einbettung durch die emotionale Nähe und Wärme der Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern ein stärkerer Prädiktor für die Lern- und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen und deshalb eine Schlüsselrolle für eine positive Entwicklungsspirale einnimmt (Mainhard et al., 2018 S.115). Auch die Forschung von Carmona-Halty und Kollegen (2019) bestätigt die stärkere Rolle der emotionalen Aspekte bei der Lehrperson-Lernende-Beziehung im Vergleich zu den fachlichen und fachdidaktischen Aspekten der Lernförderung und des Wissenserwerbs für bessere Leistungen. Ebenso konnte zuvor Hattie (2008) in seiner Meta-Analyse nachweisen, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern eine bei weitem größere Effektstärke ($d = .72$) als z.B. die Fachkompetenz ($d = .09$) aufweist. Das Engagement der Lehrpersonen, die aus ihrem enthusiastischen Handeln entsteht und von Empathiefähigkeit und positiver Erwartungshaltung begleitet ist, so Hattie, erzeugt eine ansteckende Wirkung. In diesem Sinne ist es plausibel anzunehmen, dass die ‘eigene’ Beziehung zum Lerninhalt durch die Beziehung zur Lehrperson geführt wird und, darüber hinaus, dass diese Beziehung vor allem von ihren emotionalen Komponenten lebt (Bevilacqua et al., 2019; Leitz, 2015). Für die Definition von Engagement, als emotionale Komponente einer Lehrperson-Lernende-Beziehung, orientieren sich die Selbstbestimmungstheoretiker an der Bindungstheorie. Dementsprechend ist das Grundbedürfnis nach Verbundenheit eng mit dem Konzept der emotionalen Sicherheit verknüpft (Roorda et al., 2011). Weil für die

⁵ Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) erklärt die Verbindung zwischen der Qualität der Lehrperson-Lernende-Beziehung und einer guten schulischen Anpassung bzw. der Leistungsmotivation durch die Befriedigung von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen: das Bedürfnis nach Verbundenheit, nach Kompetenz und nach Autonomie. Erfüllt eine Lehrperson diese drei Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, indem sie Engagement zeigt (z.B. durch fürsorgliches Verhalten oder echtes Interesse), für klare Strukturen sorgt und die Autonomie ihrer Lernenden stärkt, wird die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert, was mit Lernerfolg verknüpft ist (Roorda et al., 2011). Nach diesem Verständnis wird die Qualität einer Lehrperson-Lernende-Beziehung nach der Befriedigung der genannten drei Grundbedürfnissen gemessen, die sich gegenseitig stärken und für eine optimale, gesunde Entwicklung sorgen (Bakadorova & Raufelder, 2018)

Erfassung von Beziehungsqualität in vorliegender Arbeit die emotionalen Komponenten herangezogen werden, ist die Orientierung an der Bindungstheorie deshalb sinnvoller.

Beziehungsqualität: Begriffsklärung

Auf der Basis dieser empirisch nachgewiesenen höheren Gewichtung von emotionalen Aspekten über die fachlichen Kompetenzen werden diese als Qualitätsmerkmale der Lehrperson-Lernende-Beziehung betrachtet. Infolgedessen wird auch für diese Arbeit ein Konzept von Beziehungsqualität vertreten, das vor allem auf emotionalen Aspekten basiert. Diese werden in einer Dimension subsumiert, die hier als ‘emotionale Resonanz’ definiert wird. Allerdings erscheint es aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse wichtig auch den Aspekt der ‘Aufmerksamkeit’ als Qualitätsmerkmal miteinzubeziehen. Dieser Aspekt wird vor allem im englischsprachigen Raum im Rahmen der Kognitionspsychologie intensiv erforscht und ist unter dem Namen ‘Joint Attention’ bekannt. Aus den Kenntnissen der Forschung zu Joint Attention wird für das hier vertretene Verständnis von Beziehungsqualität eine zweite Dimension, die ‘gemeinsame Intentionalität’, mitberücksichtigt. Somit ergeben sich zwei Dimensionen für die Definition von Beziehungsqualität, die jeweils ihre eigene theoretische Verortung haben. Dementsprechend wird Beziehungsqualität zunächst aus einer entwicklungstheoretischen Perspektive erläutert (Kap. 2.2.2). Anschließend, in Kapitel 2.2.3, dient die kognitionspsychologische Forschung vor allem dazu, den Aspekt der Aufmerksamkeit in das Konzept der Beziehungsqualität einzubetten. In Kapitel 2.2.4 wird mithilfe der dargestellten theoretischen Grundlage die genaue Definition von Beziehungsqualität abgeleitet und erklärt.

2.2.2. Entwicklungstheoretische Bezüge – Bindungstheorie

Die Auffassung, dass die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle für die Motivationsförderung und die Steigerung der Lernbereitschaft spielt, geht ursprünglich auf Theorien aus der Psychotherapie-, der Bindungs- und der Resilienzforschung zurück (Lanfranchi, 2018). Diese Theorien können unter dem Dach der interpersonalen Psychologie subsumiert werden, die das Verhalten eines Menschen immer im Kontext transaktionaler Kausalität und wechselseitiger Wirkung gebunden versteht (Strack & Horowitz, 2012). Mit transaktionaler Kausalität ist gemeint, dass in einer Interaktion sowohl interne psychische Variablen wie Einstellungen oder Erwartungen – in diesem Sinne kognitive und emotionale Schemata – als auch externe Variablen des soziokulturellen Umfelds eine wichtige Rolle spielen. Doch für die Erforschung von Beziehungen ist es sowohl methodologisch wie auch theoretisch sehr schwierig, alle Variablen auf der

Mikro- und auf der Makroebene gleichzeitig zu berücksichtigen. Einer der bedeutendsten theoretischen Ansätze, der, neben der Selbstbestimmungstheorie, trotz seiner Grenzen für die Erfassung und die Erklärung der Wichtigkeit guter Lehrperson-Lernende-Beziehungen herangezogen wird, ist die Bindungstheorie (Davis, 2003; Martin & Dowson, 2009; Pastore & Luder, 2021; Pianta et al., 2003; Roorda et al., 2011).

Die *Bindungstheorie* entwickelt sich aus der Mutter-Kind-Forschung weiter (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2006) und beschäftigt sich mit dem Einfluss von Beziehungserfahrungen mit der primären Bezugsperson – für gewöhnlich die Mutter⁶ – auf die soziale Entwicklung und Anpassungsfähigkeit des Kindes. Dadurch konnte sie eine erste Erklärung dafür liefern, wie Kinder lernen, mit ihrer Umwelt umzugehen, und wie gut sie Belastungen und Krisen während der ersten Kinderjahre bewältigen können (Bowlby, 2006; Zimmermann, 2000). Die Bindungstheorie geht insofern von der Grundannahme aus, dass Menschen von Geburt an über ein bio-psychologisches System verfügen – das sogenannte “Bindungsverhaltenssystem” – das sie dazu bewegt, bei Bedarf die physische und psychische Nähe wichtiger Personen, ‘Bindungsfiguren’, zu suchen. Dieses System bewirkt grundsätzlich das Überleben der Spezies aufgrund der Tatsache, dass menschliche Säuglinge sehr lange wehrlos und auf Erwachsene angewiesen sind. So, Bowlby zufolge, dient das System dazu, spezifische Bindungsverhaltensweisen beim Baby zu aktivieren (Rufen, Weinen, Anklammern, Lächeln usw.), die die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen auf das Kind lenken sollen. Diese ‘bindungssuchenden’ Verhaltensweisen sichern dem Baby Schutz und Unterstützung und erlauben es ihm, vor allem in unangenehmen oder alarmierenden Situationen, Sicherheit und Geborgenheit wiederherzustellen. Das Bindungsverhaltenssystem, sowohl des Kindes als auch der Bindungsfigur, erfüllt somit eine klare Schutzfunktion (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2006). Dennoch muss laut Bowlby beachtet werden, dass es sich hier nicht um ein für alle gleich vererbtes Instinktverhalten handelt, sondern lediglich vererbt wird “das Potential, bestimmte Verhaltenssysteme zu entwickeln, deren Wesen und Ausprägungen sich je nach der Umwelt, in der die Entwicklung stattfindet, unterscheiden (Bowlby, 2006, S. 55)”. In diesem Sinne ist nicht die Bindung an sich angeboren, sondern die Fähigkeit oder das Potential, sich binden zu können. Das Bindungsverhalten ist als Anlage zu denken, um durch die Interaktion mit einer geeigneten Bindungsfigur ein Schutzsystem zu schaffen (Ainsworth et al., 2015). Wie sich ein Verhaltenssystem dann weiterentwickelt, ist immer eine Frage des

⁶ Auch wenn Bowlby die Bezeichnung “Mutter” anstatt “Mutterfigur” benutzt, betont er, dass damit die Person gemeint ist, die das Kind “bemuttert” und an die es sich bindet. Diese Person muss nicht zwangsläufig die leibliche Mutter sein (Bowlby, 2006).

Zusammenspiels zwischen der genetischen Ausrüstung eines Menschen und der Umwelt (Bowlby, 2006). Deshalb, in Abhängigkeit davon, welche Reaktionen der Bezugsperson das Kind auf seine Bedürfnisse erlebt, reguliert das genannte System das Bindungsverhalten des Kindes. Auf diese Weise passt sich das Bindungsverhaltenssystem an die Umwelt an. Die Reaktionen der Bezugsperson liefern dem Kind nämlich wichtige Informationen emotionaler und kognitiver Natur, die als Grundlage für die Bildung von mentalen Repräsentationen über sich und die Umwelt – sogenannte “(Bindungs-)Arbeitsmodelle” – dienen (Bowlby, 2006). Reagiert zum Beispiel die Bindungsfigur prompt und beruhigend auf sein Unwohl, eruiert das Kind intuitiv, dass seine Bindungsfigur hilfsbereit und unterstützend ist, dass es sich auf sie verlassen kann, wann immer es dies braucht und dass es sich dadurch als liebenswert und wertvoll empfindet. Bei positiven Erfahrungen mit der Bezugsperson bilden sich also positive mentale Repräsentationen über das Selbst und über Andere, woraus Selbstvertrauen und das Vertrauen in den Mitmenschen gedeihen können. Außerdem kann durch positive Bindungserfahrungen die Unsicherheit überwunden werden, die mit der Erkundung einer fremden Umgebung einhergeht. Die Gewissheit nämlich, dass die Bezugsperson bei Problemen einen sicheren Hafen bietet, wohin das Kind jederzeit zurückkehren kann, lässt Raum für das Erkunden und Erlernen der Außenwelt. Eine sichere – fürsorgliche, responsive, unterstützende und proaktive – Beziehung zwischen Bindungsfigur und Kind führt zu seiner emotionalen Stabilität und sorgt somit für ein gute Balance zwischen den Bindungsbedürfnissen und der Erkundungsfreudigkeit des Kindes. Diese emotionale Stabilität, die mit einem inaktiven Bindungsverhalten einhergeht, ist deshalb notwendige Voraussetzung für die Aktivierung des Explorationsverhaltens des Kindes (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2006). Bowlby zufolge funktioniert das Explorationsverhalten somit antithetisch zur Bindungsverhalten, weil es vom dessen 'Deaktivierung' bedingt wird. Daher, solange das Bindungsverhalten aktiv ist, kann kein echtes Explorationsverhalten möglich sein (Bowlby, 2006)⁷. Fühlt sich das Kind sicher, lässt es sich von neuen 'Reizen' faszinieren und kann sich von der Bindungsfigur entfernen, um diese 'Reize' zu erkunden. Umgekehrt wird das Bindungsverhalten dann aktiviert, wenn dem Kind die Sicherheit fehlt – sollten ihm z.B. die Reize doch noch Angst machen – und es deshalb Schutz sucht (Bowlby, 2006).

Zu den Bedingungen, die zur Aktivierung des Bindungsverhaltens eines Kindes führen, gehören der Zustand des Kindes (Müdigkeit, Hunger, Krankheit usw.), der Standort und das

⁷ “Das Erkundungsverhalten und Spiel des Kindes bilden eine Antithese zu seinem Bindungsverhalten, da sie es von der Mutter entfernen. Umgekehrt ist das mütterliche Verhalten einer Mutter, das zu ihrem Kind führt, reziprok zu seinem Bindungsverhalten (Bowlby, 2006, S. 232)”.

Verhalten der Bindungsfigur (ob diese abwesend oder Nähe abwehrend ist) oder Umweltbedingungen (Geschehnisse oder fremde Erwachsene, die das Kind in Alarmbereitschaft versetzen). Auch die Intensität des Bindungsverhaltens wird von denselben Bedingungen beeinflusst, dabei kann die einfühlsame Reaktion der Bindungsfigur, die sich an die gezeigten Bindungsbedürfnisse des Kindes anzupassen weiß, für die Beendigung dieses alarmierten Zustands sorgen (Ainsworth et al., 2015). Je nach alarmierendem Ereignis braucht und sucht das Kind mehr oder weniger Nähe zu seiner Bindungsfigur und die Erfüllung dieses Bedürfnis – die das Bindungsverhalten beendet – kann je nach dem kürzer oder länger dauern. Wenn das Kind die Bezugsperson als nicht zuverlässig responsiv und unterstützend auf seine Bedürfnisse oder auf sein Unwohl erlebt, wird es alternative, zum Teil drastischere Strategien entwickeln, um die Nähe der Bezugsperson wieder zu gewinnen und somit das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit wiederherzustellen: Das Bindungsverhaltenssystem wird demnach entweder über- oder unterreguliert. Eine 'Überregulierung' manifestiert sich durch intensive, aufdringliche Versuche, die Aufmerksamkeit der als ungenügend verfügbar empfundenen Bezugsperson auf sich zu lenken. Dazu gehören klammerndes und kontrollierendes Verhalten sowie übermäßige Abhängigkeit von der Bezugsperson. Bei einer 'Unterregulierung' kommt es dagegen zur Unterdrückung oder Zurückhaltung der Annäherungsversuche zur Bezugsperson, zum Herunterspielen von Stresssituationen und zur Entschlossenheit, diese allein zu bewältigen (Shaver & Mikulincer, 2012). Die kontinuierliche Erfahrung dieser Unsicherheit über die Verlässlichkeit der Bezugsperson führt beim Kleinkind zur Bildung von negativen inneren Arbeitsmodellen, die die Bezugsperson als unzuverlässig, das Selbst als nicht wertvoll genug und die Welt als unvorhersehbar darstellen. Somit fehlt jegliches Fundament für die Entwicklung des Selbstvertrauens und des Vertrauens in anderen. Weil das Bindungsverhaltenssystem eine intensivere Regulierung und Anpassung braucht, wird das Explorationsverhalten entsprechend unterdrückt (Bolz, Wittrock, et al., 2019). Im Folgenden werden zu Klärungszwecken die verschiedenen Bindungsverhaltensweisen nach Ainsworths Kategorisierung kurz resümiert.

Ainsworths ABC Bindungsmuster

Die kohärente Beobachtung von spezifischen Verhaltensweisen, die Kinder vor allem in Interaktion und bei der Wiedervereinigung mit der Mutter zeigten, führten zu der Annahme, dass Unterschiede in der Qualität der Mutter-Kind-Interaktionen zu den Unterschieden in dem Bindungsverhalten der Kinder führten und, dass diese Unterschiede mit entsprechenden Unterschieden im Stressverarbeitungsvermögen und im Umfang der sozialen Initiative der

Kinder korrelierten. Ferner stützte sich Bowlby in seiner Behauptung auf mehrere Studien, die zeigten, dass die Entwicklung von Bindungsverhalten mit der kognitiven Entwicklung eines Kindes verknüpft ist. Je besser und reichhaltiger die Interaktionserfahrungen mit der Bindungsfigur sind, desto mehr werden neuronale Verbindungen entstehen und das Gehirn kann vernetzter wachsen (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2006; Geddes, 2006). Somit beeinflusst die unterschiedliche Qualität der Mutter-Kind-Beziehung die gesamte Entwicklung des Kindes in seinen ersten Jahren. Unklar blieb damals nur, wie stabil diese Verhaltensweisen beim Kind sein könnten. Diese spezifischen Verhaltensmuster, die sich aus den unterschiedlichen Bindungserfahrungen herausgebildet hatten, wurden erstmal in drei verschiedenen (ABC) (Haupt-)Bindungsmustern katalogisiert. Während Kinder der Gruppe B als sicher gebunden bezeichnet wurden, galten Gruppe-A und -C Kinder als unsicher gebunden. Die weitere Unterscheidung zwischen ambivalentem (Gruppe C) und vermeidendem (Gruppe A) Bindungsverhalten stellte sich als schwieriger heraus, weil die Gruppen kleiner waren. Dennoch waren bestimmte Aspekte kindlicher Bindungserfahrung mit der Mutter, die sich in ihrem Bindungsverhalten niederschlugen, ziemlich klar (Ainsworth et al., 2015).

Unsicher gebundene Kinder – Gruppe C, A und D

So waren die Mütter der Gruppe C Kinder weniger responsiv auf die Signale ihrer Babys und weniger interaktionsbereit als die Gruppe-B Mütter. Im Vergleich zu den Müttern der Gruppe A waren sie jedoch weniger zurückweisend und lehnten den physischen Kontakt mit ihren Babys nicht komplett ab; weiter zeigten sie weder zwanghafte noch fehlende Emotionen wie die Mütter der Gruppe A. Die Kinder der beiden Gruppen A und C zeigten sich bei jeder Trennung von der Mutter stark verunsichert und besorgt. Auch in ihrer gewohnten Umgebung weinten sie mehr und schienen nicht besonders zuversichtlich über die Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft ihrer Mütter. Insgesamt zeigten sie höheren Stress und ein intensiviertes Bindungsverhalten bei einer viel niedrigen Schwelle gegenüber den Kindern der Gruppe B. Weil der Körperkontakt mit der Mutter, auch zu Hause, nicht konsequent positiv war, reagierten die Kinder der Gruppe C darauf ziemlich zwiespältig: Sie reagierten nämlich mit Ärger, wenn die Mutter sie zu spät holte oder früher losließ als sie wollten und sie wechselten zwischen zornigem Widerstand und Anklammern. Diese Ambivalenz grenzte das Bindungsverhalten der Gruppe-C Kinder von dem der Gruppe-A Kinder ab. Weitere Studien zeigten, dass dieser ständige Stress die Kinder der Gruppe C daran hinderte, Explorationsverhalten zu zeigen. Infolge ihrer ständigen Sorge bezüglich der Verlässlichkeit ihrer Mutter konnten sie diese nicht als sicheren Hafen nutzen, um die neue Umgebung zu

erkunden. Dementsprechend waren die Kinder der Gruppe C viel langsamer in ihrer kognitiven Entwicklung als die Kinder der anderen beiden Gruppen. Insgesamt waren sie leicht frustriert, übermäßig abhängig von der Mutter und weniger kompetent in der Lösung von Aufgaben. Weiter wies Ainsworth auf die Passivität hin, die eine Subgruppe innerhalb der Gruppe C zeigte. Sie hielt die “passive-aggressive” Haltung dieser C-Subgruppe für problematischer und notorisch veränderungsresistenter (Ainsworth et al., 2015).

Die Kinder der Gruppe A zeigten zu Hause zwar ein vergleichbares Bindungsverhalten wie die Kinder der Gruppe C, verhielten sie sich jedoch in der ‘fremden Situation’ komplett anders. Auffallend an ihrem Bindungsverhalten war ihre – teilweise langanhaltende – Vermeidung und Distanziertheit von der Mutter bei der Wiedervereinigung nach jeder Trennungsphase (sogenannte ‘fremde Situation’⁸). Die Bindungserfahrung dieser Kinder mit ihren Müttern war von Ablehnung gekennzeichnet: Die Mütter zeigten Aversion bei Körperkontakt mit ihren Babys, waren häufig genervt von und wütend mit dem Kind. Sie zeigten generell wenig Gesichtsausdrücke in Interaktion mit ihren Babys, eventuell um ihren Ärger zu vertuschen. Sie waren allgemein streng und zwanghaft. Entweder aufgrund von Ärger oder wegen Zwanghaftigkeit waren sie grob und tendierten zu körperlicher Gewalt. Die offene Ablehnung der Mutter bei jedem Versuch des Babys, körperliche Nähe herzustellen, stellte eine kontinuierliche frustrierende und unangenehme Erfahrung für das Baby dar und, obwohl dies zwar zu einer Intensivierung des Bindungsverhaltens führte, brachten die negativen und angsteinflößenden Erfahrungen, die das Baby jedes Mal gleichzeitig erlebte, es dennoch dazu, sich von seiner Mutter abzuwenden. Ainsworth legte nahe, dass diese Verhaltensweise eine defensive Funktion haben könnten. Die Vermeidung von Blickkontakt, das Abwenden oder Senken des Kopfes und das angebliche Desinteresse an der Mutter können als Strategien der Reduzierung des Stresspegels bei gleichzeitiger Beibehaltung der Nähe zur Mutter betrachtet werden. Die Strategie des Vermeidens würde dem Kind dabei helfen, die potenziell gefährliche Wut der Mutter zu deeskalieren und sich von der weiteren negativen Erfahrung zu schützen, von ihr abgelehnt zu werden. Gleichwohl stellt das Umlenken seiner Aufmerksamkeit auf andere Objekte als scheinbar aktiviertes Explorationsverhalten, eine Form von Ablenkungsmanöver und Verdrängung dar, weil diesem Verhalten in Wahrheit das authentische Interesse fehlt, das der Erkundung ohne Angst eigen ist (Ainsworth et al., 2015). Die Beobachtung dieser vermeintlich lässigen Haltung bei der Trennung und Wiedervereinigung mit der Mutter könnte auf den ersten Blick darüber

⁸ Mit der “fremde[n] Situation” wird ein Test bezeichnet, in dem acht bestimmte Situationen zu je drei Minuten geschaffen werden, in denen Mutter und Kind alternierend kurz getrennt und wiedervereint werden.

hinwegtäuschen und die Kinder der Gruppe A stattdessen als robust, freundlich und unabhängig bezeichnen. Die Behauptung jedoch, dass diese Reaktion eine Form von Verunsicherung und Verängstigung sein müsste – weil sie für ein so kleines Kind unüblich ist – konnte in weiteren Studien bestätigt werden: Dabei wurde auch bei diesen Kindern, sowohl während der Trennung als auch bei der Wiedervereinigung mit der Mutter, die gleiche erhöhte Herzfrequenz gemessen, die bei den Kindern der anderen Gruppen auftrat.

Ein viertes Muster (D), das von Ainsworth am Anfang als unklassifizierbar galt, wurde von Main und Solomon herausgearbeitet (Ainsworth et al., 2015). Der Typ D *desorganisiert-desorientiert* ist gekennzeichnet von einer Reihe von merkwürdigen, besorgten, zusammenhangslosen, widersprüchlichen und anscheinend unerklärlichen Reaktionsverhalten des Kindes auf die Bezugsperson. Diese Bindungsverhalten waren in Ainsworths Forschungsarbeit zu sporadisch, um dafür eine plausible Erklärung zu finden, wurden jedoch in Studien zu Misshandlungen und hoch gefährdeten Stichproben immer wieder aufgefunden (Ainsworth et al., 2015).

Sicher gebundene Kinder - Gruppe B

Im Gegensatz dazu interagierten die als sicher gebunden bezeichnete Kinder der Gruppe B insgesamt harmonischer mit der Mutter: Sie waren kooperativer und folgten ohne Konflikte den Anweisungen der Mutter. Sie waren weniger besorgt und zeigten eine positive Reaktion bei körperlichem Kontakt mit der Mutter. Vor allem in ihrer gewohnten Umgebung waren sie lange mit Exploration beschäftigt und waren nicht besorgt, wenn die Mutter das Zimmer verlassen musste, sie weinten viel weniger als die Kinder der anderen zwei Gruppen und die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten gestaltete sich besser. Zwar war ihr Bindungsverhalten während der Trennung in der fremden Situation intensiv aktiviert, jedoch ließen sich die Kinder der Gruppe B viel schneller beruhigen als die Kinder der anderen zwei Gruppen. Es wurde angenommen, dass dank der wiederholten positiven Bindungserfahrungen in Interaktion mit der Mutter sich die Gewissheit über ihre Zugänglichkeit, somit die Erwartung an ihre einfühlsame Reaktionsbereitschaft gebildet hatten. Es ließen sich drei Effekte einer sicheren Bindung feststellen: In erster Linie waren diese Kinder in evolutionstheoretischem Sinn “sozialisiert und angepasst”, weil ihr Bindungsverhalten – als perfekte Ergänzung zum Bindungsverhalten der Mutter – die Schutzfunktion über die frühe Periode hinaus ausdehnte, in der für gewöhnlich Säugling und Mutter in unmittelbarer Nähe bleiben. Zweitens zeigten sie sich sozialer, kontaktfreudiger und kooperativer gegenüber Fremden im Vergleich zu den unsicher gebundenen Kindern. Schließlich ließ sich ihre höhere

Kompetenz vielfältig feststellen: Sie erzielten konsequent bessere Resultate in den Tests sowohl im ersten Jahr als auch später; sie waren enthusiastischer, hartnäckiger und weniger frustriert bei schwierigen Aufgaben; sie erkundeten ihre Umgebung vertieft und effizienter und konnten somit einen Wissensvorsprung über ihre Umgebung aufbauen. In vielerlei Hinsicht waren sie in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung viel weiter als die unsicher gebundenen Kinder (Ainsworth et al., 2015). Weiterführende Forschungsarbeiten mit älteren, schulpflichtigen Kindern konnten die Korrelation zwischen ihren Bindungserfahrungen und ihrer kognitiven sowie psycho-sozialen Entwicklung weiter belegen. Im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern hatten die sicher gebundene höhere Resilienzwerte und ein stärkeres Selbstwertgefühl; sie waren weniger abhängig von der Lehrperson und hatten generell ein positives Verhältnis zu ihr. Auch konnten die sichergebundenen Kinder besser in ihrer Lerngruppe kooperieren und waren deshalb sozial integrierter. Insgesamt konnten die sichergebundenen Kinder den akademischen und sozialen Anforderungen des schulischen Umfelds besser gerecht werden (Geddes, 2006).

Erweiterung der Bindungstheorie auf den Schulbereich

Obwohl die Bindung an die primäre Bezugsperson so prägend für die kindliche Entwicklung sein kann, postuliert die Bindungstheorie keine endgültigen Prognosen über die Stabilität der Bindungsmuster sowie über die weitere Entwicklung des Kindes. Mit der Veränderung der Umwelt – zum Beispiel können sich frühere Bindungserfahrungen mit der Bezugsperson aus irgendeinem Grund modifizieren – kann sich auch die Weiterentwicklung des kindlichen Bindungsverhaltens verändern. Außerdem, weil Kinder sich auch an andere Erwachsene binden und unterschiedliche Bindungserfahrungen machen können, lassen sich früher erlernte Bindungsverhalten und die daraus entstandenen mentalen Repräsentationen auch verändern (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2006; Geddes, 2006). Entsprechend lässt sich die Bindungstheorie auf den schulischen Bereich erweitern und anwenden: Dabei wird die Relevanz von hochqualitativen Beziehungen für die größere Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler dadurch erklärt, dass gute, emotional bindende Lehrperson-Lernende-Beziehungen den Schülerinnen und Schülern die nötige Sicherheit bieten, die als Grundlage für die Entwicklung einer gesunden akademischen Neugier und Auseinandersetzung mit Lernaufgaben angesehen wird (Carmona-Halty et al., 2019; Roorda et al., 2011). Durch die Qualität ihrer Beziehung bietet die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern somit wichtige psychologische Ressourcen (Hoffnung, Resilienz, Kompetenz und Optimismus), die einen tiefgehenden Lernprozess erlauben und den damit verknüpften schulischen Erfolg vorantreiben. Diese Ressourcen werden als “Academic Psychological

Capital” definiert und als Basis für effektives Lernen und bessere Leistungen betrachtet (Carmona-Halty et al., 2019 S. 2)⁹. Der Schlüssel zu einer sicheren Bindungserfahrung ist also die sensible emotionale Anpassung der Bezugsperson an die (Bindungs-)Bedürfnisse des Kindes, das wiederum seine Stressregulierung fördert (Geddes, 2006). In der Schule fungieren Lehrpersonen als sekundäre Bindungspersonen und könnten deshalb entweder die frühere sichere Bindungserfahrung von Lernenden fortsetzen oder für die unsicher gebundenen und am meisten vulnerablen Kinder und Jugendlichen eine wichtige Alternative anbieten, an der sie sich orientieren können und ausgehend von der eine gesunde Entwicklung starten kann (Nash, 2017).

Die Idee dahinter ist aber nicht die, dass Lehrpersonen als (Psycho-)Therapeuten arbeiten sollen, sondern die, dass sie das Verhalten der Kinder aus bindungstheoretischer Perspektive besser nachvollziehen könnten und einige, auf den ersten Blick unerklärliche und ungünstige Verhaltensweisen deshalb als Symptom von unverarbeitetem Stress betrachten und nicht als persönlichen Angriff nehmen. Ausgehend von der Bindungstheorie kann angenommen werden, dass jedes Verhalten eine Bedeutung hat, die tief verwurzelt ist und Ausdruck spezifischer Bedürfnisse sein kann. Dieser veränderte Blick auf das kindliche (und vor allem adoleszente) Verhalten kann schon einiges bewirken. Außerdem können durch das bessere Verständnis der dahinter steckenden Bedürfnissen des Kindes angemessenere Formen von Unterstützung angeboten werden und sich negative Spiralen von Lernverweigerungen, Schulversagen und sozialer Ausgrenzung vermeiden lassen (Geddes, 2006). Somit haben qualitativ gute Beziehungserfahrungen mit der Lehrperson das Potential, früher gemachte negative Bindungserlebnisse zu verbessern (Allen et al., 2013). Der Vorteil, der sich für die Schule durch bindungstheoretisches Wissen ergibt, liegt zum einen darin, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern als Kommunikationsakt zu deuten. Dabei geht es vor allem darum, den kleinen Teil von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, die aufgrund unsicherer Bindungserfahrungen nicht in der Lage sind, mit den schulischen kognitiven und sozialen Anforderungen umzugehen und deshalb Lehrpersonen (sowie Klassenkameradinnen und Klassenkameraden) vor größte Herausforderungen stellen (Carpenter, 2017). Die emotionalen, sozialen oder kognitiven Schwierigkeiten, die von unzugänglichem oder zurückgezogenem bis zu disruptivem Verhalten führen, sind nämlich die häufigste Ursache

⁹ Forschungsarbeiten über die bislang genannte ‘Lehrer-Schüler-Beziehung’, die sich an der erweiterten Bindungstheorie orientieren, erfassen die Qualität dieser Beziehung in drei Dimensionen: Nähe, Konflikt und Abhängigkeit (“Closeness, Conflicts and Dependency”), wobei mit “Nähe” der Grad an Wärme und Offenheit bezeichnet wird, mit Konflikt koerzitive und diskordante Interaktionen und mit Abhängigkeit übermäßig klammernde Beziehungen gemeint sind. Dementsprechend steht die Dimension der Nähe (Closeness) für eine typische positive Lehrperson-Lernende-Beziehung (Roorda et al. 2011, S.495).

für Ausschluss oder Schulverweise, wenn sie unverstanden und nicht unterstützt bleiben. Stattdessen kann die Kenntnis über unsichere Bindungserfahrungen die Identifizierung spezifischen Risikoverhaltens bei Kindern und Jugendlichen erleichtern, um eine angemessene Antwort und Unterstützung anzubieten (Colley & Cooper, 2017). Dabei braucht es keine spezifische oder endgültige Katalogisierung nach Ainsworths Bindungstypologien: Dies wäre unmöglich angesichts der Tatsache, dass selbst Ainsworth über ein Kontinuum zwischen sicher und unsicher gebundenen Bindungserfahrungen sprach (Ainsworth et al., 2015; Geddes, 2006). Es geht allein darum, die implizite emotionale Bedeutung hinter jedem (auffälligen) Verhalten bestmöglich zu deuten, damit negative Erfahrungen durch positive Erfahrungen – sozialer und kognitiver Natur – ersetzt werden können (Colley & Cooper, 2017). Die Nutzung der bindungstheoretischen Perspektive für das schulische Umfeld kann außerdem die Schule in einen sicheren Lernort für alle verändern, wo emotionale Resonanz und Unterstützung als Teil der Aufgabe einer Schule als Ganzes angesehen werden. Dies würde nicht nur der Förderung und der Unterstützung von allen Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem Schutz und der Resilienz von Lehrpersonen dienen, besonders in herausfordernden Situationen (Colley & Cooper, 2017; Geddes, 2006). Im schulischen Kontext kann es nämlich sehr schwierig werden, als einzelne Lehrperson eine verständnisvolle Haltung gegenüber ständigen ‘Teenager-Provokationen’ zu behalten. Es ist deshalb von höher Bedeutung zum Schutz von Lehrpersonen und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern, dass die Verhaltensweisen und die Reaktionen jeder Lehrperson durchdacht und abgestimmt werden und dass der kollegiale Support einen offiziellen Platz einnimmt, bei dem die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen – erforderlich in teilweise sehr schwierigen Situationen – getragen wird und regenerieren kann (Geddes, 2006). Wenn Lernende jedes Alters ihre Schwierigkeiten, Frustrationen und Unsicherheit in den Unterricht mitbringen, dies zusammen mit einer bestimmten (eher negativen) Erwartung, wie die Lehrperson auf ihre Bedürfnisse reagieren wird, kann das zu Situationen führen, die schwerlich von einer Lehrperson allein gelöst oder getragen werden können. Schulen können einen Unterschied machen, indem schulische Anforderungen und Ziele mit den entwicklungs- und emotional bedingten Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen übereinstimmen (Colley & Cooper, 2017; Geddes, 2006). In diesem Sinne kann eine Schule als Ganzes als ‘sichere Basis’ fungieren, die einerseits alle Ängste, Sorgen und Demütigungen beim Lernen auffangen sowie andererseits kompensatorische Beziehungen anbieten kann, vor allem für jene Schülerinnen und Schüler, deren Lernfähigkeit von negativen Bindungserfahrungen beeinträchtigt wurde (Geddes, 2006). Da Lernen von Emotionen geleitet ist, führt ein Lernort,

in dem die emotionale Entwicklung angemessen begleitet und unterstützt wird, entsprechend zu hochqualitativen Lernprozessen (Colley & Cooper, 2017).

2.2.3. Kognitionstheoretische Bezüge – Joint Attention

In diesem Kapitel wird vertieft auf einen spezifischen Begriff von (gemeinsamer) Aufmerksamkeit eingegangen, der mit einer präzisen neurobiologischen Auffassung von Empathie zusammenhängt. Diese wird im Kontext der Joint Attention Theorie und Forschung thematisiert. Im Rahmen der neurobiologischen Forschung wird nämlich zwischen emotionaler und kognitiver Empathie unterschieden. Emotionale Empathie bezeichnet die Fähigkeit, Mitgefühl zu zeigen und die wahrgenommenen Gefühle verarbeiten zu können; während mit kognitiver Empathie die Fähigkeit gemeint ist, sich die inneren mentalen Zustände von anderen Menschen – d.h. ihre Wünsche, Gedanken oder Intentionen – vorstellen bzw. sie verstehen zu können. Emotionale Empathie steht demnach für Nachempfinden und Selbstregulation; kognitive Empathie dagegen umfasst die Emotionserkennung und die Perspektivenübernahme. Die kognitive Empathie entspricht dem Mentalisierungsprozess, der Joint Attention kennzeichnet (Schwenck et al., 2011; Vogt Wehrli & Modestin, 2009). Die für diese Arbeit vertretene Definition von Beziehungsqualität orientiert sich an dieser spezifischen Auffassung von Empathie. In der Folge wird die bindungstheoretische Komponente als emotional-empathische Komponente einer Lehrperson-Lernende-Beziehung betrachtet. Zugleich wird der Aspekt der (gemeinsamen) Aufmerksamkeit als kognitiv-empathische Komponente aufgenommen.

Die Forschung über Aufmerksamkeit – sogenannte ‘Joint Attention’ – als Informationsverarbeitungsprozess bzw. als sozial-kognitiver Lernprozess entwickelt sich besonders stark im Bereich der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie und kann auf eine sehr lange Tradition zurückgreifen (Moore & Dunham, 1995). Der Begriff Joint Attention beschreibt die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit mit einem Interaktionspartner so zu koordinieren, dass wichtige Lernprozesse in Gang gesetzt werden (Mundy & Newell, 2007; Tomasello et al., 2005). Gemäß der langjährigen Forschung zu Joint Attention, basieren unsere gesamte Lernfähigkeit, die Sprachentwicklung und der Aufbau komplexerer sozialer Kompetenz auf dieser Fähigkeit. Würde die Fähigkeit zu Joint Attention fehlen – wie im Falle von Autismus-Spektrum-Störung – wären sowohl die kognitiven als auch die sozialen Kompetenzen stark beeinträchtigt (Mundy & Newell, 2007).

Das Interesse an Joint Attention wuchs aus der Beobachtung im Rahmen der entwicklungspsychologischen Forschung, wie Babys dazu tendieren, den Blicken ihren Betreuungspersonen zu folgen (Moore & Dunham, 1995). Diese bahnbrechende Beobachtung widersprach Piagets damaliger Auffassung über kindlichen Egozentrismus und deutete darauf hin, dass die Fähigkeit, einen gemeinsamen Referenzpunkt mit jemanden zu teilen, sich noch vor der Sprachfähigkeit entwickeln müsste. Viele Fragen blieben jedoch lange unbeantwortet zum Beispiel, wie überhaupt die ersten Blickkontakte zustande kommen? Oder, wie aus solchen elementaren dyadischen Blickkontakten komplexere Interaktionen entstehen, die für den gemeinsamen Fokus auf das gleiche Objekt nötig sind? Und weiter, wie lässt sich aus bloßen Blickkontakten mit einer anderen Person die Kognition über das Selbst und das Gegenüber ableiten (Bruner, 1995; Mundy & Newell, 2007)? Da die Entwicklungspsychologie keine befriedigende Antwort darauf liefern konnte, fokussierte die weitere kognitionstheoretische und neurowissenschaftliche Forschung spezifisch auf solche Informationsverarbeitungsprozesse, die auf gemeinsamen Erfahrungen basieren. Dies waren die ersten Etappen eines Forschungsstrangs, der sich der Untersuchung der kognitiven Fähigkeit zum Informationsaustausch widmete (Bruner, 1995; Mundy, 2009). Im Rahmen dieses Forschungsbereichs wird die soziale Kognition – auch Mentalisierung¹⁰ genannt – als Folge einer besonderen Form der menschlichen Informationsverarbeitung betrachtet, die als Joint Attention bezeichnet wird (Mundy, 2009; Mundy & Newell, 2007). Joint Attention wird deshalb eine hohe Gewichtung zugesprochen, weil sie das gesamte Gehirnsystem involviert (Mundy, 2018). Wie sich Joint Attention weiterentwickelt, hängt nicht nur von der Reifung bestimmter Hirnregionen, sondern auch von den unterschiedlichen Interaktions-Erfahrungen jedes Menschen ab, wobei die Qualität dieser Interaktionen und die Gehirnreifung sich wechselseitig bedingen. Aus diesem Grund wird die Entwicklung von Joint Attention als zentral für die Weiterentwicklung von individuellen kognitiven und sozialen Kompetenzen betrachtet. Weil aber spezifische Formen von Joint Attention bei Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt sind und gleichzeitig Joint Attention eine wichtige Rolle für die Lernprozesse einnimmt, erscheint es besonders sinnvoll, dieses Konzept für die Auffassung von Beziehungsqualität aufzunehmen (Mundy, 2009).

¹⁰ Mentalisierung beinhaltet die Fähigkeit, Rückschlüsse über die Überzeugungen oder Absichten anderer Menschen zu ziehen. Dieser Fähigkeit liegen zahlreiche komplexe Prozesse kognitiver Informationsverarbeitung zugrunde, zu denen Joint Attention gehört (Mundy, 2018).

Worum geht es? Stand des Wissens zu Joint Attention

Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass nicht jeder Akt der Aufmerksamkeit von zwei Individuen als Joint Attention definiert werden kann. Es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen Aufmerksamkeit und gemeinsamer Aufmerksamkeit und es gibt eine Reihe von Erwachsenen-Kind-Interaktionen, die – obwohl sie die Aufmerksamkeit beider Teilnehmer beanspruchen – dem Kriterium der “jointness” dennoch nicht entsprechen (Tomasello, 1995, S. 104): Zum Beispiel können Erwachsene und Kinder ihre Aufmerksamkeit unabhängig voneinander auf das Gleiche richten; oder eine der beiden Personen schaut neugierig der anderen zu, wie sie sich mit etwas beschäftigt. In keinem der beiden Fälle ist die Aufmerksamkeit beider Parteien eine koordinierte ‘gemeinsame Aufmerksamkeit’ in Sinne von Joint Attention (Davidesco, 2020). Joint Attention wird vielmehr als sozial-kognitives Phänomen verstanden, in dem zwei Individuen voneinander wissen, dass sie sich einer gemeinsamen Sache widmen (ebd.). Gemäß Tomasello (1995), sind für Joint Attention folgende Vorbedingungen nötig: 1) Das Kind versteht die Intentionen der anderen Person als konkrete Zielen oder Absichten, wie das Ziel erreicht werden kann; 2) das Kind versteht, dass andere Personen Absichten oder Ziele haben können, die sich von seinen eigenen unterscheiden; 3) das Kind versteht, dass die Intentionen von anderen Personen nicht unbedingt zu der aktuellen Situation passen können. Darüber hinaus gilt außerdem für Joint Attention, dass beide Interaktionspartner die Aufmerksamkeit des anderen auf das gleiche ‘Objekt’ laufend ‘monitorieren’ und koordinieren, sprich:

“In Joint Attention the child coordinates her attention to the object and the adult at the same time that the adult coordinates her attention to the same object and the child. And in both cases this coordination is of very special nature. The coordination that takes place in joint attentional interactions is accomplished by means of an understanding that the other participant has a focus of attention to the same entity as the self. This implies an understanding of the other participant *not as* an object (...), but as a *person* who intentionally perceives a certain aspect of the environment that is *the same* as one's own, or could be made to be *the same*. There is thus a notion that the participants are sharing an intentional relation to the world (Tomasello, 1995, S. 105 Hervorhebungen im Originaltext).”

Im Unterschied zu den anderen Tätigkeiten, die die Aufmerksamkeit gleichermaßen beanspruchen wie Gesichtsverarbeitungs- oder Nachahmungsprozesse, liegt das Charakteristikum von Joint Attention also in der triadischen Natur der sozial-räumlich-referentiellen Informationsverarbeitung. Dies bedeutet, dass alle Informationen, die ein Kind während einer Interaktion mit einem Erwachsenen aufnimmt und verarbeitet, zugleich das

Kind, den Erwachsenen und eine äußere Instanz betreffen, auf welche beide Interaktionspartner ihre Handlungen ausrichten (Mundy, 2018; Tomasello et al., 2005). In diesem Sinne ist Joint Attention ein zielorientiertes Verhalten, das auf dem Austausch und auf dem Teilen von Erfahrungen mit anderen Menschen basiert (Mundy, 2018). Zu dieser Erkenntnis verhalf vor allem die Forschung über Primaten und über Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen. In Rahmen dieser Forschungsarbeiten kam Tomasello zu dem Schluss, dass menschliche Joint Attention sich von der gemeinsamen Aufmerksamkeit anderer Primaten in der Fähigkeit unterscheidet, sich kooperativ zu verhalten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen; und dass dieses kooperative Verhalten ein ausgereiftes Verständnis für die 'Intentionen' (Handlungspläne) des Interaktionspartners benötigt, wie das Ziel gemeinsam zu erreichen wäre. Dieses für Menschen spezifische Verständnis von Intentionen, das Tomasello "shared intentionality" nannte (2005, S. 680), beinhaltet nicht nur das Teilen von Zielen, sondern vor allem das Verständnis der Handlungspläne des anderen und das gegenseitige Adaptieren dieser Pläne als 'sozial koordinierte' Handlungen. Weiter fußt shared intentionality vor allem auf der Motivation, Ziele und Absichten in ständigem Austausch zu teilen. Diese Motivation, Intentionen teilen zu wollen, setzt aber voraus, dass auch die mitschwingende psychologische Verfassung bewusst geteilt wird. Die Fähigkeit zu shared intentionality wird als Bedingung betrachtet, um einerseits das Verhalten des anderen vorherzusagen und andererseits daraus zu lernen, wie man in der betreffenden Kultur konventionell handelt. So gesehen, sorgt shared intentionality für die Entstehung der sogenannten 'kulturellen Kognition'. Tomasellos These lautet demnach, dass jedem Lernprozess und jeder humanen Entwicklung die Fähigkeit der Menschen zugrunde liegt, Intentionen zu verstehen und teilen zu wollen. Außerdem und vor allem braucht es die Motivation, eine psychologische Verfassung mit den Interaktionspartnern zu teilen. Das Teilen von Emotionen entsteht primär, wenn Babys und Erwachsene sich dyadisch in sogenannten "protoconversations" (ebd. S. 681) engagieren: Diese zeichnen sich nicht durch bloße Mimik oder zufällige Reaktionen aufeinander, sondern bezeichnen ein spezifisches Engagement, wodurch geteilte Emotionen mit jeweils einem anderen Verhalten ausgedrückt werden. Shared intentionality entwickelt sich ab der Geburt schrittweise aus diesen dyadischen 'Protokonversationen'. Daraus werden triadische Interaktionen, die sich zum kollaborativen Engagement zweier Menschen entfalten. Dieses koordinierte Engagement – erreicht nach ca. zwölf Monaten – impliziert die aktive Rolle eines Kindes während der Interaktion, indem es selbst teilweise die Aufmerksamkeit und das Verhalten der Erwachsenen führt, sodass ein balanciertes Verhältnis zwischen dem Einander-Folgen und -

Führen entsteht. Auf diese Weise werden auch supportive Rollen gebildet und laufend ausgetauscht. Somit werden nicht nur gemeinsame Ziele erschaffen, sondern auch ein geteiltes Interesse und der Wille, sich gegenseitig zu unterstützen, damit das gemeinsame Ziel erreicht werden kann. Es ist also erst die Vermischung dieser zwei Komponenten (Intentionen verstehen zu können und die Motivation, Emotionen zu teilen), die soziales Engagement, Kommunikation und schließlich sozial-kulturelle Kognition bewirkt (Tomasello et al., 2005).

Tomasellos Prinzip vorausgesetzt, werden in Rahmen der kognitiven Neurowissenschaft zwei Kategorien von 'gemeinsamer Aufmerksamkeit' (Joint Attention) identifiziert: 1) Reaktion und 2) Initiierung. Die erste Kategorie – "Response to Joint Attention (RJA)" – umfasst passive, absichtslose Reaktionen auf Stimuli, die von anderen Menschen ausgelöst werden. Diese 'responsive' Aufmerksamkeit (RJA) betrifft also die Fähigkeit eines Babys, seine Aufmerksamkeit als Reaktion auf die Gesten und Blicke einer anderen Person entsprechend zu verschieben. Die zweite Kategorie – "Initiation of Joint Attention (IJA)" – betrifft die selbstständige und gewollte Initiierung von gemeinsamer Aufmerksamkeit. Das bedeutet, dass das Baby nonverbale Mittel wie Gesten und Blicke einsetzt, um die Aufmerksamkeit eines Kommunikationspartners auf ein Objekt zu lenken, für das es sich interessiert (Mundy & Newell, 2007; Nowell et al., 2018). Zuständig für die Aktivierung von RJA ist der hintere hohe parietale Kortex, der schon ab dem ersten Monat nach der Geburt funktionsfähig ist: Dieses Areal wird auch hinteres Aufmerksamkeitssystem ("posterior attention system") genannt. Dagegen wird die IJA von der frontalen Gehirnarealen gesteuert – alias vorderes Aufmerksamkeitssystem ("anterior attention system") – deren Funktionalität erst zwischen 4 und 6 Monaten attestiert wird (Mundy & Newell, 2007, S. 272). Die Informationen, die aus der RJA kommen, betreffen die Person, die vom Babys Blick gefolgt wird, nach dem Motto: "where others' eyes go, their behavior follows" (ebd. S. 271). Dagegen betrifft der kognitive Gehalt aus der IJA die eigene Person, nach dem Motto: "where *my* eyes go, *my* behavior follows" (ebd., Hervorhebung im Originaltext). Die Verknüpfung beider Informationen durch das vordere System dient dem Prozess des Bewusstwerdens zwischen dem Selbst und dem anderen, zwischen der eigenen Tätigkeit und der des anderen: Das anteriore Aufmerksamkeitssystem verbindet nämlich zunächst die eigene Blickrichtung mit dem eigenen zielgerichteten Verhalten, integriert dann dazu die Informationen aus der beobachteten Verbindung zwischen der Blickrichtung anderer und deren Verhalten. Dabei geht es um eine komplexe Integration von direkten (aus den aktiven Beobachtungen stammenden) und indirekten (aus inneren Repräsentationen verarbeiteten) Informationen. Erst durch diese komplexe Verknüpfung von Informationen aus den zwei Gehirnarealen

entsteht Joint Attention. Wie oft ein Kind in Joint Attention engagiert wird, korreliert mit der Qualität des Spracherwerbs, der Informationsverarbeitung, der Selbstregulation, den sozialen Kompetenzen und des IQs. Deshalb wird Joint Attention als zentraler Faktor für die Förderung eines voll funktionsfähigen und anpassungsfähigen sozial-kognitiven System betrachtet (Mundy & Newell, 2007). Die bisher verfügbaren empirischen Daten deuten auch darauf hin, dass sich die neuronalen Systeme der gemeinsamen Aufmerksamkeit vom Säuglingsalter bis zum Jugend- und Erwachsenenalter weiter ausdifferenzieren (Mundy, 2018).

Joint Attention im schulischen Kontext

Die Forschung über die Entstehung und Entwicklung sozial-kognitiver Lernprozesse während sozialer Interaktionen ist ein sehr herausforderndes Unterfangen. Bislang konzentrierten sich neurowissenschaftliche Untersuchungen auf einzelne Individuen in Labor-Kontexten. Solche Untersuchungen waren aber nicht in der Lage, die neurobiologische Prozesse hinter den sozialen Interaktionen zu erforschen. Die Nutzung von tragbaren Elektroenzephalographie-Geräten (EEG) zur Messung der neuronalen Synchronie zwischen Gehirne in ökologischen Kontexten ist eine relativ neue Herangehensweise in Rahmen dieses Forschungsstrangs (Davidesco, 2020). EEG-Geräte werden als ‘Neuroimaging-Verfahren’ oder auch ‘Hyperscanning-Methode’ bezeichnet und ermöglichen es, die neurophysiologischen Grundlagen des Sozial- und des Lernverhaltens , ökonomisch bei mehreren Individuen gleichzeitig zu messen (Nam et al., 2020). Dieses Forschungsfeld ist in der neurowissenschaftlichen Literatur als “brain-to-brain synchronie”¹¹ zu finden. Dabei wird ersichtlich, dass bei gemeinsamen Handlungen – sowohl bei der geplanten als auch bei der improvisierten Koordination – Menschen auf motorischer, perzeptiver und kognitiver Ebene miteinander ‘verbunden’ werden (Bevilacqua et al., 2019). Bei sozialen Interaktionen – wie bei den Protokonversationen zwischen Babies und Erwachsene – werden nicht nur die Gehirne der Menschen synchronisiert, sondern auch ihre Verhaltensweisen aufeinander abgestimmt: Die Gesprächspartner neigen nämlich dazu, ihre Gesichtsausdrücke, Gesten und Körperhaltungen zu synchronisieren. Dies geschieht in der Regel spontan, unbewusst und innerhalb weniger Sekunden nach Beginn der Interaktion (Bauer, 2017; Davidesco, 2020). Weiter hat die neurowissenschaftliche Forschung durch Hyperscanning-Methoden nicht nur

¹¹ Aufgrund noch fehlender Literatur und entsprechend spezifischer Begrifflichkeit im deutsch-sprachigen Raum, wird die englische Bezeichnung *brain-to-brain-synchronie* von der Autorin im Folgenden ins Deutsche als *Interhirn-Synchronisation* übersetzt, in Anlehnung an Szymanski (2018). Für Begriffe aber, für deren deutsche Übersetzung eine gendergerechte Sprache nötig wäre, wird der Lesbarkeit Willen die neutrale englische Bezeichnung beibehalten: Dies betrifft die Begriffe *student-to-student* und *teacher-to-student* Interhirn-Synchronisation.

die Synchronisation auf der motorischen und neuronalen Ebene hervorgehoben, sondern auch, dass direkte (sogenannte “face-to-face”) Interaktionen die Beziehung zwischen sozialen Faktoren und Interhirn-Synchronisation moderieren: Insbesondere Joint Attention Aktivitäten würden zu einem erhöhten Gefühl von Zugehörigkeit und sozialem Zusammenhalt führen, vor allem in kooperativen gegenüber kompetitiven Kontexten, und dass sich dies auf der neuronalen Ebene widerspiegelt (Davidesco, 2020).

Die Studie von Dikker et al. (2017) ist die erste bekannte, bei der diese neue Methode unter realen Bedingungen – sprich in einem Klassenzimmer – angewendet wurde (Davidesco, 2020; Nam et al., 2020). Bei der Studie wurde die Gehirnaktivität von 12 Schülerinnen und Schülern einer Klasse auf der Sekundarstufe I im Laufe eines ganzen Semesters (11 Lektionen) während der regulären Unterrichtsaktivitäten gemessen (Dikker et al., 2017). Anhand der EEG-Methode konnte die Intensität der kognitiven Aktivität von Schülerinnen und Schüler ermittelt, in Abhängigkeit zu der Art von Interaktion, die sie sowohl mit den Kolleginnen und Kollegen als auch mit der Lehrperson hatten. Aus der Analyse erwies sich, dass das Ausmaß, in dem die Gehirnaktivität zwischen den Schülerinnen und Schülern synchronisiert ist, sowohl ihr Engagement als auch die soziale Dynamik in der Klasse voraussagen kann. Diese Resultate markierten die Interhirn-Synchronisation als guter neuronaler Indikator zur Identifizierung spezifischer sozialer Interaktionen, die durch Mechanismen der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Joint Attention) angetrieben werden. Diese Studie, sowie weitere Forschungsarbeiten über die Interhirn-Synchronisation im Klassenkontext, konnte somit nachweisen, dass nicht nur die individuellen Merkmale wie Konzentrationsfähigkeit, Engagement und Persönlichkeitszüge die neuronale Aktivität der Schülerinnen und Schüler erklären, sondern dass auch bestimmte ‘Stimuli’ wie die Beziehung zur Lehrperson und die soziale Nähe unter den Peers in einer Klasse die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler beeinflussen: Je besser Lernende ihre Beziehung zu der Lehrperson und zu den Peers einschätzen und je direkter sie mit den Peers interagierten, desto besser waren ihre Synchronisations-Messwerte. Hingegen zeigten Lernende, die sowohl zu der Lehrperson als auch zu der Gruppe weniger verbunden waren, eine geringere Interhirn-Synchronisation mit dem Rest der Gruppe. Auch zeigte sich, dass die direkte – durch Blickkontakt gekennzeichnete (face-to-face) – Interaktion vor dem Unterricht nicht nur die Interhirn-Synchronisation während des Unterrichts zu aktivieren vermochte, sondern schien auch, zwischenmenschliche Beziehungen zu fördern. Diese Resultate legten nahe, dass Joint Attention (in Sinne von shared intentionality), und nicht passive Kopräsenz, die Interhirn-Synchronisation voraussagen kann (Dikker et al., 2017).

Das Forschungsteam um Bevilacqua (2019) untersuchte spezifisch die neuronalen Grundlagen der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden mit dem Ziel, die Beziehung zwischen dieser Art von Interhirn-Synchronisation und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen. Diese Studie konnte Dikkers Ergebnisse darin ergänzen, dass die Qualität der Beziehung zu der Lehrperson (“closeness”) das Engagement (gemessen an der Interhirn-Synchronisation) und die Leistungen (gemessen an Testergebnissen über das Behalten neuer Lerninhalte) der Lernenden stärker vorhersagen kann, im Vergleich zu der Beziehung zu den Klassenkameradinnen und -kameraden (Bevilacqua et al., 2019). Diese Ergebnisse stimmen mit denen aus anderen Studien überein, die bestätigen, dass die Interhirn-Synchronisation von der Art der ‘Bindung’ bzw. von der Qualität der Beziehung zwischen den Teammitgliedern abhängig ist (Bhattacharya, 2017; Theobald et al., 2017; Vargas et al., 2018). Ferner konnten zwei weitere Studien die Joint Attention Annahme bestätigen, dass sowohl “student-to-student” als auch “teacher-to-student”¹² Interhirn-Synchronisation mit dem Behalten von Lerninhalten im Langzeitgedächtnis korrelieren (Cohen et al., 2018; Davidesco, 2020; Davidesco et al., 2019). In der Tat macht die hohe Qualität der Aufmerksamkeit, spezifisch in Joint Attention, den zentralen Unterschied aus: Wenn Schülerinnen und Schüler ihrer positiv geschätzten Lehrperson aufmerksam zuhören, richtet sich ihr Gehirn nach der Stimme der Lehrperson, somit gleicht sich ihre Gehirnaktivität mit der Gehirnaktivität der Lehrperson und der der anderen Lernenden an (Davidesco, 2020; Dikker et al., 2017).

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass die neurowissenschaftliche Forschung eine gute Ergänzung zum aktuellen Wissen aus Bildungs- und Unterrichtsforschung darstellen kann. Die Messung zwischenmenschlicher neuronaler Synchronisation kann als nützlicher Indikator genutzt werden, um die von Interaktionen und Beziehungen bedingten sozial-kognitiven Prozesse besser zu verstehen (Markova et al., 2019). Aus neurowissenschaftlicher Perspektive prägen zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen – die davon abhängen, dass beide Partner aufeinander eingehen und sich gegenseitig beachten – auf erhebliche Art die biologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und haben deshalb die gleiche Bedeutung wie gesunde Ernährung oder körperliche Betätigung (Bauer, 2017; Markova et al., 2019). Obwohl die Neurowissenschaft eine unterschiedliche Forschungstradition hat und im Vergleich zur Unterrichts- und Bildungswissenschaft eher einen reduktionistischen Ansatz verfolgt, bietet sie jedoch die Möglichkeit, implizite Prozesse zu messen, die den Lernenden

¹² Siehe Fussnote 11 auf S.49.

entweder nicht bewusst sind oder nicht genau berichtet werden können, wie im Fall von Aufmerksamkeitsstörungen. Wenn neurowissenschaftliche Daten dazu beitragen können, auf der Basis sozialer Interaktionen den individuellen Unterschieden beim Lernen auf den Grund zu gehen und sie besser zu verstehen, bieten solche Erkenntnisse ein großes Potential für optimal durchdachte bildungspädagogische Zwecke zur Etablierung inklusiver gesunder Schulen (Davidesco, 2020). Bauer (2017) brachte es auf dem Punkt:

“Beziehungserfahrungen im Allgemeinen und pädagogische Erfahrungen im Besonderen werden vom Gehirn in biologische Prozesse konvertiert: Das menschliche Gehirn macht aus Psychologie – ob wir es wollen oder nicht – Biologie. (...) Untersuchungen, die das Gebiet der „Cultural Neurosciences“ entstehen ließen, zeigen, dass kulturelle Prägungen nicht nur einen psychologischen, sondern zugleich einen tiefen neurobiologischen Fingerabdruck hinterlassen, was bei einigen Zeitgenossen zu der irrigen Annahme führte, dieser Abdruck sei biologisch-ethnisch bedingt und genetisch festgelegt (Bauer, 2017, S. 5).”

Die Aussage Bauers richtet sich gegen das innewohnende Prinzip, worauf hochselektive Bildungssysteme aufgebaut wurden, und ist ein Plädoyer für wahrhafte inklusiv-integrative Lernumgebungen, die auf emotional responsiven und kognitiv anregenden pädagogischen Beziehungen beruhen. Weiter thematisiert die neurowissenschaftliche Forschung zu Joint Attention die Plastizität des Gehirns, d.h. die Fähigkeit des Gehirns sich durch bestimmte (emotionale und soziale) Anreize weiterzuentwickeln oder regenerieren zu können. Dadurch eröffnet sich das Potential für die Schule, besonders für Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, eine positiv prägende und darüber hinaus eine kognitiv stimulierende Förderung anzubieten, die für die gesamte Entwicklung dieser Schülerinnen und Schüler einen wichtigen An Schub leisten kann. An diesen Überlegungen knüpft die hier genutzte Definition von Beziehungsqualität an.

2.2.4. Begriffsdefinition Beziehungsqualität

Ausgehend von der bisher vorgeführten empirischen Datenlage wird für diese Arbeit folglich Beziehungsqualität durch zwei wesentliche Merkmale definiert: ‘Emotionale Resonanz’ und ‘Gemeinsame Intentionalität’.

Der Begriff *Emotionale Resonanz* wird spezifisch dazu genutzt, um die emotional-empathischen Aspekte des Verhaltens von Lehrpersonen hervorzuheben, die für das Nachempfinden und für die emotionale Unterstützung der Lernenden sorgen, sowie der Verarbeitung von Gefühlen und der Selbstregulation dienlich sind. Dementsprechend umfasst

‘Emotionale Resonanz’ die Fähigkeit, sich in die Lage der Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen und grundsätzlich Mitgefühl zeigen zu können, als Zeichen wahrer Betroffenheit und Interesse an der Person der Schülerin oder des Schülers. Davon ausgehend bezeichnet Emotionale Resonanz die Fähigkeit, die passende Reaktion zu zeigen, indem zunächst die eigenen Gefühle verarbeitet werden können und dann eine angemessene Unterstützung angeboten werden kann. Diese emotional-responsiven Fähigkeiten der Lehrperson dienen als sichere Basis für die Verarbeitung jeglicher Gefühle oder jeglicher emotionalen Zustände bei den Lernenden, die jedem Lernprozess und der psychisch gesunden Weiterentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Weg stehen könnten. Die Dimension der Emotionalen Resonanz baut deshalb auf das bindungstheoretische Konzept der sicherheitsgebenden Funktion von Beziehungsqualität, die die Basis jedes qualitativ hohen kognitiven Engagements bildet.

Der Begriff ‘*Gemeinsame Intentionalität*’ orientiert sich an der Theorie und der Forschung zu Joint Attention, vor allem auf Tomasellos Konzept der shared intentionality und umfasst den kognitiv-empathischen Aspekt der Beziehungsqualität. Mit dem kognitiv-empathischen Aspekt wird die Fähigkeit gemeint, die emotional-motivationale Lage der Schülerinnen und Schüler richtig zu deuten und deren Perspektive verstehen und übernehmen zu können, auf Basis derer sicher gebundene und hoch qualitative Lehrperson-Lernende-Beziehungen ablaufen. Ferner wird dadurch das Ziel verfolgt, die impliziten neuronalen Prozesse in den Vordergrund zu rücken, um den neurobiologischen Einfluss einer sicheren Bindung noch expliziter zu machen. Somit bezieht sich Gemeinsame Intentionalität auf die Bereitschaft, immer wieder direkte (durch Blickkontakte aufmerksame) Interaktionen mit den Schülerinnen und Schüler einzugehen, dabei deren Perspektiven und Intentionen zu verstehen und mit den eigenen anpassen und koordinieren zu können. Weiter bezieht sich Gemeinsame Intentionalität auf die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler nicht als passive ‘Rezipienten’, sondern als aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter in solchen gemeinsamen ‘Diskursen’ zu betrachten. Wichtig in diesen Interaktionen ist die reziproke aktive Partizipation und die Bereitschaft der erwachsenen Person, den (positiven) Einfluss zuzulassen, den das Kind auf den Erwachsenen hat. Es handelt sich um “joint affects, joint attention und joint intentions” (Hughes, 2009). Die implizite Botschaft solcher so verstandenen koordinierten Handlungen soll außerdem Wunsch und Wille ausdrücken, dass beide, Lehrperson und Lernende, auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, das kognitiv anregend, emotional bindend und entwicklungsfördernd ist und nicht dem verschleierte Willen entsprechen, Jugendliche entsprechend der Vorstellung der Erwachsenen belehren, lenken oder “reparieren” zu wollen

(Hughes, 2009). Die Dimension der Gemeinsamen Intentionalität entfernt sich keineswegs von den bindungstheoretischen Aufführungen, vielmehr werden diese aus neurowissenschaftlicher Perspektive zusätzlich beleuchtet und unterstützt. Joint Attention wird in der Auffassung von Beziehungsqualität deshalb integriert, weil sie die spezifische neuronale Funktion einer bestimmten Art von sozialer Interaktion (eben Joint Attention) hervorhebt und deshalb eine fundamentale Rolle für die sozial-kognitive Entwicklung hat. Durch die Forschung zu Joint Attention können die neuronalen Entwicklungen gezeichnet werden und die Effekte der Beziehungsqualität aus neurowissenschaftlicher Basis klarer erklärt und besser nachvollzogen werden.

Beide Dimensionen sind als komplementär zu verstehen und gehören stets zusammen, auch wenn Emotionale Resonanz eher den emotional-empathischen Teil der Qualität einer Lehrperson-Lernende-Beziehung hervorhebt, während Gemeinsame Intentionalität den Fokus auf die latente sozial-kognitiven Prozesse hinlenkt, die die neurobiologische Grundlage dieser Qualität ausmachen. Die Forschung zu Joint Attention steht in der Tradition der entwicklungspsychologischen Forschung und, obwohl sie sich in einem eigenen Forschungsstrang mit spezifischen Fragestellungen weiterentwickelt hat, baut sie eine kohärente und wichtige Ergänzung zur Bindungstheorie auf. Wo die Bindungstheorie keine hinreichenden Antworten zur Bildung von Kognitionen liefern konnte, findet die Forschung zu Joint Attention wichtige Anhaltspunkte zur Erklärung der Prozesse hinter Interaktionen, die grundlegend für die Entwicklung des gesamten neuronalen Systems sind. Sie bestärkt somit die bindungstheoretische Auffassung, dass sichere Bindungserfahrungen – in denen Joint Attention ständig geübt wird und die Qualität einer Beziehung ausmachen – die soziale und kognitive Entwicklung optimal fördern. In diesem Sinne gibt es keine sichere Bindung ohne Joint Attention.

3. Methodischer Zugang

3.1. Fragestellung und Design der Studie

Mit den bisher dargelegten theoretischen und empirischen Grundlagen wird unterstrichen, dass *Integration* und *Beziehungsqualität* zwei Schlüsselemente einer inklusiven gesunden Schule sind. Allerdings besteht im Rahmen der Inklusionsforschung immer noch eine große Wissenslücke bezüglich der Effekte von Beziehungsqualität auf die Integration von Jugendlichen mit SEN. Deshalb lohnt es sich, den aktuellen Status beider Elemente an Schweizer Schulen auf der Sekundarstufe I zu überprüfen und dies auch in Hinblick auf die bildungspolitische Entwicklung an Schweizer Schulen, inklusive Maßnahmen zu fördern und einzusetzen. Die generelle Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet dementsprechend:

Welche Rolle spielt die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I und welchen Einfluss hat sie auf die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Die Fragestellung richtet den Blick zwar spezifisch auf Jugendliche mit SEN, doch um den Status-Quo-Vergleich zu erlauben, werden in der Untersuchung auch Jugendliche ohne SEN einbezogen. Dabei richtete sich der methodologische Zugang am Vorgehen der Studie *Integrative Förderung in der Schweiz auf der Sekundarstufe I* (IFCH-Sek I, SNF-Projekt Nummer: 100019_188899)¹³ aus, welche vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gefördert wurde und in welche die vorliegende Forschungsarbeit integriert ist. Für die Beantwortung der Fragestellung wurde daher ein Mixed-Method Design angewendet, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Daten parallel erhoben wurden. Die quantitative Analyse basierte auf Längsschnittdaten aus drei Messzeitpunkten, während für die qualitative Analyse auf Interviewdaten aus einem Messzeitpunkt zurückgegriffen wurde. Die Auswertung dieser beiden Datenquellen erfolgte unabhängig voneinander, d.h. methodenspezifisch, und äquivalent. Die Ergebnisse wurden anschließend zusammengeführt und aufeinander bezogen in Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung interpretiert

¹³ Die IFCH-Sek I Studie beschäftigt sich mit der Umsetzung von inklusiven Konzepten in Schweizer Regelschulen auf der Sekundarstufe I und mit den Implikationen und Effekte, die diese unterschiedlichen inklusiven Maßnahmen und pädagogischen Konzepten auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler haben. Das Projekt ist in Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Freiburg geführt. Detaillierte Informationen über das IFCH-Sek I Projekt sind unter folgende Website zu finden: <https://phzh.ch/ifch>.

(Creswell, & Plano Clark, 2017). Dementsprechend ergeben sich spezifische Forschungsfragen, die den jeweiligen methodologischen Zugang adressieren:

Fragestellung 1:

- a. Welchen Einfluss hat die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Lernenden auf die Integration der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SEN?
- b. Wie entwickelt sich die Beziehungsqualität zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I?
- c. Wie entwickeln sich die Integration und der soziale Status von Schülerinnen und Schülern mit SEN über die Zeit hinweg im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SEN-Status?

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen und der Forschungslage zur Lehrperson-Lernende-Beziehung (vgl. Kap. 2.2.1) wird daher zunächst angenommen, dass die Qualität der Lehrperson-Lernende-Beziehung einen positiven Einfluss auf die Integration aller Schülerinnen und Schülern hat, insbesondere jedoch von jenen mit SEN (vgl. Kap. 1.1). Damit sind folgende Hypothesen 1 und 1a verknüpft:

Hypothese 1: Je höher die Qualität der Lehrperson-Lernende-Beziehung, desto besser ist die Integration der Schülerinnen und Schüler.

Hypothese 1a: Der Einfluss der Beziehungsqualität auf die Integration ist für Schülerinnen und Schüler mit SEN-Status höher als für diejenigen ohne SEN.

Weiter auf der Grundlage der in Kapitel 2.1.2 dargelegten Forschungsergebnisse, die über die zunehmende distanzierte Haltung von Lehrpersonen in der Oberstufe berichten, ist es auch für diese Stichprobe auf der Sekundarstufe I zu erwarten, dass die Beziehungsqualität über die Zeit abnimmt. Dazu wird hier Hypothese 2 formuliert:

Hypothese 2: Die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern nimmt von t_1 zu t_3 kontinuierlich ab ($t_3 < t_2 < t_1$).

Die Forschungslage zur Integration von Schülerinnen und Schüler mit SEN ist nicht eindeutig, weil unterschiedliche Kontextfaktoren eine kontrastierende Wirkung haben können (vgl. Kap. 2.1.4). Die Entwicklung der wahrgenommenen und der objektiven Integration über die Zeit wird daher durch die Formulierung einer ungerichteten Hypothese überprüft:

Hypothese 3: Schülerinnen und Schüler mit SEN unterscheiden sich von den Schülerinnen und Schülern ohne SEN betreffend die Entwicklung der (subjektiven und objektiven) Integration.

Zur Beantwortung der Fragestellungen 1a, 1b und 1c wurden quantitative Verfahren eingesetzt. Die Daten wurden mittels standardisierter Fragebögen zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben. Dazu mehr in Kapitel 3.3.

Fragestellung 2:

- a. Wie erleben Jugendliche mit und ohne SEN die Beziehung zu ihrer Lehrperson?
- b. Welche Wirkung hat die erlebte Beziehung auf das Kind in Bezug auf seinen Lernfortschritt, sein Lernverhalten und seine Integration?
- c. Welche Wirkung hat die erlebte Beziehung auf die gesamte Klasse?

Zur Beantwortung der Fragestellungen 2a, 2b und 2c wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Hierzu erhielten Jugendlichen mittels Leitfadeninterviews zu einem einzigen Messzeitpunkt (t1) die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen in der Schule zu berichten und ihren Standpunkt ausführlich zu erklären. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei ging es um eine rein explorative Herangehensweise, weshalb dazu keine Hypothesen formuliert werden können. Ziel war es, herauszuarbeiten, wie Jugendliche ihre Lehrpersonen einschätzten, wie sie die Beziehung zu ihnen erlebten und beschrieben und wie, ihrer Einschätzung nach, diese spezifischen Beziehungserfahrungen auf sie und auf ihre Klassenkameradinnen und -kameraden wirkten. Diese Berichte stellen eine wichtige Ergänzung zu den quantitativen Ergebnissen dar und dienen deshalb dem Erkenntniszuwachs.

Die Ergebnisse des quantitativen und des qualitativen Zugangs wurden am Ende zusammengeführt und miteinander verknüpft. Dieses Verfahren ist in der bildungssoziologischen Forschung als Triangulation bekannt, wodurch Erkenntnisse über einen Forschungsgegenstand aus verschiedenen (methodologischen) Perspektiven erweitert werden können (Creswell, & Plano Clark, 2017; Flick, 2011). Durch die Triangulation beider Ergebnisse werden Rückschlüsse über den Stand der Beziehungsqualität und der Integration von Jugendlichen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in der Schweiz gezogen (vgl. Kap. 3.5).

3.2. Die Stichprobe

Die Ausgangsstichprobe für die vorliegende Arbeit ist Teil einer größeren Stichprobe ($n = 807$), die im Rahmen der durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie *Integrative Förderung in der Schweiz auf der Sekundarstufe I* (IFCH-Sek I) untersucht wurde. Die vorliegende Arbeit basiert auf drei Teilstichproben, die für die jeweiligen Auswertungsziele spezifisch ausgewählt wurden.

Im *qualitativen* Teil wurden Interviews mit 54 Schülerinnen und Schüler aus den zwei großen Sprachregionen der Schweiz ausgewertet. 44 Schülerinnen und Schüler stammten aus zwölf deutschsprachigen Kantonen, 10 Schülerinnen und Schüler aus vier französischsprachigen Kantonen. Diese 54 Lernende (38 Jungen und 16 Mädchen) wurden aus dem Vorläufer-Projekt (IFCH-Projekt) seit der dritten Klasse der Primarschule begleitet und traten zu Beginn des Schuljahres 2019/20 in die erste Sekundarstufe über. In der 3. Primarklasse wurden diese 54 Schülerinnen und Schüler integrativ gefördert und hatten unterschiedliche Förderschwerpunkte, d.h. entweder eine Förderung im hochschwelligen oder im niederschwelligen Bereich. In Fällen von hochschwelligen Fördermaßnahmen verfolgten sie nicht den regulären Lehrplan, sondern hatten individuell angepasste Lernziele und Inhalte. Bei niederschwelligen Fördermaßnahmen erhielten sie eine Form von Förderung (z.B. Nachteilsausgleich), die es ihnen ermöglichte, dem regulären Lehrplan inhaltlich zu folgen. Beim Übertritt in die Sekundarschule wurden die Fördermaßnahmen für einige dieser Kinder an ihre Bedürfnisse angepasst. So erhielten 29 der 54 Kinder (53.7%) offiziell keine Fördermaßnahme mehr. Ihr Förderstatus wurde aus unterschiedlichen Gründen nominell aufgehoben: entweder bestand kein Bedarf mehr ($n=6$) oder es fand eine Einstufung der Schülerin oder des Schülers in eine Sekundarklasse mit tiefem Anforderungsniveau statt ($n=23$). Weiter erhielten 14 Schülerinnen und Schüler (26%) eine integrative Fördermaßnahme als niederschwellige Unterstützung innerhalb des Klassenverbands, während für die restlichen elf Kinder (20.3%) unterschiedliche verstärkte Fördermaßnahmen angeboten wurden: Lernzielanpassungen in ein bis zwei Fächern, Lernzielanpassungen in drei oder mehr Fächern, Nachteilsausgleich und/oder verschiedene Therapien. Beim Übertritt in die Sekundarstufe waren diese Kinder im Durchschnitt 13.12 Jahre alt (SD 0.63, Min. 9.33, Max. 15.33 Jahre). Aufgrund des langjährigen Kontakts mit diesen 54 Kindern und deren Familien wurden sie im Rahmen der qualitativen Datenerhebung persönlich interviewt. Tabelle 1 fasst die Personenmerkmale der Teilstichprobe zusammen, die für die qualitative Datenerhebung genutzt wurde.

Tabelle 1 *Personenmerkmale in der Teilstichprobe für die qualitative Datenerhebung*

| | | <i>N</i> | % |
|----------------|----------------------------------|-----------|------------|
| Geschlecht | männlich | 38 | 70.4 |
| | weiblich | 16 | 25.6 |
| Sprachregion | deutschsprachig | 44 | 81.5 |
| | französischsprachig | 10 | 18.5 |
| Kantone | D | 12 | 75 |
| | F | 4 | 25 |
| Förderstatus | SEN | 25 | 46.3 |
| | No-SEN | 29 | 53.7 |
| Fördermaßnahme | Nein (kein Bedarf) | 6 | 11.1 |
| | Nein (tiefes Anforderungsniveau) | 23 | 42.6 |
| | Ja (niederschwellig) | 14 | 26 |
| | Ja (hochschwellig) | 11 | 20.3 |
| Total | | 54 | 100 |

Für die *quantitative Datenerhebung* wurden für das IFCH-Sek I Projekt, zusätzlich zu den oben genannten 54 Kinder, auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler der jeweilig ihnen zugehörigen Klasse befragt ($n=807$). Allerdings wurde für die quantitative Längsschnittanalyse dieser Arbeit eine Selektion dieser ursprünglichen Stichprobe vorgenommen. Es wurden nur jene Fälle beibehalten, die im Längsschnitt 'stabile' Beziehungsverhältnisse in der Klasse vorwiesen, in dem Sinne, dass die verantwortlichen Lehrpersonen dieser Klassen über alle drei Messzeitpunkte gleichgeblieben sind. Es ergab sich somit für das vorliegende Projekt eine kleinere Stichprobe aus 441 Schülerinnen und Schülern, verteilt über 30 Regelklassen der Sekundarstufe I in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Rund drei Viertel der in den Längsschnittanalysen einbezogenen Schülerinnen und Schüler ($n=336$, 76.2%) hatten keinen Förderstatus (No-SEN); 49 Jugendliche wurde ein SEN-Status attestiert; von 12.7% ($n=56$) der Schülerinnen und Schüler fehlten spezifische Angaben über besondere Förderbedürfnisse. 52.4% ($n=231$) der Jugendlichen in dieser Teilstichprobe sind männlich und 47.6% ($n=210$) weiblich. Tabelle 2 stellt die deskriptiven Angaben zum Alter dieser Teilstichprobe dar, Tabelle 3 gibt eine gesamte Übersicht über die Verteilung nach Geschlecht, Sprachregion und Förderstatus.

Tabelle 2 Deskriptive Statistik zum Alter in der Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel

| | <i>N</i> | Min. | Max. | Mittelwert | Std.- Abweichung |
|--------------------------|------------|-------------|-------------|-------------------|-----------------------------|
| Alter bei t1 (in Jahren) | 437 | 9.33 | 15.33 | 13.12 | 0.63 |
| k. A. | 4 | | | | |
| Gesamt | 441 | | | | |

Anmerkung: Stichprobe gesplittet nach der Variable 'Längsschnitt_t1_t2_t3' = 0 (kein Wechsel); k.A.: keine Angabe über n =4 Personen

Tabelle 3 Personenmerkmalen in der Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel

| | | <i>N</i> | % |
|--------------|---------------------|------------|--------------|
| Geschlecht | männlich | 231 | 52.4 |
| | weiblich | 210 | 47.6 |
| Sprachregion | deutschsprachig | 407 | 92.3 |
| | französischsprachig | 34 | 7.7 |
| Förderstatus | SEN | 49 | 11.1 |
| | No-SEN | 336 | 76.2 |
| | k. A. | 56 | 12.7 |
| Total | | 441 | 100.0 |

Anmerkung: k.A.: Es gab keine Angabe über den Förderstatus von 56 Personen

Die restliche 366 Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Sekundarstufe einen Wechsel bei den Lehrpersonen hatten – und dies teilweise, weil sie selbst die Klasse wechselten – wurden deshalb nicht in den Längsschnittanalysen einbezogen. Diese Teilstichprobe diente allerdings der unabhängigen Validierung der Skala Beziehungsqualität mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse (siehe detaillierte Beschreibung in Kap. 3.3.2). Schließlich sind die 54 Schülerinnen und Schüler, mit denen das Interview geführt wurde, auf beide Teilstichproben verteilt. Tabelle 4 und 5 stellen die Personenmerkmale dieser Teilstichprobe *mit* Lehrpersonenwechsel dar. Tabelle 6 und Abbildung 1 geben resümierend eine Übersicht über die Zusammensetzung der Teilstichproben im Rahmen des multimethodologischen Untersuchungsdesigns, in Abhängigkeit von deren Nutzung für die quantitativen und qualitativen Analysen.

Tabelle 4 Deskriptive Statistik zum Alter in der Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel

| | <i>N</i> | Min. | Max. | Mittelwert | Std.- Abweichung |
|----------------------|------------|-------------|-------------|-------------------|-----------------------------|
| Alter_t1 (in Jahren) | 362 | 9.33 | 18.25 | 13.30 | .98 |
| k. A. | 4 | | | | |
| Gesamt | 366 | | | | |

Anmerkung: Stichprobe gesplittet nach der Variable 'Längsschnitt_t1_t2_t3' = 1 (Wechsel)

Tabelle 5 Personenmerkmale in der Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel

| | | <i>N</i> | % |
|--------------|---------------------|------------|--------------|
| Geschlecht | männlich | 206 | 56.3 |
| | weiblich | 157 | 43.7 |
| Sprachregion | deutschsprachig | 277 | 80.1 |
| | französischsprachig | 89 | 19.9 |
| Förderstatus | SEN | 49 | 13.4 |
| | No-SEN | 247 | 67.5 |
| | k. A. | 70 | 19.1 |
| Total | | 366 | 100.0 |

Abbildung 1 Zusammensetzung der drei Teilstichproben

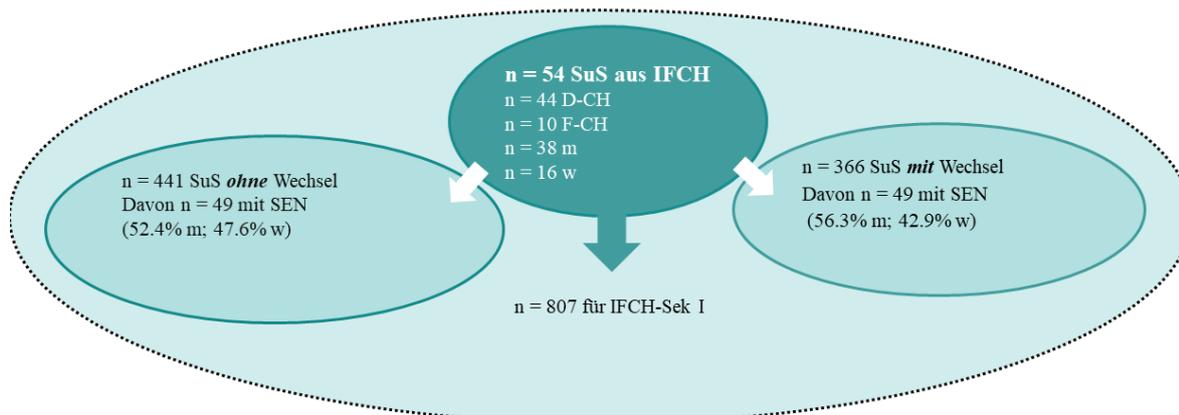


Tabelle 6 Übersicht zu den Teilstichproben und ihrer Verwendung

| | <i>N</i> | Auswertungsverfahren |
|--|----------|---------------------------------|
| Stichprobe IFCH-Sek I | 807 | Datenmanagement |
| Teilstichprobe <i>ohne</i> Lehrpersonenwechsel | 441 | LSM und CLM im Längsschnitt |
| Teilstichprobe <i>mit</i> Lehrpersonenwechsel | 366 | EFA in t1 |
| Teilstichprobe IFCH-Kinder | 54 | Qualitative Leitfadeninterviews |

Anmerkung: LSM = Latent-State-Modelle; CLM = Cross-Lagged-Modelle; EFA = Explorative Faktorenanalyse

3.3. Quantitative Daten

Im Vorfeld der gesamten Untersuchung wurde das Einverständnis der involvierten Schulen (Schulleitungen und Lehrpersonen) und der Eltern der zu befragenden Kinder eingeholt. Die quantitative Datenanalyse stützt sich auf Fragebogendaten (paper-pencil), die zu drei Messzeitpunkten vor Ort in den Klassen durch geschulte Hilfskräfte erhoben wurden: Messzeitpunkt 1 (t1) war direkt nach dem Übertritt von der Primarstufe gleich zu Beginn des ersten Sekundarschuljahrs im Herbst 2019. Der zweite Messzeitpunkt (t2) wurde aufgrund des Lockdowns während der Corona-Pandemie auf Beginn des zweiten Sekundarschuljahrs verschoben, d.h. im Herbst 2020. Der dritte Messzeitpunkt (t3) war gegen Ende des zweiten Sekundarschuljahrs im Frühling 2021. Die Schülerinnen und Schüler wurden zuerst über die Studie informiert. Anschließend wurden die Fragebögen in der Klasse verteilt. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte im Schnitt 10 bis 15 Minuten. Die Hilfskraft sammelte die ausgefüllten Fragebögen am Ende wieder ein. Der Fragebogen setzte sich aus der Skalen PIQ und BQ sowie einer soziometrischen Befragung zusammen. Die erste Skala PIQ diente der Erfassung des Wohlbefindens, der sozialen Dimension von Integration und des akademischen Selbstkonzepts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Es folgten zwei Fragen zur Erhebung der soziometrischen Masse (Indegree) als Index für den sozialen Status (betrachtet als objektive soziale Integration) der Schülerinnen und Schüler innerhalb ihres Klassenverbands. Die zweite Skala BQ wurde zur Erfassung der Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Lernenden eingesetzt. Im folgenden Abschnitt 3.3.1 werden die drei Instrumente detailliert beschrieben. Außerdem werden die Daten zur Validierung der neuen Skala BQ in Abschnitt 3.3.2. ausführlich dargestellt

3.3.1. Instrumente

Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ)

Der Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ) ist ein ökonomisches, valides und reliables Instrument zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens als Qualitätsmerkmal für die wahrgenommene Integration (Venetz et al., 2015). Der PIQ wurde im Jahr 2014 von dem Forschungsteam um Venetz entwickelt und entspricht einer Kurzfassung des umfassenden *Fragebogen[s] zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern* (FDI 4–6; Haeblerlin, Moser, Bless & Klaghofer, 1989 zit. nach Zurbriggen, 2021). Seit 2014 wurde der PIQ in Rahmen mehrerer international angelegten Studien eingesetzt und ist mehrfach validiert worden (Zurbriggen, 2021). Der Fragebogen ermöglicht, Informationen über drei zentrale Aspekte schulischer Inklusion zu erheben: das emotionale Wohlbefinden, die wahrgenommene soziale Integration und die wahrgenommene leistungsbezogene Kompetenz

jeder Schülerin und jedes Schülers in einer Klasse (Knickenberg et al., 2022). Der PIQ basiert somit auf der Annahme, dass die subjektiv wahrgenommene Integration die zentrale Determinante darstellt, um die Qualität schulischer Inklusion abzubilden (Koster et al., 2009; Zurbriggen, 2021). Die drei Dimensionen des PIQs bestehen aus je vier Items, die sich durch ihre simple Formulierung und gendergerechte Sprache kennzeichnen. Dies macht den PIQ deshalb auf allen Schulstufen und Leistungsniveaus unabhängig einsetzbar. Die Einschätzung der insgesamt 12 Items erfolgt auf einer 4-stufige Likertskala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau). Die zwölf Items bilden die drei inhaltlichen Dimensionen mit je vier Items ab (vgl. Tabelle 7). Die Subskala “Emotionale Inklusion” (EI) repräsentiert das emotionale Wohlbefinden (Beispiel Item: *Ich gehe gerne in die Schule*), die Subskala “Soziale Inklusion” (SI) bildet die soziale Dimension der subjektiv wahrgenommenen Integration ab (Beispiel Item: *Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse*) und die Subskala “Akademisches Selbstkonzept” (AS) beschreibt die wahrgenommene leistungsbezogene Kompetenz (Beispiel Item: *Ich lerne schnell*) (Venetz et al., 2015). In der Datenerhebung wurden die Items gemischt dargeboten. In anderen Studien mit dem PIQ erweist sich die interne Konsistenz der drei Subskalen als gut bis sehr gut (zwischen .85 und .94 McDonald’s ω). Ebenfalls sind für diese Studie die Reliabilitätswerte der Skala PIQ als gut einzuschätzen (zwischen .74 und .88 Cronbachs Alpha), wie in Tabelle 8 zusammenfassend dargestellt wird. Auch kann Messäquivalenz bezüglich verschiedener Merkmale der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden, insbesondere bezüglich SEN-Status (mit vs. ohne SEN), Geschlecht, Verhaltenskompetenz (mit vs. ohne Verhaltensauffälligkeit) und sprachlicher Herkunft (Deutsch als Erst- vs. Zweitsprache). Damit erweist sich der PIQ als valides Instrument (Zurbriggen, 2021). Der PIQ wurde in drei miteinander korrespondierenden Versionen für die Schülerinnen und Schüler, für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und für Lehrpersonen entwickelt. So kann die Einschätzung zur sozialen Integration und zum Wohlbefinden von Lernenden auch aus der Perspektive ihrer primären und sekundären Bezugspersonen eingeholt werden. Für die vorliegende Arbeit wird nur die Schülerinnen- und Schülerversion verwendet. Weiter wurden die drei Subskalen des PIQ nicht getrennt, sondern als eine Gesamtskala analysiert. Diese Gesamtskala wurde gemäß den Empfehlungen der Autoren gebildet (Venetz et al., 2015).

Tabelle 7 Item-Übersicht zu den drei Subskalen des *Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ)*

| | |
|---------------------------------------|--|
| Emotionale Integration | 1. Ich gehe gerne in die Schule. 4. Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen. (-) 7. Mir gefällt es in der Schule. 10. Die Schule macht Spaß. |
| Soziale Integration | 2. Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse. 5. Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus. 8. In meiner Klasse fühle ich mich allein. (-) 11. Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut. |
| Akademisches Selbstkonzept | 3. Ich lerne schnell. 6. Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen. 9. Ich bin ein guter Schüler / eine gute Schülerin. 12. In der Schule ist mir vieles zu schwierig. (-) |

Anmerkungen. Die mit einem (-) gekennzeichneten Items sind umzupolen. Kodierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau. Quelle: <https://piqinfo.ch/>

Tabelle 8 Reliabilitätswerte für die Skala PIQ für alle drei Messzeitpunkte

| | Number of Items | Cronbachs Alpha | | | α -Werte for standardised values | | |
|-------------|--------------------|-----------------|-------|-------|--|-------|-------|
| | n | t1 | t2 | t3 | t1 | t2 | t3 |
| Skala PIQ | 12 | 0.808 | 0.796 | 0.813 | 0.807 | 0.794 | 0.810 |
| Subskala EI | 4 | 0.871 | 0.859 | 0.878 | 0.872 | 0.862 | 0.881 |
| Subskala SI | 4 | 0.828 | 0.770 | 0.805 | 0.830 | 0.773 | 0.810 |
| Subskala AS | 4 | 0.736 | 0.768 | 0.773 | 0.738 | 0.768 | 0.773 |

Anmerkungen. Reliabilitätsanalysen geschätzt an der Stichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel ($n = 441$).

Soziometrische Befragung: Indegree

Für die Erfassung der objektiven sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern wurde die soziometrische Befragung nach Kulawiak und Wilbert (2015) benutzt. Diese besteht aus zwei simplen Fragen über Wahl beliebter und Abwahl unbeliebter Kolleginnen und Kollegen: *‘Neben welchen Kindern möchtest du **am liebsten** sitzen?’* und *‘Neben welchen Kindern möchtest du **nicht so gerne** sitzen?’*. Vergebene Akzeptanzen und vergebene Ablehnungen werden in einem sogenannten ‘Soziogramm’ zusammengetragen, das das Netzwerk der Beziehungen innerhalb der Klasse abbildet. Daraus werden unterschiedliche Indikatoren berechnet wie die Netzwerkbeteiligung oder den hier verwendeten Indegree. Der Indegree ist als Maß für die soziale Stellung bzw. den Integrationsstatus jeder Schülerin bzw. jedes Schülers innerhalb der Klasse definiert. Die Berechnung des Indegrees, wie von Huber und Wilbert (2012) vorgeschlagen, sieht folgendermaßen so aus:

$$I_{(i)} = WST - AST \qquad WST = 1 + \frac{W_i - \bar{X}(W)}{\max(W)} \qquad AST = 1 + \frac{A_i - \bar{X}(A)}{\max(A)}$$

wobei I(i) für das Individuum steht, WST für Wahlstatus, AST für Ablehnungsstatus, W für erhaltene Wahlen, A für erhaltene Ablehnungen. Mit max(W) oder max(A) sind die maximale Anzahl Wahlen oder Ablehnungen gemeint, die ein Individuum in seiner Klasse erhalten kann. Die $\bar{X}(W)$ und $\bar{X}(A)$ bezeichnen die durchschnittliche Anzahl von Wahlen oder Ablehnungen, die Schülerinnen und Schüler in der Klasse erhalten haben. Die Wahlen und Ablehnungen jeder Schülerin und jedes Schülers werden auf Ebene der Klasse z-standardisiert und auf dieser Grundlage wird der Integrationsstatus berechnet. Schülerinnen und Schüler mit hohem WST ($WST - AST > 1$ oder $WST > 0$ oder $AST < 0$) werden als beliebt bezeichnet. Dagegen sind abgelehnte Schülerinnen und Schüler durch geringe Werte von WST und hohe AST-Werte erkennbar ($WST - AST < -1$ oder $WST < 0$ oder $AST > 0$). Durchschnittlich integrierte Schülerinnen und Schüler – weder übermäßig beliebt noch übermäßig unbeliebt – sind diejenigen, die im Bereich einer Standardabweichung um den Klassenmittelwert liegen. Die Beliebten befinden sich dementsprechend mindestens eine Standardabweichung über dem Klassenmittelwert während die Unbeliebten mindestens eine darunter liegen (Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015). Abbildung 2 zeigt die Items zur soziometrischen Befragung, wie sie im Fragebogen angewendet wurden.

Abbildung 2 Auszug des Fragebogens mit der soziometrischen Befragung nach Kulawiak und Wilbert

5. Du fährst mit dem Bus oder Zug auf die Schulreise. Neben wem würdest du gerne sitzen? Du darfst mehrere Mitschülerinnen oder Mitschüler deiner Klasse nennen, schreib bitte immer Vor- **und** Nachnamen auf.

- Neben diesen Personen würde ich **gerne** sitzen (+):
Du musst nicht unbedingt alle Linien benutzen.

- Neben diesen Personen möchte ich **lieber nicht** sitzen (-):
Du musst nicht unbedingt alle Linien benutzen.

Anmerkung: Im Instrument wurden sieben leere Linien hinzugefügt.

Beziehungsqualität (BQ)

Beziehungsqualität stellt in der vorliegenden Arbeit die zentrale Variable dar. Für die Erfassung von Beziehungsqualität gibt es aktuell zwei bekannte Instrumente. Das eine ist der *Student-Teacher-Relationship-Scale* (STRS) (Pianta, 2001) zur Untersuchung von Lehrperson-Lernenden-Beziehungen bei Kindern im Alter von 4 bis 9 Jahren aus der Perspektive der Lehrperson. Dieses Instrument misst die Dimensionen Nähe, Konflikt und Abhängigkeit. Das andere umfassende Instrument ist das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), das für verschiedene Altersstufen, von Kindergarten bis zur Sekundarstufe entwickelt worden ist (Pianta et al., 2008). Dieses Instrument ist zwar reliabel und valide, jedoch mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden, weil es auf zyklisch wiederholten Beobachtungen beruht. Insofern dürfte Piantas Beobachtungsinstrument auch mit entsprechend hohen Kosten verbunden sein. Im deutschsprachigen Raum wurde ein Instrument gefunden, den *Fragebogen zur Erfassung der Beziehungskompetenz von Lehrenden für die 4. Klassenstufe* (FBZK), der für die Perspektive der Lernenden konzipiert wurde. Der FBZK wurde von Leitz im Jahre 2015 entwickelt und orientiert sich an den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen von Joachim Bauer (2008a zit. nach Leitz, 2015). Dieser Fragebogen besteht aus fünf Dimensionen mit ursprünglich insgesamt 68 Items:

1. Sehen und gesehen werden (15 Items)
2. Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem (12 Items)
3. Emotionale Resonanz (16 Items)
4. Gemeinsames Handeln (13 Items)
5. Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten (12 Items).

Aus den 68 Items wurden nach der Testphase 57 Items: Gemäß Leitz' Angaben zeigte sich in ihren Analysen, dass vor allem die negativ gepolten Items ein Problem darstellten, deshalb diese eliminiert wurden. Interessanterweise wies auch Zurbriggen (2021) auf die gleiche Problematik für den PIQ hin. Aus diesem Grund wurde für die hier verwendete Skala Beziehungsqualität (BQ) auf negativ gepolte Items verzichtet. Die Skala BQ lehnt sich zwar an Leitz' FBZK, jedoch wurde sie aus testökonomischen Gründen stark verkürzt. Nach aufmerksamer Überprüfung der fünf Dimensionen und der dazu gehörenden Items wurden aufgrund der Stringenz und der Orientierung an den dargelegten Theorien die Dimensionen 'Emotionale Resonanz' – in Anlehnung an die Bindungstheorie – und 'Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem' – in Anlehnung an der Joint Attention Theorie – ausgewählt. Dabei wurde nur für diese zweite Dimension die Bezeichnung leicht angepasst, um Tomasellos Konzept der 'shared intentionality' angemessener zu repräsentieren. Ein

weiterer Reduktionsschritt wurde mithilfe der Faktorenladungen gemäß Leitz (2015) und Überlegungen zur inhaltlichen Kohärenz der Items durchgeführt. Ziel war es, ein Instrument zu entwickeln, das das hier vertretene spezifische Konstrukt von Beziehungsqualität ebenfalls – wie der PIQ – ökonomisch, reliabel und valide erfassen kann. Die im Fragebogen eingesetzte Skala ‘Beziehungsqualität’ (BQ) bestand schließlich aus den zwei Dimensionen: ‘*Emotionale Resonanz*’ (ER) und ‘*Gemeinsame Intentionalität*’ (GI) mit je fünf Items (vgl. Tabelle 9). Für die genaue Beschreibung der zwei Dimensionen wird auf den Abschnitt 2.2.4 zur Begriffsdefinition der Beziehungsqualität verwiesen. Die Einschätzung der 10 Items blieb dem ursprünglichen Fragebogen von Leitz (2015) treu und erfolgte somit durch eine 5-stufige Likertskala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = stimmt eher, 5 = stimmt genau).

Tabelle 9 Item-Übersicht zu den zwei Subskalen der Beziehungsqualität

| | |
|---------------------------------------|--|
| Emotionale Resonanz | <ol style="list-style-type: none"> 2. Wenn ich meiner Klassenlehrperson auf der Strasse begegne, freuen wir uns beide. 3. Meine Klassenlehrperson merkt, wenn mir etwas wichtig ist. 4. Meine Klassenlehrperson interessiert sich dafür, wie es mir geht. 7. Meine Klassenlehrperson sieht, wenn es mir nicht so gut geht. 10. Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Klassenlehrperson um mich. |
| Gemeinsame Intentionalität | <ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn ich arbeite, ist meine Klassenlehrperson für mich da. 5. Wenn ich etwas nicht hinkriege, versucht mir meine Klassenlehrperson zu helfen. 6. Meine Klassenlehrperson hört mir aufmerksam zu, wenn ich etwas sage. 8. Wenn ich arbeite, kann ich meine Klassenlehrperson immer dazu fragen. 9. Meine Klassenlehrperson nimmt sich Zeit für mich. |

Anmerkung: Einleitungssatz im Fragebogen: “Wie geht es dir bei deiner Klassenlehrperson? Auch hier kreuzt du für jede Frage bitte das Kästchen an, das für dich stimmt”. Kodierung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils/teils, 4 = eher, 5 = stimmt genau.

Aufgrund der Tatsache, dass die hier verwendeten Instrumente zur Messung der Integration in nationalen und internationalen Studien mehrfach validiert worden sind, wird für die Darstellung dieser Analysen auf die entsprechende Literatur verwiesen. Die folgenden Analysen zur Bestimmung der Güte eines Instruments betreffen daher nur den hier entwickelten Fragebogen zur Einschätzung der Beziehungsqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Skala BQ). Ab Kapitel 4.1 folgen die quantitativen

Längsschnittanalysen, die die entsprechenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit beantworten sollen.

3.3.2. Validierung der Skala Beziehungsqualität (Skala BQ)

Die Validierung der Skala BQ erfolgte in mehreren Schritten, die hier ausführlich dargestellt werden.

Reliabilitätsanalyse

Bei der Reliabilitätsanalyse bedeutet die Trennschärfe der Items (corrected Item-total correlation), wie gut das Item zwischen Personen mit hohem Skalenwert und Personen mit niedrigem Skalenwert trennt. Mit anderen Worten bildet dies auch ab, wie gut der Skalenwert durch den Item-Wert vorausgesagt werden kann bzw. wie gut jedes einzelne Item die gesamte Skala repräsentiert. Mithilfe der Reliabilitätsanalyse wird zudem die interne Konsistenz der verwendeten Items überprüft. Dabei werden die Korrelationen der einzelnen Items mit den anderen Items der gleichen Skala festgestellt. Je höher diese Korrelationen zwischen den einzelnen Items ausfallen, desto zuverlässiger messen die Items den errechneten Wert der Skala und desto höher ist die Reliabilität des Tests. Die Reliabilität bildet somit die Homogenität der Items ab. Das *Cronbachs Alpha* ist der am häufigsten verwendete Kennwert zur Schätzung dieser internen Konsistenz und wird daher auch in der vorliegenden Arbeit genutzt (Bortz & Schuster, 2010). Die folgenden Analysen der internen Konsistenz wurden entsprechend jeweils für die Gesamtskala BQ sowie für die beiden theoretisch hergeleiteten Subskalen Emotionale Resonanz (ER) und Gemeinsame Intentionalität (GI) durchgeführt. In diesem Abschnitt steht die Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel ($n = 441$) im Fokus. Die verschiedenen Reliabilitätsanalyse ergaben für alle drei MZP sehr hohe Cronbachs Alpha. Für t1 (siehe Tabelle 10) liegen die Werte für die Gesamtskala BQ (10 Items) bei $\alpha = .912$; für die Subskala ER (5 Items) bei $\alpha = .870$ und für die Subskala GI bei $\alpha = .862$. Auch für t2 sind die Cronbachs Alpha sehr hoch: für die Gesamtskala BQ liegt der Wert bei $\alpha = 0.927$; für die Subskala ER bei $\alpha = 0.891$ und für die Subskala GI bei $\alpha = 0.876$ (siehe Tabelle 12). Ebenfalls ist die Reliabilität des Instruments für t3 sehr hoch: Für die Gesamtskala BQ liegt der Wert bei $\alpha = 0.920$; für die Subskala ER bei $\alpha = 0.889$ sowie für die Subskala GI bei $\alpha = 0.864$. Die Tabellen 10, 12 und 14 zeigen die α -Werte je MZP. Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen von knapp .6 und höher in allen MZP (siehe Tabellen 11, 13 und 15) verweisen auf hohe Korrelationen der Items untereinander sowie eine hohe Trennschärfe der Items. Gemäß diesen Resultaten schneidet die Gesamtskala BQ auf sehr hohem Niveau noch etwas besser ab als die beiden Subskalen.

Tabelle 10 Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für *t1*

| Gesamtskala BQ | | |
|--------------------------|--|------------------------|
| Cronbachs Alpha 0.912 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.915 | Anzahl der Items 10 |
| Subskala ER | | |
| Cronbachs Alpha 0.870 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.872 | Anzahl der Items 5 |
| Subskala GI | | |
| Cronbachs Alpha 0.862 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.865 | Anzahl der Items 5 |

Tabelle 11 Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für *t1*

| Item-Skala-Statistiken | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|---------------------------------------|---|
| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala- Korrelation | Quadrierte multiple Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| BQ_01 | 38.09 | 36.473 | 0.692 | 0.515 | 0.903 |
| BQ_02 | 38.71 | 34.378 | 0.635 | 0.421 | 0.908 |
| BQ_03 | 38.54 | 34.623 | 0.706 | 0.527 | 0.902 |
| BQ_04 | 38.32 | 34.875 | 0.725 | 0.582 | 0.901 |
| BQ_05 | 38.05 | 36.727 | 0.683 | 0.532 | 0.904 |
| BQ_06 | 37.90 | 38.048 | 0.615 | 0.413 | 0.908 |
| BQ_07 | 38.63 | 34.076 | 0.696 | 0.584 | 0.903 |
| BQ_08 | 38.10 | 37.239 | 0.599 | 0.448 | 0.908 |
| BQ_09 | 38.35 | 34.318 | 0.773 | 0.636 | 0.898 |
| BQ_10 | 38.47 | 33.430 | 0.739 | 0.599 | 0.900 |

Tabelle 12 Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für *t2*

| Gesamtskala BQ | | |
|--------------------------|--|------------------------|
| Cronbachs Alpha 0.927 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.929 | Anzahl der Items 10 |
| Subskala ER | | |
| Cronbachs Alpha 0.892 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.892 | Anzahl der Items 5 |
| Subskala GI | | |
| Cronbachs Alpha 0.876 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.877 | Anzahl der Items 5 |

Tabelle 13 Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für t2

| Item-Skala-Statistiken | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|---------------------------------------|---|
| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala- Korrelation | Quadrierte multiple Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| BQ_01 | 36.99 | 45.290 | 0.718 | 0.561 | 0.920 |
| BQ_02 | 37.52 | 43.914 | 0.685 | 0.486 | 0.922 |
| BQ_03 | 37.44 | 42.985 | 0.748 | 0.593 | 0.919 |
| BQ_04 | 37.13 | 42.789 | 0.810 | 0.666 | 0.915 |
| BQ_05 | 36.86 | 45.884 | 0.699 | 0.555 | 0.921 |
| BQ_06 | 36.78 | 47.190 | 0.666 | 0.473 | 0.923 |
| BQ_07 | 37.54 | 42.802 | 0.713 | 0.570 | 0.921 |
| BQ_08 | 36.87 | 46.620 | 0.671 | 0.488 | 0.923 |
| BQ_09 | 37.07 | 43.891 | 0.781 | 0.631 | 0.917 |
| BQ_10 | 37.35 | 42.779 | 0.752 | 0.613 | 0.918 |

Tabelle 14 Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für t3

| Gesamtskala BQ | | |
|--------------------------|--|------------------------|
| Cronbachs Alpha 0.920 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.922 | Anzahl der Items 10 |
| Subskala ER | | |
| Cronbachs Alpha 0.889 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.890 | Anzahl der Items 5 |
| Subskala GI | | |
| Cronbachs Alpha 0.864 | Cronbachs Alpha für standardisierte Items 0.864 | Anzahl der Items 5 |

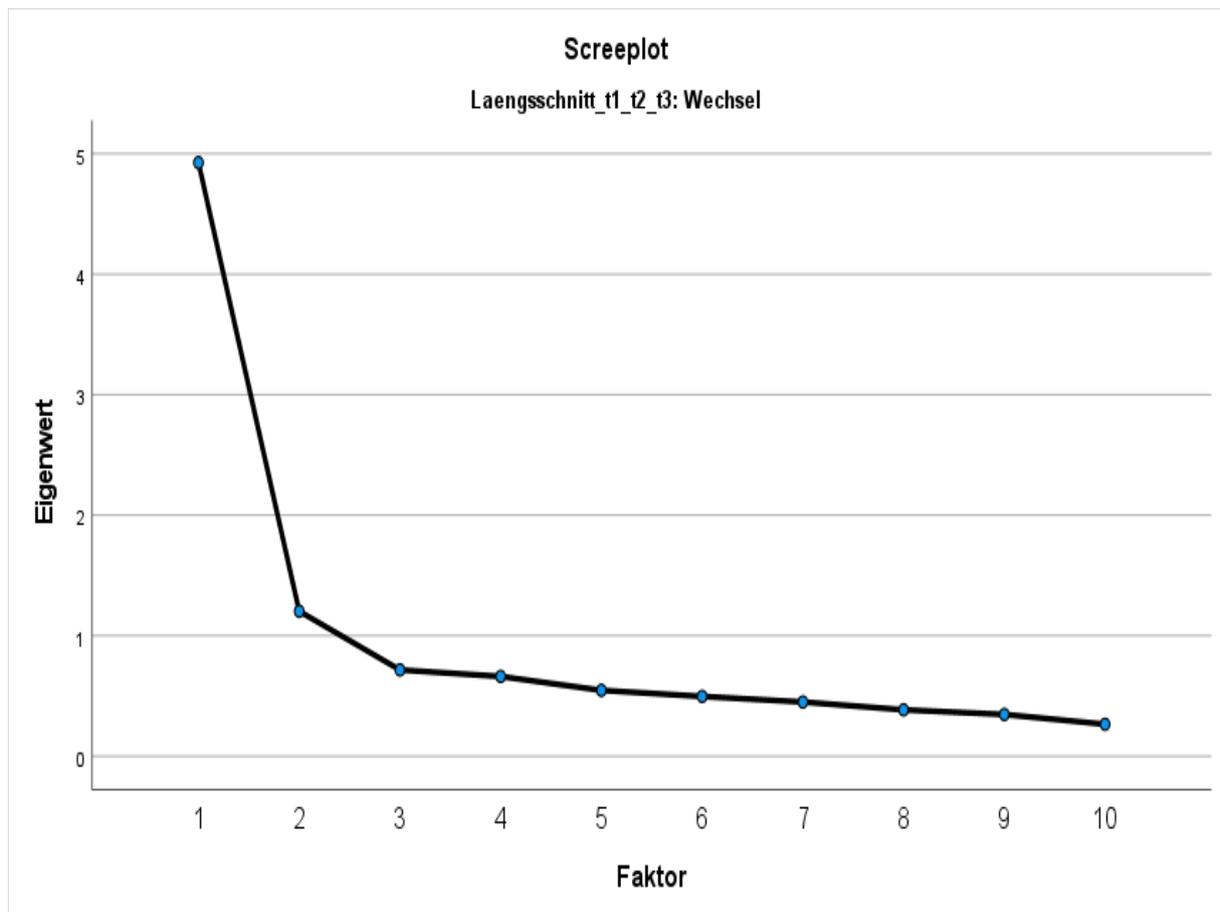
Tabelle 15 Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für t3

| Item-Skala-Statistiken | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|---------------------------------------|---|
| | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item- Skala- Korrelation | Quadrierte multiple Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
| BQ_01 | 36.47 | 42.034 | 0.729 | 0.603 | 0.911 |
| BQ_02 | 37.03 | 40.110 | 0.669 | 0.474 | 0.914 |
| BQ_03 | 36.89 | 40.188 | 0.719 | 0.554 | 0.911 |
| BQ_04 | 36.73 | 39.951 | 0.783 | 0.636 | 0.907 |
| BQ_05 | 36.37 | 42.919 | 0.683 | 0.519 | 0.913 |
| BQ_06 | 36.27 | 44.020 | 0.604 | 0.403 | 0.917 |
| BQ_07 | 37.19 | 38.523 | 0.725 | 0.615 | 0.911 |
| BQ_08 | 36.37 | 43.538 | 0.597 | 0.459 | 0.917 |
| BQ_09 | 36.58 | 40.480 | 0.774 | 0.632 | 0.907 |
| BQ_10 | 36.95 | 38.433 | 0.768 | 0.637 | 0.908 |

Explorative Faktorenanalyse

Für eine unabhängige Überprüfung der Skala BQ wurde eine explorative Faktorenanalyse (EFA) mit jenem Teil der Stichprobe durchgeführt, der für die Beantwortung der längsschnittlichen Fragestellungen nicht berücksichtigt wurde, d.h. mit dem Teil von Schülerinnen und Schülern, die im Verlauf der Sekundarstufe I einen Lehrpersonenwechsel hatten ($n=366$; vgl. Kap. 3.2). Dabei wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation angewendet. Das Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse bestätigt die zweidimensionale Faktorenstruktur des Instruments. Es ergeben sich zwei Faktoren mit Eigenwert > 1 (vgl. Abbildung 5 und Tabelle 16). Die zwei Faktoren erklären zusammen 61% der Varianz in den Items.

Abbildung 3 Screeplot der explorativen Faktorenanalyse zur Skala BQ, für die Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel ($n = 366$)



Anmerkung: Gemäß Eigenwert > 1: zwei Komponenten extrahiert.

Tabelle 16 Erklärte Gesamtvarianz gemäß explorativer Faktorenanalyse

| Komponente | Anfängliche Eigenwerte | | | Rotierte Summe der quadrierten Ladungen | | |
|------------|------------------------|---------------|--------------|---|---------------|--------------|
| | Gesamt | % der Varianz | Kumulierte % | Gesamt | % der Varianz | Kumulierte % |
| 1 | 4.926 | 49.259 | 49.259 | 3.569 | 35.689 | 35.689 |
| 2 | 1.204 | 12.037 | 61.296 | 2.561 | 25.607 | 61.296 |
| 3 | 0.716 | 7.165 | 68.460 | | | |
| 4 | 0.662 | 6.623 | 75.083 | | | |
| 5 | 0.547 | 5.470 | 80.554 | | | |
| 6 | 0.496 | 4.964 | 85.518 | | | |
| 7 | 0.450 | 4.504 | 90.023 | | | |
| 8 | 0.385 | 3.853 | 93.875 | | | |
| 9 | 0.347 | 3.468 | 97.344 | | | |
| 10 | 0.266 | 2.656 | 100.000 | | | |

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation. Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel (n = 366)

Die Faktorenladungen bestätigen die beiden theoretisch hergeleiteten Dimensionen ER und GI: Die entsprechenden Items laden mit $> .702$ auf dem Faktor ER bzw. mit $> .585$ auf dem Faktor GI. Nur für ein einziges Item (BQ_09) besteht eine Nebenladung von $> .4$; allerdings liegt die Hauptladung auf jenem Faktor GI, zu dem das Item theoretisch zugeordnet wird. Gemäß diesen Befunden findet sich also eine Zweifaktoren-Struktur für das Instrument Beziehungsqualität. Dabei erklärt bereits der erste Faktor einen bedeutsamen Anteil der Varianz in den Items, was sich auch in dem deutlich höheren Eigenwert dieses ersten Faktors zeigt. Der zweite Faktor trägt allerdings nochmals erheblich zur Erklärung der Varianz der Items bei.

Tabelle 17 Rotierte Komponentenmatrix der explorativen Faktorenanalyse

| Rotierte Komponentenmatrix | Komponente | |
|--|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| Subskala Emotionale Resonanz | | |
| BQ_02 | 0.702 | - |
| BQ_03 | 0.825 | - |
| BQ_04 | 0.786 | - |
| BQ_07 | 0.760 | - |
| BQ_10 | 0.731 | - |
| Subskala Gemeinsame Intentionalität | | |
| BQ_01 | - | 0.674 |
| BQ_05 | - | 0.710 |
| BQ_06 | - | 0.606 |
| BQ_08 | - | 0.790 |
| BQ_09 | 0.486 | 0.585 |

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Faktorenladungen ab 0.4 werden dargestellt. Teilstichprobe *mit* Lehrpersonenwechsel (n = 366)

Latent-State Modelle

Über Reliabilitätsanalysen bzw. eine explorative Faktorenanalyse wurde überprüft, ob sich für das neu entwickelte Instrument BQ eher eine Struktur mit einem einzigen Faktor (Einfaktorenmodell oder auch g-Faktor genannt) oder eine Struktur mit zwei Faktoren, den beiden Subskalen, ergibt. Es ergaben sich empirische Argumente sowohl für eine Einfaktorenlösung wie auch für eine Zweifaktorenlösung. Für die Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel ($n = 441$) wurden deshalb diese beiden unterschiedlichen Modelle zusätzlich mithilfe von Latent-State-Modellen (LS-Modelle) überprüft. Bei LS-Modelle werden konfirmatorische Faktorenanalysen im Längsschnitt modelliert (Geiser, 2010). Der Entscheid über das bessere Modell basiert auf die Regel, nach welcher das Modell mit der größten Anzahl an Invarianzrestriktionen und zugleich einem akzeptablen Modellfit zu bevorzugen sei (Geiser, 2010; Kleinke et al., 2017; Reinecke, 2014).

Im Einfaktorenmodell laden alle zehn Indikatoren (die 10 Items) des Instruments BQ auf ein und denselben Faktor BQ. Das Einfaktorenmodell nimmt somit an, dass alle zehn Items nur eine einzige latente Dimension messen und, dass es damit nicht notwendig wäre, zwischen zwei Subdimensionen zu unterscheiden. Auch theoretisch ließe sich ein Einfaktorenmodell begründen, denn die in dieser Arbeit vorliegende Operationalisierung von Beziehungsqualität bzw. ihrer zwei Subdimensionen stützt sich auf die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie und der Theorie zur Joint Attention (vgl. Kap. 2.2.4), welche sehr eng miteinander verbunden sind.

Das zweite äquivalente Modell nimmt dagegen an, dass Beziehungsqualität über zwei Dimensionen zu operationalisieren ist, die eher getrennte Aspekte abbilden. In diesem Zweifaktorenmodell laden somit nur zwei Indikatoren auf das übergeordnete Faktor BQ. Dieses Modell entspricht der theoretischen Herleitung des Instruments BQ aus Leitz (2015), in welcher die beiden genannten Subskalen ER und GI¹⁴ unterschieden werden. Ein solches Modell betont damit eher die theoretischen Unterschiede zwischen Bindungstheorie und der Theorie zur Joint Attention als deren Gemeinsamkeiten. Dafür wurden zuerst die zwei Subskalen ER und GI durch die Gesamtscores der zugehörigen 5 Items gebildet. In einem zweiten Schritt wurde dann ein zum Einfaktoren- äquivalentes Zweifaktorenmodell mit zwei Indikatoren berechnet.

Diese allgemeinen LS-Modelle werden als Baseline Modelle bezeichnet, wenn sie nicht restriktiv sind (Geiser, 2010). Zusätzlich zu diesen LS-Baseline Modellen wurden deshalb auch Modelle geschätzt, die mögliche indikatorspezifische Effekte¹⁵ einbeziehen. Die Schätzungen zu den beiden LS-Baseline-Modellen *ohne* indikatorspezifische Effekte ergab einen besseren Modellfit für die Struktur mit zwei Indikatoren (Zweifaktorenmodell) ($\chi^2 = 163.24$, $df = 6$, $p < .001$; $CFI = 0.907$; $RMSEA = 0.262$; $SRMR = 0.034$) als für das Einfaktorenmodell mit zehn Indikatoren (vgl. Tabelle 18; vgl. auch Abb. 6 für die weiteren geschätzten Parameter des Zweifaktorenmodells). Für die LS-Modelle *mit*

¹⁴ Als Erinnerungsstütze steht ER für die Subdimension Emotionale Resonanz, während GI die Abkürzung der Subskala Gemeinsame Intentionalität ist (vgl. Abschnitt 2.2.4).

¹⁵ Indikatorspezifische Effekte sind spezifische (Methoden-)Effekte von Indikatoren (Indikatorspezifizität). Wenn ein Indikator spezifische Varianz mit sich selbst über die Zeit hat, dann ist dadurch die Homogenitätsannahme verletzt (Geiser, 2010). Um indikatorspezifische Effekte effektiv zu modellieren, wird vorgeschlagen, einen Referenzindikator auszuwählen, der das zu messende Konstrukt besonders gut repräsentiert: in diesem Fall war die Subskala ER. Dieser Referenzindikator soll im Modell auf dem State-Faktor (die Gesamtskala BQ in allen drei MZP) laden, während der andere Indikator (Subskala GI) als Residualfaktor bezüglich der State-Faktoren (BQ in t1, t2, t3) definiert wird, d.h. er bildet den Teil der Varianz in dem Nicht-Referenzindikator ab, welcher nicht durch die Varianz des Referenzindikators erklärt werden kann (Geiser, 2010 S.101).

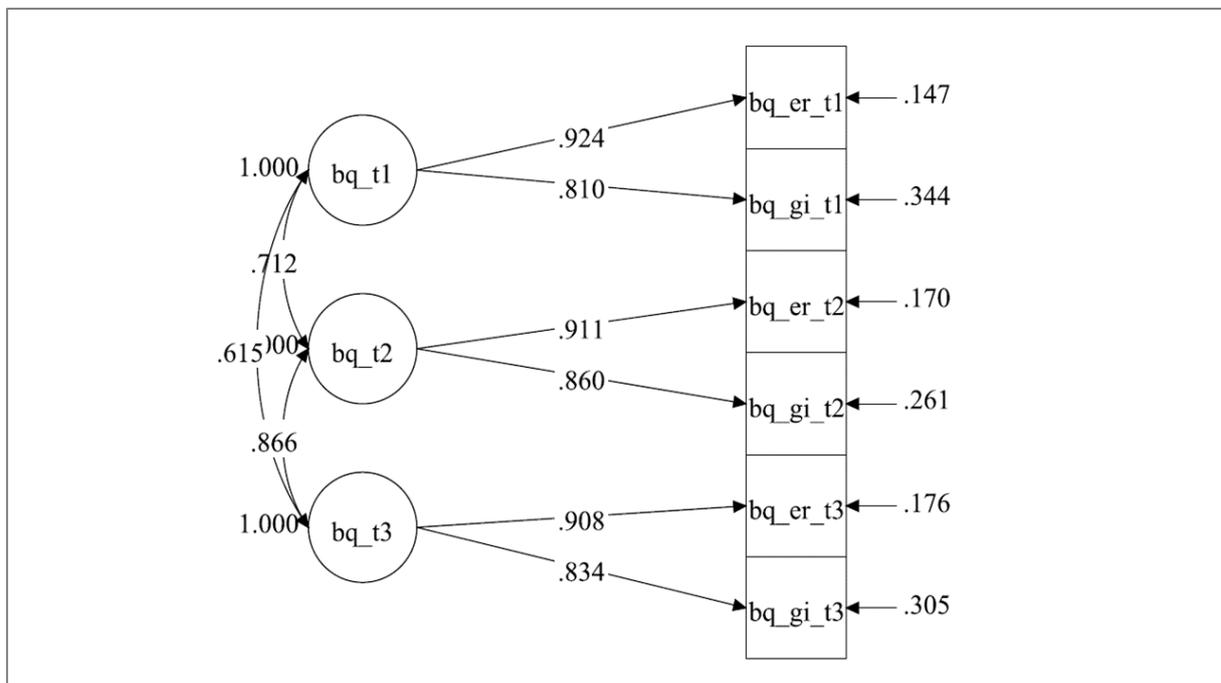
indikatorspezifischen Effekten wurde für das erste Einfaktorenmodell das Item 9 als Referenzindikator gesetzt. Nach dieser Erweiterung konvergierte das Einfaktorenmodell mit zehn Indikatoren allerdings nicht mehr innerhalb der vorgegebenen Anzahl von Iterationen zu einer Lösung (vgl. Tab. 18). Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, dass das Einfaktorenmodell mit zehn Indikatoren pro MZP zu viele zu schätzende Parameter bei einer zu kleinen Stichprobe aufwies und damit zu komplex war. Eine weitere Ursache könnte im Vorliegen einer gewissen Instabilität über die Zeit liegen. Mit zehn Indikatoren pro MZP ist die Annahme der Homogenität der Indikatoren über Zeit wahrscheinlich unrealistisch (Geiser, 2010; Kleinke et al., 2017; Reinecke, 2014). Für das LS-Modell mit zwei Indikatoren ER und GI (Zweifaktorenmodell) *mit* indikatorspezifischen Effekten wurde der Subskalenwert ER als Referenzindikator gesetzt. Im Gegensatz zum Einfaktorenmodell wurde der Modellfit für das Zweifaktorenmodell nach dieser Erweiterung deutlich besser ($\chi^2 = 14.41$, $df = 3$, $p = .002$; $CFI = 0.993$; $RMSEA = 0.100$; $SRMR = 0.022$) und auch der AIC -Wert verringerte sich ($AIC = 3470.93$) im Vergleich zum Baseline Modell ohne indikatorspezifische Effekte ($AIC = 3613.76$; vgl. Tabelle 18 wie auch Abb. 7 für die weiteren geschätzten Parameter). Damit ein Cross-Lagged-Modell berechnet werden kann (vgl. Kapitel 3.3.3 und 4.1.1.), muss für den State-Faktor, hier BQ, und seine Indikatoren mindestens metrische Invarianz über Zeit vorliegen. Deshalb wurde diese Restriktion, d.h. je Indikator gleiche Faktorenladungen über alle drei MZP, beim bisher besten Modell eingeführt. In diesem restriktiveren Modell fiel zwar der Modellfit etwas weniger günstig aus als im entsprechenden Baseline Modell, blieb aber noch akzeptabel ($\chi^2 = 27.50$, $df = 7$, $p = .003$; $CFI = 0.988$; $RMSEA = 0.087$; $SRMR = 0.079$; vgl. Tabelle 19 sowie Abb. 8 für die weiteren geschätzten Parameter). Ein noch restriktiveres Modell mit skalarer Messinvarianz, d.h. zusätzlich über Zeit invarianten Intercepts der Indikatoren, konvergierte nicht mehr zu einer Lösung (vgl. Tab. 19). Dennoch konnte aufgrund gegebener metrischer Messinvarianz über Zeit das Cross-Lagged-Modell geschätzt werden.

Tabelle 18 Latent-State-Modelle über drei MZP, Einfaktoren- und Zweifaktorenmodell im Vergleich, für die Teilstichprobe ohne Lehrpersonenwechsel (n=441)

| Modell | χ^2 | | | RMSEA | | | SRMR | AIC | CFI | TLI |
|--|-------------------|-----|------|-------|----------------|------|-------|----------|------|------|
| | Value | df | p | Value | 90% CI | p | | | | |
| Einfaktoren- mit 10 Indikatoren | | | | | | | | | | |
| LS-Baseline | 1767.79 | 402 | .000 | .088 | [0.084, 0.092] | .000 | 0.002 | 36459.45 | .983 | .982 |
| LS mit IS | nicht konvergiert | | | | | | | | | |
| Zweifaktoren- mit 2 Indikatoren | | | | | | | | | | |
| LS-Baseline | 163.24 | 6 | .000 | .262 | [0.228, 0.297] | .000 | .034 | 3613.76 | .907 | .767 |
| LS mit IS | 14.41 | 3 | .002 | .100 | [0.052, 0.154] | .044 | .022 | 3470.93 | .993 | .966 |

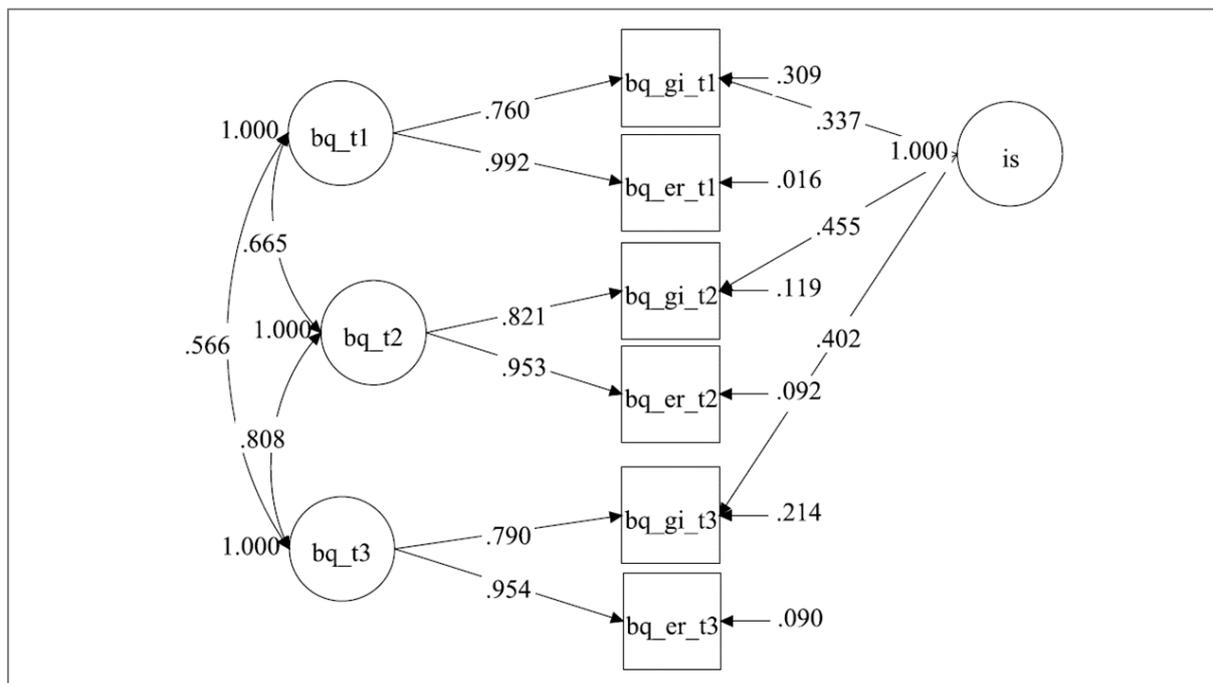
Anmerkung: LS-Baseline = allgemeines Modell; LS mit IS = Modell mit indikatorspezifischen Effekten.

Abbildung 4 LS-Baseline Modell mit zwei Indikatoren (Zweifaktorenmodell)



Anmerkung: vgl. Modellfits in Tabelle 17 bzw. Tabelle 18, Modell 1. Teilstichprobe ohne Lehrpersonenwechsel (n=441)

Abbildung 5 LS-Zweifaktorenmodell mit indikatorspezifischen Effekten



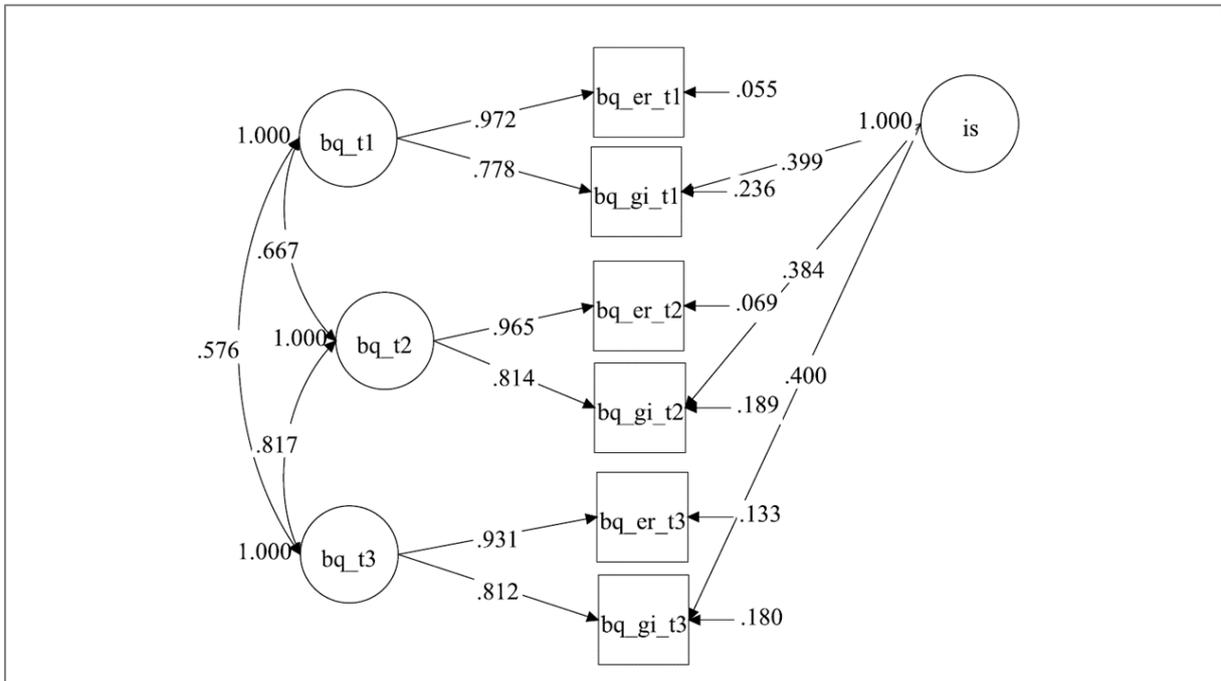
Anmerkung: vgl. Modellfits in Tabelle 17 bzw. Tabelle 18, Modell 2. Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel (n=441)

Tabelle 19 Prüfung der Messinvarianz für die LS-Zweifaktorenmodelle

| Model | χ^2 | | | RMSEA | | | SRMR | AIC | CFI | TLI |
|-------------------|--------------------|----|------|-------|----------------|------|------|---------|------|------|
| | Value | df | p | Value | 90% CI | p | | | | |
| 1 LS-Baseline | 163.24 | 6 | .000 | .262 | [0.228, 0.297] | .000 | .034 | 3613.76 | .907 | .767 |
| 2 LS mit IS | 14.41 | 3 | .002 | .100 | [0.052, 0.154] | .044 | .022 | 3470.93 | .993 | .966 |
| 3 Metrisch mit IS | 27.50 | 7 | .000 | .087 | [0.055, 0.123] | .032 | .079 | 3476.03 | .988 | .974 |
| 4 Skalar mit IS | nicht konvergiert. | | | | | | | | | |

Anmerkung: Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel (n=441)

Abbildung 6 LS-Zweifaktorenmodell mit metrischer Invarianz



Anmerkung: vgl. Modellfits in Tabelle 17 bzw. Tabelle 18, Modell 3; Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel ($n=441$)

3.3.3. Auswertungsmethode

Für die Auswertung der quantitativen Daten wurden die Statistikprogramme SPSS (Version 28.0.1.0) und Mplus (Version 8.6 - Muthen & Muthen 1998-2021) verwendet. SPSS wurde für das Datenmanagement, deskriptive Analysen, explorative Faktoren- und Reliabilitätsanalysen sowie für einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholungen genutzt. Mplus diente für die längsschnittliche Analysen, zur Überprüfung der Skalenbildung der Skala Beziehungsqualität, d.h. für Latent-State Modelle und zur Überprüfung der Messinvarianz. Zudem wurde Mplus für komplexeren Cross-Lagged-Modelle eingesetzt. Im Folgenden werden sowohl die vorab Analysenschritte als auch jene zur Beantwortung der Fragestellungen 1a, 1b und 1c kurz dargelegt.

Analyse und Imputation fehlender Werte.

Die Analyse fehlender Werte ist ein notwendiger Schritt zur Ermittlung spezifischer Muster oder zur Ermittlung des Ausmaßes an fehlenden Werten (IBM, 2021). Auf dem Resultat dieser Analyse beruht die Entscheidung über das Imputationsverfahren und die Wahl des Schätzers für die weiteren Analysen. Die Missing-Analysen im Gesamtdatensatz ($n=807$) zeigten, dass insgesamt weniger als 5% Missings vorlagen und diese keinem spezifischen Muster folgten, sondern zufällig schienen. Dieses Ergebnis rechtfertigte es, die fehlenden Werte auf Itemebene im Voraus zu imputieren, um für die weiteren Analysen einen vollständigen Datensatz zu erhalten. Für das Instrument Beziehungsqualität wurde die Regel befolgt, bei fehlenden Werten auf Itemebene den Median der jeweiligen Subskala, zu der das Item gehörte, einzusetzen, also den Median der Emotionalen Resonanz (ER) bzw. der Gemeinsamen Intentionalität (GI). Die Entscheidung, der Median für die Imputation zu wählen, begründete sich darüber, dass aufgrund der schiefen Verteilung der Daten seine zentrale Lage am plausibelsten den fehlenden Wert abbilden konnte. Für die Variable PIQ wurde so gehandhabt: Waren bei 4 Items einer Subskala nur zwei Werte vorhanden, wurden diese als Ersatz für die fehlenden zwei Werte übernommen. Wenn zum Beispiel die Items 1 und 4 der Subskala Emotionale Inklusion (EI) die Werte 2 und 3 hatten, wurden diese für die fehlenden Items 7 und 10 übernommen.

Skalenbildung

Für die Bildung der Gesamtskala und der Subskalen des PIQ wurde im Rahmen der SNF-Studie ein Summenscore berechnet (Venetz et al., 2015). Dagegen wurde für die Bildung der Gesamtskala und der Subskalen der BQ den Mittelwert verwendet. Bei Skalen mit ordinalskalierten Werten (wie dies bei einer Likert-Skala der Fall ist) ist es mathematisch

strenggenommen nicht korrekt, einen Mittelwert zu berechnen, denn die Abstände zwischen den Antwortoptionen einer Likertskala können nicht als mathematisch immer gleich groß angenommen werden. Eine Addition der Items, d.h. ein Summenscore, würde in solchen Fällen besser passen (Geiser, 2010). Nichtsdestotrotz empfehlen Geiser (2010) und Kleinke (2017) den Mittelwert zu bevorzugen, weil dadurch die Einordnung der erhaltenen Werte auf der Likertskala möglich ist und höhere Ausprägungen der Variablen auf einen Blick erkennbar werden. Im Gegensatz dazu ist bei einer Summe erst durch einen weiteren Rechenschritt ersichtlich, ob diese Summe tatsächlich einer höheren Ausprägung auf der ursprünglichen Likertskala entspricht. Grundsätzlich ist es nicht problematisch, für die Imputation den Median und für die Skalenbildung den Mittelwert zu wählen (Geiser, 2010).

Cross-Lagged-Modelle (CLM)

Die folgenden Modelle dienen der Überprüfung von kausalen Effekten für Messdaten über mehrere Zeitpunkte. Die Modelle basieren auf der Annahme, dass die Ursache für eine Wirkung zeitlich vorgeordnet ist. Die Modelle prüfen also, ob eine X-Variable zu einem früheren Messzeitpunkt (MZP) eine Veränderung in einer Y-Variable zu einem späteren MZP bewirkt. Dabei können zwei Teilmodelle unterschieden werden, nämlich eine autoregressive Struktur sowie eine kreuzverzögerte Struktur. Eine autoregressive Struktur liegt dann vor, wenn die spätere Messung einer Variable (z.B. der PIQ in t2) durch die vorherige Messung der gleichen Variable (PIQ in t1) vorhergesagt wird. Eine kreuzverzögerte Struktur, auch Cross-Lagged-Struktur genannt, liegt dagegen vor, wenn besagte Variable (PIQ in t2) durch eine andere Variable eines früheren MZP (z.B. BQ in t1) vorhergesagt wird (Geiser, 2010; Kleinke et al., 2017). Für diese Arbeit wurden die zuvor berechneten Gesamtscores (vgl. obigen Abschnitt Skalenbildung) zur Beziehungsqualität (BQ) und zur wahrgenommenen Integration (PIQ) über alle drei Messzeitpunkte (t1, t2 und t3) in ein Cross-Lagged-Modell aufgenommen unter Zulassung der autoregressiven Pfade. Dabei wurde nicht nur geprüft, inwiefern Beziehungsqualität zu t1 die wahrgenommene Integration zu t2 und t3 vorhersagen kann, sondern umgekehrt auch, inwiefern die wahrgenommene Integration zu t1 die Beziehungsqualität zu t2 und t3 voraussagt.

Einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung

Mit der Teilstichprobe *ohne* Lehrpersonenwechsel (n=441) wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Damit wurden Informationen darüber gewonnen, inwiefern sich die Mittelwerte der BQ bzw. des PIQ über die Zeit signifikant veränderten und inwiefern sich signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und

Schülern mit SEN gegenüber jenen ohne SEN zeigten. Mit anderen Worten wurde die zeitliche Entwicklung der Variablen BQ und PIQ in den beiden Gruppen untersucht.

3.4. Qualitative Daten

Für die Erhebung der qualitativen Daten wurde ein Leitfaden entwickelt, der als Basis für die persönlichen Interviews diente. Die Tatsache, dass ein Schüler oder eine Schülerin der befragten Klasse zusätzlich zu dem Fragebogen auch interviewt werden musste, wurde gegenüber den Mitschülerinnen und -schülern mit dem Argument gerechtfertigt, dass aus Kontingenzgründen nur eine aus der Klasse zufällig ausgewählte Person zu einer vertieften Befragung einbezogen werden konnte. Jedoch musste diese Person zu allen drei MZP gleichbleiben, um die Konstanz der Befragung Rechnung zu tragen. Auf dieses spezifische Wording wurde geachtet, um jegliches Risiko zur Stigmatisierung zu vermeiden. Die Zeit für das Interview mit den Jugendlichen ($n = 54$) variierte zwischen 10 und 36 Minuten in Abhängigkeit davon, wie stark sie die Gelegenheit nutzen wollten oder konnten, sich der interviewenden Person zu öffnen und über ihren schulischen Erfahrungen zu berichten. Die Fragen im Leitfaden waren deshalb für offene Antworten konzipiert. Zusätzlich gestellte geschlossene Fragen dienten nur punktuellen Nachfragen zu bestimmten Informationen oder Unklarheiten. Vor dem Interview wurden die Jugendlichen über das Vorgehen und die anonymisierte Behandlung ihren sensiblen Daten aufgeklärt. Hinzu wurden sie gefragt, ob sie die Audioaufnahme – Anonymisierung vorausgesetzt (Hammer & Knopp, 2015; Reichertz, 2015) – zustimmen würden. Im Vorfeld jeder Befragung in einer Klasse wurden die Eltern informiert und gebeten, ihren Kindern von der bevorstehenden Befragung zu berichten, sodass sie vom Interview sich nicht überrascht oder gar überrumpelt fühlen mussten. Die restlichen Kinder der zugehörenden Klasse wurden von den Lehrpersonen über den schulischen Besuch zu Forschungszwecken informiert. Alle Elterneinverständnisse wurden noch vor Projektbeginn in t1 eingesammelt.

3.4.1. Instrument – Das Leitfadeninterview zu t1

Beim Mixed-Method-Design wurde die hier betroffene Teilstichprobe ($n=54$) mit mehreren Befragungen (quantitativer und qualitativer Natur) konfrontiert, für deren Beantwortung mit einem hohen zeitlichen Aufwand gerechnet werden muss. Dieser kann für die Studienteilnehmende belastend sein, deshalb war es bei der Entwicklung der hier eingesetzten Instrumente wichtig, jegliche Belastung auf ein Minimum zu reduzieren (Flick, 2011). Aus diesem Grund wurde das Gespräch durch einen Leitfaden strukturiert, damit die für die Beantwortung der Fragestellungen relevanten Informationen zwar gezielt und zeitsparend

gesammelt werden konnten, jedoch mit genügendem Raum für die offenen Antworten. Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews während der Schulzeit stattfinden mussten, wurden diese so geführt, dass sie maximal 20 Minuten dauerten. Der Zeitrahmen für die Datenerhebung wurde zuvor mit der verantwortlichen Lehrperson vereinbart. Der Leitfaden wurde in Themenblöcke unterteilt, um Informationen über verschiedene Aspekte des schulischen Alltags anzusprechen und miteinander zu verknüpfen. Generell wurden die Jugendlichen dazu befragt, wie sie den Übertritt von der Primar- zu Sekundarschule erlebt hatten sowie was und wie sie die neue schulische Umgebung erleben. Weiter wurden sie dazu ermutigt, über ihr Lernverhalten zu reflektieren und wie sie die neuen Leistungsanforderungen auf der Sekundarstufe I meistern. Ein weiteres Thema war, falls gegeben, ihr Förderstatus sowie die Art und die Qualität der damit verbundenen schulischen Unterstützung. Auch wurden sie dazu angeregt, über ihre Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern zu reden, ihre Klassenlehrperson als Referenzperson zu beschreiben und ihr Verhältnis zu ihr zu beurteilen. Außerdem wurden sie gebeten, die Beziehung zwischen der Klassenlehrperson und den Mitschülerinnen und Mitschülern einzuschätzen. Zum Schluss wurden sie gefragt, ob es eventuell eine Lehrperson (in Alternativ zu der Klassenlehrperson) gab, zu der sie eine besondere Beziehung aufgebaut hatten. Es waren allerdings nicht alle Themenblöcke, entlang des Leitfadens¹⁶, für die Beantwortung der Fragestellung sinnvoll: wenn zum Beispiel das besprochene Thema keinen Zusammenhang mit den Erfahrungen der Jugendlichen bezüglich ihrer Lehrpersonen, ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden und ihres Lernens hatte, wurde dieses Thema nicht in der Analyse miteinbezogen. Somit wurden für diese Arbeit nur projekt-relevante Themen mitberücksichtigt und die entsprechenden Aussagen herausgearbeitet. Die Abbildung 3 zeigt spezifisch den Ausschnitt des Leitfadens, der sich für das vorliegende Projekt als besonders relevant erwiesen hat.

¹⁶ Der Leitfaden wurde im Rahmen der SNF-Studie IFCH-Sek I entwickelt und diente deshalb der Erforschung weiteren Fragestellungen, die für diese Studie geplant wurden.

Abbildung 7 Auszug aus dem Leitfadeninterview, relevant für diese Arbeit

| Nr. | Thema | Frage und Subfragen | Notizen |
|---|------------------------------|--|---------|
| 1. Block: Befinden in der Sek-Stufe und Änderungen im Vergleich zur Primarstufe | | | |
| 2 | Lernen | <p>Wie gelingt dir das Lernen jetzt auf der Sekundarstufe?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist es im Vergleich zum letzten Jahr schwieriger geworden? - ... mehr geworden? - ... schneller geworden? | |
| 3 | Mitschülern | <p>Wie gut kommst du jetzt mit deinen neuen Mitschülerinnen und Mitschülern aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> - was findest du gut ? erzähl mir ein Beispiel. - was findest du weniger gut? Magst du mir auch hier ein Beispiel nennen? | |
| 2. Block: Beziehungsqualität zwischen KLP und SuS | | | |
| 4 | Beziehung zur KLP | <p>Wie geht es dir mit deiner Klassenlehrperson?</p> <p><i>Falls positive Antwort:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was findest du gut? Erzählst du mir ein Beispiel? <p><i>Falls negative Antwort:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was findest du schlecht? Erzählst du mir ein Beispiel? <p>Wie wichtig ist deine KLP für dich?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wieso? Hast du ein Beispiel? - Wenn du vergleichst, wie wichtig dir deine Eltern/Familie/Geschwister/Freunde/... sind, gibt es einen Unterschied? <p>Worüber redest du mit deiner KLP?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hast du Beispiele? <p>Fühlst du dich von deiner KLP unterstützt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie? - Hast du ein konkretes Beispiel? | |
| 5 | Beziehung Mitschüler und KLP | <p>Wie geht es deinen Klassenkameraden mit deiner KLP?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denkst du, gibt es Unterschiede? - In welchen Situationen gibt es Unterschiede? - Was denkst du, wie die anderen deine KLP erleben? | |
| 6 | Andere wichtige Lehrperson | <p>Hast du eine andere Lehrperson, die für dich besonders wichtig ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie heißen diese Lehrpersonen? - Wieso ist diese Person wichtig? - Erzählst du mir etwas mehr über sie? | |

3.4.2. Auswertungsmethode

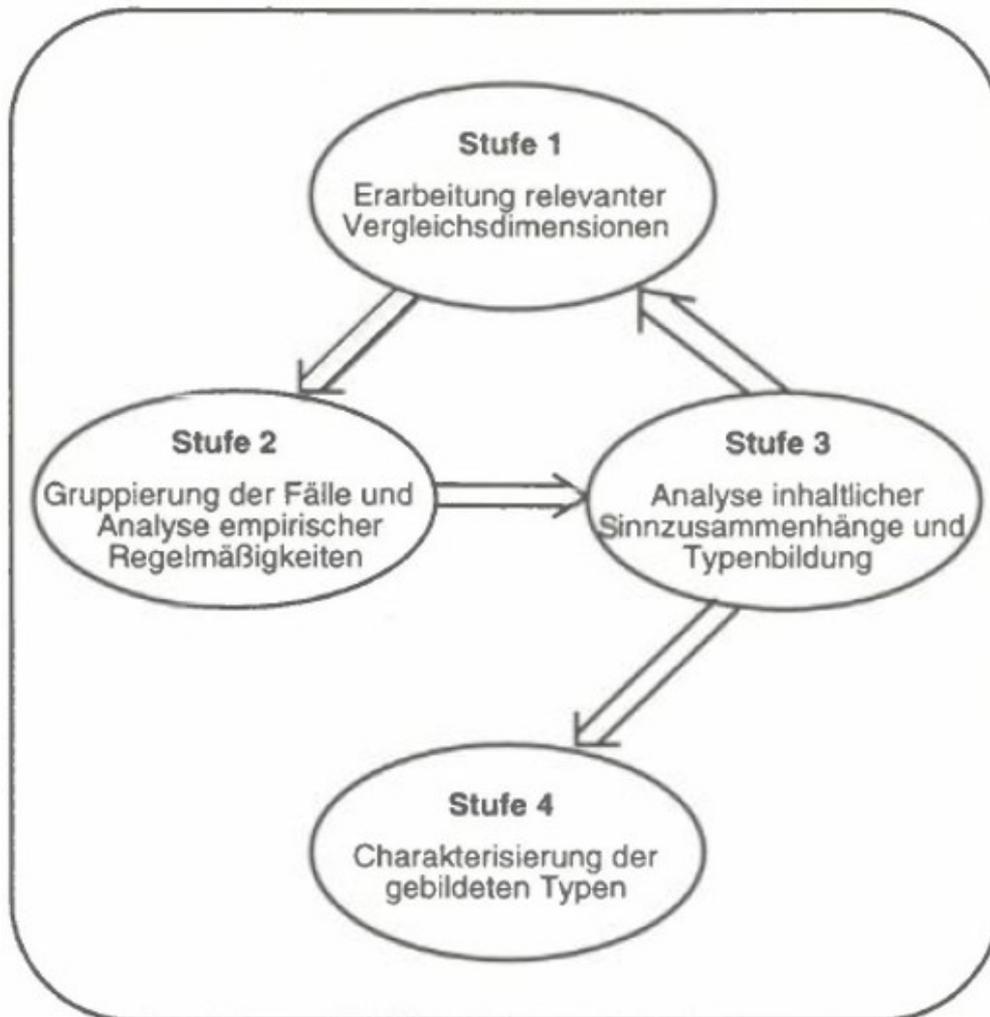
Die Audioaufnahmen der Interviews wurden zunächst in anonymisierter Form mit dem F4-Programm transkribiert: verschlüsselt wurden alle Informationen wie Namen und Orten, aus denen auf die Identität der Befragten und der von ihnen genannten Personen und Schulen zurückgeschlossen werden konnte. Anschließend gliederte sich der Auswertungsprozess in zwei Phasen. Die erste Phase fokussierte auf die thematische Kodierung der Transkripte. Diese wurde im Software-Programm MAXQA (Version 2018) deduktiv durchgeführt, was bedeutet, dass, ausgehend von den Themenbereichen im Leitfaden, entsprechende Codes hergeleitet wurden, denen bestimmte Passagen im Transkript spezifisch zugeordnet werden konnten. Textpassagen, die gleichzeitig zwei verschiedene Themen ansprachen, wurden doppelt kodiert. In einer zweiten Phase wurden die thematisch kodierten Textpassagen in Excel exportiert und induktiv analysiert. Die induktive inhaltliche Analyse orientierte sich an der Methode der Typenbildung nach Kluge und Kuckartz (Kluge, 1999, 2000; Kuckartz, 2016). Die empirische Typenbildung wird von Kuckartz als eine fallorientierte Herangehensweise definiert, bei der es darum geht, pro Fall bestimmte Merkmale zu identifizieren und diese dann mit den Merkmalen anderer Fälle zu vergleichen, um ein gemeinsamer Nenner zu finden. In Gegensatz zum quantitativen Auswertungsverfahren werden hier daher nicht Merkmale oder Variablen miteinander verglichen, sondern Fälle, d.h. Erzählungen von Personen und die darin enthaltenen Muster – gegenübergestellt und methodisch abgesichert in Typen gruppiert (Kuckartz, 2020). In einem weiteren Schritt geht es dann darum, die Typen, die nach deren Gemeinsamkeiten gebildet wurden, nach ihren Differenzen voneinander abzugrenzen. Kluge (2000, S.2) definiert die Typenbildung folgendermaßen:

“Grundsätzlich handelt es sich bei jeder *Typologie* um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, so dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität* auf der "Ebene des Typus") und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität* auf der "Ebene der Typologie"). Mit dem Begriff *Typus* werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können.”

Die Bildung von Typen und Typologien basiert auf einen Reduktionsprozess, dessen Ziel in der Bündelung relevanter Merkmale liegt, die einem exemplarischen Typus zu einer übergeordneten distinktiven Typologie zugeordnet werden können (Kluge, 1999, 2000;

Mayring, 2010). Abbildung 4 zeigt exemplarisch den Ablauf des empirisch begründeten Typenbildungsprozesses nach dem Stufenmodell von Kluge (1999).

Abbildung 8 Ablauf empirisch begründeter Typenbildung nach dem Stufenmodell von Kluge



Anmerkung: Quelle: Kluge 1999, S. 261

Die erste Stufe ist die Bestimmung theoretisch geleiteter und für die Forschungsfrage relevanter Vergleichsdimensionen. Diese können auch explorativ ermittelt werden und sich aus der Kombination ausgewählter Merkmale und ihrer Ausprägungen ergeben (Kluge, 2000; Kuckartz, 2016). Die zweite Stufe besteht darin, alle Aussagen einer interviewten Person zu den verschiedenen Themen zu einem 'Fall' zu gruppieren. Im Laufe dieser Prozess wird die distinktive Beschreibung der übergeordneten Typologie durch die ermittelten Merkmale noch weiter spezifiziert. In Stufe 3 werden die Fälle nach Überprüfung empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinneszusammenhänge miteinander konfrontiert und zu

(Sub-)Typen einer gleichen übergeordneten Typologie zugeordnet. Nichtsdestotrotz weist jeder (Sub-)Typus eine bestimmte Charakterisierung auf (Stufe 4). Das Stufenmodell von Kluge erweist sich als offene und flexible Herangehensweise, weil je nach Fragestellung, Datenmaterial und Teilziel der Stufe die sinnvollste Auswertungsmethode ausgewählt werden kann, zum Beispiel durch die Isolierung einzelner Themenaspekte (Kluge, 2000).

3.5. Integration quantitativer und qualitativer Daten

Die Forschung mit Mixed-Method Design wird als ein Ansatz definiert, “bei dem Daten sowohl durch qualitative als auch durch quantitative Methoden in einer einzigen Studie gesammelt und analysiert, die Ergebnisse integriert und Schlussfolgerungen gezogen werden” (Tashakkori & Creswell, 2007 S. 4)¹⁷. Gemäß den Autoren ist ein Schlüsselbegriff in dieser Definition die Integration der Daten (ebd. S. 4). Diese kann in Abhängigkeit von der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse der Studie auf der Ebene der Planung, des methodologischen Zugangs, der Interpretation und/oder der Darstellung der Ergebnisse geschehen (Fetters et al., 2013). Vorliegendes Forschungsprojekt stützt sich auf diesen Ansatz und verfolgt ein sogenanntes “convergent design” (Fetters et al., 2013, S. 2137), bei dem quantitative und qualitative Daten zum selben Messzeitpunkt parallel gesammelt werden. Die Integration erfolgt erst nach deren Auswertung, die der Methode folgend separat verläuft. Auf der Planungsebene (der Ebene des Designs der Studie) erfolgte bereits die erste Integration bei der Stichprobengenerierung: Ausgehend von der Stichprobe aus dem Vorläuferprojekt IFCH (n=54) (vgl. Kap. 3.1 und Fußnote 13), für die zusätzlich zu der quantitativen Befragung eine vertiefte Untersuchung mit Interviews angedacht wurde, ergab sich die größere Stichprobe mit deren Mitschülerinnen und Mitschülern (n = 441), die durch quantitative Methoden befragt wurde. Dieser Vorgang wird als “connecting through the sampling frame” definiert (Fetters et al., 2013, S. 2139). In diesem Sinne sind beide Teilstichproben miteinander verbunden, weil eine ein Teil der anderen ist (ebd.). Auf der Ergebnisebene erfolgt die Integration durch ein sogenanntes “contiguous approach” (Fetters et al. 2013, S. 2142). Dabei werden quantitative und qualitative Ergebnisse zunächst unabhängig voneinander dargestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse verknüpft und die Lehrperson-Lernende-Beziehung aus verschiedenen, aber komplementären Aspekten beleuchtet. Denn, wenn quantitative Daten eine Antwort darauf bieten können, wie stark Lehrperson-Lernende-Beziehung und schulische Integration zusammenhängen, erlauben qualitative Daten die Natur dieses Zusammenhangs besser zu verstehen und zu erklären

¹⁷ Das Originalzitat ist im Englisch. Hier wurde lediglich eine von der Autorin übersetzte Variante dessen wiedergegeben.

(Creswell, & Plano Clark, 2017; Fetters et al., 2013; Flick, 2011). Die herausgearbeitete Verknüpfung aus den zwei unterschiedlichen Datenquellen liefert daher eine wichtige Erkenntniserweiterung über die Rolle der Lehrperson-Lernende-Beziehung für die Integration von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I. Der Begriff der ‘Integration’ auf der Ergebnisebene, wie ihn die Mixed-Method Expertinnen und Experten anwenden, kann mit dem Begriff der Triangulation verglichen werden (vgl. dazu Flick, 2011). Aus diesem Grund, vor allem um Verwirrungen über den Begriff ‘Integration’ zu vermeiden, – der in dieser Arbeit als Variable eine besondere Rolle spielt – wird für die ‘integrierte’ Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 der Begriff ‘ergebnisbasierte Triangulation’ bevorzugt.

4. Ergebnisse

Dieses Kapitel ist in zwei Blöcke unterteilt. Der erste Block, Kapitel 4.1, ist den quantitativen Ergebnissen gewidmet, welche die in Kap. 3.1 formulierten Fragestellungen 1a, 1b und 1c beantworten sollen. Im zweiten Block, Kapitel 4.2, werden zur Beantwortung der Fragestellung 2a, 2b und 2c die qualitativen Ergebnisse dargestellt.

4.1. Quantitative Ergebnisse

Folgende Ergebnisse beziehen sich auf die Stichprobe ohne Lehrpersonenwechsel ($n=441$) und betreffen somit die Längsschnittsdaten. Zur Überprüfung des Einflusses der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Lernenden auf die Integration der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SEN (Fragestellung 1a; vgl. Kap. 3.1), wurden Cross-Lagged-Modelle berechnet. Kapitel 4.1.1 wird den entsprechenden Ergebnissen gewidmet. Dagegen fokussiert Kapitel 4.1.2 auf die Darstellung der Ergebnisse der ANOVAs mit Messwiederholungen, die zur Überprüfung der Entwicklung der Beziehungsqualität und der Integration über die Zeit (Fragestellung 1b und 1c) gerechnet wurden.

4.1.1. Cross-Lagged-Modelle

Auf der Basis einer vorliegenden metrischen Invarianz beim LS-Modell mit zwei Indikatoren für BQ (Zweifaktorenmodell) wurde zuerst ein Cross-Lagged-Modell (CLM) auf latenter Ebene mit den Messmodelle für die Skalen BQ und PIQ geschätzt. Bei der Modellierung der autoregressiven und der kreuzverzögerten Regressionspfade wurde durch die Eingabe der entsprechenden Cluster-Variable 'Klasse' die Mehrebenen-Struktur der Daten mitberücksichtigt. Dieses Modell ergab ein nur knapp akzeptablen Modellfit ($\chi^2 = 401.62$, $df = 62$, $p = .000$; $CFI = 0.894$; $RMSEA = 0.121$; $SRMR = 0.096$). Wurde die Gruppenvariable SEN vs. No-SEN mitmodelliert, d.h. das Modell im Zweigruppenvergleich geschätzt, war das Strukturmodell mit Vorbehalt identifizierbar ($\chi^2 = 464.02$, $df = 147$, $p = .000$; $CFI = 0.895$; $RMSEA = 0.111$; $SRMR = 0.109$). Durch den Gruppenvergleich wurde die geteilte Stichprobe zu klein, um das komplexere Modell schätzen zu können. Dies kann in der Folge den Modellfit verringern. Aus diesem Grund wurde das CLM auf manifester Ebene geschätzt. Dafür wurden die zuvor berechneten Gesamtscore für die Variablen Beziehungsqualität (BQ) und wahrgenommene Integration (PIQ) verwendet und wiederum auch die Clustervariable 'Klasse' mitmodelliert, um die Mehrebenen-Struktur der Daten zu berücksichtigen. Im Vergleich zum latenten CLM ergab sich im manifesten CLM ein deutlich besserer, nämlich sehr guter Modellfit ($\chi^2 = 4.219$, $df = 2$, $p > 0.05$; $CFI = 0.998$; $RMSEA = 0.054$; $SRMR = 0.010$). Auf dieser Grundlage wurde das Gruppensplitting auch hier erneut modelliert, um die Regressionseffekte für die Gruppe SEN und No-SEN separat schätzen zu lassen. Das Modell mit dem Gruppenvergleich ergab folgenden sehr guten Modellfit: $\chi^2 = 3.064$, $df = 4$, $p > 0.05$; $CFI = 1$; $RMSEA = 0.00$; $SRMR = 0.011$. Abb. 9 zeigt die Ergebnisse mit allen Parameterschätzungen sowohl in der Gesamtgruppe ($n = 376$) wie auch getrennt für die Gruppe SEN ($n = 41$) und die Gruppe No-SEN ($n = 306$).

Die Ergebnisse zeigen, dass für beide Gruppen fast alle autoregressiven Effekte für die Variable PIQ (wahrgenommene Integration) statistisch höchst signifikant ausfielen, und dies sowohl für die Effekte erster Ordnung (von t1 auf t2) als auch zweiter Ordnung (t1 auf t3). Die Effekte erster Ordnung von t1 auf t2 lagen für die gesamte Stichprobe bei $\beta = .530^{***}$ und für die No-SEN Gruppe bei $\beta = .598^{***}$; einzig für die SEN-Gruppe fiel der Pfad nicht signifikant aus. Die Effekte erster Ordnung von t2 auf t3 lagen für die gesamte Stichprobe bei $\beta = .502^{***}$, für die SEN-Gruppe bei $\beta = .486^{***}$ und für die No-SEN Gruppe bei $\beta = .512^{***}$. Die Effekte zweiter Ordnung (t1 auf t3), schließlich, lagen für die gesamte Stichprobe niedriger, nämlich bei $\beta = .229^{***}$, für die SEN-Gruppe bei $\beta = .390^{***}$ und für die No-SEN Gruppe bei $\beta = .213^{***}$.

Auch für die Variable BQ (Beziehungsqualität) fielen fast alle autoregressiven Pfade signifikant bis höchst signifikant aus. Am stärksten zeigten sich alle Effekte erster Ordnung: von t1 zu t2 lagen sie für die gesamte Stichprobe bei $\beta = .594^{***}$, für die SEN-Gruppe bei $\beta = .586^{***}$, für die No-SEN Gruppe bei $\beta = .601^{***}$. Von t2 zu t3 war der Beta-Koeffizient für die gesamte Stichprobe bei $\beta = .688^{***}$, für die SEN-Gruppe bei $\beta = .663^{***}$, und für die No-SEN Gruppe bei $\beta = .676^{***}$. Bezogen auf die Pfade zweiter Ordnung zeigten sich dagegen kleinere Effekte: der Beta-Koeffizient der gesamten Stichprobe lag von t1 zu t3 bei $\beta = .084^*$, für die SEN-Gruppe war er nicht signifikant und für die No-SEN Gruppe lag er bei $\beta = .099^*$.

Die signifikanten Effekte fast aller autoregressiven Pfade deuten auf eine statistisch bedeutsame Stabilität in den interindividuellen Unterschieden der wahrgenommenen Integration und der Beziehungsqualität hin. Allerdings waren diese Unterschiede über die Zeit nicht stabil, was auf interindividuelle Unterschiede in der intraindividuellen Veränderung hinweist. Mit anderen Worten bedeutet es, dass es Unterschiede zwischen den Individuen bezüglich ihrer eigenen Veränderungen über die Zeit gab. Diese Unterschiede können zum Teil durch die kreuzverzögerten Pfade erklärt werden. Vor allem für die SEN-Gruppe zeigte sich ein höchst signifikanter Effekt der Beziehungsqualität in t1 auf die wahrgenommene Integration in t2 ($\beta = .353^{***}$). Allerdings manifestierte sich für die No-SEN Gruppe ein entgegengesetzter Effekt der wahrgenommenen Integration in t1 auf die Beziehungsqualität in t2. Das bedeutet, dass die Unterschiede in der individuellen Einschätzung der Beziehungsqualität der No-SEN Gruppe in t2 zum Teil durch die Unterschiede in ihrer wahrgenommenen Integration erklärt werden können ($\beta = .132^{**}$). Weiter zeigte sich ein kleiner Effekt von Beziehungsqualität in t2 auf die wahrgenommene Integration in t3 für die gesamte Stichprobe ($\beta = .090^*$). Dieser Effekt verschwand in der Schätzung der Modelle auf Gruppenebene.

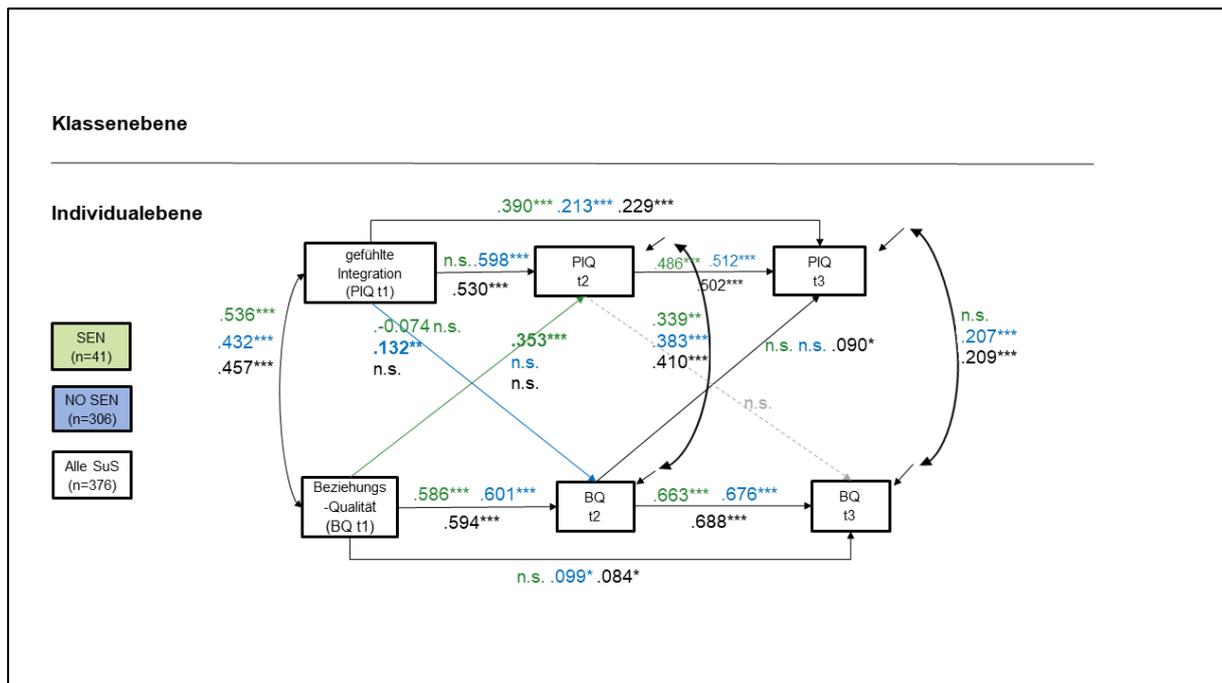
Ferner ergaben alle Modelle (ohne und mit Gruppensplitting) statistisch signifikante und relativ hohe Korrelationen zwischen den Variablen BQ und PIQ bzw. ihren Residualvariablen. Für die gesamte Stichprobe lag der entsprechende Korrelationskoeffizient in t1 bei $r = 0.457^{***}$, in t2 bei $r = 0.410^{***}$ und in t3 bei $r = 0.209^{***}$. Für die SEN-Gruppe lagen die Korrelationen in t1 bei einem $r = .536^{***}$, in t2 bei $r = .339^{***}$, während die Korrelationen für t3 nicht signifikant ausfiel. Die No-SEN Gruppe wies folgende Korrelationen auf: in t1 $r = .432^{***}$, in t2 $r = .383^{***}$, und in t3 $r = .207^{***}$. Diese Befunde indizieren eine gemeinsame messgelegenheitsspezifische Varianz für die beiden Variablen

PIQ und BQ. Dies deutet auf zusätzliche gemeinsame Ursachen sowohl für die wahrgenommene Integration als auch für die Beziehungsqualität zum selben MZP hin, die weder durch die Autoregressionen noch durch die kreuzverzögerten Effekte erklärbar sind. Es gab also situationsspezifische Einflüsse, die sich zu jedem MZP auf beide Konstrukte auswirkten und verantwortlich für diese Korrelationen sein können (vgl. Geiser, 2010; Kleinke et al., 2017). Die Corona-Pandemie, aufgrund derer t2 verschoben werden musste, könnte für die situationsspezifische Effekte mitverantwortlich sein.

Die R^2 -Werte geben Auskunft über die erklärte Varianz jeder endogenen Variable¹⁸ im Modell. Obwohl – aufgrund der transaktionalen Kausalität (vgl. Abschnitt 2.2.2) – von relativ hohen Korrelationen zwischen den Variablen BQ und PIQ bzw. ihren Residualvariablen ausgegangen werden musste, erklären beide exogenen Variablen in t1 zusammen dennoch eine insgesamt hohe Varianz der endogenen Variablen in t2 und t3. Die R^2 -Werte zeigen, dass zwischen 31,5% ($R^2 = .315^{***}$) und rund 50% ($R^2 = .498^{***}$) der wahrgenommenen Integration in t2 und t3 sowie zwischen 39,5% ($R^2 = .395^{***}$) und 59% ($R^2 = .590^{***}$) der Beziehungsqualität in t2 und t3 durch autoregressive und kreuzverzögerte Effekte zusammen aufgeklärt werden. Abbildung 9 zeigt die Effekte aus den manifesten Cross-Lagged-Modellen mit und ohne Gruppensplitting.

¹⁸ Mit endogenen Variablen werden alle abhängigen Variablen in t2 und t3 gemeint, die im Modell von den exogenen, also den unabhängigen in t1 erklärt werden sollten.

Abbildung 9 Manifestes Cross-Lagged-Modell zwischen Beziehungsqualität (BQ) und wahrgenommener Integration (PIQ) für die gesamte Stichprobe (n=376) und für die Subgruppen SEN (n=41) vs. No-SEN (n=306)



Anmerkung: In Grün sind alle Korrelationen und Pfade der SEN-Gruppe, in Blau jene der No-SEN Gruppe, in Schwarz jene der gesamten Stichprobe. In Grau wird angedeutet, dass der Pfad von PIQ t2 auf BQ t3 sowohl in der gesamten Stichprobe als auch im Gruppenvergleich nicht signifikant ausfiel. SuS = Schülerinnen und Schüler

Tabelle 20 Modellfit-Werte für die gesamte Stichprobe (n = 376) und die Subgruppen SEN (n = 41) vs. No-SEN (n = 306) im Cross-Lagged-Modell

| Modell | χ^2 | | | RMSEA | | | SRMR | AIC | CFI | TLI |
|--------------------|----------|----|-------|-------|----------------|-------|-------|--------|------|------|
| | Value | df | p | Value | 90% CI | p | | | | |
| CLM ohne Splitting | 4.219 | 2 | 0.121 | 0.054 | [0.000, 0.128] | 0.357 | 0.010 | 8015.3 | .998 | .989 |
| CLM mit Splitting | 3.064 | 4 | 0.547 | 0.000 | [0.000, 0.102] | 0.725 | 0.011 | 7431.3 | 1.00 | 1.00 |

Anmerkung: Beim CLM ohne Splitting wurde das Modell an der gesamten Stichprobe berechnet. Beim CLM mit Splitting wurde der Gruppenvergleich (SEN vs. No-SEN) als Bedingung eingeführt

4.1.2. Einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung

Mit den einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung konnte die Entwicklung von der Variablen wahrgenommene Integration und Beziehungsqualität über die Zeit analysiert werden, und dies sowohl für die Gesamtstichprobe (Haupteffekt Zeit) wie auch für die Untergruppen mit und ohne SEN (Haupteffekt Gruppe mit anschließenden paarweisen Vergleichen). Dieselbe Analyse wurde auch für die Entwicklung des sozialen Status, als Abbild der objektiven Integration der Schülerinnen und Schüler (Variable Indegree), durchgeführt.

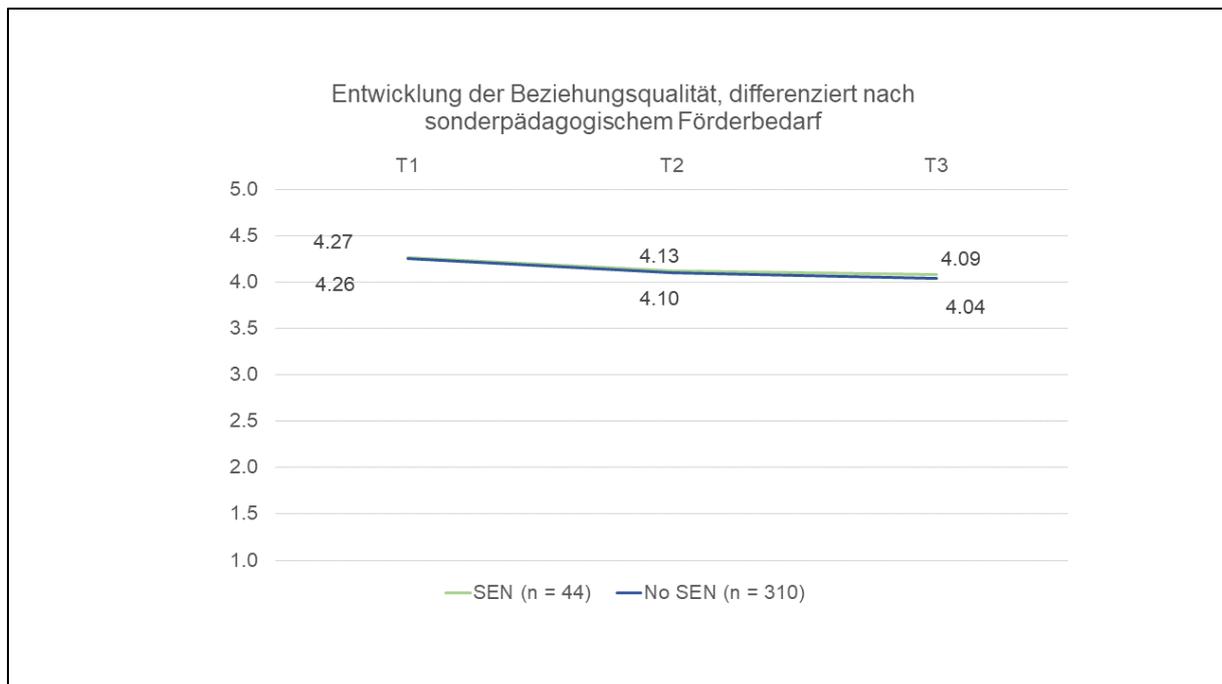
ANOVA für die Beziehungsqualität (BQ)

Da der Mauchly-Test auf Sphärizität höchstsignifikant ausfiel (Mauchly-W(2)=.908, $p=.000$), wurden für die Innersubjekteffekte die korrigierten Tests (Korrektur der Freiheitsgrade) gemäß Greenhouse-Geisser berücksichtigt. Die deskriptiven Daten zeigten, dass die Beziehungsqualität (Variable BQ) insgesamt sowohl von den Schülerinnen und Schülern mit SEN als auch von denjenigen ohne SEN hoch eingeschätzt wurde ($F(1,352)=0.033$, $p=.855$). Dennoch gab es eine signifikante Veränderung über die Zeit hinweg. Der Haupteffekt für die Zeit fiel höchstsignifikant aus ($F(1.832, 644.809)=7.106$, $p=.001$), während der Haupteffekt der Gruppe (SEN vs. No-Sen) nicht signifikant war ($F(1, 352)=0.033$, $p=.855$). Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war ebenfalls nicht signifikant ($F(1.832, 644.809)=0.829$, $p=.428$). Insgesamt bedeutet dies, dass sich die beiden Gruppen sowohl bezüglich der Höhe der Beziehungsqualität wie auch bezüglich deren Verlauf über die Zeit *nicht* unterschieden (siehe Abb. 10): Beide Gruppen schätzten die Beziehungsqualität zur Lehrperson als hoch ein, nämlich zu allen drei MZP über dem Wert 4 auf der fünfstufigen Likertskala. Weiter hat die Beziehungsqualität für beide Gruppe über die Zeit hochsignifikant abgenommen. Für die Jugendlichen mit SEN lagen folgende Mittelwerte vor: $M=4.27(0.73)$, $4.12(0.70)$, $4.08(0.71)$. Für die Gruppe ohne SEN-Zuschreibung ergaben sich folgende Mittelwerte: $M=4.25(0.66)$, $4.09(0.76)$, $4.04(0.72)$. Gemäß paarweisem Vergleich zeigte sich diese Abnahme zwischen t1 und t2 ($M=.141$, $SE=.049$, $p=.004$) sowie zwischen t1 und t3 ($M=.168$, $SE=.053$, $p=.002$) am größten. Zwischen t2 und t3 wurde die Abnahme geringer und war nicht mehr signifikant ($M=.027$, $SE=.041$, $p=.509$).

Weiter zeigte sich, dass der Effekt der Zeit auf die Beziehungsqualität nicht mit der Variable SEN zu tun hatte, d.h. dass die SEN-Zuschreibung keinen Einfluss auf die Abnahme der Beziehungsqualität hatte ($F(1, 352)=.033$, $p>.05$). Die Veränderung der Beziehungsqualität über die Zeit hinweg schien daher gleichermaßen für beide Gruppen zu verlaufen, unabhängig

davon, ob sie sonderpädagogische Förderung bekommen oder nicht. Abbildung 10 stellt die Entwicklung der Beziehungsqualität über die Zeit dar.

Abbildung 10 Entwicklung der Beziehungsqualität, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf

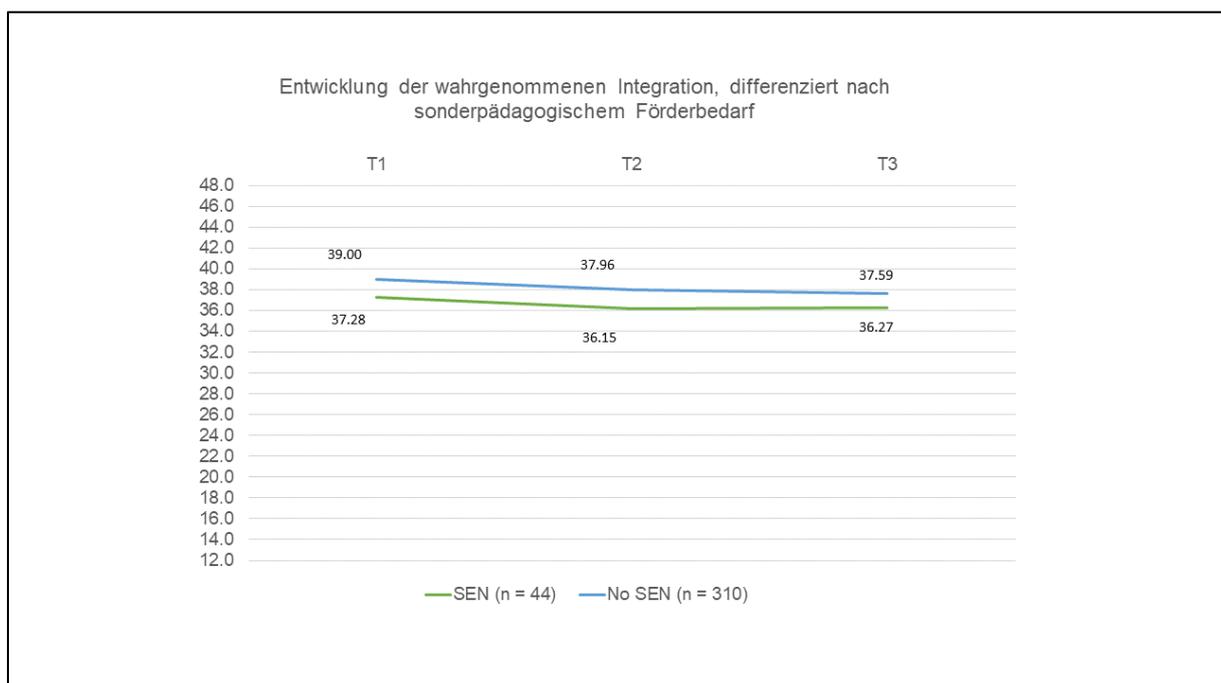


ANOVA für die wahrgenommene Integration (PIQ)

Auch für die wahrgenommene Integration (Variable PIQ) fiel der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant aus (Mauchly-W(2)=.977, $p=.019$), deshalb die korrigierten Tests (Korrektur der Freiheitsgrade) gemäß Greenhouse-Geisser für die Innersubjekteffekte berücksichtigt wurden. Auch für diese Variable fiel der Haupteffekt für die Zeit höchstsignifikant ($F(1.956, 678.621)=7.906$, $p=.000$) aus. Allerdings verändert sich die wahrgenommene Integration der SEN-Gruppe anders als die gefühlte Integration der No-SEN Gruppe, was darauf hindeutet, dass die SEN-Zuschreibung hierbei eine signifikante Rolle spielt: der Haupteffekt der Gruppe (SEN vs. No-SEN) fiel nämlich hochsignifikant ($F(1, 347)=6.872$, $p=.009$) aus. Die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe war dagegen nicht signifikant ($F(1.956, 678.621)=0.313$, $p=.727$). Insgesamt bedeutet dies, dass sich die beiden Gruppen bezüglich der Höhe der wahrgenommenen Integration unterschieden, nicht jedoch bezüglich deren Verlauf über die Zeit (siehe Abb. 11): Die No-SEN-Gruppe nahm sich signifikant höher integriert wahr als die SEN-Gruppe. Da aber die Werte beider Gruppen

oberhalb der Skalenmitte lagen, kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen sich relativ gut integriert fühlen. Dennoch waren die Werte der Schülerinnen und Schüler mit SEN sichtbar tiefer in Vergleich zu denen von der No-SEN Gruppe: die Mittelwerte für die SEN-Gruppe lagen nämlich bei $M=37.27(4.54)$, $36.15(4.22)$, $36.26(4.93)$. Für die No-SEN Gruppe ergaben sich dagegen folgende Mittelwerte: $M=39(4.41)$, $37.96(4.59)$, $37.59(4.82)$. Somit zeigte sich auch für die Wahrnehmung der eigenen Integration eine signifikante Veränderung in Form einer Abnahme über die Zeit hinweg. Gemäß paarweisem Vergleich zeigte sich diese vor allem von t1 zu t2 ($M=1.062$, $SE=.034$, $p=.002$) sowie von t1 zu t3 ($M=1.252$, $SE=.036$, $p=.001$) signifikant. Dagegen erschien die Veränderung von t2 zu t3 ohne Bedeutung ($M=.191$, $SE=.031$, $p=.547$).

Abbildung 11 *Entwicklung der wahrgenommenen Integration, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf*

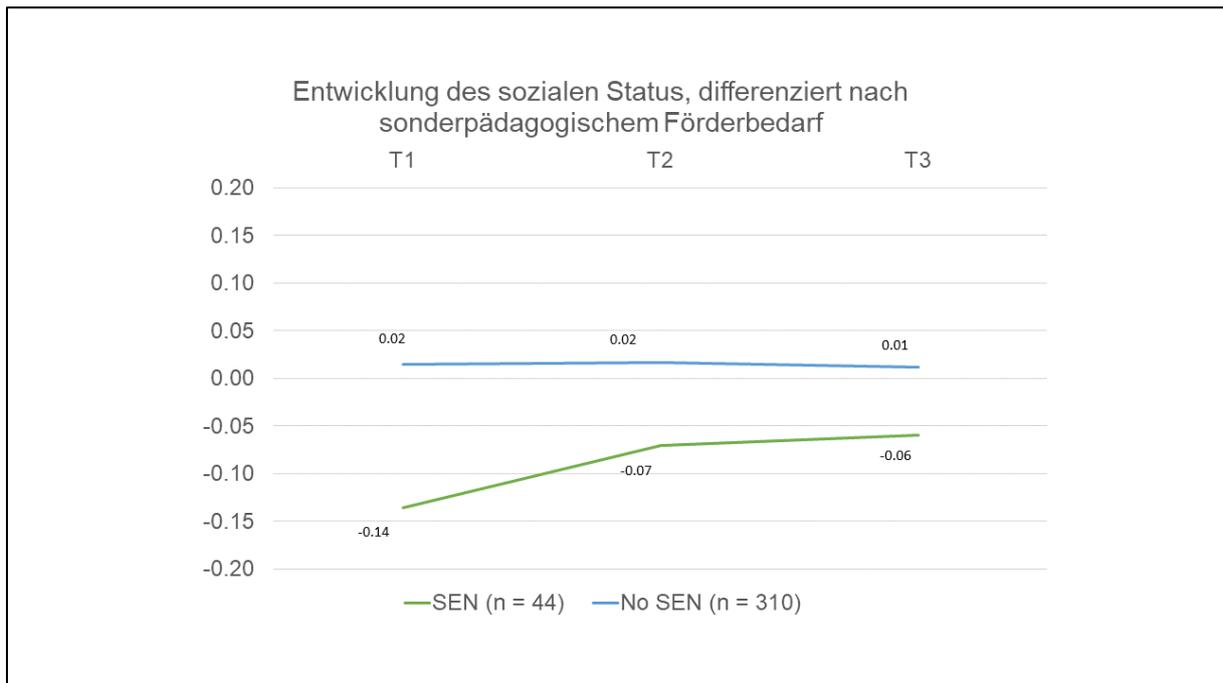


ANOVA für den sozialen Status

Eine ANOVA mit Messwiederholung wurde auch für den individuellen sozialen Status berechnet, gemessen am Indegree als Maß für die objektive Integration der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse. Auch für diese Variable musste die Korrektur der Freiheitsgrade für die Innersubjekteffekte gemäß Greenhouse-Geisser berücksichtigt, aufgrund des

höchstsignifikanten Mauchly-Tests auf Sphärizität (Mauchly-W(2)=.956, $p=.000$). Die Daten zeigten einen höchstsignifikanten Haupteffekt für die Gruppe (SEN vs. No-SEN) ($F(1, 365)=10.809$, $p=.001$), während sowohl der Haupteffekt für die Zeit ($F(1.916, 699.169)=2.974$, $p=.054$) als auch der Haupteffekt für die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe ($F(1.916, 699.169)=2.801$, $p=.064$) knapp nicht signifikant ausfielen. Dies bedeutet, dass sich die beiden Gruppen bezüglich der Höhe des sozialen Status deutlich sowie bezüglich deren Verlauf über die Zeit tendenziell unterschieden (siehe Abb. 12): Die No-SEN Gruppe war objektiv über alle drei MZP stärker integriert als die SEN-Gruppe. Die Mittelwerte der No-SEN Gruppe lagen oberhalb des Null-Punkts, als Durchschnittswert, und blieben stabil über drei MZP hinweg: $M= 0.015(0.27)$, $0.017(0.25)$, $0.012(0.22)$. Dagegen lagen die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler mit einer SEN-Zuschreibung unterhalb des Durchschnittswerts, veränderten sich aber von t1 zu t3 in Form einer Verbesserung ihres sozialen Status: $M= -0.14 (0.29)$, $-0.07 (0.23)$, $-0.06 (0.23)$. Während also die Werte der No-SEN Gruppe über die Zeit konstant blieben (in dieser Gruppe fielen alle paarweisen Vergleiche über Zeit nicht signifikant aus), nahm für die SEN-Gruppe der soziale Status über die Zeit signifikant zu (gemäß paarweisem Vergleich in der SEN-Gruppe: t1 vs. t2: mittlere Zunahme von 0.59, $p=.054$; t1 vs. t3: mittlere Zunahme von .074, $p=.028$; t2 vs. t3: mittlere Zunahme von .015, $p=.596$). Durch diesen sich erhöhenden sozialen Status der SEN-Gruppe verringerten sich zwar die Unterschiede zur No-SEN Gruppe, doch diese Unterschiede blieben über alle drei MZP signifikant (gemäß paarweisen Vergleichen innerhalb t1: mittlere Differenz zwischen den Gruppen von .157, $p=.000$; innerhalb t2: mittlere Differenz von .104, $p=.010$; innerhalb t3: mittlere Differenz von .081, $p=.022$).

Abbildung 12 Entwicklung des sozialen Status, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf



4.2. Qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Daten waren eine wichtige Quelle, um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu rücken. Aus den Erzählungen von insgesamt 54 befragten Jugendlichen ließen sich drei große Typologien von Lehrperson-Lernende-Beziehungen herausbilden: positive, neutrale oder ambivalente und negative Beziehungstypen. Zu jeder Typologie gehörten weitere Subtypen, die jeweils spezifische Charakteristiken aufwiesen. Im Folgenden werden die Typologien, sowie die dazu gehörende Subtypen detailliert vorgestellt.

4.2.1 Positive Beziehungstypen

Insgesamt berichten 32 Jugendliche über eine positive Beziehung zu ihren Lehrpersonen. Dieser Typologie wurden zwei Subtypen zugeteilt: Typ 1 *glücklich und empathisch* und Typ 2 *wohlwollend unterstützend*. Diese zwei Subtypen teilen alle Eigenschaften, die die positive Beziehungstypologie kennzeichnen und unterscheiden sich eher minimal, einerseits bei der höheren Valenz, die die Schülerin oder der Schüler dieser Beziehung beimisst und andererseits bei der besonderen Intensität, bei der die mit Typ 2 geteilten Eigenschaften herausgestrichen werden. Aus diesem Grund werden die geteilten Eigenschaften im Rahmen der Beschreibung des Subtyps 2 detailliert dargestellt, während die Beschreibung des Subtyps 1 nur auf die Besonderheiten eingeht, die in den Erzählungen mit Nachdruck ausgesprochen wurden.

Typ 1: Glücklich und empathisch

Im Typ 1 wird die Beziehung als glücklich und empathisch beschrieben. Hierbei wird die Lehrperson mit den eigenen Eltern verglichen. Dieser Umstand sorgt bei den Erzählerinnen und Erzählern für grosses Wohlgefühl. In diesen Fällen scheint es, dass der Lehrperson dieselbe Stellung wie den Eltern zugeschrieben wird und dass sie gleichwertig gewichtet wird.

“Sie ist sehr ähnlich, wie meine Mutter und deshalb mochte ich sie von Anfang an. Sie ist auch sehr nett und mit ihr kann man es lustig haben, aber sie kann auch sehr streng sein und das finde ich auch gut. Und ich finde es sehr gut, wie sie unterrichtet.”

(AR_S01_K02_AR_31_03_05)

In diesem Sinne wird die Beziehung zur Lehrperson als sehr gut dargestellt. Die Lehrperson wird als besonders aufmerksam auf die Lernschwierigkeiten erlebt und als klare Trägerin des positiven Klassenzusammenhalts genannt. Betont wird die Tatsache, dass sie jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler sehr gut kennt und unterstützt. Die emotionale

Unterstützung auch bei privaten Problemen scheint bei diesen Lehrpersonen besonders stark ausgeprägt zu sein.

“Weil er halt, so (...) er versteht es gut, wenn ich etwas habe oder so und er hilft mir sehr viel”. (OW_S01_K02_OW_31_01_05)

“Gut, wir haben auch schon über meine Probleme geredet und sie hört mir immer sehr gut zu.” (OW_S01_K04_OW_31_04_02)

Diese Lehrpersonen werden als glückliche und humorvolle Menschen beschrieben, als sehr empathisch erlebt und wahrhaftig an den Bedürfnissen und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler interessiert. Die hohe Valenz, die diesen Lehrpersonen beigemessen wird, erklärt sich zum Teil auch durch die zeitintensive Betreuung und Lernbegleitung, die diese Lehrpersonen für ihre Schülerinnen und Schüler zu investieren bereit sind. Unten werden einige Aussagen zitiert, die exemplarisch für diesen Subtyp 1 stehen.

“Also eigentlich, wun (unv.) - sehr gut. Und er ist sehr nett und hilfsbereit und er lacht immer, hat immer einen guten Witz draufjeweils. Er erzählt manchmal Geschichten von sich von früher, was er in der Schule gemacht hat. Und, ja, er ist eigentlich sehr eine glückliche Person und ja.” (OW_S01_K02_OW_31_01_05)

I.¹⁹: Wie wichtig würdest du sagen, ist sie für dich?

S.: *“Ja schon wichtig. Sie fragt auch immer nach, ob man alles verstanden hat und so.”*
(OW_S01_K04_OW_31_04_02)

I.: Wie wichtig sind diese Lehrpersonen für dich?

S.: *“Also ziemlich wichtig, weil sie haben halt sehr viel Zeit für einen und weil sie sehr gut helfen können.”* (OW_S03_K01_OW_34_03_03)

Typ 2: Wohlwollend unterstützend

Die Eigenschaften, die im Rahmen dieses Typs 2 beschrieben wurden, kennzeichnen gleichermaßen die im Typ 1 beschriebene Beziehungsqualität. Während der inhaltlichen Analyse war es besonders schwierig, eine klare Grenzlinie zwischen Typ 1 und Typ 2 zu

¹⁹ Die Abkürzung ‘S.’ steht für die während des Interviews sprechende Schülerin oder den sprechenden Schüler. Die Abkürzung ‘I.’ steht für die Person, die gerade das Interview führt.

definieren. Es wäre daher auch plausibel davon auszugehen, dass sich die Valenz und die Intensität, die diesen zwei Typen verliehen wurden, für die Schülerinnen und Schüler situationsabhängig und/oder kontextspezifisch abwechseln könnten. Auch ist es möglich, dass diese scheinbar für Typ 1 ausgedrückte Emphase, die für Typ 2 nicht gleichermaßen auftritt, zum Teil der Interviewsituation geschuldet und zum Teil personenabhängig sein könnte. Aus diesem Grund kann es nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrpersonen des Typs 2 eher eine größere Valenz für die Schülerinnen und Schüler hätten, als diese in den Interviews vorgekommen ist oder umgekehrt, dass einige Jugendliche über Lehrpersonen des Typs 1 mit mehr Nachdruck gesprochen haben als tatsächlich empfunden.

Merkmale, die zum Typ 2 *wohlwollend unterstützend* gehören, kennzeichnen Lehrpersonen als motiviert und unterstützend, weil sie bereit sind, sich für die Schülerinnen und Schüler Zeit zu nehmen. Somit zeigen sie ein besonderes Engagement und Unterstützungswillen auch außerhalb des Unterrichts.

“Il explique que son ET le soutient beaucoup. Il prend du temps en dehors des cours, sur son temps libre, pour lui expliquer à nouveau le cours. Il se sent soutenu.”

(GE_S02_K01_GE_11_14_02)

Für ihr Engagement im Unterricht werden diese Lehrpersonen auch geschätzt, weil sie diesen spannend und kreativ gestalten und, weil sie eine gute Balance zwischen Flexibilität und Strenge zeigen. Es wird im Laufe der Erzählungen deutlich, dass die angesprochene Strenge einzig und allein auf die positiven Erwartungen und Lernanforderungen der Lehrpersonen an ihren Schülerinnen und Schülern bezogen wird. Dies scheint, die Schülerinnen und Schüler darin anzuspornen, sich anzustrengen und zu lernen.

“Ähm ich weiß nicht, er ist so irgendwie, er ist nicht streng, aber schafft, es uns, schafft es irgendwie ähm uns etwas zu lernen, obwohl er nicht streng sein muss.”

(ZH_S12_K01_ZH_24_01_06)

Das bedeutet, dass die Erzählerinnen und Erzähler sich gelobt und ermutigt fühlen, weil die Lehrpersonen ihre Verbesserungen im Lernen und Verhalten unterstreichen und weil sie grundsätzlich als ressourcen- und stärkenorientiert erlebt werden. Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, sich aktiv einzubringen, selbst wenn sie Fehler machen und die Gewissheit, dass sie von der Lehrperson nicht bloßgestellt werden, sondern gelobt, bringt

diese Jugendlichen dazu, sich zu öffnen und sich weiterzuentwickeln. Wie in diesem Beispiel dargestellt:

“Bah par exemple si on ne comprend pas, par exemple on fait un exercice, on doit le corriger, parfois je fais pas un, je le comprends pas, il va te supplier de le faire, par exemple si tu lèves pas la main, si tu es le seul qui lève pas la main, il va te prendre toi, parce que il sait que des fois il y a des problèmes, non, des (...), on arrive pas à le faire, et puis il prend ceux qui n’arrivent pas à lever la main et qui n’arrivent pas. Et après il nous interroge. (...)

Mais des fois, j’ai peur de lever la main, si je dis un truc faux, mais après il me dit: ‘je m’en fous si tu fais faux, tant que tu as levé la main, ça me plait’ et puis après, je lève beaucoup la main maintenant.” (FR_S01_K01_FR_14_02_05)

Wichtig dabei scheint die Bereitschaft dieser Lehrpersonen, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler eingehen zu wollen, wie im vorliegenden Beispiel:

“Wie er unterrichtet und halt auch, dass er auf Vorschläge und Wünsche eingeht. Und dass er sich auch wirklich Zeit nimmt für die Einzelpersonen und ja.” (BL_S01_K01_XX_02_02)

Auf diese Weise spüren die Erzählerinnen und Erzähler ein ehrliches Interesse der Lehrpersonen an ihren Problemen, ihren Bedürfnissen und an ihrem Wohlbefinden. Die Lehrpersonen erkundigen sich stets über das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler; sie gehen selbst auf die Schülerinnen und Schüler zu und fragen nach, ob diesen verstanden haben oder ob sie noch Unterstützung benötigen. Wenn Schülerinnen und Schüler wegen einer Krankheit am Unterricht fehlen, kümmert sich die Lehrperson direkt darum, dass sie trotzdem nicht zurückfallen.

“Sie fragt viel, ob ich mich gut aufgehört genommen habe in der Klasse. Und einfach ihre Art, wie sie es macht. Sie fragt: ‘Hast du das auch schon gemacht? Kommst du da draus?’ Und so, ja.” (SG_S01_K02_SG_32_08_02)

“Ja zum Beispiel. Oder eben wenn zum Beispiel, wenn sie merkt, dass du mal ein bisschen bedrückt bist oder so, dass die dann fragt, ‘hei ZH_23_38_04 (Name des Kindes) (...) wie geht es dir? (...) oder ich sehe du bist ein bisschen traurig (...)’

also wenn man sieht, dass ihm (unv.) oder so gut geht oder so an Erkrankung und so weiter, fragt sie vielleicht mal nach oder meldet sich halt bei ihr. Aber auch wenn man den Stoff nicht so versteht, versucht sie dich zu unterstützen (...) also ist generell so, wenn irgendwas nicht stimmt, unterstützt sie uns.” (ZH_S06_K01_ZH_23_38_04)²⁰

Die befragten Jugendliche berichten über eine breit umfassende Unterstützung: Im sozialen Bereich betrifft diese den Umgang mit der Klasse und den Umgang mit anderen Lehrpersonen. Dazu wird berichtet, dass die Lehrperson dafür sorgt, dass andere Lehrpersonen gerecht bleiben und angemessen reagieren, auch wenn sich Schülerinnen und Schüler in deren Augen falsch verhalten. Bei Strafen handeln sie klar und transparent, außerdem wird keine Lernende bevorzugt. Schließlich wird diesen Lehrpersonen großes Vertrauen in Bezug auf ihr Klassenmanagement entgegengebracht, weil sie Konflikte schnell und gut schlichten können.

“Zum Beispiel (...) Ich weiß es gerade nicht mehr. Zum Beispiel sie sagt, wenn etwas ist und andere irgendwie Lehrpersonen so auf uns wütend sind, tut sie uns immer unterstützen. Weil wenn es nicht gerecht ist und wenn es gerecht ist, dann muss sie halt schnell schauen, dass es fair bleibt. Aber ja, ich habe jetzt nicht gerade direkt ein Beispiel.” (ZH_S08_K01_ZH_24_25_05)

Im Lern- und Leistungsbereich bieten diese Lehrpersonen gute fachliche und fachdidaktische Unterstützung, diese betrifft auch den Aufbau metakognitiver Kompetenzen, wenn sie unterschiedliche und angepasste Lernstrategien aufzeigen. Weiter wird erzählt, dass die Lehrpersonen, über das Curriculum hinausgehend, auch andere Themen ansprechen, die die Jugendlichen als wichtig für ihre zukünftige Lebensgestaltung erachten.

“Ähm wichtig. Sie bringt uns ja auch viel Sachen, (unv.) für unseren Beruf und um einen guten Beruf zu mache und so. Für mich die erste Lehrperson, die eine wichtige Person in meinem Leben ausmacht.” (SH_S01_K01_SH_22_01_01)

Die Erzählerinnen und Erzähler fühlen sich bei jeder Frage ernst genommen, die sie der Lehrperson stellen. Daraufhin geben sie den Jugendlichen hilfreiches Feedback und

²⁰ In diesem Interview berichtet der Schüler über zwei Lehrpersonen, die er unterschiedlich einschätzt. Über die Lehrperson, die hier in dem Beispiel erwähnt wurde, hat er eine klare und unmissverständliche positive Meinung. Für die andere Lehrperson werden seine Aussagen weniger eindeutig, daher wurden die dazu betreffenden Merkmalen zur Typologie neutral oder ambivalent zugeordnet.

unterstützen sie dabei, aktiv mitzubestimmen. Als diese Jugendlichen gefragt wurden, wie sie ihr Lernverhalten und ihre Leistung einschätzen, erzählten sie über ihr gestiegenes Interesse am Fach aufgrund der Lehrperson und dass sie dank ihr ihre Lernfortschritte merken.

“Der Herr ‘XY’ (Name der Lehrperson), das ist mein Deutschlehrer, Englisch-, Französischlehrer. Er hilft mir eigentlich auch sehr viel. Vor allem in den Sprachen, Deutsch. Ich habe bei ihm sehr viel gelernt, auch Französisch. Weil in der Primarschule haben wir das Französisch nicht so richtig angeschaut, schon ein bisschen. Aber seit ich in der Oberstufe bin, habe ich einen Riesenfortschritt gemacht im Französisch.”
(SG_S01_K01_SG_32_08_01)

“Also ich bin ja noch nicht so lang bei ihr, aber - ich freue mich viel mehr, wenn ich zu ihr in die Schule gehe. Also als wenn ich – Herr ‘XY’ (Name der Lehrperson) ist auch ein Cooler – aber es ist nochmals anders, wenn ich bei ihr Schule habe, ist nochmals ein bisschen cooler. Ja, und sie ist - es ist schon wichtig, dass sie halt den Unterricht gibt, weil ich gehe viel lieber in die Schule, seit ich bei ihr bin.”
(SG_S01_K02_SG_32_08_02)

Interessant dabei ist auch die Aussage, dass sie unter diesen Umständen keinen Leistungsdruck spüren, sondern eher das Interesse an ihrem Lernstand, welcher von der Lehrperson mit ihrem Wohlbefinden verknüpft wird. Außerdem sagen sie, dass sie ihrer Lehrperson vertrauen und bereit sind, sich bei ihr zu öffnen, wenn sie sich belastet fühlen. Bezüglich der Einschätzung ihrer eigenen Integration und des Verhältnisses der Lehrperson mit dem Rest der Klasse, berichteten diese Jugendlichen über ein allgemeines Wohlbefinden und, dass sie sich gut integriert fühlen. Außerdem beobachten sie bei allen Klassenkameradinnen und -kameraden die gleiche gute Beziehung zu der Lehrperson. Im Anschluss sind einige Ausschnitte aus den Interviews als Beispiel dargelegt.

“Also, wir sind immer füreinander da. Also, in der Schule, wenn es uns nicht gut geht und so. Und es macht eigentlich Spaß in der Schule.” (SG_S03_K02_SG_32_13_01)

“Jetzt zum Beispiel, wenn wir in der Schule über irgendeinen Witz reden, wenn er das mitbekommt, dann fragt er meistens "Was ist der Witz?" und dann lacht er mit. Wenn wir es jetzt mal lustig haben in den Lektionen drin, findet er es auch lustig.”
(SG_S02_K01_SG_32_12_01)

4.2.2 Neutrale oder ambivalente Beziehungstypen

Zur Typologie der neutralen oder ambivalenten Beziehungstypen gehören drei Subtypen, deren Eigenschaften sich ebenfalls – ähnlich wie bei den positiven Beziehungstypen – nicht stark voneinander unterscheiden. Prinzipiell gilt für die Bildung dieser Typologie, dass die Erzählungen nicht eindeutig in einer bestimmten Richtung gingen. Die insgesamt 19 involvierten Jugendliche zeigten sich zum Teil unsicher, ihre Aussagen wurden vager und sie konnten keine klaren Beispiele für die guten Aspekte der Beziehung nennen. Präziser wurden sie eher bei negativen Aspekten, wobei sie dennoch das gute Verhältnis zu den Lehrpersonen und ihre Freundlichkeit betonten. Vor allem durch die Art und Weise, wie sich die Jugendlichen während des Interviews ausgedrückt haben, offenbarte sich allmählich die Ambiguität dieser Beziehungen. Die Entscheidung jedoch, drei Subtypen auszudifferenzieren, liegt auch für diese Typologie in der scheinbaren Prägung der gemeinsamen Eigenschaften, die sich während der Analyse mutmaßlich manifestiert hat. Das wesentliche Problem, eine klare Grenzlinie zwischen den Subtypen zu ziehen, lag an der Tendenz der interviewten Jugendlichen, die Aussagen entweder zu bagatellisieren oder gar zu revidieren. Dieses widersprüchliche Gesprächsverhalten könnte auch darauf hindeuten, dass die Jugendlichen sich in der Interviewsituation entweder nicht wohlfühlten oder, dass die Interviewerin oder der Interviewer ihnen ungewollt Formulierungen suggeriert haben könnten, die sie vielleicht für die Einschätzung der Beziehung zur Lehrperson nicht unbedingt genutzt hätten. Es wäre daher plausibel anzunehmen, dass in einem anderen eher 'geschützten' Kontext als dem schulischen – in dem das Interview stattfand – und vielleicht mit einer anderen Interaktionsdynamik während des Interviews, die Jugendlichen sich anders über ihre Lehrpersonen ausgedrückt hätten und dabei ein deutlicheres Bild ihres Verhältnisses zu den Lehrpersonen herausgekommen wäre. Aus diesen Gründen werden nicht nur einzelne Textpassagen, sondern ganze Interviewabschnitte exemplarisch wiedergegeben, um eine Vorstellung zu geben, wie sich die Jugendlichen ausgedrückt haben.

Schließlich wurden die drei Subtypen unter einer großen Typologie subsummiert, weil die interviewten Jugendlichen eine ähnliche Bilanz gezogen haben. Im Folgenden werden die drei Subtypen beschrieben und einige dazugehörige Zitate wiedergegeben.

Typ 3: Freundlich aber nicht anregend

Die charakteristischen Merkmale für diesen Beziehungstyp fassen Lehrpersonen prinzipiell als nett und offen für Gespräche außerhalb des Schulstoffs. Nichtsdestotrotz wird erzählt, dass sie distanziert bleiben und nicht daran interessiert zu sein scheinen, einen persönlichen Bezug

mit den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Bei der Frage zum Beispiel, ob die befragten Jugendlichen bereit wären mit der Lehrperson auch über persönliche Themen zu sprechen, weichen sie deutlich ab, wie am folgenden Beispiel zu lesen ist:

“Kann man schon aber kommt darauf an, was für eine Frage. Wenn’s eine Frage zur Lehrerin ist oder vielleicht zum Stoff, ja. Aber sonst eigentlich nicht, finde ich.”
(ZH_S06_K01_ZH_23_38_04)

Die Lehrpersonen werden entweder als gar nicht streng oder als sehr streng erlebt. Anbei wird entlang den Erzählungen deutlich, dass die erlebte (mangelnde oder zugeschriebene) Strenge sich auf die Härte der Strafen bei Regelverstößen und auf die Menge von Aufgaben bezieht. Dieses Verhalten wird mit Zwiespalt eingeschätzt, denn, wenn Dinge nicht gut laufen, scheint sich dieser Umstand in der Laune der Lehrperson widerzuspiegeln.

“Mathe läuft nicht so gut in der Klasse, da sind wir einfach laut und (...) der Lehrer ist nicht so gut drauf im Moment.” (AG_S04_K01_AG_22_17_03)

Weiter zeigt sich derselbe Zwiespalt im Unterrichtsverhalten: Die jugendlichen Erzählerinnen und Erzähler empfinden diese Lehrpersonen als ‘schnell’, weshalb sie deren Unterricht nicht immer folgen können.

S.: Ben des fois, il va un peu vite.

I.: Il va un peu vite des fois? (.) Et puis du coup c’est embêtant pour toi?

S.: Pas trop. (...) Si j’ai compris, c’est un truc qui ne me dérange pas.
VS_S02_K02_VS_32_04_05

Problematisch daran sind die damit verknüpften Aussagen, sich trotz der Freundlichkeit der Lehrpersonen dennoch nicht zu trauen, Lernunterstützung anzufordern, selbst wenn ihnen diese offiziell zuerkannt wurde und sie daher darauf angewiesen sind. Dabei scheint sich ein generelles mulmiges Gefühl einzuschleichen, obwohl die Befragten sich stets bemühen, positiv zu bleiben.

I. : Et puis avec ton enseignant principal, ça se passe bien?

S. : mhm (affirmatif).

I. : ouais? T’as un exemple pour m’expliquer, une situation qui fait que ça se passe bien ou (.), pourquoi ça se passe bien?

S. : j’ai, enfin... j’arrive pas vraiment expliquer mais... ça se passe bien.

(...)

S. : elle est comme (.). Je pense qu'elle est un peu comme tous les élèves avec leur enseignant.

I. : d'accord. Ça veut dire...?

S. : mhm... (kurze Pause) ça reste un professeur. J'arrive pas vraiment à expliquer.

(...)

S. : un petit peu plus compliqué, vu que, en fait j'ai de la peine à aller vers les professeurs pour leur demander «je comprends pas ça» ou, «j'arrive pas cet exercice».” (GE_S01_K01_GE_23_03_03)

Die interviewten Jugendlichen räumen ein, dass ihre Konzentration abhängig von persönlichem Interesse an einem Thema begrenzt bleibt. Auf der emotionalen Ebene manifestieren die betroffenen Jugendlichen grundsätzlich kein Interesse, diesen Lehrpersonen ihre privaten Anliegen mitzuteilen und beschränken die Rolle der Lehrperson auf die von Wissensvermittlerinnen und -vermittlern. Darüber hinaus berichten sie, dass die Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern derselben Klasse zwischen gut oder nicht gut variieren können. Diese Beziehungen scheinen deshalb neutral zu sein, weil Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als nicht wichtig empfinden und sich ihr gegenüber grundsätzlich ungerührt und gleichgültig zeigen:

“ Ja. Also, wie alle Lehrer halt, die etwas wichtiges unterrichten. Man braucht die halt und ja.” (AG_S02_K01_AG_22_16_02)

“Ja dann steht die Familie natürlich oben. Zwar ist die Lehrperson wichtig für den Schulstoff aber mehr dann auch nicht so wichtig.” (ZH_S06_K01_ZH_23_38_04)

Typ 4: ambivalente Beziehung

Ambivalente Beziehungstypen wurden auf der Basis von Interviews gebildet, bei denen die Lehrpersonen zwar als nett und gegebenenfalls fürsorglich beschrieben wurden, jedoch gleichzeitig entweder eine schlechte Beziehung zum Rest der Klasse zu haben scheinen oder zumindest eine geteilte Stimmung in der Klasse herrscht. Darüber hinaus wurde berichtet, dass sie bei Mobbingvorfälle nicht durchgreifen können und eher passiv bleiben. Problematisch daran ist die daraus resultierte Ausgrenzung des betroffenen Schülers, die von ihm als belastend erlebt wurde.

“Das war nicht vom Herrn ‘XY’ (Name der Lehrperson). Aber als wir den Konflikt gehabt haben am Nachmittag, hat er jedem Kind ein Blatt gegeben, wo sie draufschreiben mussten, was war an diesem Dings. Und das finde ich nicht gut, weil er tut so ja die ganze Klasse gegen mich. Und ich hätte es besser gefunden, wenn er nur mit uns beiden gesprochen hätte.” (SG_S01_K03_SG_32_08_03)

Auch kam aus den Erzählungen heraus, dass die Lehrpersonen – obwohl grundsätzlich nett und tolerant – die Fassung verlieren können und selbst bei kleinen Fehlern aufbrausend werden. Dieser Aspekt scheint auch belastend zu sein.

“Ja, eigentlich gut. Nur manchmal ist er ein bisschen wütend und das regt dann manchmal ein bisschen auf. Und dann müssen wir ein bisschen viel aushalten und. Das ist ja, manchmal ein bisschen nervig.” (ZH_S09_K01_ZH_24_37_06)

Weiter gehen diese Lehrpersonen nicht auf einzelnen Schülerinnen und Schüler ein und es dauert lange – falls sie es überhaupt merken – bis sie einer Schülerin oder einem Schüler Unterstützung anbieten. Bei Lernschwierigkeit verweisen diese Lehrpersonen gerne an eine heilpädagogische Fachkraft weiter – wenn eine vorhanden ist – und delegieren daher lieber an sie, anstatt selbst gleich zu unterstützen. Wenn Unterstützung angeboten wird, geschieht es durch seltsame Regelungen (zum Beispiel durch den Einsatz einer Münze). Von den Erzählerinnen und Erzählern wird vermutet, dass diese Lehrpersonen mit der Klassengröße überfordert sind und sie sich deshalb sehr streng zeigen, wie die folgenden Ausschnitte aus zwei Interviews zeigen:

“Also, man merk halt einfach, dass der Herr ‘XY’ (Name der Lehrperson) sich das nicht gewohnt ist. Er hat gesagt, das sei die größte Klasse, die er bis jetzt gehabt habe. Und man merkt halt, dass er ein bisschen im Stress ist und nicht so gut schauen kann, wer Hilfe braucht oder so. Oder wenn man aufstreckt, dann streckt man ein bisschen länger auf und so.

(...)

Ja, also, schlimm finde ich nichts. Es ist halt einfach wegen der großen Klasse. Ich strecke manchmal auf und er bemerkt es gar nicht. Und dann denkt man, ok, jetzt sind ja auch schon vier Monate vorbei, dann versucht man einfach weiterzugehen und ja.”

(SH_S01_K02_SH_22_01_03)

“Ja wir bekommen immer, wenn wir einen Test haben so eine Münze und die können wir einsetzen, wenn wir etwas nicht wissen. Dann helfen sie uns.”
(ZH_S03_K02_ZH_23_19_03)

Auf der persönlichen Ebene, für Anliegen oder Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, bleiben diese Lehrpersonen distanziert und tendenziell misstrauisch gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Das Misstrauen und die Unterstellungen der Lehrpersonen werden von den Jugendlichen als verletzend erlebt und machen sie wütend. Selbst wenn einige Bemerkungen im Laufe des Interviews als ‘spaßig’ hingestellt werden, entsteht beim Interview der Eindruck, dass dieser vermeintliche Spaß einen bitteren Nachgeschmack beim Kind hinterlassen hat. Die folgenden Auszüge aus zwei unterschiedlichen Interviews illustrieren dieses Unbehagen sehr gut:

S.: Also mit dem geht es in der Regel gut.

I: Das heißt?

S.: Das heißt, manchmal haben wir halt ein bisschen Krach, das ist bei jedem Lehrer so.

I: Was heißt ein bisschen Krach? Wie kann ich mir das vorstellen?

S.: Also er behauptet die ganze Zeit, ich sei gewalttätig, aber ich bin nicht gewalttätig.

I: Was versteht er denn unter gewalttätig sein?

S.: Also ich gebe ihm manchmal normal die Hand und er: "Aua".

I: Ok, das heißt ihr "späßelt" eigentlich.

S.: Ja. (OW_S02_K01_OW_34_03_01)

I: Il y a des trucs qui t’énervent ou qui te fâchent?

S.: Non.

I: Donc ça va plutôt bien avec lui.

S.: En fin, après ouais, y a des trucs, ou, enfin, ça m’énervé un peu, parce que genre, je lui dis quelque chose et puis il reste sur ses, il reste bloqué en croyant que lui il a raison. Par exemple la dernière fois, y a un ami à moi qui devait aller chez lui, puis genre, j’avais l’étude. Puis on a été jusque là-bas, et puis genre, mon ami m’a demandé si j’avais encore des bonbons là, les trucs comme ça (...)

I: Les bonbons?

S.: Ouai, et puis j’ai fait oui, et je lui en ai donné et puis après, on a continué à marcher et je me suis rappelé que j’avais l’étude, du coup, j’ai couru en bas, enfin, j’ai couru en

bas, on était pas sur la route. On était en train de marcher comme ça et puis après, on était vers un buisson je lui ai donné le truc et on a continué un peu à marcher. Je me suis rappelé que j'avais l'étude. Du coup, je suis parti et puis le prof il avait vu ça et puis il a cru que je lui avais vendu de la drogue.

(...)

S.: Et après il a dit que oui j'ai peut-être pas une bonne réputation et tout, parce que je fais des trucs qui ne sont pas bien, mais genre, il a été entraîné une équipe de foot à Saillon de petits, et les petits alors qu'ils ne me connaissent pas du tout, ils ont dit que moi j'étais un dealer. Alors que jamais de ma vie j'ai vendu.

(VS_S02_K01_VS_32_04_03)

Dabei entsteht im Verlauf der Interviews den Eindruck, dass mit diesen Lehrpersonen kein persönlicher Bezug aufgebaut wird und vielmehr, dass Anstrengungen nötig sind, mit ihnen auszukommen. Was das Lernen betrifft, scheint es zum Teil keine klare Vorstellung bzw. Erklärung dafür zu geben, weshalb die Schülerinnen und Schüler mit diesen Lehrpersonen keine Fortschritte merken. Zum Teil werden diese Lehrpersonen als langweilig eingeschätzt.

“Also ich finde es eigentlich gut, nur manchmal ist es ein bisschen komisch (...). Ist gerade ein bisschen dumm zu erklären, weil ich gerade kein Beispiel finde, aber zum Beispiel in Englisch finde ich, wir kommen fast nicht vorwärts, ich weiß nicht, ob das an uns oder an ihm liegt. Und sogar die G-ler (Niveau G²¹) lernen ein bisschen mehr als die E-ler (Niveau E) und das finde ich ein bisschen komisch, aber ich weiß nicht, an was es liegt.” (AR_S01_K02_AR_31_03_05)

Schließlich bleibt die Beziehung ambivalent, weil die befragten Jugendlichen vermeintliche positive Eigenschaften der Lehrperson nicht eindeutig benennen können und weil sie sich diesen Lehrpersonen gegenüber nicht öffnen möchten oder eher können.

I.: Herr 'XY' (Name der Lehrperson) Was hast du für ein Verhältnis zu ihm?

S.: *Ehm ich denke ein gutes.*

I.: Was findest du positiv an ihm? hast du ein Beispiel? (...)

S.: *Weiß grad auch nicht. Kommt mir nicht in den Sinn.*

I.: Wieso magst du ihn? Was ist er, oder? (...)

S.: *Ähm (...)*

²¹ Das Niveau G steht für Grundansprüche, während das Niveau E für erweiterte Ansprüche. Dieser Niveaueinteilung zufolge müssten Schülerinnen und Schüler des E-Niveaus einen Lernvorsprung haben.

I.: Ist er eher streng? Oder?

S.: *Es geht beides bisschen.*

(...)

I: Ja wenn du eben Herrn 'XY' anschaust, wenn du ein Problem hättest, ein persönliches Problem. Könntest du dann zu ihm gehen? (...) Würdest du zu ihm gehen?

S.: *Weiß jetzt nicht. Kommt auf die Situation darauf an.*

I.: Aber eben fühlst du dich unterstützt von ihm?

S.: *Ähm*

I.: Schulisch?

S.: *Ja ich hoff schon.* (SH_S02_K01_SH_24_02_02)

I.: Et puis ton prof titulaire?

S.: *Non. Enfin (.), il m'aide, je ne sais pas il m'aide genre (.) Non.*

I.: Non, tu ne te sens pas spécialement soutenu par lui, quand tu as des soucis?

S.: *Non pas trop. Non.*

(...)

S.: (...) *Un peu chiant.*

I.: Il est un peu chiant?

S.: *Ouai. Un peu beaucoup. Et pis enfin, c'est pas le meilleur prof qu'on a eu. Genre on l'aime pas trop.* (VS_S02_K01_VS_32_04_03)

Typ 5: streng und distanziert

Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern scheint bei diesen Lehrpersonen – im Vergleich zu den Beschreibungen des Typs 3 und 4 – etwas distanzierter zu sein, weil Gespräche eher allgemein bleiben, d.h. dass sie mit der gesamten Klasse geführt werden und selten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern auf persönlicher Ebene. Die interviewten Jugendlichen beschreiben diese Lehrpersonen als streng, weil sie schneller zu härteren Strafen und Schimpfen tendieren, um die Kontrolle über die Klasse zu behalten. Diese Strenge wird zum Teil geschätzt, weil dadurch das Klassenklima ruhiger wird und die Erzählerinnen und Erzähler sich besser konzentrieren können.

“Dass sie strenger ist als andere Lehrer. Zum Beispiel im Englisch da sprechen alle die ganze Zeit laut, weil eben niemand schimpft und bei ihr ist es leiser, weil sie schimpft und da kann man sich auch besser konzentrieren.” (SH_S01_K03_SH_31_04_05)

Darüber hinaus wird positiv darüber berichtet, dass diese Lehrpersonen das Denunzieren generell nicht tolerieren und nur dann bestrafen, wenn sie selbst die Schülerinnen und Schüler beim Fehlverhalten ertappen.

“Ja also eigentlich hab' ich es mit ihm gut, aber es stört ein wenig, wenn man einmal die Hausaufgaben vergisst, muss man eine ganze Seite abschreiben.”

(...)

“Ehm ja. Wenn jemand flucht und man es nicht hört, man kann es nicht petzen. Er muss es selber hören, dass etwas (...) also wenn jemand irgendwie Scheiße sagt, und dann muss man eben 20 Rappen zahlen, weil man ein Fluchwort gesagt hat, aber nur im Schulzimmer. Und wenn er es nicht gehört hat, muss man nicht zahlen, das heißt man kann nicht petzen, das find ich noch gut.”

(...)

“Mmh nein er ist mir nicht wichtig, er ist mir einfach wichtig das ich etwas lerne.”

(AG_S01_K01_AG_14_02_03)

Nichtsdestotrotz beobachten die Jugendlichen eine zwiespältige Stimmung in ihren Klassen, weil ein Teil der Mitschülerinnen und Mitschüler sich negativ gegenüber den Lehrpersonen äußern. Wie im folgenden Auszug aus dem gleichen Interview:

(...)

“Ja zum Teil hassen sie ihn...” (AG_S01_K01_AG_14_02_03)

Obwohl die interviewten Jugendlichen nicht direkt von einem schlechten Verhältnis mit den Lehrpersonen sprechen, schätzen sie die Lehrpersonen als nicht besonders interessiert an ihrem Wohlbefinden ein. Wenn die Erzählerinnen und Erzähler von erlebter oder beobachteter Unterstützung sprechen, scheint diese sich auf die bloße Wiedergabe der Lösungen der Aufgaben zu begrenzen. Daraufhin gewichten die Jugendlichen die Lehrperson als nicht besonders relevant in ihrem Leben und grenzen ihre Rolle als Wissensvermittlerinnen und -vermittler ein.

4.2.3 Negative Beziehungstypen

Bei dieser Typologie wurden die Aussagen der interviewten Jugendlichen im Vergleich zu den Aussagen betreffend die neutrale oder ambivalente Beziehungstypologie wieder klarer. In diesen Fällen werden Situationen erzählt, die unmissverständlich als negativ erlebt wurden. Die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und diesen Lehrpersonen werden

daher generell als problematisch eingestuft. Es wird daher davon ausgegangen, dass diese Beziehungen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler verletzend und belastend sein können. In dieser Beziehungstypologie nehmen die Jugendlichen die schlechte Laune der Lehrpersonen wahr, schätzen ihre didaktische und pädagogische Kompetenz als nicht besonders gut ein und fühlen sich nicht unterstützt. Ein weiterer gemeinsamer Nenner in dieser Typologie sind Disziplinarprobleme in der Klasse. Auch auf der emotionalen Ebene scheinen diese Jugendlichen vom Verhalten der Lehrperson enttäuscht zu sein. Bemerkenswert in diesen wenigen Fällen sind die Versuche der interviewten Jugendlichen, trotz allem auch bei diesen Lehrpersonen positive Aspekte zu finden, wie am Beispiel der Fälle beim Subtyp 6 unten aufgezeigt. Doch die Neigung dieser Jugendlichen, die angedeuteten negativen Aspekte herunterzuspielen, könnte auch dem spezifischen Interviewkontext innerhalb der Schule geschuldet sein. Denn selbst wenn das Interview in einem separaten Zimmer stattfand, war es nicht immer möglich den nötigen geschützten Rahmen zu gewährleisten, weil jederzeit Lehrpersonen den Raum betreten konnten und dies zum Teil auch taten. Auch innerhalb dieser Typologie wurde, ausgehend von der Ausprägung der vorgekommenen Eigenschaften, in zwei Subtypen ausdifferenziert. Insgesamt haben drei Jugendliche der vorliegenden Stichprobe über solche negativen Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehrpersonen berichtet.

Typ 6: streng und ignorierend

Die hier beschriebenen Merkmale kennzeichnen Lehrpersonen als sehr streng und noch distanzierter als die Lehrpersonen des Subtyps 5. Entscheidend dafür waren die Aussagen der Schülerin darüber, dass die Lehrperson (gewollt oder ungewollt) oft dazu tendiert, die Schülerinnen und Schüler zu ignorieren. Die Schülerin erzählt, dass die Lehrperson einige Lernende nicht wahrnimmt und nicht auf ihre Begrüßungen reagiert.

“Ja. Also es ist okay. Aber ich finde sie ist ziemlich streng und das stört mich ein wenig. Und dass sie andere ein wenig, also manchmal beleidigt sie auch, und das finde ich nicht so cool. Aber ja sie, also ich bin mir sicher, dass sie uns etwas beibringen möchte, und das macht sie auch.

(...)

Also nicht so gut war, als sie O. (Name eines anderen Kindes der Klasse) als Opfer beleidigt hatte. Ich finde das ist nicht so gut als Lehrperson, weil das sollte man eigentlich nicht.

(...)

Also sie, sie ist streng und nimmt einige nicht so wahr. Also manchmal, wenn ich ihr auf Wiedersehen sagen, dann reagiert sie einfach nicht.” SH_S01_K03_SH_22_01_02

Ein problematisches Merkmal dieses Typus zeichnet sich bei der Tendenz der Lehrperson, immer mit denselben Schülerinnen und Schülern der Klasse zu interagieren und erst ein ausführliches Feedback zu geben, wenn Lernende schlechte Noten bekommen. Auch fragwürdig findet die Schülerin die Gewohnheit der Lehrperson, Schülerinnen und Schüler zu beleidigen. Ein weiteres Merkmal ist die Anfälligkeit der Lehrperson für Wutausbrüche und dass sie sich besonders streng gegenüber solchen Schülerinnen und Schülern zeigt, die den Unterricht nicht mitverfolgen und sich ablenken lassen, während sie redet. Interessant ist die Beobachtung des erzählenden Schülers, als er sein Interesse und seine Leistung in Zusammenhang mit der didaktischen Kompetenz der Lehrperson stellt. Denn in den Fächern, wo er sich als leistungsstärker einschätzt, bewertet er den Unterricht auch besser.

S.: “(lange Pause) Ja, er ist eigentlich ein guter Lehrer, vor allem in Mathe. Das, was ich auch gerne habe. Ja, also geografisch halt auch. In den Fächern, in denen ich auch eher weniger bin, ist er auch weniger. Also, er hat auch sehr gern Mathe und in Deutsch ist er eigentlich auch nicht so, glaube ich auch nicht so gut. Aber es ist halt eben, Deutsch hat noch viel mit Mathe zu tun. Und... ja.

(...)

Mit der Klasse, ja. Wenn irgendetwas nicht gut - nur manchmal redet er ein bisschen zu fest.

I.: Okay.

S.: Dann regt es uns manchmal, ja, ein bisschen auf.

(...)

Eigentlich einzeln fast nie. Er redet fast mehr mit der Klasse. Also es sind eigentlich, er sagt immer, es seien immer die gleichen. Also er sagt eigentlich immer die gleichen Namen.”

(...)

I.: Und, würdest du sagen, dass du dich von ihm unterstützt fühlst?

S.: (...) Ja (zögert) jaa - hm - ja schon. Schon, ja, jaa (...). Ja manchmal, ja schon eher.

I.: Schon? Hast du da ein Beispiel?

S.: Hm, nein, eigentlich nicht so. (...) Nein, eigentlich nicht unbedingt.

(ZH_S09_K01_ZH_24_37_06)

Typ 7: destruktiv und unpädagogisch

Merkmale, die diesen Typus charakterisieren, fallen besonders schwer. Bei den Erzählungen wird stark der Eindruck erweckt, dass jede Interaktion mit Lehrpersonen, die sich so zeigen, aufgrund des destruktiven und unpädagogischen Verhaltens allgemein ungesund für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ist. Bei der Beschreibung der Merkmale wird weder gezögert noch das Lehrpersonenverhalten bagatellisiert. Dagegen werden klare Ereignisse geschildert, worüber sich eine große Betroffenheit und Empörung seitens des befragten Schülers offenbart. Noch gravierender ist es, wenn dieser Typ Beziehung sich im Kontext einer Sonderschule oder explizit in einer Klasse abspielt, die ausgerechnet für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung konzipiert ist.

In diesem Typus werden Lehrpersonen als wütend beschrieben und als nicht in der Lage, die emotionale Kontrolle zu behalten. Dabei kann der Wutausbruch zu Handgreiflichkeit eskalieren, so wird zum Beispiel mit den Schülerinnen und Schülern gehörenden Gegenständen geworfen oder Schülerinnen und Schüler geschubst.

S.: "Ja. Außer Herr 'X' (Name Lehrperson 1). oder Herr 'Y' (Name Lehrperson 2). Herr X. sieht immer ein bisschen wütender aus. Er macht so wie Kinder. So wie zum Beispiel ich bin: So reden und so. Obwohl man darf nicht so, die Lehrer sagen. Oder machen.

(...)

Dann habe ich nicht so gerne diese Regel, die er macht. Und Herr Y. schon ein bisschen. (unv.) Einfach das Problem, dass ich, wenn er wütend ist, er wird ganz rot und er schubst Kinder einmal. Das hatte ich nicht so gerne.

I.: Und das macht dir Angst?

S.: Ja schon.

(...)

I.: Ja und was war das, wenn jemand redet, dann nimmt er sein Handy? Oder dann?

S.: Nein, Handy nicht. Einfach er nimmt entweder... Er geht immer raus, oder wenn er nicht rauskommt, bleibt er einfach dort und nimmt sein Heft.

I.: Also er reagiert dann nicht so fest.

S.: Ja. Und sein Kontaktheft kann er nicht einfach nehmen von seinem Rucksack. Aber er hat einmal gemacht. Obwohl man darf nicht machen.

I.: Ja. Das findest du nicht so gut, diese Sachen.

S.: Ja." ZH_S07_K01_ZH_24_01_03

Weitere Merkmale, die als belastend erlebt werden, sind die empfundene Ungerechtigkeit und die Willkür, die die Lehrpersonen zeigen können. Problematisch ist auch ihre scheinbare Unfähigkeit zu differenzieren, welche Schülerin oder welcher Schüler etwas tut oder nicht tut und eine allgemein vorwurfsvolle Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Bei diesem Typus scheint keine Form von Unterstützung vorhanden zu sein, vielmehr sticht ein generelles Desinteresse der Lehrpersonen am Wohl der Schülerinnen und Schüler hervor. Dies wird zum Beispiel an den verärgerten Reaktionen festgehalten, die erfolgen, wenn Schülerinnen und Schüler eine Frage stellen oder im Unterricht nicht die richtige Antwort liefern können. Es wird erzählt, dass die Lehrperson bei Verständnisfragen entweder genervt reagiert oder diese bewusst ignoriert, indem sie anfängt, ostentativ mit ihrem Handy zu spielen.

S.: "Nein zum Beispiel, ein paar neben mir sagen z.B. er sagt ka-alt. Vielleicht ich kann nicht verstehen, was ka-alt ist. Dann nimmt sein Handy und sagt, oh nein.

(...)

S.: Ja. Oder wenn man nicht weiß, was das bedeutet: 'Oh nein.' Man kann nicht alles wissen. Wie er weiß.

I.: Und dann, wenn er (betrifft einen Mitschüler) sagt, ich verstehe es wirklich nicht, dann erklärt er (Herr X) es nicht mehr? Dann sagt er einfach 'Oh nein.'

S.: Ähm, meistens schon. Aber es gibt noch andere Sachen, die mir nicht beim Herr X gefällt. Wenn er nicht findet, er steht einfach sitzen mit seinem Handy. Das macht keine Lehrer. Der war der einzige, wo das macht." ZH_S07_K01_ZH_24_01_03

Auch das lange Warten nach einer Fragestellung liefert ein weiteres Beispiel für das Desinteresse der Lehrperson daran, Lernunterstützung anbieten zu wollen, und zeigt die damit verknüpfte Enttäuschung.

I.: "Und Herr X. mit ihm kannst du nicht so gut reden?"

S.: Ähm, mit ihm nicht. Einfach, wenn er sagt, arbeiten diese Seite. Wenn man aufstreckt, er sollte eigentlich zu mir kommen. Er kann nicht einfach sitzenbleiben."

ZH_S07_K01_ZH_24_01_03

Die sich aus dem Auftreten solcher Merkmale ergebende negative Stimmung scheint sich auf die gesamte Klasse zu übertragen, denn es wird ein generelles Klima beobachtet, in dem es zu gegenseitigen Beleidigungen und Beschuldigungen kommt. Dies scheint besonders bei einigen Schülerinnen und Schülern eine noch problematischere Wirkung zu haben, weil diese

sich generell auf alles und alle wütend zeigen. Bei diesen Merkmalen scheint es unmöglich, eine gute Beziehung mit zumindest einigen Schülerinnen und Schülern in einer Klasse aufzubauen. Vielmehr beobachtet der Schüler, dass die Lehrpersonen dieselbe negative Beziehung zu allen Klassenkameradinnen und -kameraden haben. In diesem Kontext ist es nicht verwunderlich, dass Schülerinnen und Schüler sich regelmäßig allein und unwohl fühlen sowie Angst haben können.

S.: "Jeden Mittwochnachmittag bin ich allein. Ich mache gar nicht. Ich warte dreißig Minuten, bis es läutet, damit ich in den Gebärdensprachkurs geh. Und es gibt, es gab zwei Mädchen, die mich voll nerven. Obwohl ich das nicht so gerne habe.

I.: Und da hilft dir auch kein Lehrer?

S.: Nein." ZH_S07_K01_ZH_24_01_03

Fazit

In der vorliegenden Stichprobe erzählten 54 Jugendlichen (mit noch aktuellem oder ehemaligem SEN-Status) über ihren Alltag in der neuen Schule auf der Sekundarstufe I und gaben ihre Einschätzung zu den verschiedenen Lehrpersonen, mit denen sie am meisten zu tun hatten und/oder die für sie eine besondere Bedeutung – sowohl im positiven als auch im negativen Sinne – hatten. Durch die Interviews wurde den Jugendlichen eine wichtige Möglichkeit gegeben, ihre Perspektive auf die erlebte schulische Situation, die hier bestehenden Beziehungen und ihre damit verknüpfte Empfindungen zu äußern. In einer Interviewsituation plötzlich mit solchen Reflexionen konfrontiert zu werden, ist vielen dieser Jugendlichen bestimmt nicht leichtgefallen. Außerdem fanden diese Interviews im schulischen Kontext statt, wo oft die Zeit fehlte, sich auf ein vertiefteres Gespräch einzulassen, in dem genügend Raum zum Nachdenken gewährleistet werden konnte. Daher sind die Aussagen der Jugendlichen mit einer gewissen Vorsicht aufzunehmen. Nichtsdestotrotz bietet das Material einen ersten Eindruck und einen wichtigen Einblick in den schulischen Alltag von Jugendlichen, die Erfahrungen mit einem SEN-Status haben.

5. Diskussion

In dieser Arbeit wurde, ausgehend vom aktuell vorliegenden Forschungsstand dargelegt, dass eine gelungene Integration in der Schule das Wohlbefinden stärkt und das Vertrauen in die eigenen Leistungsfähigkeiten, als positives akademisches Selbstkonzept, fördert. Sich in der eigenen Klasse und Schule integriert zu fühlen, bildet für jedes Individuum das psychologische Fundament für eine positive Entwicklungsspirale sowohl im sozialen und emotionalen Bereich als auch im Lern- und Leistungsbereich (vgl. Kap. 1 und 2.1). Für die Schülerinnen und Schüler mit SEN spielt die Integration eine besondere Rolle, weil sie mehr Risiko ausgesetzt sind, ausgegrenzt und diskriminiert zu werden (vgl. Kap. 2.1.4). Damit diese positive Entwicklungsspirale angebahnt werden kann – so wird hier argumentiert –, ist eine qualitativhochwertige Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern eine dafür notwendige Voraussetzung (vgl. Kap. 2.2).

Da die Qualität einer Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern an mehreren Kriterien festgemacht werden kann und der Konsens über diese Kriterien in der internationalen Forschung noch nicht erreicht ist (vgl. Kap. 2.2.1), wird in dieser Arbeit für ein Verständnis von Beziehungsqualität plädiert, das die emphatischen Aspekte einer Beziehung in den Vordergrund stellt. Dabei wird entwicklungspsychologisch und neurowissenschaftlich argumentiert. Ausgehend von der Bindungs- und von der Joint Attention -Theorie – wodurch sich der Begriff Empathie in emotionalen und kognitiven Elementen ausdifferenzieren lässt – wird daher Beziehungsqualität durch zwei spezifische Dimensionen definiert: *Emotionale Resonanz* und *Gemeinsame Intentionalität* (vgl. Kap. 2.2.4). Der Begriff *Emotionale Resonanz* ist zwar aus dem deutschsprachigen Fragebogen von Litz (2015) entnommen, in Abgrenzung davon steht er aber hier inhaltlich für die emotional-empathischen Elemente des Verhaltens von Lehrpersonen. Diese fassen die Fähigkeit, sich in die Lage der Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen und grundsätzlich Mitgefühl zu zeigen sowie die Fähigkeit, eine angemessene emotionale Unterstützung anzubieten. Diese emotional-responsiven Fähigkeiten der Lehrperson dienen als sichere Basis für die Emotionsverarbeitung der Lernenden. Die Dimension der emotionalen Resonanz baut deshalb auf das bindungstheoretische Prinzip der sicherheitsgebenden Funktion von Beziehungsqualität, die die Basis jedes qualitativ hohen kognitiven Engagements und gesunder Entwicklung bildet. Der Begriff *Gemeinsame Intentionalität* geht auf Tomasellos Forschung zurück (2020) und umfasst die kognitiv-empathischen Elemente der Beziehungsqualität. Hiermit wird die Fähigkeit definiert, die emotional-motivationale Lage

der Schülerinnen und Schüler richtig zu deuten sowie deren Perspektive verstehen und übernehmen zu können. Auch diese kognitiv-empathischen Elemente bilden eine sicher gebundene und hoch qualitative Lehrperson-Lernende-Beziehung. Die Ausdifferenzierung zwischen emotionalen und kognitiven Aspekten von Empathie ist notwendig, um die neurobiologische Wirkung einer sicheren Bindung hervorzuheben und explizit zu machen. Durch den Begriff der gemeinsamen Intentionalität wird der Fokus auf die kognitiv aktivierende Funktion von direkten (durch Blickkontakte aufmerksamen) Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund gerückt, bei denen die Perspektiven und die Intentionen der Interaktionspartnerinnen und -partner in ständigem Austausch angepasst und koordiniert werden. Daher sind Schülerinnen und Schüler keine passive ‘Rezipienten’, sondern aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter dieser Interaktionen. Dennoch gibt die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern hierdurch die implizite, aber wichtige Botschaft, auf ein gemeinsames Ziel mit ihnen hinarbeiten zu wollen, das kognitiv anregend, emotional bindend und entwicklungsfördernd ist.

In dieser Arbeit war die Erforschung und Überprüfung der aktuellen Lage über die Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität und über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit SEN an Schweizer Schulen auf der Sekundarstufe I von großem Interesse (vgl. Kap. 1.4 und 3.1). Um Beziehungsqualität in diesem Kontext messen zu können, wurde zunächst ein geeignetes Instrument entwickelt und validiert. Der dabei entstandene Fragebogen “Beziehungsqualität” (BQ) hat sich als ein ökonomisches und zugleich hoch reliables und valides Instrument erwiesen, das außerdem leicht verständlich und deshalb breit anwendbar ist. Das bedeutet, dass es sich sowohl für Schülerinnen und Schüler ohne als auch für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf eignet (vgl. Kap. 3.3.2).

Für die Messung der Integration von Schülerinnen und Schülern auf der Sekundarstufe I wurden international anerkannte Instrumente eingesetzt, für die keine zusätzliche Validierung in dieser Arbeit vorgenommen wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wurde Integration aus zwei Perspektiven überprüft: einer subjektiven und einer objektiven. Als subjektive Perspektive galt die Wahrnehmung über die eigene Integration. Diese schließt – neben der sozialen Dimension von Integration – auch die Dimensionen des Wohlbefindens und des leistungsbezogenen Selbstkonzepts mit ein. Das dafür eingesetzte Instrument ist das “Perception of Inclusion Questionnaire” (PIQ) (Venetz et al., 2015). Für die Messung der Integration aus einer objektiven Perspektive wurde eine soziometrische Befragung verwendet, aus welcher sich der soziale Status (Indegree) jeder und jedes einzelnen

Lernenden in einer Klasse berechnen lässt, als Maß für ihre tatsächliche Integration (Kulawiak & Wilbert, 2015). Die subjektive Integration spielt für diese Arbeit eine wichtige Rolle, weil sie als zentrale Determinante definiert wird, um die Qualität schulischer Inklusion abbilden zu können (Koster et al., 2009; Zurbriggen, 2021) (vgl. Kap. 3.3.1). Aus diesem Grund wird sie, neben der Hauptvariable Beziehungsqualität, als zweite Schlüsselvariable in den autoregressiven Modellen aufgenommen (vgl. Kap. 4.1.1).

Im Zentrum des Forschungsinteresses stand also *die Rolle der Beziehungsqualität für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schweizer Schulen der Sekundarstufe I*. Dabei wurde nicht nach spezifischem sonderpädagogischem Förderbedarf differenziert, sondern SEN als gesamtes Label betrachtet, das sich unabhängig von seiner inhaltlichen Bedeutung negativ auf die Integration der Lernenden auswirken kann (vgl. Kap. 2.1.4). Dafür beruft sich diese Arbeit auf empirische Studien zur Diskriminierung von Kindern mit SEN und auf die Ableismus Debatte, die an eine kritische Auseinandersetzung mit deterministisch geprägten und implizit abwertenden Fähigkeitszuschreibungen appelliert, weil sie zu systematischen Diskriminierungen führen können (vgl. Kap. 2.1.1). Die Beantwortung der breit umfassenden Forschungsfrage (in kursiv oben) wurde durch den Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden mit jeweils spezifischen Fragestellungen angegangen (vgl. Kap. 3.1).

Quantitative Ergebnisse

Quantitativ konnte einerseits der Einfluss der Beziehungsqualität auf die subjektive Integration und andererseits die Entwicklung sowohl von Beziehungsqualität als auch von (subjektiver und objektiver) Integration geprüft werden. Beide Zusammenhänge wurden längsschnittlich untersucht. Dafür wurden die Daten zu drei Messzeitpunkten während der Sekundarstufe I gesammelt. Bezüglich des Einflusses der Beziehungsqualität auf die subjektive Integration wurden zwei gerichtete Hypothesen formuliert (vgl. Kap. 3.1): Mit der H1 wurde angenommen, dass, je höher die Beziehungsqualität ist, desto besser auch die Integration aller Schülerinnen und Schülern ist. Mit Hypothese 1a wurde dann spezifiziert, dass dieser Einfluss für die Schülerinnen und Schüler mit SEN-Status höher ist als für diejenigen ohne SEN. Besonders H1a konnte mit einem hoch signifikanten β -Wert von .353*** bestätigt werden. Die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein wichtiger Prädiktor dafür, dass sich diese Lernenden in ihren Klassen integriert fühlen (vgl. Kap. 4.1.1). Für die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf scheint der Einfluss in die

entgegengesetzte Richtung zu gehen: Ihre wahrgenommene Integration beeinflusst ihre Einschätzung über die Beziehungsqualität. Diese Ergebnisse bestätigen somit nur zum Teil die Hypothese 1, weil Beziehungsqualität nur auf die SEN-Gruppe einen hoch signifikanten Effekt auf ihre wahrgenommene Integration zu haben scheint. Eine mögliche Erklärung für den entgegengesetzten Einfluss der wahrgenommenen Integration auf die Beziehungsqualität bei der No-SEN Gruppe könnte darin liegen, dass Schülerinnen und Schüler ohne SEN möglicherweise ein größeres Selbstvertrauen und eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben, auf Basis derer sie nicht nur sich selbst anders einschätzen, sondern auch ihr Gegenüber anders wahrnehmen könnten. Zu beachten ist auch, dass die subjektive und die objektive Integration bei den Schülerinnen und Schülern ohne SEN eher übereinstimmen im Gegensatz zu der SEN-Gruppe, dies deutet auf eine realistischere Einschätzung dieser Gruppe bezüglich ihrer Integration. Die vermutlich selbstsichere und offene Haltung dieser Jugendlichen würde in einer positiven Reaktion bei den Lehrpersonen münden, womit ihre Wirkung auf andere stärker in den Vordergrund rücken würde als andersherum. Sie wären also beliebt sowohl bei den Peers als auch bei den Lehrpersonen. Aus der GLM-Analyse wurde bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler mit SEN schlechter integriert sind als Schülerinnen und Schüler ohne SEN und sie dies auch wahrnehmen, selbst wenn ihre Einschätzung optimistischer ist, als dies die objektiven Daten zeigen. Der Befund also, dass die Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität die Integration dieser Lernenden mit SEN verbessert, ist deshalb von hoher Bedeutung, weil diese Jugendlichen, gemäß empirischen Studien (vgl. Kap. 2.1.4), sich nicht auf eine vergleichbar starke psychologische Grundlage (ein gut ausgeprägtes Selbstkonzept und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung) stützen könnten und daher umso mehr auf bestätigende Erfolgserlebnisse angewiesen wären. Außerdem ist ein solcher Befund ein wichtiger erster Schritt, weil Forschung über die spezifische Wirkung der Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit SEN bisher noch fehlt (vgl. dazu Shin & Chang, 2022)

Bezüglich der Entwicklung von Beziehungsqualität wurde eine Abnahme von Beziehungsqualität im Verlauf der Sekundarstufe I festgestellt. Somit wurde Hypothese 2 (vgl. Kap. 3.1) – in Übereinstimmung mit der entsprechenden Forschung (vgl. Kap. 2.1.2) – auch bestätigt. Wichtig dabei ist aber der Befund, dass der SEN-Status keine Rolle für die festgestellte Abnahme der Beziehungsqualität spielt. Dies bedeutet, dass Beziehungsqualität sowohl für die Lernenden ohne als auch für jene mit SEN über die Zeit parallel abnimmt. Überraschend stellte sich jedoch das Ergebnis einer generell hohen Einschätzung der Beziehungsqualität trotz festgestellter Abnahme. Schülerinnen und Schüler haben nicht nur

am Anfang der Sekundarstufe ihre Beziehungsqualität zu den Lehrpersonen relativ hoch eingeschätzt, sondern diese positive Einschätzung bleibt zu allen drei MZP weiterhin hoch trotz der relativen Senkung. Hierbei stellt sich die Frage, wie wahrheitsgetreu (aufgrund sozialer Erwünschtheit) die Schülerinnen und Schüler den Fragebögen ausgefüllt haben. Außerdem können mehrere Kontextbedingungen (z.B. Schule, Klasse, Tagesereignis usw.) auf vielfältige Weise die Beantwortung der Items beeinflussen (Bijlsma, et al., 2021). Diese Aspekte müssen bei der Interpretation der Ergebnisse immer mitberücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz stellen diese Ergebnisse ein insgesamt gutes Zeugnis der teilnehmenden Schweizer Schulen der Sekundarstufe I bezüglich der Beziehungsqualität dar.

Die Entwicklung der subjektiven und der objektiven Integration während der Sekundarschulzeit wurde offengelassen, da die aktuellen Forschungsbefunde kein eindeutiges Bild als Grundlage für die Formulierung einer gerichteten Hypothese liefern (vgl. 2.1.4). Aus der Analyse können vier wichtige Resultate beschrieben werden: erstens wird die eigene Integration, wie die Beziehungsqualität, für beide Gruppe von Jugendlichen (mit und ohne SEN) hoch eingeschätzt. Zweitens schätzten und fühlen sich die Jugendliche mit SEN, im Unterschied zu jenen ohne SEN, dennoch schlechter integriert. Drittens lässt sich auch hinsichtlich der subjektiven Integration für beide Gruppe eine Abnahme beobachten und viertens verläuft diese aber unterschiedlich für die Lernende mit SEN, das bedeutet, dass für diesen Verlauf der SEN-Status eine Rolle spielt: Während zwischen t1 und t2 die Abnahme bei der gefühlten Integration für beide Gruppen parallel verläuft, fühlen sie sich die Jugendlichen mit SEN zwischen t2 und t3 wieder etwas besser integriert im Vergleich zu der Vergleichsgruppe ohne SEN, deren Entwicklungslinie weiter sinkt. Plausibel wäre es zu denken, dass hierbei die Beziehungsqualität zu den Lehrpersonen, obwohl sie abnimmt, eine unterstützende Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern mit SEN haben könnte.

Bezüglich der Entwicklung der objektiven Integration zeigen sich hier auch verschiedene Resultate. Zunächst sind die Schülerinnen und Schüler mit SEN deutlich schlechter integriert als jene ohne SEN. Doch während die Integration der Jugendlichen ohne SEN im Verlauf der Sekundarstufe I gleichbleibt, lässt sich eine erhebliche Verbesserung der Integration der Lernende mit SEN besonders zwischen t1 und t2 beobachten, sodass der zu t1 starke Integrations-Gap zwischen der SEN- und der No-SEN-Gruppe zu t3 spürbar geringer wird. Wenn dieses Resultat im Hinblick auf den beobachteten Einfluss der Beziehungsqualität auf die wahrgenommene Integration der Jugendliche mit SEN angeschaut wird, kann es von einer

hoch bedeutsamen Rolle von Beziehungsqualität sowohl für die subjektive als auch für die objektive Integration der Schülerinnen und Schüler mit SEN ausgegangen werden.

Qualitative Ergebnisse

Qualitativ wurde die Natur der Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit einer aktuellen oder vergangenen SEN-Erfahrung beleuchtet. Alle befragten Jugendliche hatten in der Primarschule einen sonderpädagogischen Förderbedarf, aber nur ein Teil behielt den SEN-Status auch auf der Sekundarstufe I. Aus den Erzählungen dieser Jugendlichen konnten drei Beziehungstypologien herausgearbeitet werden: eine positive, eine neutrale oder ambivalente und eine negative Typologie. Jede Typologie entspricht spezifischen Erfahrungen davon, wie Jugendliche verschiedene Lehrpersonen einschätzen, wie sie die Interaktionen mit ihnen beschreiben und wie sie sich dabei fühlen. Diese Daten stellen eine weitere wichtige Quelle dar, um ein umfassendes Verständnis der Rolle der Beziehungsqualität für die Schülerinnen und Schüler mit SEN auf der Sekundarstufe I zu erlangen. Dabei werden zwei zentrale Erkenntnisse gewonnen. Zum einen wird die hohe Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden auch für diese Stufe begründet. Selbst wenn Jugendliche in dieser Phase ihres Wachstums nach mehr Autonomie streben und sich an den Peers orientieren, wird in den Erzählungen deutlich, welche Rolle diese Beziehung für das persönliche Wohlbefinden, für die Motivation und den eigenen Lernfortschritt und für das generelle Gefühl, Teil einer Lerngemeinschaft zu sein, einnimmt. Denn in jeder Beziehungstypologie zeigte sich eine spürbare Wirkung auf die Jugendlichen. Darüber hinaus konnte durch die Typologiebildung eingeordnet werden, wie die jeweils unterschiedlichen Beziehungstypen sowohl auf die Jugendlichen als auch auf die Mitschülerinnen und Mitschüler möglicherweise einwirken. Als positive Beziehungen werden solche definiert, bei denen Jugendliche ein hohes Ausmass an emotionaler Unterstützung erleben. Hierbei spüren sie das große Interesse der Lehrpersonen an ihren Bedürfnissen, an ihrem Wohlbefinden und an ihrer Leistungsentwicklung. Dabei wird auch die Lernunterstützung an ihr Wohlbefinden gekoppelt wahrgenommen, denn diese Schülerinnen und Schüler scheinen keinen Leistungsdruck zu spüren, jedoch engagieren sie sich für das Fach und merken Leistungsfortschritte. In diesen Beziehungstypen stellen Jugendliche fest, wie gut und präzise ihre Lehrpersonen sie einschätzen können und bemerken die Bereitschaft der Lehrpersonen, den ersten Schritt zu machen und auf die Jugendlichen einzugehen. In der Folge kann davon ausgegangen werden, dass positive Beziehungstypen einstimmig gut auf das Wohlbefinden, auf Lern- und Leistungsverhalten, auf den Klassenzusammenhalt und auf die soziale Integration wirken, weil diese Aspekte explizit in

Verbindung mit der guten Beziehung zur Lehrperson gebracht wurden. Die Lehrpersonen nehmen dabei eine gewichtige Rolle ein, die, vergleichbar mit der der eigenen Eltern, einen positiven Einfluss auf die Einzelnen und auf die gesamte Gruppe hat. Unabhängig davon, mit welcher Emphase diese positiven Beziehungen beschrieben wurden, schienen diese in einer gesunden Entwicklungsspirale zu münden, wo Lernen und Wohlbefinden Hand in Hand gehen, sowie Leistung und Integration sich nicht gegenseitig ausschließen.

Bei neutralen oder ambivalenten Beziehungstypen nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen sehr unterschiedlich wahr. Das bedeutet, dass die emotionale Bindung nicht eindeutig und unmissverständlich in einer bestimmten Richtung erlebt wird. Zwar werden Lehrpersonen prinzipiell als freundlich beschrieben, aber die Beziehung bleibt tendenziell unpersönlich und distanziert. Bei dieser Typologie zeigen sich Schülerinnen und Schüler weder motiviert noch dazu veranlasst, sich der Lehrperson zu öffnen und dieser zu vertrauen. In der Folge werden neutrale oder ambivalente Beziehungstypen als nicht konsequent lernförderlich erlebt und eher diffus und irritierend empfunden. Das Klassenklima scheint bei dieser Typologie zwiespältig genauso wie die Meinungen der Mitschülerinnen und Mitschüler über die Lehrpersonen. Es ist plausibel anzunehmen, dass die hier erlebten Beziehungstypen nicht klar als negativ eingestuft werden, weil die darin enthaltenen verletzenden Elemente entweder nicht immer vorkommen – und deshalb von den Jugendlichen verziehen werden – oder eher subtil daherkommen, sodass sie nicht bewusst eingeordnet werden können. So oder so hinterlassen solche Beziehungen ein ungutes Gefühl, das die Jugendlichen in den Interviews zu rationalisieren versuchen.

Negative Beziehungstypen sind von Aspekten gekennzeichnet, die die emotionale Ebene der Beziehung besonders hart treffen: Direkte oder indirekte Aggression, demonstratives Desinteresse durch Ignorieren und Missachten, Unterstellungen und Beschimpfungen sowie generell mangelnde Empathie markieren diesen Typus. Mit negativen Beziehungstypen kann angenommen werden, dass die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler stark gefährdet werden kann, dass das Klima nicht lernförderlich wirkt und dass Integration unter diesen Umständen sehr schwierig sein kann. Diese Schlussfolgerung, die sich hier aus der inhaltlichen Analyse ergeben hat, deckt sich mit zahlreichen Studien im Rahmen der Diskriminierungs- und Emotionsforschung, die u.a. Leistungsblockaden, Schädigung der Gesundheit und Schwierigkeiten mit Copingstrategien zu den alarmierenden Folgen psychischer Gewalt zählen (vgl. dazu Prengel, 2021). Beim Vorhandensein solcher

Beziehungstypologie wird dringend empfohlen, den Kontext genau zu betrachten und gegebenenfalls eine Intervention einzuleiten (Prenzel, 2021; Wettstein & Raufelder, 2021).

Die durch diese Interviews gewonnenen qualitativen Daten sind weder repräsentativ noch generalisierbar, sie können jedoch eine erste Vorstellung darüber geben, wie die aktuelle Lage an Schweizer Schulen auf der Sekundarstufe I von Schülerinnen und Schülern mit SEN erlebt wird. Während quantitative Daten grundlegende, aber komprimierte Informationen über den Stand von Lehrperson-Lernende-Beziehungsqualität und Integration liefern – welcher überwiegend positiv zu bewerten ist –, zeigen qualitative Daten ein detailliertes und aufschlussreiches Bild über die nicht zu unterschätzende qualitative Bandbreite von Lehrperson-Lernende-Beziehungen aus der Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Obwohl in dieser Teilstichprobe die negative Beziehungstypologie selten beschrieben wurde und die neutralen oder ambivalenten Beziehungen weniger häufig vorkommen als die positiven, ist davon auszugehen, dass solche Typologien auch in einer breiteren Population anzutreffen sind. Prenzel (2021, S. 66) weist darauf hin, dass verbale Formen von psychischer Gewalt²², “die alltäglich verbreitete und häufigste Form destruktiven Handelns im Bildungswesen” sind. Demzufolge wären weitere, eher flächendeckende Untersuchungen und entsprechende Interventionen wünschenswert.

Hinsichtlich der Datentriangulation ist es außerdem noch einmal wichtig zu betonen, dass die interviewten Jugendlichen (n=54) eine Teilstichprobe der für die quantitative Erhebung befragten Personen (n=441) darstellen und deshalb nicht deckungsgleich mit dieser ist. Die für die Längsschnittanalysen erfolgte Auswahl von Schülerinnen und Schülern ohne Lehrpersonenwechsel (n=441) führt dazu, dass zu der interviewten Teilstichprobe (n=54) auch Schülerinnen und Schüler gehören, die im Laufe der Sekundarstufe einen Klassen- oder Lehrpersonenwechsel hatten. Aus diesem Grund können die zwei unterschiedlichen Datenquellen – als Basis für die Triangulation – nur als komplementär zueinander fungieren. Somit dürfen die qualitativen Ergebnisse nicht als unmittelbare zusätzliche Bestätigung für die quantitativen Ergebnisse (oder umgekehrt) interpretiert werden, sondern als eine ergänzende und unverzichtbare Quelle, einerseits für das bessere Verständnis der Natur der Lehrperson-Lernende-Beziehung und deren Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler sowie andererseits als möglicher realitätsnaher Kontrast zu der durch den Fragebogen sehr

²² Verbale und nonverbale Gewalt werden als Unterformen von psychischer Gewalt betrachtet. Verbale Gewalt beinhaltet z.B. beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte. Nonverbale Gewalt wird z.B. durch Gesten, Mimiken oder Blicke manifestiert, während indirekte psychische Gewalt sich u.a. durch Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen und Blossstellen vor der Klasse zeigt (Prenzel, 2021)

hoch eingeschätzten Beziehungsqualität und der Integrationslage von Schülerinnen und Schülern mit SEN. Obwohl nicht deckungsgleich mit den quantitativen Daten konnten die qualitativen Daten jedoch die theoretische Annahme über das hier vertretene Verständnis von Beziehungsqualität widerspiegeln. Als die interviewten Jugendliche über ihre Beziehung zu den Lehrpersonen redeten, konzentrierten sich die Erzählungen vor allem auf empathische Aspekte in der täglichen Interaktion mit den Lehrpersonen. Auch wenn diese Jugendlichen sich zu den professionellen Aspekten der Beziehung äußerten, z.B. angebotene fachdidaktische Lernunterstützung oder Klassenmanagement, wurden diese dennoch auf die emotionale Ebene gebracht und damit begründet. Dieses Erzählmuster ließ sich nicht nur bei der positiven Beziehungstypologie erkennen, sondern manifestierte sich auch bei den neutralen oder ambivalenten und bei den negativen Beziehungstypen. Gerade bei diesen beiden Beziehungstypologien stach das nicht-Vorhandensein einer empathischen, sicheren Bindung besonders heraus und führte zu der dezidierten Haltung der betroffenen Jugendlichen, sich von diesen Lehrpersonen abgrenzen zu wollen bzw. sich von Ihnen zu distanzieren. Dagegen brachten die empfundene Sicherheit und Geborgenheit die (in der Stichprobe glücklicheren) Jugendlichen dazu, deren anfängliche Ängste, sich zu blamieren, allmählich zu überwinden, sich im Unterricht aktiver einzubringen und sich für das Lernen mehr zu engagieren. Die Ergebnisse dieser Studie unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Geschlechts der teilnehmenden Jugendlichen, außerdem bestätigen sie die wichtige Rolle, die eine hochqualitative Lehrperson-Lernende-Beziehung auch für diesen Jugendalter spielt. Sie stimmen daher mit anderen Studien überein, in denen die Beziehungsqualität von allen Schülerinnen und Schülern in gleicher Masse, d.h. unabhängig von Geschlecht und Alter, als hochbedeutsam für ihr Wohlbefinden und für eine gesunde soziale, emotionale und kognitive Entwicklung bewertet wird (Liu et al., 2016; Schweder & Raufelder, 2021; Shin & Chang, 2022).

6. Schlussfolgerungen

Die Sekundarschule findet in einer physiologisch, psychologisch und kontextbedingt herausfordernden Übergangsphase statt, in der Schülerinnen und Schüler besonders vulnerabel sind (Eccles, 1999). Schon in einem idealen bio-psychologischen Zustand unter ressourcenreichen und positiv stärkenden Kontextfaktoren ohne scheinbar zusätzliche Belastungen führt Adoleszenz an sich durch eine lange Phase der verunsichernden Körperveränderung und Identitätsfindung (Davidson et al., 2010; Piefke, 2017). Obwohl Jugendliche in dieser Phase nach Autonomie streben und sich an den Peers orientieren, verliert die sichere Bindung an Erwachsene nicht an Bedeutung (Bokhorst et al., 2010; Liu et al., 2016). Bei Beeinträchtigungen, zum Beispiel im sozialen und emotionalen Bereich, können sich herausfordernde Situationen, Interaktionsdynamiken oder Kontexte während der Adoleszenzphase weiter zuspitzen und einen verstärkenden negativen Effekt sowohl auf die Lern- und Leistungsfähigkeit als auch auf die soziale und emotionale Entwicklung haben (Geddes, 2006; Perry, 2009; Piefke, 2017). Externalisierendes oder internalisierendes Risikoverhalten sind mögliche Erscheinungen einer belastenden Entwicklungsspirale (Ansari et al., 2020), darüber hinaus können Ausgrenzung, Viktimisierung und systematische Diskriminierung von Lernenden mit SEN in Erscheinung treten (Huber & Wilbert, 2012). Ein Weg, Jugendliche durch diese sensible Phase angemessen zu begleiten, ist, sichere Bindungserfahrungen auch auf der Schulebene anzubieten (Ansari et al., 2020; Geddes, 2006; Perry, 2009). Einige Studien konnten zeigen, dass eine gute, d.h. fürsorgliche und unterstützende Beziehung zwischen Lehrperson und Jugendlichen die negativen Effekte einer schlechten Integration unter den Peers in der Klasse entgegenwirken kann und als Katalysator für höheres akademisches Engagement wirkt (vgl. dazu Shin & Chang, 2022). Andererseits sind die positiven Effekte der guten Lehrperson-Lernende-Beziehung kumulativ mit einer positiven, supportiven Peer-Beziehung verbunden. Noch fehlen empirische Kenntnisse darüber, wie die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Peerbeziehung in der Klasse zusammenhängen und ob die Lehrperson-Lernende-Beziehung einen direkten Einfluss auf die Peerbeziehung hat, indem sie idealerweise einer möglichen schlechten Integration unter den Peers entgegenwirken könnte (ebd.). Die Theorie der Referenzierungsprozesse²³

²³ Mit der aus der Entwicklungspsychologie stammenden Theorie der sozialen Referenzierung (engl. social referencing) wird die Tendenz von kleinen Kindern definiert, sich an der Reaktion und am Verhalten ihrer Eltern zu orientieren, um unbekannte Situationen einzuschätzen. Auf den Schulkontext übertragen, bedeutet es, dass Kinder sich an die implizite oder explizite Bewertung der Lehrperson orientieren, wenn sie sich entscheiden, welche Klassenkameradinnen und -kameraden als Freundinnen oder Freunden infrage kämen. Kinder würden somit die Bewertung und die damit verbundene implizite Werthaltung ihrer Lehrpersonen übernehmen (Huber, 2011).

argumentiert in dieser Richtung und einige Studien konnten die Wirkung der Lehrpersonen auf die Akzeptanz unter den Schülerinnen und Schülern empirisch belegen (Huber, 2011; Hughes et al., 2001; Nicolay & Huber, 2021). Allerdings betreffen diese Studien in erster Linie die Primarstufe. Für die Sekundarstufe scheint die Beziehung zur Lehrperson weniger relevant zu sein, während Peerbeziehungen an Bedeutung zunehmen (Schweder & Raufelder, 2021). Hierbei können positive Peerbeziehungen in der Klasse die negativen Effekte einer potentiell schlechten Lehrperson-Lernende-Beziehung abfedern (Shin & Chang, 2022). Eine mögliche Erklärung für diesen Effekt wäre, dass aufgrund der höheren Autonomie und Peerorientierung, Bewertungen und Werthaltungen der Erwachsenen nur unter bestimmten Bedingungen übernommen werden. Zum Beispiel berichten Ansari et al. (2020), dass Konfliktpotential bestehen kann, wenn Lehrpersonen ihre Kontrolle durch Strenge zu behalten versuchen und dabei das Bedürfnis nach Autonomie missachten. Ausgehend von der empirischen Beobachtung, dass Lehrpersonen nur dann als Referenz gelten, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern sozial akzeptiert sind (Huber, 2011), wäre es denkbar, dass ab einem bestimmten Alter die Übernahme einer Bewertung bewusster und reflektierter vorgenommen wird. Während jüngere Kinder in der Primarschule sich ohne kritische Reflexion am Verhalten der Lehrperson orientieren und ihrem Einfluss daher ungefiltert ausgesetzt sind, wären Jugendliche dagegen allmählich in der Lage, sich davon bewusster abzugrenzen. Es wäre daher plausibel anzunehmen, dass Jugendliche ihre Lehrpersonen nur dann als Referenz für das eigene Verhalten akzeptieren, wenn sie diese als nicht allzu kontrollierend erleben, sondern als ehrlich interessiert, sowie als kohärent, empathisch und gerecht im Umgang mit allen. Treffen diese Bedingungen zu, lassen sich Jugendliche gerne auf die Beziehung ein, akzeptieren die (positiv erlebte) Führung ihrer Lehrperson und können für ihre eigene Entwicklung davon profitieren. Die Ergebnisse aus den qualitativen Daten unterstützen diese Hypothese und lassen erahnen, dass positiv erlebte Beziehungen zu den Lehrpersonen auch die Peerbeziehungen in der Klasse fördern. Bei neutralen oder ambivalenten und bei negativen Beziehungstypen wird dagegen der Klassenzusammenhalt nicht unterstützt. Auch gemäß Hughes (2009) lässt sich eine positive Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen, wenn dabei weder Belehrung noch Wunsch nach 'Korrektur' mitgemeint sind. In diesem Alter, vor allem wenn frühere Erfahrungen eine negative Prägung hinterlassen haben, sind größere und sensiblere Anstrengungen erforderlich, um eine Beziehung zu den adoleszenten Lernenden aufzubauen, die einen qualitativen Unterschied für ihre Zukunft macht (vgl. dazu Perry, 2009). In diesem Sinne könnten die Erkenntnisse aus der Bindungstheorie für die Theorie der Referenzierungsprozesse nützlich gemacht werden.

Weiterführende Forschung darüber, ob und unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler auf der Oberstufe ihre Lehrpersonen als Referenz nehmen, wäre sinnvoll.

Weiter beinhaltet das hier verwendete Konstrukt der subjektiven Integration neben einer sozialen (Bezug zu den Mitschülerinnen und -schülern) und einer emotionalen Dimension (Wohlbefinden), auch ein spezifisches Konzept des Selbst, das der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit dient. Das sogenannte akademische Selbstkonzept bildet sich in Abhängigkeit von den vielfältigen Erfahrungen und Feedbacks von relevanten Bezugspersonen, die ein Kind im Laufe der Schuljahre erlebt (Zurbriggen, 2016). Während der Einfluss der Lehrperson-Lernende-Beziehung auf die soziale und die emotionale Dimension von Integration als empirisch nachgewiesen gilt (Markus & Schwab, 2021), scheint die Beziehungsqualität nicht besonders stark auf das akademische Selbstkonzept einzuwirken (Schweder & Raufelder, 2021). Da aber der hier aufgezeigte Effekt von Beziehungsqualität sich auf das gesamte Konstrukt der subjektiven Integration von Schülerinnen und Schülern mit SEN bezieht, kann angenommen werden, dass auch das Selbstkonzept dieser Lernenden davon profitiert haben kann. Eine detaillierte Überprüfung des separaten Effekts von Beziehungsqualität auf diese Dimension bleibt in weiteren Untersuchungen dennoch ausstehend, vor allem für ihre hohe Bedeutung für Schülerinnen und Schüler mit SEN in inklusiven Settings.

Generell fehlen noch empirische Erkenntnisse über die spezifische Wirkung von Lehrperson-Lernende-Beziehungen auf Schülerinnen und Schüler mit SEN (Shin & Chang, 2022). Die vorliegende Studie liefert erste Nachweise über die wirksame Rolle von qualitativ hochwertigen Lehrperson-Lernende-Beziehungen für die Integration dieser spezifischen Gruppe. Ein wichtiges Element solcher Beziehungen ist die sensible emotionale Anpassung der Lehrperson an die (Bindungs-)Bedürfnisse des Kindes (Geddes, 2006). Diese Anpassung wird sowohl von Bindungstheoretikern als auch von Joint Attention Theoretikern als "attunement" bezeichnet (Hughes, 2009, S. 129). Dabei interagieren zwei Menschen empathisch, kooperativ und in Einklang miteinander. Diese Art von Anpassung und Übereinstimmung fußt idealerweise auf dem Erkennen und Verstehen der tatsächlichen emotional-motivationalen Lage und der nicht klaren oder zum Teil verzerrt ausgedrückten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch aggressive Haltung oder scheinbare Ablehnung jeder Form von Unterstützung), die ihr Potential und ihre Entwicklung hindern können. Allerdings weist die Forschung über die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen darauf hin, dass diese zwar sehr gut in der Lage sind, die Leistungen der

Schülerinnen und Schüler zu bewerten und zu prognostizieren, jedoch ihre Handlungsmotive, ihre damit verbundenen Emotionen und ihre Lern- und Leistungsmotivation nicht richtig deuten und sehr schlecht einschätzen können (Urhahne et al., 2010, 2013). Dies hat aber verheerende Folgen für ihre bio-psychologische, soziale und kognitive Entwicklung, weil aus Fehldeutungen auch Annahmen über die Art und Qualität der Förderung abgeleitet werden, die einem Kind angeblich zugemutet werden darf (Köller, 2008). Das Problematische an selektiven Fördermaßnahmen liegt vor allem darin, dass Selektion implizit mit einer deterministischen Auffassung von Intelligenz verknüpft wird. Je nachdem, als wie begabt oder motiviert eine Person etikettiert wird, hat dies jeweils eine positive oder eine negative Wirkung auf ihren Lebensentwurf (Rix & Ingham, 2021). Die Metaanalyse von Rix und Ingham (2021) hat gezeigt, dass eine mit Intelligenz begründete Selektion einen folgenschweren Einfluss auf der psychologischen und emotionalen Ebene sowie auf der Verhaltensebene der Schülerinnen und Schüler hat. Das Selbstwertgefühl und noch spezifischer das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie ganz allgemein in die eigene Intelligenz sind unmittelbar davon betroffen und bauen sich auf oder ab in Abhängigkeit von der erlebten Selektionserfahrung (ebd.). Darüber hinaus lassen sich entsprechende Unterschiede in den Leistungserwartungen und in der Qualität der schulischen Förderung je nach Schultyp und Leistungsprofil ableiten. In der Folge können sich die individuellen Lebenschancen auf dramatische Weise verändern (ebd.). Die Bedeutung von Selektion oder Inklusion auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit SEN ist deshalb uneinheitlich (Bless, 2018; Zurbriggen, 2016), weil die Kontexte und die Rahmenbedingungen unterschiedlich sind. Untersuchungen zeigen, dass es unabhängig von Niveau oder Schulprofil vielmehr auf die Art der Förderung und des Feedbacks im Rahmen der Lehrperson-Lernende-Beziehung ankommt, damit Kinder mit SEN sich weiterentwickeln und ein positives akademisches Selbstkonzept aufbauen können (Lüdtke & Köller, 2002; Lütje-Klose et al., 2018).

Wenn die menschliche Hirn-Entwicklung (samt kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten) und somit die Lern- und Leistungsbereitschaft als relationale Prozesse verstanden werden, die von den erlebten (emotional bindenden und kognitiv anregenden) Interaktionen beeinflusst sind, dann ist es die Aufgabe der Schule (auf jeder Ebene) und des ganzen Systems um die Schule, diese relationalen Prozesse zu optimieren, nicht zuletzt, um die Gesundheit aller Beteiligten zu bewahren. Attunement in einer inklusiven gesunden Schule zu realisieren, müsste demnach auch bedeuten, sich mit ableistischen Denkmustern auseinanderzusetzen und potenziell diskriminierende Schulpraktiken zu überdenken. Ein

wichtiger erster Schritt in diese Richtung wäre es, hierfür zu sensibilisieren, adoleszentes Verhalten ausgehend von bindungstheoretischem Wissen zu interpretieren und dieses als Basis für ein responsives Handeln zu nutzen, das in schulischen Gefäßen innerhalb schulischer Teams reflektiert und strategisch durchdacht werden kann (Geddes, 2006). Ferner könnten die empirischen Kenntnisse über die positive Wirkung von sicheren Bindungen und Joint Attention Aktivitäten in Aus- und Weiterbildung einfließen, um schulische Lehr-Lern-Interaktionen zu kultivieren, die von gemeinsamer Intentionalität gekennzeichnet sind, somit emotional bindend und kognitiv anregend wirkend. Dies impliziert aber, dass hochqualitative Förderung einem Menschenbild entsprechen müsste, welches Begabung als sozial bedingtes Konstrukt voraussetzt und, welches die Hirnentwicklung und die damit verbundenen Fähigkeiten als plastisch anerkennt und daher als förderbar ansieht. In diesem Sinne geht hochqualitative Förderung mit einer gewissen Zumutung und Ermutigung einher und kann sich nicht von deterministischen und diskriminierenden (Un-)Fähigkeitszuschreibungen leiten lassen. Lehrperson-Lernende-Beziehungen, die auf diese Prinzipien beruhen würden, könnten das Fundament für eine wahrhaftig inklusive gesunde Schule anbieten (siehe Kap.1.2., S.12).

Fazit

In dieser Arbeit wurde die generell hohe Bedeutung der Lehrperson-Lernende-Beziehung auf der Sekundarstufe I empirisch hervorgehoben. Indem quantitative und qualitative Daten ein kontrastierendes Bild zeigten, ergab sich ein realistischerer Einblick in die schulische Situation auf der Sekundarstufe I. Während quantitative Daten ein generell hohes Maß an Beziehungsqualität und Integration abbilden, berichten qualitative Daten über eine viel größere Bandbreite in der erlebten Beziehungsqualität und liefern detaillierte Informationen darüber, was diese Beziehungen sind und wie sie erlebt werden. Insbesondere konnten qualitative und quantitative Daten auf komplementäre Weise die bedeutsame Rolle der Lehrperson-Lernende-Beziehung besonders für Schülerinnen und Schüler mit SEN bestätigen. Darüber hinaus konnten auf quantitativer Ebene erste Hinweise gefunden werden, dass die Qualität dieser Beziehung signifikant positiv auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit SEN wirkt. Demnach fühlen sich Lernende mit SEN – und möglicherweise sind sie es objektiv auch – durch die hochqualitative Beziehung zu den Lehrpersonen besser in ihren Klassen integriert als bei Beginn der Sekundarschule. Weiterführende Analysen sollten detaillierte Effekte der Beziehungsqualität auf die Teilaspekte der Integration aufzeigen. Ferner sollten weitere Faktoren auf Klassen- und Schulebene mitberücksichtigt werden, die sowohl die Beziehungsqualität als auch die individuelle Integration beeinflussen

können. Hierbei wäre der transaktionale Charakter beider sozialer Phänomene besser widerspiegelt. Dafür sind aber größeren Stichproben vonnöten als die Stichprobe, die hier genutzt werden durfte. Trotz der relativ kleinen Stichprobe, die hier zur Verfügung stand, konnte dennoch das Bild über den Stand von Beziehungsqualität und von Integration auf der Sekundarstufe I dank des qualitativen Zugangs vervollständigt werden. Auf qualitativer Ebene geben die Daten klare Auskunft darüber, wie dysfunktionale Beziehungen die Integration, das Wohlbefinden und die Leistungsbereitschaft – ganz allgemein eine gesunde Entwicklung – von Jugendlichen mit SEN unterminieren, während empathische Beziehungen diese Entwicklung unterstützen und fördern.

Darüber hinaus gibt die theoretische Fundierung des Begriffs Beziehungsqualität wichtige Informationen darüber, wie eine für alle Beteiligte positiv wirksame und gesunde Lehrperson-Lernende-Beziehung aussehen kann. Einerseits liefert der bindungstheoretische Blickwinkel wichtige Impulse, wie das kryptische Verhalten von Schülerinnen und Schülern besser gedeutet werden kann, anstatt dieses als reines Teenager-Getue abzutun. Hier kann die Art, wie über die Jugendlichen geredet wird, eine wichtige Rolle spielen. Altikulaç et al. (2018) berichten zum Beispiel, dass die Adoleszenzphase vielmehr mit negativen als mit positiven Aspekten assoziiert wird. Die tendenziell negative Kommunikation über diese Entwicklungsphase würde aber nicht nur die generelle Wahrnehmung der Erwachsenen über das adoleszente Verhalten verzerren, sondern auch die Bereitschaft der Jugendlichen verstärken (vielleicht als zornige Reaktion), dieser verzerrten Wahrnehmung und den damit verbundenen negativen Erwartungen entsprechen zu wollen. In diesem Sinne eröffnet (andererseits) eine bindungstheoretisch basierte Interpretation des Schülerinnen- und Schülerverhaltens strategisch gesündere Wege, wie Lehrpersonen in herausfordernden Situationen supportiv und responsiv – in anderen Worten ‘attuned’ – auf die (Bindungs-)Bedürfnisse der Lernenden reagieren könnten. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass besonders im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die stark verunsichernde Beziehungen erlebt haben oder diagnostizierte Beeinträchtigungen im sozialen und emotionalen Bereich haben, es besonders hilfreich und sinnvoll wäre, wenn die Schule als Ganzes unterstützende und verlässliche Ressourcen für die Lehrpersonen anbieten würde, die ihre alltäglichen Belastungen bei der Berufsausübung auffangen und reduzieren könnten. Solche Ressourcen können zum Beispiel in Form einer gemeinsam geteilten ethisch-pädagogischen Haltung und eines möglichst diskriminierungsarmen Inklusionsverständnisses, in Form von gemeinsam getragenen Zuständigkeiten und Mitverantwortlichkeit für alle Jugendlichen und nicht zuletzt in Form von Gefäßen für den

regelmäßigen Austausch und für die Reflexion zugunsten der Förderung der individuellen Emotionsregulation und Handlungswirksamkeit realisiert werden. In diesem Sinne kann die bindungstheoretische Herangehensweise auf institutioneller Ebene eingebracht werden, um eine Schule als “secure base” (Geddes, 2006, S. 139) sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen etablieren zu können. Dies wäre ein wichtiger erster Schritt in Richtung inklusiver gesunder Schulen. Zusätzlich macht der Einbezug von Joint Attention auf den neurobiologischen Einfluss von emotional bindenden und gemeinsam intentionalen Interaktionen aufmerksam. Somit wird ein weiteres wichtiges Element von Beziehungsqualität hervorgehoben, das die Qualität des kognitiven Engagements der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Joint Attention-Aktivitäten bringen eine sichere Bindung mit sich mit, verweisen somit auf die Schlüsselrolle der Beziehungsqualität nicht nur für die emotionale, sondern auch für die kognitive Entwicklung von allen Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen und insbesondere von denjenigen mit SEN.

Limitationen der Studie

Auf folgende Limitationen der Studie sei hingewiesen. Die für die qualitativen Daten befragte Teilstichprobe beinhaltete sowohl Schülerinnen und Schüler *mit* als auch jene *ohne* Lehrpersonenwechsel, während für die quantitativen Daten nur Jugendliche teilgenommen haben, die keinen Lehrpersonenwechsel hatten. Es wäre denkbar, dass den Teil der qualitativ befragten Jugendlichen, die über eine positive Beziehung zu den Lehrpersonen berichteten, übermäßig in der quantitativ befragten Teilstichprobe repräsentiert sind und deshalb die quantitativen Daten ein grundsätzliches Bias enthalten könnten. Bei den qualitativen Daten liegt ein Bias vor allem darin, dass die Stichprobe auf freiwilliger Basis teilgenommen hat. Ein weiteres Problem bei den qualitativen Daten ist in den Rahmenbedingungen für die Interviews angesiedelt. Weil diese in der Schule stattfanden, könnte dies einen Einfluss auf die Redefreiheit der befragten Jugendlichen gehabt haben, die sich möglicherweise befangen gefühlt haben könnten.

7. Verzeichnisse

7.1. Abkürzungen

| | |
|-----|---|
| BQ | Beziehungsqualität |
| CFA | Confirmatory Factor Analysis (Konfirmatorische Faktorenanalyse) |
| CLM | Cross-Lagged-Modell |
| EFA | Exploratory Factor Analysis (Explorative Faktorenanalyse) |
| ER | Emotionale Resonanz |
| GI | Gemeinsame Intentionalität |
| LS | Latent State Modell |
| MZP | Messzeitpunkt |
| PIQ | Perception of Inclusion Questionnaire |
| SEN | Special Educational Needs (Besondere padagogische Bedürfnisse) |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |

7.2. Tabellen

| | | |
|-------------------|--|----|
| Tabelle 1 | Personenmerkmale in der Teilstichprobe für die qualitative Datenerhebung | 59 |
| Tabelle 2 | Deskriptive Statistik zum Alter in der Teilstichprobe ohne Lehrpersonenwechsel | 60 |
| Tabelle 3 | Personenmerkmalen in der Teilstichprobe ohne Lehrpersonenwechsel | 60 |
| Tabelle 4 | Deskriptive Statistik zum Alter in der Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel | 61 |
| Tabelle 5 | Personenmerkmale in der Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel | 61 |
| Tabelle 6 | Übersicht zu den Teilstichproben und ihrer Verwendung | 62 |
| Tabelle 7 | Item-Übersicht zu den drei Subskalen des Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ) | 65 |
| Tabelle 8 | Reliabilitätswerte für die Skala PIQ für alle drei Messzeitpunkte | 65 |
| Tabelle 9 | Item-Übersicht zu den zwei Subskalen der Beziehungsqualität | 69 |
| Tabelle 10 | Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für t1 | 71 |
| Tabelle 11 | Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für t1 | 71 |
| Tabelle 12 | Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für t2 | 71 |
| Tabelle 13 | Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für t2 | 72 |
| Tabelle 14 | Reliabilitätswerte für die Skala Beziehungsqualität für t3 | 72 |
| Tabelle 15 | Trennschärfe der 10 Items der Skala BQ für t3 | 73 |
| Tabelle 16 | Erklärte Gesamtvarianz gemäß explorativer Faktorenanalyse | 75 |
| Tabelle 17 | Rotierte Komponentenmatrix der explorativen Faktorenanalyse | 76 |
| Tabelle 18 | Latent-State-Modelle über drei MZP, Einfaktoren- und Zweifaktorenmodell im Vergleich, für die Teilstichprobe ohne Lehrpersonenwechsel (n=441)..... | 79 |
| Tabelle 19 | Prüfung der Messinvarianz für die LS-Zweifaktorenmodelle | 80 |
| Tabelle 20 | Modellfit-Werte für die gesamte Stichprobe (n = 376) und die Subgruppen SEN (n = 41) vs. No-SEN (n = 306) im Cross-Lagged-Modell..... | 95 |

7.3. Abbildungen

| | | |
|--------------------|--|----|
| Abbildung 1 | Zusammensetzung der drei Teilstichproben | 62 |
| Abbildung 2 | Auszug des Fragebogens mit der soziometrischen Befragung nach Kulawiak und Wilbert | 67 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 3 Screeplot der explorativen Faktorenanalyse zur Skala BQ, für die Teilstichprobe mit Lehrpersonenwechsel (n = 366)..... | 74 |
| Abbildung 4 LS-Baseline Modell mit zwei Indikatoren (Zweifaktorenmodell) | 79 |
| Abbildung 5 LS-Zweifaktorenmodell mit indikatorspezifischen Effekten | 80 |
| Abbildung 6 LS-Zweifaktorenmodell mit metrischer Invarianz..... | 81 |
| Abbildung 7 Auszug aus dem Leitfadeninterview, relevant für diese Arbeit | 86 |
| Abbildung 8 Ablauf empirisch begründeter Typenbildung nach dem Stufenmodell von Kluge | 88 |
| Abbildung 9 Manifestes Cross-Lagged-Modell zwischen Beziehungsqualität (BQ) und wahrgenommener Integration (PIQ) für die gesamte Stichprobe (n=376) und für die Subgruppen SEN (n=41) vs. No-SEN (n=306) | 95 |
| Abbildung 10 Entwicklung der Beziehungsqualität, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf. 97 | |
| Abbildung 11 Entwicklung der wahrgenommenen Integration, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf | 98 |
| Abbildung 12 Entwicklung des sozialen Status, differenziert nach sonderpädagogischem Förderbedarf | 100 |

7.4. Literatur

- Abels, S. (2015). Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In G. Biewer, E.T. Böhm, & S. Schütz, (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 135–148). Kohlhammer.
- Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (2018). Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung», hrsg. Von der Allianz BGF in Schulen. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud. Download unter www.radix.ch/bgf. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1733>
- Aellig, S., Altmeyer, S., & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion. Daten, Fakten und Positionen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Ahuja, A., Ainscow, M., Blet, A. B.-A., Cruz, M., Eklinth, K., Ferreira, W., Halperin, R., Heijnen, H., Huong, N. T., Keynan, H., Lee, S., Shiu-Kee, C., Perner, D., Riddell, A., Shaeffer, S., Skinner, N., Taut, S., & Wormn, S. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all; 2006*. Paris: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Psychology Press.

- Albers, T. (2012). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings: Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Preprint*.
- Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 3*, 202–212.
- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 199–208.
- Allemann-Ghionda, C., Kula, G., & Mignon, L. (Hrsg.). (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Peter Lang.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School psychology review, 42*(1), 76–98.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 8*(4), 475–489.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science, 333*(6045), 1034–1037.
- 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.
- Altikulaç, S., Lee, N. C., van der Veen, C., Benneker, I., Krabbendam, L., & van Atteveldt, N. (2018). The Teenage Brain: Public Perceptions of Neurocognitive Development during Adolescence. *Journal of Cognitive Neuroscience, 31*(3), 339–359.
- Ambühl, H., & EDK. (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14.6.2007: Kommentar*,

- Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrument*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion—Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164).
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, *100*(5), 311–323.
- 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*, 101200.
- Bachmann, N. (2014). *Soziale Ressourcen als Gesundheitsschutz: Wirkungsweise und Verbreitung in der Schweizer Bevölkerung und in Europa (Obsan Dossier 27)* (Nr. 27; Obsan Dossier, S. 109). Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *58*, 57–65.
- Baker, P. H. (2005). Managing Student Behavior: How Ready are Teachers to Meet the Challenge? *American Secondary Education*, *33*(3), 51–64. JSTOR.
- Basch, C. E. (2011). Healthier Students Are Better Learners: A Missing Link in School Reforms to Close the Achievement Gap. *Journal of School Health*, *81*(10), 593–598.
- Bauer, J. (2017). Über die Bedeutung kindlicher Beziehungserfahrungen aus neurobiologischer Sicht. *Lehren und Lernen*, *1*, 4–10.
- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. Heyne.
- Bevilacqua, D., Davidesco, I., Wan, L., Chaloner, K., Rowland, J., Ding, M., Poeppel, D., & Dikker, S. (2019). Brain-to-Brain Synchrony and Learning Outcomes Vary by Student–Teacher Dynamics: Evidence from a Real-world Classroom Electroencephalography Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *31*(3), 401–411.

- Bhattacharya, J. (2017). Cognitive Neuroscience: Synchronizing Brains in the Classroom. *Current Biology*, 27(9), R346–R348.
- Biewer, G., Böhm, E. T., & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm, & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Kohlhammer.
- Bijlsma, H., van der Lans, R., Mainhard, T., & den Brok, P. (2021). A Reflection on Student Perceptions of Teaching Quality from Three Psychometric Perspectives: CCT, IRT and GT. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Hrsg.), *Student Feedback on Teaching in Schools. Using Student Perceptions for the Development of Teaching and Teachers* (S. 15–30). Springer.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2017). *Lehrplan Volksschule. Grundlagen*. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf
- Binswanger, M. (2013, Juni 17). Nicht mehr zumutbar. *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/nicht-mehr-zumutbar-511485665572>
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Hogrefe.
- Bless, G. (2017). Irreguläre Schullaufbahnen im Rahmen der obligatorischen Schule und Forschungsergebnisse zur Klassenwiederholung. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 39–57). Springer VS.
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 6–14.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426.
- Bolz, T., Albers, V., & Baumann, M. (2019). Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. *unsere jugend*, 71(7+8), Art. 7+8.

- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Springer Verlag.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung* (Bd. 1). Ernst Reinhardt Verlag.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 368–388). Routledge.
- Brägger, M. (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19) Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen*.
- Brägger, M., & Schwendimann, B. A. (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(1), 13–26.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler: Bd. Band 91*. Waxmann.
- Bruner, J. (1995). From Joint Attention to the Meetings of Minds: An Introduction. In C. Moore & P. J. Dunham (Hrsg.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (S. 1–14). Lawrence Erlbaum Associates.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. <https://doi.org/10.25656/01:15764>
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94.

- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital – A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in Psychology, 10*.
- Carpenter, B. (2017). Foreword. In D. Colley & P. Cooper (Hrsg.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (S. 7–10). Jessica Kingsley Publishers.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183–198.
- Chen, W.-B., & Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research, 103*(1), 53–62.
- Cohen, S. S., Madsen, J., Touchan, G., Robles, D., Lima, S. F. A., Henin, S., & Parra, L. C. (2018). Neural engagement with online educational videos predicts learning performance for individual students. *Neurobiology of Learning and Memory, 155*, 60–64.
- Colley, D., & Cooper, P. (2017). Introduction. In D. Colley & P. Cooper (Hrsg.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (S. 11–19). Jessica Kingsley Publishers.
- Cooper, P. (2006). John's story: Episode 1–Understanding SEBD from the inside: The importance of listening to young people. In M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper, & R. Sage (Hrsg.), *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties* (S. 17–28). Continuum International Publishing Group.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143.
- Coutsocostas, G.-G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149–164.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Edition). Sage Publisher.

- Dadaczynski, K. (2012). Stand der Forschung zum Zusammenhang von Gesundheit und Bildung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(3), 141–153.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B., & Hundeloh, H. (2015). Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 197–218.
- Daniels, H., & Cole, T. (2010). Exclusion from school: Short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 115–130.
- Davidesco, I. (2020). Brain-to-Brain Synchrony in the STEM Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3), es8.
- Davidesco, I., Laurent, E., Valk, H., West, T., Dikker, S., Milne, C., & Poeppel, D. (2019). Brain-to-brain synchrony predicts long-term memory retention more accurately than individual brain measures. *BioRxiv*, 644047.
- Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483–510.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dederich, M. (2016). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 48–52.
- Der Bundesrat. (2014). *SR 0.109 Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html#>
- DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and

- Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28–36.
- Dikker, S., Wan, L., Davidesco, I., Kaggen, L., Oostrik, M., McClintock, J., Rowland, J., Michalareas, G., Van Bavel, J. J., Ding, M., & Poeppel, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current Biology*, 27(9), 1375–1380.
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44.
- EDA. (2023). *Berufliche Grundbildung*. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/bildung-wissenschaft/bildung/berufsbildung-lehre.html>
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_d.pdf
- Erbring, S. (2015). Lehrer/innen Gesundheit und schulische Inklusion. Engagiert, und doch entspannt mit Vielfalt in der Schule umgehen. In *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157–168). Waxmann.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft* (Bd. 2). Campus Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156.
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Buschmann, R. (2015). *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.

- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535.
- Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 323–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82–92.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom*. Worth Publishing Ltd.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (1. Auflage). VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136–147.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126–132.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Haupt.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI* (S. 4–6). Haupt.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Waxmann.

- Hammer, V., & Knopp, M. (2015). Datenschutzinstrumente Anonymisierung, Pseudonyme und Verschlüsselung. *Datenschutz und Datensicherheit - DuD*, 39(8), 503–509.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126.
- Hascher, T. (2018). Wohlbefinden in der Schule. *Kompetenzzentrum Schulpsychologie Baden-Württemberg*, 18(1), 12.
- Hascher, T., & Baillo, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–158). Haupt.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), Art. 2.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hinz, A. (2015). Inklusion—Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup, & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 102–118). Waxmann Verlag.
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*.
- Horvath, K. (2017). Die Illusion der Andersartigkeit: Mit Bourdieu zu einer rassismuskritischen Bildungsforschung? In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 147–166). Springer VS.

- Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239–261). Springer VS.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20–36.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., & Washington, B. H. (2013). Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 3–17. JSTOR.
- Hughes, D. A. (2009). Principles of attachment and intersubjectivity. Still relevant in relating with adolescents. In A. Perry (Hrsg.), *Teenager and Attachment* (S. 123–140). Worth Publishing Ltd.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- IBM. (2021). IBM SPSS Missing Values 28. In *IBM SPSS* (Version 28). Copyright International Business Machines Corporation. <https://www.ibm.com/docs/de/spss-statistics/saas?topic=testing-missing-values-analysis>
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(3), 150–166.

- Keller, R., & Kunz, A. (2022). *Umgang mit herausfordernden Situationen in einer inklusiven gesunden Schule*. B&E Grundlagemodule «Inklusive Bildung», Pädagogische Hochschule Zürich.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R., & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 187–204). Waxmann.
- Keller, R., Luder, R., Paccaud, A., & Pastore, G. (2020). *Elternsicht auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien. Schulzufriedenheit, Elternmitwirkung und Einstellungen zu schulischen Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung* [Forschungsbericht]. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kiel, E. (2015). Einleitung: Inklusion im Sekundarbereich—Ein schwieriges Feld. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Bd. 2, S. 9–15). Kohlhammer GmbH.
- Kiel, E., & Weiß, S. (2015). Inklusion als Herausforderung für Lehrkräfte höherer Schulformen. In Biewer, G., Böhm, E.T., & Schütz, S. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 164–178). Kohlhammer.
- Kleinke, K., Schlüter, E., & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Walter de Gruyter GmbH.
- Klicpera, C., & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(10), 685–706.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1), 1–00.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*, 12(1), 21582440221079896.

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(2), 165–191.
- Köller, O. (2008). Lehr-Lern-Forschung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Bd. 10, S. 210–222). Hogrefe Verlag.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, *50*(2), 215–234.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, E. van. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117–140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Houten, E. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, *57*(1), 59–75.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht: Bd. Band 15*. Waxmann.
- Krauss, A. (2022). ADHS-Symptome und emotionales Wohlbefinden im Jugendalter und die Rolle ausgewählter Schutzfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *0*, Art. 0.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Haupt.
- Kuckartz, U. (2016). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell, C. Schulz, U. Kuckartz, & C. Dunger (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen: Eine Typologie* (S. 31–53). Springer Fachmedien.

- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (S. 795–812). Springer Fachmedien.
- Kulawiak, P. R., & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 241–257.
- Kunz, A., Zumwald, B., & Luder. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung—Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In A. Kreis, J. Wick, & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 53–74). Waxmann.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik u. ihre Nachbargebiete*, 76, 128–141.
- Lanfranchi, A. (2018). Beziehungskompetenz. Auswirkungen auf Lernen und Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(5–6), 12–18.
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Springer VS.
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11–18.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083.

- LLLP. (2021, Dezember). Rethinking assessments: Prioritising learners' wellbeing. *Lifelong Learning Platform 2021*. EARLI, Brussels.
- 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.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Luder, R. (2016). Integration oder Inklusion? Gedanken zu einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion Konkret* (1., Bd. 1, S. 9–14). BZIB.
- Luder, R. (2019). Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion Konkret. Verstehen und Handeln* (S. 11–20). Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) Institut Inklusive Pädagogik (IIP).
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*.
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Fachbeitrag: Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3(89), 165–181.
- Luder, R., Kunz, A., & Keller, R. (2022). Editorial: Inclusive Healthy Schools. *Frontiers in Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2021.834359>
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2019). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). hep-Verlag.
- Luder, R., Kunz, A., Pastore, G., & Paccaud, A. (2019). Elternsicht auf Integration. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*.

- Lüdtke, O., & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. [Individual reference norm and social comparisons in mathematics classes: The impact of different frames of reference on the domain-specific self-concept of ability.]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156–166.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.
- Markova, G., Nguyen, T., & Hoehl, S. (2019). Neurobehavioral Interpersonal Synchrony in Early Development: The Role of Interactional Rhythms. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Markus, S., & Schwab, S. (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 336–351). Waxmann Verlag.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.
- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children With Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279–288.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>

- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting Inclusion in Secondary Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265–274.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag.
- Möller, C. (2017). Begrenzte Ermöglungen. Von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ in wissenschaftlichen Karrieren. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 63–82). Springer VS.
- Moore, C., & Dunham, P. J. (Hrsg.). (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, C. (2011). Gleich und gleich gesellt sich gern? Warum sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule finden und beeinflussen. *Schulpädagogik Heute*, 1–15.
- Mundy, P. (2009). Lessons learned from autism: An informationprocessing model of joint attention and social cognition. In *Minnesota symposium on child psychology: Meeting the challenge of translational research in child psychology* (S. 59–113). John Wiley and Sons.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497–514.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269–274.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105–112.
- Nam, C. S., Choo, S., Huang, J., & Park, J. (2020). Brain-to-Brain Neural Synchrony During Social Interactions: A Systematic Review on Hyperscanning Studies. *Applied Sciences*, 10(19), Art. 19.
- Nash, P. (2017). Disruptive Behaviour and Unsolved Problems. In D. Colley & P. Cooper (Hrsg.), *Attachment and Emotional Development in The Classroom* (S. 265–278). Jessica Kingsley Publishers.

- Neuenschwander, M. P., & Nägele, C. (Hrsg.). (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nicolay, P., & Huber, C. (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 3–20.
- Nowell, S. W., Watson, L. R., Faldowski, R. A., & Baranek, G. T. (2018). An Initial Psychometric Evaluation of the Joint Attention Protocol. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(6), 1932–1944.
- OECD. (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD. https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- Paccaud, A., & Luder, R. (2017). Participation Versus Individual Support: Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 16*(2), 205–224.
- Pansrithong, N., & Leksansern, A. (2020). The Guidelines for Implementing Happy Secondary School in Thailand. *Psychology and Education, 57*(7), 537–541.
- Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: Comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 37–58.
- Pastore, G., & Luder, R. (2021). Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Frontiers in Education, 6*.
- Paulus, P. (2010a). *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandaufnahme und Perspektive für eine gute gesunde Schule*. (P. Paulus, Hrsg.). Juventa Verlag.
- Paulus, P. (2010b). *Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen*. Verein Anshub.de.
- Paulus, P., Hundeloh, H., & Dadaczynski, K. (2016). Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule: Chancen durch das neue Präventionsgesetz. *Prävention und Gesundheitsförderung, 11*(4), 237–242.

- Peperkorn, M., Horstmann, D., Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2017). Belastungserleben von Lehrkräften durch schulische Inklusion. *Public Health Forum*, 25(4), 294–297.
- Perry, A. (Hrsg.). (2009). *Teenagers and Attachment. Helping adolescents engage with life and learning*. Worth Publishing Ltd.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement* (S. 365–386). Springer US.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. In *Handbook of Psychology* (S. 199–234). American Cancer Society.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring SystemTM: Manual K-3*. (S. xi, 112). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Piefke, M. (2017). Schulische Interaktionen aus neuropsychologischer Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 233–244). Springer Fachmedien.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57–70.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn—WegbereiterInnen der Inklusion.: Bd. 2. Originalausgabe* (S. 33–56). Psychosozial-Verlag.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Prenzel, A. (2021). Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 57–70). Waxmann.
- Reichen, P. (2022, Mai 14). Integration statt Separation Genf will seine Oberstufe umkrempeln, doch Lehrer anderer Kantone warnen. *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch>
- Reichertz, J. (2015). Wie mit den Daten umgehen? Persönlichkeitsrechte und Datenschutz in der Qualitativen Sozialforschung | Soziologie - Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. *Soziologie*, 2(44).
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2. Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Retzlaff, R. (2014). *Familien-Stärken: Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Klett-Cotta.
- Rikli, M. (2022, Juli 4). Mamablog: Inklusionskonferenz 2022 – «Warum muss es so oft ein solcher Kampf sein?» *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/warum-muss-es-so-oft-ein-solcher-kampf-sein-395549208590>
- Rix, J., & Ingham, N. (2021). The impact of education selection according to notions of intelligence: A systematic literature review | Elsevier Enhanced Reader. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2).
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at.. *Educational Psychologist*, 33(4), 153–176.
- 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. JSTOR.
- Rutishauser, S. (2019, April 27). Es braucht wieder Kleinklassen. Das Ziel der «Inklusion» führt in den Schulen zu ideologischen Leerläufen. *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/es-braucht-wieder-kleinklassen-486871899912>

- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43–44*, 72–79.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2021). Wie Mädchen und Jungen an Gymnasien sich im Zusammenspiel von sozialer Eingebundenheit, schulischem Selbstkonzept und Leistung in der Adoleszenz unterscheiden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbedingungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 319–333). Waxmann Verlag.
- Schwenck, C., Schmitt, D., Sievers, S., Romanos, M., Warnke, A., & Schneider, W. (2011). Kognitive und emotionale Empathie bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS und Störung des Sozialverhaltens. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39(4)*, 265–276.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 22–35.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2012). An Attachment-Theory Framework for Conceptualizing Interpersonal Behavior. In *Handbook of Interpersonal Psychology* (S. 17–35). John Wiley & Sons, Ltd.
- Shin, H., & Chang, Y. (2022). Relational support from teachers and peers matters: Links with different profiles of relational support and academic engagement. *Journal of School Psychology, 92*, 209–226.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 331–347). Routledge.
- Staiger, A. (2018). Whiteness as Giftedness Racial Formation at an Urban High School. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 207–237). Springer VS.
- Strack, S., & Horowitz, L. M. (2012). Introduction. In S. Strack & L. M. Horowitz (Hrsg.), *Handbook of Interpersonal Psychology* (S. 1–13). John Wiley & Sons, Ltd.

- Szymanski, C. (2018). *Neural Synchronization Patterns During Interpersonal Action Coordination* [DoctoralThesis, Humboldt-Universität zu Berlin].
- Tages-Anzeiger. (2012). Zahl der Sonderschüler steigt ungebremst. *Tages-Anzeiger*.
<https://www.tagesanzeiger.ch/zahl-der-sonderschueler-steigt-ungebremst-710090681996>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7.
- Theobald, E. J., Eddy, S. L., Grunspan, D. Z., Wiggins, B. L., & Crowe, A. J. (2017). Student perception of group dynamics predicts individual performance: Comfort and equity matter. *PLOS ONE*, 12(7), e0181336.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Hrsg.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (S. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden: Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675–691.
- UNESCO. (1994). *1994_salamanca-erklaerung.pdf*.
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Urhahne, D., Timm, O., Zhu, M., & Tang, M. (2013). Sind unterschätzte Schüler weniger leistungsmotiviert als überschätzte Schüler? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(1), 34–43.
- Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M., & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler: Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 275–288.

- Vargas, D. L., Bridgeman, A. M., Schmidt, D. R., Kohl, P. B., Wilcox, B. R., & Carr, L. D. (2018). Correlation between student collaboration network centrality and academic performance. *Physical Review Physics Education Research*, *14*(2), 020112.
- Venet, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C., & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder: Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. SZH/CSPS.
- Venet, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des «Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)» von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(2), 99–113.
- Venet, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version* [<https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-deutsch.pdf>]. [www.piqinfo.ch](http://uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/piq/) <http://uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/piq/>
- Vogt Wehrli, M., & Modestin, J. (2009). Theory of Mind (ToM)—Ein kurzer Ueberblick. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, *160*(6), 229–234.
- Von Bargen, I. (2017). Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag—Einblicke in eine qualitative Längs-schnittstudie. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (Bd. 2, S. 148–156). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2016). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 32–45.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Kohlhammer.
- Wettstein, A., & Raufelder, D. (2021). 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.
- Whitburn, B. (2014). 'A really good teaching strategy': Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148–156.
- WHO. (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Weltgesundheitsorganisation: WHO-Regionalbüro für Europa. <http://www.euro.who.int/de/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986>
- WHO. (2019). *Faktenblatt – Psychische Gesundheit*. Weltgesundheitsorganisation: WHO-Regionalbüro für Europa. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf?ua=1
- Woodcock, S., & Hitches, E. (2017). Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 299–317.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119–129.
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zurbriggen, C. (2021). *Was und wie gut misst der Perceptions of Inclusion Questionnaire? Qualität, Spezifität und (Weiter-)Entwicklung*. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/4-was-und-wie-gut-misst-der-perceptions-of-inclusion-questionnaire/>
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98–112.
- Zurbriggen, C., Venetz, M., & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 205–220.

Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2019). A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment, 35*(5), 641–649.

8. Anhänge

8.1. Skalendokumentation

8.1.1. Skala: PIQ – Perception of Inclusion Questionnaire

Quellenangabe:

Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version. Zugriff unter www.piqinfo.ch

→ Items wurden nicht geändert

| Variablenname SPSS | Deutsch | Französisch |
|--------------------|--|--|
| | Einleitung Deutsch: Lies jeden Satz genau und kreuze an, wie sehr er für dich stimmt. Bitte beantworte alle Fragen! | Einleitung Französisch : Lis bien chaque phrase et coche la case qui te correspond le mieux. Répond-s'il te plaît à toutes les questions ! Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. |
| | Skalierung: 1 = stimmt gar nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = stimmt eher 4 = stimmt genau | Echelle: 1 = pas du tout vrai 2 = plutôt pas vrai 3 = plutôt vrai 4 = tout à fait vrai |
| PIQ_1 | Ich gehe gerne in die Schule. | J'aime aller à l'école. |
| PIQ_2 | Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse. | J'ai beaucoup d'ami(e)s dans ma classe. |
| PIQ_3 | Ich lerne schnell. | J'apprends vite. |
| PIQ_4 | Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen. | Je n'ai pas envie d'aller à l'école. |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| PIQ_5 | Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus. | Je m'entends très bien avec les autres élèves de ma classe. |
| PIQ_6 | Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen. | J'arrive à faire des exercices très difficiles. |
| PIQ_7 | Mir gefällt es in der Schule. | Je me plais à l'école |
| PIQ_8 | In meiner Klasse fühle ich mich allein. | Je me sens seul(e) dans ma classe. |
| PIQ_9 | Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin. | Je suis un(e) bon(ne) élève. |
| PIQ_10 | Die Schule macht Spass. | L'école c'est amusant. |
| PIQ_11 | Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut. | J'ai de très bonnes relations avec les autres élèves. |
| PIQ_12 | In der Schule ist mir vieles zu schwierig. | A l'école, beaucoup de choses sont trop difficiles pour moi. |
| <i>N gültige Antworten</i> | | 412 |
| <i>Cronbachs Alpha</i> | | .808 |
| <i>Mittelwert</i> | | 38.53 |
| <i>Standardabweichung</i> | | 4.66 |
| <i>Schiefe</i> | | -.681 |
| <i>Kurtosis</i> | | .363 |

8.1.2. Skala BQ: Beziehungsqualität

Quellenangabe:

In Anlehnung an Leitz, I. (2015). Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer Verlag

→Items wurden nicht geändert

| Variablenname SPSS | Deutsch | Französisch |
|--------------------|--|--|
| | <p>Einleitung Deutsch: Wie geht es dir bei deiner Klassenlehrperson? Auch hier kreuzt du für jede Frage bitte das Kästchen an, das für dich stimmt.</p> | <p>Einleitung Französisch : Comment ça va avec ton enseignant-e titulaire ? Ici aussi, coche la case indiquant dans quelle mesure les affirmations sont vraies pour toi. <i>Dans les affirmations ci-dessous, le terme « enseignant-e » est utilisé pour faire référence à ton enseignant-e titulaire de classe (« prof principal »).</i></p> |
| | <p>Skalierung: 1 = stimmt gar nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = stimmt teils/teils 4 = stimmt eher 5 = stimmt genau</p> | <p>Echelle: 1 = pas du tout vrai 2 = plutôt pas vrai 3 = partiellement vrai 4 = plutôt vrai 5 = tout à fait vrai</p> |
| BQ_1 | Wenn ich arbeite, ist meine Klassenlehrperson für mich da. | Quand je travaille, mon enseignant-e est là pour moi. |
| BQ_2 | Wenn ich meiner Klassenlehrperson auf der Strasse begegne, freuen wir uns beide. | Quand je croise mon enseignant-e dans la rue, nous nous réjouissons tous/toutes les deux. |
| BQ_3 | Meine Klassenlehrperson merkt, wenn mir etwas wichtig ist. | Mon enseignant-e remarque quand quelque chose est important pour moi. |
| BQ_4 | Meine Klassenlehrperson interessiert sich dafür, wie es mir geht. | Cela intéresse mon enseignant-e de savoir comment je vais. |
| BQ_5 | Wenn ich etwas nicht hinkriege, versucht mir meine Klassenlehrperson zu helfen. | Quand je n'arrive pas à faire quelque chose, mon enseignant-e essaie de m'aider. |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| BQ_6 | Meine Klassenlehrperson hört mir aufmerksam zu, wenn ich etwas sage. | Mon enseignant-e m'écoute attentivement quand je dis quelque chose. |
| BQ_7 | Meine Klassenlehrperson sieht, wenn es mir nicht so gut geht. | Mon enseignant-e voit quand je ne vais pas très bien. |
| BQ_8 | Wenn ich arbeite, kann ich meine Klassenlehrperson immer dazu fragen. | Quand je travaille, je peux toujours poser des questions à mon enseignant-e à ce sujet. |
| BQ_9 | Meine Klassenlehrperson nimmt sich Zeit für mich. | Mon enseignant-e prend du temps pour moi. |
| BQ_10 | Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Klassenlehrperson um mich. | Quand je ne vais pas bien, mon enseignant-e s'occupe de moi. |
| <i>N gültige Antworten</i> | | 418 |
| <i>Cronbachs Alpha</i> | | .912 |
| <i>Mittelwert</i> | | 4.25 |
| <i>Standardabweichung</i> | | .65 |
| <i>Schiefte</i> | | -.120 |
| <i>Kurtosis</i> | | 1.847 |

8.2. Interviewleitfaden

8.2.1. Leitfaden Deutsch

Projekt IFCH – SEK I

Leitfaden Interview Schülerin/Schüler

November 2019

Anweisungen für die Interviewer / Transkribierenden:

1. Die folgenden Fragen dienen als Gesprächsimpulse. Ist ein Thema bereits erschöpfend behandelt worden, so wird die entsprechende Frage übersprungen.
2. Erweist sich ein Thema, das nicht im Leitfaden aufgeführt ist, für die Teilnehmenden als bedeutsam, so kann vom Leitfaden kurz abgewichen werden.
3. Die Interviewerin gibt keine Wertungen und Kommentare von sich, hingegen werden die Befragten verbal und nonverbal zum Weitererzählen ermuntert.
4. Dem Schüler / der Schülerin wird explizit gefragt, ob er/sie einer Aufnahme zustimmt. Das Kind muss deutlich (verbal oder nonverbal) zustimmen.
5. Am Schluss muss dem Kind für das Gespräch gedankt werden!

Informationen / Instruktionen an die Teilnehmenden (Das Interview kann in CH-Dialekt geführt werden)

- Ich möchte dir herzlich danken, dass du dich bereit erklärt hast, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen.
- Wir möchten gerne wissen wie es dir in dieser neuen Schule geht: beim Lernen, mit den Kollegen und mit den Lehrpersonen.
- Uns interessiert deine eigene Meinung. Was du uns erzählst, erzählen wir nicht weiter. Alles, was du sagst, wird anonymisiert. Dieses Wort bedeutet, dass an keiner Stelle dein Name stehen wird, wenn wir von den vielen Interviews mit allen Schülerinnen schreiben. Du musst also keine Angst haben, dass du oder eine andere Person, die du im Interview erwähnst, identifiziert oder eben „mit Namen erkannt“ werden kann.
- Das Interview wird ca. 15-20 Minuten dauern. Wenn du eine Frage nicht richtig verstehst, sag es mir bitte.

- Ich mache während des Interviews Notizen auf meine Blätter; lass dich nicht davon stören. Es ist nur um sicher zu sein, dass ich alle Fragen gestellt habe.
- Mit deinem Einverständnis werde ich eine Tonbandaufnahme machen, damit das Gesagte anschliessend genauer aufschreiben kann. Mein Gedächtnis reicht leider nicht aus, um mich z.B. in einer Woche noch an alles zu erinnern, was du erzählt hast Die Tonaufnahmen werden nach dem Ende des Projekts gelöscht.

Leitfaden (write-up)

Datum:

Schule:

ID_Code Kind:

Interviewleitung:

| Nr. | Thema | Frage und Subfragen | Notizen |
|---|------------|---|---------|
| 1. Block: Befinden in der Sek-Stufe und Änderungen im Vergleich zur Primarstufe | | | |
| 1 | Änderungen | <p>Letztes Jahr warst du noch in der Primarstufe. Seit dem Sommer bist du jetzt in der Sekundarstufe.</p> <p>- wie ist es jetzt für dich in der Schule?</p> <p>- Was hat sich für dich verändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du hast einen Stundenplan, wie sieht dieser aus? Gerne mache ich ein Foto davon. - Was ist anders am Stundenplan geworden jetzt auf der Sekundarstufe, im Vergleich zur Primarschule? - Was ist anders am Tagesablauf oder Wochenablauf? | |
| 2 | Lernen | <p>Wie gelingt dir das Lernen jetzt auf der Sekundarstufe?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist es im Vergleich zum letzten Jahr schwieriger geworden? - ... mehr geworden? - ... schneller geworden? | |

| | | | |
|---|------------------------------|--|--|
| | | | |
| 3 | Mitschülern | <p>Wie gut kommst du jetzt mit deinen neuen Mitschülerinnen und Mitschülern aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> - was findest du gut ? erzähl mir ein Beispiel. - was findest du weniger gut? Magst du mir auch hier ein Beispiel nennen? | |
| 2. Block: Beziehungsqualität zwischen KLP und SuS | | | |
| 4 | Beziehung zur KLP | <p>Wie geht es dir mit deiner Klassenlehrperson?</p> <p><i>Falls positive Antwort:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was findest du gut? Erzählst du mir ein Beispiel? <p><i>Falls negative Antwort:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was findest du schlecht? Erzählst du mir ein Beispiel? <p>Wie wichtig ist deine KLP für dich?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wieso? Hast du ein Beispiel? - Wenn du vergleichst, wie wichtig dir deine Eltern/Familie/Geschwister/Freunde/... sind, gibt es einen Unterschied? <p>Worüber redest du mit deiner KLP?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hast du Beispiele? <p>Fühlst du dich von deiner KLP unterstützt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie? - Hast du ein konkretes Beispiel? | |
| 5 | Beziehung Mitschüler und KLP | <p>Wie geht es deinen Klassenkameraden mit deiner KLP?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denkst du, gibt es Unterschiede? - In welchen Situationen gibt es Unterschiede? - Was denkst du, wie die anderen deine KLP erleben? | |

| | | | |
|--|----------------------------|---|--|
| 6 | Andere wichtige Lehrperson | Hast du eine andere Lehrperson, die für dich besonders wichtig ist? <ul style="list-style-type: none"> - Wie heissen diese Lehrpersonen? - Wieso ist diese Person wichtig? - Erzählst du mir etwas mehr über sie? | |
| 3. Block: Integrative Förderung → Nur für Kinder die aktuell eine besondere Förderung haben : | | | |
| 7 | IF aus Sicht Fokuskind | Du hast noch spezielle Stunden. Was ist das genau? <ul style="list-style-type: none"> - Wie geht das, wenn XY mit dir arbeitet? - Wie ist das für dich? Hast du den Eindruck, dass dir das hilft? Wie? Wieso? | |
| 8 | IF aus Sicht Mitschülern | Was meinst du, denken die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse darüber, dass XY mit dir arbeitet? <ul style="list-style-type: none"> - Erzählst du ihnen davon? - Fragt dich manchmal jemand deswegen oder sagt etwas dazu? - Denkst du, dass die anderen das auch möchten? | |
| Schlussfrage und Bedankung | | | |
| 9 | Schluss Bedankung | Gibt es noch etwas Wichtiges zum Thema Schule, oder zur Klassenlehrperson oder zur Förderung, das du bisher nicht genannt hast? Möchtest du noch etwas ergänzen? <p>Vielen Dank, dass du dich die Zeit genommen hast, uns zu beantworten. Wie gesagt, alles bleibt unter uns und wird nur anonymisiert verwendet.</p> | |

Projet IFCH – SEC I

Fil conducteur – Interview élèves

Novembre 2019

Instructions pour les personnes menant les interviews (et faisant les transcriptions)

1. Les questions suivantes servent d'input à la discussion. Si un thème a déjà suffisamment été traité ailleurs, la question peut être sautée.
2. Si un thème non prévu apparaît lors de la discussion et que ce dernier semble important pour le-la participant-e, il est possible de faire une courte déviation du fil conducteur.
3. La personne menant l'interview ne fait pas d'évaluation ni de commentaires par rapport à ce qui est dit. Cependant, les personnes interrogées sont encouragées verbalement et non verbalement à continuer à raconter.
4. Il est explicitement demandé à l'élève s'il est d'accord que l'entretien soit enregistré. L'élève doit donner son accord clairement (verbalement ou non verbalement).
5. A la fin, l'enfant doit être remercié pour sa participation à l'entretien.

Informations / instructions pour les participant-e-s (élèves)

- Nous tenons à te remercier d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche.
- Le but de cet entretien est de savoir comment tu te sens dans cette nouvelle école / *au CO* / à l'école secondaire : dans l'apprentissage, avec tes camarades et avec les enseignants.
- Nous sommes intéressés par ta propre opinion. Ce que tu nous dis, nous ne le dirons à personne. Tout ce que tu dis restera anonyme. Cela signifie que nous n'écrirons ton nom nulle part lorsque nous mettrons ensemble toutes les données. Tu n'as donc pas à craindre que toi-même ou une autre personne que tu mentionnes lors de l'entretien puisse être identifiée.
- L'interview durera env. 15 à 20 minutes. Si tu ne comprends pas une question, tu peux me le dire sans problème.
- Je prendrai des notes sur mes feuilles pendant l'entretien ; ne t'en fais pas. C'est juste pour être sûr-e que j'ai posé toutes les questions.

- Si tu es d'accord, je vais enregistrer notre entretien afin de pouvoir ensuite écrire ce qui a été dit plus en détail. *Malheureusement, ma mémoire ne suffit pas à me rappeler tout ce que tu auras dit, c'est pour ça que j'aimerais enregistrer. Les enregistrements ne seront écoutés que par nous et seront supprimés après la fin du projet.*

Fil conducteur (write-up)

Date:

Ecole:

ID_Code élève:

Interviewer/in:

| N° | Thèmes | Questions et sous-questions | Notes |
|--|---------------|---|-------|
| Bloc 1: Situation actuelle au CO et différences par rapport à l'école primaire | | | |
| 1 | changements | <p>L'année passée tu étais encore à l'école primaire. Depuis le mois d'août tu es maintenant au CO / à l'école secondaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cela se passe-t-il pour toi à l'école ? - Qu'est-ce qui a changé pour toi ? - J'imagine que tu as un horaire de la semaine, de quoi a-t-il l'air ? Je ferais volontiers une photo du programme pour savoir à quoi ressemble une semaine de CO pour toi. - Qu'est qui est différent dans ton horaire de la semaine maintenant au CO, en comparaison à ton horaire au primaire ? - Qu'est-ce qui est différent dans le déroulement de la journée ou de la semaine ? | |
| 2 | apprentissage | <p>Comment ça va actuellement pour toi avec les apprentissages (à l'école secondaire) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'est différent de l'année passée ? Qu'est-ce qui est différent ? - ... est-ce plus difficile ? - ... y'a-t-il plus de matière ? - ... est-ce plus rapide ? | |
| 3 | camarades | <p>Comment est-ce que tu t'entends avec tes nouveaux camarades/collègues de classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu trouves bien ? Peux-tu me raconter un exemple ? - Qu'est-ce que tu trouves moins bien ? Peux-tu aussi me raconter un exemple ? | |
| Bloc 2: Relation entre l'enseignant-e titulaire et l'élève | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 4 | relation avec l'enseignant-e titulaire | <p>Comment est-ce que ça va avec ton enseignant-e titulaire ?</p> <p><i>Si réponse positive :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu trouves bien? Peux-tu me raconter un exemple ? <p><i>Si réponse négative:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu ne trouves pas bien? Peux-tu me raconter un exemple ? <p>Quelle est l'importance de ton enseignant-e titulaire pour toi ? / Quelle importance a ton enseignant-e titulaire dans ta vie ? / Quelle place a ton enseignant-e titulaire dans ta vie ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi? As-tu un exemple? - Si tu compares avec l'importance qu'ont tes parents / ta famille/ tes frères et sœurs / tes amis pour toi, est-ce qu'il y a une différence ? <p>De quoi tu parles avec ton enseignant-e titulaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - As-tu un exemple? <p>As-tu le sentiment d'être soutenu par ton enseignant-e titulaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quelle manière ? Pourquoi ? - Est-ce que tu as un exemple concret ? | |
| 5 | relation des camarades avec l'enseignant-e titulaire | <p>Comment tes camarades de classe s'entendent-ils avec ton enseignant-e titulaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu penses qu'il y a des différences ? - Dans quels types de situations y a-t-il des différences ? - Comment penses-tu que tes camarades perçoivent ton enseignant-e ? Que pensent-ils/elles de lui/elle ? | |
| 6 | autre enseignant-e important | <p>Est-ce que tu as un-e enseignant-e qui est particulièrement important-e pour toi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment s'appelle-t-il(s)/elle(s)? - Pourquoi est-ce que cette personne est importante ? - Peux-tu m'en dire plus à son sujet ? | |
| Bloc 3: Mesure-s de soutien → seulement pour les élèves qui ont actuellement une mesure de soutien en plus de l'enseignement ordinaire | | | |
| 7 | Soutien du point de vue de l'élève | <p>Tu as aussi des « périodes spéciales ». C'est quoi exactement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment ça va quand tu travailles avec « <i>ens. spé</i> » ? - Comment c'est pour toi ? As-tu le sentiment que cela t'aide ? Comment ? Pourquoi ? | |
| 8 | Soutien du point de vue des camarades | <p>Qu'est-ce que tu penses que les autres pensent du fait que tu travailles parfois avec « <i>ens. spé</i> » ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu leur en parles parfois ? - Est-ce que certains te posent des questions à ce sujet ou disent des choses à ce sujet ? | |

| | | | |
|---|-----------------|---|--|
| | | - Est-ce que tu penses que les autres aimeraient aussi avoir ce soutien/ces périodes ? | |
| Question finale et remerciements | | | |
| 9 | question finale | Est-ce qu'il y a encore quelque chose d'important que tu aimerais dire au sujet de l'école / de ton enseignant / des périodes de soutien ? Aimerais-tu raconter qqch de plus ? | |
| | remerciements | Merci d'avoir pris le temps de nous répondre. Comme je l'ai déjà dit, tout ce que tu as dit reste entre nous et sera utilisé de manière parfaitement anonymisée. | |

8.3. Transkriptionen (digital auf Anfrage)